



**PAR
DUS**

YAYINCILIK
DANIşMANLIK

İmtiyaz Sahibi

İbrahim ÖGE

PARDUS Yayıncılık, Danışmanlık Ltd. Şti

Kurucu Heyet

Doç. Dr. Kelime ERDAL

İbrahim ÖGE

Yrd.Doç. Dr. İbrahim ÖZTAHTALI

Öğr. Gör. Gültekin ERDAL

Genel Yayın Yönetmeni

Öğr. Gör. Gültekin ERDAL

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Yrd. Doç. Dr. İbrahim ÖZTAHTALI

Baş Editör

Doç. Dr. Kelime ERDAL

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Sorumlu Alan Editörleri

İnsan Bilimleri ve Antropoloji Editörü: Prof. Dr. Yılmaz Selim Erdal, Hacettepe Üniversitesi

Sanat Editörü: Prof. Dr. H. Müjde Ayan, Marmara Üniversitesi

Doğa ve Ekoloji Bilimleri Editörü: Doç. Dr. Birol Taş, Uludağ Üniversitesi

Yabancı Dil Editörü: Doç. Dr. Ayşegül Amanda Yeşilbursa, Uludağ Üniversitesi

Sosyal Bilimler Editörü: Yrd. Doç. Dr. İbrahim Öztahtalı, Uludağ Üniversitesi

Yayın Kurulu:

Prof. Dr. Alev Sınar Uğurlu
Prof. Dr. Behçet Kemal Yeşilbursa
Prof. Dr. Hatice Şahin
Prof. Dr. H. Müjde Ayan
Prof. Dr. İsmail Hakkı Aksoyak
Prof. Dr. Kazım Yoldaş
Prof. Dr. Kerime Üstünova
Prof. Dr. Selçuk Mülayim
Prof. Dr. Şeref Kara

Prof. Dr. Yılmaz Selim Erdal
Doç. Dr. Ayşegül Amanda Yeşilbursa
Doç. Dr. Birol Taş
Doç. Dr. Hülya Taş
Doç. Dr. Kelime Erdal
Doç. Dr. Mehmet Kaya
Yrd. Doç. Dr. İbrahim Öztahtalı
Öğr. Gör. Gültekin Erdal
İbrahim Öge



İletişim

YeniDönem Gazetesi
Alemdar Mah. Mudanya Caddesi
No:124 Osmangazi / BURSA

Tel : 0224 221 63 63
Faks : 0224 224 75 85
Web : www.ijhar.com

Bilgi aşkı!

“Bir şey bilmediğim dışında başka bir şey bilmiyorum.” Bu cümle antik çağın ünlü filozofu Sokrates’e ait...

Sokrates’in bu yaklaşımı aslında bize şu gerçeği anlatıyor: **Yıllar geçse de teknoloji gelişse de insan hep aynı insan olarak kalıyor. “Egoist bir yaşam tarzı”nın hakim olduğu günümüz dünyasında maalesef Çinli Filozof Lao-Tzu’nun işaret ettiği gibi “Bilmeyip de bildiğini sanmak kadar tehlikeli” bir hastalıkla mücadele ediyoruz.**

Peki, ne yapmak gerekiyor? Bu soruya en güzel cevabı asırlar öncesinde Çinli filozof, eğitimci ve yazar Konfüçyüs vermiş: **“Bilgiye sahip olarak doğmuş birisi değilim. Öğretmeyi seviyorum ve öğrenmeye çalışıyorum...”** Bu felsefeden hareketle yola çıkan, öğretmeyi ve öğrenmeyi bir yaşam felsefesi haline getiren **“bilgiyaşı”** bir grup insanın projesi olan Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi’nin ilk sayısıyla huzurlarınızdayız... Umarım bütün değerlerin yozlaştığı ve yozlaştırıldığı günümüz dünyasında attığımız bu küçük adım, amacına ulaşır.

Bu duygularla projemize katkı sağlayan herkese teşekkür ediyor, barış, huzur ve kardeşliğin hakim olduğu bir dünya özlemiyle hepinizi selamlıyorum...

Saygılarıma

İbrahim ÖGE

Genel Müdür-Gazeteci

Pardus Yayıncılık Danışmanlık LTD. ŞTİ

Bilim ve Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ahmet Şinasi İşler, Uludağ üniversitesi, Bursa -Türkiye

Prof. Dr. Alev Sınar Uğurlu, Uludağ üniversitesi, Bursa - Türkiye

Prof. Dr. Alfina Silgatullina, Rusya Bilimler Akademisi, Moskova - Rusya

Prof. Ayşe Saraçgil, Floransa Üniversitesi, İtalya.

Prof. Dr. Behçet Kemal Yeşilbursa, Uludağ Üniversitesi, Bursa - Türkiye

Prof. Dr. Carmen Andréi, Galati Üniversitesi, Romanya

Prof. Dr. Hande Müjde Ayan, Marmara Üniversitesi, İstanbul - Türkiye

Prof. Dr. Hatice Şahin, Uludağ üniversitesi, Bursa - Türkiye

Prof. Dr. İsmail Hakkı Aksoyak, Gazi Üniversitesi, Ankara - Türkiye.

Prof. Dr. Kamil Veli Nerimonoğlu, Aydın Üniversitesi, İstanbul - Türkiye

Prof. Dr. Kazım Yoldaş, Uludağ üniversitesi, Bursa - Türkiye

Prof. Dr. Kerime Üstünova, Uludağ Üniversitesi, Bursa - Türkiye

Prof. Dr. Lindita Xhanari Latifi, Arnavutluk

Prof. Dr. Marie Françoise Montaubin, Jules Vernes Üniversitesi, Fransa

Prof. Dr. Mehmet Ali Akıncı, Rouen Üniversitesi - Fransa

Prof. Dr. Nadezhda Oynotkinova, Rusya Bilimler Akademisi, Sibirya – Rusya

Prof. Dr. Selçuk Mülâyim, Marmara Üniversitesi, İstanbul - Türkiye

Prof. Dr. Şeref Kara, Uludağ üniversitesi, Bursa - Türkiye

Prof. Shahid Ahmed Jamia Millia, Islamia A Central Universty - Hindistan

Prof. Dr. Yılmaz Selim Erdal, Hacettepe Üniversitesi, Ankara -Türkiye

Doç. Dr. Birol Taş, Uludağ Üniversitesi, Bursa - Türkiye

Doç. Dr. Cavid Qasimow, Bakü Devlet Üniversitesi - Azerbaycan

Doç. Dr. Elvira Latifova, Bakü Devlet Üniversitesi, Bakü - Azarbeycan

Doç. Dr. Esim Gürsoy, Uludağ üniversitesi, Bursa - Türkiye

Doç. Dr. Galina Miskiniene, Vilniaus Üniversitesi, Litvanya

Doç. Dr. Hülya Taş, Uludağ üniversitesi, Bursa - Türkiye

Doç. Dr. Hüseyin Gönel, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir - Türkiye

Doç. Dr. İryna Dryga, Ukrayna Milli Bilimler Akademisi, Ukrayna

Doç. Dr. Kelime Erdal, Uludağ üniversitesi, Bursa - Türkiye

Doç. Dr. Mehmet Kaya, Niğde üniversitesi - Türkiye

Doç. Dr. Ranetta Gatorova, Kırım Mühendislik ve Pedagoji Üniversitesi, Ukrayna

Doç. Dr. Sabri Tevfik Hammam, Sohac Üniversitesi - Mısır

Doç. Dr. Süleyman Eroğlu, Uludağ üniversitesi, Bursa - Türkiye

Doç. Dr. Tuncay Bülbül, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya - Türkiye

Doç. Dr. Victor Until, ULIM Kişinev Üniversitesi, Moldova

Doç. Dr. Zhanna Yusha, Rusya Bilimler Akademisi, Sibirya - Rusya

Yrd. Doç. Dr. A. Mehtap Sağocak, Uludağ üniversitesi – Bursa, Türkiye

Yrd. Doç. Dr. Erol Ogur, Uludağ üniversitesi, Bursa - Türkiye

Yrd. Doç. Dr. Güven Gümgüm, Uludağ Üniversitesi, Bursa -Türkiye

Yrd. Doç. Dr. İbrahim Öztahtalı, Uludağ üniversitesi, Bursa - Türkiye

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Özdemir, Şeyh Edebalı Üniversitesi, Bilecik -Türkiye

Yrd. Doç. Dr. Minara Aliyeva, Uludağ üniversitesi, Bursa - Türkiye

Yrd. Doç. Dr. Seyhan Boztepe, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye

Dr. İsmet Gücüyener, Uludağ üniversitesi, Bursa - Türkiye

Dr. Levent Ali Çanaklı, Uludağ üniversitesi, Bursa - Türkiye

Dr. Luigi Oliva, University Of Sassari- İtalya

Dr. M. Ertan Güneş, Uludağ üniversitesi, Bursa - Türkiye

Dr. Mustafa Uluocak, Uludağ üniversitesi, Bursa - Türkiye

Dr. Songül Alpaslan, Roodenberg - Hollanda

Dr. Şükrü Baştürk, Uludağ Üniversitesi, Bursa - Türkiye

Değerli Bilim İnsanları,

Büyük bir umutla yola çıktığımız Uluslararası Hakemli İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi (International Journal of Humanities and Art Research /IJHAR), ilk sayısı ile bilim dünyasındaki yolculuğuna başlamıştır. Bu süreçte yanımızda olan, desteklerini hiç esirgemeyen siz değerli bilim insanlarına teşekkürü borç bilirim. Umut ediyorum ki bu desteğiniz katlanarak büyüyecek, hedefimize ulaşmada büyük katkılar sağlayacaktır.

Dergimiz, insan ve insana dair araştırmaları yayınlamayı amaç edinmiş sosyal araştırmalar ve sanat dergisidir. İlk sayıdan itibaren Türkiye'nin bilimsel indeksi olan TübitakUlakbim'de taranmayı başarmıştır. Diğer indekslerle birlikte, yakın bir tarihte Thomson Reuters, Arts&Humanities Citation Index (AHCI) taranmayı da hedeflemektedir. Bu yolda, desteğinizin bizim için büyük önem taşıdığını bildirmek isterim.

Değerli bilim insanları dergimiz yılda iki kez yayınlanmaktadır. İlerleyen zamanlarda periyodik yayınların yanında, yurt içi ve yurt dışında kongre ve sempozyumlar düzenlemek, bilim ve sanat dünyasına katkıları olmuş saygın bilim ve sanat insanlarını anmak adına özel sayılar yayınlamak da hedeflerimiz arasındadır.

Uluslararası Hakemli İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi'nin fikir aşamasından çıkartarak uygulamaya geçme aşamasında büyük katkıları olan Gültekin ERDAL'a, değerli yayıncımız ve imtiyaz sahibi sayın İbrahim Öge'ye ve bu ekibin tanışmasını sağlayan sayın İbrahim Özahtalı'ya teşekkür ederim. Bu oluşuma katkı sağlayan herkese sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Kelime ERDAL

Baş Editör

Yayın İlkeleri

Genel İlkeler:

PARDUS Yayıncılık, Danışmanlık Ltd. Şti. bünyesinde Haziran 2016'da yayın hayatına başlayan Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi (International Journal of Humanities and Art Researches), yılda iki kez olmaz üzere haziran ve aralık aylarında hem online hem de basılı olarak yayımlanır. Makalelerin tamamı <http://www.ijhar.com> adresinden online olarak okunabildiği gibi ücretsiz üyelik imkanı ile makaleler indirilebilir. Ayrıca yazarlar talep etmeleri durumunda, makalelerinin basılı olduğu sayısı ya da sayılara, gönderim ücreti dışında bir ödeme yapmadan sahip olabilirler. Diğer okuyucular ise giderleri karşılamak koşuluyla IJHAR'ın her hangi bir sayısını edinebilirler. IJHAR, gerekli gördüğünde özel sayı çıkartarak belirli alanları tartışmaya açar ya da yurt içinde ve yurt dışında alanında söz sahibi olmuş, saygınlık kazanmış bilim ve sanat insanlarına şükranlarını sunmayı hedefler. Bu konuda karar ve yetki bilim ve yayın kuruluna aittir. Dergi yılda iki kez olmak üzere belirleyeceği konularda yurt içi ve yurt dışı sempozyumlar düzenleyebilir ve bildirileri kitap halinde yayımlanabilir.

Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi (IJHAR), öncelikle kültürü araştırma ve yaşatma ilkelerini benimsemiştir. Bu nedenle UNESCO'nun 2003 yılında aldığı kararlar doğrultusunda "Somut Olmayan Kültürel Miras" listesine bağlı kalır.

Dünyadaki halkbilimi, sanat ve kültürel miras çalışmalarını izlemek, bu konularda yapılan araştırmaları yayımlamak ve bu alandaki çalışmaları uluslararası düzeye taşımak; İnsan ve kültürü eksenine alan nitel ve nicel bilimsel araştırmalara yer verir. IJHAR Türkçe ve İngilizce yayın yapmaktadır.

Konu:

Derginin öncelikli konuları arasında UNESCO Dünya Mirası Listesine giren Türk kültürüne ait 15 ayrı değeri (<http://www.kulturvarliklari.gov.tr/TR,44423/dunya-miras-listesi.html>) korumak ve UNESCO sözleşmenin 16. 17. ve 18. Maddelerine göre oluşturulan Somut Olmayan Kültürel Miras Listesinde yer alan:

İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Miras Temsili Listesi

Acil Koruma Gerektiren Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi

En İyi Uygulama Örnekleri Listesi'dir.

İçerik:

Araştırmaya dayalı özgün yenilikçi makaleler, Alanın gelişimine katkı sağlayacak tanıtım ve eleştiri yazıları,

Dil, kültür, insan ve sanat bağlamında kültürel miras çalışmalarına kuramsal ve yöntemsel açıdan katkı sağlayacak çeviriler, kısa raporlar ve bilgi notları,

Alandan veya yazılı kaynaklardan yapılan derlemeler.

IJHAR'da yayımlanacak yazılarda daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış olma şartı aranır. Bilimsel bir toplantıda sunulmuş bildiriler, bildiri kitapçığında tam metin yayımlanmış ise IJHAR'da yayımlanamaz.

Gelen Yazıların Değerlendirilmesi:

Yayımlanmak üzere gönderilen makaleler öncelikle amaç, konu, içerik ve yazım kuralları açısından incelenir. Bu yönleriyle uygun bulunan makalelerin yazar adları gizlenir ve ilgili alanın sorumlu editörüne gönderilir. Baş editör, makaleyi alan editör üyelerinin görüşü doğrultusunda, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere, alanında eser ve çalışmalarıyla kabul görmüş iki hakeme gönderir. Aynı nitelikteki hakemler, editörler arasından da belirlenebilir.

Dergi etik kuralları gereği, eserler hakemlere yazar adı gönderilmez, yazarlara da hakem adı açıklanmaz.

Hakem raporları derginin veri tabanında saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğu takdirde, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir veya alan editörleri nihai kararını raporlar üzerinden verir.

Makalenin yayımlanabilmesi için, olumlu iki hakem raporu ve alan editörü onayı gerekir. Yayım kararı verilen makaleler sıraya konulur ancak editörlük, dosya hazırlama, güncellik, gereklilik gibi dergiciliğe bağlı birçok nedenle değişiklikler yapılabilir. Önemli bir neden olmadığı sürece makale (yazara bilgi verilir), yayın kurulunca, derginin en yakın sayısında yayımlanır.

Yazarlar, hakemlerin ve alan editörlerinin eleştirisi, öneri ve düzeltme taleplerini dikkate almak zorundadırlar. Katılmadıkları noktaları gerekçeleriyle birlikte ayrı bir rapor halinde 'Yayın Kurulu'na sunabilirler.

İÇİNDEKİLER

20.YÜZYIL BAŞLARINDA İNGİLTERE’NİN FİLİSTİN POLİTİKASI

England’s Policy on Palestine at the Beginning of 20th Century

Ayşe ERYAMAN*

Özet

Bu çalışmada 20. yüzyıl başlarında İngiltere’nin Filistin’e yönelik takip ettiği politikalar, bu politikalar neticesinde desteklenen Siyonist hareket çerçevesinde Filistin’e artan Yahudi göçü ve aslında bu sürecin İsrail Devleti’nin kuruluşunun temelleri olduğu gösterilmeye çalışılmıştır.

Jeopolitik bakımdan çok önemli olan ve Ortadoğu’nun merkezinde yer alan Filistin ve çevresi uluslararası rekabetin yoğun olduğu bölgelerden biridir. Ortadoğu gibi bölgeler, kapitalizmin yükselişiyle birlikte daha 16.yüzyılda marjinalleşmiş, böylece bölge başta İngilizler olmak üzere Büyük Devletler’in ilgilerine hedef olmuştur. 20. yüzyılda Büyük Devletler arasındaki sömürgecilik mücadelelerinin artarak devam etmesi ile birlikte Osmanlı İmparatorluğu’nun topraklarından biri olan Filistin’e ilgileri artmış, burası üzerinde kendi emperyalist emelleri doğrultusunda planlar geliştirmeye başlamışlardır. Bu noktada İngiltere Filistin’i, Uzakdoğu ve Avustralya’daki sömürgelerine bir köprü geçişi olarak görmekteydi.

Geniş olarak ve Mezopotamya ile birlikte ele alınırsa Filistin, İngiltere’ye, Mısırdan Hindistan’a uzanan karayolunu sağlıyor ve Afrika ile Asya İmparatorluklarını birleştiriyordu. İngiltere’nin amacı, Doğu’daki sömürgeleri ile olan ulaşım yollarını ve bu bağlamda Akdeniz’deki stratejik su yollarını güvence altında tutmak olduğundan İngiltere, 19. yüzyıl sonuna kadar Osmanlı İmparatorluğu’na destek vermişti. Ancak Almanya’nın sahneye girmesi dünya politikasında yeni bir dönemin başladığına işaret ediyordu. Almanya’nın, Berlin-Bağdat Demiryolu’nu Basra’ya kadar uzatma imtiyazını Osmanlılardan alması İngiltere’nin Uzakdoğu ticaretine ve Hindistan’da sahip olduğu stratejik iletişime bir tehdit yöneltebilecekti. 20. yüzyıl başlarına gelindiğinde bu gibi gelişmelerin etkisi ile İngiltere’nin genelde Ortadoğu özelde ise Filistin politikasında bir değişiklik olacaktır. Bu noktada İngiltere bölgedeki çıkarlarını korumak için, Rusların Boğazlar üzerindeki emellerine olumlu bir tutum sergilemeye başlayacaktır. Rusya’nın onayından sonra, Osmanlı’nın Ortadoğu’daki toprakları üzerindeki pazarlıklar İngiltere tarafından üç koldan sürdürülmüştür. Bu çerçevede, İngiltere’nin Araplarla, Fransızlarla ve Siyonistlerle müzakere ve pazarlıklar yürüttüğü ve birbiri ile çelişkili ya da içeriği belirlenmediği için çelişki yaratacak vaatlerde bulunduğu görülmektedir.

İngiltere, savaş sonrası dünyada “Filistin’de Alman kontrolü”nü en büyük tehlike olarak gördüğünden,

* Dr. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat. erylamanayse@hotmail.com

Ortadoğu’daki iktidar taleplerini sadık bir müttefik vasıtasıyla güvenlik altına alma ve Arap milliyetçiliğini zararsız hale getirmek için Siyonizm’e destek vermek yolunu seçmiştir. Bu amaçlarla Siyonizm’e en büyük desteği İngiliz emperyalizmi vermiştir. Sonuçta, Kasım 1917’de yayınlanan “Balfour Bildirisi”nde İngiliz Hükümeti Filistin’de milli bir Yahudi devletinin kurulmasından yana olduğunu açıklayarak bir “Musevi Yurdu” projesi devreye sokulmuştur. Böylece İngiltere için bir taraftan Süveyş Kanalı’nın savunması kolaylaşırken, Hindistan’a kara bağlantısı güvence altına alınmış olacak diğer taraftan da, İngiltere’nin ergeç bölgeyi terke zorlanmasını doğuracak tamamen Arap bir Filistin oluşumu ortadan kaldırılmış olacaktı. İngilizlerin nihai amacı, Filistin’de İngiliz çıkarlarına hizmet etmektir. Görüldüğü üzere İngiltere’nin Filistin’e yönelik kararları, salt Ortadoğu’daki gelişmelerin ışığındaki yorumları yansıtmakla kalmamakta, aynı zamanda daha küresel boyuttaki İngiliz stratejisini de yansıtmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İngiltere, Filistin, Siyonizm, Osmanlı İmparatorluğu, Sömürgecilik.

Abstract

In this study, England’s policy on Palestine at the beginning of 20th century and the increase in Jewish migration to Palestine within the framework of Zionist movement as a result of these policies were explained, and it was tried to be proven that this process was actually the basis for the foundation of Israeli State.

Having a geopolitical importance and being in the center of Middle East, Palestine and its surroundings is a place where the international rivalry is intensive. Countries like the ones in Middle East became marginal in the 16th century with the rise of capitalism, and they have become the center of interest from great powers like England. With the ongoing colonialism race among the great powers in the 20th century, the interest in Palestine which was the part of Ottoman lands increased, and plans on this land were made in accordance with those goals. At this point, England viewed Palestine as a bridge to its colonies in Australia and Far East.

When considered in association with Mesopotamia, Palestine was providing a land route from Egypt to India and was joining the Africa with Asia. Aiming at keeping its transportation paths with the colonies in the East secure and maintaining its dominance on strategic sea routes in Mediterranean Sea, England supported Ottoman Empire until the end of 19th century. However, the rise of Germany pointed at the start of a new era in the world policy. Germany took the

privilege of stretching the Berlin-Bagdad railway to Basra. This situation was a threat to England's strategic communication in India and Far East trade. In the early 1900s, such developments caused Ottoman Empire to have policy changes in Middle East, especially Palestine. At this point, England started to have positive attitudes towards Russia's goals on the straits in order to protect its interests in the region. After the approval of Russia, England started negotiations on three ways over the Ottoman land in Middle East. Within this context, it is observed that England had negotiations with Arabs, the French, and Zionists, and made some conflicting promises.

Since England considered a German control in Palestine as the biggest danger in the post-war world, it preferred to support the Zionists in order to secure the power demands in Middle East through a loyal ally and neutralize the Arabic nationalism. For this purpose, English imperialism gave the biggest support to Zionism. Ultimately, the English government declared its side with the foundation of a national Jewish state in Palestine on Balfour Declaration and activated a project of Jewish country. Thus, the defense of the Suez Canal became easy, and land connection to India was secured. Moreover, an Arabic Palestine state was prevented, which would eventually make England leave the region. The ultimate aim of England was to serve the English interests in Palestine. As can be seen, the decisions of England on Palestine reflect not only the interpretations in the light of developments in Middle East, but English global strategy as well.

Keywords: England, Palestine, Zionism, Ottoman Empire, Colonialism.

Giriş

Bugün İsrail, Ürdün ve Mısır'ın bir bölümünü içine alan Filistin¹ denen topraklar esas itibarıyla, Suriye ile Mısır ve Akdeniz ile Şeria Nehri arasında kalan topraklardır. Bu sınırlar içinde de Filistin toprakları coğrafi bakımdan Akdeniz kıyı şeridi, kuzeyden güneye doğru uzanan dağ silsilesinin bulunduğu ortadaki yayla bölümü ve en doğuda da Şeria Vadisi olmak üzere üç parçaya ayrılır. Kudüs şehri, Filistin toprakları üzerinde çok imtiyazlı bir yerde kurulmuştur. Gerçekten de "Arap dünyasının merkezinde ve Arap dünyasını meydana getiren ülkelerin dört yol ağzındadır" (İslam Konferansı Teşkilatı Kudüs Komitesi, 1998: 21).

Filistin adı M.Ö. buralarda yaşamış olan Filistinlilere²

1 Filistin'in en son siyasi sınırı olarak 1922 manda yönetiminin sınırları ise şöyle çizilmiştir: Kuzeyde Akdeniz kıyısında Ra's al-Nakura'dan, kuzey-doğuda Banyas'a uzanan bir çizgi, buradan güneye dönerek Taberiye Gölü, Şeria Nehri ve Vadi'l-A'ra'a ve Ölü Deniz'den Akabe Körfezi'ne uzanmakta ve oradan da kuzey-batıya dönerek Akdeniz kıyısında Han Yunus güneyinde Tell Refah'a ulaşarak Filistin'in sınırlarını meydana getirmektedir.

2 Filistinlilerin adına ilk kez, Mısır Firavunu III. Ramses'in sekizinci idare yılına (M.Ö. 1190) tarihlenen Medinet Habu Zafer Kitabesi'nde rastlıyoruz. Bu kitabeden anlaşıldığına göre Filistinliler, Deniz Kavimleri Göçüne iştirak eden Ege kavimlerinden biri idiler. Söz konusu kitabede "Pelestler" şeklinde geçen Filistinlilerin yelkenli gemileri vardı. Aynı firavuna ait başka bir vesika olan Büyük Haris Papirüsünde de "Purasatiler" şeklinde adları geçen Filistinliler, müttefikleri olan Şerdanalar, Danunalar, Şekeleşler, Zakarlar ve Vavaşlarla birlikte III. Ramses'e karşı verdikleri mücadeleyi kaybetmişlerdir. Bununla beraber, adı geçen firavun, mağlup ettiği bu kavimleri kendisine tabi olmak ve vergi ödemek şartıyla Mısır'ın hudut kalelerine yerleştirmişti. Fakat Egeli kavimler üzerinde kurulan

bağlanır (Karasaban, 1942: 10). Filistinlilerin M.Ö. 12. yüzyılda Girit'ten veya Güney Anadolu kıyılarından bugünkü Filistin kıyılarına göç ettikleri söylenir. İbraniler bu halka Pelishtin ve bölgelerine de Pelesheth diyorlardı. Peleshed veya Pleshet, "Plishtin ülkesi" veya "Filistinlilerin Ülkesi" manasına geliyordu. Bu sebeple de ülke Filistin adını almıştır (Armaoğlu, 1994: 3).

Bu coğrafya tarih öncesi devirlerden itibaren çeşitli kavimlerin göçlerle ve istilalarla gelip buraya yerleşmesine maruz kalmıştır. Bu durumun en önemli sebebi bölgenin Arap coğrafyası içinde sahip olduğu zengin ve stratejik konum ve bunun yanında üç büyük ilahi dinin gerek ortaya çıkışı, gerekse gelişmesinde oynadığı rol ve barındırdığı kutsal yerlerdir. Belki de bu sebeple bölge "arz-ı mev'ud" veya "arz-ı mukaddes" şeklinde isimlendirilmiştir (Öner, 2006: 17).

Filistin, Museviler, Hristiyanlar ve Müslümanlarca kutsal sayılır. Bölgenin üç büyük dinin çıkış noktası olması hasebiyle, bölgede çok sayıda dini merkezler ortaya çıkmıştır (Özey, 2004: 56). Kudüs, tarih boyunca üç ayrı dine (Musevilik, Hristiyanlık ve Müslümanlık) mensup inananların kutsal saydıkları bir şehirdir (Erendil, 1992: 67-70). Kenti fetheden Romalıların yıkmadıkları tapınağın batıdaki Ağlama Duvarı, Yahudiler için çok derin dinsel bir odak noktasıdır (Fraser, Mango, Mcnamara, 2011: 14). Hz. İsa'nın doğduğu yer (Beytullahim "Betlehem") ve gömüldüğü kutsal kabir, Hz. Muhammed'in göğe çıktığı (Miraç) yer sayılan Mescid-i Aksa, Hz. İbrahim'in kurban kestiği kabul

bu hâkimiyet uzun sürmemiştir. Çünkü Mısır'ın bu güçlü firavunu M.Ö. 1167 yılında ölünce, kendisine, halef olmuştur. İşte bu durumu en iyi değerlendirenler Egeli kavimler olmuş, çok geçmeden Mısır'a kafa tutmaya ve vergilerini ödememeye başlamışlar daha sonrada tamamen bağımsız hale gelmişlerdi. Bağımsızlıklarını ilan eden kavimlerden Zakarlar Kuzey Filistin'e, Filistinliler de Güney Filistin'e yerleşmişlerdi. Gerçekten Filistinliler, Filistin memleketinin liman şehirleri olan Gaza, Askalan ve Aşdot ile iç kesimdeki Gat ve Ekron şehirlerini, daha III. Ramses'in egemenliği altında yaşarlarken iskân etmişlerdi. Daha sonra bunlara Gezer, Gerar, Lakiş, Yafa ve Ziglag şehirlerini de dahil etmişlerdi. Bütün bu şehirlerin yer aldığı Filistin memleketi jeopolitik bakımdan büyük önem taşıyordu. Çünkü her şeyden önce, adı geçen şehirler verimli topraklar üzerinde kurulmuştu. Sürekli akan ve kurumayan pek az akarsu olmasına rağmen bir kimse nereyi kazarsa kazınsın rahatlıkla su bulabilirdi. Üstelik Mısır'dan Damacus (Şam) yoluyla Babil'e giden büyük ticaret yolu, Filistin memleketinden geçiyordu. Gaza çarşısı, Arabistan'la ticaret yapan hemen herkesin doğal randevu yeri idi. Filistinlilerin hinterlandtaki şehirlere de hâkim olmaları, sahil ticaretini ellerinde tutmalarını sağlamıştı. Görülüyor ki Filistinliler, hem sahil şeridini hem de hinterlandı kontrolleri altında bulunduruyorlardı. Bu ise, başta İbraniler (İsraillioğulları'na sık sık İbraniler de denilmektedir) olmak üzere birçok kavmin, Filistin topraklarına göz dikmelerine neden olmuştu. Filistinliler, Deniz Kavimleri Göçüne iştirak eden ve çoğu Akdeniz adalarından gelen Egeli kavimlerden biridir ki, bu bile onların Egeli kavimlerden olduklarını açıkça ortaya koyar. Fakat zaman içinde onlar, benliklerini kaybederek, Sami kavimler içerisinde eriyip tükenmişler, diğer bir deyişle Araplaşmışlardır. Ancak hemen belirtelim ki, memleketin "Filistin" adını taşıması, bu toprakların Filistinlilere ait olduğu şeklinde bir sonuç çıkarmamıza yine de engel teşkil eder. Çünkü Yusuf, Tevrat'ta, "İbraniler diyarından alındığını" ifade etmektedir ki bu pasajdan, İsraillioğulları'nın Mısır'a gelmeden önce "İbraniler diyarı" da denen Kenan memleketinde oturdukları anlaşılmaktadır. Başka bir tabirle, Tanrı Yahwe'nin vaat ettiği Filistin memleketinin asıl sahipleri İsraillioğulları idi. Ancak, kıtlık ve benzeri sebeplerle onlar, memleketlerini terk edip Mısır'a yerleşmişlerdi. Musa'nın önderliğinde tekrardan memleketlerine dönme girişimlerinde bulunmuşlarsa da, ata topraklarının Egeli kavimlerden Filistinlilerce işgal edildiğine tanık olmuşlar ve bu yüzden onlarla amansız bir mücadeleye girişmişlerdi.

edilen kaya (Hacer-i Muallâk) Kudüs bölgesindeki önemli kutsal yerlerden sadece bir kaçıdır (Özmen, 2001: 23).

Jeopolitik bakımdan çok önemli olan Ortadoğu'nun merkezinde yer alan Filistin ve çevresi uluslararası rekabetin yoğun olduğu ve zaman zaman bu rekabetin sıcak savaşlara yol açtığı bir yerdir (Genelkurmay Yay., 1976: 99).³ Jeopolitik açıdan Filistin, Asya, Avrupa ve Afrika arasında doğal bir köprüdür. Filistin Arap dünyasının merkezinde, Arap dünyasının doğusu ve batısı için bir buluşma noktasıdır. Yüzyıllar öncesinde güçlü devletler bu bölge ile ilgilenmişler, bölgede egemenlikler ve sömürgeler kurmak suretiyle onun coğrafi değerinden, ticari olanaklarından ve ekonomik değerinden yararlanmışlardır. Böylece bölge Osmanlıların, İngilizlerin, Fransızların, Rusların ilgilerine hedef olmuştur (Erendil, 1992: 12).

19. yüzyılda Filistin, artık sadece, önceki yüzyılların kutsal toprağı değildir. Avrupa'nın siyasal stratejisinde de, iktidar tasarılarında da yeri vardır. 1830'lu yılların sonunda çeşitli yerleşim programları için bir birleşme noktası olarak görülmeye başlamıştır. Kimi çevrelerde, özellikle İngiltere'de mesihçi uyanış (Yahudilerin yığınlar halinde Filistin'e dönme düşüncesi) epey yol almaktadır. Avrupalıların kutsal toprağına karşı ilgisinin uyanışı, ister istemez Yahudilerin İsrail toprağına bağlılığını da diriltecektir (Jean, Attias, Benbassa, 2002: 174).

Sömürge tarihi, ortak özellikleri olmasına rağmen her yöreye özgü farklılıklar göstermektedir. Filistin'de, dış kaynaklı ulusal bir hareket, bedeli ne olursa olsun, ülkeyi Yahudilerin yurdu olarak yeniden isimlendirip yeniden kimlik verme isteğı ile sömürgeciliğı kullanmıştır (Pappe, 2009: 25-26).

20. Yüzyıl Başlarında İngiltere'nin Filistin Politikası

Ortadoğu gibi bölgeler, kapitalizmin yükselişle birlikte daha 16. yüzyılda marjinalleşmiştir. Endüstriyel kapitalizm, merkezden uzak olan kapitalistleşmemiş bölgelerle Batı arasında karşılıklı olmayan ticarete dayanmaktaydı. Sonuç, 20. yüzyıl başında çoktan belirgin hale gelmişti. Ortadoğu tarım toplumu kapitalist dünya ekonomisiyle bütünleşmeye başlamıştır (Pappe, 2009: 52). Sanayide teknolojik ilerlemeler, bu temelde artan üretim, bütün sermayenin sanayiye aktarılması doğal kaynaklara ve hammaddeye sahip doğunun önemini arttırmıştır (Parlar, 2006: 97).

Batılı ülkeler ve özellikle de İngiltere,⁴ 16. yüzyıldan itibaren Hindistan ve Çin'in el değmemiş zenginliklerine ulaşabilmek için yeni yollar aramaya başlamışlardır. Nihayetinde gördüler ki, bu zenginliklere giden en kestirme yol, Osmanlı toprakları üzerinden geçen yoldu. Özellikle 1869 yılında Süveyş Kanalı'nın⁵ hizmete girmesiyle, deniz ticaretinde büyük değişimler yaşandı (Yılmaz, 2004: 13). Süveyş Kanalı'nın

inşa edilmesi (1859-1860) ve Avrupa'daki Büyük Devletlerin Ortadoğu'da stratejik bir güç kazanma çabaları ile Filistin'in önemi arttı (Besalel, 2000: 92). Yeni açılan bu yol Arap Yarımadası'nın kıyısında bulunan limanların da önemini arttırdı (Yılmaz, 2004: 13). Ortadoğu'da önemli kent merkezleri haline gelen şehirlerin büyük çoğunluğu (İskenderiye, Hayfa ve Beyrut gibi), Akdeniz kıyı şeridindeki liman kentleriydi (Avcı, 2004: 1-2).

Hindistan'a güvenli deniz ticareti yapabilmek, İngiltere'nin öncelikli kaygısı olduğundan, (Goldschmidt ve Davidson, 2008: 218-219) Hindistan yolu ve Akdeniz'in kontrolünün İngiltere'nin elinde tutulması her şeyden önemliydi (Karaca, 2011: 396). Bu açıdan Filistin'in,⁶ dünya siyasetinde önemli bir yeri vardı. İngiltere için Filistin, Hint sömürgesine ulaşım yollarının üzerinde önemli bir stratejik konuma sahipti (Özmen, 2001: 85). 19. yüzyılın başlarında, Büyük Devletlerin sömürgecilik mücadelelerinin kızışması ve Osmanlı İmparatorluğu'nun parçalanma emareleri göstermesi ile birlikte, bu İmparatorluğun arazisinden biri olan Filistin'e ilgileri artmış, burası üzerinde kendi emperyalist emelleri doğrultusunda planlar geliştirmeye başlamışlardı. Modern Avrupa; Ortadoğu ve Filistin'i, Uzakdoğu ve Avustralya'daki sömürgelerine bir köprü geçişi olarak görmeye başlıyor ve bu köprüyü Rusya'ya kaptırmamak için çalışıyordu (Kocabaş, 1994: 113).

İngilizler Osmanlı İmparatorluğu'nun yıkılması olasılığının, o dönemde beklenebilir bir senaryo haline gelmesi ile birlikte, 1880'li yıllarda Osmanlıların yönetimi altındaki Mısır'ı işgal etmiş ve önce Kıbrıs'a daha sonrada Mısır'a yerleşerek bu ulaşım hattını denetimleri altına almıştı. İngiltere'nin Filistin'e duyduğu ilgi, 1882 yılında Mısır'ı⁷ işgali ile başlayan, ancak bununla yetinmeyen sömürgeciliğe dayalı bir ilgi idi (Pappe, 2007: 57).

Geniş olarak ve Mezopotamya ile birlikte ele alınırsa Filistin İngiltere'ye, Mısır'dan Hindistan'a uzanan karayolunu sağlıyor ve Afrika ile Asya İmparatorluklarını birleştiriyordu (Fromkin, 2004: 245). İngiltere'nin amacı, Doğu'daki sömürgeleri ile olan ulaşım yollarını ve bu bağlamda Akdeniz'deki stratejik su yollarını güvence altında tutmak olduğundan İngiltere, 19. yüzyıl sonuna kadar Osmanlı İmparatorluğu'na destek vermişti (Topur, 2004: 49). Ancak Almanya'nın sahneye girmesi dünya politikasında yeni bir dönemin başladığına işaret ediyordu (Fromkin, 2004: 31).⁸ İngilizlerin Almanya'nın

6 Filistin tarihi için ayrıca bkz. Gudrun Kramer, *From The Ottoman Conquest To The Founding Of The State Of Israel A History of Palestine*, Princeton University Press, 2008., Moshe Gil, *A History of Palestine*, Cambridge, 1997.; Gad Gilbar(ed.), *Ottoman Palestine 1800-1914*, Studies in Social and Economic History, Leiden, 1990. ; A.W. Kayyali, *Palestine: A Modern History*, London, 1978.

7 1869 yılında Süveyş Kanalı açılmadan öncede Akdeniz ile Hint Okyanusu arasındaki bağlantı, yani doğuya gitmenin en kısa yolu İskenderiye üzerinden Kızıl Deniz'e bağlantı şeklinde olmuştur. Bu konumu itibarıyla Mısır özellikle Fransa'nın onu takiben de İngiltere'nin üzerinde rekabet ettiği bir alan olmuştur.

8 Almanya 1871'de siyasi birliğini tamamlamış ve sanayileşme çabalarını daha da hızlandırmıştır. Almanya'nın sanayileşmesindeki büyük ivme onu hammadde ve pazar arayışına itmiştir. Almanya'nın Osmanlı toprakları üzerindeki ilgisinin başlangıcı, dünya siyaseti çerçevesinde pazar ve hammadde bulma amacıyla şekillenmiştir. Nitekim Almanya'nın bu ilgisi önceleri incelemelere dönüşmüş, daha sonraları ise Bağdat Demiryolu

3 Uluslar arası politikada Ortadoğu için bkz. L. Carl Brown, *International Politics and the Middle East: Old Rules, Dangerous Games*, Princeton, 1984.

4 İngiltere'nin Ortadoğu'ya yönelik politikaları için ayrıca bkz. Elie Kedourie, *England and the Middle East*, second edition, Hassocks, 1978.

5 Süveyş Kanalı'nı tasarlayıp inşa eden Fransızlar, 1869'da tamamlanan bu büyük çaplı ve stratejik bakımdan olağanüstü girişim için gerekli sermayenin büyük bölümünü de yatırmışlardı. Niall Ferguson, *İmparatorluk Britanya'nın Modern Dünyayı Biçimlendirışı*, çev. Nurettin Elhüseyni, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2004, s.225.

Doğu'ya açılma politikasından çekinmelerinde hakları vardı. Almanlar, Berlin-Bağdat Demiryolu'nu Basra'ya kadar uzatma imtiyazını Osmanlılardan koparmayı başarmışlardı. Çok yer kaplayan mallar dışında taşımacılık deniz yolundan daha ucuz ve hızlı olacak, Süveyş Kanalı dışarıda bırakılarak İngiltere'nin Uzakdoğu ticaretine ve Hindistan'da sahip olduğu stratejik iletişime böylece bir tehdit yönelebilecekti (Halloum, 1989: 145; Duman, 2010: 66). Bundan başka Almanlar Basra Körfezi'nde İngiliz denizcililiği ile rekabet etme imkânını elde edecekler ve bu sulardaki İngiltere'nin ayrıcalıklı durumunu ortadan kaldırmak için her türlü çabayı göstereceklerdi (Uluğbay, 2003: 77).

Diğer taraftan dünya siyasetinde önemli bir yeri olan Filistin, Doğuya açılma politikası çerçevesinde Almanya'nın hiç de ihmal etmediği bir yerdi. Almanlar gerek gemicilik kumpanyaları ve gerek bankaları ile Filistin'de kendilerine bir yer açmaya çalışıyorlardı (Özmen, 200: 5).⁹ İngiliz ve Fransızlar, Almanya'nın bu tutumu karşısında kuşkuluydular (Kennedy, 2010: 307).

Osmanlıların Birinci Dünya Harbi'ne girmesinin çok yakın olduğu dönemlerde İngiltere bu hesaplar içinde bölgedeki çıkarlarını korumak için, Ruslara daha önceleri Boğazlar üzerinde hiçbir tavize yanaşmazken, bu defa müsait bir tutum sergilemeye başlamıştı. Nitekim bu tutum sonucundadır ki, Boğazlar ve çevresi üzerindeki Mart 1915 tarihli Rus İngiliz anlaşması doğmuştur (Topur, 2004: 85). Bunlara karşın Rusya da İngiltere ile Fransa'nın Osmanlı İmparatorluğu'nun Anadolu ve Ortadoğu mülkünü paylaşmalarını kabul etmiştir.

Rus yeşil ışığından sonra, Osmanlı İmparatorluğu'nun Ortadoğu'daki toprakları üzerindeki pazarlıklar İngiltere tarafından üç koldan sürdürülmüştür. Bu çerçevede, İngiltere'nin Araplarla,¹⁰ Fransızlarla¹¹ ve Siyonistlerle müzakere ve pazarlıklar yürüttüğü ve birbiri ile çelişkili ya da içeriği belirlenmediği için çelişki yaratacak vaatlerde bulunduğu görülmektedir (Topur, 2004: 95). Birinci Dünya Savaşı başlayınca İngiliz siyaseti hem Arapları hem Yahudileri kendi ulusal umutları konusunda cesaretlendirmeyi seçmek olacaktır

Projesi şeklinde somutlaşmıştır. Hikmet Uluğbay, İmparatorluktan Cumhuriyete Petropolitik, Ayraç Yayınevi, Ankara, 2003, s.34.; Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Alman nüfusu için ayrıca bkz. İlber Ortaylı, *Osmanlı İmparatorluğu'nda Alman Nüfuzu*, Kaynak Yay., İstanbul, 1983.

⁹ Almanya'da, Filistin üzerine Alman hükümetinin dikkatlerini çeken Helmuth von Moltke olmuştu. 1840'da genç bir subay olarak Doğuda gezi yapan Moltke, Almanya'nın Filistin üzerinde nüfuz kurması düşüncesini ortaya atmıştı. Ona göre, "Doğu'nun giriş kapısı olan Filistin" büyük bir stratejik öneme sahipti. Burasının, Avrupa'nın Hindistan'la olan ticaretinde direkt bir ticaret yolu özelliği arz ettiği üzerinde duruyor, "Mısır ve Suriye'yi koruma duvarı" olarak nitelendiriyordu. Kocabaş Süleyman, *Vaat Edilmiş Toprak Filistin İçin Mücadele Türkiye ve Siyonizm*, İstanbul 1994., s.131.; Almanya'nın Filistin'de genişleme faaliyetleri bu bölgedeki her Avrupa kilisesini ve siyasal temsilcisini tedirgin eden bir konuydu. "Templar" Cemiyeti, Alman hükümetinin Filistin'de bir karakolu addediliyor ve Wilhelstrasse'nin Ortadoğu'daki ekonomik ve siyasal yayılmasında önemli rol oynadığı düşünülüyordu. Mim Kemal Öke, *Tarihten Günümüze Filistin Sorunu ve Türkler (1880-1980)*, Ankara, 1987, s.27.

¹⁰ Arap milliyetçiliği, Filistin sorunu ve Arap dünyasındaki birleşme hareketleri için ayrıntılı olarak bkz. Tarık Namık Gündüz, *Arap Milliyetçiliği-Filistin Sorunu ve Arap Dünyasındaki Birleşme Hareketlerinin Tarihçesi*, Ankara, 1994.

¹¹ İngiltere, Fransa ve Arap Ortadoğu'su için ayrıca bkz. J. Nevakivi, *Britain, France, and the Arab Middle East 1914-1920*, London, 1969.

(Halloum, 1989: 144).

Birinci Dünya Savaşı sırasında, Gelibolu savaşının yenilgisi ve Batı cephesinin daha baskın talepleri İngilizlerin, Türklere karşı potansiyel müttefik arayışına girmelerine neden olmuştur (Fraser vd., 2011: 71). Ocak 1915'te Mısır Yüksek Komiserliği'ne getirilen Sir Henry McMahon, Arapları, Osmanlılardan ayrılmaya teşvik etmek için girişimlere başlamıştır (Fraser vd., 2011: 74-75). 11 Teşrinisani 1333 tarihli Hariciye Nezareti'ne aktarılan hususa göre, Basra'daki ilgililerin Irak hükümdarlığı hakkında İngilizlerle müzakere etmek üzere toplanacakları ve bu toplantıda İbn Suud gibi isimlerin bulunacakları anlaşılmaktadır (Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA), HR.SYS.2113/12). Ayrıca, Mc Mahon; Haşimi sülalesinden Mekke Şerifi Hüseyin'e, Arapların Osmanlılara karşı ayaklanması koşuluyla ve İngiliz stratejik hedefleri göz ardı edilmemek kaydıyla, bir Arap Krallığı kurdurmayı vaat ediyordu.

Diğer yandan, 19. yüzyıldan beri Ortadoğu'da İngiltere ve Fransa arasında siyasal ve iktisadi bir rekabet bulunmaktaydı (Besalel, 2001: 94).¹² Fransa öteden beri Yakındoğu'daki nüfuzuna hareket üssü olarak Suriye'yi¹³ seçmişti. Suriye aynı zamanda ticari değerden daha çok stratejik bir öneme de sahipti. Suriye'ye hâkim olacağı bir devletin, öteki büyük devletlerin tam ve yarı sömürgeleriyle olan bağlantılarını kesebilecek bir durum elde edeceği derhal anlaşılır. İşte Suriye sahip olduğu bu ticari ve stratejik değerlerden dolayı Fransa'yı kendisine çekmekteydi (Adamof, 2001: 27-28).¹⁴ 20. yüzyıl başlarına doğru, Fransa'nın Ortadoğu'da takip ettiği politikalar çerçevesinde İngiltere'deki bazı partiler Fransa'nın Süveyş Kanalı'na yakın koloniler edindiğinden yakınıyor ve Filistin'in, Fransız kontrolündeki Suriye ile bu nokta arasında bir tampon bölge oluşturacağına inanıyorlardı (Besalel, 2001: 94).

1912 yılının sonlarına doğru, İngilizlerin Suriye'de Arap

¹² 1763 yenilgisiyle sömürgelerini kaybeden Fransa'nın İngiltere ile mücadelesi 1789 Fransız Devrimi sonrasında da bütün şiddetle devam etti. Bundan sonra Fransa'nın amacı İngiltere'yi saf dışı bırakmak için, İngiltere'nin Doğu Akdeniz'deki hareket alanını kapatmak ve Hindistan ile bağlarını koparmaktı. Bunun için de Mısır'ın ele geçirilmesi gerekliydi. Napolyon Bonapart 1798'de Mısır'ı istila ederek, buradan hareketle Filistin ve Suriye'yi işgal için yola çıktı. Filistin'de Yafa ve Gazze'yi işgal ettikten sonra Akka'ya geldi. Burada Osmanlı ve İngiliz birliklerine yenildi. Napolyon'un asıl amacı İngiliz ticaret yollarını kesmek suretiyle bu ülkenin Hindistan ile bağlarını koparmak, burada ticari üstünlük elde etmek ve bölgede Fransız hâkimiyetini kurmaktı. Ancak Fransa'nın işgalini Filistin'e kadar genişletme girişimi başarısızlığa uğradı ve Fransızlar 1801'de Mısır'dan çekildiler. Bu sonucu ne Mısırlılar ne de Türk egemenleri sağlamışlardı. Mücadele Fransız ve İngiliz güçleri arasındaydı. Mısır'da üstünlük kurma mücadelesine giren Napolyon geri püskürtüldü. Ancak Fransa'nın bölgedeki faaliyetleri devam etmiştir. Süveyş Kanalı'nı tasarlayıp inşa eden Fransızlar, 1869'da tamamlanan bu büyük çaplı ve stratejik bakımdan olağanüstü girişim için gerekli sermayenin büyük bölümünü de yatırmışlardı.

¹³ Osmanlı İmparatorluğu zamanında Suriye; Lübnan Filistin ve Ürdün'ü kapsamaktaydı. Filistin, Suriye'nin güney kemsisi olarak Güney Suriye diye adlandırılan bir Arap ülkesi idi.

¹⁴ Fransızların Suriye ile bağlantılarının İngilizlerden çok olduğu doğrudur. Fransız misyonerleri ve okulları bölgede çok etkindir. Fransa geleneksel olarak, Lübnan Hristiyanlarının Türklere karşı koruyuculuğunu üstlenmiştir. 1816'da Hristiyanların kıyıma uğramasından sonra bölgeye Fransız birlikleri gönderilmiştir. Rihbi Halloum (Abu Firas), *Belgelerle Filistin*, Alan Yayıncılık, İstanbul, 1989, s.182-183.

milliyetçiliğini teşvik ettiği ve bütün Ortadoğu'yu İngiliz yönetimine almak üzere hazırladığı planın bir parçası olarak Suriye'nin Mısır'la birleşmesi için çalıştığı yolundaki haberler Fransızları telaşlandırdı. Bu haber Fransızların Filistin'e duydukları ilgiyi arttırdı. Çünkü onlar Suriye diye okuyunca Filistin'i anlıyorlardı (Halloum, 1989: 144). Aynı şekilde Birinci Dünya Savaşı başlayınca Fransızlar, İngilizlerin bölgedeki Fransız etkisini azaltacak çalışmalar yürüttüklerinden sürekli kuşkulandırıldılar. İngiltere açısından ise, en büyük başlıcaşık olarak Fransa'nın Suriye ile ilgili iddialarının görmezlikten gelinmesine olanak yoktu (Halloum, 1989: 183). İngiltere, Fransa'yı tatmin etmeksizin Ortadoğu'da tasarladığı operasyonları başaramayacağıının farkındaydı (Topur, 2004: 96). Bu sebepten, Osmanlı Devleti Ortadoğu'dan tasfiye edilirken, İngiltere Ortadoğu'yu Fransa ile paylaşmak zorunluluğu hissediyordu (Armaoğlu, 1994: 31). Bunun üzerine Fransa Ortadoğu'nun paylaşılması için İngiltere ile (Kürkçüoğlu, 1972: 4) Kasım 1915'te müzakerelere başlamıştır (Topur, 2004: 97). 1916 yılında kurulacak Arap Devleti, Suriye, Kilikya ve Mezopotamya gibi bölgelerin geleceği konusu İngiltere ve Fransa arasında yapılacak görüşmelerde yer alacaktır (Foreign Office (FO), 161186/123/3). Bu görüşmelerde iki devletin bir Arap konfederasyonu kurarak Türkleri Araplardan ayırmak konusunda uyuştukları görüldüğü gibi, diğer taraftan özellikle Fransızların kendi çıkarlarının baskın olduğu Suriye bölgesi üzerinde durduğu görülmektedir (FO, 161186/123/3).

Görüşmeler 16 Mayıs 1916'da Sykes-Picot¹⁵ Anlaşması ile sonuca ulaşmıştır (Kürkçüoğlu, 1982: 101-103; Arı, 2004: 139). Bu görüşmeler neticesinde, İngiltere ve Fransa; bir Arap şefin hükümlerliği altında bağımsız bir Arap devleti veya Arap devletleri konfederasyonunu tanımak konusunda anlaşmışlardır. Diğer taraftan Hayfa ve Acre limanları ile Fırat ve Dicle nehirleri arasındaki bölge İngiltere'ye bırakılırken; Hayfa, Fransız ticareti için serbest bir liman olacaktı (FO, 161186/123/3). Böylece Arapların güvenli işbirliği şartıyla Fransa ve Britanya hükümetleri bir Arap devleti veya Arap devletleri konfederasyonu kurulması ve Suriye, Kilikya, Mezopotamya topraklarının paylaşılması konusunda bir anlaşmaya varmış oluyorlardı (FO, 161186/123/3). Bu paylaşımda Filistin'in kurulacak bir uluslar arası yönetimin denetimine bırakılması öngörülmekteydi (Acar, 1989: 19-23). Birinci Dünya Savaşı sırasında yapılan Sykes-Picot Anlaşması ile Fransa, Filistin'in Suriye'ye dâhil edilmesini ve kendi nüfuzu sahasına bırakılmasını talep etmiştir. İngiltere buna karşı çıkmış, Irak'a Akdeniz'de bir kapı gerektiğini savunmuştu (Öke, 2002: 226).

Senatoda Fransız Suriye lideri Pierre-Etienne Flandin'in 1915'te yayınladığı Suriye ve Filistin konulu rapor, Fransız politikasında Suriye tarafının manifestosu olmuştur. Flandin,

Suriye ve Filistin'in yüzyıllardır Ortadoğu'nun Fransa'sını oluşturacak şekilde Fransa tarafından biçim verilmiş tek bir ülke olduğu iddiasındaydı. Filandin'e göre, bu ülkenin potansiyel zenginliği çok büyük olduğundan Fransa İmparatorluğu'nun oraya sahip olması tarihi ve coğrafi olduğu kadar ticari nedenlerle de çok önemliydi. Yine Filandin'e göre stratejik önemi de vardı. İngiltere'de ise hiç kimse savaş sonrası dünyada Hindistan yolunda başka büyük bir devlet görmek istemiyordu (Fromkin, 2004: 156-157). Britanya, Hristiyanların Kutsal mekânları konusunda Katolik ve Protestanların kaygılarına duyarlı olduğu gibi, Fransızları Süveyş Kanalı'ndan uzak tutmayı da istediğinden, Filistin uluslar arası bir bölge olacaktı (Fraser vd., 2011: 84).

Diğer yandan, Filistin'e böyle bir statü düşünülmesinin sebebi, Üçlü İtilaf Devletleri arasındaki anlaşmazlıktı. Fransa, Filistin'in Suriye'ye dâhil edilmesini ve kendi nüfuzu sahasına bırakılmasını talep etmiştir. İngiltere buna karşı çıkmış, Irak'a Akdeniz'de bir kapı gerektiğini savunmuştu. Böylece, çok ortaklı uluslararası rejim çerçevesinde uzlaşıldı (Öke, 2002: 225). Britanya, Fransızları Süveyş Kanalı'ndan uzak tutmayı istediğinden, Filistin uluslararası bir bölge olacaktı (Fraser vd., 2011: 84). Filistin'in uluslararası idare altına konulması ve Siyonist¹⁶ yerleşim dikkate alınarak nihai kaderinin müttetikler

16 Yahudilerin Filistin'e göç etmesine öncülük eden Hibbat Zion (Siyon Sevgisi) hareketi 1882'de ortaya çıkmıştır. Temelinde Çarlık İmparatorluğu'nun yenilenen baskısına karşı bir tepkiydi. 1881'de Çar II. Aleksandr'ın öldürülmesi üzerine Rusya'da yoğun bir Yahudi düşmanlığı ve Yahudilere saldırılar başladı. Bu hadise, Yahudilerin kitleler halinde Rusya'dan, başka ülkelere göç etmelerine sebep oldu. Bu göçlerin ilk dalgası 1881-1891 arasında olmuş ve 5.000 Yahudi Filistin'e göç etmiştir. Osmanlı İmparatorluğu'nun 19.yüzyılın ortalarından itibaren yer yer toprak kaybına uğraması, Yahudi toplumunun da gözünü açtı. Yahudiler Osmanlı padişahından toprak koparmak suretiyle devletlerini kurabilirlerdi. Gayet tabiidir ki, bu topraklar, binlerce yıl üzerinde devlet kurdukları, egemenlik sürdükleri Filistin toprakları olacaktı. Siyonizm, Yahudi halkının politik olarak, özel bir varlık ve bir ulus devlet oluşturmak amacıyla, başlangıçta yurtları olan "İsrail Toprağı"na (Filistin) dönmesini hedefleyen ulusal bir harekettir. Siyonizm'in teşkilatlanması ve dünya üzerinde bir Yahudi Devleti kurulması fikrinin baş mimarı ise "Yahudi Devleti" adlı kitabıyla ün kazanmış olan Theodor Herzl'dir. Herzl'e göre Yahudi sorunu Antisemitizmin sonucuydu. Siyonizm'in hedefi Yahudiler için Filistin'de kamu hukukuyla güvence altına alınmış bir vatan yaratmaktır. "Siyonizm" ve "Siyonizm ve Osmanlı Devleti" için ayrıntılı olarak bkz. Paul Johnson, *Yahudi Tarihi*, çev. Filiz Orman, Pozitif Yayınları, 1.bs., 2000.; Edward Said, *Filistin Sorunu*, çev. Alev Alatl, İstanbul, 1985, s.36; Alain Boyer, *Siyonizm'in Kökenleri, İletişim Yayınları*, çev. Volkan Aytar, İstanbul, 1992, s.7.; Theodor Herzl, *Yahudi Devleti*, çev. Sedat Demir, Ata Yayınları, İstanbul, 2007.; Faiz Türkkan, *Filistin Sorunu ve Ortadoğu*, Ankara, s.13; Celil Bozkurt, *Türk Kamuoyunda Filistin Problemi İlk Arap-Yahudi Çatışmaları (1920-1939)*, IQ Kültür Sanat Yayıncılık, I.bs., İstanbul, 2008, s.19.; *Tevrat'a Göre Siyonizm'in Ana Prensipleri ve Protokoller*, yay. haz. Ziya Uygur, Bilgi Yayınları, İstanbul, 1963.; Alan R. Taylor, *İsrail'in Doğuşu*, 3.bs., çev. Mesut Karasaban, Pınar Yayınları, İstanbul, 2001, s.17.; Türkkiye Ataöv, "Filistin Sorunun Ardındaki Gerçek: İsrail'in Kuruluşuna Kadar", *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, Cilt: 25, No:3 (Eylül 1970), s.30.; Mim Kemal Öke, *II. Abdülhamid Siyonistler ve Filistin Meselesi*, Kervan Kitapçılık, İstanbul, 1981.; Enver Ziya Karal, *Osmanlı Tarihi*, Cilt 8, Türk Tarih Kurumu Yayını, 2.bs., 1982, s.486.; Mim Kemal Öke, "Siyonistlerin İttihatçılar Nezdindeki Başarısız Girişimleri 1908-1909", *İÜ Siyasal Bilimler Fakültesi*, Prof.Dr. Ümit Doğanay'ın Anısına Armağan, C.II, İstanbul, 1982, s.128.; Yusuf Besalel, *Yahudilik Ansiklopedisi*, C.2, Gözlem Gazetecilik Basın Yayın AŞ, İstanbul, 2001, s. 325.; Israel Cohen, *A Short History of Zionism*, Frederick Muller Co., London, 1951.; Gideon Shimoni, *The Zionist Ideology*,

15 Bu anlaşmaya göre; 1-Adana, Antakya bölgesi, Suriye kıyıları ve Lübnan Fransa'ya, Musul hariç Irak İngiltere'ye bırakılıyordu. Fransa ve İngiltere kendilerine bırakılan bu bölgelerde istedikleri türde yönetim kurabileceklerdi. 2- Suriye'nin diğer bölgeleri ile Musul ve Ürdün'ü kapsayan bir büyük Arap Krallığı kurulacak, ancak bu Fransız ve İngiliz koruyuculuğu altında bulunacaktı. 3-Filistin'de Rusya ve diğer müttetikler ile Mekke Şerifi Hüseyin tarafından kararlaştırılacak olan uluslar arası bir yönetim kurulacaktı.

arası danışmalar sonucunda belirlenmesi üzerinde mutabakat hâsıl olmuştur. Fransa, Filistin'in uluslararası statü altına alınmasını anlamsız ve uygulamada zorluklar yaratacak bir anlayış içerisinde bulunmaktaydı. Londra'da ise, Filistin ile ilgili Siyonist talepler konusunda, nasıl ki İstanbul'u Siyonistlerin ele geçirdiğine ve Almaların bu yolları kullanarak Ortadoğu'dan İngiltere'yi atmaya hazırladığına inanmışlarsa, Siyonistlere Filistin'de bizzat İngiltere'nin yer vermesi suretiyle onları bu mihverden uzaklaştırma hususunda fikirler de oluşmaya başlamıştı (Topur, 2004: 98). Sykes, Yahudilerin pek çok yerde güçlü olduklarına ve İtilaf Devletleri'nin davalarına sabote edebileceklerine inanmıştı. Sykes, kesin bir müttefik zaferinin uzak bir olasılık olarak görüldüğü bir sırada Yahudi göçlerin dengeyi Almanların ve Türklerin lehine bozmasından kaygılanmaya başlamıştı (Fromkin, 2004: 161).¹⁷

Siyonizm'e başlangıçta en büyük desteği İngiliz emperyalizmi vermişti.¹⁸ Filistin'deki Yahudi yerleşiminin Ortadoğu'da İngiliz çıkarları açısından nasıl değerlendirileceği konusu 19. yüzyıldan itibaren gündemdeydi (Parlar, 2006: 39). İngiliz politikacıları da 1840'lı yıllardan itibaren Filistin'de bir Yahudi devleti kurulması projesini ele almaya başlamışlardı (Kocabaş, 1994: 127).¹⁹ Savaşın yarattığı askeri ve siyasi ortam,

Hanover, London, 1995.; Haim Gerber, *Ottoman Rule in Jerusalem 1890-1914*, Berlin, 1985.; Walter Laqueur(ed.), *A History of Zionism*, London, 1972.

17 Diğer yandan Siyonistliğin Almanya için de, şark siyasetinde büyük rolü olduğundan Almanya, İstanbul'a Siyonistlik lehinde nüfuz etmek arzusundaydı ve Almanya ile Türkiye'nin Siyonistlikten elde edecekleri faydalar olduğunu düşünmekteydi. Birinci Dünya Savaşı sırasında da savaşın yarattığı ortam içinde Almanya da Yahudi desteğini almak istiyordu. Savaş sırasında Alman Hariciye Nazırı Siyonist programın amacına ulaşması için Türk hükümeti nezdinde teşebbüsatta bulunacağını beyan etmişti. 23 Teşrinisani 1917 tarihinde Viyana Sefiri tarafından Hariciye Nezareti'ne gönderilen şifrede, Siyonist emelinin Amerika ve İngiltere tarafından teşvik edilmesinin, Almanya ve Avusturya Macaristan'daki Siyonistleri de harekete geçirmiş olduğu bildirilmektedir. Ayrıca Siyonist meselesinin, Almanya'da Avusturya Macaristan'dan daha ziyade bir ehemmiyetle tetkik ve münakaşa edilmekte olduğu ve Almanya ile Avusturya Macaristan'ın her ne kadar Osmanlı Devleti'nin müttefikli olsa da bu iki devletin Siyonist emellerini desteklemeyeceği düşünülmemesi gerektiği bildirilmektedir. Her iki ülkede de milyonlarca Musevi'nin mevcut olduğu ve bu Musevilerin sadece maliye ve sanayiye değil, resmi ve askeri makamlarda dahi önemli bir nüfuza sahip oldukları dikkate alınırsa Siyonistlerin girişecekleri tazyikattan etkilenmeyecekleri düşünülemeyeceği gerçeği göz önünde tutulması savunularak, bundan dolayı da Filistin ve Siyonist meselelerinin Osmanlı Devleti'ni hayli meşgul edeceği öne sürülmektedir. Yine İngiltere'nin Balfour Bildirisi'nden sonra da Almanya'nın tutumunun Siyonistlerden yana olduğu anlaşılmaktadır. Alman Hariciye Nazırı Vekili Siyonistlerden ve Siyonist olmayan Musevilerden oluşan bir heyet önünde, Osmanlı Sadrazam'ının yukarıda geçen beyanatıyla ilgili olarak Siyonistlerin Arz-ı Filistin'e varışına Türk hükümetinin yardım edeceğini ve Filistin Yahudi kolonisinin muhtariyetini ve istiklalini temin edeceğini bildirmiştir. Almanya'nın Siyonizm karşısındaki bu tutumu için bkz. BOA; HR. SYS, Dosya No: 2443, Gömlek Sıra No: 8.; BOA; HR. SYS, Dosya No: 2334, Gömlek Sıra No:35.; BOA; HR. SYS, Dosya No: 2334, Gömlek Sıra No: 25.; BOA; HR. SYS, Dosya No: 2333, Gömlek Sıra No: 1., BOA; HR. SYS, Dosya No: 2334, Gömlek Sıra No: 35.; Türkiye, Almanya ve Siyonizm için ayrıca bkz. Isaiah Friedman, *Germany, Turkey and Zionism 1897-1918*, Oxford, 1977.

18 İngiltere ve Yahudiler için ayrıca bkz. A.M. Hyamson, *Great Britain and the Jews*, London, 1918.

19 Filistin'de Siyonist Kolonicilik için ayrıca bkz. Fayez A.Sayegh, *Zionist Colonialism in Paletsine*, Research Center Paletsine Liberation Organization, Beirut, Lebanon, 1965.; Ronen Shamir, *The Colonies of Law:*

İngiltere'de kısa sürede Siyonizm'in bir "devlet politikası" olarak benimsenmesini sağlayacaktır (Öke, 2002: 227).²⁰ Bütün dünyadaki Hristiyanları rencide eden, müttefikli olan Fransa'nın dahi menfaatine muhalif olan Siyonizm'i İngiltere hükümeti üç sebepten dolayı desteklemekteydi. İlk olarak harp esnasında İngiliz ve Amerika Musevilerinin maliyelerinden istifade etmek ve harbin bitmesinden sonra Filistin'den geçerek Mısır'a ulaşmak isteği ve Bağdat-Hayfa şimendiferinin inşasına muvaffak olabilmek için yine Musevilerin sermayelerinden yararlanmak isteğidir. İkinci olarak ise, kendisine karşı Türkiye gibi bir tehlike teşkil etmeyip; bilakis, İngilizlerin siyasetine dâhil olacak olan bir Musevi hükümetinin Filistin'de mevcudiyeti ile Mısır'ın emniyetini temin etmektir. Böyle olmayıp da İngiltere doğrudan doğruya Filistin'i ilhaka kalkışmış olsa hem bir takım rakiplerin zuhuru ve hem de müttefikleri ile kendi arasında hoş olmayan sorunların çıkmasına sebep vermiş olurdu. Tamamıyla tarafsız kalacak Filistin'in ise İngiliz nüfuzunun dışına çıkması ihtimali olmayacaktı. İngiltere'nin Siyonizm'i desteklemesinin üçüncü sebebi olarak ise, merkezi imparatorluklar dâhilindeki Musevilerin muhabbet ve teveccühlerini kazanarak, bunlar vasıtası ile bu imparatorluklara güçlükler yaratmak isteği olduğu söylenebilir (BOA, HR.SYS.2334/30). Diğer taraftan İngiltere Amerika'da güçlü Yahudi lobisinden yararlanılmasını, mali sıkışıklıkları nedeniyle Yahudi finans çevrelerinin desteğinin kazanılmasını, Rusya'daki Bolşevik hareket içindeki güçlü Yahudi nüfusunu kullanmak suretiyle Rusya'nın harpte kalmasını ve nihayet İstanbul'daki farmosan kadroların nötralize edilmesini ve Kudüs'teki Siyonist etkinin kazanılmasını sağlamayı amaçlamaktaydı (Topur, 2004: 97).²¹

Colonialism, Zionism and Law in Early Mandate Paletsine, Cambridge, 2000.

20 Birinci Dünya Savaşı esnasında iki taraf da Yahudilerin desteğine ihtiyaç duyuyordu. 1914'te Berlin Siyonizm'in ana merkeziydi. Siyasette en etkin olan Yahudiler Almanya, Avusturya Macaristan ve Osmanlı İmparatorluğu'nda yaşayanlardı. 1917 yılı Birinci Dünya Savaşı'nın kritik yılıydı. Almanya'da Yahudi desteğini almak istiyordu. Ama hala Filistin'i elinde tutmak da olan Osmanlı İmparatorluğu ile kurduğu bağlar yüzünden Siyonizm'i desteklemiyordu. Arthur Goldschmidt JR.- Lawrence Davidson, *Kısa Ortadoğu Tarihi*, çev. Aydemir Güler, Doruk Yayıncılık, İstanbul, 2008, s.365-366.

21 İngiliz hükümetinin Siyonist davasını desteklemesinin altında yatan neden neydi? Dönemle ilgili belgelerde, İngilizlerin bu kararı vermesinin altında yatan temel unsurunu bakanlarının, Rusya'da yeni iktidara gelen Çar hükümetinin oluşturduğu reformlarda Rus Yahudilerine attettikleri önemli rolden kaynaklandığı belirtilmektedir. Rusya olamadan, Almanya'yı düşman ülkelerin çevrelediği bir kuskaca almak mümkün olmayacaktı ki, Almanya'nın teslim olmasını sağlamak ancak böyle bir stratejiyle mümkün olacaktı. İngiliz hükümeti, Rus Yahudilerinin Rusya'daki İngiliz propagandasının araçları olmasını arzu ediyordu. Böylelikle, Çar hükümeti, tarafsızlığından sıyrılarak Almanya'nın boyun eğmesini sağlamak üzere Müttefiklerin tarafına geçecekti. Bu yaklaşım, Rus Yahudilerinin imparatorluk bünyesinde sahip oldukları önemi oldukça abartıyordu. Dönemin Rus Çarının çevresinde Yahudilerin etkin bir öneme sahip oldukları konusunda hiçbir kanıt bulunmamaktadır. İngiliz hükümeti ayrıca Yahudilerin Bolşevik hareketi içinde sahip oldukları önemin de farkındaydı ve Yahudi ulusçuluğuna sağlanan desteğin, Bolşevik örgütü içinde İngiliz yanlısı bir politikayı canlandırmasını ümit ediyordu. Oysa geriye baktığımızda, Bolşevik Yahudilerin görüşlerinin ulusçu olmadığını ve onların Siyonizm'den kesinlikle etkilenmediklerini görüyoruz. İngilizlerin bu ümitleri boşa çıkmıştı. İngilizleri bu girişimlerinde teşvik eden başka unsurlarda bulunuyordu. Gerek müttefikleri, gerekse düşmanları, Siyonist hareketi kendi sömürgeci çıkarları ile ilişkilendirmek

Siyonist önderler, Asya'yla Afrika'yı ve iki kıtayı aynı zamanda Akdeniz'le birleştiren geçitte İngilizlerin insandan kurulu güçlü bir engel oluşturmayı amaçlayan sömürgeci isteklerinden haberdardılar. Böyle bir varlık, sömürgecilerin Süveyş Kanalı yanındaki çıkarlarının bekçisi olacak dost, askeri bir kuvvet oluşturacaktı (Halloum, 1989: 160).

Savaşın başlarında Siyonist liderler, Filistin'de bir Yahudi kolonisinin kurulmasının İngilizlerin çıkarlarına daha fazla hizmet edeceği konusunda İngilizleri razı etmeyi başarmışlardı. Londra'da, Herbert Samuel gibi politikacılar ve dönemin Dışişleri Bakanı Arthur Balfour, Siyonist hareketin yeni başkanı Haim Weizmann'a başlattığı propaganda kampanyasında yardımcı olmayı bir görev olarak benimsemişti (Pappe, 2009: 82). Weizmann 12 Kasım'da Scott'a yazdığı mektupta, eğer Britanya sömürgesi olarak Yahudilerin Filistin'e göç etmesi desteklenirse, Yahudilerden bunu geliştireceğini ve Süveyş Kanalı'nın güvenliğini sağlamaya yardımcı olacaklarını öne sürdü. Scott, 27 Kasım'da Lloyd George Filistin'in geleceği konusunu açtı. Lloyd George, kısmen Yahudi devleti fikriyle ilgilendi (Fraser vd., 2011: 62-63). İngiliz kabinesine giren ilk Yahudi olan ulaştırma bakanı ve liberal partinin liderlerinden Sir Herbert Samuel, Britanya için stratejik önemi olduğundan Filistin'in İngiliz himayesine alınmasını önerdi. Ve oraya geniş boyutlu bir Yahudi iskânının özendirilmesinin yararlarını sıraladı. Bu teklifi özellikle Lloyd George destekledi. Lloyd George, Filistin'deki Kutsal Hristiyan yerlerinin Fransa'nın eline geçmesine izin vermenin çirkin olacağını söylüyordu. İngiltere'nin oluşmakta olan Filistin politikasının çok ayrırcı bir özelliği, çok sayıda nedene dayanmasıydı (Fromkin, 2004: 236). Böylece, İngiltere'nin Filistin politikasında bir değişikliğe gidilmiş oluyordu (Pappe, 2009: 82).

Birinci Dünya Savaşı ortamında 1917 yılına gelindiğinde²²

istediklerini ima ediyorlardı ve bu durum da, Londra'nın Balfour Bildirisi yayınlamasını çabuklaştıran bir etken idi. Ayrıca Yahudilerin Amerika'nın politikalarının biçimlendirilmesi üzerinde oynadıkları role ilişkin gerçek dışı yorumlar da İngilizlerin Siyonizm yanlısı eğilimlerine katkıda bulundu. İngiliz hükümeti, savaş konusunda çabalarının Amerika tarafından cömert bir biçimde ödüllendirileceği beklentisi içinde idi. Kredi şeklinde sağlanması öngörülen bu yardım, çok sayıdaki ABD Kongresi üyesinin itirazı nedeniyle ertelendi. Son olarak da, İngiltere Başbakanı David Lloyd George gibi inançlı Hristiyanların, Mesih'in ikinci kez gelişine katılımda bulunmak üzere Yahudilerin Filistin'e geri dönüşlerini kolaylaştırmayı arzu ettikleri gerçeğini göz ardı etmemiz gerekiyor. İlan Pappe, *Ortadoğu'yu Anlamak*, çev.Gül Atmaca, NTV Yayınları, 1.bs., İstanbul 2009., s.82.

22 Almanyâ'nın uyguladığı sınırsız denizaltı stratejisi Britanya'nın temel malzeme gereksinimini kesme tehdidi içeriyordu. Karada ise 1916 Temmuz'unda büyük umutlarla başlamış olan Domme saldırısı duracak noktaya gelmiş ve Fransa ordusu ancak büyük bedeller ödeyerek Verdun'da tutunabilmişti. Fransızların 1917 yılında felaketle sonuçlanan saldırısı orduda isyana yol açarken, Britanya'nın Passchendaele çatışması daha fazla başarılı olamayacaktı. Çar'ın 1917 Mart'ında tahtından indirilmesi ve Rusya'daki olayların Kasım ayında Bolşeviklerin iktidarı ele geçirmesi ile sürmesi, deneyimli Alman ve Avusturya-Macaristan ordularının başka yerlerde savaşmak için serbest kalmalarına yol açabilirdi. İtalya cephesine gelince, Ekim ayında İtalyan ordusu Caporetto'da Almanlar ve Avusturyalılar tarafından neredeyse darmadağın edilmişti. Tek olumlu gelişme 6 Nisan'da Amerika'nın savaşa girmesiydi ama bu durum örneğin kıtlık ve yakın tarihli Paskalya Ayaklanması anımsayan İrlandalar ya da Rusya ile ittifak kurmaya hiçbir destek vermeyecek olan Yahudiler gibi ülkedeki büyük etnik grupların sadakatini sınavdan geçirecekti. Kısacası Britanya her yerden desteğe muhtaç

Britanya her yerden desteğe muhtaç durumdaydı (Fraser vd., 2011: 99). Lloyd George, 1917 kışında Lord Milner ile arkadaşlarını Doğu'daki savaşın stratejik önemine inandırdı. Bu sırada, İtilaf Devletleri'nin ne orada ne de başka yerde kesin bir zafer kazanamayacağı artık ortaya çıkmıştı.

Savaş kabinesi sekreter yardımcıları Leo Amery ile Mark Sykes, savaş sonrası dünyasında Osmanlı İmparatorluğu'nun tümüyle Almanların eline geçeceğinden korkuyorlardı. Böyle bir durumda Hindistan yolu düşman eline geçecekti ki, bu tehdidi önlemenin tek yolu Türkleri ve Almanları Osmanlı toraklarının güney ucundan atmak ve burasını İngilizlerin almasını sağlamaktı. Kabine Mezopotamya'nın ilhakını daha ilk baştan düşünmüştü. Arabistan içinde, bağımsızlıklarını ilan eden yerel yöneticilerle anlaşmalar yapılmıştı. Geriye bir tek Flitsin kalıyordu. Milner'in hükümetteki arkadaşlarının başında gelen Amery konuyu Kabineye verdiği 11 Nisan 1917 tarihli bir raporla dile getirdi. Rapor'da Almanyâ'nın savaştan sonra Avrupa'ya ya da Ortadoğu'ya egemen olarak İngiltere için tehdit oluşturmasına izin verilmesine karşı uyarıda bulunuyor ve "Filistin'de Alman kontrolünün gelecekte Britanya İmparatorluğu'nun karşısına çıkabilecek tehlikelerin en büyüğü" olduğunu iddia ediyordu. Amery'nin Güney Afrika'da tanıdığı ve Gelibolu'da bir Yahudi birliğine komuta etmiş olan Yarbay John Henry Patterson, Amery'den İngiliz komutası altında çalışacak, İngiliz olmayan Yahudilerden oluşacak bir alay kurmak için Savaş Bakanlığından izin almasını istedi. İngiltere, Mısır ve Sina yoluyla Osmanlı İmparatorluğu'na yürüdüğü takdirde bu alay çarpışmak üzere Filistin'e gönderilecekti (Fromkin, 2004: 241-242).

Siyonistlerin savaş sırasında müttefiklere asıl katkıları, Filistin'deki faaliyetlerinde aranmalıdır (Öke, 2002: 254). Yahudi Lejyon, Allenby'nin bütün silahlı gücünün altında birini oluşturmaktadır. Allenby'nin Filistin işgalinde aktif görev alan Lejyon, Ürdün'de çekilmekte olan Türk ordusunu doğusundan vuracaktır (Öke, 2002: 261).

Siyonistlerin savaştaki bu hizmetlerinin karşılığı olarak sıra artık İngilizlerin tavizine gelmişti (Öke, 2002: 263). Sonuçta Kasım 1917'de Dışişleri Bakanı Balfour'un ünlü deklarasyonu²³ ortaya çıktı (Parlar, 2006: 381). Balfour Deklarasyonu'nun ilanı sürecinde Yahudilerin İngiltere üzerinde etkili olmasında hem

23 İngiliz Dışişleri Bakanı Arthur James Balfour'un 2 Kasım 1917'de Filistin'de yurt edinmek isteyen Siyonist dernekleri federasyonu adına Lord Rotschild'e yazdığı "Balfour Bildirisi" adlı mektupta şunları söylemektedir. "Sevgili Lord Rotschild, Yahudi Siyonist beklentilerle uyum gösteren aşağıdaki bildirinin Majestenin Hükümeti tarafından bakanlar kuruluna sunulduğunu ve kabul edildiğini bildirmekten zevk duyarım. Majestelerinin Hükümeti Filistin'de Yahudi halkı için ulusal bir yurt kurulmasının lehinedir ve bu amaca ulaşabilmesi için gerekenleri elinden geldiğince yapacaktır. Filistin'de bulunan Yahudi olmayan toplumların medeni ve dinsel haklarına yönelik hiçbir tarafgirliğe ve herhangi bir ülkedeki Yahudilerin sahip olduğu haklara ve siyasal konuma halel getirilmesine meydan verilmeyeceğinin bilinmesi gerekir. Bu bildiri Siyonist federasyonuna iletirseniz size müteşekkirim olurum. Saygılarımla... Arthur James Balfour". Ralph Schoenman, *Siyonizmin Gizli Tarihi*, çev. Aydın Pesen, Kardelen Yayınları, İstanbul, 1992.; Balfour Deklarasyonu için ayrıca bkz. Leonard Stein, *The Balfour Declaration*, London, 1961.; *Paletsine Royal Commission Report*, Presented by the Secretary of State for the Colonies to Parliament by Command of His Majesty, July 1937, London, 1937, s.22.; Meir Vereté, "The Balfour Declaration and its Makers", *Middle Eastern Studies*, Vol.VI, No.1, January 1970.

bölgedeki İngiliz çıkarlarını korumada Yahudilerin işbirliği önerisi hem de savaş sırasında bu belge sayesinde ABD'nin savaşa girmesini sağlayabilecek olması önemli bir rol oynamıştır (Arı, 2004: 119). 1917'de yayınlanan "Balfour Bildirisi"nde İngiliz hükümeti Filistin'de milli bir Yahudi devletinin kurulmasından yana olduğunu belirtiyordu (Göze, 1995: 10).²⁴ Dönemin süper devleti sayılan ve Birinci Dünya Savaşı'ndan zaferle çıkacağı anlaşılmış olan Britanya'nın, Dışişleri Bakanı Balfour aracılığıyla bu tarihte açıkça dile getirdiği desteğin, Siyonistlerin Filistin üzerindeki savlarına küçümsemeyecek bir meşruiyet kazandırdığı açıktır (Altınöğlü, 2005: 303).

Harbi kazanmak için İngiltere, Siyonizm'e taviz vermek zorunda kalmıştır. Sykes'in mimarı olduğu antlaşma tamamıyla unutulacaktır. Filistin için düşünülen "özel uluslar arası statü", Siyonistleri tatmin etmediği için kenara bırakılacak, yerine bir "Musevi Yurdu" projesi devreye sokulacaktır (Öke, 2002: 231).²⁵

1917 yılında Hariciye Nezareti'ne gelen bir şifreden, İngilizler tarafından Süveyş Kanalı'nın şark tarafında emin nokta bulundurmak için Kudüs mıntıkasında ve İngiliz himayesi altında tamamıyla müstakil bir Musevi hükümeti teşkil etmek istendiği ve bunun İtilaf hükümetlerince de kabul edildiği anlaşılmaktadır (BOA, HR.SYS.2333/1). Son zamanlarda gelişen önemli olaylar ve Kudüs'ün geleceği hakkında İngiltere hükümeti tarafından vuku bulan beyanat, Kudüs'e yeterli miktarda Musevi muhacirinin iskânının sağlanması zamanının geldiği yolundadır. Harpten sonra işe başlayabilmek için Kudüs'e bir komisyonun gönderildiği de anlaşılmaktaydı (BOA, HR.SYS.2334/ 28). Bu noktada İtilaf zümresi tarafından Filistin'de ya İngiliz himayesi yahut da beynelmilel bir himaye altında müstakil bir Siyonist hükümeti kurulması tasarlanmıştır (BOA, HR.SYS.2443/8).

Çanakkale Seferi ve Osmanlı ordusunun Süveyş Kanalı tehdidi esnasında İngiliz siyaseti, bütün dünyada evvela Siyonist cereyanına destek vermek ve şiddetli bir matbuat mücadelesi ve Avrupa ve Amerika'ya kadar muntazam bir propaganda vasıtasıyla bu cereyanı devam ettirmeyi kendisi için lüzumlu ad etmiştir. İngiliz siyasetçilerinin beyanâtı ve 1916-1917 senesi esnasında İngiltere'de basılan kitap ve risaleler ile İngiliz gazetelerinin lisanı böyle bir propagandanın muvaffakiyetle neticelenmesi hususunda İngiltere'nin ne derece gayret sarf ettiğini ve bu meseleye ne derece önem verdiğini ispat etmektedir. Filistin'in İngiliz orduları tarafından zapt ve işgalinden beri İngiltere hükümeti müttetiklerinden bazılarının ve özellikle şarktaki nüfuz ve menfaati için büyük bir tehlike hissetmekte olan Fransa'nın gösterdiği hoşnutsuzluğa rağmen Filistin'de Museviler için bir hükümet teşkiline katıyen karar vermiş olduğunu beyan ederek Siyonistliğe daha hakiki bir

mahiyet vermeğe azmetmiştir. O andan itibaren Siyonizm cereyanı, Almanya ve Avusturya Macaristan Musevilerine kadar genişlemiş ve bunlar İngiltere'nin hareket tarzını medeni bir milletin yapacağı bir hareket olarak telakki etmişlerdir. Siyonistler, eğer Osmanlı ordusu Filistin'i İngilizlerin elinden tekrar geri alamayacak olursa, Siyonistlerin İsrail mefkûrelerinin İngilizler tarafından kuvveden fiile çıkarılacağına ve aksi takdirde son sözün Osmanlı hükümetine ait olacağına inanmaktaydı (BOA, HR.SYS.2334/30).

1918 yılında, Peşte'de yayınlanan ve Musevilerin yayın organı olan bir Yahudi mecmuasının "Dünya Siyasetinde Siyonizm" başlığıyla yazdığı makalesi, Balfour Bildirisi'ne büyük önem atfetmekte ve İngiltere hükümetinin Filistin'i bir Musevi vatanı yapacağını ifade ederek bu konuda bütün İtilaf Devletleri'nin İngiltere ile aynı fikirde olduğunu bildirmişti. Aynı makalede ayrıca, Türkiye'nin konuyla ilgili tutumu konusunda; "Türkiye'nin, merkezi Avrupa hükümetlerinin müttetiki bulunduğunun ve söz konusu arazinin Türkiye'ye ait olduğunun" özellikle dikkate alınması gerektiği öne sürülmüş ancak Siyonizm'in, öteden beri Türkiye'ye karşı iyi niyetli olmasına rağmen Türkiye'de Siyonistliğin pek sevilmediği ifade edilmiştir. Adı geçen makale ayrıca, Talat Paşa'nın, Balfour mektubuna dair vuku bulan beyanatına yer vererek Türkiye'nin tutumuna eleştiriler sunmuş; Talat Paşa'nın, İngiliz beyanatını ret edişinin kabul edilemeyeceğini ifade etmiştir (BOA, HR.SYS.2334/35). Bu bilgilerden de anlaşılabileceği üzere Balfour Bildirisi'ne karşı Türk hükümetinin takındığı tutum Musevi matbuatınca eleştirilmiş ve bunun kabul edilemez bir durum olduğu savunulmuştur.

20 Şubat 1918 tarihinde Bern Sefiri tarafından Hariciye Nezareti'ne gönderilen şifrede, Osmanlı Devleti'nin Siyonizm karşısındaki tutumunun yetersiz olduğu bildirilmiştir. Bu noktada Siyonizm meselesinin Avrupa siyasetini ve dünya matbuatını çok ciddi bir şekilde meşgul ettiği bir zamanda Osmanlı matbuatının sessiz kalması ve Osmanlı hükümetinin ihtiyatlı tutumu izah edilemeyecek bir durum olarak değerlendirilmiş ve Filistin meselesi gibi Osmanlı Devleti'ni doğrudan doğruya ilgilendiren bir meselede Osmanlı hükümeti ricali tarafından beyanatta bulunulması gerektiği ve matbuat vasıtası ile de bu yoldaki görüşleri müdafaa etmek gerektiği savunulmuştur (BOA, HR.SYS. 2334/30).

Yine Bern Sefiri tarafından, Filistin'de Musevilere bahşedilecek en küçük müsaadenin bütün İslam âlemi üzerinde ve özellikle Filistin'i İslam dininin mülkü ve ecdatlarının vatanı olarak tanıyan Osmanlı Araplarıyla, bu memleketi Osmanlı memleketinin bir parçası ad eden diğer her bir Osmanlı üzerinde elim bir tesir oluşturacağı belirtilmiştir. Ona göre, İngilizlerin Musevilere bahş etmek istedikleri hukuk ve imtiyazlar Hristiyan milletlerince de hoş olmayan bir şekilde karşılanmakta olup onların şu anda seslerini çıkarmamaları harbin devamından doğan siyasetten dolayı ve İtilaf Devletleri arasında mevcut ittifaktan dolayı idi. Bütün bu olaylara karşı; Osmanlıların nazarında İzmir, Musul, Erzurum vilayetleri ne ise Filistin'in dahi aynı mahiyette bir Osmanlı vilayeti olduğunu ve Osmanlı askerlerinin, Filistin arazisinde Osmanlı hakimiyetinin devamını sağlamak için hayatlarını

24 Balfour Deklarasyonunun Siyonist Politika açısından değerlendirilmesi için ayrıca bkz. Paul Goodman(-ed), *The Jewish National Home 1917-1942*, The Second November, London, 1943, s.253vd.

25 Ortadoğu'da bir Yahudi devleti kurmak yolundaki Siyonist planlar güncel olduğunda, Filistin bir Arap ülkesi idi. Musevilerin ülkeyi yeniden kurma çabaları Arap milliyetçilerin yoğun muhalefetiyle karşılanmıştır. Arap ve Yahudiler arasındaki çatışmalar için ayrıntılı olarak bkz. Charles D. Smith, *Paletine and the Arab-Israeli Conflict*, St.Martin's Pres, Second Edition, New York, 1935.; Basheer Nafi, *Arabism, Islamism and the Paletine Question 1908-1941: A Political History*, Reading, 1998.

feda ettiklerini aleme karşı beyan etmesi gerektiği fikri ifade edilmiştir (BOA, HR.SYS.2334/30).

İngiliz ve Siyonist politika kapsamında düşünüldüğünde, Siyonist politika ile İngiliz politikasının kombinezonu her iki tarafın da çıkarlarına hizmet etmekteydi: Ulusal amaçlarını Araplarınkine karşı uygulayabilmek için Siyonizm'in, bir büyük gücün himayesine ihtiyacı vardı. İngilizler ise; Ortadoğu'daki iktidar taleplerini güvenilebilir bir müttefik vasıtasıyla güvenlik altına almak ve Arap milliyetçiliğini zararsız hale getirmek için, Yahudilerden yararlanıyorlardı.²⁶ Bu ortak çıkarlar Churchill tarafından şu şekilde ifade edilmiştir: "Balfour Bildirisi, duygusal dürtülerle verilmiş bir söz olarak anlaşılmamalıdır. Ortak bir davanın çıkarı için, bu dava nedeniyle maddi ve manevi hiçbir yardımın gözden çıkarılmayacağı bir anda kararlaştırılmış pratik bir önlemdir" (Halloum, 1989: 161).

Britanya ve Osmanlı İmparatorlukları arasındaki savaşın resmen 31 Ekim 1918 tarihinde sona ermesi Ortadoğu'ya uzun bir süre barış getirmemişti. Lloyd George, 1918'de savaş kabinesine, Ortadoğu'nun fethinde Britanya'nın katkısının büyüklüğü nedeniyle koşullar değiştiğinden Sykes-Picot anlaşmasının geçersiz olduğunu bildirmiştir (Fraser vd., 2011: 139). Mr. Balfour tarafından Suriye, Filistin ve Mezopotamya konularında verilen 1919 tarihli muhtıraya göre, Fransa'nın takip ettiği politikalar çerçevesinde Suriye'ye yönelik politikasının tarihi dayanaklarını anlamak mümkün değildi (FO, 132187/2117/44A). Ancak yine de İngiltere, dünyanın huzurunun Arap davasına hizmet etmekten çok Britanya ile Fransa arasında samimi ilişkiler ile sağlanacağını farkındaydı. 1 Aralık 1918'de Lloyd George ile Fransa Başbakanı Clemenceau Londra'da bir araya gelip Fransa'nın Doğu Akdeniz ve Suriye'deki haklarını sağlamlaştıran bir anlaşma imzaladılar (Fraser vd., 2011: 146).

Bu görüşmeler esnasında Fransa Suriye'ye ilişkin İngiltere ile bir anlaşmaya varmayı denemiş ve Clemenceau özellikle iki ülke arasında dostluk ilişkilerinin olması gerektiğini düşünmüş ve Ortadoğu'daki çıkarların çatışmaya dönüşmemesi gerektiği noktasında endişe duymuştur. Bundan dolayı Clemenceau, görüşmeler esnasında Sykes-Picot anlaşmasında gidilecek modifikasyonda İngiltere'nin ne istediğini Lloyd George sormuştur. Lloyd George "Musul" diye cevap vermiştir. Bunun üzerine "bu olacaktır" diyen Clemenceau başka bir şey diye sorduğunda bu kez Lloyd George, "Filistin" diye cevap vermiştir.

²⁶ Bu arada İngilizler, emperyalist böl ve yönet ilkesine göre Siyonist ilkelerin kapsamını da daraltıyorlardı: Balfour Deklarasyonu, Siyonist Örgütün bir Yahudi devletine yönelik asli çabalarını, sadece çok zayıflatmış bir biçimde içeriyordu. Böylece, İngiliz açıklamasının karışık, açık olmayan şekillendirilişi hiç de rastlantı değildir, tersine Araplara ve Yahudilere karşı bütün politik olanakların elde tutulması için seçilmiştir. Açık olmayan Yurt kavramı, Yahudi devleti şeklindeki Siyonist amacın yerine gelmişti. Siyonistlere dostça duygular bildirilmekte, Araplara haklarının korunacağı teminatı verilmekteydi. Gerçekten, Arap bölgesi üzerinde bir ulusal yurt kurmaya izin verileceği şeklinde Siyonizm'e yapılan vaat, İngilizlerin sözde korumak istedikleri Arap Filistinlilerinin haklarının kısıtlanması anlamına gelmek zorundaydı. Filistinli Arapların temsilcileri de şiddetle buna karşı çıkıyorlardı, ama ne Balfour Deklarasyonu'nun uygulanmasını, ne Transjordan kesiminin Filistin'den ayrılmasını, ne de 1920'de San-Remo Konferansı'nda Arap dünyasının Fransızlarla İngilizler arasında paylaşılmasını önleyebildiler. Hollstein Walter, *Filistin Sorunu*, çev. Cemal A. Ertuğ, Yücel Yayınları, 1.bs., İstanbul 1975, s.120.

Bunun üzerine Clemenceau tekrar "bu da olacaktır" diyerek İngiltere'nin Filistin ve Musul üzerindeki isteklerini tanıtmıştır. Clemenceau'ya göre, Palmyra (Tadmur)²⁷ verilmedikçe Musul bir işe yaramazdı. Filistin ise sınırlarını kuzeye, Suriye içine doğru genişletilmedikçe Yahudiler için yeterli bir ev olamazdı. Diğer taraftan Mezopotamya İngiltere'nin Akdeniz'e direk çıkışı için yeterli olamazdı. Bunu sağlanabilmesi için Palmyra'nın İngiltere elinde bulundurulması gerekiyordu. Palmyra Musul'u takip etmeli, İngiltere'ye Fransız alanından aktarılmalıydı. Barış Konferansının ilk günlerinde bunlar kabul edildi (FO, 132187/2117/44A).

Böylece Lloyd George Britanya için daha fazla kazanım elde etmişti (Fraser vd., 2011: 146). Lloyd George, Filistin ve Musul çevresinde bölgenin kontrolünü istediğini Clemenceau'ya açıkça anlatmış oluyordu. Petrol kaynakları nedeniyle Musul'u istiyordu, gelecekte petrol kaynaklarına sahip olmak Britanya politikasının önemli hedeflerinden biriydi ve aşırıya kaçtığı söylenemezdi. Fransa İngilizlerin bu isteklerini kabul etti. Aslında Clemenceau Fransız İmparatorluğunu pek umursamıyordu. Belki de tek temel amacı Almanlara karşı Fransız taleplerinin gerçekleştirilmesinde Britanya'nın desteğini almaktı (Topur, 2004: 99). Fransa tarafından Musul'un İngiltere'ye verilmesi kabul edilmişti. Diğer taraftan Fransa (Clemenceau) tarafından düşünülen diğer bir nokta Faysal ile doğrudan müzakerelere başlamak ve bu yolla bazı düzenlemelere varabilmek noktası idi. Ama böyle bir politika İngiltere ve Fransa'yı doğrudan çatışma içine sokabilirdi (FO, Record by the Earl of Derby of a conversation in Paris with M. Tardieu; 02nd June 1919).²⁸

Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra savaş zamanı anlaşmaları belirli açıdan modifiye edilmişti. Bu bağlamda savaş sırasında yapılan Sykes-Picot Anlaşması hükümleri Aralık 1918'de iki şekilde modifiye edilmiş oluyordu. Musul'un etki alanının Fransa'dan İngiltere'ye transferi, ikinci olarak Filistin için belirlenen uluslar arası yönetim şeklinin değiştirilerek Filistin'in İngiltere mandası altına girmesiydi (FO, 161186/123/3). Earl Curzon tarafından, Colonel French (Kahire)'ye çekilen bir telgrafa göre; İngiltere hükümetinin politikaları Filistin'de İngiliz mandası tasarlamak suretindeydi. Manda koşulları 2 Kasım 1917 tarihinde yayınlanan deklarasyonun özünü somutlaştırmakla olacaktı. Böyle bir durumda Arapların ülkeyi terk etmeleri gibi bir durum gerekli olmayacağı gibi, orada çoğunluk azınlığın kurallarına tabi olmayacaktı. Tüm mezhepler dini özgürlüklerin keyfine varacak ve Hristiyan ve Müslümanlar için kutsal olan yerler, bu dinlerin mensuplarının kontrolü altında kalacaktı. Diğer taraftan Amerikan ve Fransız hükümetleri tarafından da Filistin'de ulusal Yahudi evinin kurulmasına destek olunacağı bildirilmişti. Curzon'a göre, bu durum her fırsatta Arap liderlere vurgulanmalıydı. Bu şekilde yaratılacak yeni rejimin altında Filistin'in kalkınması sağlanabilirdi (FO, 96834/2117/44).

Mr. Balfour tarafından Suriye, Filistin ve Mezopotamya konularında verilen 1919 tarihli muhtıraya göre ise, Filistin'in

²⁷ Suriye'de antik bir şehir.

²⁸ 1919 yılı için Fransa'nın Suriye'deki pozisyonu ile ilgili olarak ayrıca bkz. F.O.; 88743/2117/44, 11th June 1919.; F.O.; 91666/2117/44; 12th June 1919.

Siyonizm açısından önemli yeri vardı. Filistin'in dünya çapındaki Yahudi probleminin çözümü için önemli bir yeri olduğundan, buraya gelecek Yahudi için Filistin'in hazır olması gerekli idi. Bundan dolayı Filistin'in kuzeye doğru olan sınırlarının genişletilmesi arzu edilirdi, yine aynı nedenle Filistin'in, Ürdün'ün doğusunda yer alan topraklara doğru genişletilmesi gerekirdi (FO,132187/2117/44A).²⁹ 8 Mayıs 1919 tarihi itibarı ile Paris Siyonist örgütü tarafından Wilson'a bildirildiğine göre, İngiltere'de otoriteler, Dr. Weizmann'a karşı ve Yahudi nüfusunun ılımlığını sağlamak konusunda istekliydi (FO, 82739/1051/44). General Clayton ile Siyonist sorununu tartışmak üzere Siyonist Örgütü ile Temmuz 1919 tarihinde yapılan toplantıda; Dr. Weizmann zaman kaybetmeksizin, Filistin'de Siyonistlerin çalışmaya başlamasını sağlayabilmek için gerekli önlemlerin alınması gerektiğini ifade etmekteydi (FO, 375/2/13/17547).³⁰ Diğer taraftan Mr. Samuel'den Sir W. Tyrrell'e bildirildiğine göre; Filistin'de idari otoritelerin tutumu, İngiltere hükümeti ile uyumlu görünmüyordu. Balfour Deklasyonu ilan edilmesi üzerinden yaklaşık olarak bir buçuk yıl geçmiş olmasına rağmen Filistin konusunda hiçbir kamu bildirisi yayınlanmamıştı ve çeşitli semtlerden ulaşan raporlardan anlaşılacağı üzere Filistin'deki İngiliz yöneticilerinin İngiliz politikasının yerleşik çizgilerini barından 2 Kasım 1917 tarihli deklarasyonu temelinde Araplar ile ilişkilerini yürütemezdi (FO, 86424/2117/44).

Birinci Dünya Savaşı'nın sona ermesi, yenedünya düzeninin nasıl olacağı konusunda pek çok soruyu ve sorunu da birlikte getirmiştir (Kasalak, 2004: 57). Birinci Dünya Savaşı'nın galip güçleri, Ortadoğu'yu stratejik çıkarlarına en uygun şekilde nasıl böleceklerini uzun uzun tartışmışlardı (Pappe, 2009: 27). Süre, Paris Barış Konferansı ile sona ermişti (Pappe, 2009: 29-30). 28 Nisan 1919'da Paris Barış Konferansı'nda Milletler Cemiyeti Misakı'nın (Kasalak, 2004: 65) 22. maddesi³¹ ile manda sistemi³² kurulmuştur (Kasalak, 1993: 26). Daha

29 Mr. Balfour tarafından Suriye ve Mezopotamya konularında verilen 1919 tarihli muhtıra için ayrıca bkz. F.O.; 132187/2117/44A, 11th August 1919.

30 Osmanlı'nın son dönemi ve İngiliz mandası dönemi Filistin'in nüfusu için bkz. McCarthy, Justin, *The Population of Palestine: Population Statistics of the Late Ottoman Period and the Mandate*, New York, 1990.

31 Milletler Cemiyeti Misakı için ayrıntılı olarak bkz. *Milletler Cemiyeti Misakı*, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dış Münasebetler Enstitüsü Yayınları, Ankara, 1957.

32 Milletler arası hukuka göre, manda altında bulunan devlet "Bağımsızlığı Kısıtlı" devletlerden sayılır. Manda altına konulacak ülkeler ahalisinin henüz kendilerini yönetecek ölçüde gelişmedikleri noktasından hareketle bu toplumların refah ve gelişmesinin sağlanmasıdır. Yani "mandater devletin başta gelen görevi, Milletler Cemiyeti'nin denetiminde, manda yönetimine kurulan ülke ahalisinin çeşitli yönlerden ilerlemesine çalışmak ve bu ahaliyi kendi kendilerini yönetebilecek bir düzeye getirmektir." Edip F. Çelik, *Milletler Arası Hukuk I*, 1975, s.383.; Manda sisteminin ortaya atılışı Amerika Birleşik Devletleri Cumhurbaşkanı Woodrow Wilson'un 8 Ocak 1918 tarihinde Amerikan senatosuna gönderdiği dünya siyasi tarihinde Wilson Prensipleri olarak geçen 14 maddelik muhtırasına dayanmaktadır. Bu muhtıradan gelecekte kurulacak barışın temelleri iki önemli nokta üzerinde açıklanıyordu: 1-Büyük ve küçük bütün devletlere siyasi bağımsızlığını ve toprak bütünlüklerini karşılıklı olarak garanti altına almak imkânını sağlamak amacı ile bir milletler teşkilatı kurmak 2-Milletlerin kendi mukadderatına kendilerinin hakim olmaları ya da değişik bir ifade ile toprak sınırlarının milliyetler ilkesine göre düzenlenmesiydi. Fahir Armaoğlu, 20. *Yüzyıl Siyasi*

sonra paylaşım savaş sona erince 1920 Nisan ayında yapılan San Remo Konferansı'nda "manda rejimi" adı altında teyit edilmiştir (Kürkçüoğlu, 1972: 5). Bu maddeye göre savaşın sonra, modern dünyanın özellikle müşkül şartları içinde kendi kendilerini idare eden aciz ülke halklarının refahları ve gelişmeleri için mukaddes bir medeniyet görevi olarak kabul edilmiştir (Kasalak, 1993: 26). Ardından Suriye ve Lübnan Fransız; Irak, Filistin ve Ürdün ise İngiliz manda yönetimi altına konmuştur (Elpeleg, 1999: 27).³³ Ve bu anlaşmaya dayanarak İngiltere, Temmuz 1920'de daha önceki askeri yönetimi devralarak Filistin'de sivil bir yönetim kurmuştur (Hadawi ve Walter, 2006: 96).

1922 yılının Temmuz ayında Milletler Cemiyeti İngiltere'yi Filistin üzerinde manda kurma göreviyle tayin etmiştir (İsrail Enformasyon Merkezi, 1997: 24).³⁴ 29 Eylül 1923'de manda onaylanarak yürürlüğe girmiştir. Önsözde, mandaterin Balfour Deklarasyonu'ndan sorumlu olduğu ve "bunun sonucu olarak Filistin'de Yahudi halk için bir ulusal yurt kurulması gerektiği" yazılıydı. 2. madde, Büyük Britanya'nın, (Hollstein, 1975: 121) "ulusal Yahudi yurdunun kurulmasını sağlayacak olan politik, yönetsel ve ekonomik şartların ülkede yaratılmasından sorumlu olduğu"nu ifade etmekteydi (Halloum, 1989: 162). 6. madde ise, "Yahudi göçünü uygun şartlar altında kolaylaştırmayı" vaat etmekteydi (Hollstein, 1975: 122).³⁵

24 Temmuz 1922'de İngiliz mandası gerçekleştirildiğinde Filistin İngiltere egemenliğine girmişti. İngiltere manda kılıfı altında Filistin'i tam bir sömürge biçiminde yönetmekteydi.³⁶

Tarihi 1914-1980, Ankara, 1983, s.139.

33 Ayrıca bkz. Laurence Evans, *Türkiye'nin Paylaşılması (1914- 1925)*, Milliyet Yayınları, s.238.; San-Remo Konferansı'nda Fransa Filistin ile ilgili olarak; İtilaf Devletlerinin Balfour Deklarasyonu'nun resmen kabul ettiklerinin hiçbir kaydı olmadığını belirtti. Fransızlar gerçi Britanya'nın Yahudilere Filistin'de bir ulusal vatan verme arzusuna engel olmayacaklardı. Ancak yine de bunun anlamını öğrenmek istiyorlardı. Eğer öteki devletlerden farklı olacaksa Müslüman ve Hristiyan dünyalarında sorunlar yaratabilirdi. Fransa'nın Müslüman Kuzey Afrika'daki büyük çıkarları ile Suriye planlarını düşünmekte olduğu açıkça beliydi. Konunun Hristiyanlık boyutu ardından gelen uzun tartışmada ortaya çıkacaktı. Sorunu Milletler Cemiyeti'nin çözümlemesine bırakmanın en iyisi olacağını önerdi. Fransızlar asıl rahatsız eden konunun Filistin'deki Hristiyan toplumunun durumu olduğu ortaya çıktı. Vatikan, Katolik çıkarlarını koruyacak ülkenin Britanya yerine Fransa olması yönündeki görüşünü bildirdi. Lloyd George Filistin'de iki manda yetkisinin olmayacağı konusunda ısrarlıydı. Filistin hakkındaki resmi karar, İtilaf Güçleri tarafından seçilecek bir ülkenin mandasına bırakmak biçiminde çıktı. G. Fraser, Andrew Mango, Robert Mcnamara, *Modern Ortadoğu'nun Kuruluşu*, Çev. Füsün Doruker, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2011, s.214-215.

34 İngiltere, Filistin'in manda olması konusunda oluşturduğu taslağı Milletler Cemiyeti Konseyi'ne 24 Temmuz 1922'de verdi ve metin resme yürürlüğe girene kadar konsey tarafından kabul edilmeyip 29 Eylül 1923'te onaylandı. Rihbi Halloum (Abu Firas), *Belgelerle Filistin*, Alan Yayıncılık, İstanbul, 1989, s.162.

35 Colonel French (Kahire) tarafından 1919 tarihi itibarı ile Earl Curzon'a bildirildiğine göre, Amerikan komisyonlarının Filistin ve Suriye'deki koşullar hakkında yapılan incelemelerin sonuçlarına göre durum şu şekilde idi: Suriye Fransa'yı manda olarak kabul etmeyecektir. Filistin için Siyonist program insanların isteklerine karşı ancak zorla yapılabilirdi. F.O., 112576/2117/44A, 19th July 1919.

36 İngiliz Mandası altında Filistin ve bu süreçteki Arap-Yahudi çatışmaları için ayrıca bkz. Bernard Wasserstein, *The British in Palestine: The Mandatory Government and the Arab-Jewish Conflict 1917-1929*, London, 1978.; Tom Segev, *One Palestine, Complete: Jews and Arabs under the British*

Siyonist hareket, İngiltere tarafından Arap ulusal hareketine karşı kullandığı bir tampon güce dönüştürülmüş oluyordu. Britanya bu sayede birçok avantaj elde ediyordu. Süveyş Kanalı'nın savunması kolaylaşırken, Hindistan'a kara bağlantısı güvence altına alınıyor, İmparatorluğun haberleşmesi için gerekli hava istasyonları, Hayfa'daki petrol boru hattı projeleri gerçekleştiriliyordu. Akdeniz'deki İngiliz deniz stratejisi açısından yaşamsal öneme sahip Hayfa limanının denetimi ise en önemli avantaj sayılıyordu. Siyonist hareketin amaçları İngiltere'nin amaçları ile sınıksız kenetlenmişti. İngiliz yönetiminin varlığını güvence sayan Siyonist liderler de bu durumu benimsemişti. Siyonist liderlere göre, tamamen Arap bir Filistin, İngiltere'nin ergeç bölgeyi terke zorlanması sonucunu doğururdu, tıpkı Mısır'da olduğu gibi. Büyük ölçüde Yahudileşmiş bir Filistin açısından ise böyle bir risk bulunmuyordu (Parlar, 2006: 382).³⁷ Bu durum, İngiliz askerlerinin Kudüs'e girmeleri münasebetiyle Vakit gazetesi tarafından yazılan baş makede şu şekilde değerlendirilmiştir: "İngilizler şimdi de yeni bir tuzak kurdular. Filistin'de Yahudi hükümeti teşkil ve bunu bütün dünyadaki Yahudilere ilan ediyorlar. Çoktan beri Müslümanların mukaddes kâbelerini Türklerin elinden alıp, hakiki Müslümanlara bağışlamak için çalışan İngilizler bugün Kudüs'ün Müslümanlar elinden alınması münasebetiyle kendilerinin hakiki "ehl-i salib" olduklarını bütün âleme ilan ediyorlar. Filistin'de Müslümanların sayısı Yahudilerden dört beş kat fazla olduğu halde acaba burada İngilizler ne için Müslüman hükümeti değil de Yahudi hükümeti teşkil ediyorlar? Bunun sebebi malum çünkü İngilizler, Türkiye'nin mümkün olduğu kadar inkisama uğramasını istiyorlar. Eğer Suriye'de dahi bir Müslüman hükümeti kurulacak olursa oradaki Arapların, Arabistan ve Mısır'daki Araplar ile birleşerek büyük bir Arap devleti teşkil etmeleri ihtimali vardır. Hâlbuki İngilizler için kuvvetli bir Türkiye ne kadar kabul edilemez ise kuvvetli bir Arabistan da o derece arzu edilmeyen bir durumdur" (BOA, HR.SYS. 2451/59).

Adı geçen gazete yazısının devamında, İngilizlerin şarktaki hâkimiyetinin oradaki mevcut halkların ihtilafatı üzerine tesis ettiğini, İngilizlerin en büyük korkusunun Müslümanların birleşmeleri ve bir hükümet altına girmeleri olduğunu belirtmekteydi. Yine gazeteye göre bu birliğe meydan vermemek ve onların arasını açmak için İngilizler tarafından bir Yahudi devleti fikri ortaya atılmıştı. İngiltere bununla, hürriyet ve küçük milletleri kurtarmak için harp eder gibi görünerek ikinci bir maksada da erişmiş oluyor ve güya binlerce yıllardan beri diğer bir milletin eli altında yaşayan İsrailileri asıl yurtlarına, arz-ı mevuda iade etmiş oluyordu. (BOA, HR.SYS.2451/59).

Bütün bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere; İngiltere'nin

Mandate, New York, 2000., Jacob Stoyanovsky, *The Mandate for Paletsine*, London, 1928.; A.J. Sherman, *Mandate Days: British Lives in Paletsine 1918-1948*, London, 1997; Amos Nadan, *The Palestinian Peasant Economy under the Mandate : A Story of Colonial Bungling*, Cambridge , London, 2006.; Ylana N. Miller, *Government and Society in Rural Paletsine 1920-1948*, Austin, 1985., I.M.Roza El-Eini, *Mandated Landscape: British Imperial Rule in Paletsine 1929-1948*, London, New York, 2006; Michael J. Cohen, *Paletsine: Retreat from the Mandate: The Making of British Policy 1936-1945*, London, 1978.

³⁷ Filistin'de Siyonizm için Dr. Weizmann'ın tarafından önerilen faaliyetler için bkz. F.O.; 97957/2117/44; 18th June 1919.

Arz-ı Filistin ile Suriye'deki plan ve politikası Hicaz Demiryolu'nun zaptıyla Arabistan'ın Anadolu ile irtibatını kesmek ve bu alanları taksim ederek, Suriye'ye hâkim olmak -ki bu Irak'a hâkim olmak demek olacağından- İngiltere bu alanlara fevkalade ehemmiyet vermiştir (BOA, HR.SYS.2435/30). İngilizlerin nihai amacı, Filistin'de İngiliz çıkarlarına hizmet etmektir. İngiltere'nin Ortadoğu'ya yönelik kararları, salt Ortadoğu'daki gelişmelerin ışığındaki yorumları yansıtmakla kalmıyor, aynı zamanda daha küresel boyuttaki İngiliz stratejisini de yansıtmaktaydı (Pappe, 2007: 91).

Sonuç

Arap coğrafyası içinde sahip olduğu zengin ve stratejik konum ve bunun yanında üç büyük ilahi dinin gerek ortaya çıkışı, gerekse gelişmesinde oynadığı rol ve barındırdığı kutsal yerler nedeniyle Filistin tarih öncesi devirlerden itibaren çeşitli kavimlerin ilgilerine hedef olmuş bir bölgedir. Filistin bu önemini daha sonraki yüzyıllar boyunca sürdürmüş, 19. yüzyılda Ortadoğu'nun merkezinde yer alan Filistin ve çevresi uluslararası rekabetin yoğun olduğu ve zaman zaman bu rekabetin sıcak savaflara yol açtığı bir yer olmuştur.

Batılı ülkelerden İngiltere'nin, 16. yüzyıldan itibaren temel amacı Hindistan ve Çin'in el değmemiş zenginliklerine ulaşmak olmuştur. Özellikle 1869'da Süveyş Kanalı'nın inşa edilmesi ve Avrupa'daki Büyük Devletlerin Ortadoğu'da stratejik bir güç kazanma çabaları ile Filistin'in önemi artmıştır. Hindistan'a güvenli deniz ticareti yapabilmek, İngiltere'nin öncelikli kaygısı olduğundan, Hindistan yolu ve Akdeniz'in kontrolünün İngiltere'nin elinde tutulması her şeyden önemli olmuştur. Bu açıdan Filistin'in, dünya siyasetinde önemli bir yeri olmuştur. 19. yüzyılın başlarında, Büyük Devletlerin sömürgecilik mücadelelerinin kızışması ve Osmanlı İmparatorluğu'nun parçalanma emareleri göstermesi ile birlikte, bu İmparatorluğun arazisinden biri olan Filistin'e ilgileri artmış, burası üzerinde kendi emperyalist emelleri doğrultusunda planlar geliştirmeye başlamışlardır.

İngiltere için Filistin, Hint sömürgesine ulaşım yollarının üzerinde stratejik konuma sahip bir bölge olduğundan büyük önem arz etmektedir. Bundan dolayı İngiltere, bölgeye kendisinden başka büyük bir gücün hâkim olmasını önlemek amacıyla 19. yüzyıl sonuna kadar Osmanlı Devleti'nin toprak bütünlüğünü desteklemiş ancak bu tarihten sonra özellikle Alman faktörünün ortaya çıkması ile birlikte bölgedeki çıkarlarını korumak için, Rusların Boğazlar üzerindeki emellerini tanıtmış ve Araplarla, Fransızlarla ve Siyonistlerle müzakerelere girişerek bölgede etkisini devam ettirecek politikalar takip etmiştir.

İngiltere'nin Filistin'deki etkisini devam ettirmek için desteklediği en önemli hareket Siyonizm olmuştur. Özellikle Birinci Dünya Savaşı'nın yarattığı askeri ve siyasi ortam İngiltere'de kısa sürede Siyonizm'in bir "devlet politikası" olarak benimsenmesini sağlamıştır. İngiltere'nin temel amacı kendisine karşı Türkiye gibi bir tehlike teşkil etmeyip; bilakis, İngilizlerin siyasetine dâhil olacak olan bir Musevi hükümetinin Filistin'de mevcudiyeti ile Mısır'ın emniyetini temin etmek ve İngilizler tarafından Süveyş Kanalı'nın şark tarafında emin bir nokta bulundurmak için Kudüs mıntıkasında ve İngiliz

himayesi altında tamamıyla müstakil bir Musevi hükümeti teşkil etmek olmuştur. İngilizlerin, çıkarları açısından düşünüldüğünde, kuvvetli bir Türkiye ne kadar kabul edilemez ise kuvvetli bir Arabistan da o derece arzu edilmeyen bir durum olduğundan İngiltere tarafından bir Yahudi devleti fikri ortaya atılmıştır. Sonuçta Kasım 1917’de yayınlanan “Balfour Bildirisi”nde İngiliz Hükümeti Filistin’de milli bir Yahudi devletinin kurulmasından yana olduğunu açıklamıştır. Böylece bugünkü İsrail Devleti’nin ortaya çıkmasının ardındaki gerçeğin İngiliz emperyalizmi olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Kaynakça

Arşiv Belgeleri

- Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA), İstanbul.
- Foreign Office (FO), (İngiliz Dışişleri Bakanlığı Arşivi).
-

Kitap ve Makaleler

- Acar, İ.C. (1989). Lübnan Bunalımı ve Filistin Sorunu, Türk Tarih Kurumu, Ankara.
- Adamof, E.E. (2001). Çarlık Belgelerinde Anadolu’nun Paylaşılması, 4.bs., Kaynak Yayınları, İstanbul.
- Altinoğlu, G. (Der.) (2005). Tanıklıklar, Makaleler, Belgeler, Mülakatlar ve Şiirlerle Filistin-İsrail Dosyası, Pozitif Yayınları, İstanbul.
- Arı, T. (2004). Geçmişten Günümüze Orta Doğu Siyaset, Savaş ve Diplomasi, 4. bs., Mkm Yayıncılık, Bursa.
- Armaoğlu, F. (1994). Filistin Meselesi ve Arap İsrail Savaşları (1948-1988), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.
- Armaoğlu, F. (1983). 20. Yüzyıl Siyasi Tarihi 1914-1980, Ankara.
- Ataöv, T. (1970). Filistin Sorunun Ardındaki Gerçek: İsrail’in Kuruluşuna Kadar, Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, Cilt: 25, No:3 (Eylül 1970).
- Avcı, Y. (2004). Değişim Sürecinde Bir Osmanlı Kenti: Kudüs (1890-1914), Phoenix Yayınevi, Ankara.
- Besalel, Y. (2000). Yahudi Tarihi, Üniversal Yayıncılık, İstanbul.
- Besalel, Y. (2001). Yahudilik Ansiklopedisi, c.2, Gözlem Gazetecilik Basın Yayın AŞ, İstanbul.
- Boyer, A. (1992). Siyonizm’in Kökenleri, Volkan Aytaç (çev.), İletişim Yayınları, İstanbul.
- Brown, L.C. (1984). International Politics and the Middle East: Old Rules, Dangerous Games, Princeton.
- Bozkurt, C. (2008). Türk Kamuoyunda Filistin Problemi İlk Arap-Yahudi Çatışmaları (1920-1939), IQ Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul.
- Cohen, I. (1951). A Short History of Zionism, Frederick Muller Co., London.
- Cohen M. J. (1978). Paletsine: Retreat from the Mandate: The Making of British Policy 1936-1945, London.
- Çelik E. F. (1975). Milletler Arası Hukuk I.
- Duman, S. (2010). Modern Ortadoğu’nun Oluşumu, Doğu Kütüphanesi, İstanbul.
- El-Eini, I.M.R. (2006). Mandated Landscape: British Imperial Rule in Paletsine 1929-1948, London, New York.
- Elpeleg, Z. (1999). Filistin Ulusal Hareketinin Kurucusu

Hacı Emin el-Hüseyni, Dilek Şendil (çev.), İstanbul.

- Erendil, M. (1992). Çağdaş Ortadoğu Olayları, Genelkurmay Basımevi, Ankara.
- Evans, L. (t.y.). Türkiye’nin Paylaşılması (1914- 1925), Milliyet Yayınları.
- Ferguson, N. (2004). İmparatorluk Britanya’nın Modern Dünyayı Biçimlendirdişi, Nurettin Elhüseyni (çev.), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Fraser, T.G., A. Mango, R. Mcnamara. (2011). Modern Ortadoğu’nun Kuruluşu, Füsün Doruker (çev.), Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Friedman, I. (1977). Germany, Turkey and Zionism 1897-1918, Oxford.
- Fromkin, D. (2004). Barışa Son Veren Barış Modern Ortadoğu Nasıl Yaratıldı? 1914-1922, Mehmet Harmancı (çev.), Epsilon Yayınları, İstanbul.
- Genelkurmay Yay. (1976). “Türk-Arap İlişkileri”, Ankara.
- Gerber, H. (1985). Otoman Rule in Jerusalem 1890-1914, Berlin.
- Gil, M. (1997). A History of Paletsine, Cambridge.
- Gilbar, G. (ed.) (1990). Ottoman Paletsine 1800-1914: Studies in Social and Economic History, Leiden.
- Goldschmidt, JR. A., L. Davidson. (2008). Kısa Ortadoğu Tarihi, Aydemir Güler (çev.), Doruk Yayıncılık, İstanbul.
- Goodman, P. (ed.) (1943). The Jewish National Home 1917-1942, The Second November, London.
- Göze, E. (1995). Siyonizm’in Kurucusu Theodor Herzl’in Hatıraları ve Sultan Abdülhamit, İstanbul.
- Gündüz T. N. (1994). Arap Milliyetçiliği-Filistin Sorunu ve Arap Dünyasındaki Birleşme Hareketlerinin Tarihçesi, Ankara.
- Hadawi, S., W. Lehn. (2006). Siyonizm ve Filistin Toprakları. Siyonizm ve Irkçılık, Türkkaya Ataöv (ed. ve çev.), İleri Yayınları, İstanbul.
- Halloum, R. (1989). Belgelerle Filistin, Alan Yayıncılık, İstanbul.
- Herzl, T. (2007). Yahudi Devleti, Sedat Demir (çev.), Ata Yayınları, İstanbul.
- Hollstein, W. (1975). Filistin Sorunu, Cemal A. Ertuğ (çev.), Yücel Yayınları, İstanbul.
- Hyamson, A.M. (1918). Great Britain and the Jews, London.
- İslam Konferansı Teşkilatı Kudüs Komitesi. (1998). Kudüs-Tarihi Belge, Acar Tanlak (çev.), Cidde.
- İsrail Enformasyon Merkezi. (1997). İsrail’in Gerçekleri.
- Jean, C. A.; E. Benbassa. (2002). Paylaşılamayan Kutsal Topraklar ve İsrail, Nihal Önal (çev.), İletişim Yayınları, İstanbul.
- Johnson, P. (2000). Yahudi Tarihi, Filiz Orman (çev.), Pozitif Yayınları.
- Karaca, T. N. (2011). İngiltere Başbakanı Gladstone’un Osmanlıyı Yıkma Planı Büyük Oyun, Timaş Yayınları, İstanbul.
- Karal, E. Z. (1982). Osmanlı Tarihi, c.8, 2.bs., Türk Tarih Kurumu Yayını, Ankara.
- Karasaban, C. T. (1942). Filistin ve Şark’ül-Ürdün, c.I, Ahmet İhsan Matbaası, İstanbul.
- Kasalak, K. (2004). Manda Sistemi ve Irak ile Suriye’de Uygulanması, Birinci Orta Doğu Semineri Bildiriler (Elazığ 29-31 Mayıs 2003), Elazığ: Fırat Üniversitesi Ortadoğu Araştırmaları

Merkezi.

- Kasalak, K. (1993). Milli Mücadele’de Manda ve Himaye Meselesi, Ankara.
- Kayyali A.W. (1978). Paletsine: A Modern History, London.
- Kedourie, E. (1978). England and the Middle East, second edition, Hassocks.
- Kennedy, P. (2010). Büyük Güçlerin Yükseliş ve Çöküşleri 16.Yüzyıldan Günümüze Ekonomik Değişim ve Askeri Çatışmalar, Birtane Karanakçı (çev.), 12.bs., Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Kocabaş, S. (1994). Vaat Edilmiş Toprak Filistin İçin Mücadele Türkiye ve Siyonizm, İstanbul.
- Kramer, G. (2008). From The Ottomon Conquest To The Founding Of The State Of Israel A History of Paletsine, Princeton University Pres.
- Kürkçüoğlu, Ö. E. (1972). Türkiye’nin Arap Ortadoğu’suna Karşı Politikası (1945-1970), Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Kürkçüoğlu, Ö. (1982). Osmanlı Devleti’ne Karşı Arap Bağımsızlık Hareketi (1908-1918), Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Laqueur W. (Ed.) (1972). A History of Zionism, London.
- McCarthy, J. (1990). The Population of Paletsine: Population Statistics of the Late Ottoman Period and the Mandate, New York.
- Miller Y. N. (1985). Government and Society in Rural Paletsine 1920-1948.
- Milletler Cemiyeti Misakı. (1957). Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dış Münasebetler Enstitüsü Yayınları, Ankara.
- Nadan, A. (2006). The Palestinian Peasant Economy under the Mandate: A Story of Colonial Bungling, Cambridge, London.
- Nafi, B. (1998). Arabism, Islamism and the Paletsine Question 1908-1941: A Political History, Reading.
- Nevakivi, J. (1969). Britain, France, and the Arab Middle East 1914-1920, London.
- Ortaylı, İ. (1983). Osmanlı İmparatorluğu’nda Alman Nüfuzu, Kaynak Yayınları, İstanbul.
- Öke, M. K. (2002). Siyonizm’den Uygurluklar Çatışmasına Filistin Sorunu, Ufuk Kitapları, İstanbul.
- Öke, M. K. (1987). Tarihten Günümüze Filistin Sorunu ve Türkler (1880-1980), Ankara.
- Öke, K. (1981). II. Abdülhamit Siyonistler ve Filistin Meselesi, Kervan Kitapçılık, İstanbul.
- Öke, M. K. (1982). Siyonistlerin İttihatçılar Nezdindeki Başarısız Girişimleri 1908-1909, İÜ Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi, Prof. Dr. Ümit Doğanay’ın Anısına Armağan, c.II, İstanbul.
- Öner, A. (2006). Düünden Bugüne Filistin, Ekin Yayınları,

İstanbul.

- Özey, R. (2004). Dünya Denkleminde Ortadoğu Coğrafyası “Ülkeler-İnsanlar-Sorunlar”. 3.bs., Aktif Yayınevi, İstanbul.
- Özmen, S. (2001). Ortadoğu’da Etnik, Dini Çatışmalar ve İsrail, IQ Kültürsanat Yayıncılık, İstanbul.
- Paletsine Royal Commission Report. (1937). Presented by the Secretary of State for the Colonies to Parliament by Command of His Majesty, July 1937, London.
- Pappe, I. (2009). Ortadoğu’yu Anlamak, Gül Atmaca (çev.), NTV Yayınları, İstanbul.
- Pappe, I. (2007). Modern Filistin Tarihi, Nuri Plümer (çev.), Phoenix Yayınevi, Ankara.
- Parlar, S. (2006). Ortadoğu Vaat edilmiş Topraklar, 3.bs., Mep Kitap, İstanbul.
- Said, E. (1985). Filistin Sorunu, Alev Alatlı (çev.), İstanbul.
- Sayegh, A. F. (1965). Zionist Colonialism in Paletsine, Research Center Paletsine Liberation Organization, Beirut, Lebanon.
- Schoenman, R. (1992). Siyonizmin Gizli Tarihi, Aydın Pesen (çev.), Kardelen Yayınları, İstanbul.
- Segev, T. (2000). One Paletsine, Complete: Jews and Arabs under the British Mandate, New York.
- Shamir, R. (2000). The Colonies of Law: Colonialism, Zionism and Law in Early Mandate Paletsine, Cambridge.
- Sherman, A.J. (1997). Mandate Days: British Lives in Paletsine 1918-1948, London.
- Shimoni, G. (1995). The Zionist Ideology, Hanover, London.
- Smith C. D. (1935). Paletsine and the Arab-Israeli Conflict, Second Edition, St.Martin’s Pres, New York.
- Stein, L. (1961). The Balfour Declaration, London.
- Stoyanovsky, J. (1928). The Mandate for Paletsine, London.
- Taylor, A. R. (2001). İsrail’in Doğuşu, 3.bs., Mesut Karışaban (çev.), Pınar Yayınları, İstanbul.
- Tevrat’a Göre Siyonizm’in Ana Prensipleri ve Protokoller. (1963). Ziya Uygur (yay.haz.), Bilgi Yayınları, İstanbul.
- Yılmaz, T. (2004). Uluslar arası Politikada Ortadoğu (Birinci Dünya Savaşı’ndan 2000’e), Akağ Yayınları, Ankara.
- Türkan, F. (t.y.). Filistin Sorunu ve Ortadoğu, Ankara.
- Topur, T. (2004). Dipsiz Kuyu Ortadoğu ve Türkiye, IQ Kültürsanat Yayıncılık, İstanbul.
- Uluğbay, H. (2003). İmparatorluktan Cumhuriyete Petropolitik, Ayraç Yayınevi, Ankara.
- Vereté, M. (1970). The Balfour Declaration and its Makers, Middle Eastern Studies, Vol.VI, No.1, January 1970.
- Wasserstein, B. (1978). The British in Paletsine: The Mandatory Government and the Arab-Jewish Conflict 1917-1929, London.

OSMANLI DEVLETİ'NDE ALMANYA'YA ZABİTAN VE MÜHENDİS TALEBELER GÖNDERİLMESİ

Sending Engineering Students And Officers To Germany For The Purpose Of Training In The Ottoman State

Derya GEÇİLİ*

Öz

18. Yüzyılda Avrupa'da demir, çelik sanayii ve teknolojik alanda büyük bir gelişme yaşanmıştır. Teknolojide meydana gelen hızlı gelişim ve buna bağlı olarak yaşanan değişimler pek çok alanda olduğu gibi eğitimde de etkilerini göstermiştir. Avrupa'da başlayan bu değişimin etkisiyle, Osmanlı Devleti'nde geleneksel eğitim düzeninin bozulduğu fark edilerek ıslahat hareketlerine başlanılmıştır. Bu ıslahat hareketlerinden en önemlilerinden biri de, modern teknik eğitimin verilebilmesi için mühendishanelerin açılmasıdır. Mühendishanelerde verilen eğitim sırasında değişimleri takip ederek kendilerini geliştirebilmeleri için Avrupa'ya talebeler gönderilmeye başlamıştır. 1903 yılında Osmanlı Devleti ile Almanya arasında eğitim antlaşması imzalanmış, bu antlaşma ile özellikle askeriye'nin ihtiyaç duyduğu mühendislerin yetiştirilebilmesi için Almanya'ya zabitan ve talebeler gönderilmiştir. Talebeler seçilirken eğitimlerinde iyi bir dereceye sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Almanya'ya gitmek için talepte bulunanların sayısı ihtiyaçtan fazla olursa talebeler sınava tabi tutulmuş, başarılı olanlar kabul edilmişlerdir. Zabitan ve talebeleri yurtdışındaki eğitime hazırlamak için müfettiş ile muallimler görevlendirilmiştir. Müfettiş ve muallimler, talebeleri Almanya'daki eğitimleri sırasında kontrol altında tutmaya da devam etmişlerdir. Zabitan ve talebeler, Almanya'ya gönderilmeden önce muallimler tarafından İstanbul'da hazırlık eğitimi olarak sınava tabi tutulmuşlardır. Almanya'ya giderken zabitan ve talebelerin yolculuk ve eğitim masrafları hükümet tarafından karşılanmıştır. Derslerine yeteri derecede kabiliyet gösteremeyenler veya hal ve hareketinden dolayı iade edilenler olursa devlet tarafından harcanan masraf kendilerinden ya da kefillerinden tahsil edilmiştir. Talebeler, eğitime başladıkları tarihten itibaren bazı kanunlara, askeri kurallara da tabi olmuşlardır. Almanya'da talebeler, önce altı ay kadar süren hazırlık dönemine tabi tutulmuşlar, bu süre zarfında tahsillerine zarar gelmeyecek şekilde askeri talim de görmüşlerdir. Zabitan ve Talebelerin, Almanya da mühendislik mektepleri ile birlikte fabrikalarda da eğitim almaları sağlanarak teknolojik gelişmeleri doğrudan görüp öğrenmeleri amaçlanmıştır. Almanya'daki mühendislik eğitimini başarıyla tamamladıktan sonra talebeler askeriye de on yıl zorunlu hizmete tabi tutulmuşlardır. Almanya'da eğitim gören mühendislerin sayısının artmasıyla yurtdışından tedarik edilen mühendislerin sayısı azalmaya başlamış, Avrupa'daki gelişmeler daha rahat takip edilmeye başlanmıştır. Almanya'da tahsil gören mühendislerden bazıları ülkelerine dönüşlerinde

önemli vazifelere getirilmişler ve kendi alanlarıyla ilgili başarılı çalışmalar yapmışlardır. Osmanlı Devleti'nde Almanya'da eğitim aldıktan sonra orduda önemli görevlere getirilen mühendisler devlete batı zihniyetinin nüfuz etmesini sağlamışlardır. Uzman mühendisler yetiştirilerek gelebilecek tehlikelere karşı ülkenin korunması ve muhafazası sağlanmaya çalışılmıştır. Aşağıda, Almanya'ya mühendislik eğitimi için gönderilecek zabitanla talebelerin seçilmesi ve mekteplere yerleştirilme süreçleri anlatılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Mühendislik, Yurtdışında Eğitim, Almanya.

Abstract

In 18th Century, there were great developments in Europe in terms of iron, steel industry and technology. The fast development in technology and the changes that depended on these changes showed their influences in the field of education as well as in many other fields. It was noticed with these changes in Europe that the traditional education system was disrupted and reform movements started. The most important movement among these was establishing engineering schools to provide modern technical education. The engineering schools started to send students to Europe in order to observe and follow the developments after they graduated or when they were still students. In 1903, an education agreement was signed between Germany and Ottoman State, and students were sent to Germany to be trained as engineers and officers for the military. When the students were being selected, the criterion was their status in education being well. When the number of the students demanding to be sent to Germany was more than necessary, they were subjected to take an exam. Investigators and teachers were assigned for the duty of preparing them. They continued to keep the students under control during their educations in Germany. Before the students were sent to Germany, they received preparatory training in Istanbul. The travel and training expenses of the students were recovered by the Government. When there were unsuccessful students, they had to repay the expenses made by the Government. The students were subjected to some laws and military rules when they started training. They had a preparatory period for six months, and they received military training. They were given training in engineering schools and in factories

*Okutman Dr. Niğde Üniversitesi, Atatürk İlke ve İlkeleri Tarihi Bölümü, Niğde. degicali@hotmail.com

toreceive technological developments. After the training in Germany, the students had to serve in the military for ten years. With the increasing number of the engineers trained in Germany, the number of the engineers supplied from other countries decreased. Some of these students were assigned to important duties, and had successful works.

The students who were assigned to important duties in the Army after they graduated from their schools in Germany ensured that the western mentality was imposed to the Ottoman State. The problem of the scarcity of engineers was overcome, and the engineers who were brought from Europe by paying excessive salaries were replaced by the Turkish engineers. These selection and placement processes of the students and officers sent to Germany for engineering training will be explained in the following sections.

Key Words: Engineering, Education, Training, Germany.

Giriş

Avrupa'da demir, çelik sanayii ve üretimde hızlı bir gelişme yaşanmıştır. Bu gelişmelerin etkisiyle askeriyede büyük değişiklikler yapılmaya başlanmıştır. Osmanlı Devleti'nde 19. yüzyıl boyunca artarak devam eden Batı'ya yöneliş ile askeriyedeki yenilikler fark edilmiştir. Bu yeniliklerin takip edilebilmesi için yurtdışından mühendisler tedarik edilse de ihtiyaçları karşılayamamıştır. (DMA, BN 85/1717-140) Modern askeri teknik eğitiminin verilebilmesi için bir süre sonra mühendishaneler kurulmuştur. Mühendishaneler, hem ilk kuruldukları dönemdeki fonksiyonları hem de Osmanlılarda modern eğitim sisteminin oluşmasındaki öncülüğü açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu mekteplerde beklenen kalitenin sağlanabilmesi için yenilikler yapılmaya başlanmıştır. Osmanlı Devleti'nde (Elektrik, Maden, Kimya, İnşaat Mühendisliği ile Balistik, Top, Mermi, Kundak Zabitanı) açığının kapatılabilmesi ve gelişmelerin takip edilebilmesi için Almanya'ya zabitan ve talebe gönderilmesine karar verilmiştir. Talebelerin, Almanya'da devam edecekleri mektep ile ameli eğitim alacakları askeri kurumun belirlenmesinde Harbiye Nezareti sorumlu olmuştur. (DMA, BN 85/1717-168)

Almanya'ya Gönderilecek Talebelerde Aranılan Şartlar

Almanya'ya gönderilecek talebeler seçilirken eğitimlerinde iyi bir dereceye sahip olmalarına dikkat edilmişti. Taliplerin adedi ihtiyaçtan fazla olduğu zaman yapılan müsabaka sonucunda başarılı olanlar kabul ediliyordu. Taliplerin talim ve tahsillerinde başarılı olacak derecede hem akli hem de bedeni olarak sağlıklı olduklarına dair muayeneleri yapılmalıydı. (DMA, BN 85/1717-167) Almanya'ya gönderilecek talebelerin aşağıdaki vasıfları taşımaları gerekiyordu;

- Osmanlı tabiiyetinden olmak
- Suç ve cinayetle mahkûm olmamak
- Hüsni hâl sahibi, ılımlı ve sakin olduğunu kanıtlamak
- Bizzat bir tercüme-i hâl varakası yazmak
- Pederi mevcut değilse velisinin yazılı rızasını almak
- Almanya'da uygun bir şekilde hareket edeceğine dair yemin

etmek

Gerek zabitan gerekse mühendisler doğrudan doğruya Harbiye Nezaretine bağlı olacaklardı. Almanya'ya eğitim için gönderilen talebeler, devlete ve millete bağlılıklarını ifade etmek için de yemin etmek zorundalardı. Talebeler, Almanya'ya giderken Kuran-ı kerime el bastırılarak; *"Barışta ve harp de bütün nizâmat ve askeri kurallara riâyet edeceğime ve amirlerime itâat edeceğime ve askeriye'nin menfaatlerine sâdık olarak çalışmaktan kaçınmayacağıma ve askeri sırlar ile hiç bir şey hakkında kat'îyyen bilgi vermeyeceğime yeminbillâh ederim"* şeklinde yemin ediyorlardı. (DMA, BN 85/1717-116)

Avrupa'ya Gönderilecek Talebelere İstanbul'da Verilen Eğitim

Mühendis olacaklar altı ay İstanbul'da ve bir sene Almanya'da eğitim için bir hazırlık devresi geçireceklerdi. İstanbul'daki hazırlık eğitiminde;

Almanya'daki eğitimle ilgili bir fikir kazanabilmeleri için kontrol heyetinin tecrübe ve bilgileri ile askeri imalathaneler hakkında bilgi sahibi olacaklardı.

Almanca dil eğitimi alacaklardı.

Talebelerin, riyâziyyat (matematik), hesâb, cebr-i adi (cebir konuları), hendese-i musattah-mücesseme ve resmiye (geometri, uzay geometri konuları), mekanik, tefsir-i hendesi (geometrik yorum), hikmet-i tabiiyye (fizik bilgisi) ve kimya gibi derslerdeki bilgi birikimlerine takviyeler yapılacaktı.

Talebelere askeri talimler yaptırılacak ve silah eğitimleri alacaklardı. (BOA, İ.DUİT 20/02)

Bu eğitim sonunda harbiye nezareti tarafından teşkil edilecek bir mümeyyiz heyeti huzurunda zabitanın ve mühendis olacakların imtihanları yapılarak aralarında ehliyet gösterenler Almanya'ya gönderileceklerdi. Bu devreden sonra Almanya'daki mühendislik mekteplerinde eğitim almaya başlıyorlardı. Almanya'daki tahsil sırasında Almanca dil eğitimine devam edilerek, özellikle riyaziyyat, hikmet-i tabiiyye ve kimya dersleri hakkındaki talebelerin bilgilerinin üzerine yenileri eklenmeye çalışılırdı. (BOA, İ.DUİT 20/02)

Almanya'ya Gönderilen Talebelerin Eğitimi Sırasındaki Kurallar

Talebeler, Almanya'daki eğitim sırasında ve devlet hizmetinde bulundukları müddetçe askeri hizmetten de tecil edileceklerdi. Almanya'da tahsile başladıkları tarihten itibaren talebeler aşağıdaki kanunlara ve askeri kurallara tabi oluyorlardı;

Almanya'ya gönderilecek talebeyi kontrol etmek üzere müfettiş ile muavinler görevlendirilecekti. Bu görevlilere askeri harcırah kanununa uygun olarak yol masrafı olarak gündelik yüzer kuruş, ayrıca gitme zamanlarında bir defaya mahsus olarak zorunlu masrafları için müfettiş, muavinler ve zabitanın iki bin beş yüz, talebeye ise bin beş yüz kuruş veriliyordu. Almanya'da bulundukları müddetçe askeri harcamaları ödenmekle beraber askeri müfettişe üç bin, muavinlere ikişer bin kuruş tahsisat ayrılmıştı. Zabitan ve talebenin devam edecekleri mektep masrafı hükümet tarafından karşılanmakla beraber zabitan ve talebe aylık bin beş yüz kuruş alıyordu. Müfettiş ile muavinlerin vazifelerinden kaynaklanan çeşitli masrafları ayrıca karşılanmıştı. Zabitanla talebeler arasında

derslerine yeteri derecede kabiliyet gösteremeyenler veya hal ve hareketinden dolayı iade edilenler olursa devlet tarafından harcanan masraf kendilerinden veya kefillerinden tahsil ediliyor, talebenin tecil edilen askerlikleri iptal edilerek askeri hizmete gönderiliyorlardı. (BOA, İ.DUİT 20/01)

Zabitan ve mühendisler Almanya'da askeri fen akademisinde eğitim alıyorlardı. Namlu, kundak, barut, mermi, top, tüfek, fişek, nişan, mesafe aletleri ve balistik Şubelerinde ihtisas kazanacaklardı. Eğitimlerini tamamlayan zabitan ile diploma alan mühendisler on sene kadar askeriyede uzman oldukları konularda hizmet yapmak zorundalardı. Bunu yapmak istemeyenler tahsil süreleriboyunca hükümet tarafından kendileri için harcanan bütün masrafı faizi ile ödeyeceklerdi. Mühendislerin, Almanya'ya gitmeden önce yapılan masrafı faizi ile ödemeyi kabul eden bir kefil ile bir de kefaletname getirmeleri gerekiyordu. (Düstur 3. Tertib C.10, No: 58) Yabancı dil öğrenmek veya askeri bilgilerini geliştirmek üzere yurtdışına gidecek zabıtlara bir senelik eğitimin derecesine göre izin verilirdi. Zabıtların izinli olduğu süreler kıdemlerinden kesilmiyordu. (DMA, BN 65/1291-116)

Talebelerin Almanya'da ki Eğitimlerinin Kontrol Edilmesi Muallimler, eğitim sırasında üç ayda bir defa Almanya'ya talebeleri teftiş etmeye gönderileceklerdi. Muallimler, talebelerin her birinin ilerleme derecesini, durumunu ve ahlakını içeren bir rapor hazırlıyorlardı. Bu raporlara göre, derslerde istenilen yeterliliği gösteremeyenler gerek imtihana hazırlanırken gerek mektebin usul ve kurallarına göre bu imtihanın tekrarında yine başarılı olamazlarsa bilgi, beceri ve ahlaklarının tahsillerine devam etmelerine mani olacağı düşünülerek eğitimlerine son veriliyordu. Almanya'ya gönderilen talebeler, kendileri için harcanan masrafı mektebe ödedikten sonra kayıtlarını sildirebilirlerdi. (BOA, İ.DUİT 20/01)

Almanya'daki mekteplerle, özel ve resmi fabrikalarda iş eğitimi için almak için gönderilen talebelerin fiziki yapısı ve şahsi yeteneklerine dikkat ediliyordu. (DMA, ENV 1901/58) Zabitan, Almanya'da askeri fen akademisinde ve şubelerde çalışarak ihtisas kazanıyordu. Bir aylık eğitim için Almanya'ya gönderilen zabitan sınava tabi tutulmuştu. Zabitanın sınavı için bir komisyon oluşturulur. Bahriye Nezareti, sınav sonucunda başarılı olan zabitanın kıdemlerine altı aylık bir zam yapıyordu. Bu kıdem zammı terfi için veriliyor, emekliliğe katkısı olmuyordu. (BOA, A.DVN.MKL 53/16) Almanya'da donanma teşkilatında topçu olarak telsiz, telgraf ve seyr-i sefain gibi mesleğe ait kurslar gören zabitanı Almanca'yı iyi bir şekilde konuşabilmeleri için ayrıca bir kursa gönderilmişlerdi. (DMA, BN 99/2177)

Almanya'ya Gönderilen Mühendisler Verilen Harcırahlar 1918 tarihinde İstanbul Vapurlarında yapılan imtihanla başarılı olan 13 talebenin bir aylık tahsil için Almanya'ya gönderilmesine karar verilmişti. (DMA, BN 85/1717-116) Almanya'nın Danzig şehrinde bulunan mektebe 1918 senesinde kayıt olmaları için gönderilenlerin masrafları Bahriye Dairesi tarafından ödenmişti. (BOA, BEO 744/55737-3) Talebelere, yol masrafı ve yemek parası olarak toplam 2270 kuruş kadar bir ücret ayrılmıştı. (DMA, BN 65/1291-89,116) Talebelerin,

kitap ve teçhizat masrafı olarak da her bir talebe için 480 mark Alman Bahriye Mektebi Müdüriyetine gönderilmişti. (DMA, MB 517/248) Elbise, ikamet ücreti ile birlikte toplam 250 mark tahsis edilerek ödenen paraların da kaydedilmesine karar verilmişti. (BOA, BEO 744/55737-3) 6 Ekim 1918 tarihinde Almanya'ya gönderilen talebelerin yolculuğu sırasında görevli olan korvet kaptanı Mehmet Ali Bey ile Mahmut Rıza Efendiye uygun bir miktar harcırah verilmişti. (DMA, BN 85/1717-9) Almanya'ya gönderilen talebelere Alman Eğitim Müfettişliğinin teklifi ile giyecek masrafı adıyla daha sonra dörder yüz mark ve elbise masrafı verilmesine karar verilmişti. (DMA, BN 85/1717-114) Talebelerin Alman mühendisler gibi elbiseler giyerek düzenlerinin sağlanabileceği düşünülmüş olsa da, talebelerin Almanya'da mühendislik eğitiminde başarılı olduklarına dair dair resmi bilgi mevcut değildi. Bu nedenle Almanya'da bulundukları süre boyunca mühendisler için verilen elbise masrafını talep etme hakkı elde edemedikleri için ücretin ödenmesinden vazgeçilmişti. (DMA, BN 85/1717-115)

Donanma Birinci Kumandanlığı eğitim için Almanya'ya gönderilen mühendislerle deniz talebelerinin masraflarını karşılayabilmeleri için Berlin Ateşenevalliğine para gönderiyordu. (DMA, BN 85/1717-196) 1918 senesi Haziran ayında Almanya'ya gönderilen 13 talebenin mühendisliğe terfi etmeleri üzerine elbise masrafı olarak 1400 marka ihtiyaç duyulmuştur. Almanya'dan gelen talep üzerine mühendislerin ilk giyecek masrafı olarak 1400 markın temin edilmesine karar verilmiştir. Ancak, talebelerin, elbiselerinin uzun bir süre daha giyilmesine elverişli olduğu için elbise masrafı olarak sadece sekiz yüz mark gönderilmiştir. (DMA, BN 85/1717-118) Bir sene eğitim almak için Almanya'ya gönderilecek talebe için; 1918 Temmuz ayından 1919 Nisan sonuna kadar 2500 mark, 1919 Mayıs ayında bir defa verilen kitap ve teçhizat bedeli olarak 480 mark, şimendifer ücreti ve yemek ücreti olmak üzere 2270 kuruş ayrılmıştır. (DMA, BN 85/1717-198) 5 Ekim 1919 tarihinde Almanya'ya eğitim için gönderilen Mühendislerden Abbas Celal Efendi'ye önce 250 mark, daha sonra Ateşenevlik tarafından Nisan ve Mayıs ayları için 300 mark, elbise bedeli olarak da 100 mark ödenmiştir. (DMA, BN 85/1717-195)

14 Haziran 1918 tarihinde kanunlara uygun olarak Almanya'ya eğitim için talebe gönderilmiştir. Talebelerin Almanya'da tahsilde bulundukları süre boyunca bütün masrafları hükümet tarafından karşılanmıştır. Mühendislerin eğitimi sırasında 32 bin 270 kuruş harcanmıştı. Mühendisler için harcanmış olan marklar kuruş olarak muhasebe kalemine kaydedilmişti. Almanya'dan gelen zabitan için ayrıca fazladan harcama yapıp yapılmadığı ile ilgili muhasebe kaleminde bir inceleme yapılmasına karar verildi. Bu amaçla, muhasebe kalemine yazı yazılarak yapılan harcamaların ayrıntılı dökümleri talep ediliyordu. (DMA, BN 85/1717-165)

1918 yılında tatbikat, fenni ve ameli eğitim için yeniden Almanya'ya talebe gönderilmesi düşünülmüştür. (BOA, MV 212/217-1-1) Talebelerin masrafları için Hariciye ve Harbiye Nezaretlerine bilgi verilmiştir. (BOA, MV 217/94-1-1) Almanya'ya gönderilmesine karar verilen talebeler ve zabitan için elli bin lira Almanya'daki Osmanlı Sefaretine gönderilmiştir. Sefaretin kâtiplerinden bir komisyon teşkil edilerek talebeler

ve zabitanın masrafları kontrol altında alınmıştır. (BOA,MV 212/217-1-1)

Sonuç

Teknolojik değişimler ve hızlı gelişmeler Osmanlı Devleti'ni yalnızca araç, gereç ve yöntem açısından etkilemiyordu. Teknolojide meydana gelen hızlı değişim ve buna bağlı olarak yaşanan değişimler pek çok alanda olduğu gibi eğitimde de etkilerini göstermiştir. Osmanlı Devleti'nde Avrupa'daki gelişmelerin takip edilebilmesi ve kullanılabilmesi için mühendislere ihtiyaç duyulmuştur. Askeriyedeki ihtiyaç karşılayabilmek için teknik personelin Avrupa standartlarında eğitim almaları zorunluydu. Talebe ve zabitanın Almanya'daki eğitimleri oldukça masraflı olduğu için mezun olanlar zorunlu devlet hizmetine tabi tutulmuşlardır. Almanya'daki gelişmiş mühendislik mekteplerine zabitan ve talebeler gönderilerek askeriyenin ihtiyaç duyduğu teknik personel yetiştirilmeye çalışılmıştır. Böylece, Osmanlı Devleti'nde Avrupa'dan gelen yabancı uzmanlara olan ihtiyaç zamanla azalarak yerlerini yerli mühendislerle bırakmaya başlamışlardır.

KAYNAKLAR

Arşiv Belgeleri

- Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA)
- Babıali Evrak Odası (BEO)

- 744/55737-3.
- Divan-ı Hümayun Mektubi Kalemi (A.DVN.MKL)
- 53/16.
- İrade Dosya Usulü (İ.DUİT)
- 20/01, 20/02, 20/03.
- Maliye Vekaleti (MV)
- 217/94-1-1, 212/217-1-1.
- Deniz Müzesi Arşivi (DMA).
- Bahriye Nezareti (BN)
- 65/1291-89, 65/1291-116, 85/1717-9, 85/1717-114, 85/1717-115, 85/1717-116, 85/1717-118, 85/1717-140, 85/1717-162, 85/1717-163, 85/1717-164, 85/1717-165, 85/1717-167, 85/1717-168, 85/1717-193, 85/1717-194, 85/1717-195, 85/1717-196, 85/1717-198, 99/2177-4.
- Envanteri (ENV)
- 1901/00058, Zâbitan-ı bahriyeden Bu kerrebâ-irâde-i seniyye Londra sefaret-i seniyyesinin Ateşemiliterinin hizmetine tayin buyrulan Kaim-makam izzetlü Ahmed Beğin Daire-i Bahriyeye müteallik husûsatında suret-i hareketini mübeyyin Ta'limâtıdır, 14 Rebî'ül-âhir 1289.
- Mülga Bahriye (MB)
- 517/248.
- 2) Resmi Yayınlar
- Düstûr, Üçüncü Tertip, C.10, Numara: 58, 2 Muharrem 1337, 1 Teşrîn-i sâni 1333, 1928 İstanbul Fenn-i zâbit ve mühendis yetiştirilmek üzere memâlik-i ecnebiyeye gönderilecek zâbitan ve talebe hakkında kanun (27 Rebî'ül-âhir 1336, 9 Şaban 1334)

BIÇAK VE BIÇAKTA BURSA MARKASI

Knife And Bursa's Knife Brand

Gültekin ERDAL

Özet

Seri ve fabrikasyon ürünlerinin hızla çoğaldığı günümüzde, el sanatlarının yaşaması mucize gibidir. Teknolojiyle birlikte yeni ürünler, hayatımızdaki birçok kavramı silip yok etmiştir. Kalaycılık, bakırcılık, keçecilik, hasırcılık, nalbantlık, esansçılık, semercilik, kaşıkcılık, urgancılık, taş işçiliği ve çömlekçilik gibi onlarca meslek teknolojiye yenik düşmüşlerdir. Tüm bu mesleklerin aynı zamanda ulusumuzun kültür değerlerini barındırdığı bilindiği halde, kaybolmalarının önüne geçilememiştir. Belki de bunda en büyük etken, halkın bu ürünlere artık ihtiyaç duymamasıdır. Ancak halkın ihtiyaç duyduğu ve hatta giderek tüketimini arttırdığı geleneksel mesleklerde de durum farklı değildir.

Türk kültürü, gerçekten çok zengin ve renklidir. Anadolu'nun hemen her yerinde kayıt altına alınmamış bir gelenek mutlaka vardır. Bursa bıçakları bunlardan sadece biridir. 700 yıllık tarihi olan Bursa bıçakçılığı hakkında ne yazık ki sağlam bir kaynak bulunmamaktadır. Bu durum, akademik anlamda inceleme ve araştırmaları zora sokmaktadır.

Geleneksel el üretimlerinin karşılaştığı en büyük sorunlardan biri zahmetsiz ve seri üretimdir. Bilindiği gibi seri üretim maliyetleri düşürürken, usta-çırak geleneğini de ortadan kaldırmaktadır. Önceleri babadan oğula takılan altın bilezik, sonra ustadan çırağa geçer ve nihayetinde değerini kaybeder konuma gelmiştir. Geleneksel el sanatlarının kaybolması, milli kültürün ve etnografik kazanımların kaybolması demektir. Bazı ülkelerde devlet eliyle desteklenen geleneksel el sanatları, ülkemizde kaybolmanın eşiğindedir.

Osmanlı döneminde Anadolu'da birçok bıçak yapım merkezinin ortaya çıktığı bilinmektedir. Bu merkezlerden bazıları günümüze kadar önemlerini korumuştur. Bursa, en önemli bıçak yapım merkezlerinden biridir. Bu makale ile Bursa bıçakları kayıt altına alınmış ve Bursa bıçaklarının temel özellikleri belirlenerek, tipolojisi çıkartılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle Bursa bıçaklarının tipolojisi yapılırken öncelikli olarak sap formları ve malzemeleri dikkate alınmıştır. Sap formları aynı, işleniş tekniği farklı olduğu durumlarda alt gruplandırılmalara gidilmiştir. Ayrıca Bursa bıçakçılığı geleneğinde kın ve kılıf önemli bir ayrıntıdır. Kılıç, hançer ve av bıçaklarında kın halen özenle yapılırken, mutfak bıçaklarında plastik kılıf, ambalaj amaçlı tercih edilmektedir. Bu makalede Bursa bıçaklarının tipolojik çözümlemesinde kın ve kılıflar da dikkate alınmıştır.

Bursa bıçakçılığı, 700 yıllık serüvenini sürdürebilen geleneksel mesleklerden biridir. Bu çalışmada, Bursa bıçakçılığı

ve Bursa bıçakları araştırılmış, Bursa bıçaklarının tipolojisi çıkartılmaya çalışılmıştır. Böylelikle, 700 yıllık okulun ve dolayısıyla kaybolmaması gereken bir hazinenin hafızalardan silinmesinin önüne geçmek hedeflenmiştir.

Bu makalede geleneksel Bursa bıçaklarının özellikleri ortaya konmuştur. Bıçağı Bursalı yapan kriterler belirlenirken, günümüz sorunları da göz ardı edilmemiştir. Geleneksel yöntemlerle yapılan el işi bıçakların, gelecek kuşaklara aktarılabilmesi için hem yerel, hem de ulusal yönetimlere düşen görevler maddeler halinde çıkartılmıştır. Fabrikasyon ürünler karşısında sadece üç bıçak ustası ile yaşamaya çalışan geleneksel Bursa bıçaklarının, dünya markası olabilmesi bu makalenin diğer bir hedefidir. Araştırmada, Bursa'nın demircilik geleneğiyle yapılan bıçaklar ile 93 Harbi sonrasındaki Bursa bıçaklarının bağlantısı da kurulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bursa, Bursa bıçakçılığı, bıçakçılık, geleneksel, tipoloji.

Abstract

Today, tolivecrafts is like a miraclewhenthe serialandfabricatedproductsincrease rapidly. New productsthatcomewithimprovingtechnology, has wipedoutmanyconcepts in ourlives. Dozens of professionssuch as tinsmith, copper, feltmaking, wicker, blacksmithing, fragrance-making, spoon-making, ropery, stoneworkandpotteryhavebeensuccumbedtotechnology. At the same time, although it is known to contain cultural values of our nation, all of these professions have not been prevented to lose. Perhaps the biggest factor is that people no longer need to this product. However, it is not different in the traditional occupations which they are needed by the people even though their consumptions are increased.

Turkish culture is virtually rich and colorful. An unrecorded handcraft always exists in almost every part in Anatolia. Bursa cutlery is just one of them. Unfortunately, we have no reliable source regarding Bursa knives. That's why we have obstacles in academic study and research.

One of the biggest problems in producing handmade knives is mass production. As known, mass production means less cost and it eliminates the master-apprentice tradition. This handcraft passed along from father to son to be a priceless legacy then from master to apprentice in earlier times is now about to disappear, which means loss of cultural and ethnographic values. Traditional handcrafts which are

subsidized in some countries are on the verge of disappearing in our country.

It is known that there were lots of towns where knives were made in the Ottoman Empire Period. Some of them still exist and Bursa is one of the most important ones. With this article Bursa knives have been recorded and given basic features of them and obtained typology. To that end, firstly, the forms of handles and materials used were analyzed in having the typology. When handle forms were the same but the embroidery technique was different. Classifications were made under subgroups. On the other hand, carrier sheath is another major detail in traditional Bursa knife. Sheaths for spear, dagger and hunting knives are made with great care, whereas, plastic carrier is preferred for kitchen knives for package reason.

The cutler profession in Bursa is one of the traditional profession can maintain its 700-year adventure. In this study, cutler profession in Bursa and Bursa's knives has been researched and typology of Bursa's knives was tried to generate. Thus, the 700-year school and therefore a treasure which should not be lost, aimed to prevent deletion from memories.

And in this article, carrier and sheaths are carefully considered in the analysis of the typology. The characteristics of traditional Bursa knives were cited in this article. In doing so, recent problems concerning Bursa knives were questioned. Responsibilities of national and local administrations were stated one by one in order to pass along traditionally made Bursa knives to future generation. Another objective of this article is to introduce Bursa knives to World markets. Unlucky, this handcraft lives on thanks to just three knife masters at present. In this study, a link was constructed between knives traditionally made the knives made in recent years.

Keywords: Bursa, cutlery in Bursa, cutlery, traditional, typology.

GİRİŞ

Bıçak; bir sap ve çelik bölümden oluşan kesici araç (TDK, 1998:284) olarak tanımlanır. Bu tanımdan hareketle bıçağın, insanlığın varoluşundan çok sonra ortaya çıktığı söylenebilir. Her ne kadar kesmek ve delmek için eski taş çağında aletler kullanılmışsa da, bir sapı olmadığı için bıçak olarak değerlendirilemeyebilir. "İ.Ö. 4 binli yıllarda yeni aletler bulunmuştur: Balta, keser, daha sonra da taştan orak ve çapa" (Tanilli, 1994:22). Kesici olarak kullanılan aletlere sap takılmış ama adı hala bıçak değildir.

El sanatı ürünleri; "kendine özgü yapım şekli olan; üretimde yoğun makina kullanımı olmayan ve basit el araçları kullanılarak imal edilen ürünler olarak tanımlanabilir. Bu üretim, el becerisine, geleneksel bilgi ve görgüye dayanmakta ve çoğu zaman geleneğe dayalı olarak öğrenilmektedir" (Doğanay, 2013:52). Gelişen sanayileşme ve otomasyon sistemi, günlük hayatımıza iyice yerleşirken el sanatlarını da yok etmeye başlamıştır. Zahmetsiz ve seri üretim maliyetleri düşürürken, usta-çırak geleneğini de ortadan kaldırmıştır. Önceleri babadan

oğula takılan altın bilezik, sonra ustadan çırağa geçer ve nihayetinde değerini kaybeder. Geleneksel el sanatlarının kaybolması, milli kültürün ve etnografik kazanımların kaybolması demektir. Bazı ülkelerde devlet eliyle desteklenen geleneksel el sanatları, ülkemizde kaybolmanın eşliğindedirler.

Milli kültürümüzün belli başlı öğelerinden birisi demirciliktir. Türk geleneğinde demirin ve demircinin bu derece değer kazanmış olması biraz da Türk'ün yaşantısındaki özelliklerden gelmektedir. Bunda karakteristik ve fiziki yapılarının yanında atın ve silahın rolünü göz ardı etmemek gerekir. Zaten, "Ergenekon destanında demirden dağın eritilmesi, bu dağ eritmek için yetmiş büyük körüğün kurulması, Türkler arasında demircilik sanatının ne derece eski olduğuna işaret eder" (Kaya, 2002:9). "Göktürk ve Uygurlar döneminde Türk Maden sanatının geliştiğini bıçak ve kılıçların silah ve günlük eşya olarak kullanıldığını görüyoruz. Göktürk dönemi Balballarında beyler, belindeki bıçak ve kılıçları ile tasvir edilmiştir. Burada bıçak ve kılıç kahramanlık ve hakimiyet sembolü olarak görülmektedir. Uygur fresklerinde de bıçak taşıyan figürler görülür. Bıçak, Selçuklu dönemi kaynakları Divan-ı Lügat-it Türk ve Kutadgu Bilig'de "bıçek" şeklinde geçmektedir ve bu dönem kültüründe önemli yer tutmaktadır. Anadolu'da Alaeddin Keykubat zamanında (1220-1237) şehirlerin güvenliğini sağlayan Ahilerin bellerinde bıçaklar bulunuyordu" (Karpuz, 2011).

Osmanlı döneminde Anadolu'da birçok bıçak yapım merkezinin ortaya çıktığı bilinmektedir. Bu merkezlerden bazıları günümüze kadar önemlerini korumuştur. "Bursa, Balıkesir, Yatağan, Afyon, Ankara, Kastamonu ve Sürmene bu merkezlerden birkaçıdır" (Karpuz, 2011). Bu merkezlerin çoğunda geleneksel bıçakçılık kaybolmuş, teknolojiye yenik düşmüştür. Bursa ve Sürmene bıçakları, henüz yaşam savaşını kaybetmemiş, gelenekselliğinin özünü bozmadan teknoloji ile yaşamayı başarmıştır. Ama yine de yaşam şartları, ucuz maliyet ve seri üretim, özellikle de insan sağlığını tehdit eden kontrolsüz ithal bıçaklar, aşılması zor engeller gibi görülmektedir.

BURSA'NIN BIÇAK TARİHİ

"Bıçakçılık, Bursa'da yatağan, pala, saldırma, kılıç, kama, hançer, balta gibi iri çeşitlerle başlamış ve uzun müddet bu şekilde devam etmiştir. Yeniçerilikten sonra gitgide boyları kısalan bu çeşit kesici aletler, yerlerini daha küçük kamalara, sivri uçlu bıçaklara, daha sonra da ekmek, sofra ve meyve bıçaklarına bırakmıştır" (Saraç, 2005).

"Kesici ve delici silah ve alet grubuna gren bıçak, bir sap ve bir namludan oluşmaktadır. Namlu çok değişik formlarda olabilmektedir. En ayırt edici özellik tek ağızlı namlunun kalın sırtlı ve keskin ağızlı olmasıdır" (Resim 1) (Biber, 2005:12-13). Bıçak, aynı zamanda bir silah olması nedeniyle önemlidir. Çünkü Osmanlı'nın güçlü bir ordusu vardır ve bu ordunun da sağlam silahlara ihtiyacı olacaktır. Özellikle de 1326 yılında fethedilen Bursa, sadece Osmanlı'nın başkenti değil aynı zamanda demir işlemeciliğinin de başkenti olmuştur. Osmanlı ordusunun büyük bir pazar oluşturması kılıç ve kama gibi silahların yapımını ön plana çıkartmış ya da en azından tarihi

belgelerde bu silahlara daha fazla yer verilmiştir. Bu durum “Bursa’nın, Yatağan, İstanbul ve Filibe”(Koca, 2005:187-8) gibi silah üretimi merkezi olmasını sağlamıştır. “Özellikle de 19. yüzyılın sonlarından itibaren ise kılıç yerine el maharetinin veya ustalığın ön plana çıktığı özel bıçak ve el aletleri imalatı daha çok önem kazanmıştır” (Koca, 2005:188). Öyle ki; 1913 yılında yapılan sanayi sayımında, tüm Hüdavendigâr (Bursa) ilinde yüzün üzerinde bıçakçı dükkânı olduğu görülmüştür. Yıllık bıçak üretiminin ise bir milyonu aştığı, devletin resmi rakamlarından anlaşılmaktadır. Ancak 1926 yılındaki kayıtlara göre Bursa’da ancak elli kadar bıçakçı bulunmaktadır (Kent Müzesi, 2014).

Bursa, zaman zaman bıçak ustaları için zorunlu göç merkezi olmuştur. İki önemli olay, birçok bıçakçının kendi şehriden ve hatta vatanından kopup Bursa’ya yerleşmesine neden olmuştur. Bunlardan ilki ve en önemlisi 93 Harbidir. “Berlin Antlaşması ile Osmanlı Devleti, çok fazla toprak kaybetmiş, Balkanlar’daki nüfuzunu büyük ölçüde yitirmiştir. Balkanlar’da ve Kafkasya’da sayıları bir milyonu aşkın Osmanlı vatandaşı mülteci konumuna düşmüş, savaş süresince ve savaştan sonra Anadolu’ya dev göç dalgaları yaşanmıştır” (Vikipedia, 2014). Özellikle de bıçak ustaları daha çok Bursa’ya göç etmiş ve yerleşmişlerdir. Kendi kültürleri ile Bursa kültürünü kaynaştırarak Bursa bıçaklarına yenilik ve canlılık getiren bıçak ustaları:

Bursa markasının oluşturulmasında önemli katkılar sağlamışlardır. Ancak bu, daha öncesinde Bursa’da bıçakçılık yoktu anlamına gelmemelidir.

Bıçağın ergonomik yapısında yenilikler yaparak, Bursa bıçağını kılıç ile kama arasındaki silah görüntüsünden kurtarmışlardır. Ancak Türk kılıcının tipolojik bazı özellikleri bugün bile Bursa bıçaklarında kullanılmaktadır. “Söğüt dili, yılan dili, bel bıçaklar ve kulaklı denilen bıçaklar örnek gösterilebilir” (Kavaklı, 2007:65).

Bursa bıçakçılığı Arnavut çakısı gibi yeni bir katlanır bıçakla tanışmıştır.

Bıçağa su verme aşamasında, kestane kömürü koru ile tanışan göçmen ustalar, su verme işleminde önemli geliştirmeler yaparak namlunun keskinliğini arttırmış, bıçak ağzındaki deformasyonları önleyerek körelmeyi büyük oranda engellemişlerdir.

Bursa bıçağının keskinliğinin artırılmasında önemli etkenlerden bir diğeri, yüksek karbonlu çeliğe üçüncü “v” ağız eklenmesidir. Bu zamana kadar kılıç, kama ve

hançer geleneğinden gelen bir “v”li veya iki “v”li ağıza, göçmen ustalarca üçüncü bir “v” eklenerek, hem bıçağın keskinliği artırılmış hem de Bursa bıçağına kimlik kazandırılmıştır.

Bursa ve Bursa bıçakçılığı için ikinci önemli gelişme ise 1953 yılında çıkartılan 6136 sayılı ateşli silahlar kanunudur. Bu kanunla, oluklu, yivli bıçak ve benzeri aletlerin yapılması ve satılması yasaklanmıştır. Bu kanundan en çok etkilen Sürmene bıçakçıları olmuştur. Öyle ki, Sürmene’de “1953 öncesinde yaklaşık elli ev tipi atölyede bıçak üretimi yapılırken, yasak nedeniyle bu faaliyetle uğraşan ustaların çoğu İstanbul, Bursa, Kocaeli gibi şehirlere göç etmek zorunda kalmıştır” (Doğanay, 2013:52). 6136 sayılı kanunla ikinci kez göç alan Bursa, çok zor anlar yaşamalarına karşın, kanunun emirleri doğrultusunda üretimlerine devam etmişlerdir. Bu kanunla birlikte:

Bursa bıçaklarının en belirgin özelliği olan yivli ve oluklu bıçak üretimine son verilmiştir.

Yivli ve oluklu bıçaklar tutanakla toplanmıştır.

Yivsiz ve oluksuz üretilmeye başlanan Bursa bıçakları, artık tamamıyla silah görünümünden kurtulmuştur.

Silah özelliğinden kaynaklanan sert ve demir yapıyla namlu, yerini daha esnek ve keskin bir namluya bırakmıştır. Bu esneklik öyle başarılı olmuştur ki, bıçak ustasını ve Bursa bıçağını tanımlar hale gelmiştir.

Silah ve avcılık özelliğinden sıyrılan bıçaklar, eskisi gibi ağır ve hantal değil, hafif ve işlevsel olmaya başlamıştır.

Kasap, ekmek, peynir, meyve ve av bıçağı gibi birçok yeni tasarımlar çıkmaya başlamıştır, her bıçakçının kendine has modeli oluşmuştur.

Bıçakların namlusuna yiv yerine bıçak ustasının ismi kazılmaya başlanmıştır.

Hediyelik ve hatıra bıçakları üretilmeye başlanmıştır. Bu bıçakların sap ve namlularında altın, gümüş, kıymetli taşlar ve madenler işlenerek bıçakta süsleme geleneği başlamıştır.

Her Bursa bıçağı için kın yerine kılıf (ambalaj) yapılmaya başlanmıştır.

Bıçaktaki ustalık daha da kusursuzlaşarak; “bıçağın suyu, bıçakçının namusudur” sözü, Bursa bıçakçılarının bir çeşit Hipokrat’ı olmuştur.

Tüm bunlar aynı zamanda Bursa bıçağının özelliklerini de oluşturmaktadır. Bu özelliklere; sırt kısmının en uca kadar hafiften süzme olarak incelenmesi, namlunun son ucunun sapla buluştuğu yerde düzgün durması, namlu ile sapın birleştiği noktada kesim hatası olmaması, sapta yarık, çatlak olmaması,



keskin olması ve bir kılıfa konulması (Küçükata, 2011) gibi ustalık maharetlerini de eklemek gerekir.

Bıçakçılar için kara yıl olarak tanımlanan 1953 yılı, aslında Bursa bıçakları için yeni bir dönüm noktası olmuş, Bursa bıçaklarının kusursuzlaşmasına ön ayak olacak radikal adımlar atılmıştır. 6136 sayılı kanun, bıçakçıları ekonomik zorluklara düşürmüş olsa bile, Bursa bıçakçılığının kendini yenilemesine vesile olmuştur.

BURSA BIÇAĞININ TİPOLOJİSİ

Demirci geleneğiyle yapılan bıçakların, bugünkü bıçakların tipolojik yapısıyla aynı olamayacağı açıktır. 93 Harbi ve 53 yasası, Bursa bıçağının tipolojisini temelden etkileyen iki önemli gelişmedir. 700 yıllık Bursa bıçağının 150'ye yakın çeşidi bulunmaktadır. Her birinin görev ve boyutları farklı olmasına karşın temelde aynı tipolojiye sahiptirler. Bilinen tüm bıçakların tipolojileri birbirine benzer olmakla birlikte bazı tipolojik unsurların işlenmesi Bursa bıçağına has özellikler taşımaktadır. Bıçak sapı malzemesi ve işlenmesinde, namlu süslemelerinde, hatta Türk kılıcı özellikleri taşıyan bazı bıçak türlerinin tipolojilerinde, Bursa'ya özgü, Bursa tipi oluşturulmuştur.

Bursa bıçaklarının tipolojisi yapılırken öncelikli olarak sap form ve malzemeleri dikkate alınmıştır. Sap formları aynı, işleniş tekniği farklı olduğu durumlarda alt gruplandırmalara gidilmiştir.

Bursa bıçakçılığı geleneğinde kın ve kılıf önemli bir ayrıntıdır. Kılıç, hançer ve av bıçaklarında kın halen özenle yapılırken, mutfak bıçaklarında plastik kılıf, ambalaj amaçlı tercih edilmektedir. Bursa bıçaklarının tipolojik çözümlemesinde kın ve kılıflar da dikkate alınmıştır.



Bursa Bıçak ve Kınları (Bursa Kent Müzesi)

SAPLAR:

Saplar, Bursa bıçağının önemli özelliklerindendir. Sapların malzemesi ne olursa olsun teknikte üç farklı sap tespit edilmiştir. Bunlar, yekpare, kapak ve kalıptır. Malzemenin özelliği tekniği belirlemede önemli bir etkidir. Zira her malzeme, yapısı gereği her tekniğe uygulanamamaktadır.

Gelişen teknoloji ve kimya sanayii her ne kadar malzemeyi çeşitlendirse de, Bursa bıçakçıların temelde kullandığı malzeme altı çeşittir. Malzemenin sağlıklı oluşu, şık görüntüsü, kolay işlenmesi ve namluyla olan uyumu Bursa bıçakçıların tercihlerinde önemli birer etkidir. Bursa bıçaklarında en fazla kullanılan malzemeler; boynuz, kemik, maden, ağaç, plastik ve fiberdir.

I. TİP:BOYNUZ SAP

Boynuz, bıçak yapan her ustanın kullandığı sağlam bir maddedir. Hemen her türlü hayvanın boynuzlarından sap yapılabilir. Ancak en çok tercih edilenler, geyik, manda, koç, teke ve yaban keçisi boynuzlarıdır. Boynuz saplı bıçaklar daha çok av bıçaklarıdır. Dekoratif görüntüsünün yanında, doğal malzemesi ile av konseptine uygun olması, avcılarının ilgisini çekmektedir. Tipoloji oluşturan kısım ise boynuzun kendisi değil, kullanılma şeklidir. Boynuz, av bıçaklarının yanında, mutfak bıçaklarında, hediyelik ve hatıra bıçakları ile çakılarda kullanılmıştır.

II. TİP: KEMİKSAP

Sığır, deve gibi iri hayvanların kaval kemiklerinden yapılır. Büyükbaş hayvanların tercih edilmesinin iki önemli nedeni vardır. Birincisi sağlamlığı diğeri ise küçükbaşlara oranla kokmuyor olmasıdır. Kemik saplar, hemen her türlü bıçakta uygulanabilir. Mutfak bıçaklarının tamamı, çakılar, hediyelik ve hatıra bıçakları ve av bıçaklarında rahatlıkla uygulanır. "Kemik sap onix mermeri gibi güzel bir görünüm alır. Beyazlığı ile dikkat çeker" (Kavaklı, 2007:61). Ancak kemik saplar, boynuza oranla daha kırılmandır.

III. TİP: MADENİSAP

Madeni saplı Bursa bıçaklarını iki alt grupta toplamak doğru olabilir. Sapların malzemesi aynı olmasına karşın yapılış tarzına göre iki farklı teknik kullanılmıştır. Birincisi kalıp sap, diğeri ise yapıştırma saptır. Her iki sap tipi Bursa bıçak ustasının maharetiyle orantılı başarı göstermektedir. Bursa'da maharet, her zaman tekniğin üstünde tutulmuş ve "usta" kavramının özel bir hürmeti oluşmuştur.

"Bursa bıçaklarında genelde tutya, pirinç, gümüş bazen demir sap kullanılmıştır"(Kavaklı, 2007:61). Çelik ve krom sapların da kullanıldığı görülmektedir. Madeni saplı bıçaklar daha ağır olması ve eli yorması nedeniyle daha az rağbet görmektedir.

III. Tip A: Kalıp:Bu tip saplar kalıp kullanılarak yapılan madeni saplardır. Bıçak için uygun form ve boyutlarda kalıp yapılarak, sap tarafı kalıba sokulur. Eritilmesi kolay olan madenlerden pirinç, tutya, alüminyum ve kurşun kor halde kalıba boşaltılarak donması beklenir. Döküm saplar, yapıştırmalı saplara oranla daha hafif ve sağlamdır.

III. Tip B: Kapak:Bu tip saplarda ise önceden hazırlanmış olan iki parçanın bıçağa eklenmesi işlemi yapılmaktadır. Bu işlem için demir, krom ve çelik gibi tabaka metaller kullanılmaktadır. Yapılan işlemler ise:

"Bıçağı sap olacak maden kesilir, biçimlendirilir. Namlu yuvası bırakılır. Parça kaynak edilir. Bıçak sapa geçirilir, içerisine macun akıtılır ve dondurulur.

İki parça halinde hazırlanan madeni sap, namlu üzerine çivilenir, pulla perçin edilir. Düzeltip parlatılır"(Kavaklı, 2007:61).

IV. TİP: AĞAÇSAP

Ağaç, kolay bulunan ve kolay işlenebilen bir malzeme olması nedeniyle bıçakçıların çok rağbet ettiği malzemeler

arasındadır. Ancak bu her ağacın kullanılabileceği anlamına gelmemektedir. Ağacın kolay işlenmesi kadar sağlam ve dayanıklı olması da önemlidir. Bu nedenle en çok tercih edilen ağaçlar; gürgen, ceviz, gül, şimşir, abanoz, maun, kestane ve dişbudak ağaçlarıdır. Bıçağın daha hafif olması için ise söğüt ve çam ağaçları tercih edilmektedir. Yapılış tarzlarına göre ağaç sapları iki gruba ayırmak mümkün olacaktır: Yekpare saplı ve kapak saplı bıçaklar. Ancak bu sap tiplerinin kullanım alanlarını belirleyen keskin bir çizgi yoktur. Namlusu 35 cm ye kadar çıkabilen av bıçaklarında sağlam olmayacağı düşüncesiyle yekpare sap kullanılmayabilirken, estetik ve zarif görünebileceği düşüncesi ile 8 cm namlu uzunluğu olan meyve bıçaklarında kapak sap kullanılabilmektedir.

IV. Tip A: Yekpare: Bıçaknamlusununform ve büyüklükleri bıçak türlerini etkilediği gibi sap yapım tekniğini de etkileyebilmektedir. Ancak bıçak ustasının zevk ve estetik ölçüleri, ağacın kalitesi ve bıçağın türü, sap tekniğini belirlemesinde daha etkin olabilmektedir. 15 ile 35 cm uzunluklarında namluya sahip av bıçaklarının saplarında yekpare sapın sağlam olmayabileceği düşünülse bile, ustanın zevkleri her zaman daha belirleyici olmuştur. Bu nedenle yekpare saplar, hem 8 cm'lik bir meyve bıçağında hem de 35 cm'lik bir av bıçağında görülebilir.

IV. Tip B: Kapak (İki Parça): Genelde daha büyük boyutlardaki bıçaklar ve satırlar için uygulanan bir sap tekniğidir. Ancak ustanın zevk ve beğenisi, bu tekniği her türlü bıçaklara uygulayabilmektedir. Kapak, birbirinin aynı olan iki parçanın, bıçağın kabzasına iç içe gelecek şekilde perçinlenmesi tekniğidir. Bıçağın çelik kabzası, iki parça ağaç sapın kenarlarından görülebilmekte, sapın çevresine çekilmiş çelik bir bilezik görüntüsü vermektedir. Bu teknik için yekpare sap yapımında kullanılan tüm ağaçlar kullanılmaktadır. Abanoz ve maun ağaçları, müzik aletlerinden tespihe kadar birçok eşya yapımında kullanıldığından, sağlam ve pahalıdır. Bu nedenle de bıçakçılar bu ağacı daha özel bıçaklarda kullanmayı tercih edebilmektedirler.

V. TİP: PLASTİKSAP

Plastikler, petrol veya petrol türevlerinden elde edilir. Son derece hafif ve kolay şekil verilebilme özelliklerinden ötürü giderek daha yaygın şekilde kullanılmaktadır (Erdal, 2009:144). Plastik, ekonomik olmasına karşın Bursa bıçakçılığında uzun süre fazla tercih edilmemiştir. Ancak belediyelerin sağlık gerekçesiyle, halka açık gıda işletmelerinde ve lokantalarda kesici aletlerde ahşap sapı yasaklamasıyla, plastik sap kullanımında artış görülmüştür.

Plastiklerin kullanimdaki artışla birlikte, renkli plastikler bıçak saplarında kullanılır olmuştur. Ancak renkler, sadece estetik amaçlı değil, algı yüklenerek de kullanılmaya başlanmıştır. Örneğin tavuk bıçaklarının saplarında sarı veya beyaz, balık bıçaklarının saplarında mavi, et bıçaklarının saplarında ise kırmızı renkli plastikler kullanılmıştır.

Bursa bıçakçıları plastiği iki farklı şekilde kullanmaktadır.

Birincisi yekpare, diğeri kalıptır. Her iki teknik de ustanın el işçiliğine dayanmamaktadır. Yekpare sap hazır gelirken, kalıp, dökümcüye gönderilen namlulara uygulanmaktadır.

V. Tip A: Yekpare: Ahşapyekpare saplar gibi fabrikasyon olarak alınırlar. Ancak sırt kısmından, usta tarafından testere ile kanal açılır ve namlu için yer hazırlanır. Usta bu kanal içine bıçağın kabzasını yerleştirerek perçinler. Temizleme ve parlatma işleminden sonra bıçak, kullanıma hazırdır.

V. Tip B: Kalıp: Bu sistem biraz daha otomasyona bağlanmış gibidir. Ustanın mahareti sadece namlunun işlenmesinde görülebilmektedir. Sap takmaya hazır namlular, kalıpcıya gönderilir. Bu teknikte:

Kalıp değişmediği sürece sap modeli değişmez.

Kalıbın değişmesi maliyeti arttıracığı için aynı kalıpta farklı ustanın namlularını görmek mümkündür. Ancak birçok bıçak ustasının kendine ait ve sadece kendisinin kullanabildiği özel kalıpları da bulunmaktadır.

Kalıp sapta perçin veya çivi kullanılmaz. Namlu, direk kalıba göre hazırlanır ve soğutulur. Perçinlerin paslanması veya dip aralarına artıkların birikmesiyle sağlıklı ortam oluşabildiğinden, plastik de olsa kalıp sapların sağlıklı olduğu söylenebilir.

Görüntü, ucuz bıçakları hatırlatır. Usta maharetinden ziyade, ticari kaygılar hemen hissedilir. Bursa bıçakçıları için ticari kaygı arka plandadır. Her usta, kullanıcıyı komşusu gibi görür ve komşusuna kötü ürün vermek istemez.

VI. TİP: FİBERSAP

Fiber, sıkıştırılmış kağıt demektir. Plastik özellikleri taşır ancak ham maddesi nedeniyle daha sağlıklı ve ahşap görünümlüdürler. Hatta ahşaptan ayırt edebilmek çok zordur. Fiber, Bursa bıçakçıları tarafından tercih edilen malzeme değildir. Birkaç usta dışında fiber kullanan usta yoktur. Fiber saplar da fabrikasyondur. Bıçak ustası sadece montajını yapar ve temizler. Fiber saplar, diğer fabrikasyon saplar gibi iki farklı şekilde montaj yapılır. Yekpare ve kapak.

VI. Tip A: Yekpare: Diğer yekpare saplardan tek farkı, malzemesidir.

VI. Tip B: Kapak: Birbirinin aynı iki parçanın, iç içe gelecek şekilde kapatılıp sıkıştırılarak perçinlenmesidir.

NAMLULAR

Bursa bıçaklarında esas olan namludur. Tüm maharet burada saklıdır. Ustalık belgesi buradan alınır. Namlunun suyu, esnekliği, keskinliği ve kolay körleşmemesi, namlu ucu, yanak açılması, taşlama, işlevselliği ve sağlamlığı bu kısımda şekillenir. Bursa bıçağının diğer bıçaklardan ayrıldığı ve markalaştığı kısımdır namlu. Buna rağmen Bursa bıçaklarında namlu, fazla çeşitlenmemiştir. Kabza tiplerine göre iki, namlu tiplerine göre ise dört farklı tip bulunmaktadır. Ancak bu namluların kendi içlerinde sayısız çeşitlendiği ve 150 den fazla alt tipe ayrıldığı bilinmektedir.

B 1. KABZALARINA GÖRE TİPLER:

150 den fazla isim ve işlevsellğe sahip Bursa bıçaklarının temelinde iki farklı kabzaya sahip namlusu vardır. Yekpare kabzalı namlu ve kapak kabzalı namlu.

I. TİP: Yekpare Kabzalı Namlu:Kabza, adını aldığı yekpare saplar ile uyumlu olabilmek için giderek incelen bir yapıya sahiptir. Kabzanın incilmesi, sapın daha sağlam olabilmesi için gereklidir. Bıçak, kesme eylemi sırasında tüm kuvveti sapın baş kısmında topladığı için bu kısım daha sağlam olmalıdır. Bu nedenle bıçak kabzası da daha incedir (Çizim 3).

Çizim 3. Yekpare Kabzalı Namlu

II. TİP: Kapak Kabzalı Namlu:

Kapak kabzalı namlu, sapa göre şekillenen diğer bir namlu tipidir. Kabza, kapak adı verilen iki parçadan oluşan sapın arasında sıkıştırılmaktadır. Dolayısıyla kabzanın, sap eninde olması zorunlu hale gelmiştir. Kabzanın boyu, sapın baş kısmına kadar devam eder ve sapla aynı noktada biter. Kabzanın bitim yeri, bazen dairesel bazen de düzdür.

B 2. TİPLERİNE GÖRE NAMLULAR:

Namlular, işlevselliklerine göre dört ana tipe ayrılmıştır. Diğer tüm çeşitler, bu tiplerin ayrıntılanmasıyla oluşturulmuştur.

I. TİP: SİVRİ NAMLU

Namlu ucunun sivri olmasından kaynaklanan özelliği vardır. Bursa bıçaklarından en işlevsel olanıdır ve belki de bu yüzden en fazla tercih edilen namludur. Kolay kırılmayan ve deforme olmayan sivri namlu, hemen her tür bıçaklarda kullanılabilmektedir. Sebze, meyve, peynir, sıyırma, et, av bıçakları ve çakılarda bol bol kullanılmıştır. Hediyeelik ve hatıra bıçaklarda bile sık kullanılan bir namlu çeşididir. İşlevsel oluşu, sağlam ve şık duruşu, Bursa bıçakçılarının tercih sebebidir. Sivri namlular, namlu formuna göre değişkenlik gösterebilirler. Düz ve sade form, en çok kullanılandır. Mutfak bıçakları için en uygun formdur. Kullanım alanı da daha çok bu yöndedir.

I. Tip A: Kılıç:Türk kılıcının geleneksel formu, bu namluda korunmaktadır. Gelenek ve göreneklerine bağlı olan Bursa bıçakçıları, kılıç formunu daha çok av bıçakları, hediyeelik, hatıra ve çakı bıçaklarında kullanmaktadırlar. Nadiren de olsa meyve setlerinde görülebilen kılıç formunun, sırt ağzı yarım yay şeklindedir ve sırt ağzı açılmayarak, süs amaçlı kullanılır. Ancak bazı büyük namlulu av bıçaklarının sırt ağızlarının da açıldığı görülmektedir.

I. Tip B: Tek Taraflı Klasik Av:Form olarak I. Tip A benzeridir. Boyut ve yanak kalınlıklarında farklılıklar olabilir. En belirgin özelliği, bıçak ağzının sadece bir tarafının açılmış olmasıdır. Diğer tarafı düzdür ve ince taşlaması bulunur. Bu özellik yine Türk kılıç özelliğinden gelmektedir. Yatağan bel bıçaklarının da tek taraflı açık ağzı bulunur.

I. Tip C: Dalgalı:Sırt kısmı Türk kılıcına benzeyen dalgalı sivri tip, hediyeelik ve hatıra bıçağı olarak yapılır ve satılır.

Oldukça narin, ince ve şık bir yapısı olan bıçağın ağzı deniz dalgasını andırmaktadır. Yumuşak ve tatlı bir dalgalanma gösteren bıçak ağzı, ince bir taşlama ile açılmıştır. Bıçağın uç kısmı oldukça sivri ve işlevseldir. Bıçağın kabza uzunluğu neredeyse namlu uzunluğuna eşittir. Kabzada 5 ile 6 perçin deliği bulunur. Ancak bu delikler işlevsellikten daha ziyade süsleme amaçlıdır. Namluya dalga vurmak ile dalgalı namlu bıçağı karıştırmamak gerekir.

I. Tip D: Yay:Sırt kısmı iç bükey, ucuna doğru kamburlaşan uzun ince bir namludur. Namlunun asıl adını aldığı ağız kısmı ise dış bükey olup düzgün bir yay oluşturur. Daha çok hediyeelik ve hatıra bıçaklarında görünen IV. Tip Yay namlu, meyve bıçakları ve av bıçaklarında da görülebilmektedir. Uzun ve narin yapısı, kabza kısmındaki 5-6 perçin deliği ile tamamlanmıştır. Perçinler işlevsel olduğu kadar süsleme amaçlıdır. Namlu, gerek formu, gerekse işlevselliği açısından Bursa demircilik geleneğini hatırlatır.

II. TİP: ÇENELİNAMLU

Daha çok kasap, et, balık ve satır bıçaklarında kullanılan çeneli namlu, namlunun sapla birleştiği sağ alt kısmın, saptan daha yüksekte olmasıdır. Bu yükseklik bazen sola doğru açılı, bazen ise diktir. Namlu çenesinin açık olması, ağız kısmının tam anlamıyla kesme eyleminde olmasını sağlar. Kesme eyleminin, daha çok bıçağın sapa yakın noktasında uygulandığı gözlemlenerek, bu kısmın saptan kurtarılmasıyla işlevsellik artırılmıştır. Bursa bıçaklarına özgü olan bu namlu tipi, her türlü bıçakta görülebildiği gibi av bıçakları, meyve setleri, çakılar ve satırlarda görülebilmektedir.

Bursa bıçaklarında bilinen iki tip çene vardır. 90 derecelik dik çene ve sola yatık açılı çene.

III. TİP: TESTERELİNAMLU

Daha çok ekmek bıçakları için tasarlanan testereli namlu, meyve, soğan ve av bıçaklarında da görülebilmektedir. Ancak bıçağın türü ve işlevselliği göz önüne alındığında testere, namlunun sırt, sırt burun ve hem sırt hem ağız kısmının bir bölümünde görülmektedir. Genellikle sırt kısmı testereli bıçaklarda, testere ağzı büyük dişli yapılarak, bayat ekmek kesiminde kullanılır. Çok işlevselliğe sahip olması namlunun farklı tarzlarda farklı bıçak türlerine uygulanmasına vesile olmuştur. Testereli namlunun testere ağzı, her ustanın teknik ve tarzına göre farklılıklar gösterebilir.

III. Tip A: Sırtı Testereli:Genellikle ekmek ve av bıçaklarında kullanılanbu tip namluda sırtın bir bölümü testereli, ağız ise normaldir. Namlunun sırt testeresi genelde kalın dişli yapılarak soğuk veya bayat ekmeklerin kesiminde kullanılır. Normal ağız ise, her türlü mutfak işlerinde kullanılmaktadır. Sırtı testereli namlular, av bıçaklarına silah görünümü verebilmektedir. Sırt testere, bazen ağzı açılmayarak estetik görüntü oluşturulmuşken, çoğunda ağzı açılarak işlevsellik kazandırılmıştır.

III. Tip B: Sırtı ve Ağzı Testereleli: Pasta bıçağı olarak bilinen namlunun, hem sırtı hem de ağız kısmı testerelelidir. Sırt testeresinin dişleri büyük, ağız testeresinin dişleri ise daha küçüktür. Bu da her iki ağız farklı amaçlarda kullanıldığını göstermektedir. Her ne kadar pasta bıçağı olarak bilinse de bu namlunun sırt testeresi ekmek, kek, kalın pastalar gibi hamuru yoğun yiyeceklerin kesiminde kullanılırken, ince testereleli ağız kısmı sadece yaş pasta için tasarlanmıştır. Namlunun çok amaçlı olması, boyutlarını da büyüttüştür. Namlu uzunluğu 35 cm, eni 3 cm olan pasta namlusunun kabzası ise 5 cm'dir.

IV. TİP: KÜT BURUNLU NAMLU

Namlunun burun kısmının açılı dikdörtgen (küt) şeklinde kesilmesidir. Küt namluların işlevselliği diğer namlulara göre daha azdır. Hatta bazı bıçak ustalarının hiç uygulanmamaktadır. Bu nedenle çok fazla çeşidi bulunmamaktadır. Daha çok testereleli namlunun bazı tiplerinde, kaşar bıçaklarında, meyve ve kahvaltı setlerinde kullanılmıştır. Küt burun, meyve setlerinde estetik, testereleli ekmek ve kaşar bıçaklarında güvenlik, kahvaltı setlerinde ise yağ ve benzeri katı gıdaların, ekmek dilimine sürülmesi amaçlıdır.

IV. TİP A: DaireselBurunlu Namlu: Küt burunlu namludan tek farkı, dairesele bir buruna sahip olmasıdır. Dairesel olması, büyük ölçekli namlularda güvenlik açısından tercih edilmektedir. 35 cm'lik testereleli ekmek bıçakları ile 55 cm'lik döner bıçaklarında kullanılır. Dairesel namlular, meyve ve kahvaltı setleri gibi 8 cm'lik küçük namlularda sık kullanılmaktadır.

C. KINLAR

Kın, bıçağın şanıdır. Kını olmayan bıçak her zaman çıplak olarak görülmüştür. Bursa'nın demirci ustaları, yaptıkları her kılıç, kama ve hançer için kın dikmeyi maharet saymış ve deriyi de demiri işler gibi işlemiştir. Kın, genellikle deriden yapılır. Ancak demir, çelik, alüminyum, bakır gibi sert ve yumuşak madenlerden yapılabildiği gibi ağaçtan da yapılabilmektedir. "Kınlar, tipolojik yönden bazı farklılıklar göstermesine karşılık, işlevsel olarak birbirini tekrar etmektedir. Kınlar gövde ve kın pabucu olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır" (Biber, 2005:161).

Kın geleneği günümüzde kılıçlar için hala devam ederken, bıçaklarda bitmiş durumdadır. Özellikle de 1953 yasası ile bıçakların silah görünümünden çıkartılması, bıçakları bir süre çıplak bırakmıştır. Ancak gelenek yok olmamış, sadece malzeme değiştirilerek, ince plastik kullanılmaya başlanmıştır. Malzemenin değişmesiyle birlikte isim de değişerek ambalaj adını almıştır. Bıçak için yapılan bu yeni örtü, ince plastik ile ince asetat (nylon) kullanılarak yapılmaktadır. Ambalaj, bıçağın ayıbını bir nebze kapatmış, ancak kullanıcı için sağlık sorunları yaratmaya başlamıştır. Özellikle de yurt dışına yapılan bıçakların naylon ambalajları, kanserojen gereksesi ile dönmektedir. Bu, ya ambalajların tamamen iptal edilmesini ya da malzemenin değiştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Kınlar bıçaklar için özel olarak yapılır. Daha çok hatıra ve hediyeelik bıçaklar için gerçek anlamda kın yapılır. Malzeme

deridir ve bıçağa göre dikilir. Ancak kınları artık bıçak ustası değil, üçüncü kişiler yapmaktadır.

SONUÇ

Türk kültürü, gerçekten çok zengin ve renklidir. Anadolu'nun hemen her yerinde hiçbir kayıt altına alınmamış gelenek mutlaka vardır. Bursa bıçakları bunlardan sadece biridir. 700 yıllık tarihi olan Bursa bıçakçılığı hakkında sağlam bir kaynak bulunmamaktadır. Bu durum, akademik anlamda inceleme ve araştırmaları zora sokmaktadır.

Bursa bıçakçılığı hakkında bilinen iki önemli dönüm noktası vardır. Her ikisi de sorun gibi görünse de, aslında Bursa bıçakçılığının yenilenmesini sağlamıştır.

Birinci nokta, 93 Harbi'dir. Bu savaş, Bursa'ya büyük bir göçe neden olmuştur. Yeni Bursalı bıçakçıların, Bursa bıçaklarına katkıları yadsınamaz. Ancak bazı bıçakçıların, Bursa bıçaklarını göçmenlere bağlamış olmalarını kabullenmek zordur.

1953 yasası Bursa bıçakçılığı için ikinci dönüm noktası olmuştur. Yasanın yiv ve olukları yasaklaması, Türkiye deki tüm bıçakçıları zora sokmuş hatta bazı bıçakçıları göçe zorlamıştır. Sürmene bıçakçılığı büyük yara alan önemli merkezlerdendir. Bursa bıçakçıları da "kara yıl" olarak tanımladıkları bu yılda çok zorlandıklarını, üretim ve satış yapamadıklarını hatta devlet topladığı bıçaklara ödemeyi geç yaptığı için iflas noktasına geldiklerini anlatmaktadırlar. Ancak bu durumda dahi Bursa bıçakçılığı kendini yenilemeyi başarmış ve markasını koruyabilmiştir. Öyle ki Bursa bıçaklarının tipolojisi yeniden düzenlenmiş, daha işlevsel ve estetik bıçak üretimleri yapılmıştır. 1990'lara kadar devam eden bu diriliş, fabrikasyon ve otomasyon sistemlerinin yaygınlaşması ile yeniden durağanlaşmaya başlamıştır. Daha acı olanı ise, namlu yapımında kullanılan çeliklerde Fransa, İsviçre ve Almanya gibi ülkelere bağımlı olmamızdır. Çünkü:

Bıçak ustaları, yurt dışından da olsa, çelikleri doğrudan alamamaktadırlar.

Aracılar, her zaman kaliteli çelik satmamakta, bıçak ustasını çoğu zaman atık çelikleri almaya zorlamaktadır.

Fiyat olarak daha ucuza satılan karbon miktarı düşük atık çelikler, bazı ustalarca sürekli kullanılmaya başlanmıştır. Dolayısıyla önce Bursa bıçağı kalitesi, sonra imajı zedelenmektedir.

Diğer taraftan ithalatçıların karbon miktarı düşük olan tabaka çeliklere yönelmesi, Bursa bıçakçıları için önemli bir sorundur.

Yerel yönetimler neler yapabilir?

Bursa Bıçakçı atölyelerinin birbirinden uzak, deyim yerindeyse dağınık olması, aynı kaliteyi yakalamaya engel bir durum teşkil edebilir. Mümkün olduğunca bıçak atölyelerini aynı çatı altında veya aynı bölgede istihdam etmek yararlı olacaktır.

Bursa Bıçakları, üretim aşamasında denetim altına alınabilir. Kalitede standartlaşmak, markalaşma yolunda önemli olabilir.

Denetim yetkisi bir kuruma veya derneğe verilmektense, Bursa Ticaret ve Sanayi Odası altında oluşturulacak bir değerlendirme komitesine verilebilir. Bu komite içinde;

valilikten, büyükşehir belediyesinden, üniversiteden, emniyet müdürlüğünden, bıçak ustalarından, bıçakçı derneğinden, kültür müdürlüğünden ve sağlık müdürlüğünden temsilciler olabilir.

Bursa bıçakları için pazar bulunabilir. Üretim sorunu yaşamayan bıçakçıların, satış korkusu azaltılabilir. Hatta haksız rekabetin önü kapatılmış olabilir.

Pazar için en iyi başlangıç uluslararası bir fuar olabilir. Osmanlı İmparatorluğu döneminde olduğu gibi Bursa, yine merkez olabilir. Dünyadaki bıçak markaları arasında yerini alabilir.

Elle üretilen her bir bıçağa, denetçi kurum tarafından bir sertifika verilebilir. Hem tüketici hem de üretici kendini güvende hissedebilir.

Hükümet yetkilileri neler yapabilir?

Çelik üretimine önem verebilir. Paslanmaz ve karbonu yüksek çelik üretimi yapılabilir.

Geleneksel bıçak üreticilerine vergi kolaylığı sağlanabilir. Katma değer olarak, bir geleneğin yaşatılması kabul görebilir.

Çıraklık geleneğini yeniden canlandırmak için önlemler alınabilir. Çıraklık merkezlerinde bu yönde dersler konulabilir.

Teknik üniversitelerin ilgili bölümleri altında veya Meslek Yüksekokullarında, üniversitenin bulunduğu bölgenin geleneksel el sanatlarını yaşatacak programlar açılabilir. Üniversite ile geleneksel üretim yapanların iç içe olmaları sağlanabilir.

Geleneksel yivli ve oluklu Bursa bıçakları için özel izinler çıkartılabilir. Kullanım amaçları daraltılarak, hediye ve hatıra eşyaları kapsamında üretime izin verilebilir. En azından Japonya'nın geleneksel samuray kılıçları ile aynı ölçüde değerlendirilebilir.

Geleneksel üretim yapan tüm ustalara, özel tanıtıcı belge verilebilir. Bu belge ile usta, devletimizin güvencesi altına alınabilir. Belge sahiplerinin sadece geleneksel üretim yapması yeterli görülebilir. Geçimini sağlayacak maaş verilebilir. Ürettiği bıçaklardan elde ettiği gelir ise ustanın birikim yapmasını sağlayabilir. Dolayısı ile bıçakçılık, cazip meslekler arasında yer alabilir.

Kaynakça

- Biber, H. (2005). Urartu Silahları: Kılıç, Hançer ve Bıçaklar. Van, Türkiye: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Arkeoloji ABD Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Doğanay, H. A. (2013). Geleneksel El Sanatlarına Bir Örnek: Sürmene Bıçağı Üretimi. 29, s. 52.
- Erdal, G. (2009). Etkili Ambalaj Tasarımı. Bursa, Türkiye: Dora Yayıncılık.
- Küçükata, M. (2011, 05 28). Vildan Beştan, İsmi Dünyaya Duyuran Bursa Bıçakları Ve Bıçakçıları, Bıçak Ustası Mülazım Gülşen ve Mesut Küçükata ile röportaj. 12 02, 2014 tarihinde Koceli Üniversitesi İletişim Fakültesi Haber Ajansı: <http://kouha.kocaeli.edu.tr> adresinden alındı
- Karpuz, H. (2011, 12 23). Surdovbisa. 12 01, 2014 tarihinde Ticiz.com: <http://surdovbisa.ticiz.com/n3162-surmene-bicakciligi-bugunu.html> adresinden alındı
- Kavaklı, M. (2007). Bursa Bıçakçılığı Tarihi, Bıçağın ABC'si ve Şeref Levhaları. Bursa, Türkiye: Osmangazi Belediyesi Kültür Yayınları.
- Kaya, D. U. (2002). Sivas'ta Bıçakçılık (Cilt 6). Türkiye: Sivas İli Yayın Kültür ve Sanat Araştırma Vakfı Yayınları.
- Kent Müzesi, B. (2014). Bıçakçı. Bursa: Bursa Kent Müzesi Bıçak Salonu.
- Koca, H. B. (2005). Yatağan Kasabasında (Denizli - Serinhisar) Ev Tipi İmalat Sanayinin Coğrafi Özellikleri. Erzurum, Türkiye: Erzurum Atatürk Üniversitesi Doğu Coğrafya Dergisi .
- Saraç, H. G. (2005). Bursa Bıçakçılığının Bugünkü Durumu. Bursa Halk Kültürü, II. Bursa Halk Kültürü Sempozyumu Bildiri Kitapçığı. 3, s. 949. Bursa: Uludağ Üniversitesi Kültür Sanat Kurulu Yayınları.
- Tanilli, S. (1994). Yüzyılların Gerçeği ve Mirası, İnsanlık Tarihine Giriş. İstanbul, Beyoğlu, Türkiye: Cem Yayınevi.
- TDK. (1998). Türkçe Sözlük. Ankara, Türkiye: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Wikipedia. (2014, 12 02). 93 Harbi. [wikipedia.org: http://tr.wikipedia.org/wiki/93_Harbi](http://tr.wikipedia.org/wiki/93_Harbi) adresinden alınmıştır.

GOTİK ESERLERDE MATEMATİK: ÜÇLÜ YONCA ÖRNEĞİ

Mathematics Gothic Arts: The Case Of Trefoil

Hülya BOZYOKUŞ*

Hatice Kübra GÜLER**

MenekşeTAPAN***

Rıdvan EZENTAŞ****

ÖZ

Gotik mimari ilk olarak 1140 yıllarında Fransa'da doğmuştur. Paris'te uzun, aydınlık ve daha hacimli kiliselerin inşasında kullanılmıştır. Gotik mimari Ortaçağ'da sıklıkla karşılaşılan karanlık, ilkel ve soğuk mimariden sonra aydınlık, hoş ve ferah yapılar inşa edilmesini sağlamıştır. Gotik mimarinin karakteristik özelliklerinden biri ağırlıkları yaymayı sağlayan dayanma kemerleridir. Bu kemerler ağırlığın yayılmasının yanı sıra söz konusu eserlere dekoratif ve estetik görünüm kazandırmıştır. Bu görünümdeki süslemeler ile gökyüzüne ulaşan yapılar inşa edilmiştir. Bu nedenle gotik mimari eserleri oldukça uzundur. Buna en iyi örnekler katedraller ve kiliseler verilebilir.

Gotik Mimari ile birlikte yapılar klasik olmaktan çıkmış, aynı zamanda estetik ve güzel olmaları da sağlanmıştır. Gotik mimari eserlere örnek olarak şunlar verilebilir: Fransa'da Notre Dame Katedrali, Amiens Katedrali, Arras Town Hall, Strasbourg Katedrali, İngiltere'de Salisbury Katedrali, Westminster Abbey, Canterbury Katedrali, İtalya'da Milano Katedrali, Siena Katedrali, Castel Del Monte, Polonya'da Malbork Kalesi, Frombork Katedrali, İspanya'da Burgos Katedrali, Seville Katedrali, Çek Cumhuriyeti'nde Prague Kalesi, Prag'daki Charles Bridge, Belçika'da Bruges City Hall, Brussels Town Hall, Danimarka'da Roskilde Katedrali, Almanya'da Aachen Katedrali, St.Martin's Kilisesi.

Gotik eserlerin iç ve dış süslemeleri ince işçilik ürünüdür. Gotik eserler yüksektir ve dikey düzlemde. Gotik eserlerin pencereleri genellikle zengin vitraylarla süslenmiştir. Pencerelerin süslemelerinde geometrik desenler kullanılarak matematikten faydalanılmıştır. Dolayısıyla matematik ve sanat iç içedir.

Matematik, sayı ve çoklukların yapılarını, özelliklerini ve aralarındaki ilişkiyi inceleyen, analiz, cebir, istatistik, geometri gibi dallara ayrılan bir bilimdir. Sanat ise, duygu, düşünce, tasarım, güzellik ve estetiğin anlatımında kullanılan yöntemlerin toplamıdır. Araştırmacıların çoğu matematik ve sanatın birbirinden etkilendiği konusunda hemfikirdir. George Polya'nın "Matematik problem çözme sanatıdır." tanımı sanatla matematiğin yakından ilişkisini gözler önüne serer. Polya burada matematiğin bir sanat olduğunu düşünür. Aslında problem çözme de sanatını icra eden bir sanatçının eserini ortaya koyması gibi bir matematikçinin düşüncelerini ortaya

koymasıdır. Eski gotik eserlerde matematik ve sanatın ilişkisi oldukça net olarak görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı Gotik eserlerde bulunan üçlü yonca motifinin analitik düzlemde incelenmesidir. Önceki çalışmalarda Gotik eserlerdeki üçlü, dörtlü, beşli, yonca biçimindeki pencereler incelenmiş ancak analitik düzlemde incelenerek denklemleri oluşturulmamıştır. Üç yapraklı yoncanın analitik düzlemde incelenmesi bir ilktir. Dolayısıyla bu çalışmada, gotik mimaride yonca motifleri incelenerek üçlü yonca motifinin denklemleri analitik düzlemde oluşturulmaya çalışılmıştır. Sonraki çalışmalarda dörtlü ve beşli yonca motiflerinin incelenmesi hedeflenmektedir.

Anahtar kelimeler: Gotik eserler, matematikte sanat, üçlü yonca, kilise pencere süslemeleri.

ABSTRACT:

Gothic architecture has been worked in France in 1140. It has been used in the construction of long, bright and more voluminous churches in Paris. Gothic architecture provided constructing bright, pretty and spacious buildings after cold and primitive architecture which encountered at Middle Age. One of the characteristics of Gothic architecture is flying buttress that allows the spreading weights. These flying buttresses were gained decorative and aesthetic appearance to the mentioned arts as well as spreading the weight. With these decorations, extraordinary buildings were built which reached to the sky. Therefore, works of Gothic architecture are quite long. Cathedrals and churches can be the best examples of these structures.

The buildings weren't classic anymore with Gothic architecture, and also it was provided to be aesthetic and nice. Some examples of Gothic architecture are: Notre Dame Cathedral, Amiens Cathedral, Arras Town Hall, Strasbourg Cathedral in France, Salisbury Cathedral, Westminster Abbey, Canterbury Cathedral in England, Cathedral of Milan, Siena Cathedral, Castel Del Monte in Italy, Malbork Castle, Frombork Cathedral in Poland, Burgos Cathedral, Seville Cathedral in Spain, Prague Castle, the Charles Bridge in Prague in the Czech Republic, Bruges City Hall, Brussels Town Hall in Belgium, Roskilde Cathedral in Denmark, Aachen Cathedral, St.Martin's Church in Germany.

*Öğr. Gör., Uludağ Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Bursa. hbozyokus@uludag.edu.tr

**Öğr. Görv., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bursa. hkguler@uludag.edu.tr

***Yrd. Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik bölümü Öğretim Üyesi, bursa. tapan@uludag.edu.tr

****Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik Bölümü Öğr. Üyesi, Bursa. rezentas@uludag.edu.tr

Interior and exterior decoration of the Gothic artifacts is a fine craftsmanship products. The mentioned artifacts are usually decorated with rich stained glass windows. It has been benefited from the mathematical and geometric patterns on the decorations of the windows. Therefore, mathematics and art are intertwined.

Mathematics is a science which examines such as the relationship among the structures and the properties of numbers and multiplicity calculus, algebra, statistics and geometry. On the other hand, art is a method which is used for defining feelings, thoughts, design, beauty and aesthetic. Most of the researchers agree that mathematics and art influenced by each other. George Polya's definition, "Mathematics is an art of problem solving.", reveals the closed relationship between mathematics and art. At this point, Polya thinks that mathematics is an art. In fact, problem solving is a manifesting of the ideas for a mathematician as putting of the art for an artist who pursues his/her art. For the old gothic arts, the relationship between mathematics and art is seen clearly.

The aim of this study is to examine the trefoil design on Gothic arts in the analytical plane. On the previous studies, the windows of which shapes are trio, quartet and quintet on Gothic arts examined, but they weren't examined in the analytical plane and their equations weren't generated. It is the first time for the trefoil to examine in the analytical plane. Therefore, in this study, the clover designs on Gothic architecture were tried to be examined and to be generated the equation of the mentioned design. In the post studies, it is aimed for the design of quartet and quintet to examine.

Key words: Gothic artworks, Art in Mathematics, triple clover, church window decorations.

GİRİŞ:

Ünlü İngiliz matematikçi Hardy "Bir matematikçinin savunması" kitabında şöyle der: "Bir matematikçinin yaptığı şey bir ressamın ya da şairinki kadar güzel olmalıdır. Düşünceler, renkler ve sözcükler gibi uyumlu bir biçimde birbirine uymalıdır." (Hardy, H.G. A, 2005).

Matematikle sanat birbirinden farklı görünse de aslında iç içedir. Matematik kendi iç disiplini ve uyumunda sanatsal bir değer, estetik ve güzellik vardır. Matematik mimarlık, müzik, resim gibi sanat dallarındaki uygulamaları ile sanatla matematik iç içedir. Nasıl resimde bir renk uyumu, şiirde sözcükler arasında bir düzen, anlam bütünlüğü var ise matematikte de işlemler arasında bir düzen, problemleri çözmedeki ve teoremleri ispatlamadaki düşüncede bir güzellik ve uyum vardır. Bir matematikçi ile bir sanatçının yaptığı şeyler hemen hemen aynı şeylerdir. Örneğin helis, fasulye bitkisinin bir çubuğa tırnanırken çizdiği eğridir. Matematikçi bu eğrinin yüksekliği problemini çözer. Doğadaki arının bal peteği düzgün altıgendir. Eğrelti otu bir geometri dalı olan fraktaldır. Sanatın içinde matematik bu güzellikteki yansımaları vardır. Bu yansımaların birçok örneğini sanatın birçok dalında görmek mümkündür (Duru A ve İşleyen T., 2005).

Matematik, özellikle geometri, her zaman mimaride

önemli bir rol oynamıştır. Örneğin gotik kiliselerde pencereler normalde iki bölüm halindedir: Birincisi dikdörtgen biçiminde tek bir alan, ikincisi iki tane kemerli alandır. Gotik mimarisinde esas temel sivri kemer esasına dayanır. Çevreler iki dikey çizgi parçası olarak verilen bir



kemer veya pencerelerin kenarlarında sürekli teğet olarak bulunmaktadır (Hickman R. ve Huckstep P. 2003)

Resim 1. George Edmund caddesindeki TODDINGTON, St. Andrew Kilisesi (1824-81).

Mimarlar Roman ve Gotik döneminin katedrallerinin geniş alanlarını ressamlar ise kompozisyonlarını daire ve pentagonların kombinasyonlarından üretilmiş üçgenler içinde tasarlar ve düzenlerdi (Çağlarca, 1997).

Bir eşkenar üçgen ile birlikte bir yonca Avrupa'nın bazı bölgelerinde Ortaçağ'da Hristiyanlar için bir ortak sembol olmuştur. Üç yapraklı yonca geçmişi, bugünü ve geleceği temsil eder. Bazen de doğurganlığın ve bereketin simgesidir. (Maths in Art and Architecture, Comenius, "Why Maths?", 2012-2014).

Gotik tarzı pencere oyma herhangi bir binada bulunan pencerenin dekorasyonunda özel bir tür olarak bilinir. Gotik mimari yapılarda özellikle pencere oyma, geometrik şekillerde yapılır. Karmaşık gibi görünsün de kesişim ve setler kullanılarak geometrik desenler, pencere çevreleri ve düz çizgiler birleştirilerek yapı inşa edilir. Eskiden pergel ve cetvel yardımıyla bu işlemler yapılıyordu. Belirli bir pencerenin, örneğin inşaat için geleneksel yolu, bir dizi çizim yapılıyordu. Mimarlar ve taş ustaları da bunu uyguluyordu. Bu durum yüzyıllar boyunca devam etti (Sven Havemann & Dieter W. Fellner, 2003).

Bu konuda şimdiye kadar yapılan çalışmaların hiçbirinde geometrik şekiller analitik olarak incelenmemiştir. Böylece, bu çalışmaya konu olan üç yapraklı yoncanın analitik düzlemde denkleminin incelenmesi bir ilktir.



Resim 2. Sven Havemann & Dieter W. Fellner, 2003

Çalışmanın amacı Gotik eserlerde bulunan üçlü yonca motifinin analitik düzlemde incelenmesidir. Yonca motifi basit bir eşkenar üçgenin çizimi ile başlar.

Çalışmada, çemberin analitik denkleminde faydalanarak üçlü yonca motifindeki matematiksel yapı incelenmiş ve denklemler ortaya konulmuştur. Bu motifteki yapı Cabri-Geometri, bilgisayar yazılımı kullanılarak ayrıntılı olarak incelenebilmiştir.

ÜÇLÜ YONCA MOTİFİNİN ANALİTİK İNCELENMESİ:

Üçlü yonca motifinin oluşmasını sağlayan denklemler çemberin analitik denkleminde faydalanarak ortaya konulabilir.

Ağırlık merkezi (0,0) noktası ve bir kenarortayı y ekseninde bulunan, bir kenar uzunluğu $2r$ birimolan eşkenar üçgen alalım. Bu durumda bir kenarortay doğrusunun denklemi $x=0$ olur. Diğer kenarortay doğrularının eğimleri $\pm\sqrt{3}$ ve $\pm\sqrt{3}$ dür. Diğer kenarortay doğrularının denklemi de $y=\pm\sqrt{3}x$ ve $y=\pm\sqrt{3}x$ elde edilir.

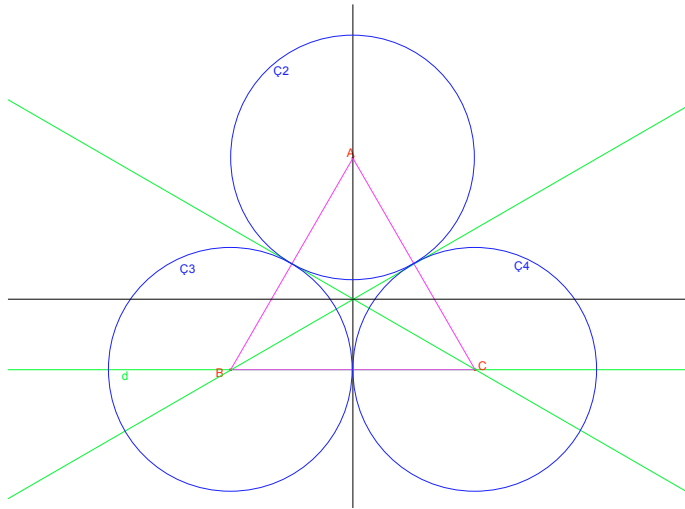
Üçgenin köşelerinin koordinatları $A(a, b)$, $B(c, d)$ ve $C(e, f)$ olmak üzere; üçgenin her bir köşesini merkez kabul eden 3 çemberin denklemleri sırasıyla

,
,
dir. Köşelerin koordinatlarını r cinsinden ifade edecek olursak,

A, B, C 'tür.

Oluşan çemberlerin denklemleri ise;
olur.

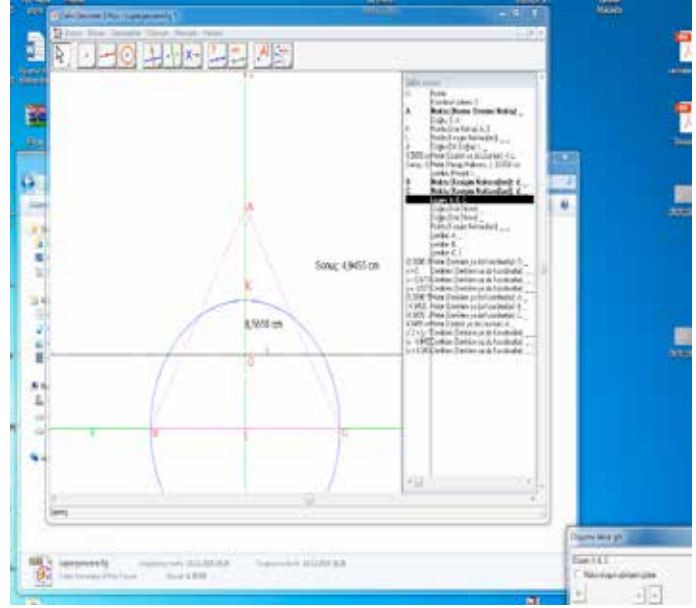
Şekil 1 de verilen motifin oluşumu Cabri-Geometri bilgisayar yazılımı kullanılarak daha ayrıntılı bir şekilde görüntülenebilir. Bu yazılım ile ilgili detaylar, elde edilen geometrik şekiller ve denklemleri aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. Üç yapraklı motifin genel hali

1-) Y ekseninde bir A noktası alalım. Orijin O olmak üzere, OA doğrusunu oluşturalım. OA'nın orta noktasını K olarak isimlendirelim. Bu orta noktanın O'ya göre simetrisini

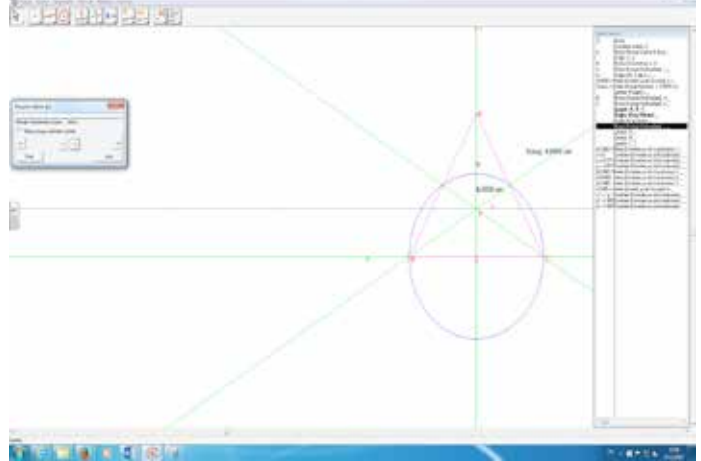
alalım. Buna L noktası diyelim. L noktasından geçen ve y eksenine dik olan d doğrusunu oluşturalım. A'nın O'ya uzaklığını hesaplayıp bu uzaklığı ikiye bölelim. Merkezi simetrisinin görüntü noktası (L noktası) olan ve yarıçapı olan çemberi çizelim. Bu çemberin dik doğruyu kestiği noktaları B ve C olarak isimlendirelim. Böylece ABC üçgeni oluşturmuş olur.



(Bkz. Şekil 2)

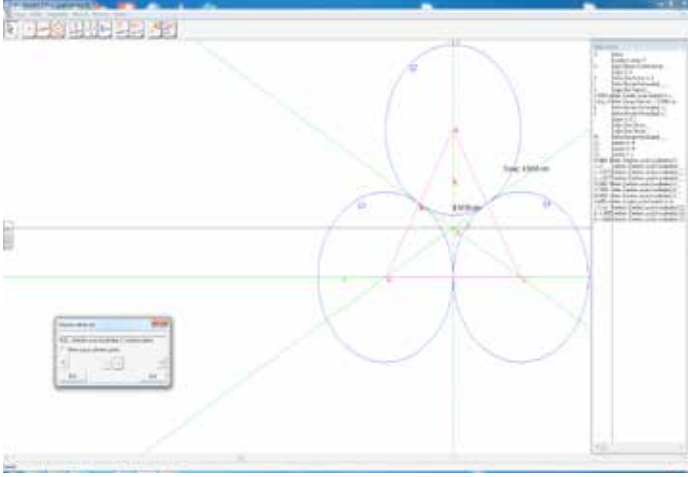
Şekil 2. Cabri-Geometri'de ABC üçgeninin çizimi

2-) AB kenarına ait kenar orta dikmeyi oluşturalım ve aynı şekilde AC kenarına ait kenar orta dikmeyi çizelim. Kenar orta dikmeler ile kenarların kesişim noktalarını belirleyelim. Bu kesişim noktaları kenarların orta noktaları olacaktır. AB kenarının orta noktasını M, BC kenarının orta noktasını L olarak isimlendirelim. Oluşturulan orta dikmeler yoncaları oluşturan çemberlerin teğet doğruları olacaktır. (Bkz. Şekil 3)



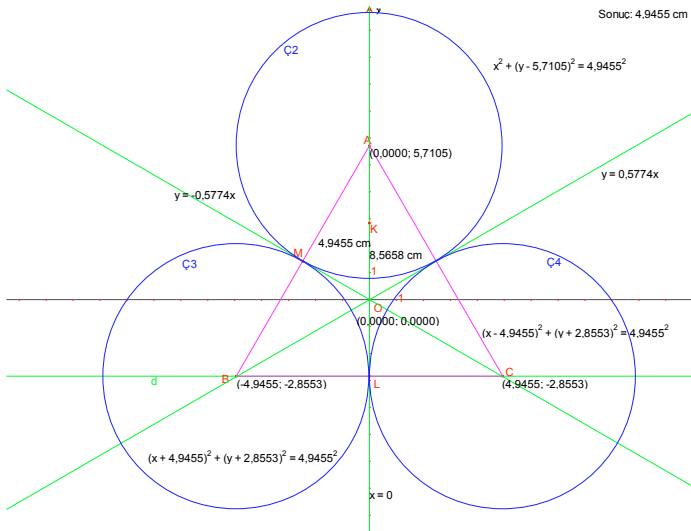
Şekil 3. Cabri-Geometri'de yoncaları oluşturacak çemberlerin teğet doğrularının belirlenmesi

3-) Daha sonra A merkezli M den geçen Ç_2 çemberini, B merkezli M den geçen Ç_3 çemberini ve son olarak C merkezli L den geçen Ç_4 çemberini oluşturalım (Bkz. Şekil 4).



Şekil 4. Cabri-Geometri'de yoncaları oluşturacak çemberlerin çizimi

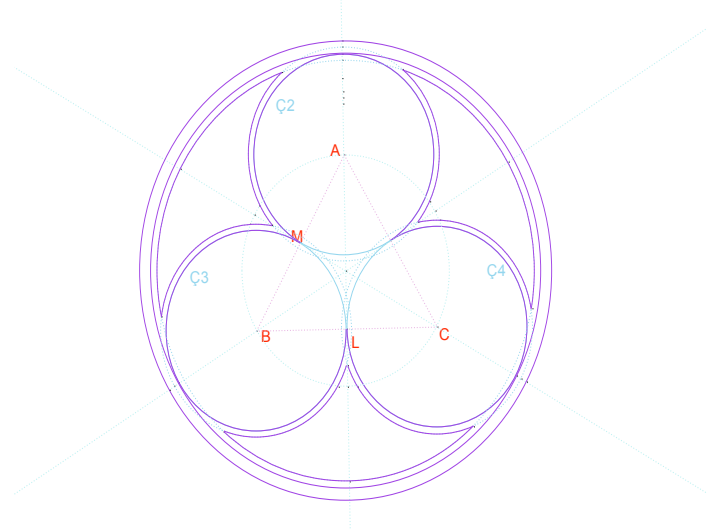
4-) İlk çalışmada üçgeni çizmemize yardımcı olan çemberi artık ihtiyaç kalmadığı için estetik görünmesi bakımından gizleyelim. Cabri-Geometri programının araçlarını kullanarak noktaların koordinatlarını, çember ve doğruların denklemlerini



görüntüleyelim. (Bkz. Şekil 5)

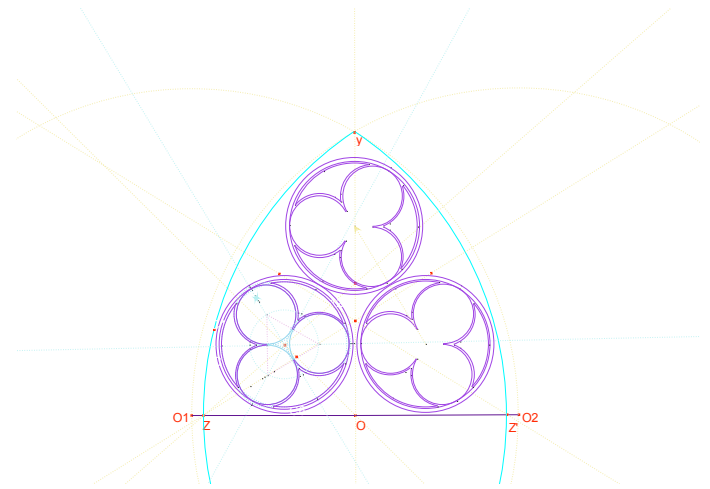
Şekil 5. Cabri-Geometri'de yoncaların analitik düzlemdeki koordinatlarının belirlenmesi

5-) Bu son aşamadan sonra estetik görünmesi için şeklimizi renklendirip, öne çıkarmak istediğimiz elemanları koyu renk ve kalın, arka planda görünmesini istediğimiz elemanları açık renk ve noktalı yapabiliriz. Ekranda görünmesini istemediğimiz elemanları gizleyebiliriz. (Bkz. Şekil 6)



Şekil 6. Cabri-Geometri'de üç yapraklı yoncanın son hali

6-) Yukarıdaki anlatımla elde edilen üç yapraklı yonca motifini tekrarlayarak veya bazı matematik dönüşümlerle (öteleme, dönme, simetri vb.) görüntüsünü elde ederek birleştirebilir ve üç yapraklı yonca motiflerinin birleşimi ile oluşturulmuş Gotik pencere modelini elde edebiliriz.



(Bkz. Şekil 7)

Şekil 7. Cabri-Geometri'de üç yapraklı yonca motiflerinin birleşimi ile oluşturulmuş Gotik pencere modeli

Yukarıdaki açıklamalarda görüldüğü üzere, bu işlemlerin takip edilmesi sonucu gotik eserlerde çokça karşımıza çıkan üçlü yonca motifi elde edilmektedir.

SONUÇ:

Matematik her insanın içinde olmasına karşın bazı insanlar da "ben matematiği yapamıyorum", "kafam buna yetmiyor" demekten geri durmazlar hatta bunu çok rahatlıkla söylerler. Çünkü onlara göre matematik bilmemek bir eksiklik değildir. Albert Einstein matematik için şöyle demiştir: "Matematiğin bütün bilimlerin üzerinde saygınlığının olmasının nedeni, onu yasalarının kesin doğru ve tartışılmaz olmaları, öbür

bilimlerdeki yasaların ise bir ölçüde tartışmaya açık olmalarıdır” (King 2006). Her zaman ve her yerde rahatlıkla ifade edebiliriz ki matematik ve sanat iç içedir. Sanatçılar fakında olmasalar bile matematikten çok fazla yararlanırlar.

Bu çalışmada da göstermeye çalıştığımız gibi Gotik eserlerin mutlaka bir matematiksel ifadesi vardır. Bu çalışmadaki orijinallik ise Gotik eserlerde bulunan motifteki üçlü yonca motifi matematiksel olarak ifade edilmiş ve denklemi analitik düzlemde yazılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda ise dörtlü, beşli ve altılı yonca motifinin analitik düzlemde karşılıklarının yazılabileceğini göstermek olacaktır.

KAYNAKLAR:

- Hickman, R. ve Huckstep, P. (2003). Art and Mathematics in Education. *The Journal of Aesthetic Education*, 37 (1), 1-12.
- Çağlarca, S., ALTIN ORAN, sayfa 48, İnkılap Kitabevi, 1997, ISBN 975-10-1199-X-97-34-Y-0051-0468
- Duru, A. ve İşleyen, T. (2005). Matematik ve Sanat. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 479-491
- Hickman R.ve HuckstepP.(2003), Art and Mathematics in Education”, The Journal of Aesthetic Education, Volume 37, Number 1, Spring, pp. 1-12 ,
- Işıkhan U., Gökçe T. ve Çağla T. (2013)“Is it Possible to Design a Math-Art Instructional Practice? Cases of Pre-service Teachers”, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), 455-476
- Hardy, H.G. A (2005) Mathematician’s Apology. University of Alberta Mathematical Sciences Society, Available on the World Wide Web at <http://www.math.ualberta.ca/mss/>
- King, J. P (2006). Matematik Sanatı. Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları, 17. Baskı s. II, 42, 72, 981.
- Sven Havemann&Dieter W.Fellner, (2003) Generative Parametric Design of Gothic Window Tracery Technical Report TUBS-CG-10
- Maths in Art and Architecture, Comenius, “Why Maths?”, 2012-2014, Begium-Ireland-Italy-Poland-Portugal-Spain.
- <http://muse.jhu.edu/journals/jae/summary/v037/37.1hickman.html> adresinden 6 Kasım 2015 tarihinde temin edilmiştir.
- Resim 1. George Edmund caddesindeki TODDINGTON, St. Andrew Kilisesi (1824-81).
- <http://www.english-church architecture.net/gloucestershire/toddington/toddington.htm> adresinden 6 Kasım 2015 tarihinde temin edilmiştir.

A CULTURAL EXAMPLE AND AN ASPECT OF TRADITIONAL TURKISH THEATRE IN THE PROCESS OF FORMING AND COMPOSING; ANATOLIAN TURKISH CULTURE AND THE “MEDDAH” ...

Oluş(ma) ve Oluş(tur)ma Sürecinde Bir Kültür Örneği ve Geleneksel

Türk Tiyatrosunun Bir Yanı;

Anadolu Türk Kültürü ve Meddah...

İbrahim İmran ÖZTAHTALI*

ABSTRACT

It is an undeniable fact that since their appearance on the historical stage Turks have been a patron of arts and artisans and cared for both arts and artisans as a state in every state they have founded. It is fairly obvious how they have crafted iron and iron products with a thorough aesthetical attention into art during their exit from *Ergenekon* the legendary land. It may be argued that the movement based religious rituals of the Shamans may have formed the basis of the Traditional Turkish Theatre. Our traditional theatrical plays such as; Karagöz, light comedy, theatrical village play, puppet play and public storytelling “Meddah” have become an irreplaceable entertainment and education tool for centuries.

Karagöz, which is essentially a shadow play performed with stick controlled puppets of humans, animals and daily objects made of hide behind a white curtain and back light, is named after the lead character in the play Karagöz. “The play was brought to Anatolia in the 16th century following the Egyptian campaign of Yavuz Sultan Selim” (And,1985) Light comedy a sample of folk theatre based on ottoman eulogy is a performance where the actual performance takes place among the audience. The performance includes music, dancing, impressions. The play differs from Karagöz in nature because it is performed by live actors; however the terminology, sense of humor, characters and structure show significant resemblance to Karagöz. Light comedy oriented from similar plays performed in the 16th and 17th centuries however its introduction to the Turkish was done by the Jews. Light comedy became what it is as we know today in the 19th century by masters like Kavuklu Hamdi, Küçük İsmail and Abdürrezzak. (Konur, 2010) The roots of theatrical village play dates back as far as the history of mankind. It was formed by the traditionalisation of the suburban life’s religious and official celebrations. Theatrical village plays are mainly based on common special occasions depending on the cultural structure. The performances’ main aim is to entertain and they include

drama and impressions.

The explicit function of theatrical village plays is public entertainment however the implicit function is to gather the public around a common goal.

The fact that Karagöz and light comedy were adopted by the Anatolian Turkish culture subsequently, however theatrical village plays can be observed in every culture universally whereas public story telling “Meddah” is one of the most significant fractions of the story creating, telling and impersonations of the Turkish culture. Meanwhile *Meddah* is the only theatrical drama amongst our theatricals. The origin of Meddah is based on story teller’s travelling from one settlement to another, visiting weddings and celebrations, telling the Dedem Korkut legends and also creating new stories and poems regarding current events in the Ghuzz Turks’ culture. (Köprülü, 1969) Culture has the function of influencing and being influenced by the land it inhabits and its natives just like a living organism. Although Anatolian culture has demonstrated its existence and Marks in many fields, the most effective field of work has always been arts. In this sense it is possible to say that Turkish theatre has acquired its essence and form through five important influences such as “ancestry (Central Asian Culture), location (Anatolian Culture), religion (Islamic Culture), and westernization. (And, 2002).

The stories told by the Meddah include many various and important life lessons. Meddah stories which can be used as an effective and efficient tool for educating the young are usually based on universal plots regarding the message that is desired to be conveyed. While notions like honesty, friendship, cooperation, the power of love are conveyed to the audience through the characters of the stories told negative notions like grudge, hostility and jealousy are told through the evil characters in the stories. In this article we are going to discuss Turkish culture and a very important product of it the Meddah.

KEY WORDS: Turkish Culture, Meddah, Anatolia, Traditional Turkish Theatre

* Yrd. Doç. Dr., Uludağ üniversitesi GSF Sahne Sanatları Bölümü Öğretim Üyesi, Bursa. ibrahimoztahtali@gmail.com

** Öğr. Gör., Uludağ üniversitesi GSF Sahne Sanatları Bölümü Öğretim Görevlisi, Bursa.

ÖZET

Türklerin tarih sahnesine çıkışlarından bugüne değin kurdıkları her devlette sanatı ve sanatçıları önemsedikleri, devlet olarak sanatın ve sanatçının hamisi oldukları kesindir. Ergenekon'dan çıkışta demiri ve mamullerini ince bir estetik kaygıyla işleyerek sanata dönüştürdükleri aşikârdır. Şamanların hareket esaslı dini ritüellerinin Geleneksel Türk Tiyatrosunun da temellerini oluşturmuş olduğu düşünülebilir. Geleneksel seyirlik oyunlarımız olan; Karagöz, ortaoyunu, köy seyirlik oyunları, kukla ve meddah yüzyıllar boyunca Türk kültürünün vazgeçilmez eğlence ve eğitim aracı olmuştur.

Hayvan derisinden yapılan insan, hayvan ve eşya gibi figür gölgelerinin arkadan verilen ışıqla çubuklar yardımıyla beyaz perde üzerinde hareket ettirilmesi esasına dayanan bir gölge oyunu olan Karagöz adını oyunun başkişisinden almaktadır. "Oyun Yavuz Sultan Selim'in Mısır seferi sonrası 16. Yüzyılda Anadolu'ya getirilmiştir." (And, 1985) Geleneksel halk tiyatrosu örneklerinden olan ortaoyunu "seyircinin ortasında oynanan, tuluata dayanan, müzik, dans, taklit gibi unsurlardan da yararlanmakla birlikte, canlı oyuncularla oynanması nedeniyle Karagöz' den esasta farklılığı bulunmasına karşılık oyun dağarcığı, güldürme yöntemleri, kişiler ve yapı bakımından önemli benzerlikler bulunmaktadır. Ortaoyunu 16. ve 17. yüzyıllarda sergilenen benzer nitelikteki oyunlardan çıkmakla birlikte, Türklere tanıtılması Yahudiler tarafından olmuştur. 19. Yüzyılda bu gün bildiğimiz biçimini alarak Kavuklu Hamdi, Küçük İsmail, Abdürrezzak gibi ustalar eliyle geliştirilmiştir. (Konur, 2010) Köy seyirlik oyunlarının kökeni, insanlık tarihine kadar uzanmaktadır. Kırsalda yaşayanların kamusal yaşam içinde belirginleşen dini ve resmi kutlamalarını gelenek haline getirmesiyle oluşmuştur. Köy seyirlik oyunları kültürel yapıya bağlı olarak kamusal özel günlerde eğlenmek, hoşça vakit geçirmek amacıyla düzenlenen taklitli ve dramatik içerikli oyunlardır. Köy seyirlik oyunlarının açık işlevi kamusal eğlence olmakla birlikte örtük işlevi toplumu bir amaç çevresinde birleştirmesidir.

Karagöz ve ortaoyununun Anadolu Türk kültürüne sonradan eklenmiş olması, köy seyirlik oyunlarının ise evrensel anlamda her kültürde görülür olması yanında meddah, Türk kültürünün hikâye üretme, anlatma ve canlandırma geleneğinin en önemli kesitlerinden biridir. Aynı zamanda meddah geleneksel seyirliklerimiz içinde tek dramatik seyirliktir. Meddah'ın temeli Oğuz Türkeri'nin kültüründe önemli bir yer tutan ozanların kopuzla obadan obaya yolculuk ederek düğünlerde, şöenlerde ve şenliklerde Dedem Korkut destanını söylemeleri ve yeni olaylar üzerine maniler, öyküler yaratmalarına dayanmaktadır. (Köprülü, 1969) Kültür, canlı bir organizma gibi yaşadığı yaşattığı toprak ve toplumlar üzerinden etkileme ve etkilenme fonksiyonlarına sahiptir. Anadolu kültürü varlığını ve izlerini birçok alanda göstermiş ve yaşatmış olsa da, en etkin çalışma sahası olarak sanat alanında etkisini göstermiştir. Bu bağlamda tarihsel gelişimi içinde Türk tiyatrosunun "soy (Orta Asya kültürü), yer (Anadolu kültürü), imparatorluk, din (İslam kültürü) ve batılılaşma" (And, 2002) olmak üzere beş önemli etkiyle özünü ve biçimi oluşturduğunu söylemek mümkündür.

Meddahların anlattıkları hikâyeler birbirinden değerli dersleri içerir. Çocukların eğitiminde de etkin ve etkili bir yöntem olarak kullanılan meddah hikayeleri, hikaye içinde dinleyicilere verilmek istenen genellikle evrensel anafikirler üzerine kurulmuştur. Doğruluk, dostluk, yardımlaşma, sevginin gücü, hikaye kahramanları üzerinden dinleyicilere aktarılırken; kin, düşmanlık, kıskançlık gibi duygular da yardımcı kötü karakterler üzerinden anlatılır. Bu yazımızda Türk kültürünü ve onun çok değerli bir ürün olan meddahı ele alacağız

ANAHTAR KELİMELE: Türk kültürü, meddah, Anadolu, Geleneksel Türk Tiyatrosu

Anatolia, one the oldest settlements of this weary planet has been a cradle to many unique cultural treasures throughout thousands of years of multicultural reflections of the different communities. It would only be appropriate to research this cultural wealth, its forming and composition together with the notions of culture, enculturation and domestication.

The sum of symbolic and learned items, or features, not biologically but both materially and spiritually transferred from one generation to another; Culture is defined as the socially acquired features of a person not genetically.. (Cevizci, 2005) One of the consequences of the direct and continuous contact between different social or ethnic groups is that one of these or both social or ethnic groups may adopt the other culture's features partially or as a whole, which is called "Enculturation", the process of a social group's desire and effort to pass on its own cultural features to its members in order to form the members of the community in accordance with the expectations of the community is called domestication. (And, 2002) It is important to consider these facts while studying the Anatolian Cultural Mosaic, the times before the Turks adopted a sedentary life also during and after this adoption.

"The conquest of Anatolia and the process of Turkicizing began during the times of the first Seljuk ruler Tuğrul Bey (1040-1063) and escalated following the 1071 Malazgirt victory and was finalized while Turkish Governments and Domains were being formed in Anatolia." (Koca, 2008) "In 1075 Kutalmışoğlu Süleyman announced İznik as its capital maintaining a political alliance, and lead the Turkmen tribes to move in from the East." (Turan, 1978) "During the period of 3-4 centuries the place called "Diyâr-ı Rum" (Roman Land) by the Turks transformed into The Land of Turks both demographically and culturally.

Hence, during the second crusade (1148) the historians of the West started mentioning this piece of land filled with and heartily defended by Turks as "Türkiye" (Turkhia, Turquia)." (Koca, 2008) Before the efforts of the Turks settling in Anatolia the most important cultural factor was their being migrant settlers however during the process of becoming a settled community it is observed that they moved their families with them to the places they invaded. Historian Haythou emphasizes this fact by saying "Turks follow the tradition of taking their wives and children with them everywhere they go". (Haythou, 2012) The transformation of Turks from

migrant settlers to a fully settled life style also enabled their enculturation and domestication processes. During the second half of the XI.th century Turks migrating into Anatolia in large masses started adopting a settled life style took advantage of the political and financial turmoil in Anatolia, they combined their own institutions with the inheritance of their new lands and became organized. While the Nomads formed the new cultural texture they also utilized the inheritances of the settled life.” (Cahen 1992) The historical kinesis shows that The Anatolian Turks have lived in a wide variety of cultural wealth and have taken part in cultural Exchange since 1071. “During the times following the settlement of the Turkish culture the Turkish Tribes practicing different stages of Islam started forming a new cultural combination developed from the olden Turkish cultural frame they carried from Middle Asia and Turkistan, Islamic culture and Islamic mysticism.” (Akarpınar, 2001)

Throughout centuries having a wealthy culture the Turks have been influenced by and, influenced different cultures, acted as a strong developer, passer and carrier of various belief systems, art forms and cultural orientations. The term Turkish Culture requires a research of the cultures of Turkish speaking nations. It is certain that the subjects of a research on Pre-Islamic Turkish Culture and Turkish Art would be Huns, Gokturks and Uighurs. (Aslanapa, 2005) Turkish tribes residing in different lands, despite having the same language and lineage as time went by illustrated deviations in their cultural development and formed a rich cultural mosaic. It is a fact that the influences and traces of Turkish Culture and Art orienting from a quite wide geography must be limited as “Anatolian Culture” before starting an effective research project. Turkish Anatolian Culture and Theatre has been known to have formed its essence and form under five important notions. These are location, lineage, emperorship, Islam and westernization.

A-The influence of “**Location**” on Anatolian Culture and Theatre; We may observe that the formation of Anatolian Culture is based on many civilizations liven in Anatolia before the Turkish Settlement began. The most important reflection of this influence can be observed in the Turkish Pastoral Theatrical Plays. The chronological order of civilizations formed in Anatolia can be listed as Hittites, Phrygians, Lydians, Ionians, Urartians (BC 2.000 – AD 600), Persians (BC 543 – AD 333), Alexandiran Empire, Roman Empire, Byzatians (395 – 1071) and Turks (since 1071). Turkish Culture is the last culture to live on the fertile lands of Anatolia and it has been influenced by and influenced every culture and civilization before itself..

B- The influence of “**Lineage**” on Anatolian Culture and Theatre; Being the Turk’s former land it is possible to observe the Middle Asian and Shamanic features and traces in Anatolian culture. This influence can be observed in cults, prayers and rituals.. (And, 2004) Thousands of years ago mankind believed in the immortality of the soul and the Notion that the soul could suffer and get hurt. The chances of the soul suffering reduced when the human moved into a stronger form than its present. Some animals were stronger

moulds than the human moulds that were desired to suffer. The longer those animals lived the souls lived in comfort. Thus the chosen animal would become a totem. Once an animal was chosen to touch it, to hurt it was considered a big sin and crime. That animal was accepted as a taboo. To ensure the living and progeneration of that animal sorcery through imitation was required. However neither the head nor skin of the animal could be used because it was prohibited to kill it. Mankind found a solution for that through making various masks and performing sorcery. (Özdemir, 1985) The influences of totemism can be observed in the Turkish lineage living in Middle Asia before the acceptance of Islam. Historical evidence is present that this influence reflected itself in rituals. The Arabic scholar İbn-i Fatlan assigned to a special task in the Turkish provinces in the 10th century Abbasoğlu times mentions the Başkurt Turks worshiping snakes, fish or cranes. 11th Century Arab Historian Gardizi also mentions Kirghiz tribes worshiping cows, porcupines, magpies and falcons and even the prettiest trees. (Şerafettin, 1990) A Middle Asian belief system Animism considers the Olden Turkish religious system as a result of the encounter of the Animism of northern tribes and Totemism of the Turkish Tribes living in the Middle Asian Steppes.(Lev, 1994) The most important factor that influenced Turkish culture and managed to rock the spiritual worlds of the societies it entered is Shamanism, which also managed to influence the Traditional Turkish ecstasy method, the travelling of the spirit, contact with spirits and gods and other various beliefs and manipulate them. Thus the traditional Turkish ancestor cult, the eagle belief and the sacrificing of horses gained Shamanic features. (Güngör, 1998) Another belief system that influenced the Pre-Islamic Turkish lineages is Buddhism. Being one of the hugely influential belief systems among the other religious systems that the Turks have been influenced by it deserves emphasis. According to the present research data Buddhism was firs observed in 2nd-3rd centuries among the Eastern Huns. Then in the second half of the 6th century Buddhism practice is observed in Gokturk tribes. In the Gokturk tribes Buddhism was adopted only by the rulers, managers and the upper crust of the society. Arhchelological findings show that during the 8th century the Karluk tribe living around Kızıl-su and Fergana also practiced Buddhism, however the golden era for Buddhism was when practiced by the Uighur tribes. (Ocak, 1983) Buddhism, Manichaeism, Zoroastrianism, Christianity and Masdheism were also influential on the Middle Asian Turks but not being adopted by large masses they had less than significant effect on Turkish Culture.

C- The influence of “**Emperorship**” on Anatolian Culture and Theatre; Can be explained as the result of the cultural Exchange between the various tribes living under the Ottoman Empire rule in three continents. This influence can be observed in the efforts of the Armenians Living under Ottoman rule importing western theatre to Türkiye and also the formation of the Traditional Turkish Theatre. The tense and confusing modernization period of the Ottoman Empire caused problems with the social dynamics and the increase of privately owned

lands and the empire focused on the Capitalist Europe whom they failed to defeat in war for a solution and the orientalist point of view in Europe consist the foreign dynamics of this period. These features of the Ottoman modernization formed the verbal and flexible light comedy in the mid 19th century combining the pre-modernization features of dance, tradition of making impressions. The Turkish Light Comedy is a product of this period with all its features. (Balay, 2010/2)

D- The influence of “**Islam**” on Anatolian Culture and Theatre; Islam and other Islamic countries such as Iran-Arab culture had influences on the formation of the Anatolian Culture. It is a fact that this influence had a more negative and backwards effect than positive. (And, 2004) Islam as a religion appeared in the early VII.th century in Arabia and the Turks encountered it shortly afterwards.

After this encounter Turks gradually started to accept Islam however wasn't until the X.th century to witness the acceptance of Islam in large masses. In other words it took 3-4 years for the Turks to accept Islam in large masses following the first encounter. It is remarkable that the X.th century marks the date when Turks started to accept Islam in masses but a large portion of the Turks remained outside the Islam circle at the time. In fact to observe the Turkish community as a Muslim society we need to wait until the XIII and XIV.th centuries. Besides the conversion to Islam did not stop there either and in the following centuries such as XVIII. - XIX.th centuries we can observe large Turkish communities converting to Islam. Thus we can easily say that the conversion period of Turks to Islam took roughly 1000 years. It is possible to elicit various sections during this long and complicated period. X.th century being a stepping stone in the conversion of Turks to Islam some researchers classify the period of Turks encountering with Islam and converting into two periods such as pre and post X.th century. (Turan, 1990) In the X.th century the Turks not only started to accept Islam but also started to form a political dominance by founding independent states. We may divide the pre- X.th century period which led the Turks to accept Islam into some sub sections. There are 3 distinctive sections in that period. The section that lasted until the Talas war in 751 which is characterized by the individual conversions of Turks to Islam. The second section where the Turks undertook assignments under the Islam Empire which lasts until 868 when they became politically dominant. And finally the third section that lasted from 868 to the mid X.th century which is when independent Islamic states started to appear, again this period coincides with an increase in numbers of converting Turks. Yet again we need to wait until the X.th century to witness conversions in greater masses. We may broadly generalize these three periods as the encounter, acquaintance, and acceptance preparation periods. (Güngör, 1998) The influence of mystic philosophy is present in Turkish Culture. The Great Turkish Philosopher the peak point of Islamic Mysticism called Sufism Mevlana Celaleddin Rumi (1217-1273) is accepted as one of the greatest representatives of the philosophy of love not only in the east but also in the west. Mevlana used to write in Farsi however his successor Turkish Sufi Yunus Emre (death 1321)

wrote his poetry in Turkish. Yunus Emre was a minstrel who accepted Mevlana as the Sultan of Semantics, followed his trail in Sufism and gave voice to both the joy and suffering of the community he lived among. (Cevizci, 2005)

E- The influence of “**Westernization**” on Anatolian Culture and Theatre; (Monarchy and Reforms influence) The western influence on Turkish theatre officially began during the times of reform, however traces of this influence predated the reforms period. (And, 2004) Researchers summarizing the Traditional Turkish Theatre resources and other research on the birth of the tradition revealed that the Turkish Light Comedy gained its known form in the 19th century and its peak of popularity also coincides with the same century and again the western influence on our theatre begins during these times. (And, 1969) It can be said that the debate on this issue was about Western Influenced Turkish Theatre and Traditional Turkish Theatre or in other words a debate between modernization and traditionalism. (Kudret, 1973) According to historians the notions expressed using the terms “Modernization”, “Westernization”, “Europeanization” appeared in the 16th and 17th centuries and was used in the 18th and 19th centuries due to various reasons. Historians mark the beginning of the transformation period of the Ottoman Empire resulting from the pressure of Europe and its own internal Dynamics as the 1699 dated Karlowitz treaty which coincides with the beginning of the 18th century. Ottoman Empire was similar to its European peers in the sense of socio-economic and political structure, production facilities, (mainly farming in those times), where there was no privately owned assets and the production, circulation, exchange (trade), taxation, ownership and sharing of goods however the structure was a lot more centralized and militarized. This production, circulation, trade, taxation, sharing, ownership and governing structure should not be interpreted as a monotype governing structure. As a result of the pragmatist approach adopted from the Byzantines the Ottoman Empire seized a more flexible, variety welcoming structure as it abandoned its centralist governing structure, this approach was continued as long as it made the fundamental central authority stronger. (Balay, 2010/2)

AN ANATOLIAN CULTURAL EXAMPLE; MEDDAH...

Culture is like a living organism that has the function of influencing and being influenced by the land and society it lives among. Although the Anatolian culture has illustrated and sustained its presence in many aspects of life, the most effective field of activity for it was arts. One of the most important displays of the Anatolian Culture is Traditional Turkish Theatre and its most important product the “**Meddah**”; (**Public Story Telling**) it is the only dramatic theatrical play among all our traditional plays. The first forms of public story telling before the times of choosing a settled life style were nomadic poets called “Aşık”, “Ozan”, “Saz Şairi” who wandered around vast lands such as the Middle Asian communities or their descendants migrated to Anatolia and told stories both indoors and outdoors. The nomadic features

and the lack of possibilities were later accepted as part of the public story teller “Meddah”. It is also a type of Turkish Folk Theatre where there is no special building for performance and is an indicator of its closeness to daily life and the people. Or in other words it represents a stage where a form of art is born and neither the art nor the artist has gained an exact status in public. Arabic Street Story Tellers are known to have existed in Yemen and Arabia before and after the tradition of “Meddah”. In the past in Persia there were tellers called “şeh-namehan or kıssahan” who gathered people around themselves in the street or in private meetings and read examples of Persian literature called “Şahname”. The ones with higher education and more talent were invited to the Palace to entertain the Emperor and his guests.” (Sekman, 2010/2) An English traveler who spent a long time among Turks later wrote in his book (Porter, 1768) in 1768 that the most popular Turkish pastime activity was to tell stories and jokes. (Porter, 1768) It is a fact that the tradition of story making, telling and acting is one of the most important features of the Turkish Culture.

Wandering minstrels in the lives of Oguz Turks in Middle Asia who had an important role told ancient sagas the Dedem Korkut stories wandering from one city to another, performing in weddings, festivals and celebrations accompanied with their traditional musical instrument the “Kopuz”. These minstrels also wrote rhymes and made up stories based on current events and received valuable clothe, sheep and rams in exchange of their service. (Köprülü, 1969) After the 15th century the word “ozan” (minstrel) changed into “Aşık” amongst Anatolian and Azerbaijanian cultures and the Turkmens called it “Bakşı”. Köprülü, mentions that the minstrels seen in Seljuk armies existed in Anatolian palaces until the mid 15th century and later in both Azerbaijan and Anatolia the word “Aşık” was used commonly. (Özdemir, 2006)



Erol Günaydin (Meddah)

The reason remaining unknown the tradition of “Meddah” was presented in a more exhibitivite and cabarist style being ridden of some features. This caricaturized and exhibitivite style appears in the late times of the Ottoman Empire and was called monologue. This style was mistaken for “Meddah” and was presented as “Meddah”. Meddah is the art of storytelling. Despite including making impressions it does not allow excessive caricaturization. The audience watches the performances breathlessly. Meddah, resembles Karagöz and Light Comedy as their methods are similar however, Meddah is based on very rich resources, a large source of stories, humor and reflects different moods, where Karagöz and light comedy are only based on comedy theatre. Meddah means “Complimentary” it is the title given to performers who tell stories, make impressions and entertain the community. Meddah is the first and primary spectacle of the Eastern and Islamic states and it has no acts, no stages and no set. The acts, stage and set are created by the intelligence and verbal skills of the Meddah. (Tuncor, 2003)

The morphological study of the word Meddah reveals that it orients from a word meaning complimenting and the performer of the art is called Meddah meaning the person who compliments. (Martinovitch, 1968) Meddah is a form of art as old and as alive as the Turkish Culture. Meddah has an important role in both the Anatolian and Rumelian Turks lives. The reason to that is the Meddah were the representatives of folk story telling for centuries. These stories have entertained people from all walks of life from public tea houses to palaces using stories, impressions and humor. The Arabs call “kassas” and the Persians call “kıssahan” what we call Meddah. The term was also used in Anatolian Turks before becoming popular.

When the Turks lived a nomadic life storytelling was performed by minstrels who had musical instruments called “Kopuz” and they wandered around vast lands telling mostly stories of Oguz Han along with music they played. (Ünver, 2003) The history of Meddah is said to coincide with the appearance of Islam. However it is a widely known fact that public story tellers existed long before Islam, with the influence of Shamanism and the social structure.. (Özdemir, 1997) We know that Meddah existed in the times of Yıldırım Bayezid I however they spread widely during the times of Mustafa I. (Martinovitch, 1968)

Sometimes cultures influence others, sometimes they become influenced and in some cases a new fruit appears as a result of this cultural synthesis, all this is caused by enculturation and domestication. The Anatolian Turkish Culture carries traces of many cultures before it and is strong and wealthy enough to influence many cultures to come. Anatolian Turkish culture is as alive and permanent as it is in the tradition of Meddah and in the forming and composing of all forms of art as well as Traditional Turkish Theatre.

RESOURCES

- And, Metin, (1969). “*Geleneksel Türk Tiyatrosu (Kukla-Karagöz-Ortaoyunu)*”, Bilgi Yayınevi, Ankara.
- And, Metin, (1985). “*Geleneksel Türk Tiyatrosu-Köylü ve Halk Tiyatrosu Gelenekleri*”, İnkılap Yayınevi, İstanbul.
- And, Metin, (2002). “*Oyun ve Bügü, Türk Kültüründe Oyun Kavramı*”, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- And, Metin, (2004). “*Başlangıcından 1993’e Türk Tiyatro Tarihi*”, İletişim Yayınevi, İstanbul.
- Bahar, Akarpınar, (2001). “*On üçüncü Yüzyıl Anadolu Sahasında ‘Aydınlanma Kuşağı’nın Oluşumu*”, Eskişehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 2, Sayı 1, Eskişehir.
- Balay, Metin, (2010/2). “*Osmanlı Modernleşmesi Ve Ortaoyunu*” Tiyatro Araştırmaları Dergisi, Sayı 30, Ankara.
- Cevizci, Ahmet, (2005). “*Paradigma Felsefe Sözlüğü*”, Paradigma Yayıncılık, İstanbul.
- Claude Cahen, (1992). “*Türklerin Anadolu’ya İlk Girişi*”, Türk Tarih Kurumu, Ankara.
- Gumilev, Lev. “*Eski Türk Dini*”, Türk Kültürü Dergisi, Sayı 377, Ankara, 1994.
- Günay, Güngör - Ünver, Harun, (1998). “*Türklerin Dini Tarihi*”, Laçın Yayınları, Kayseri.
- Haython, (2001). “*Hetum Tarihi*”, Erişim Tarihi: Ekim 2012, <http://rbedrosian.com/hetumint.htm> Sayı: 1, Eskişehir, Haziran.
- Koca, Salim, (2008). “*Diyâr-ı Rûm’un (Roma Ülkesi=Anadolu) ‘Türkiye’ Hâline Gelmesinde Türk Kültürünün Rolü*”, Türkiyat Araştırmaları Dergisi, Sayı 23, Konya.
- Köprülü Fuat, (1969). “*Ozan*”, Edebiyat Araştırmaları, Ankara.
- Kudret, Cevdet, (1973). “*Ortaoyunu*”, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.
- Martinovitch, Nicholas N., (1968). “*The Turkish Theatre*”, Benjamin Blom, New York.
- Nutku, Özdemir (2006). “*Âşık ve Meddah Hikâyeleri*”, Çukurova Üniversitesi, Türkoloji Araştırmaları Merkezi, No 1299, Adana. (“Türk Edebiyatının Menşei”, EA, 71-2)
- Nutku, Özdemir, (1985). “*Dünya Tiyatrosu Tarihi*”, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Nutku, Özdemir, (1997). “*Meddahlık ve Meddah Hikayeleri*”, A.K.M. Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- Ocak, Ahmet Yaşar, (1983). “*Bektaşî Menkıbelerinde İslam Öncesi İnanç Motifleri*”, Enderun Kitabevi, İstanbul.
- Oktay, Aslanapa, (2005). “*İslamiyet’ten Önce Türk Sanatı*”, Çukurova Üniversitesi, Türkoloji Araştırmaları Merkezi, No 1002, Adana.
- Oral, Ünver, (2003). “*Meddah Kitabı*”, Kitabevi Yayınları, Ankara.
- Porter, James, Sir, (1768). “*Observations on the Religion, Law, Government, and Manners, of The Turks*”, Vol. I - II. London.
- Sekman Mustafa , (2010/2). “*Oyuncu ve Meddaha Ya Da Kendi ve Diğerleri Mekanizması*”, Tiyatro Araştırmaları Dergisi, Ankara. 30:
- Tuncor, Ragıp Ferit, (2003). “*Meddah, Meddah Kitabı*”, Haz. Ünver Oral, Kitabevi Yayınları, İstanbul.
- Turan, Osman, (1978). “*Selçuklular Zamanında Türkiye*”, Boğaziçi Yayınları, İstanbul.
- Turan, Şerafettin, (1990). “*Türk Kültür Tarihi, Türk Kültüründen Türkiye Kültürüne ve Evrenselliğe*”, Bilgi Yayınevi, Ankara.

OYUN VE OYUNCAKLARIN ÇOCUK KİTAPLARINDAKİ YERİ

The Place Of Game And Toys In Children's Books

Kelime ERDAL

Özet

Çocuğun gelişiminde oyun ve oyuncakların önemi yadsınamaz. Oyun, çocuğun öğrenmesinde olduğu kadar toplumsal gelişimde de etkilidir. Arkadaşlarıyla oyun oynarken bir gruba dahil olan çocuk tek başına oyun oynarken de yalnız değildir aslında. Tek başına evcilik oynayan bir çocuğun aynı anda pek çok role soyunduğu görülür. Bunun için ön hazırlık yapma gereği dahi duymayan çocuğun yaratıcılığı tam da bu noktada ortaya çıkmaktadır. Oyuncaklar, çocuğun oyunlarına renk katan, kimi zaman oyunu yönlendiren, görselliği ile çocuğu cezbeden oyun araçlarıdır. Aslında oyuncak çoğunlukla çocuğun çevresinde gördüğü, bulduğu ve oyununa dahil ettiği her şeydir. Çocuğun dünyasında, içi hava ile doldurulmuş bir alışveriş poşeti balon yerine geçebilir. Bu balonu istediği zaman top olarak da kullanabilir çocuk. Kısacası oyun ve oyuncak aslında çocuğun yaratıcılığı oranında zenginleşir ve şekil alır.

Çocuğun bedensel, psikolojik, sosyal ve zihinsel gelişimi açısından önemli bir ihtiyaç olan oyun, çocuğa kurallara uymayı, sorumluluk almayı, işbirliğini ve insanlara saygılı olmayı öğretirken, çocuğun girişimci olma, tehlikeyi göze alma, karar verme ve problem çözme yeteneğinin gelişmesine de yardımcı olur. Çocuğun kendine güvenini geliştirmede, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamada, kendi kendine yeterli olabilmesinde oyun etkilidir. Oyun yoluyla kendini ifade eden çocuk, kendi yeteneklerini anlama ve değerlendirme fırsatı bulur.

Erişkinlerin gözüyle oyun, çocuğun eğlenmesine ya da oyalanmasına yarayan amaçsız bir uğraştır. Anneler, ayaklarına dolanan çocuklarını "haydi git oyna" diye başlarından savarlar. Oysa oyun, çocukların başlıca işi ve uğraşıdır. Oyun, çocuk için tamamlanması gereken bir görevdir adeta.

Oyunların biçimi, özellikleri, oyun araç ve gereçleri çağdan çağa, kültürden kültüre değişse de çocuğun bulunduğu her yerde oyunun ve oyuncakların da bulunduğu görülür.

Geleceğe oyun yoluyla hazırlanan çocukların hayat deneyimlerini geliştirici, öğretici ve düşündürücü oyun araçlarına ihtiyaç vardır. Özellikle okul öncesi dönemde çocukların zekasını geliştiren, onları zihinsel ve toplumsal olgunluğa erdiren eğitici oyuncaklara önem vermek gerekir.

Oyuncakların çoğu, yetişkinler tarafından, çocuk oyunlarına yardımcı almak için hazırlanmıştır. Çocuklar da çevrelerindeki eşyaları ya da materyalleri oyuncak olarak tasarlayabilir ya da değiştirmeden oyunlarında kullanabilirler. Oyuncaklar, genellikle yetişkin insanların kullandıkları eşyaların minyatürleştirilmiş şeklidir. Kız çocukları kimi zaman evcilik oynarken kendileri için tasarlanmış oyuncak mutfak

seti kullanır, erkek çocukları oyuncak arabaların şoförü olur. Çocuklar, kurguladıkları bu dünyada özgürce konuşur ve hayata dair roller üstlenirler.

Çocuğun hayatında bu denli önemli yer kaplayan oyunlara ve oyuncaklara çocuk kitaplarında yeterince yer verilmiş midir? Çocuk kitaplarında en fazla hangi oyun ve oyuncaklar yer almaktadır? Araştırmada, özellikle adında oyun ya da oyuncak bulunan çocuk kitapları örnek olarak seçilmiş ve oyun ve oyuncakların kitaplardaki yeri belirlenmeye çalışılmıştır.

Anahtar sözcükler: Çocuk, kitap, oyun, oyuncak

Abstract

The importance of games and toys in children's development cannot be denied. Game is effective in both children's learning and social development. A child who is included in a group when playing games is not alone when he or she is playing game on his or her own indeed. It is seen that a child who is playing house alone performs different roles at the same time. Thus, the creativity of the child who does not even need preliminary preparation for this comes out at this point. Toys are the game instruments which color children's games, sometimes lead the game, and attract children with their visuals. Indeed, toys are often everything that child sees, finds around and includes in the game. In child's world, a shopping bag filled with air can be seen as a balloon. The child can use this balloon as a ball whenever he or she wants. Briefly, the game and the toy are flourished and shaped in accordance with the child's creativity.

While game, which is an essential need in terms of child's physical, psychological, social and mental development, teaches child to obey the rules, take responsibility, collaborate and respect people; it also helps to develop the ability of being entrepreneur, taking risk, deciding and solving the problems. Game is effective in developing child's self-confidence, meeting his or her emotional and social needs, and being self-sufficient. A child who expresses himself or herself with game has the opportunity to understand and evaluate his or her abilities.

From adult's point of view, game is an aimless occupation which helps to have fun or play around. Mothers send away their children who get in the way of their mothers by saying "Just go and play". However, game is children's main duty and occupation. Game, for a child, is duty which should be completed indeed.

Although game's form, qualities, game tools have changed from culture to culture and age to age, it is seen that wherever a child is there will be games and toys.

Children, who get ready to future with the help of games,

need game tools which makes their experiences constructive, didactic and thought-provoking. It is necessary to give importance to educational toys which develop children's intelligence especially in preschool period, pitch them to the mental and social maturity.

Most of the toys are prepared by adults to get help for child's games. Children can also design furniture or materials around as toys or they can use them in their games without a change. Toys are generally the miniaturized form of furniture that adults generally use. Girls sometimes use kitchen set toys designed for them when they are playing house, boys become drivers of their toy cars. Children speak freely in this fictionalized world and get roles from life.

Are the games and toys which have such an essential place in child's life emphasized adequately? Which games and toys are involved mostly in children's book? In this study, it was aimed to choose the children's books which include the words game or toy in their names, and show the place of game and toys in children's book.

Key Words: Child, book, game, toy.

GİRİŞ

Oyun, çoğunlukla çocukların boş zamanlarında herhangi bir üretim çabası ya da başka türlü hizmetleri zorunlu kılmadan, sadece eğlenme yolu ile dinlenmelerini sağlayan eylemdir. Oyun, fiziksel ve zihinsel yeteneklerle sosyal uyum ve duygusal olgunluğu geliştirmek amacıyla, kendine özgü kurallara sahip, sınırlandırılmış yer ve zaman içinde devam eden, gönüllü katılım yoluyla toplumsal grup oluşturan ve katılanları tümü ile etkisi altında tutan eğlenceli bir etkinliktir. (Akandere, 2003; 1)Toplumun geleneksel kültürü ve birimleri ile de şekillenen çocuk oyunları bir yandan çocuğu yetiştirirken diğer yandan kültür aktarımına aracı olur.

Çocukların oyun oynamalarına izin veren, onları teşvik eden birilerine ihtiyaçları olduğu kadar, bu oyunları oynayacak yer ve zamana da ihtiyaçları vardır. Ancak bu da büyük ve geniş alanlarda ya da çok odalı evlerde çocukların yardım almadan oynayacakları anlamına gelmez. Odanın bir köşesi de uygun bir oyun alanı olabilir. Çocuklar bazen aynı oyunu defalarca oynayabilirler. Her defasında oyuncaklar, kullanılan dil ve konu pekişir. Yenilikler tükendikçe oyun gelişir ya da tamamen değişir. (Singer, 1998; 27)

Çocuğun hayatında bu denli önemli bir yere sahip olan oyun, çocuklar için yazılan şiirlere de konu olmuştur. İsmail Uyaroğlu, "Oyun" şiirinde çocuğun gözüyle oyunu şöyle anlatır:

Sebzelerden sevdiklerim:

Havuç, domates, oyun.

Meyvelerden sevdiklerim:

Elma, şeftali, oyun.

Bence en iyi besin oyun

Çünkü

Hiçbir şey yemesem bile bazen

Oynarken doyuyorum.

Çocuğun bedensel, psikolojik, sosyal ve zihinsel gelişimi açısından önemli bir ihtiyaç olan oyun, çocuğa kurallara uymayı, sorumluluk almayı, işbirliğini ve insanlara saygılı

olmayı öğretirken, çocuğun girişimci olma, tehlikeyi göze alma, karar verme ve problem çözme yeteneğinin gelişmesine de yardımcı olur. Çocuğun kendine güvenini geliştirmede, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamada, kendi kendine yeterli olabilmesinde oyun etkilidir. Oyun yoluyla kendini ifade eden çocuk, kendi yeteneklerini anlama ve değerlendirme fırsatı bulur.

İsmail Malatya, "Çocuk ve Oyun" şiirinde oyunun önemini şöyle vurgular:

Gün boyunca aç, susuz,

Oynarım da oynarım.

Yemek de o, su da o,

Ben oyunla doyarım.

Yara bereler beni

Oyunumdan alamaz.

Bütün çocuklar aynı

Oynamadan duramaz.

Oyun oynamanın yaşı yoktur ama özellikle çocukluk döneminde oyun önemlidir. Yaşı ilerledikçe insan hayatında oyunun oranı ve önemi azalır. Gerçek oyun, çocukluk devresinde oynanır. Oyun dendiğinde ilk akla gelen genellikle oyuncaktır. Oyuncak, oyun için araçlardan sadece biridir ama kimi zaman da en önemlisidir. Aslında çocuk, çevresindeki her şeyi oyuncak olarak kullanabilir.

Ömürlü Aksoy, "Oyuncaklarım" şiirinde oyuncaklarını şöyle anlatır:

Doya doya çocukluğumu yaşadım,

Ne güzeldi oyuncaklarım.

Nelerle oynadım sayacağım,

Ne güzeldi oyuncaklarım.

Sazım vardı telleri ipten,

Topum vardı çaputtan, bezden,

Düdük yapardım söğütten,

Ne güzeldi oyuncaklarım.

.....

Bir çift lastikten sapan olurdu,

Ortasına ufak bir taş konurdu,

Çekip bırakınca atar, vururdu,

Ne güzeldi oyuncaklarım.

Topacımın çevresine ip sarardım,

Dönmesi için yere atardım,

Fırıl fırıl dönüşüne bakardım,

Ne güzeldi oyuncaklarım.

Ömürlü yeter uzatma daha,

Elime tabanca almadım vallaha,

Top çoğaldı ama kalmadı saha,

Ne güzeldi oyuncaklarım.

Şair bu şiirde günümüzde çoğu çocuğun bilmediği oyun ve oyuncaklardan bahsetmiş, kaybolmaya yüz tutan bu kültürü hatırlatmıştır. Rıfat Ilgaz da "Oğlum" isimli şiirinde şimdiki çocukların oyunlarında geçmişe oranla farklılıklar olduğunu şöyle vurguluyor:

Ben de düşkümdüm oyuna,
Ben de kumları avuçlar,
Kazardım tırnaklarımla toprağı,
O zaman da çocuklar oynardı,
Ama benzemiyor bütün oyunlarımız.
Gezdirdim ceplerimde şıkır şıkır
Deniz kokulu taşları.
En güzellerini topladım
Midye kabuklarının.
Saldım bahar rüzgârına
Uçurtmaların en süslüsünü...
Ne kurulunca koşan tramvaylarım vardı,
Ne çekince giden develerim.
Balıklarımızı tanırdım,
Adlarını bildirdim kuşların;
Seçerdim düdüğünden
Limanımıza uğrayan vapurları.

.....

Senin de var ufak tefek
Kendine göre bildiklerin;
Çeşitli oyuncakların yoksa da
Bir saniyede tren yapacak kadar
Kibrit kutularını,
Tecrüben var benden fazla.
Benden üstünsün kuşkusuz,
Sigaradan top,
Kutusundan tank,
Kâğıtlarından uçak yapmada! (İlgaz, 1999; 43)

Oyuncakların çoğu, yetişkinler tarafından, çocuk oyunlarına yardımcı almak için hazırlanmıştır. Çocuklar da çevrelerindeki eşyaları ya da materyalleri oyuncak olarak tasarlayabilir ya da değiştirmeden oyunlarında kullanabilirler. Oyuncaklar, genellikle yetişkin insanların kullandıkları eşyaların minyatürleştirilmiş şeklidir. Kız çocukları kimi zaman evcilik oynarken kendileri için tasarlanmış oyuncak mutfak seti kullanır, erkek çocukları oyuncak arabaların şoförü olur. Çocuklar, kurguladıkları bu dünyada özgürce konuşur ve hayata dair roller üstlenirler. Çocuk kitaplarına yansıyan oyun ve oyuncaklar şu başlıklar altında incelenebilir:

OYUNCAK

Geleceğe oyun yoluyla hazırlanan çocukların hayat deneyimlerini geliştirici, öğretici ve düşündürücü oyun araçlarına ihtiyaçları vardır. Özellikle kavrama hızının en yüksek olduğu okul öncesi dönemde çocukların zekasını geliştiren, onları zihinsel ve toplumsal olgunluğa erdiren eğitici oyuncaklara önem vermek gerekir. (Oğuzkan, 1981; 140)

Ah Bebeğim Gibi Güzel Olsam! (Koçak İlhan, 2004) adlı kitabın kahramanı Tuğba, altı tane bebeği olan, bebekleriyle oynamayı seven bir çocuktur. Tuğba, bebeklerinin güzelliklerine hayrandır ve onlar gibi güzel olmak ister. Hepsinin beli ince, gözleri kocaman, kirpikleri uzun, dudakları kırmızıdır. Birinin elbisesi pullu, ikisinininki pulusuzdur. Bebeklerinin çok süslü olduğunu gören Tuğba, güzel olmak için süslenmek gerektiğine

inanır ve annesinin giysileri ve makyaj malzemeleriyle süslenir ancak yine de kendini bebekleri gibi güzel bulmaz.

Ece ile Yüce Kıskanç Bebekler adlı kitapta babaannesinin diktiği bez bebeği kaybeden Ece'nin macerası anlatılır. İçi pamukla doldurulmuş, yastık gibi yumuşak, gerçek bebek boyutunda olan bu bebeğin adı Tıktık'tır. Yazar teyzesi Ece'ye kurulunca emekleyen, suya bırakılınca yüzen, ağzında emziği olan bir oyuncak bebek alır. Ece bu yeni bebeği sever ama bez bebeğini de unutmaz. Üstelik bu yeni oyuncak bebekten çok çabuk bıkar. Onu kardeşine vermek üzere dolabına bırakır. Annesi ona değişik biçim ve renkte parçaları olan; evler, arabalar, atlar yapabileceği bir oyuncak alır. Kitapta bu oyuncakların adı verilmez. Ece, bebeklerinin birbirlerini kıskanmalarından şikâyetçidir: "Onu çok üzüyorlarmış. Giysileri kirli, saçları dolaşmış. Bazıları da patiklerini, kurdelelerini yitirmişler. Hiç söz dinlemiyorlarmış. Üstelik yeni oyuncakları kıskanıyorlarmış." (Dayıoğlu, 2007; 6)

Ece, kitabın sonunda kaybettiği bebeğini bulur. Annesi yatak çarşafıyla beraber kirli kutusuna atmıştır. Ece, bebeği bulunduğu için çok sevinmiştir ve birkaç gün kirli kutusunda kaldığı için sıkılmış olabileceğini düşündüğü bebeğiyle yazar teyzesine gidecektir.

Zeliş Banyo Yapıyor adlı eserde çocuk kahraman Zeliş, evden çıkarken oyuncaklarıyla vedalaşır. Zeliş, banyoyu oyuna dönüştürür. Köpükten yaptığı baloncuklarla oynar. Banyodan çıkınca bebeklerinin temiz olup olmadıklarını kontrol eder. Bebeklerine, temizliğin ne kadar önemli olduğunu anlatır ve onlara annesinden öğrendiği bilmeceyi bebeklerine sorar: "Bilmece bildirmece, el üstünde kaydırmaca." (Safak ve Coşkun, 2008)

Tali Odasını Topluyor (Göncü Işıkoğlu, 2011) adlı eserde, annesinin uyarılarına rağmen odasındaki oyuncakları toplamayan Tali anlatılır. Onu ziyarete gelen arkadaşı Cici ile kovalamaca oynarken arkadaşı yerdeki oyuncak ve kitaplara takılıp düşen Tali çok üzülür ve oyuncaklarını çekmecesine koyar, düzenli bir çocuk olmaya karar verir.

Balcan Oyuncaklarını Topluyor (Çelebioğlu, 2010) adlı eserde oyuncaklarıyla oynamayı çok seven Balcan anlatılmaktadır. Annesi, oyuncakları ile oynayan Balcan'ı büyükannesi ve büyükbabası geleceği için oyuncaklarını toplaması konusunda uyarır. Balcan oyuncaklarını toplarken ağabeyi Balış heyecanla yanına gelir ve televizyonda harika bir film olduğunu söyler. Balcan, oyuncaklarını daha sonra toplamak üzere televizyona koşar. Bu esnada gelen büyükanne ve büyükbabayı karşılarlar. Büyükbaba, bir oyuncakın üzerine basar ve kayar. Annesi Balcan'ı uyardığını hatırlatır. Balcan çok üzülür ve özür diler. O günden sonra Balcan oyuncaklarını toplamayı hiç ihmal etmez.

Pinokyo (Collodi, 2011) adlı eserde bir kütükten yapılan kukla Pinokyo anlatılır. Bu yaramaz kuklayı sahibi Gepetto Usta okula göndermeye karar verir. Gepetto Usta Pinokyo'ya kitap alabilmek için ceketini satar ama Pinokyo kitabını satarak bir sihirbazın gösterisine gider. Sonradan pişman olan Pinokyo, çalışarak babası olarak kabul ettiği Gepetto Usta'ya ceket alır. Kitap, Pinokyo'nun bir sabah uyandığında gerçek bir çocuk olmasıyla sona erer.

Konuşan Kukla adlı kitapta konuşan, tartışan, gösteri

yapan, uyuyan kuklalar anlatılmaktadır. Bu kuklalarından biri olan İbiş, arkadaşlarıyla aynı kutuda sıkışık yaşamaktan bıkmıştır. Sahipleri olan adam yaşlanmış, gösterilerde kuklaları konuştururken ne söyleyeceğini şaşırılmaktadır. Böylece onu seyredenler gülmektedir, sahipleri iş bulamamaktadır. İbiş, sandıkta sıkışık yaşamaktan bıkmıştır. Buradan kaçmak ister ama sandık kilitlidir: “Günlerce bir sandıkta kapalı kalmak... Kolay iş değil bu. Karanlıkta, öylece bekleyip durmak... Yoksa sırf oyuna çıkmak olsa hiç sıkılmayacak. Zamanı neşeli geçtiği için de yorulmayacak. Yorulsa bile yorulduğunun farkına varmayacak. Çünkü İbiş çocukları çok seviyor. Hepsini arkadaşları olarak kabul ediyor. Hiçbirini kırmak istemiyor. Onların her dediğini yapıyor. Onları eğlendirmek için yapmadığı komiklik kalmıyor.” (Yurttaş, 2007)

Kuklaların sahibi kuklalarını çok sevmektedir. Kendisi yaşlandığı için sonrasında onları bırakacağı bir çırak yetiştirmek ister. Kendisi ölürse onların bodrumda çürümelerine içi elvermez. Gösteri için bir okula giderler. Buradan çocukları seyreden kuklalar onlar gibi özgür olup oyun oynamak isterler. Kukla İbiş’in en çok istediği de çocuklarla oyun oynamaktır. Okul bahçesinde oynayan çocuklar da kuklaları çok severler. Kukla sandığını kamyondan çocuklar indirmek ve taşımak isterler. Çocuklardan biri, sandığı dikkatle taşımalarını, sandık yere düşerse kuklaların canının acıyacağını söyler. Çocuklar, kuklaların canı olmadığını söyleyerek gülerler. İbiş, sandıktan çıkıp kendilerinin de canlı olduklarını söylemek ister. Öncelikle Karagöz gösterisi olur. Karagöz ile Hacivat atışır. Kukla İbiş de çocuklar gibi Karagöz ve Hacivat izlemeyi çok sever. Kitapta Karagöz ve Hacivat’ın konuşmalarına bolca yer verilir.

Kukla İbiş, sandıktan kaçır, daha eğlenceli oyunlar oynamak ister. Kaçarken yolda Memiş adlı çocukla karşılaşır. Bu kuklayı gösterilerden tanıyan Memiş, konuşan kukla ile yakından tanıştığına sevinir. Birlikte yolda yürürken çeşitli maceralar yaşarlar. Memiş İbişi eve götürür, odasına çıkarır onu bir güzel yıkar. İbiş, bilgisayarın başına geçerek oyun oynar. Bu esnada Memiş’in annesi gelir. İbiş saklanır. Memiş babası geldiğinde yaşadıklarını anlatır. Memiş’in babası İbiş’i görmek ister. İbişle güzel vakit geçirirler. Memiş onu okula götürüp öğretmenine de olanları anlatır. Öğretmen, sınıfı rahatsız etmemesi şartıyla, Memiş’in İbiş ile okula gelmesine izin verir. Kitapta, geleneksel bir oyunun kahramanı olan İbiş’in bilgisayarda oyun oynaması dikkat çekicidir. Bu, günümüz çocuklarının dünyasına girebilme çabası olarak yorumlanabilir ancak zaten bilgisayarla iç içe büyüyen çocukları biraz olsun bilgisayardan uzak tutmak daha uygun olacaktır. Ayrıca kitap yarım kalmış gibidir. Kuklalarını çok seven kuklacının bir kuklanın kaybolduğunu fark etmesi ve buna dair duygu ve düşüncelerinin yansıtılması gerekir.

Deli Uçurtma (Yurttaş, 2006) adlı kitapta kendilerine bir uçurtma yapmak isteyen çocuklar anlatılır. Bu uçurtma hem büyüklük hem de güzellik bakımından satılan uçurtmalardan kat kat güzel olacaktır. Çocuklar bu yüzden hazır yerine el emeği bir uçurtma yapmak isterler. Aralarında iş bölümü yaparak ertesi gün uçurtma hazırlamaya karar verirler. Kağıt, yapıştırıcı, ip alırlar. Çocuklardan birinin babası, oğlunun uçurtma yapacağını duyunca çok mutlu olur. Kendisinin de çocukken arkadaşlarıyla bir uçurtma yaptığını ama kıskanç bir

arkadaşının kendi uçurtmasına taktığı jiletlerle uçurtmanın ipini kestğini söyler. Uçurtma, uçarken ulu bir çınarın tepesine takılır. Çocuklar uçurtmayı oradan alamaz ve uçurtma zamanla sallana sallana parçalanır, çocuklar ağlar. Bu anısını çocuğuyla paylaşan baba, oğluna iyi uçurtma yapmaya dair ipuçları da verir. En önemli şey uçurtmanın dengesidir. Dengesi iyi olmazsa uçurtma uçmaz. Bu nedenle uçurtmaya kenarlarından ve ortadan bağlanan iplerin iyi ayarlanması gerekir. Çıtaların çatılması aşaması da önemlidir. Çocuklar arasında uçurtmayı kargıdan ya da çıtadan yapma konusunda tartışma çıkar. Sonunda çocuklar el birliği ile uçurtmayı yaparlar. Büyük ve güzel bir uçurtma çıkar ortaya. Uçurtmayı uçurmak için en uygun yer olan kaleye çıkarlar orada uçurtma uçuran başka çocuklar da vardır. Uçurtma birkaç denemeden sonra havalanır ama havada yalpalar. Çocuklar, “en güzel uçurtmayı yapalım derken deli bir uçurtma yapmışız” diye gülerler. Çocuklar, uçurtmadaki sorunu çözmesi için başka bir çocuktan yardım isterler. Bu çocuk uçurtmayı söker ve ölçüp biçerek yeniden dengeye getirir. Bu defa uçurtma çok güzel uçar. Şimdi gökyüzündeki en güzel ve en büyük uçurtma onlarındır. Üstelik bir de arkadaş kazanmışlardır. Çocuklar, bu uçurtma sayesinde azimle çalışarak bir iş başarmanın gururunu yaşarlar.

OYUN

Erişkinlerin gözüyle oyun, çocuğun eğlenmesine ya da oyalanmasına yarayan amaçsız bir uğraştır. Anneler, ayaklarına dolanan çocuklarını “haydi git oyn” diye başlarından savarlar. Oysa oyun, çocukların başlıca işi ve uğraşıdır. Oyun, çocuk için sonunun getirilmesi gereken bir görevdir adeta. Bu nedenle oyunun bir aşamasında yetişkinler tarafından bir nedenle çağırılan çocuk, “ama oyunum daha bitmedi ki” diyerek direnir. (Yörükoğlu, 2003; 66)

Çocuğun oyunlarında duygularının yaşadığı kaos üzerinde ilk defa Sigmund Freud durmuştur. Freud, fantezi davranışlarla oyun arasındaki ilişkiyi görmüş ve çocuk, oyunlarında bilinç dışı istek ve arzularını yaşar demiştir. Çocuk, yaşadığı zorlukları da oyunlarına yansıtır. Yetişkinler, kendilerini rahatsız eden yaşantılarını tekrar tekrar konuşarak, düşünür, hatta rüyalarında görürler. Çocuklar da sorunlarını oyunlarında defalarca yaşarlar. (Özdoğan, 1997; 109)

Tıstıs ile Pıspısın Arkadaşları (Polat Unutkan vd. 2008) kitabında kum havuzunda eğlenen dört arkadaşın kendilerinden farklı olan ve ilk etapta yadırgadıkları kirpi ile oynamaları anlatılır. Kirpi, herkesin onun dikenlerini yadırgamasından ve oynamamasından şikâyetçidir. Birlikte kumdan kule yaparlar ve beş arkadaşın kulesi de birbirinden farklı olur. Kitapta bu kulelerin asıl güzelliğinin birbirlerinden farklı olması olduğu vurgulanır. Oyun, farklı özellikteki hayvanları bir araya getirmiştir.

Ağustos Böceği ile Karınca (Farklı Yayıncılık, 2007) kitabında ağustos böceği karıncayı güzel yaz günlerinde oyun oynamaya ve eğlenmeye çağırır. Karınca kış için hazırlık yaptığı için bu çağırışı reddeder. Kış gelince tüm hazırlıklarını yapan karıncanın kartopu oynamak için bolca zamanı olur.

Misi Körebe Olursa (Badıllıoğlu, 2008) adlı kitapta kedilerin bir düğünde körebe oynaması anlatılır. Körebe, çocukların bir

araya geldiklerinde seyerek oynadıkları bir oyundur. Körebe oynayacağı için çok heyecanlanan çocuklar, kimin ebe olacağına sayışarak karar verirler. İlk körebe sarı kedi olur. Gözü mendille bağlanan Sarı Kedi, hızla Misiyi yakalar. Misi ebe olduğuna çok sevinir. Gözü bağlandığında arkadaşlarını bulmaya çalışan Misi, bir sağa bir sola arkadaşlarının “buradayız bu tarafa gel” uyarılarına giderken başı döner, yorulur, kimseyi yakalayamadan dengesini kaybeder ve yere düşer. Elma ağacına çarpan Misinin gözü mosmor olur. Okul öncesi çocukları için hazırlanan bu kitap kötü sonlanırken, çocuklara bu oyun esnasında dikkatli olmaları gerektiği vurgulanmalıdır.

Zeliş Oyuna Daldı adlı kitapta havayı güzel gören Zeliş, bahçede oynamak ister. Bahçede oynayan çocukların seslerini duydukça da dışarı çıkmak için sabırsızlanır. Annesi, öğle yemeği saatine kadar izin verir. Annesi Zeliş'e, öğle sıcağında oynamanın zararından bahseder. Bahçeye çıkan Zeliş, oyun oynamak için çocukların yanına gider. Oyun oynarken zamanın nasıl geçtiğini anlayamaz. Annesinin tembihini de unuttur: “Saklambaç, ebelemece ve daha birçok oyun oynarken, zamanın nasıl geçtiğini fark etmedi.” (Şafak ve Coşkun, 2008; 8) Eve gelince annesinden özür diler. Tam yemek için masaya oturduğunda arkadaşları Eren ve Ece gelir, arkadaşlarıyla oyuna dalar, kartondan ev yaparlar. Bir kutunun üstü el işi kağıtlarıyla kaplanır. Boya kalemleriyle kapı ve pencere çizilir. Kırmızı bir kartondan çatı yapılır. Zeliş yaptığı evi çok beğenir. Dolabının üzerine koyar. Çok yorulan Zeliş, arkadaşları gidince yemek yemeden uykuya dalar. Oyuna daldığında beslenmeyi unutan Zeliş ertesi gün uyandığında kendini kötü hisseder. Vücut direnci düşer, ateşi çıkar. Birkaç gün yataktan çıkamaz. İyileştiğinde hatasını anlar: “Tüm çocuklar gibi o da oyun oynamayı çok seviyordu ama oyun oynamanın da bir zamanı vardı. Çocukların sağlıklı gelişimi için yemek ve uyku saatlerine çok dikkat edilmesi gerekiyordu. Ve bundan sonra Zeliş, oyun oynamanın dışında yemek yemeye, dinlenmeye ve uyumaya da bol bol zaman ayıracaktı.” (Şafak ve Coşkun, 2008; 15)

Sağım Solum Sobe adlı kitapta, kaplumbağa hava güzel olunca arkadaşlarıyla oyun oynamak ister. Ormana ulaştığında arkadaşlarının saklambaç oynadıklarını görür. Onlarla saklambaç oynamak ister. Arkadaşları onu ebe yaparlar. Kaplumbağa, başını ağaca dayayıp sayı sayarken bir yandan da belli etmeden arkasını dönüp arkadaşlarının saklandıkları yerleri görmeye çalışır. Onun bu hareketini gören Tonton Ayı, diğer arkadaşlarına durumu söyler: “Arkadaşlar, Tinton gizlice saklandığımız yere bakıyor. Oyunun kurallarına uymuyor.” (s.6) Kaplumbağa özür diler ve bir daha yapmayacağına söz verir. Pırpır kelebek, bir daha onu ebe yapmayalım der ve Cıkcık Serçe ebe olur ve başını ağaca dayayarak sayar: “1,2,3,4,5,6,7,8,9,10. Sağım solum sobe, saklanmayan ebe.” (Bektaş vd. 2011; 8) Serçe, çalıların arasına saklanan kaplumbağayı görür ve sobeler. İlk sobelenen olmasına çok üzülen kaplumbağa, diğer arkadaşlarının da sobelenmesini ister. Ebeye, Pırpır Kelebek'in yerini söyler. Oyunbozan kaplumbağa oyunda istenmez. Oyunun kuralları vardır çünkü: “Arkadaşlar, ben Tinton'un bizimle oynamasını istemiyorum çünkü oyunun kurallarına uymuyor. Oyunumuzu bozuyor.” (Bektaş vd. 2011;

10) Oyundan çıkarılan kaplumbağa arkadaşlarının kendisini sevmediğini düşünür. Oysa onlar sadece oyunlarını bozmasına kızmışlardır: “Mızıkçılık yapıp oyunumuzu bozduğün için kızdık sana. Oyunlarımızı bozmadığın sürece bizimle istediğin zaman oynayabilirsin.” (Bektaş vd. 2011; 16)

Kikirdek Palyaço (Şiir Çocuk Yayınları, 2012) adlı eserde, her türlü oyunu bilen ve insanları eğlendiren bir palyaço vardır. Altı tane topu hiç düşürmeden atıp tutan bu palyaço, ipte yürür, tek ayağı üstünde fırıl fırıl döner. Kikirdek, yanlışlıkla arkadaşı Mırıl Kedi'nin pembe topuna basmış ve patlatmıştır. Mırıl'ın topunu ne kadar sevdiğini bilen Kikirdek çok üzgündür yardım istemek için gittiği Sütlaç Kedi'nin kuyruğuna basar, kuyruk balon gibi şişer. Kikirdek'in yine yanlışlıkla çarptığı Pembe fil, top gibi yuvarlanır. Kitapta, balon ve top gibi oyuncak benzetmeleri dikkat çekicidir. Kikirdek, arkadaşlarına zarar verdiğinin farkındadır ve kendini affettirmek için onları evine davet eder. Güzel bir ziyafetten sonra havada taklalar atar, elindeki topları çevirir. İp üstünde tek ayak yürür. Başı üzerinde dakikalarca döner. Gösteri sonunda arkadaşlığının sembolü olarak herkese bir balon hediye eder. Balonların üzerinde sizi seviyorum yazmaktadır.

OYUN VE OYUNCAK

Oyunların biçimi, özellikleri, oyun araç ve gereçleri çağdan çağa, kültürden kültüre değişse de çocuğun bulunduğu her yerde oyunun ve oyuncakların da bulunduğu ve evrensel özellikler taşıdığı görülür. (Aral, 2001; 25)

Kardan Adamın Büyülü Armağanı (Ezgi Matbaacılık, 2008) adlı kitapta, gözlerini kapadıklarında çocukların dilekleri gerçekleşir. Çocuklar oyuncak ve şekerleme diler. Bu hayali ülkede çocuklar çok mutludur çünkü sadece oyun oynamak ve hayal kurmak vardır bu ülkede.

Uçurtma Şenliği (Bektaş vd. 2011) adlı kitapta, çocuklar balonda voleybol oynarlar. Bu oyun onlar için çok eğlencelidir. Mahallede yeni taşınan ve pencereden kendilerini izleyen bir çocuğu da oyunlarına davet ederler. Ancak Arda, yürüme engellidir ve tekerlekli sandalyeye mahkum olduğu için çocukların oyun oynama önerisine olumsuz cevap verir. Bir başka gün çocuklar sokakta top oynarken Arda annesiyle sokağa çıkar. Oyun oynayan arkadaşlarının topu ayaklarının ucuna gelince uzanıp topu onlara vermek ister. Ancak dengesini kaybedip düşecekken arkadaşı yardım eder. Arkadaşlarına bu olay sayesinde güven duymaya başlayan Arda, ertesi gün onlarla oynamaya karar verir. Uçurtma şenliği için uçurtma yapan arkadaşlarına yardım eder. Uçurtma için uzun bir kuyruk hazırlar. Şenlik günü uçurtmalarını uçuran tüm çocuklar çok mutlu olurlar.

Oynamak Ne Güzel adlı eserde Sincap Cıncır bulduğu bir toplu oynar. Tavşan, ayı ve tilki yanına gelir onunla oynamak isterler. Kitapta oynadıkları oyunun adı belirtilmez ama oynadıkları oyun istoptur. Top havaya atılır, bu esnada bir oyuncunun adı söylenir. Adı söylenen topu havada yakalamaya çalışır. Kitap şöyle biter: “Hep birlikte oynadılar, oynadılar. Oynamaya hiç doymadılar. Çok eğlendiler.” (Sivashoğlu, 2006; 11)

Zeliş Oyuncaklarıyla Oynuyor adlı kitapta Zeliş'in oyun ve

oyuncak merakı işlenir. “Zeliş her çocuk gibi oyun oynamayı çok severdi. Zeliş’in bebekleri, pembe tavşanı, uzay robotu, legoları, bisikleti ve daha bir sürü oyuncacı vardı.” (Şafak ve Coşkun, 2008; 1) Annesi ve babasıyla akşam misafirliğine gelen arkadaşı Derya ile evcilik oynayan Zeliş çok eğlenir ama akşam geç yattığı için uykusunu tam alamaz, yorgunluktan odasını da toplayamaz. Yerde dağınık duran oyuncakları sebebiyle odasında yürüyemez. Üstelik bebekleri Kıvrıkcık ve Gülücük’ü bulamaz. Evin her yerine bakar: “Bebekleri yoktu. Kıvrıkcık’ı dedesi doğum gününde hediye etmiş, Gülücük’ü de annesi almıştı. İki bebeği de Zeliş için çok değerliydi. Onlarla evcilik oynar, arkadaşlık eder ve dertleşirdi. Geceleri de bebeklerine sarılarak uyurdu.” (Şafak ve Coşkun, 2008; 5) Oyuncaklarını çok özleyen Zeliş, onların da kendisini özleyip özlemediklerini merak eder. Bir ara bahçeye çıktıklarını hatırlayınca hızlıca bahçeye koşarken yerdeki tombiş ayıcığın üstüne basar ve ayıcığın kolunu kırar. Bebeklerini bulduktan sonra ayıcığı tedavi edecektir. O esnada bebek arabasının tekerleklerinin çıkmış olduğunu fark eder. Oynarken arabayı hızlı sürmüş ve dolaba çarpmıştır. Bebeklerini bahçede de bulamayınca kendisine küsüp gittiklerini düşünür. Arkadaşıyla oynarken onlara iyi davranmamış, sağa sola fırlatmıştır. Bebeklerini bulamadığı için çok üzülen Zeliş, bebeklerini annesine sorduğunda annesi: “Zelişçğim, bebeklerin bana olan biteni anlattı. Aslında sana biraz kırgınlar. Senin onları sevmediğini, istemediğini düşünüyorlar. Çünkü onları dün çok ihmal etmişsin, birini balkonda, diğerini de mutfak masasının altında üzerleri kirli, saçları dağınık bir şekilde unutmuşsun” der. (Şafak ve Coşkun, 2008; 10) Sonra da bebeklerini Zeliş’e verir. Onlara sarılır, özür diler, saçlarını tarar, odasının en güzel yerine koyar. Sonra aklına yanlışlıkla üzerine basarak kolunu kırdığı ayıcığı gelir. Ayıcığı tamir eder ve ondan da özür dileyerek yatağının başucuna koyar. Oyuncaklarını oyuncak sepetine dolduran Zeliş artık çok mutludur: “Oyuncakları ile yine eskisi gibi iyi birer arkadaş olmuşlar, birbirinden eğlenceli oyunlar oynuyorlardı. Zeliş, artık onlara zarar vermemek için çok dikkatli davranıyordu. Oyunu bittikten sonra oyuncaklarını toplayıp yerine koyuyordu. Böylelikle oyuncakları ilk günkü gibi yeni ve güzel kalacaktı.” (Şafak ve Coşkun, 2008; 15) Bebeğini sallayan, giydirip besleyen, yatağına yatırıp ninni söyleyen bu küçük kız, annenin yavrusuna verdiği bakımı ayrıntılarıyla uygulamaktadır. Bebeğiyle konuşurken söylediği sözlerin, annesininkilere benzerliği de gözden kaçmaz. Bebeği azarlayışı, avutuşu, sarf ettiği sevgi sözleri annesininkilere benzer. Burada çocuğun hem annesine öykünmesi hem de anne ile özdeşim yapması söz konusudur. Anneden öykünerek aldığı bu davranış örneği özümsemiştir, kendi ürünüdür ve bu onu ilerideki anne rolüne de hazırlamaktadır. (Yörükoğlu, 2003: 67)

Bilgehan’ın Bisikleti adlı eserde bisiklete binmeyi seven çocuklara hata yaptırmak için uğraşan trafik canavarı anlatılır. Çocuklar genellikle yaz aylarında bisiklete binerler. Kitabın kahramanı Bilgehan, bisikletle tüm gün aynı yerleri dolaşmaktan bıkmıştır. Annesinin kendisini izlemediği bir anda başka bir caddede doğru yola çıkar. Önde giden bir arabanın arkasına takılır. Hız yapar ve kaza geçirir. Kitabın sonu bir şiirler biter:

“Bisikletim canım benim.
Seninle ne güzel gezerim.
Bisikletim canım benim.
Sen trafik kurallarını bilir misin?
Bisikletim canım benim.

Seni arkadaşlarıma da veririm.

Bisikletim, trafik kurallarını unutmam.

Ben küçüğüm ya bazen unutabilirim.” (Karacan, 2006; 16)

Hokus Pokus (Mumcuoğlu, 2011) adlı kitapta, sihirbazlık bir oyun olarak sunulmaktadır. Kitapta tilki, sihirbazlık yaparak zeki olduğunu herkese göstermek ister. Şapkadan tavşan çıkarır. Sonunda tilkinin hilesi ortaya çıkar ama o günden sonra sihirbazlık oyunları çocuklar tarafından ilgiyle izlenir hale gelir.

Anıl Kardan Adam Yaptı adlı eserde çocuklar kardan adam yaparlar ve onu bir oyuncak gibi görürler: “Kardan adamla oynayabilir miyim?” “Süpürge getirdin. Artık sen de oynayabilirsin.” (Özveri 2008; 14)

İşil’in Mandalları (Hikmet Çocuk Yayınları) adlı eserde odasındaki oyuncakları toplayan İşil’in mandallarla oynadığı oyun anlatılır. Balkona çamaşır asmak onun için çok zevkli bir renk oyunudur. Renk renk mandalları uygun renkte giysilerle eşleştirmek, İşil’in bulduğu bir oyundur. İşil çamaşırları topladıktan sonra renkli mandallarla oynamayı çok sever.

Rengarenk Topacım adlı kitapta bir dede, çocukluğunda oynadığı topacı torununa verir. Dede bu oyuncacı ve nasıl oynandığını bilmeyen torununa oyunu anlatır: “Önce düz bir yer bulmalı, ipi topaca sarmalı, sonra da yere doğru atmalısın. Topaç ne kadar dönerse, o kadar başarılısın.” (Orakçı, 2009; 9) Çocuk ilk denemede başarılı olamaz ama dedesi yapa yapa ona öğretir. Tüm çocuklar dedesinden topaç ister. Dedeler ve torunlar topaç çevirme yarışı yaparlar ama hep dedeler kazanır. Çocuklar, bir gün bu oyunu kendilerinin kazanacağına olan inançlarını kaybetmezler.

SONUÇ

Oyunların biçimi, özellikleri, oyun araç ve gereçleri çağdan çağa, kültürden kültüre değişse de çocuğun bulunduğu her yerde oyunun ve oyuncakların da bulunduğu görülür.

Geleceğe oyun yoluyla hazırlanan çocukların hayat deneyimlerini geliştirici, öğretici ve düşündürücü oyun araçlarına ihtiyaç vardır. Özellikle okul öncesi dönemde çocukların zekasını geliştiren, onları zihinsel ve toplumsal olgunluğa erdiren eğitici oyuncaklara önem vermek gerekir.

Oyun, çocukların başlıca işi ve uğraşıdır. Erişkinlerin gözüyle oyun, çocuğun eğlenmesine ya da oyalanmasına yarayan amaçsız bir uğraştır. Anneler, işleri olduğunda çocuklarını “haydi git oyn” diye başlarından savarlar. Oyun, çocuk için sonunun getirilmesi gereken bir görevdir adeta. Yetişkinlerin de çocuğun bu bakış açısını ciddiye alması gerekir. Çocuk kitaplarında çocukların en çok oynadıkları oyun, evciliktir. Körebe, kartopu, kumdan kule, saklambaç, voleybol, istop... çocuk kitaplarında geçen diğer oyunlardır.

Çocuk kitaplarında uçurtma, bebek, top, topaç, bisiklet, balon, lego, uzay robotu, pelüş hayvanlar... gibi oyuncaklar yanında, mandalın bile çocuk tarafından bir oyun aracı olarak kullanılması dikkat çekicidir. Çocukların oynadığı oyunlara ve

kullandıkları oyun araçlarına onların yaratıcıları açısından da bakılabilir.

Gelenekte var olan oyunların ve oyuncakların çocuklar ya da yetişkinler tarafından yaşatılması kültürümüz açısından önemlidir.

KAYNAKÇA

- Ağustos Böceği ile Karınca, (2007). Farklı Yayıncılık, İstanbul.
- AKANDERE, M. (2003). Eğitici Okul Oyunları, Nobel Yayınları, Ankara.
- AKBAŞ, E. (2005). Uçmaktan Korkan Balon, Tomurcuk Yayınevi, İstanbul.
- ARAL, N., KÖKSAL, A., GÜRSOY, F., (2001). Okul Öncesi Eğitiminde Oyun, YA-PA Yayın Pazarlama, İstanbul.
- BADILLIOĞLU, S. (2008). Misi Körebe Olursa, Ankara Yıldırım Yayıncılık, Ankara.
- BEKTAŞ, H., CANOĞLU CANTÜRK, M., ÜNALAN ŞENLER, E., (2011). Sağım Solum Sobe, Erdem Yayınları, İstanbul.
- BEKTAŞ, H., CANOĞLU CANTÜRK, M., ÜNALAN ŞENLER, E., (2011). Uçurtma Şenliği, Erdem Yayınları, İstanbul.
- COLLODİ, C. (2011). Pinokyo, Çilek Kitaplar, İstanbul.
- ÇELEBİOĞLU, M. (2010). Balcan Oyuncaklarını Topluyor, Zambak Yayınları, İstanbul.
- DAYIOĞLU, G. (2007). Ece ile Yüce Kıskaç Bebekler, Altın Kitaplar, İstanbul.
- GÖNCÜ İŞİKOĞLU, B. (2011). Tali Odasını Topluyor, Nesil Çocuk Yayınları, İstanbul.
- Işıl'ın Mandalları, (yayın tarihi yok). Hikmet Çocuk Yayınları, İstanbul.
- KARACAN, Ş. G. (2006). Bilgehan'ın Bisikleti, Ünlü Çocuk Yayınları, İstanbul.
- Kardan Adamın Büyülü Armağanı, (2008). Ezgi Matbaacılık, İstanbul.
- Kikirdek Palyaço, (2012). Şiir Çocuk Yayınları, İstanbul.
- KOÇAK İLHAN, M. (2004). Ah Bebeğim Gibi Güzel Olsam!, Atıklarınca Kitaplar Dizisi, Anıtepe Yayıncılık, Ankara.
- MUMCUOĞLU, Ö. (2011). Hokus Pokus, Erdem Yayınları, İstanbul.
- OĞUZKAN, Ş., TEZCAN, E., TÜR, G., DEMİRAL, Ö., (1981). Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri ve Eğitici Oyuncaklar, MEB Devlet Kitapları, Oğul Matbaacılık, İstanbul.
- ORAKÇI, M. (2009). Rengarenk Topacım, Timaş Yayınları, İstanbul.
- ÖZDOĞAN, B. (1997). Çocuk ve Oyun, Anı Yayıncılık, Ankara.
- ÖZVERİ, Ü. (2008). Anıl Kardan Adam Yaptı, Ödül Yayınları, Ankara.
- SİNGER, D. Singer, Jerome, (1998). Çocuklarda Yaratıcılığın Gelişimi, Gendaş Yayınları, İstanbul.
- SİVASLIOĞLU, A. (2006). Oynamak Ne Güzel, Duru Yayınları, İstanbul.
- ŞAFAK, G. COŞKUN, A., (2008). Zeliş Banyo Yapıyor, Küçükler Yayıncılık, İstanbul.
- ŞAFAK, G. COŞKUN, A., (2008). Zeliş Oyuna Daldı, Küçükler Yayıncılık, İstanbul.
- ŞAFAK, G. COŞKUN, A., (2008). Zeliş Oyuncaklarıyla Oynuyor, Küçükler Yayıncılık, İstanbul.
- POLAT UNUTKAN, Ö., KURTULUŞ, E., GÜLBAHÇE, G., (2008). Tıstıs ile Pispis'in Oyun Arkadaşları, Morpa, İstanbul.
- YÖRÜKOĞLU, A. (2003). Çocuk Ruh Sağlığı, Özgür Yayınları, İstanbul.
- YURTTAŞ, H. (2006). Deli Uçurtma, İmbat Yayınevi, İzmir.
- YURTTAŞ, H. (2007). Konuşan Kukla, İmbat Yayınevi, İzmir.

OKUMA ÖĞRETİMİNDE BİLİŞ VE ÜST-BİLİŞ STRATEJİLERİ

Cognition And Metacognition Strategies In Reading Education

Mustafa CEMİLOĞLU*

Erol OGUR**

ÖZET

Eğitimbilim literatüründe kullanılagelen, kavramlardan birisi de son yıllarda sıklıkla vurgulanan üstbilş kavramıdır. Eğitim psikolojinde üstbilş (metacognition) kavramını 1970'li yılların sonlarına doğru ilk kez kullanan Flavell'dir. İngilizce "metacognition" kavramının karşılığı olarak ülkemizde "üstbilş", "bilşötesi", "bilşüstü", "metabilş", "yürütücü bilş", ve "bilşsel farkındalık" gibi çeşitli terimler kullanılmaktadır. Üstbilş, bireyin kendi bilşsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilşsel süreçleri kontrol etmesi olarak tanımlanmaktadır. Bilşsel kuram, öğrenme sürecinde öğrenciyi edilgen değil, "kendi öğrenmesini kontrol edebilir ve yapılandırabilir" yaklaşımını kabul eder. Bu yaklaşım tarzı, dikkatleri bu süreçte öğrencinin içsel özelliklerine yoğunlaştırmıştır. Bu yoğunlaşmanın bir sonucu olarak, eğitimde son yıllarda "öğrenmeyi öğrenme", "kendi kendine öğrenme" ve "etkili öğrenme" gibi kavramlar daha fazla önemsenir olmuştur. Bu süreçte de "kendi kendine öğrenme" özelliği/yeterliğini kazandırdığı inancıyla üstbilş kavramı ön plana çıkmıştır. Üstbilş kavramının öğrenme sürecinde bu denli ön plana çıkmasının sebebi, bu yetinin bireye kendi kendine öğrenme becerisi kazandırmada etkili olduğu şeklindeki varsayımdır.

Ana dilimizi sağlam, düzgün ve etkili kullanma öğretimi demek olan Türkçe dersi "dinleme, konuşma, okuma ve yazma" olmak üzere dört temel dil becerisi etkinliklerine dayanır. Bunlar arasında yer alan "okuma eğitimi" nin ayrı bir önemi vardır. Bu önem dili kullanmanın ötesinde hemen her alanla ilgili bilgi edinmenin okumaya dayanmasından kaynaklanır. Onun ötesinde Türkçe dersinin temel amaçlarından birisi de öğrencilerde okuma alışkanlığı oluşturmaktır. Bu alışkanlık onlara sık sık okuma ödevleri vermekle ve sınıfı okuma işlemlerinin gerçekleştirildiği kütüphaneye dönüştürmekle mümkündür. Ancak okuma işlemlerinin verimli olması, uygulanan okuma etkinliklerinin bilimsel bir bakış açısı ile uygulanmasına bağlıdır. Bu bilimsel bakış açısı, okuma ile ilgili zihin işlemlerinin, yani bilşsel işlemlerin stratejik okuma stilleriyle gelişebileceğini öngörmektedir. Stratejik okuma işlemleri içerisinde yer alan değişik uygulama modelleri, öğrencilerin okuma işlemlerini etkin kullanmalarını sağlayacaktır. Ancak, okuma ile ilgili bilşsel zihin işlemlerinin kalıcı bir alışkanlığa dönüşmesi onların üst-bilş tarafından sürekli olarak kontrol altında tutulmasına da bağlıdır. Bu nedenle Türkçe dersi eğitim-öğretim çalışmalarından sonuç alabilmek için önce okuma metinleri üzerinde her türlü okuma stratejisi, defalarca uygulanmalı ve böylece ve öncelikle

"okuma stratejileri bilgisi" oluşturulmalı, onun peşinden de, gerçekleştirilen işlemlerin öğrenciler tarafından bilinçli olarak fark edilmesini sağlamaya yönelik "üst-bilş" farkındalığı çalışmalarına geçilmelidir. Bu tür uygulamalar "bilşsel işlemler" le "üst-bilş işlemleri" nin birlikte çalışmasını sağlayacak ve sonunda öğrenenin okuma alışkanlığı edinmesine katkı sağlayacaktır.

Anahtar sözcükler: okuma öğretimi, okuma stratejileri, bilşsel işlemler, üst-bilş işlemleri

ABSTRACT

Inrecentyears, one concept frequently used in the education sciences literature is the concept of metacognition often emphasized. In educational psychology, concept of metacognition the first time used Flavell the end of the 1970. In Turkey has been used concepts just as metacognition, metacognitive, meta cognition associated with metacognitions. Metacognition is defined as an individual's knowledge about their own cognitive process and this knowledge controlling cognitive processes. Cognitive theory accepts the approach that students can control and configure their own learning rather than students passive in the learning process. This kind of approach has been focused on the student's intrinsic properties. As a result of this concentration, it was further complimented concepts such as the "learning to learn", "self-learning" and "active learning" education in recent years. In this process, because of gain proficiency "Self-learning", the belief that the concept of metacognition came to the fore. The reason of this concept of metacognition of much to the fore in the learning process, it gives students skills that is about their own learning.

One of the main objectives of Turkish lesson is building reading habit in students. Students often should be given reading homeworks and the class should be converted a library in which reading is made in order to acquire that habit. However, the efficiency of reading exercises depends on implementing that reading exercises with a scientific viewpoint. That scientific perspective predicts that cognitive processes which is about reading can be developed with strategic reading styles. Additionally, A high level reading skills and habits is not attained unless that cognitive processes is consistently kept under control by metacognition. Therefore, in order to get the results of the Turkish education coursework,

*Prof.Dr., Emekli Öğretim Üyesi, cemilog@uludag.edu.tr;

**Yrd. Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, ogur@uludag.edu.tr

allkinds of readingstrategiesshould be applied on readingtextsmanytimesand in thiswaytheknowledge of readingstrategiesshould be createdandshortlyafterthework of meta cognitionawarenesssshould be made.

Keywords: *readinginstruction, readingstrategies, cognitiveprocesses, metacognitiveprocesses*

GİRİŞ:

2006 yılında uygulanmaya konulan “İlköğretim 6.,7.,8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı” birçok yeni yaklaşımı da beraberinde getirmiştir. Elbette Programda yer alan bu yeni yaklaşımlar, “öğrenme ve öğretme” alanlarındaki gelişmelerin uygulamaya yansıtılması anlamını taşımaktadır. Bütün Dünyada olduğu gibi bizde de bilimsel araştırmaların merkezi üniversiteler, uygulama alanlarının merkezi de Milli Eğitime bağlı İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarıdır. Sağlıklı olanı da üniversitelerde yapılan araştırmaların eğitim öğretim hayatına yansıtılarak test edilmesi ve sonuç alınanların sürdürülmesidir. Zaten “Program Geliştirme” dediğimiz eğitim alanı da bize bunu emretmektedir. Çünkü hiçbir eğitim yaklaşımı sonsuza kadar ne doğrudur ne de yanlıştır. Felsefi yaklaşımlar test edildikçe, uygulandıkça ve sonuç alındıkça kabul görecektir, aksi durumlarda uygulamadan kaldırılacaktır.

Ne var ki, bizde dış ticaretin sürekli olarak açık vermesi gibi bilimsel çalışmalarımız ve bilimsel buluşlarımız da Batıdaki bilimsel çalışmalar karşısında devamlı geride kalmaktadır. Elbette “bilimin milliyeti olmaz” ve “bilim evrenseldir” ama “kültür millidir” ve “Türk Dili” bu milli kültürün taşıyıcısı olduğu için de “Türkçe Eğitim-Öğretim Çalışmaları” kendimize göre, kendi kültürümüze göre yürütülmek zorundadır.

“Çocuk eğitimi” ya da “çocuk yetiştirme” söz konusu olduğunda bizimle Batı arasında hemen herkesçe gözlemlenen en büyük fark yetişkinlerin çocuklara karşı takındığı tavırda ortaya çıkmaktadır. Yukarıda da söz edildiği üzere biz çocukları, “korunup kollanması ve öğretilmesi gereken bireyler” olarak görmekteyiz. Batılı toplumlar ise onlara “kendi kendine iş yapış öğrenen küçükler” nitelemesi ile bakmaktadır. Bu iki bakış açısı farkı çocuk eğitiminde, “kendine güveni az, bir başkasının desteğini arayan birey” tipi ile “kendine güvenen ve bağımsız iş yapabilen insan” tipi şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

İşte, kültürümüzün taşıyıcısı olan ana dilimize bu açılardan baktığımızda şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür: Batı dilleri ile karşılaştırıldığında dilimizde akrabalıkla ilgili kavramlar çok yoğundur. Ayrıca, ad tamlamalarında, sıfat takımlarında ve özne-nesne, özne-yüklem ilişkilerinde kullanılan iyelik ekleri ile çekim eklerinin çokluğu da dil birimleri olan kelimelerin dilimizde, ileri derecede örgütlendiğini göstermektedir. Dilimizdeki bu iki tespit bizim bir birey olarak, yakınlarımızı, eşimizi dostumuzu ve özellikle de çocuklarımızı “koruma ve kollama” anlayışı ile dolu olduğumuzu göstermektedir. Bilinen ve kabul edilen bir gerçektir ki, bu korumacılık anlayışı, çoğu zaman korumayı düşündüklerimize egemen olma, özellikle çocuklarımızı baskı altında tutma şeklinde kendisini göstermektedir.

Hâlbuki dildeki bu tespitlerin ötesinde bizim kendi

kültürel birikimimiz bireye ve küçük bir insan olan çocuğa başka açılardan da bakılması gerektiğini gösteren birçok örneği içerisinde barındırmaktadır. Sözügelşi Yunus Emre bir şiirinde:

Tehî görme kimseyi hiç kimsene boş değil
Eksiklik ile nazar erenlere hoş değil
Derken, yine ondan yüz yıl kadar sonra yaşamış olan
“Mevlid” yazarı Süleyman Çelebi:

Hak teâlâcün yarattı âdemi

Âdem ile kıldı müzeyyen âlemi

Beyti ile insanı yüceltmış, böylece de her iki şair müşterek birer bakış açısı getirmişlerdir. Hatta bunlardan epeyce sonra yaşamış olan, klasik şiirimizin son büyük temsilcisi Şeyh Galip de:

Hoşça bak zatına kim zübde-i âlemsin sen
Merdüm-i dide-i ekvan olan âdemsin sen

Diyecek insanı âlemlerin ve varlıkların özü olarak kabul etmiştir.

Yukarıda, üç ayrı yüzyılda yaşamış üç ayrı şairde benzer şekilde yer alan bu değerlendirmeler, aslında kültürümüzün küçük bir çocuk da olsa, insana verilen değere, öneme ve güvene yabancı olmadığını göstermesi bakımından oldukça dikkat çekicidir. O nedenle bir varlık olarak küçük büyük her insan “dünyanın süsüdür, o asla boş değildir, ona hoşça bakmak gerekir”.

İşte, yeni “Türkçe Dersi Öğretim Programı” öğrenen bireye yukarıdaki pencereden bakılmasını ve onun öğrenme modellerinin buna göre düzenlenmesini öngörmektedir. O nedenle de burada Türkçe öğretiminin önemli bir bileşeni olan “okuma işlemi”, bu konuda öğrencilerden beklenen kazanımlar ile “biliş, üst-biliş ve strateji” kavramları “öğrenen birey” açısından ele alınıp değerlendirilecektir.

Okuma İşlemi:

Öğrencilerin öğrenim hayatı boyunca sadece Türkçe dersinde değil, bütün derslerde öğrenme faaliyetleri çoğunlukla okuduğunu anlama gücüne dayanmakta, hatta bu güç, yetişkin insanın hayatı boyunca da onun «bilişsel davranışlar» ının temelini teşkil etmektedir. Bu nedenle “Türkçe Dersi Öğretim Programı” açıklamalar yaparken “Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan” bireylerin oluşturduğu bir toplum hedeflendiğini belirtir. Ayrıca “okuma işlemleri”, programın, üzerinde en fazla durulan ayrıntısı olarak da dikkat çeker.

Onun ötesinde öğrenci kazanımları belirlenirken de “okuduğunu anlama, onu yorumlama ve değerlendirme, kelime hazinesini zenginleştirme ile okuma alışkanlığı edinme amaçlarına özellikle vurgu yapılır. Bunlar arasında yer alan “tür, yöntem ve tekniklere uygun okuma” hedefi bir anlamda “farklı stillerde okuma” diyebileceğimiz değişik okuma modellerini tarif etmektedir.

Okumaktan kasıt öncelikle bilgi edinme ise de dil biliminin “gönderilen-gönderen” kavramları açısından bakıldığında okuma işlemlerinin nihai hedefi yazabilmedir; yani yazılı anlatımdır, denebilir. Yazılı anlatım da dil birimlerinin küçüğünden büyüğüne, kelimedenden cümlecige, cümleden paragrafa kadar bütün dil öğelerini örgütleyip bir

bütünlüğe ulaştırmadır. İşte bu nedenle “Türkçe Dersi Öğretim Programı” okuma becerisini geliştirmek için değişik türde, değişik tekniklerle, değişik okuma modelleri uygulanmasını istemektedir. Çünkü değişik okuma tarzı, değişik okuma modeli, değişik okuma stili, zihnin de okuma metinleri üzerinde farklı tarzda çalışması demektir. Dolayısıyla okuma etkinlikleri sırasında uygulanacak değişik stratejiler son derece karmaşık olan zihin işlemlerinin işlevselliğini ve işlerliğini geliştirmeye yönelik olacaktır.

Zihin İşlemleri ve Bilgi:

“Bilmek” eylemi Türkçede “bir şeyi anlamış veya öğrenmiş bulunmak, bir iş yapmaya alışmış olmak” gibi anlamları karşılar.

Bir ruhbilim terimi olarak “bilmek” de herhangi bir şeyi, başka şeylerden ayırmaya yarayacak biçimde öğrenmiş olmak” demektir. Aynı eylemden türetilen “bilgi” ise psikolojide “Bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgi ve bilinçli duruma gelme, vukuf” anlamlarında kullanılır. Felsefede ve eğitim bilimleri alanlarında da ortak olarak kullanılmakta olan “bilgi” İngilizce “cognition” karşılığı olarak sözlüklerdeki yerini almıştır.

Anlam alanı ve anlam kapsamı ile “bilgi” “bir şeye vakıf olma, öğrenmiş olma, anlamış olma, kendi kendine öğrenme, söz konusu bilgiyi işleme ve bu işlemleri gerçekleştirme süreci” anlamlarını karşılamaktadır. (Akpınar (2011))

Yine aynı “bilmek” eyleminden bir başka ekle türetilmiş olan “bilinç” sözcüğü de bir felsefe ve eğitim terimi olarak geniş anlamda “zihin” sözcüğünü karşılamakla birlikte “ruhsal etkinliğin ya da ruhsal durumların tümü” anlamlarına gelir. Bu, bir yönüyle bireyin, kendisinin ve çevresinin farkında olması, onları algılayabilmesi de demektir.

Metafiziğin ve bizdeki tasavvuf felsefesinin temelini teşkil eden “ruh ve beden” ayrılığına dayanan “bilinç ve bilgi” Descartes’in ünlü; “Düşünüyorum, öyleyse varım” cümlesinde anlamını bulan zihinsel işlemlerin varlığına da dayanmaktadır. Zihin veya beyin, insanda bedeni yöneten merkezdir. Bu merkezde düşünme, öğrenme, hatırlama, hissetme, yargılama, problem çözme, karar verme, mantık yürütme gibi zihin faaliyetleri gerçekleşmektedir. “Dinleme, okuma, konuşma ve yazma” olarak tanımlanan dili kullanma işlemleri de insanın bu bilişselliğine dâhil edilmektedir.

Bu nedenle zihin işlemlerine dayalı okuma becerisi sadece Türkçe alanının değil, bütün alanların, hatta hayat boyu devam eden bütün öğrenmelerin temelini teşkil eder. Bunun için de, Türkçe dersinde öğrenciye öncelikle okuma parçaları üzerinde “anlama, anlamlandırma, yorumlama ve değerlendirme” stratejileri uygulanır. Bu stratejileri zamanla kendine özgü bir öğrenme stili haline getiren öğrenci diğer derslerde “okuma metinlerinden öğrenme” yolunu ve alışkanlığını kazanmış olur. Üstelik bu öğrenme stili onun yaşam boyu sürdüreceği öğrenme modeli haline de gelir.

Bilindiği üzere, çevreden gelen uyarıcıları algılayıp kaydetme sonucu oluşan öğrenmede zihinsel işlemlerin şu sırayı izlediği genel bir kabuldür (Senemoğlu 2013, Kaysılı 2014):

Çevreden gelen uyarıcılara, elbette bu arada okuma metninde yer alan bilgilere dikkat etme ve onların içerisinden

bazılarını seçip alma.

Alınanları kısa süreli bellekte canlı tutma, tekrarlama ve işleme.

İşlenen bu bilgiyi, daha önce edinilmiş olanlarla ilişkilendirme ve saklanmak üzere uzun süreli belleğe gönderme.

Gerektiğinde bu bilgileri, önceki ilişkilendirmelerden ve kodlamalardan yola çıkarak hatırlama ve onları tekrar kullanma.

OKUMA STRATEJİLERİ

Derslerin öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan en yaygın ders materyali okuma metinleridir. Okuma metinleri diğer derslerden farklı olarak Türkçe dersinin “dil edinme ve dil öğrenme” araç-gerecidir. Bu metinler üzerinde uygulanacak okuma stratejilerini iki ayrı grup halinde düzenlemek gerekecektir. Bunun gerekçesi de “bilgi” ve “bilgi ötesi” işlemlerinin birbirlerinden farklı olmasıdır.

Bilişsel Okuma Stratejileri

Özellikle okuma metinlerinden alınacak bilgiyi kısa süreli bellekte işleme, uzun süreli bellekte saklama ve gerektiğinde depodan geri çağırma işlemlerinin işlerlik kazanabilmesi için gerekli olan iki önkoşuldan birisi işlemlere öğrencinin aktif olarak katılımını sağlamak, ikincisi de ona değişik okuma stratejileri uygulamaktır. Ancak bundan sonra öğrencinin “bilme” ya da “bilgi” adı verilen öğrenme durumu gerçekleşmiş olmaktadır.

Öğrenme kuramcıları, okuma ve öğrenme stratejilerinin altı yaştan itibaren kullanılabildiğini ifade ederler. Farklı stratejileri öğrenebilme ve gerektiğinde bunlardan birini seçerek uygulayabilme becerisi de on yaşından itibaren gelişmektedir. Bu duruma göre ilkökul sınıflarında, okuma stratejilerini öğretip uygulamak, ortaokul sınıflarında da öğrencinin, öğrendiği okuma stratejileri içerisinde birini seçerek uygulamasını sağlamak mümkün olmaktadır. Öğrenme ve bilme ancak bu stratejilerin uygulanması ile gerçekleşecektir.

Öğrenmenin, bilmenin ve bilginin kalıcı bir alışkanlık olarak yerleşmesi ise okuma etkinliklerinde uygulanacak stratejilerin planlı ve düzenli olmasına bağlıdır. O nedenle bu stratejiler “okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrası” stratejiler olmak üzere üç ayrı bölümde gruplandırılır. (Güneş 20014, 143) Okuma öncesinde, öğrencinin önceki bilgileri harekete geçirilir ve değişik uyarıcılara (şekil, resim, anahtar sözcük, soru vb.) zihin öğrenmeye hazır hale getirilir. Okuma anı stratejileri metnin dokusunu, yapısını ve büyük küçük dil birimlerini irdelemeye yönelik etkinliklerden oluşur. Okuma sonrası stratejiler de metnin hem içerik hem de kullanılan dil ve anlatım yönünden değerlendirilmesi şeklinde olur.

Sınıf içi okuma etkinlikleri büyük ölçüde okunan metnin anlama ve çözümleme stratejilerine dayanmaktadır. Anlama ve çözümleme çalışmalarının öğrenci kazanımına dönüşmesi için 6.-8. Türkçe Öğretim Programında otuzdan fazla değişik strateji uygulanması öngörülmektedir. Elbette okuma metinleri “olay anlatanlar, düşünce oluşturanlar ve duygu ifade edenler” şeklinde üçlü bir sınıflandırmayla düzenlendiği için bunlar üzerinde uygulanacak stratejiler de doğal olarak

metinlerin dil dokusuna uygun düşecek şekilde tasarlanacaktır. (Cemiloğlu 2015) Okuma stratejilerinin sınıf içi etkinliklere dönüştürülmesinde göz ardı edilmemesi gereken bir durum bunların, öğrenci düzeyine uyarlanması ve bu uyarılma sırasında “oyun anlayışı”nın ihmal edilmemesidir. Nitekim Türkçe Dersi Öğretim Programı etkinliklerin oyun olarak algılanması adına onları “Ya kahramanım olmasaydı, Canlanan hikâyeler, Şifre çözücü, Ne çıkarsa” gibi ilginç tanımlamalarla adlandırmıştır.

Kuşkusuz, burada önemli olan okuma metninin yapısını, dil dokusunu ve onu oluşturan öğeleri anlamaya ve anlamlandırmaya yönelik değişik stratejiler oluşturma ve bunları öğrenci etkinliğine dönüştürmedir.

Öğrenme ve öğretim konularını değerlendiren Eğitim Bilimi kaynakları genellikle Weinstein ile Mayer’in araştırmasından yola çıkarak öğrenme stratejilerini birbirleri ile ardışık olacak şekilde beş ayrı grupta ele almaktadırlar. (Özer 2002, 17, Durukan 2013) Elbette okulda ve hayatın her döneminde en yaygın öğrenme yolu “okuma” olduğu için bu stratejileri okuma eğitimi çerçevesinde uygulamak da mümkündür. Bu stratejiler sırası ile:

1. Tekrararlara dayalı stratejiler
2. Anlama ve anlamlandırma stratejileri
3. Örgütlenme ve düzenleme stratejileri
4. Bilişsel işlemleri izleme stratejileri
5. Duygusal stratejiler

Yukarıdaki sıralama, öğrencilerin zihinsel gelişim aşamaları ile yakından ilgili olduğu gibi kendi öğrenmelerini gerçekleştirme becerileri ile de ilişkilidir.

Tekrar Stratejileri:

Bilindiği üzere öğrenmeyi gerçekleştirmenin ve onu kalıcı hale getirmenin kısa yollarından birisi de bilginin belirli aralıklarla ve düzenli olarak tekrar edilmesidir. İşte tekrar stratejileri, adı üstünde, öğrenileni saklama süresi sınırlı olan kısa süreli belleği güçlendirme çalışmaları olarak düşünülebilir. Tekrarlar, daha önce uyarısı alınmış ama iyi işlenememiş bilgiyi hatırlamayı ve onu tekrar işleyerek pekiştirmeyi sağlayan görsel dikkatlerdir.

Görsel dikkati sağlayan uygulamalardan en yaygını, sözcüklerin ve sözcük gruplarının altını çizme stratejisidir. Elbette öğrencinin bu uygulamayı yapabilmesi için Türkçe cümle yapısını, cümlelerin öğelerini, temel cümle-yan cümle ilişkisini, cümledeki anlam vurgusunu ve kelimelerdeki anlam alanı kavramını bilmesi gerekir. Çünkü altını çizme, birçok yönden ya yazının konusunu işaretlemeyi, ya bakış açısını belirtmeyi ya da anlam alanı geniş bir sözcüğü göstermeyi. Bütün bunlar, Türkçe cümle yapısında yer alan anlam-işlev ilişkilerinin kazanılmasından sonra gerçekleştirilebilir. Cümleyi oluşturan sözcükler arasında oldukça sıkı bir hiyerarşik yapı bulunduğu için öncelikle bu anlam vurgularının sezilmesi, onu izleyerek de altını çizme işleminin gerçekleştirilmesi gerekir. Söz gelişi, cümledeki konunun özneye, bakış açısının yüklemeye yakın sözcükle verilmesi gibi. (Cemiloğlu 2013, 10-12) Bütün bunları kazanmadan, çağrışım değeri olmayan bir sözcüğün altını çizme, boş yere emek verme anlamı taşır.

Tekrara dayalı bir başka strateji, önem değeri yüksek

sözcükleri ve sözcük gruplarını kutucuklar veya daireler içerisine almadır. Sözcüğü çevreleyen saran bu işaretleme, altını çizme stratejisinin uygulandığı bir metinde diğerlerine göre farklılık gösteren sözcüklerde kullanılarak dikkati kolaylaştırabilir.

Özel birer anlam yüklenerek uygulamaya konulan işaretlemeler de dikkat çekme ve tekrarı sağlama adına kullanılabilir. Bunlardan yaygın olanları, yıldız işareti, anlamına göre artı ve eksi işareti veya kısa çizgidir. Okuyan, kendi öğrenmesini belirli bir modele oturtup onu sürekli hale getirmek adına bunlardan tercih yapabilmektedir.

Sayfa kenarına kısa kısa notlar düşme, çağrışım yaptıran tamlamalar yazma da tekrar stratejileri içerisinde değerlendirilebilecek uygulamalardandır.

Okuma metinlerinde, yazı yazmanın doğası gereği yer verilmiş olan noktalama işaretleri de öğrenci için hazır birer tekrar stratejisidir. Cümle kalıbı içerisinde ve özellikle de uzun birleşik cümlelerde yazarların, anlamayı kolaylaştırma adına kullandıkları virgül, noktalı virgül, tırnak işareti, parantez, iki nokta ve kısa çizgi gibi, cümle içi noktalama işaretleri öğrenme etkinliği tarzında düzenlenerek tekrar stratejisi haline dönüştürülebilir. Bu tarz bir etkinliğin hedefi elbette anlamadır. O nedenle, yapılacak düzenlemede cümlelerin, peş peşe, noktalama işaretli ve noktalama işaretsiz okunması gerçekleştirilerek “anlam netliği” ortaya çıkartılır.

Türkçe öğretmeni söz konusu bu stratejileri sınıf içerisinde öğrencilerine uygulatarak onlarda strateji bilgisi ve uygulama tekniği oluşturabilir. Bunun adı, öğrenciye kendi kendine öğrenmeyi öğretmektir.

Anlama ve Anlamlandırma Stratejileri:

Anlamak, ne demek istendiğini kavramak demektir. Anlamlandırmak ise o an kavranan bilgi ile önceki bilgileri sentezleyerek yeni bir sonuca ulaşmaktır. Bir başka anlamda bilgiyi yeniden yapılandırmaktır. Bilginin kodlanarak uzun süreli belleğe gönderilmesi onun, ön bilgilerle ilişkilendirilmesine bağlı olduğu için anlayıp kavrama çalışmalarının, anlamlandırma etkinlikleriyle de desteklenmesi gerekmektedir. Anlamlandırma, kavrama ve kavranan bilgiyi kendine mal etme olduğu için o bilginin daha sonra ve gerektiğinde uzun süreli bellekten geri getirilmesi de kolay olacaktır.

Anlama stratejileri genel olarak okuma metnini oluşturan ayrıntıların tek tek analiz edilmesi olarak da algılanabilir. Bu analiz tek bir sözcüğün anlamı üzerinde uygulanabileceği gibi, okuma parçasının değişik unsurlarına yönelik (konu, kahramanlar, duygular, yardımcı fikirler vb.) bir çalışma biçiminde de gerçekleştirilebilir.

Anlama ve anlamlandırma stratejileri içerisinde yer alan en yaygın uygulama “sözcük öğretimi” adı verilen çalışma biçimidir. (Cemiloğlu 2015, 177) Metin içerisinde yer alan bir sözcüğün anlamını tahmin etme, onu bağlamından yola çıkarak anlamlandırma ve bir cümle içerisinde kullanma sözcük öğretimi stratejisi olarak adlandırılır.

Bilimsel makalelerde kullanılmakta olan “anahtar sözcükler” terimi metnin içeriğini çağrıştırmaya amaçlıdır ve anlık dikkatlere yöneliktir. Makale yazarının anahtar sözcük

seçerken uyguladığı bu yöntem okuma metinleri üzerinde gerçekleştirilecek anlamlandırma stratejisi için model olarak kullanılabilir. Öğrenciler, okuma metninden seçecekleri kelimelerle anahtar sözcük oluşturabilecekleri gibi, daha ileri giderek kendi tanımlamalarından da yararlanabilirler. Okuma parçasına yeni başlık olarak önerilecek sözcükler ve bunlardan oluşturulacak tamlamalar da anahtar sözcük uygulaması kapsamında yer alabilir.

Özellikle düşünceye dayalı metinlerde okuma parçasının veya uzunca bir paragrafın konusunu, bakış açısını ve mesajını ifade etme etkinlikleri de anlamlandırmaya dayalı stratejilerin uygulanması demektir. (Cemiloğlu 2013, 13) Bu tarz bir uygulamada öğrenci sırası ile dikkat edecek, anlayıp kavrayacak, anlamlandıracak ve sonunda da anlamlandırdığını ifade edecektir.

Anlamlandırılanları düzenleyip ifade etme stratejilerinin en yaygın uygulamalarından biri de “mesaj” ya da “ana-fikir” oluşturma etkinliğidir. Bu etkinlik, öyküleyici metinlerde temeli destan geleneğine ve kıssa anlatmaya dayanan bir “hisce kapma, hisce çıkarma”dır. Biz bilimsel anlamda bugün buna anlama ve anlamlandırma diyoruz. Ancak öyküleyici metnin bütün unsurlarının bileşkesi olan bu mesaj, anlamının ötesinde bir çeşit “anlaşılanı ifade etme” işidir. Bu işlem de anlam ayrıntılarının örgütlenmesi ve düzenli bir biçimde ifade edilmesidir. (Cemiloğlu 2015, 43)

Düşünce ağırlıklı okuma metinleri için de aynı durum geçerlidir. O tür eserlerde de metnin konusu, bakış açısı, yazının planı, işleyiş tarzı üzerinde uygulanacak anlama stratejileri, okuyan öğrenciyi mesaja ve bu mesajın düzenlenerek ifade edilmesine götürecektir. Mesaj bulma stratejisi basit anlamda ve küçük boyutta bir örgütlenme olsa da temeli kavramaya dayandığı için bu bölümde değerlendirilmiştir.

Okuma metninin özetini çıkarma da bir çeşit anlama stratejisidir. Öğrenen birey metinden anladıklarını kendi cümleleri ile ifade edeceği için yapılan işlem bir anlamda metni yeniden anlamlandırmadır. Bu anlamlandırma hem olayın kronolojik gelişimini hem de düzenleme ile ilgili mantık akışını gerektirir. Özetleme stratejileri başlangıçta olaya dayalı okuma metinleri üzerinde uygulanmalı, daha sonra düşünce ve bilgi ağırlıklı metinlere geçilmelidir.

Anlama ve anlamlandırma stratejisi, öyküleyici eserlerde yer alan hikâye unsurları üzerinde de tek tek uygulanabilir. Sözel geliş, olayın geçtiği yeri, zamanı, olay kahramanlarını, yazarın tercih ettiği anlatıcı tipini, kurgulamanın gerçekleşen ilişkiyi kavrayıp ifade etme etkinlikleri bu kapsamda değerlendirilebilir.

Olaya dayalı eserler başta olmak üzere, düşünce yazılarında ve şiirlerde işlenen neden-sonuç ve hedef-sonuç ilişkileri, mecaz kullanmaya dayalı söz sanatları ve benzetme amaçlı ilişkiler de anlamlandırma stratejisi örnekleri içerisinde yer alır.

Örgütlenme ve Düzenleme Stratejileri:

Dili kullanma becerisi tam anlamı ile sözcükleri örgütlenme ve düzenleme işlemidir. Bu nedenle de dil bilimi alanında çalışanlar dili “örgütlenmiş sözcük topluluğu” olarak tanımlar. (Vardar 1982, Başkan 1988, Kıran 1986) Dil bilimi akımlarının temel felsefi bakışını, doğuştan getirildiğine inanılan “gizil güç”

oluşturur. Küçük çocuklar sadece insana özgü olan bu özellik sayesinde “dili edinme ve dili kullanma” becerisine ulaşırlar. Bu nedenle de dile, dil bilimi akımları penceresinden bakınca “anlama ve anlatma” işlemlerinin “dil şifresi” ne dayandığı söylenebilir. Bu duruma göre anlama “dil birimlerindeki “şifreyi çözme”, anlatma da dil birimlerinden yeni bir “şifre oluşturma”dır. Dildeki bu şifreleme, sözcüklerin çok farklı biçimlerde ilişkilendirilip bir araya getirilmelerine dayandığı için gerçekleştirilen işlem “örgütlenme” olarak tanımlanabilir. Ancak burada söz konusu olan okuma işlemleri, ana dilimizle yani Türkçe ile ilgili olan stratejileri hedeflemektedir. Ayrıca bu işlemler, ana dilini kullanma becerisini belirli bir düzeye kadar taşımış ortaokul öğrencileri düşünülerek tasarlandığı için dilin küçük birimleri olan “sözcük, sözcük grubu, cümlecik ve basit cümle” üzerinde yürütülecek stratejilerin anlamlandırma olarak değerlendirilmesi daha doğru olacaktır.

Bu duruma göre sadece dilin karmaşık yapıları hedef alınarak tasarlanan stratejiler örgütlenme ve düzenleme olarak düşünülebilir. Sözel geliş, eski deyimle “ağyarını mani, efradını cami” olacak şekilde düzenlenmesi gereken tanımlar ve kural oluşturmalar tipik birer örgütlenme stratejisidir. Ayrıca anlambilime dayalı dil bilgisi çalışmaları, okuma metni üzerinde gerçekleştirilen analizlerin gruplandırılmasına, sentezlenmesine dayalı işlemler ile öyküleyici metin tasarlayıp anlatma denemeleri de örgütlenme ve düzenleme stratejileri olarak nitelendirilebilir.

Yalnız yukarıda da belirtildiği üzere beş ayrı grup halinde sınıflandırılan bu stratejiler birbirlerini tamamlayan ardışık işlemleri ifade ederler. O nedenle de bunları kesin çizgileri ile ayırıp gruplandırmak hem zordur, hem gerekli de değildir. Bilimler, kendi alanlarında inceleme, öğrenme ve öğretme kolaylığı açısından sınıflandırmayı ve gruplandırmayı gerekli bulurlar. Burada da öyle yapılarak anlama ve anlamlandırma stratejileri ile örgütlenme ve düzenleme stratejileri iki ayrı grup halinde düzenlenmiştir. Elbette bu iki strateji uygulamada iç içe geçmiş işlemler bütünlüğü anlayışıyla sürdürülecektir.

Türkçe dersi bilgi dersi değil, dil becerileri dersidir. Burada söz konusu olan beceri de okuma olarak nitelenen ve yazılı metni hedef alan zihin işlemleridir. Örgütlenme ve düzenleme stratejileri, fazla sayıda bileşenlerden oluşan bütünlükler üzerinde uygulandığında daha anlamlı sonuçlar verir. Bu bütünlükler de öyküleyici metin olarak tanımladığımız olay anlatmaya dayalı, hikâye ve efsane türü kurmaca eserlerdir. İskeleti olay olan bu anlatmalar; mekân, zaman, kahramanlar ve anlatıcı gibi diğer unsurlarla bütünleştirilmiş bir eserdir. Eseri anlama ve anlamlandırma, bunlarla ilgili işlemlerin tamamlanması demektir. Ancak tek tek ele alınıp işlenen bu öğeler diğerleri ile birlikte bir bütündürler. İşte bu anlamaların kodlanıp öğrenme haline getirilmesi ve uzun süreli bellekte saklanması o ilişkileri içeren bir düzenleme ile mümkündür. Böyle bir düzenleme veya örgütlenme tablo, çizelge ya da harita benzeri görsellerle somutlaştırılır. Sözel geliş, hikâyedeki olay, olay mekânı, belirtilen zaman, olay kahramanları ve anlatıcı tipi, daireler içerisinde yerleştirilerek ilişkileri gösteren bir ağ oluşturulur ya da Türkçe Öğretim Programının öngördüğü biçimde (MEB 2006, 29) bir ağacın dalları olarak düzenlenir.

Buna “hikâye haritası” veya “hikâye ağacı” adı verilebilir.

Benzer bir düzenleme düşünce ve bilgi ağırlıklı okuma metinlerinde de uygulanır. Bu defa metnin konusu, yazarın bakış açısı, yazıdan çıkartılacak mesaj, ana-fikri destekleyen yardımcı mesajlar ve yazının bölümlerinde işlenen düşünceler kavramlaştırılır, birbirleri ile ilişkilendirilmiş şekillere, şemalara veya haritalara dönüştürülür. Bu çizimler, görsel zekânın da desteği ile kolayca kodlanır ve depolandığı uzun süreli bellekten geri çağırılması daha kolay olur. (Senemoğlu 2013, 324) Bu tarz bir düzenleme de, düzenlemenin şekline göre “kavram çizelgesi”, “kavram haritası” gibi isimlerle ifade edilebilir.

Düzenleme stratejilerinin en kolay uygulanabileceği alan dil bilgisi etkinlikleridir. Zaten dilin bizzat kendisi başlı başına düzenlemeler manzumesidir. Daha önceki sınıflarda dilin bilgisi ile karşılaşmamış olan öğrenci, altıncı sınıftan başlayarak edindiklerini düzenleme ihtiyacı içerisinde olur. İkinci kademe sınıflarında dil bilgisi, işlevselliği ile değerlendirilir. Yani gördüğü, yaptığı işten yola çıkılarak dilin kurallarına ve özelliklerine gidilir. Bu bir anlamda tümevarım öğrenme yolu demektir. (Cemiloğlu 2015, 198) Tümevarım öğrenme stiline, bağlamı içerisinde yer alan benzer örnekler tek tek analiz edilir, anlamlandırılır ve sonunda anlamlı bütünlüğe yani örneklerin yapısında görülen ortak özelliğe ve kurala gidilir. Örneklerdeki tüm özelliklerin, alt birimlerin ve genellemelerin kurala dönüştürülmesi başlı başına bir örgütlenme ve düzenlemedir. Bu düzenleme okuma metinlerinde olduğu gibi görsel sunuş tekniklerine dönüştürülebilir. Sözel, sıfat türlerinin bir çizelgede gösterilmesi, haber kiplerinin bir zaman haritasında şekillendirilmesi gibi.

Yalnız, buradaki düzenlemenin çok önceleri sıkça kullanılmış ve modası geçmiş olan, kuralı tablo veya şema ile gösterme ve peşinden onunla ilgili örnekleri sergileme olmadığı açıktır. Şemalar, grafikler ve tablolar burada anlamayı ve kavramayı sağlamak için değil, anlamlandırılan bilgiyi kodlayıp uzun süreli bellekte saklamak için kullanılmaktadır. Çünkü değişik şekillerle kodlanmış olan bilginin bellekten geri çağırılması daha kolay olmaktadır.

Bilişsel İşlemleri İzleme Stratejileri:

Öğrenme stratejilerini planlayıp düzenleme, o işlemlerin düzenli yürüyüp yürümediğini takip etme, sonuç alınamayan uygulamaları gerektiğinde değiştirme, yanlış yapılanları fark edip düzeltme ve bu işlemler sırasında zihni sürekli uyanık tutma izleme stratejisi olarak adlandırılmaktadır. İzleme stratejileri öğrenenin kendisini kontrol edip düzenlemesi demektir. O nedenle de bu işlemler “üst-biliş” stratejileri arasında yer alır. (Senemoğlu 2013, 575) Okuma öğretimi ile ilgili olarak tekniklerini gösterdiğimiz tekrarlamaya, anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerinin uygulanma durumları bu kapsamda değerlendirilir.

Duygusal Stratejiler

Okuma stratejilerinin uygulanması sırasında öğrenen öğrencinin, kendi duygusal yapısını düzenleme ve aksaklıklarını düzeltme çalışmalarıdır. Sözel, uygulanmakta olan stratejiye dikkatini yöneltememe, başarma konusunda kendine güvenini yitirme, başaramama kaygısı ve korkusu yaşama, yapılan işten zevk almama, çalışma zamanını iyi yönetememe gibi ruhsal

olumsuzluklar bunlar içerisinde yer alır.

Üst-biliş:

Beynin zihinsel işlemlerini araştıran psikologlar ve felsefeciler insanın, kendi öğrenmelerini yönetebildiğini ifade etmektedirler. Buradan yola çıkarak da “bilislerin üstünde ayrı bir biliş daha vardır” demektirler. Sonuç olarak beynin, bilgileri işleyen ve öğrenmeyi gerçekleştiren zihin yapısından ayrı, bunların farkında olan, zihnin işleyişini yönlendiren ve gerçekleştirilen işlemleri denetleyen bir bölgesinin daha olduğu var sayılmaktadır. (Yalvaç 2011) Konu ile ilgilenen felsefe, psikoloji ve eğitim bilimleri araştırmacıları üst-biliş kavramının Flavell’in 1979’da yayımlanan makalesi ile gündeme taşındığını ve bu yöndeki çalışmaların başlatıldığını belirtirler. (Akpınar 2001, Karakelle-Saraç 2010, Özsoy 2008, Senemoğlu 2013, Bağçeci 2011) Üst-biliş sözcüğü henüz bizdeki bilim dünyasında ortak bir terim olarak yerleşmemişse de kavran olarak yerini almıştır. Bu kavram üzerinde çalışan araştırmacılarımız İngilizcedeki “metacognition” sözcüğünü karşılamak üzere “üst-biliş”, “bilisüstü”, “bilis ötesi”, “bilisnel farkındalık”, “öz değerlendirme”, “yürütücü biliş” ve “bilis bilgisi” terimlerinden herhangi birini kullanmaktadırlar. Burada ve bu yazıda önerilen terimler arasından, daha çok taraftar bulan “üst-biliş” tercih edilerek kullanılmıştır.

Üst-biliş, slogan olmuş bir ifade ile “öğrenmeyi öğrenme” veya “kendi kendine öğrenme”, öğretmenlik ise öğrenciye, kendi kendine öğrenmeyi öğretme, öğrenme yollarını öğretmedir. Çünkü üst-biliş, bilme işlemlerinin farkında olma, zihnin nasıl öğrendiğini görme, onu izleme, yönlendirme, yönetme ve denetlemedir. Bir bakıma öğrenmekonusunda kendini tartmadır.

Bu durum, yani insanın, bilmelerinin ve yapıp ettiklerinin farkında olması, bizim kültürümüze de yabancı değildir. Bizde de sanatçılar ve edebiyatçılar, günlük yazarlar, anılarını belgeleyenler kendilerini ve kendileri ile fark ettiklerini değerlendirme yolunu seçmişlerdir. Sözel, ünlü halk şairi Karacaoğlu’nun bir koşmasında şöyle söyler:

Deli gönül gezer gezer gelirsın,

Arı gibi her çiçekten alırsın,

Nerde güzel görsen orda kalırsın,

Ben senin kahrını çekemem gönül.

Ezgisi ile birlikte türkü olarak da okunan bu şiirinde Karacaoğlu’nun kendi gönlünün kendi duygularının farkındadır ve onu değerlendirmekte ve yönetmektedir. Bu durum da bilimsel ifadeyle üst-biliş yönetiminde duygusal strateji kullanmadır.

Benzer bir değerlendirmeyi Âşık Veysel’de de görürüz:

Koyun verdi kuzu verdi süt verdi,

Yemek verdi ekmek verdi et verdi,

Kazma ile döğmeyince kıt verdi,

Benim sadık yârim kara topraktır.

Burada da Âşık Veysel kendi biliş işlemlerini, bilisnel farkındalığı ile veya üst-biliş ile değerlendirerek bir yargıya varmaktadır.

Yukarıda, okuma ile ilgili bilisnel stratejiler değerlendirilirken “bilisnel işlemleri izleme stratejileri” ile “duygusal stratejiler” in üst-biliş stratejileri arasında ele

alınacağı belirtilmişti. İşte Karacaoğlu'nın ve Aşık Veysel'in bu dörtlükleri o anlamda hem izleme hem de duyguları ve sonuçları değerlendirme içermektedir.

Burada da görüldüğü gibi üst-biliş işlemleri anlık işlemler değildir, yaşamalar, çalışmalar, okumalar ve öğrenmeler boyunca devam eden bir süreçtir. Bu yönüyle üst-biliş, ütünün, fırının ve otomobilin ısınısını sürekli olarak kontrol altında tutan ve onu kendi kendine ayarlayan termostat gibidir.

Yukarıdaki iki örnekte Karacaoğlu ve Aşık Veysel üst-biliş ile ilgili bir bilgileri olmadığı halde, zihin işlemlerinin çalışması sonrasında yaşadıklarıyla bağlantılı bir farkındalığa ulaşmışlardır. Günümüzün örgün eğitim dünyasında yapılması gereken şey bu farkındalığın öğrenciye okulda kazandırılmasıdır. Dolayısıyla, "üst-biliş" in, "biliş" işlemlerini yönetebilmesi için öğrenen öğrencinin öncelikle "üst biliş" konusunda bilinçli duruma getirilmesi gerekiyor. Bu, onu "üst biliş" kavramı konusunda bilgilendirme demek değildir; kendi bilme işlemlerinin farkında olmasını sağlama demektir. Öğrencinin bunu yapabilmesi için üç değişik açıdan eğitilmesi düşünülür. Bunlar:

- a. Öğrenme stratejileri bilgisi
- b. Öğrenme görevi ile ilgili bilgi
- c. Durum ve ortam bilgisi

a. Öğrenme Stratejileri Bilgisi: Öğrenme yollarını, öğrenme tekniklerini ve bunların uygulanması ile ilgili ayrıntıları içeren bilgidir. Öğrenme stratejilerinin her birinin, olumlu olumsuz yanları, sınırlılıkları ve imkânları hakkında bilinenler. Yani stratejileri tanıma bilgisi. Yukarıdaki bölümde bilişsel stratejilerle ve bunların okuma öğretiminde kullanılması ile ilgili ayrıntılı değerlendirme yapılmıştır.

b. Öğrenme Görevi ile İlgili Bilgi: Bize verilen bir görevi yapabilmek gücümüzü, bu konu ile ilgili öğrenme stratejilerinin kişiliğimize uygun düşüp düşmediğini, güçlü ve zayıf yönlerimizigörme ve anlama bilgisi. Yani öğrenenin, yapılması gereken yeni çalışma ile ilgili olarak kendini tartması ve kendini tanıması.

c. Durum ve Ortam Bilgisi: Öğrenme stratejilerinin hangi durumda, hangi zamanda ve hangi ortamda uygulanabileceğini bilmedir. Yani yeni görevin gereklilikleri ile ilgili bilgidir.

Okuma eğitiminde öğrenenin üst-biliş becerilerinin gelişebilmesi bu üç alanla ilgili donanımlarının zenginleştirilmesine bağlıdır. Onun ötesinde, bu donanımların birbirleriyle iç içe geçmiş bir bütünlük biçiminde şekillenmesi beklenir. Yani genel olarak öğrenmelerde hangi stratejilerin uygulanabileceğini, seçilen bu öğrenmede başarı durumunun ne olabileceğini ve yeni bir durumda hangi stratejilerin seçilebileceğini bilme üst-bilişsel farkındalık ve üst-bilişsel beceridir.

C. Üst-Bilişsel Okuma Stratejileri:

Bilişsel bir farkındalığa ve üst düzey bir beceriye ulaşabilmek için üst-biliş ile ilgili uygulamaların birbirlerini izleyen dört ayrı aşamada gerçekleştirilmesi gerekir. Söz konusu olan bu aşamalar bir işe, ödev veya projeye başlama, onu geliştirip tamamlama ve tamamlananı gözden geçirme şeklinde yürütülür. Sürdürülen bu aşamalar:

1. Planlama
2. Düzenleme
3. Denetleme
4. Değerlendirme

Yukarıda belirtilen dört aşamalı üst-biliş işlemleri, Türkçe dersinin dört temel öğrenme alanı olan "dinleme, konuşma, okuma, yazma" çalışmalarının tamamı için düşünülmektedir. Ancak bu çalışmada konu sınırlandırılmış ve üst-biliş stratejileri ile ilgili değerlendirmeler sadece "okuma" çalışmalarını içerecek şekilde düzenlenmiştir.

1. Planlama:

Burada, planlanacak "okuma" materyalini geniş bir yelpazede düşünmek gerekir. Ancak bu yelpazeye sınıf içerisinde ve öğretmenin rehberliğinde sürdürülen okuma çalışmaları dâhil edilmez. Çünkü öğrencinin üst-biliş stratejilerini kullanabilmesi onun kendi kendine veya bir çalışma grubuyla ama öğretmenden bağımsız çalışması ile mümkün olur. Bu nedenle okuma metni veya metinleri sınıf dışı bir araştırma ödevi veya projesi kapsamında düşünülür. Genel anlamda, ortaokul düzeyinde tasarlanabilecek okuma ödevleri ve okuma projeleri bir hikâye, bir roman, bir ansiklopedi maddesi, bir deneme yazısı, bir şiir olabileceği gibi, aynı türden birkaç örneğin karşılaştırmalı incelenmesi kapsamında da olabilir.

Kendi kendine sorular sorma ve bu soruları cevaplamaya çalışma, felsefenin temel çalışma yöntemlerinden sayılır. Felsefi bir kavram olan "üst-biliş" de, insanın yaptığı veya yapacağı çalışmalarla ilgili olarak kendisine soru sorması ile işlemeye başlar. Bu nedenle, öğrenci kendisine verilen ödev yönergesi kapsamında aşağıdaki örneklere benzer soruları sorarsa planlamaya adım atmış olur:

Ödevle ilgili olarak benden beklenen nedir?

Bu iş için ne kadar zamana ihtiyacım var?

Bu konuda benim hangi bilgilerim var?

Okuma stratejilerikonusunda neler biliyorum?

Bu okuma ödevi hangi stratejileri gerektirir?

Yapacağım çalışmaları hangi sıra ile uygulamaya koymalıyım?

Yaptığım işin doğru olup olmadığını nasıl anlarım?

Benzer sorular öğrencinin zihninde kabaca da olsa bir çalışma perspektifi ve çalışma stratejisi oluşturacaktır. Bu perspektif düşünsel anlamda bir çalışma taslağıdır, zihinsel hazırlıktır.

2. Düzenleme:

Okuma ile ilgili biliş stratejileri "okuma öncesi, okuma anı, okuma sonrası" gibi üç aşamalı bir çalışma olarak uygulanır. Okuma ödevi ya da projesi konusunda yapılacak planlamanın da bu üç aşamayı izlemesi düşünülür, çalışma planı da ona göre düzenlenir. Bunu gösteren bir taslak, bir ödev tasarımı hazırlanır.

Okuma öncesi aşama için, okuma metni ya da metinleri konusunda bilinenleri gözden geçirme, ona kabaca göz atma, önemli noktalarını, bölümlerini belirlemeye çalışma, daha sonrası için gerekli olabilecekleri tespit etme gibi düzenlemeler

yapılır. (Çeçen, M. Akif, Alver, Mehmet 2011, Katrancı, Mehmet. Yangın, Banu 2013))

Okuma anı için yapılabilecek üst-biliş düzenlemeleri ise, bu metinde uygulanabilecek okuma stratejilerini gözden geçirme, uygun stratejileri belirleme, metnin yapısını anlamaya çalışma ve çıkarım yapma yollarını arama, sonraki düzenlemelerde gerekli olabilecekleri bellekte saklanabilecek tarzda kodlama, ihtiyaç halinde sözlük, yazım kılavuzu, ansiklopedi ve genel ağ (internet) gibi kaynaklara başvurma olarak tasarlanır.

Okuma sonrası stratejiler, değerlendirme anlamında ve ilgili maddede açıklanacaktır.

3. Denetleme:

Hazırlanacak ödevle ilgili okumalar hem biliş stratejilerinin uygulandığı aşamaları hem de yapılmakta olan işlemlerin yolunda gidip gitmediğini izleme anlamında biliş üstü kontrolü gerektirir. Bu nedenle de haklı olarak bazı araştırmacılar üst-biliş yerine “yürütücü biliş” terimini tercih ederler.

Bu anlamda olmak üzere, anlaşılmasında güçlük çekilen bölümlerde geriye dönüş yapma, yürütülen çalışmada izlenen yolun doğruluğunu tekrar kontrol etme, metnin içeriği ile ilgili çıkarımların birbirleri ile ilişkilendirilip ilişkilendirilmediğini inceleme, izlenen yolun ödev yönergesine uygun olarak yürüyüp yürümediğini görme, ödevle ilgili zaman yönetiminin başarılı olup olmadığını anlama türünden dikkatler denetleme anlamındaki üst-biliş stratejileridir.

4. Değerlendirme:

Okuma sonrası değerlendirme işlemlerinin planlanması şu şekilde düşünülebilir: Okuma metni çıkarımlarının yapılacak ödev için uygun olup olmadığını anlama, ana-fikrini, ana duygusunu veya olay örgüsünü kavrama, okuma anında uygulanmış olan bilişsel stratejilerin (tekrar, anlamlandırma, örgütleme) sonuçlarına bakma, ulaşılan durumları önceki bilgilerle karşılaştırma, yanlışları düzeltme, sonuçları gerektiğinde başka kişilerle, öğretmenle veya arkadaşlarla paylaşım onların görüşlerini de alma ve sonunda okuma metni ile ilgili biliş stratejilerinin başarısı konusunda genel bir yargıya ulaşma. Bu tarz işlemler, yapılmış olanı tekrar ele alıp denetleme anlamında üst-biliş çalışmalarıdır.

SONUÇ

Okuma, bilgiyi öğrenmenin en kısa yolu olduğu gibi, üst düzey dil becerisinin de anahtarıdır. Aynı okuma dört temel dil becerisinin de hedefinde yer alır. Kültür ve medeniyet ürünlerinin öğrenilmesi de okuma sayesinde mümkün olur. Okullarda sürdürülen okuma işlemlerinin amacı bilgi öğrenmek gibi görünse de, esas kalıcı hedef okuma alışkanlığı edinme ve bilgi edinme yolunu sürekli açık tutmaktır. Elbette öğrencilere sürekli olarak okuma ödevleri vermek, onları devamlı okuma işlemleri ortamında bulundurmak alışkanlık edindirmenin en kısa yollarından birisidir. Ancak okuma işlemlerinin verimli olması, gerçekleştirilen çalışmaların ve uygulanan okuma etkinliklerinin bilimsel temellere oturtulmasına bağlıdır. Bu bilimsel altyapı da, okuma ile ilgili zihin işlemlerinin, yanibilişsel işlemlerin stratejik okuma stilleri sonucunda oluşabileceğini öngörmektedir. Onun ötesinde de

bu bilişsel zihin işlemleri, üst-biliş tarafından sürekli olarak kontrol altında tutulmadıkça üst düzey bir okuma beceri ve alışkanlığına ulaşılamamaktadır. Bu nedenle ve özellikle Türkçe dersi eğitim-öğretim çalışmalarından sonuç alabilmek için önce okuma metinleri üzerinde her türlü okuma stratejisi defalarca uygulanmalı ve böylece “okuma stratejileri bilgisi” oluşturulmalı, onun peşinden de yapılanların bilinçli olarak fark edilmesini sağlamaya yönelik “üst-biliş” farkındalığı çalışmalarına geçilmelidir.

KAYNAKLAR:

- Akpunar, Burhan (2011). Biliş ve Üstbiliş Kavramlarının Zihin Felsefesi Açısından Analizi, *TurkishStudies* 6(4).
- Bağçeci, Birsan, v. d. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8(16) s. 551-566
- Başkan, Özcan (1988). *Bildirişim*, İstanbul.
- Cemiloğlu, Mustafa (2013). Dil Bilimi Açısından Yazılı Anlatım ve Anlatım Teknikleri Öğretimi, Bursa.
- ----- Mustafa (2015). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi, Bursa.
- Çeçen, M. Akif, Alver, Mehmet (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri (Giresun Üniversitesi Örneği), *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 2011(5)
- Durukan, Erhan (2013). Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki, *TurkishStudies* 8(1)
- Güneş, Firdevs (2014). *Türkçe Öğretimi, Yaklaşımlar ve Modeller*, Ankara.
- Katrancı, Mehmet. Yangın, Banu (2013). Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11)
- Karakelle, S., Saraç, S. (2010). **Üst Biliş Hakkında Bir Gözden Geçirme: Üstbiliş Çalışmaları mı Yoksa Üst Bilişsel Yaklaşım mı?**, *Türk Psikoloji Yazıları*, 13 (26), s.45-60
- Kaysılı, Bahar Keçeli (2014). Zihin Kuramı ve Dil Arasındaki İlişki: Bir Derleme, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 15(2) 81-93
- Kıran, Zeynel (2001). *Dilbilim Akımları*, Ankara.
- MEB (2006). 6.-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı, Ankara.
- Senemoğlu, Nuray (2013). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*, Ankara.
- Özer, Bekir (2002). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarının Programlarında Öğrenme Stratejileri, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama* 1(1) s.17.
- Özsoy G. (2008). Üstbiliş, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4)
- Vardar, Berke (1982). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*, İstanbul.
- Valvaç, Buğrahan v. d. (2011). *Bedenlenmiş Biliş ve Eğitim, Ethos*, S.4.

CUMHURİYET ÖNCESİ VE CUMHURİYETİN İLK YILLARINDA BURSA'DA EL SANATLARI

Crafts in Bursa Pre-Republic and Republic's First Years

Mehmet KAYA*

Özet

Bursa tarihin en eski dönemlerinden beri ekonomik bakımdan önemli bir merkez olmuştur. Bu özelliği Bizans ve Osmanlı Devleti devrinde de devam etmiştir. Ekonomik faaliyetler bakımından el sanatlarının önemli bir katkısı vardır.

El sanatlarının çeşitliliği hem uğraşılan alanların farklılığını ortaya koymakta, hem de şehrin ekonomik yapısını kuvvetlendiren bir yapıyı göstermektedir. Kunduracılık, debbağlık, bıçakçılık, boyacılık bu el sanatları içinde ilk akla gelenler arasında sayılabilir.

El sanatlarının gelişmesinde esnaf birlikleri ve cemiyetlerin önemli payı vardır. Meslek ahlakının sürdürülmesinde bir kontrol mekanizması oluşturmuş, hem de daha kaliteli üretime imkan sağlamıştır. Çırakların belli bir disiplin altında sanatlarını öğrenmeleri, aynı zamanda bu sanatı usta olarak öğretmeleri sanat dalının gelişmesinde önemli bir yer tutmuştur.

El sanatları XIX. Yüzyıl sonları ve Cumhuriyetin ilanı sonrası olmak üzere iki kısımda ele almak mümkündür. Kunduracı, debbağ, kabızmal, bıçakçı, boyacı, maçı gümüş işlemeciliği, kağıtçı olmak üzere Cumhuriyet öncesi dönemin belli başlı el sanatları arasında sayılabilir. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte bu el sanatlarından bazıları diğerlerine göre ön plana çıkmaya başlamıştır. Araba imaları, debbağlık, kağıt imalı gibi. El sanatları görkemli durumunu 16.-19. Yüzyıllar arasında göstermiştir. Bu el sanatlarının bu dönem içinde gelişmesi sadece Bursa ile sınırlı kalmamış, buradan devletin diğer şehirlerine ihraç edilen, hatta bazı şehirlerde el sanatlarının gelişmesine öncülük etmesi bakımından belirleyici bir konumu olmuştur. Sanatkarların sanatlarını geliştirmek adına gereken çalışma disiplini yanında, sanat ahlakını da gözeterek hareket etmeleri önemli bir nokta olarak belirtilmelidir. Sanat öğrenen çırak öğrenimi boyunca ustasından görerek ve incelikleriyle kavraması, sanatını geliştirmesi anlamında dikkate değer bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. El sanatlarındaki bu gelişmesi sayesinde döneme iz bırakacak eserler ortaya konulmuştur.

XIX. Yüzyılda makineleşme ile birlikte el sanatları da gerileme içerisine girmiştir. Avrupa'nın seri üretimle daha ucuza mal imal edip satması, zanaatkarların el emeği ile elde ettikleri ürünlerin daha pahalı olması sebebiyle bunların alım gücünün azalmasına neden olmuştur. Bu makalede Cumhuriyetin ilk yılları itibarıyla şehirdeki el sanatlarının durumuna değinilecektir.

Anahtar Kelimeler: Bursa, Bursa'da El Sanatları, Cumhuriyet Öncesi ve Cumhuriyetin İlk Yılları

Abstract

Bursa's history since the most ancient times was an important center of economic maintenance. This feature also continued during the reign of the Byzantine and the Ottoman Empire. There is an important contribution in terms of economic activities and crafts.

The diversity of crafts and reveals the diversity of the areas dealt with in the show as well as a structure that strengthens the city's economic structure. Shoemaking, Tanners, cutlery, painting listed among the first ones in the crafts.

The development of crafts and trades unions have an important share of the community. Occupation has created a control mechanism for the maintenance of morality, and has enabled better quality production. Apprentices learn their art under a certain discipline, but also hold an important place in the development of this art as a master of arts teaching.

Crafts can take in two parts, XIX. Century and after the proclamation of the Republic. Shoemaker, Tanners, middlemen, cutlery, painters, match silver processing, are among the major craft. including the pre-Republic period. Some of these crafts with the proclamation of the Republic began to prominence than others. Car manufacturing, Tanners, such as paper should be fine. Crafts splendid condition 16.-19 centuries. It showed in centuries. This is not limited to the development of crafts in this period only in Bursa, which are exported to other cities in the state here, even some of the city has been in the hands of a dominant position in terms of being a pioneer in the development of art. Besides working discipline needed to improve the art of artisans, art considering the morality of the act should be mentioned as an important point. Seeing the master apprentice learning throughout the learning and understanding of the intricacies of art, remarkable in terms of the development of art emerges as a state. Crafts were introduced in the period to leave a mark it works thanks to this development.

XIX. crafts with mechanization Century has entered into a recession. and sells cheaper to mass production with Europe, due to the more expensive products of craftsmen earned by manual labor has led to a reduction of their purchasing power. The first years of the Republic will be discussed in this article as the status of crafts in the city.

Keywords: Brussa, Craft in Brussa, Pre-Republic and Republic's First Years

Giriş

Bursa'da el sanatlarının tarihi gelişimi bakımından önemli bir yeri vardır. Bunların birtakım lonca ve birlikler şeklinde varlıklarını sürdürdükleri görülmektedir. Cumhuriyet öncesinde esnaf birliklerinin kendilerine özgü talimatnameleri olup, zanaatkârlar arasında doğabilecek sorunları halletmek, sanatın gelişmesine katkıda bulunmak, zanaatkâra ihtiyaç duyacağı durumlarda yardımcı olmak, bu birliklerin amaçları arasında yer almıştır. Kurulan yardım sandıkları ile üyelerine daha iyi imkânlar sunabilmeyi de ihmal etmemişlerdir. Belediyenin 1912 yılında yayımladığı talimatnameye bütün esnaf birliklerinin uyması sağlanmıştır (Eğilmez, 1939: 37). Tarihte Bursa'daki el sanatları ile ilgili bilgi verilmeye çalışılacaktır. Bunların ne durumda oldukları Cumhuriyet öncesi ile bir karşılaştırma yapılarak ele alınacaktır.

A-Cumhuriyet Öncesi Bursa'da El Sanatları

1-Kunduracı ve Makineci Esnafı

Bu esnaf birliği eskiden beri mevcut ise de, 1926 yılında çıkarılan kanunla bir düzenleme getirilmiştir. Cemiyetin toplantı adresi Zeytin Hanı'nda otuz iki numara idi. 1926 yılı itibarıyla bu birliğe doksan dükkân kayıtlıydı. Yerli kösele yanında Avrupa'dan getirilen köseleler de işlenmekteydi.

2-Dülger Esnafı

Bu birliğin 1924 yılı itibarıyla bir cemiyete dönüştüğü görülmektedir. Cemiyet merkezi Çıra Pazarı'nda olup, yüz elli esnaf kayıtlıydı (BOA, Dahiliye Nezareti İdare Kısmı DH. İD, 38-2/28).

3- Perukâr Esnafı

Cemiyet 1925 yılında kurulmuş olup, iki yüz üyesi vardı. Bunlardan üç üye kadınlar için çalışmaktaydı. Otuz üye birinci iş olarak bu sanatı yürütürken, diğerleri de kahvecilik ve benzeri mesleklerle bu sanatı yerine getirmekteydiler.

4-Debbağ Esnafı

Cemiyetin 1926 yılındaki merkezi At Pazarı'ndaydı. Bu sanat dalında on usta, elli kalfa ve buna yakında çırac bu sanat dalında çalışmaktaydı.

5-Havlucu Esnafı

Gelincik Çarşısı'nda 1926 yılında kurulan bu birlik içerisinde kırktan fazla dükkânda faaliyet gösterilmekteydi.

6-Kabzımal Esnafı

Cemiyetin merkezi Yoğurt Hanı'nda idi. Cemiyetin başkanı Salih Efendizade Mehmet Emin Efendi cemiyetin 1926 yılındaki başkanı idi. Şehirde elliye yakın kabzımal esnafı bu dönemde faaliyet gösteriyordu.

8-Bıçakçı ve Testereci Esnafı

Cemiyetin idare merkezi Nalıncılar Çarşısı'ndaydı. Cumhuriyetin ilk yıllarında kırk yedi dükkânda bu birlik

faaliyetlerini sürdürüyordu. Her ölçüde bıçak, testere imal edilmekteydi. Bıçak ve testerelecilerin çeliği Avrupa'dan getirilmekteydi (Bursa Vilayet Salnamesi 1927, 1927: 299).

9-Boyacı Esnafı

Boyacılık Bursa'da gelişmiş bir sanat dalıydı. Eski vilayet matbaasının bulunduğu yerde Al Boyacılar vardı (Eğilmez, 1939: 68).

10-Mumcu Esnafı

Her çeşit ve renkte mum yapılmakta olup, bu mumların bir kısmı İstanbul'a gönderilmekteydi. Zarafet ve yapılışı bakımından bu mumlar büyük ilgi görmektedir.

11-Gümüş İşlemeciliği

Bursa Darphanesinde gümüş parçaları eritilerek işlenmeye hazır hale getiriliyordu. Gümüşçülere gümüş ve altın Darphane Emniyeti gözetiminde verilmekteydi.

12-Mutafık

Yem torbaları, eğerler, çullar yapan mutafıklar Bursa'daki el sanatları içinde önemli bir yer tutmaktaydı. Ordunun ihtiyaçlarının büyük bir kısmı şehirdeki mutafıklardan karşılanmaktaydı.

13-Derici Esnafı

Şehirde tabakhanelerin çokluğu bu sanat dalının gelişmişliğini göstermekteydi. Makineleşme ile birlikte tabakhanelerin sayısı azalmışsa da bugün de bu sanat dalı varlığını sürdürmektedir.

14-Dikici Esnafı

Dikici esnafı çetlik, mest, yemeni imal etmekteydi. Bu sanat dalında çalışan esnaf Tahtakale civarında faaliyetlerini sürdürmekteydi.

15- Camcılık

Cam işiyle uğraşan yüze yakın dükkân vardı. Renkli pencere camları, fincanlar yapılmaktaydı.

16-Çanak Çömlek İmalatı

Temenyeri'nde çanak-çömlek testi imalathaneleri, Kiremitçi mahallesinde tuğla ve kiremit ocakları vardı.

17-Kağıtçılık

Cilimboz deresi kıyısındaki kağıthanelerde imalat yapılmıyordu. Devrin kağıt yapımında Bursa'nın önemli bir payı vardı (Eğilmez, 1939:70).

B- Cumhuriyet Dönemi El Sanatları

Cumhuriyetin ilk yıllarında mübadele döneminde, şehirde çeşitli sanat dallarında Türk ve gayri Müslim birlikte çalışmaktaydı. Yahudilerden üç kişi terzilikle, yirmi iki kişi marangozlukla uğraşmaktaydı. Milliyeti belirlenemeyen on yedi gayri Müslim'den onu içecek imaliyle uğraşmaktaydı. Cumhuriyetin ilk yıllarında şehirde el sanatlarının durumu

Sanat adı	Sanatkâr sayısı	Sanatın durumu	Sanat adı	Sanatkâr sayısı	Sanatın durumu
Urgancılık	9	gelişmiyor	Nalbantlık	100	gelişmiyor
Bakırcılık	19	gelişmiyor	Tenekecilik	14	gelişmiyor
Terzilik	59	gelişmiyor	Çulhacılık	22	gelişmiyor
Taşçılık	5	gelişmiyor	Çömlekçilik	2	gelişmiyor
Kunduracılık	97	gelişiyor	Çilingirlik	2	gelişmiyor
Keçecilik	10	gelişiyor	Sepetçilik	20	gelişmiyor
Kireççilik	3	gelişiyor	Sarraçlık	42	gelişmiyor
Çömlekçilik	3	gelişiyor	Semercilik	20	gelişmiyor
Yorgancılık	30	gelişiyor	Sandıkçılık	4	gelişmiyor
Arakiye	15	gelişiyor	Hasırcılık	20	gelişmiyor
Mutafık	35	gelişiyor	Debbağlık	30	gelişmiyor
Takunyacı	52	gelişiyor	Havluculuk	300	gelişiyor
Dikici esnafı	240	gelişiyor	Helvacı	15	gelişiyor
Nakkaşlık	1	gelişmiyor	Şekerci	22	gelişiyor
Bıçakçılık	50	gelişiyor	Marangozluk	46	gelişiyor
Sabunculuk	3	gelişmiyor	Arabacılık	51	gelişiyor

hakkında bilgi edinmek mümkündür (Erkan-ı Harbiye Riyaseti, 1927: 213).

1-Araba imalatı

Birinci Dünya Savaşı öncesinde şehirde altmışa yakın araba imalathanesi vardı. Bu imalathanelerde yılda iki bin beş yüz araba imal edilmekteydi. Bunların büyük bir kısmı diğer vilayetlere satılmaktaydı.

Cumhuriyetin ilk yıllarında yirmi beş imalathanede ancak elli bir usta çalışıyordu. Bu ustalar tek yaylı ve yaysız araba imaliyle uğraşıyorlar, fayton yapımıyla ilgilenmiyorlardı. Bu yirmi bir atölyede yılda sekiz yüz araba yapılmaktaydı.

2- Bıçakçılık

Şehirde önemli bir sanat dalıydı. 1924 yılında şehirde elli bıçak ve testere imalathanesi vardı. Cumhuriyetin ilk yıllarında yılda yetmiş bin kadar bıçak ve testere yapıyor, bunlardan bir kısmı bağ testeresi olarak İzmir'e satılıyordu.

3- Debbağlık

Şehirde otuz kadar debbağhane vardı. Debbağhanelerde yılda seksen bin koyun, on bin keçi, beş bin oğlak ve iki bin manda derisi işlenmekteydi. İşlenen derilerin büyük bir kısmı vilayet içinde tüketilmekteydi (Erkan-ı Harbiye Riyaseti, 1927:214).

Sonuç

Görüldüğü üzere Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyetin ilk yıllarında Bursa el sanatları bakımından önemli bir konumdaydı. Çeşitli meslek gruplarından sanatkarlar bu sanatları yürütmekteydiler. Ancak sanayileşmenin hızla artmasıyla birçok sanat dalı gerilemeye ve hatta kaybolmaya başladı.

Günümüzde bu anlamada bazı kuruluşların destekleri söz konusudur. Yine de bazı sanat dalları kaybolmuş durumdadır. Şehrin ekonomik ve sosyal hayatında önemli bir yer tutan el sanatlarının gelişmesinin sağlanması yanında, sağlanacak maddi ve manevi desteklerle destek verilmesi hem bu sanatların kaybolmamasını, hem de önemli bir geçim kaynağı olarak yer almasını gündeme getirecektir.

Kaynakça

- Abdülkadir 1911, Bursa Kılavuzu, Bursa.
- Ali Tevfik 1902, Memalik-i Osmaniye Coğrafyası, İstanbul.
- Ataş, Musa 1944, Bursa Kılavuzu, İstanbul.
- Bursa Vilayet Salnamesi 1927, Bursa.
- Eğilmez, Mümtaz Şükrü 1939, "Tarihte Bursa Sanatları 2", Uludağ Bursa Halkevi Dergisi, C.V, S.22, 65-72.
- Ergin, Osman Nuri 1993, Mecelle-i Umur-ı Belediye, C.IV, İstanbul.
- Erkan-ı Harbiye Riyaseti 1927, Cenubi Marmara Havzası Bursa Vilayeti Coğrafyası, İstanbul.

A CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR THE STUDIES ON URBAN CONSCIOUSNESS: THE SAMPLE RESEARCH IN BURSA

Kentlilik Bilinci Çalışmaları İçin Kavramsal Bir Çerçeve: Bursa Araştırması Örneği

A. Mehtap SAĞOÇAK

Abstract:

In connection with city, urbanity and urbanization, studies concerning the formation of urban culture and enhancement of urban life quality have become even more important in recent years. In this context, the concept of urbanization consciousness has become the main focus of many debates and research. Urbanconsciousness is the state in which the individual feels responsible towards the city and that the city belongs to them. The fact that individuals residing in a city have a sense of urbanconsciousness is very important in the conservation of the natural, historical and cultural values of that city, in the protection of the investments made and in providing an environment for peace, trust and prosperity. Bursa is a field of study that may set a good example for urbanconsciousness due to its various qualities such as its historical background, geographical location, natural beauty, industrial and commercial potential and demographic structure.

The subject of the present article "A Study on Urban Consciousness in Bursa" has been conducted by Uludağ University in cooperation with Bursa City Council as a Scientific Research Project and it has aimed to gather information about the emotional involvement of the individuals residing in Bursa with the city they live in, their future plans regarding the city, their perceptions of Bursa, the values they acquired in this city, their perception of self in the city, their possessiveness of the city, their representations of self in the city, urbanization and civil consciousness tendencies, social solidarity, their behavioral patterns for their love, knowledge and possessiveness of the city, for the protection, improvement and adaptation to the city and, as a result, to interpret the findings comparatively by statistical measurements.

The fundamental concepts that have become prominent as a result of the literature review and investigations for the measurement of urban consciousness are: "sense of belonging, awareness, responsibility and transformation" within the context of knowing, loving, owning and integrating with the city in a quadruple structure.

Based on these fundamental concepts, indicators have been formed with a survey study including 2000 individuals; findings and results have been evaluated within this suggested conceptual framework and published as a book in 2015. This model which was applied within the scope of the project as

a distinctive model has a structure that could be taken as an example in many further urban consciousness studies. Conceptual correlations, findings, results and suggestions were opened to discussion over Bursa sample. It is anticipated that this formed conceptual framework may shed light on strategy, method, planning, administration and implementations of Local Governments, Non-Governmental Organizations and scientific institutions.

Key words: *Urban Consciousness, Belonging, Awareness, Responsibility, Transformation, Bursa*

Özet:

Kent, kentlilik, kentleşme kavramlarıyla bağlantılı olarak kent kültürünün oluşturulması ve kentsel yaşam kalitesinin arttırılması yönünde çalışmalar giderek önem kazanmaktadır. Bu bağlamda kentlilik bilinci kavramı pek çok tartışmanın ve araştırmanın ana konusu haline gelmiştir. Kentlilik bilinci; kişinin kendini kente karşı sorumlu ve kenti de kendisine ait hissetme durumudur. Kentin sahip olduğu doğal, tarihi ve kültürel değerlerin korunması ve yapılan yatırımlara sahip çıkılmasında, huzur, güven ve refah ortamının sağlanmasında kentte yaşayan bireylerin kentlilik bilincine sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Bursa, tarihsel serüveni, coğrafi konumu, doğal güzellikleri, sanayi ve ticari potansiyeli, demografik yapısı gibi çeşitli özellikleriyle, kentlilik bilinci çalışmaları için örnek oluşturabilecek bir çalışma alanıdır.

Makaleye konu olan "Bursa'da kentlilik bilinci araştırması", Bilimsel Araştırma projesi olarak Uludağ Üniversitesi ve Bursa Kent konseyi işbirliğiyle, gerçekleştirilmiş, Bursa'da yaşayan bireylerin kentle olan duygusal bağları, kente dair gelecek tasarımları, Bursa algıları, Bursa'da edindikleri değerler, kentteki ben algıları, kenti sahiplenme duyguları, kentte kendilerini temsil biçimleri, kentleşme ve sivil bilinç eğilimleri, sosyal dayanışma, kenti tanıma, sevmek, kenti sahiplenme, koruma, geliştirme ve kente uyum yönündeki davranış biçimleri, kentli olma gibi konularda bilgi toplamak ve sonuçları istatistiki ölçümlerle karşılaştırmalı olarak yorumlamak hedeflenmiştir.

Yapılan okumalar ve incelemeler sonunda kentlilik bilincinin ölçülmesi ve yorumlanması için öne çıkan başlıca kavramlar: 4lü bir yapı içinde, kenti tanımak, sevmek, sahip

çıkma ve kentle bütünleşmek bağlamında "aidiyet, farkındalık, sorumluluk ve dönüşüm" olarak tespit edilmiştir. 2000 kişi üzerinde yapılan anket çalışmasında bu ana kavramlara bağlı olarak göstergeler oluşturulmuş, bulgular ve sonuçlar önerilen bu kavramsal çerçeve içinde değerlendirilmiş; kitap olarak da 2015 yılında yayımlanmıştır. Özgün bir öneri olarak proje kapsamında uygulanan bu model, daha sonraki pek çok kentlilik bilinci araştırması için de örnek alınabilecek bir yapıdadır. Kavramsal bağıntılar, bulgular, sonuçlar ve öneriler, Bursa örneği üzerinden tartışmaya ve değerlendirmeye açılmıştır. Oluşturulan bu kavramsal çatının, Yerel yönetimlerin, STK'ların, bilimsel kuruluşların strateji, yöntem, planlama, yönetim ve uygulamalarına da ışık tutması umulmaktadır.

Anahtar kelimeler: *Kentlilik Bilinci, Aidiyet, Farkındalık, Sorumluluk, Dönüşüm, Bursa*

Introduction

A City is a physical residential area with an economic efficiency such as commercial services, in which all kinds of products including the agricultural products are distributed, population, which densified in a bordered area, has stratified from social aspect, where vertical and horizontal mobility is widespread and the efficiency of non-governmental organizations gradually increases and the criteria of which is determined by every country according to its unique qualities (Bal, 1999:23, İsbir, 1991:8).

Urbanization is a social change process in which the participation process, type and time of the individuals to the production varies; it is a process that appears with mass migration from the countryside which offers a production-based lifestyle into the cities together with the socio-economic transformations seen in rural areas and that offers, along with the fact that cities have become centers of attraction from both the economic, social and cultural points, a new consumption-based lifestyle.

Recognizing that being in a city and being urban are two different things, while urbanization indicates the fact that population has concentrated on specific areas from the physical and demographic point of view; urbanity, as a concept bearing social and psychological content, is a way of life that expresses the internalization of urban culture and values (Parlak, 2011: 453-454).

Urbanity explains the resocialization process of the individuals migrating to the city. Socialization is the internalization process of the individuals of the value-norm system and behavioral patterns of the social group they are in and gradually of the society. Individuals migrating to the cities internalize the value-norm system of the urban society, way of thinking and behavioral patterns and gradually life style of urban people. This process is related with many variables such as previous life experience of every individual or group, time spent in the city, social environment they interact with, their profession, level of education, etc. Naturally, though

an ideal urban profile is formed, the establishment of an urban prototype is based basically on the fact that individuals undergo an urbanization process depending on time, society and city and are accepted as a result of this process (Bal, 1999:35).

The major factor that distinguishes "an individual residing in the city" and "urban" is hidden in the concept of "consciousness" which incorporates "awareness", "belonging to" and "responsibility". Urbanity is a state of consciousness and requires active effort. In the light of these definitions, a recent concept that has become prominent is urban consciousness. **Urban consciousness** is a state in which the individual feels responsible towards and possessive of the city. According to another definition, urban consciousness is the attitudes, values and behaviors formed by the knowledge resulting from living in the city (Güçlü, 2002:18).

It is meaningful that the concept of urban consciousness has become prominent in recent years, is being discussed and many urban consciousness studies have been conducted in various scales. The principal condition for the formation of urban consciousness is the fact that the individuals establish meaningful and strong bonds with the city they reside and internalize the culture of living in the city by feeling like a part of the city they live in. Moreover, this requires participating into the decision making process regarding the city, being individuals feeling responsible from the urban formations and protecting the city within the frame of modern administration mentality. In this regard, the concept of urban consciousness has increasingly become crucial as a strategic notion and the studies in this field have gained momentum.

Field of Study, Method and Content

The Scientific Research Project which the present study is based on has aimed to measure urban consciousness in Bursa and has been conducted by Uludağ University with the cooperation of Bursa City Council. The survey was applied to 2000 individuals in 7 central districts of Bursa and the demographic data, basic results and other data obtained by cross analysis and compatibility analysis, evaluations and discussions regarding these data were printed as a book. It is expected that the analysis and interpretation of these data for the longterm strategic planning and activities carried out by the decision makers concerning the city of Bursa shall constitute a basis for strategy, method, planning, administration and implementations of local administrations, non-governmental organizations and scientific institutions.

With its historical background of more than 2000 years, the city of Bursa has been through various transformations since the day it became the first capital of the Ottoman Empire until today. When considered within the scope of historical continuity, it is seen that Bursa has been an important residential area in every time period. Among the reasons why people have preferred to settle in the city of Bursa are the fact that it enables marine and land transportation due to its geographical location, its closeness to an important center

such as Istanbul, its climate, natural structure and the economic opportunities it provides. The city has continued its existence as an important trade center throughout the history and received dense migrations in various time periods. Developed commercial and social life has made Bursa an attractive settlement destination where the individuals can find a dynamic economic and social life all through the history and a unique culture has emanated in the city.

Notably, following the establishment of the first organized industrial zone of Turkey in this city in the 1960s, the city has received migration rapidly and entered into a process of urbanization and transformation. Opening of the University in the city in 1970s has been another trigger for the migration. Today, with its population over 2,5 million, Bursa is the 4th biggest city of Turkey with regards to economic significance, population and development. Bursa is an important field of study for measuring and interpreting urban consciousness due to its abovementioned characteristics.

The present study which was conducted in Bursa for measuring urban consciousness differs from the other five previous studies executed in different cities of Turkey (Antalya, Istanbul, Bursa, Konya, Samsun) in that it is based on a new model proposition.

Recognizing and loving the city, feeling a sense of belonging, owning and protecting the city and participation to problem solving are important in the formation of urban consciousness. Based on this fact, the present study estimates three main concepts: awareness, belonging to and responsibility. Transformation and integration processes of the individuals who have arrived to the city by way of migration to the city life is added to this structure as the fourth factor.

The fundamental characteristics that form this model are as follows:

1. Recognizing the history and cultural and social values of the city.
2. Loving and possessing the city by feeling the emotion of belonging to the city.
3. Protecting and conserving the city, undertaking responsibility in order to realize physical, cultural and social transformation.
4. Having a transformation and adaptation process within the context of integration with the urban life.

Urban consciousness in Bursa is measured by the indicators suggested in the light of these concepts and the results are displayed by using statistical methods.

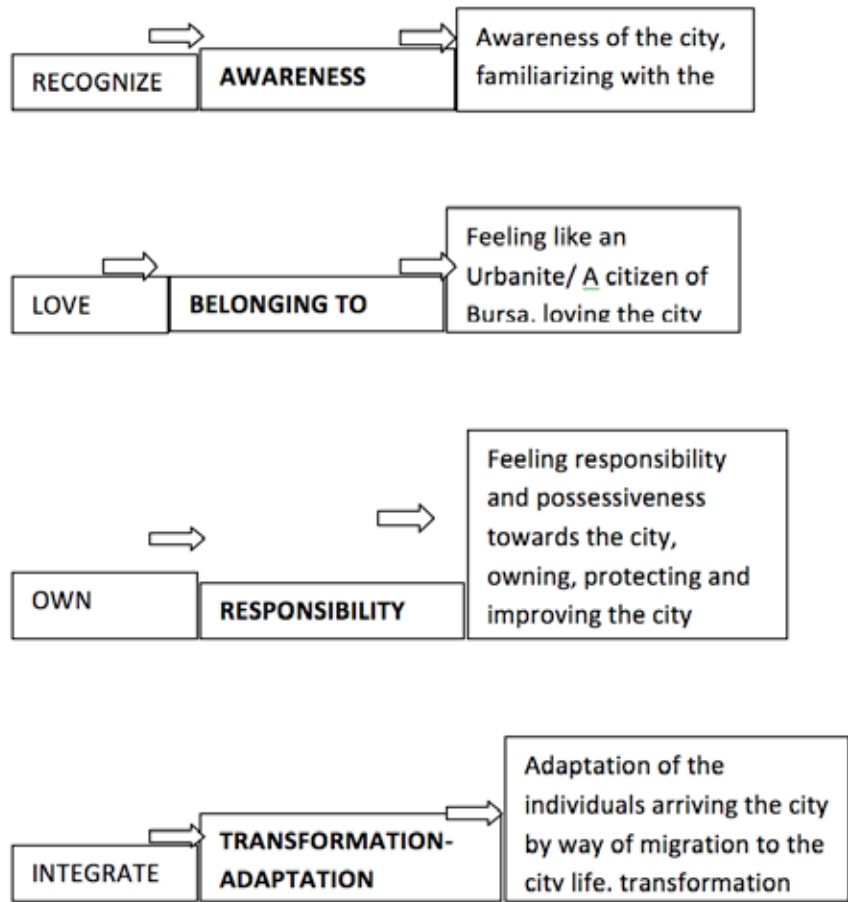


Figure 1: The diagram of conceptual framework of Urban Consciousness Research.

Considering the distribution of the questions of the Survey, it is seen that apart from the demographic questions, the indicators regarding the estimated concepts are grouped to support the main headings:

1. Indicators regarding “Awareness” (Recognition)

- *Perception of Bursa
- *The reason for preferring Bursa (Knowledge-Emotion)
- *Evaluations towards the identity of Bursa: recognition of its potential and values.
- *definition of urbanity
- *Evaluation of the individuals of their current state and improvement as urbanites
- *Recognizing the City: Visiting places of importance, recognizing the values of Bursa.
- *Participation to urban cultural and social activities.

2. Indicators regarding “Belonging to” *Loosening of the ties to the hometown *State of missing Bursa *Commitment to Bursa (the idea of not abandoning) *Preferences and attitudes in cases of birth, marriage and death in the city *Loving the city of Bursa *Describing oneself as resident of Bursa, the desire to recognize and own the city
3. Indicators regarding “Responsibility” *Membership to urban institutions: urban organization awareness, participation to decision, administration and control mechanisms *Behavior and communication sensitivity regarding the social life in the city: Criticism Warning Conscientious responsibility Appreciation Courtesy driven communication

Table.1 Urban Consciousness Indicators

Findings of Urban Consciousness in Bursa Study:

Considering demographically, it is seen that some of the estimations made at the beginning are confirmed in the results.

- *Time spent in the city,
- *Difference in consciousness caused by being born in Bursa,
- *Social and economic urban gains obtained in the city,
- *Confirmation of the relationship between age-education-level of income and urban consciousness in urban consciousness context; thus, urban consciousness levels of the individuals who:
 - Were born in Bursa,
 - Are at the age of 45 and above,
 - Have been living in Bursa for a long period of time such as 54-63 years,
 - Have a regular job for more than 35 years
 - have a high level of urban consciousness as expected.

Based on these results, it is possible to say that being born in a city has made an additional contribution to the feeling of being an urban and increased the level of urban consciousness. On the other hand, it is possible to state that as the age increases owning the city also scales up and that this fact increases the level of urban consciousness. In other words, the more age increases, the higher urban consciousness level occurs. Another finding is that as the time spent/lived in a city increases, it is seen that the level of urban consciousness also increases. It is possible to state that decisiveness of economy is valid also for this situation and that the individuals with a regular income have a higher level of urban consciousness than those who do not have a regular income.

When all these findings are considered together, it could be expressed that being born in a city, age, time spent in that city and having a regular income have a direct effect on urban consciousness.

Apart from the demographic findings, some results regarding awareness, belonging to, responsibility and transformation-integration within the context of urban consciousness:

In terms of the definition of urbanity, “feeling like a resident of Bursa”, “regarding as the owner” appear as prominent factors. The fact that being an urban is explained as more than being born to a place, as feeling oneself as belonging to a place is an indication of the formation of urban consciousness. This approach overlaps with modern-day definitions of city which is described as the place where individuals gain a position and status with their personal efforts. In other words, even if the individuals were born in another place, they are able to become an urban individual in the universal sense in the city they live in.

The emotions felt while living in Bursa are expressed mainly with positive feelings such as “happy, peaceful, at ease, safe”. The fact that individuals express their feelings about living in Bursa with such positive expressions although the city has expanded largely in recent years is a very rare quality that could not be said for many cities in the world. Although Bursa is a big city, it has the warmth and atmosphere of a family.

Though the percentage of the individuals who arrived to the city by way of migration for going hometown is high, the reason for this is explained mainly as “visiting the hometown”. This fact means that even if individuals who migrated to the cities have contact with their hometowns, they would not abandon the city they live in. According to the results Bursa is a city which is missed and not desired to leave.

According to the results, obeying the social and moral rules and displaying sensitivity about this issue have become prominent. Considering that majority of the population have later arrived to the city, this is an important chance for Bursa. This means that “belonging to”, one of the key concepts of urban consciousness, is present in the residents of the city. The individuals, who feel like they belong to the city, have passed to the next stage by drawing attention to obeying social rules and displayed the existence of urban consciousness by activating “responsibility”.

In urban consciousness context, it is meaningful that the rate of following local media is quite high. Following local media indicates that individuals are interested in the city they live in; in other words, they display their sensitivity regarding the city they reside in. As to sensitivity, it is an essential element of being urban. It is possible to regard it as an indicator of the fact that individuals are faithful to the place they live in and have a high level of perceiving the local.

Membership to Non-Governmental Organizations, generally, appears as weak. This result could be explained as absence of being an organized society consciousness which is one of the requirements of being an urban individual and living in the city.

When considered from transformation point of view, it is seen that individuals who have settled in Bursa by way of migration have been through a transformation in their economic status and life style. Cities, as they are a social change process at the same time, have an effect on the lives of the people. In this scope, individuals who migrate to the city for better job opportunities go through a transformation peculiar to the cities in their life styles as well as their economic status.

For “belonging to” concept, the main emphasis of the participants for the things that should be done in Bursa has been on humanitarian values such as cooperativeness, tolerance and hospitality, protecting history and nature, unity and solidarity without any exceptions. The prerequisite of being able to exist together in the city, “the place where you meet strangers”, is bringing humanitarian values into the forefront by paying no attention to where anyone comes from. It is important for the individuals living in Bursa to be aware of and draw attention to this fact. On the other hand, the need to protect historical and natural characteristics is emphasized and this is meaningful because of the fact that it indicates that the individuals living in Bursa have recognized and feel responsible towards their city.

Summarily, in the light of the questions covered in the survey, it is seen that individuals who:

- Do not visit their hometown frequently,
- Are members of foundations and non-governmental organizations related with the city,
- Regard themselves as owners of the city,
- Follow the local media
- have a higher level of urban consciousness.

Not visiting hometown frequently indicates higher level of consciousness in “belonging to” context from the point that it represents the fact that the resided city has been internalized. On the other hand, membership to non-governmental organizations indicates high urban consciousness level in “responsibility” context. The fact that individuals regard themselves as owners of the city is a state that directly indicates high level of urban consciousness. Following local media, as mentioned before, is directly related with level of urban consciousness. If the individuals are concerned about the city they live in, they follow local media, in other words, this indicated a developed urban consciousness.

Result:

It is very important for the individuals residing in the cities to have urban consciousness in conserving the natural, historical and cultural values of the city and protecting the investments made to the city. The prerequisites of the procurement of urbanization by way of improving urban consciousness are recognizing and loving the city that they

live in, feeling a sense of belonging to this city, protecting, improving and feeling responsible towards the city. In this context, conceptual framework established within the scope of the study provided the opportunity to measure and evaluate urban consciousness.

As a result, Bursa is a remarkable city with its historical, natural and cultural structure, social and economic opportunities and potentials it presents. Its urban adventure, demographic features and the rapid change it has been through, with its positive and negative aspects, have made Bursa an important research ground from the point of understanding and interpreting the concept of urban consciousness. In the light of the findings, it is seen that Bursa is a city with a high level of urban consciousness. The conceptual framework concerning the concepts of awareness, responsibility, belonging to and transformation which form the structure of the present study has been presented as a new model proposition for urban consciousness and the important correlations and results revealed as a result of the study have been opened for discussion and interpretation over Bursa model.

References:

- Bal, H.(1999), Kent sosyolojisi, Turhan Kitabevi Yayınları, Ankara.
- Güçlü S. Ö. (2002), Kentleşme ve Göç Sürecinde Antalya’da Kent Kültürü ve Kentlilik Bilinci, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Işığınçok E., Sağocak, M., Arslan T., Keskin E., (2015), Bursa’da Kentlilik Bilinci Araştırması, Bursa B.Ş.B. yay.,
- İsbir E. G.(1991), Şehirleşme ve meseleleri, 2.b., Gazi Büro Yay. Ankara.
- Parlak B. (2011), Kamu Yönetimi Sözlüğü, MKM yayıncılık, Bursa

Research Reports:

- Kentleşme Şurası (2009), Kentlilik bilinci kültür, eğitim komisyonu raporu, İstanbul Büyükşehir Belediyesi (2004),
- İstanbullu Olma Bilinci Araştırması.(2001),
- İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yayınları, İstanbul
- Bursa Büyükşehir Belediyesi (2005), Bursa’da Kent Kültürü ve Kentlilik Bilinci Araştırması, Bursa Büyükşehir Belediyesi Yayınları, Bursa.
- Konya Büyükşehir Belediyesi(2006), Konya’da Kent Kültürü ve Kentlilik Bilinci Araştırması, Konya Büyükşehir Belediyesi Yayınları,
- İstanbul.
- Metropol Kent Samsun’da Kentlilik Bilinci Araştırması (2011), Orta Karadeniz Kalkına Ajansı Yayını, Samsun. Prj yürütücüsü: Yrd.Doç.Dr. A. Mutlu

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK KİTAPLARININ SEÇİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

The Views of Classroom Teachers on Child Book Selection

Metin BOZKURT*

Öz

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve karar verme gibi temel becerilere yer verilmiştir. Öğrencilerin okuması için seçilecek nitelikli çocuk kitaplarının bu becerileri geliştirecek nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. **Öğrencilerin okuma alışkanlığını kazanmasında nitelikli kitapları seçmesi önemlidir. Bazen öğrenciler kendileri de iyi kitap seçemezler. Öğrencilerin kitap okumayı sevmeleri, okuduklarını anlamaları, bunlar üzerinde düşünceleri, eleştirmeleri, dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeleri, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilmeleri için kitaplar iyi seçilmelidir. Öğrencilerin nitelikli kitapları seçmesinde ve bu kitaplarla tanıştırılmasında ise sınıf öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir.** Öğrencilerine kitap seçiminde, okuma alışkanlığı kazandırmada ve her anlamda model olacak, onu şekillendirecek kişi sınıf öğretmenidir. Bu açıdan sınıf öğretmenlerinin öğrencileri için nitelikli çocuk kitaplarının seçiminde nelere dikkat ettiğine ilişkin görüşleri önem arz etmektedir. Bu araştırmada **sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarının seçimine yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması** amaçlanmaktadır. Araştırma tarama niteliğinde, betimsel bir çalışmadır. Sınıf öğretmenlerin çocuk kitaplarının seçimine yönelik görüşlerine ilişkin veriler toplanarak frekans ve yüzdelilerle açıklanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Zonguldak İli Ereğli İlçe merkezindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin toplanmasında, araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Anket formunun birinci bölümünde kişisel bilgilerle ilgili sorular ve ikinci bölümde sınıf öğretmenlerinin kitap seçimiyle ilgili görüşlerinin sorulduğu sorular yer almaktadır. Araştırma sonunda sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarını seçerken, en çok yaş seviyesine uygun, resimli ve kaliteli, yazı puntosu uygun, bilgilendirici, görsel olarak ilgi çekici, hayal gücünü geliştiren ve değerleri anlatan kitapları seçmeye dikkat ettikleri, çocuk kitaplarının seçiminde en çok internetten, öğretmen arkadaş tavsiyesinden ve 100 temel eserden yararlandıkları, sınıf öğretmenlerinin çoğunun çocuk kitapları seçmeden önce okuduğu ve neden okuduğuna ilişkin ise daha çok kitaplarla ilgili sorular sorabilmek, çocukların seviyelerine uygun olup olmadığına bakmak ve içeriğini incelemek için okuduğu, çocukların çocuk edebiyatı türlerinden en çok masal ve hikâyeyi, konu olarak macera, hayvanlar, komik ve eğlenceli konuları

içeren kitapları severek okuduğu, sınıf öğretmenlerinin kitap seçimlerini eğitim öğretim yılının ve ikinci dönemin başında yaptıkları, sınıf öğretmenlerinin çoğunun çocuk kitaplarını seçimini yaparken öğrencilerin görüşlerini dikkate aldıkları ve öğrencilerin severek kitap okumaları için dikkate aldıkları, çocuklara okumayı sevdirmek için çoğunlukla kısa, bol resimli hikâye, masal, şiir kitapları seçtikleri ve sınıf öğretmenlerinin çok azının çocuk kitaplarının seçimine yönelik eğitime, kursa ya da seminere katıldığı ve çoğunun çocuk kitaplarının seçimine yönelik eğitime, kursa ya da seminere bilgilerimi güncellemek, faydalı olabilmek, daha dikkatli ve uygun seçim yapmak için katılmak istedikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, çocuk kitapları, çocuk edebiyatı, kitap seçimi, sınıf öğretmeni.

Abstract

Proper and good Turkish using, critical and creative thinking, communication, problem-solving, research, information technology using, entrepreneurialism, and decision making take part in Turkish course curriculum. It is important that the qualified child books that will be selected for students must be able to develop these skills. Students' book selection is also important to make reading a habit. Sometimes students do not select good books by themselves. Books must be selected well to let students like reading, comprehend what they read, think about them, criticize, develop their lingual and mental skills, make analysis, synthesis, and evaluation. Selecting books and introducing them to student falls to classroom teachers. Classroom teacher must be a model for students in book selection, making reading a habit, and every meaning and shape them. In this respect, what are views of classroom teachers on child book selection is important. In this research, it is aimed to reveal classroom teachers' views on child book selection. It is a scanning, descriptive research. Data about classroom teachers' views on child book selection were collected and their frequency explained by percentages. The research's study group consists of classroom teachers that work in Zonguldak, Ereğli primary schools. The questionnaire that was prepared by researchers was used to collect data in the research. There were questions about personal information in the first part of questionnaire and there were questions that were asked about classroom teachers' views on book selection. It was determined that classroom teachers mostly consider if books are appropriate for students' ages, illustrated, high-quality, have good type-size, are informative, visually

* Öğretmen, MEB, Kdz.Ereğli Gazi İlkokulu, bozkurt_metin_67@hotmail.com.

interesting, develops imaginations, and explains values when selecting books, they used internet, other teachers' recommendations, 100 fundamental books, most classroom teachers read books in order to ask questions about them, check if the books are appropriate for children's level, examine their content, children like tales and stories as child literature type, adventure, animals, fun, as subjects, classroom teachers usually select books in the beginning of second semester, take students' opinions, do this to make students read book with love, they select short story, illustrated, tale, poetry books, a few classrooms joined a training program, course, or seminar on child book selection, but most of them likes to join a training program, course, or seminar on child book selection to update their knowledge, to be helpful, and to make better selections as results of the research.

Key Words: Reading, child books, children's literature, book selection, classroom teacher.

GİRİŞ

Okumayı öğrenmek okuryazar her toplumda bir tür üyeliğe kabul törenidir; bağımlılık ve eksik iletişimden konumundan töresel bir çıkış yoludur. Okumayı öğrenen çocuk toplumun ortak belleğine kitaplar aracılığı ile katılır, dolayısıyla ortak geçmişi tanır ve her okuma ile bu geçmişi az ya da çok yeniler (Manguel, 2013). Bize yaşanmamış gibi gelen çocukluk yıllarımızda, çok sevdiğimiz bir kitapla geçirdiğimiz günler kadar dolu dolu yaşanmış başka zaman belki yoktur (Proust, 2013). Okumayı öğrenmenin yanında okumayı sevdirecek kitaplarla da tanışmak bu açıdan önemlidir.

Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Programda okuma öğrenme alanıyla öğrencilerin yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip dönemin zihniyetini, kültürel, ekonomik, sanatsal, siyasi, ahlaki vb. değerleri nasıl yansıttığının farkında olarak okumayı bir alışkanlık hâline getirmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2016). Öğrencilerin okumayı bir alışkanlık hâline getirmeleri ise okumayı bir zevk ve gereksinim haline getirecek uygun nitelikli kitaplarla giderilmesini gerektirmektedir.

Çocuk, ilköğretime başlamayla birlikte, kitap okumaya yönelir. Özellikle bu dönemde hem okuma-yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayacak hem de kendi çocuk gerçekliğine yanıt verebilecek kitaplara gereksinim duyar. Temel okuma-yazma becerisinin kazanılmaya başlandığı bu dönemde çocukların okul öğreniminde karşılaştığı metinlerin ve öğretmenleri ya da aileleri tarafından seçilen/önerilen kitapların niteliği, onların öğrenimlerinin ileri aşamalarında, okuma alışkanlığı edinmiş birer okur olarak yetişmelerinde önemli bir sorumluluk üstlenir (Sever, 2008).

Kitaplar bebeklikten başlayarak çocukları renkler, çizgiler, harfler ve kelimelerle tanıştırır. Çocukların konuşulan dili öğrenmesini sağlar. Çocukların oynama, eğlenme, görme, duyma, dokunma yoluyla tanıma ve keşfetme gereksinimlerini karşılar. Duygu ve düşünce dünyalarını besler, yaratıcılık ve

hayal dünyalarını geliştirir. Kitapla karşılaşma önce sadece resimle olmakta, daha sonra resim-kelime, resim-cümle, resim-cümleler, resim-öykü, az resim-çok metin ve nihayet resimsiz metinlere doğru bir gelişme süreci izlenir (OBADER, 2013). İnsan hayatında büyük öneme sahip olan kitaplar, çocukluk döneminden itibaren etkili olmaya, bireyin hayatına girmeye başlamaktadır. Çocuğun duyarlı bir düşünce yapısına sahip olmasının nitelikli kitaplarla gerçekleştirilebileceği bugün artık tartışmasız kabul edilmektedir. Bir milletin çocuk edebiyatına ait ürünleri, o milletin nasıl bir gelecek istediği ile yakından ilgilidir. Çocuğa verilmesi gereken pek çok olumlu duygu, davranış şekli ve toplumsal değer, edebî eserler aracılığıyla daha kalıcı olarak verilebilir (Erdal, 2009).

Eğitmcilerin ve ebeveynlerin kitap seçimi konusundaki duyarlılıkları ve gösterdikleri özen yaratıcı, girişken ve duyarlı nesillerin yetişmesine olanak sağlayacaktır. Çocuk ve gence göre hazırlanmış edebî değeri olan yapıtlar, onları hayata hazırlamada ve eğitmede yadsınamaz öneme sahip materyallerdir. Okuma kaynaklarının çok yönlü olarak arttığı günümüzde nitelikli eserler seçebilmek bir ihtiyaç hâlini almıştır. Bu bakımdan gençleri yetiştiren öğretmenlerin gençlik edebiyatını benimsemeleri ve titizlikle takip etmeleri gerekmektedir. Çünkü çocuk ve gençlik edebiyatı ürünleri düşünen, eleştiren, okuma sevgisi ve okuma kültürü kazanmış, dil bilinci edinmiş, sanat eğitimi ile donanmış bireyler yetiştirmeyi hedefler (Aktaş ve ark., 2014). Bu hedeflere ulaşmada ise sınıf öğretmenlerinin önemli görevleri vardır. Öğretmen, kitaplığa konacak kitapları önce kendisi okumalıdır. Fiziksel, içerik, dil-anlatım yönünden ve o yaş çocuğunun okuma eğilimlerine uygun olup olmadığını saptamalıdır. Çocuk yayınlarını izlemeli ve notlar almalıdır (Nas, 2006). Çocuk ve gençlik edebiyatının yeni, çağdaş örneklerinin öğretmenler tarafından izlenip çocuk ve gençlere sunulması, onlara tavsiye edilmesi, onların çağdaş çocuk ve gençlik edebiyatının yeni ürünleriyle zenginleştirilmiş sınıf kitaplıklarından veya okul kütüphanesinden yararlandırılması öğretmenlerin öncelikli görevleri arasına girmektedir. Öğretmenler, her zaman için kendileri ile çocuk ve gençleri belirli sayıdaki kitabın arasında hapsolmaktan kurtararak yeni kitaplar aramalı, yeni anlayışları, yeni yapıtları çocuk ve gençlerle buluşturma olanağına sahip olmaya çalışmalıdır (Yağcı, 2007). Bilinçli, duyarlı bir öğretmenin, okuyacağı kitap seçiminde öğrenciye rehberlik yapmak gibi çabaları söz konusudur (Yılmaz, 2012).

Öğretmen, ancak sahip olduğu bilgi ve becerileri öğrencilerine kazandırabilir. Çağın gereksinim duyduğu okuyan, araştıran, yorumlayan, bunları anadilinin bütün inceliklerini kullanarak ifade edebilen bireyleri de ancak bu niteliklere sahip öğretmenler yetiştirebilir. Dolayısıyla, anadilini doğru kullanabilme becerisine, değişen çağa uyum sağlayacak bilgi donanımına sahip olma, öğretmenler hele hele yeni neslin mimarları olan sınıf öğretmenleri için kaçınılmaz bir zorunluluktur (Kolaç, 2007).

Alanyazın okuma becerilerinin geliştirilmesinde ve okuma alışkanlığına dönüşmesinde öğrencilerin nitelikli kitaplarla buluşturulmasının önemine işaret etmektedir. Nitelikli kitapların öğrencilerle buluşturulmasında ise sınıf

öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin okuma becerilerinin geliştirilmesi ve kitap seçimi konusunda çocuklarını destekleyemediği göz önüne alınırsa sınıf öğretmenlerinin kitap seçimindeki görevleri daha da önemli hale gelmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kitap seçiminde öğrencilerine rehberlik etmesi, kitap seçiminde öğrencilerinin okuma ilgilerini dikkate alarak onları desteklemesi ve kitaplar konusunda çağın gerektirdiği bilgi ve donanımına sahip olması önemlidir. Bu bağlamda bu araştırmanın temel amacı sınıf öğretmenlerinin kitap seçimine yönelik görüşlerini tespit etmektir.

Sınırlılıklar

Araştırma, Zonguldak ili Ereğli İlçesi'nde 2016-2017 eğitim öğretim yılında görev yapan sınıf öğretmenlerinin açık uçlu sorulardan oluşan ankete verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi betimsel bir durum çalışmasıdır. Bir birey, bir kurum, bir grup, bir ortam çalışılacak durumlara örnek gösterilebilir. Durum çalışmaları nicel veya nitel yaklaşımla yapılabilir. Her iki yaklaşımda da amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır (Yıldırım, Şimşek, 2011). Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin kitap seçimine

yönelik görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında Zonguldak ili Ereğli İlçe merkezindeki ilkokullarda yürütülmüştür. Çalışma grubunu toplam 52 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri aşağıdaki çizelgelerde sunulmuştur.

Çizelge incelendiğinde çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 48,1'i (n=25) kadın, % 51,9'u (n=27) ise erkek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin % 12,2'si (n=11) birinci sınıfı, % 23,1'i (n=12) ikinci sınıfı, % 28,8'i (n=15) üçüncü sınıfı ve % 26,9'u (n=14) dördüncü sınıfı okuttuğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemi % 26,9'u (n=14) 6-10 yıl arasında, % 19,2'si (n=10) 11-15 yıl arasında, % 32,7'si (n=17) 16-20 yıl arasında ve % 21,2'si (n=11) 21 yıl üstü olduğu görülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğrenim düzeyinin % 5,8'i (n=3) ön lisans, % 86,5'i (n=45) lisans ve % 7,7'si (n=4) yüksek lisans olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırmacı

	Özellik	f	%
Cinsiyet	Kadın	25	48,1
	Erkek	27	51,9
Okutulan Sınıf	1	11	21,2
	2	12	23,1
	3	15	28,8
	4	14	26,9
Kıdem	0-5	0	0
	6-10	14	26,9
	11-15	10	19,2
	16-20	17	32,7
	21-üstü	11	21,2
Öğrenim Düzeyi	Ön lisans	3	5,8
	Lisans	45	86,5
	Yüksek lisans	4	7,7
Toplam		52	100

Çizelge 1: Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

tarafından hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Anket formunun geliştirilmesi aşamasında alanyazın dikkatlice incelenmiş ve alanyazındaki veriler doğrultusunda anket formu için gerekli olan sorular oluşturulmuştur. Taslak olarak hazırlanan anket formu alan uzmanlarının incelemesine sunulmuştur. Gerekli incelemeler yapıp dönütler alındıktan sonra düzeltme işlemi gerçekleştirilmiş ve anket formuna en son şekli verilmiştir. Anket formunun birinci bölümünde kişisel bilgilerle ilgili sorular ve ikinci bölümde sınıf öğretmenlerinin kitap seçimiyle görüşlerinin sorulduğu soruların yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerine, çocuk kitaplarını seçerken nelere dikkat ettikleri, hangi kaynaklardan yararlandıkları, çocuk kitaplarını seçmeden önce okuyup okumadıkları, çocukların severek okuduğu çocuk edebiyatı türleri, konu/konuları, çocuk kitaplarının seçimini ne zaman yaptıkları, çocuk kitaplarını seçimini yaparken öğrencilerin görüşlerini dikkate alıp almadıkları, çocuklara okumayı sevdirmek için neler yaptıkları ve çocuk kitaplarının seçimine yönelik eğitim, kurs ya da seminere katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde nitel araştırmalarda kullanılan betimsel analiz tekniğinden faydalanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım, Şimşek, 2003). Sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarının seçimine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan ankette yer alan açık uçlu sorular betimsel analiz yöntemi kullanılarak değerlendirilmiş ve elde edilen veriler, frekans ve yüzdelere çizelgeler şeklinde sunulmuştur. Çizelgelerde ifade edilen görüşlerin karşısındaki rakamlar, araştırmaya katılan katılımcıların sayılarını değil, ifade edilen soruya ilişkin katılımcıların görüşlerinin frekansını göstermektedir. Yani, bir katılımcı ifade edilen soruya ilişkin birden fazla farklı görüş belirtmiş olabilir.

BULGULAR

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin kitap seçimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular, görüşme formunda yer alan sorular temel alınarak ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kitap seçimine yönelik değerlendirmeleri Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2: Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Kitaplarını Seçerken Dikkat Ettiği Özellikler

Cocuk kitaplarını seçerken nelere dikkat edersiniz?	f
Yaş seviyesine uygun olmalıdır.	18

Resimli ve kaliteli olmalıdır.	17
Yazı puntosu uygun olmalıdır.	15
Bilgilendirici olmalıdır.	14
Görsel olarak ilgi çekici olmalıdır.	12
Hayal gücünü geliştirmelidir.	11
Değerleri anlatmalıdır.	9
Kısa olmalıdır.	5
Eğlenceli olmalıdır.	4
Sürükleyici olmalıdır.	4
Dili sade ve akıcı olmalıdır.	3
Edebi değeri olmalıdır.	3
Masal, şiir ve fıkra kitapları olmalıdır.	3
Kapak ve cildi seviyeye uygun olmalıdır.	3
Sözcük dağarcığını geliştirmelidir.	2
Baskısı kaliteli olmalıdır.	2
Resimler temaya ve konuya uygun olmalıdır.	2
Güncel konuları içermelidir.	2
Okuma zevki aşılmalıdır.	1
Kahramanların karakter yapıları olumlu olmalıdır.	1
Cinsiyetçi yaklaşımla yazılmamış olmalıdır.	1
Milli kültürümüzü anlatmalıdır.	1
MEB tavsiyeli olmalıdır.	1
Özgün metinler içermelidir.	1
Hem el yazılı hem de düz yazılı olmalıdır.	1

Çizelge 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarını seçerken, en çok yaş seviyesine uygun, resimli ve kaliteli, yazı puntosu uygun, bilgilendirici, görsel olarak ilgi çekici ve hayal gücünü geliştiren kitapları seçmeye dikkat ettikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre sınıf öğretmenleri kitap seçiminde kitapların fiziki özelliklerine dikkat ettikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında okuma zevki aşılmasına, kahramanların karakter yapıları olumlu olmasına, cinsiyetçi yaklaşımla yazılmamış olmasına, milli kültürümüzü anlatmasına, MEB tavsiyeli olmasına, özgün metinler içermesine ve hem el yazılı hem de düz yazılı olmasına ise daha az dikkat ettikleri anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarını seçerken yararlandığı kaynaklara ilişkin sonuçlar Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3: Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Kitaplarını Seçerken Yararlandığı Kaynaklar

Çocuk kitaplarını seçerken hangi kaynaklardan yararlanıyorsunuz?	f
İnternet	19
Öğretmen arkadaşlarımla tavsiyesi	13
100 temel eser	11
Yayınevi kataloğu	8
Kırtasiye	7
Kitabın içeriğine göz atarım.	5
Kendi çocuklarımla için aldığım kitaplar	1

Çizelge 3'e göre sınıf öğretmenleri çocuk kitaplarının seçiminde en çok internetten, öğretmen arkadaş tavsiyesinden ve 100 temel eserden, en az ise kitabın içeriğine göz atma ve kendi çocukları için alınan kitaplardan yararlandığı görülmektedir. Bu bulgulardan sınıf öğretmenlerinin kitap seçiminde internet, arkadaş tavsiyesi ve 100 temel eserden faydalandığı anlaşılabılır.

Sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarını seçmeden önce okuyup okuma durumuna ilişkin sonuçlar Çizelge 4'te sunulmuştur.

Çizelge 4: Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Kitaplarını Seçmeden Önce Okuma Durumu

Çocuk kitaplarını seçmeden önce okur musunuz? Neden?	f	%
Evet	38	73
Hayır	14	27

Çizelge 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin % 73'ü (n=38) çocuk kitapları seçmeden önce okuduğu ve % 27'si (n=14) ise çocuk kitapları seçmeden önce okumadığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun çocuk kitaplarının seçimini yapmadan önce okuduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.a: Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Kitaplarını Seçmeden Önce Okuma durumunun Nedenleri

Evet, okurum. Çünkü;	f
Kitaplarla ilgili sorular sorabilmek için okurum.	10
Çocukların seviyelerine uygun olup olmadığına bakmak için okurum.	8
İçeriğini incelemek için okurum.	8

Merak ettiğim için okurum.	2
Okumaya gayret ederim.	2
Genel olarak gözden geçiririm.	2
Yazım yanlışlarını kontrol etmek için okurum.	1

Çizelge 4.a' da sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarını seçmeden önce neden okuduğuna ilişkin daha çok kitaplarla ilgili sorular sorabilmek, çocukların seviyelerine uygun olup olmadığına bakmak ve içeriğini incelemek için okuduğu görülmektedir. Bunun yanında daha az olarak sınıf öğretmenlerinin yazım yanlışlarını kontrol etmek için okuduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarını okuma nedenlerinden öğrencilerinin kitapları okuyup okumadığını anlamak için okuduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin kitaplardaki yazım yanlışlarına ise çok fazla dikkat etmediği anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.b: Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Kitaplarını Seçmeden Önce Okumama durumunun Nedenleri

Hayır, okumam. Çünkü;	f
Zamanım olmuyor.	5
İçeriği hakkında daha önceden bilgi sahibi oluyorum.	5
MEB tavsiyeli seçtiğimden okuma gereği duymuyorum.	2
Basit geliyor.	2

Çizelge 4.b' de ise sınıf öğretmenlerinin zamanın olmaması, içeriği hakkında daha önceden bilgi sahibi oldukları, MEB tavsiyeli seçtiğinden okuma gereği duymadığı ve basit geldiği gibi nedenlerle çocuk kitaplarını seçmeden önce okumadığına görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarını okumama nedenlerinden, çocuk kitaplarını okumak için sınıf öğretmenlerinin zaman ayırmadığı ve okuma gereği duymadıkları anlaşılabılır.

Sınıf öğretmenlerine göre çocukların severek okuduğu çocuk edebiyatı türlerine ilişkin sonuçlar Çizelge 5'te sunulmuştur.

Çizelge 5: Sınıf Öğretmenlerine Göre Çocukların Severek Okuduğu Çocuk Edebiyatı Türleri

Çocukların severek okuduğu çocuk edebiyatı türleri nelerdir?	f
Masal	31
Hikâye	19
Fıkra	9
Şiir	5
Çizgi roman	4

Falb	2
Tekerleme	1
Bilmece	1

Çizelge 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerine göre çocukların en çok masal ve hikâyeyi ve en az ise fıkra, tekerleme ve bilmeceyi severek okuduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerine göre çocukların severek okuduğu kitapların konularına ilişkin sonuçlar Çizelge 6’te sunulmuştur.

Çizelge 6: Sınıf Öğretmenlerine göre çocukların severek okuduğu kitapların konuları

Çocukların severek okuduğu konu/ konular nelerdir?	f
Macera	20
Hayvanlar	12
Komik ve eğlenceli konular	8
Bilim kurgu	5
Değerler	4
Bilgilendirici konular	3
Uzay	2
Tarihi konular	2
Hayal ürünü	2
Kahramanlık	2
Doğa sevgisi	1
Kitap sevgisi	1
Çizgi film kahramanları	1
Günlük olaylar	1

Çizelge 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerine göre çocuklar macera, hayvanlar, komik ve eğlenceli konuları içeren kitapları severek okumaktadır. Doğa sevgisi, kitap sevgisi, çizgi film kahramanları ve günlük olayları içeren kitapları ise daha az sevdikleri görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarını seçme zamanına ilişkin sonuçlar Çizelge 7’de sunulmuştur.

Çizelge 7: Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Kitaplarını Seçme Zamanı

Çocuk kitaplarının seçimini ne zaman yaparsınız?	f
Eğitim öğretim yılı başında	29
İkinci dönemin başında	13
Her zaman	9
Öğrenciler okumaya başladıkları zaman	4
Eğitim öğretim yılı sonunda	1

Çizelge 7 incelendiğinde sınıf öğretmenleri kitap seçimlerini eğitim öğretim yılının ve ikinci dönemin başında yaptıkları

görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarını seçerken öğrencilerin görüşlerini dikkate alma durumuna ilişkin sonuçlar Çizelge 8’de sunulmuştur.

Çizelge 8: Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Kitaplarını Seçerken Öğrencilerin Görüşlerini Dikkate Alma Durumu

Çocuk kitaplarını seçimini yaparken öğrencilerin görüşlerini dikkate alır mısınız? Neden?	f	%
Evet	45	86,5
Hayır	7	13,5

Çizelge 8’ de görüldüğü üzere “Çocuk kitaplarını seçimini yaparken öğrencilerin görüşlerini dikkate alır mısınız?” sorusuna sınıf öğretmenlerinin % 86,5’i (n=45) “Evet”, % 7’si (n=7) “Hayır” yanıtını vermiştir. Bu bulgulardan sınıf öğretmenleri kitap seçiminde çoğunlukla öğrencilerin görüşlerini dikkate aldığı anlaşılmaktadır.

Çizelge 8.a: Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Kitaplarını Seçerken Öğrencilerin Görüşlerini Dikkate Alma Nedenleri

Evet, dikkate alırım. Çünkü;	f
Öğrencilerin severek kitap okumaları için alırım.	23
Okuma alışkanlığı kazanmaları için alırım.	3
Aldığım kitaplar arasından seçim yapıyorlar.	1

Çizelge 8.a’da sınıf öğretmenleri kitap seçiminde öğrencilerin görüşlerini neden dikkate aldıklarını çoğunlukla “Öğrencilerin severek kitap okumaları için alırım.” şeklinde açıklamışlardır. Sınıf öğretmenlerinin kitap seçiminde çocuklarının görüşlerini dikkate alması, öğrencilerin kitabı severek okumasını önemsedikleri ve okumayı sevdirmeye çalıştıkları şeklinde açıklanabilir. Öğrenciler kitabı severek okurlarda okumayı devam ettirirler ve okumaktan zevk alırlar.

Çizelge 8.b: Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Kitaplarını Seçerken Öğrencilerin Görüşlerini Dikkate Almama Nedenleri

Hayır, dikkate almam. Çünkü;	f
Yaşları küçük olduğu için seçim yapamıyorlar.	2
Kitaplar hakkında fazla bilgiye sahip değiller.	1
Set halinde kitap alıyorum.	1

Çizelge 8.b’de ise sınıf öğretmenleri kitap seçiminde öğrencilerin görüşlerini neden dikkate almadıklarını “Yaşları

küçük olduğu için seçim yapamıyorlar. Kitaplar hakkında fazla bilgiye sahip değiller. Set halinde kitap alıyorum.” Şeklinde açıklamışlardır. Sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarını seçerken öğrencilerin görüşlerini dikkate almama nedenleri, çocukların kitap seçimi yapacak yaşta olmamalarından kaynaklandığı anlaşılabılır. Küçük yaş seviyesinde ve kitap seçimi konusunda bilgi sahibi olmadan çocukların isabetli karar vermesi beklenemez. Sınıf öğretmenlerinin çocuklara okumayı sevdirmek için neler yaptıklarına ilişkin sonuçlar Çizelge 9’da sunulmuştur.

Çizelge 9: Sınıf Öğretmenlerinin Çocuklara Okumayı Sevdirmek İçin Neler Yaptıkları

Çocuklara okumayı sevdirmek için neler yaparsınız?	f
Kısa, bol resimli kitaplar seçiyorum.	20
İlgilerini çekecek kitaplar seçiyorum.	14
Hikâye, masal, şiir kitapları seçiyorum.	5
Öğrencilerime okumak istediği kitapları okutuyorum.	4
Eğlenceli kitaplar seçiyorum.	4
Sürükleyici kitaplar seçiyorum.	3
Yazı puntosu büyük kitaplar seçiyorum.	3
Öğretmeler örnek olmalıdır.	2
Hayvan masalları seçiyorum.	2
Tekerleme kitapları seçiyorum.	2
Fıkra, bilmece kitapları seçiyorum.	1
Çizgi film kahramanları olan kitapları seçiyorum.	1
Çizgi roman okutmayı denerim.	1
Kitapçıya götürüp kendisi kitap seçebilir.	1
Seçilen kitabın tanıtımı yapılabilir.	1
Güncel konuları içeren kitaplar okutabiliriz.	1
Kitap seçiminde aileden yardım alıyorum.	1
Renkli, kuşe kağıtlı kitapları seçiyorum.	1
Hayatta örnek oluşturabilecek kitaplar seçiyorum.	1
Resimli dergiler okutuyorum.	1

Çizelge 9 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin çocuklara okumayı sevdirmek için çoğunlukla kısa, bol resimli hikâye,

masal, şiir kitapları seçtiği görülmektedir. Bu bulgulardan sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğrencilerine okumayı sevdirmek için öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun kitaplar seçtikleri anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarının seçimine yönelik eğitime, kursa ya da seminere katılma durumuna ilişkin sonuçlar Çizelge 10’da sunulmuştur.

Çizelge 10: Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Kitaplarının Seçimine Yönelik Eğitime, Kursa ya da Seminere Katılma Durumu

Çocuk kitaplarının seçimine yönelik eğitime, kursa ya da seminere katıldınız mı?	f	%
Evet	3	5,8
Hayır	49	94,2

Çizelge 10’ da görüldüğü üzere “Çocuk kitaplarının seçimine yönelik eğitime, kursa ya da seminere katıldınız mı?” sorusuna sınıf öğretmenlerinin % 5,8’i (n=3) “Evet”, % 94,2’si (n=49) “Hayır” yanıtını vermiştir. Sınıf öğretmenlerinin çok azının kitap seçimine yönelik eğitim, kurs ya da seminere katıldığı anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu kitap seçimine yönelik herhangi bir eğitim, kurs ya da seminere katılmamıştır.

Çizelge 10.a: Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Kitaplarının Seçimine Yönelik Eğitime, Kursa ya da Seminere Katılma Nedenleri

Evet, katılmak isterim. Neden?	f
Bilgilerimi güncellemek için.	15
Faydalı olabilmek için.	12
Daha dikkatli ve uygun seçim yapmak için.	4
Çocukların dikkatini çeken kitapları öğrenmek için	3
Öğrencilerimin severek kitap okumaları için.	2
Kitap içerikleri hakkında bilgi sahibi olmak için.	1

Çizelge 10.a’da sınıf öğretmenlerinin kitap seçimine yönelik eğitime, kursa ya da seminere katılma nedenleri çoğunlukla “Bilgilerimi güncellemek, faydalı olabilmek, daha dikkatli ve uygun seçim yapmak” şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Bu bulgular sınıf öğretmenlerinin kitap seçimine yönelik eğitim, kurs ya da seminere katılmasının kendileri ve öğrencileri için gerekliliğinin bilincinde olduklarını göstermektedir.

Çizelge 10.b: Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Kitaplarının Seçimine Yönelik Eğitime, Kurs ya da Seminere Katılmama Nedenleri

Hayır, katılmak istemem. Neden?	f
Kendim araştırma yaparım.	3
Kendimi yeterli buluyorum.	3
Gerek görmüyorum.	2
Vaktim yok.	2
Kitap seçiminde zorlanmıyorum.	1
Sıkıcı geliyor.	1

Çizelge 10.b’de ise sınıf öğretmenlerinin kitap seçimine yönelik eğitime, kursa ya da seminere katılmama nedenleri “Kendim araştırma yaparım, kendimi yeterli buluyorum, gerek görmüyorum, vaktim yok, Kitap seçiminde zorlanmıyorum ve sıkıcı geliyor” şeklinde ifade edilmiştir. Bu bulgulardan da sınıf öğretmenlerinin kitap seçimine yönelik eğitim, kurs ya da seminere katılmanın gerekli olmadığını düşündükleri anlaşılmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmenlerinin kitap seçimine yönelik görüşlerini sunmayı amaçlayan bu çalışmada elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenleri çocuk kitaplarını seçerken, en çok yaş seviyesine uygun, resimli ve kaliteli, yazı puntosu uygun, bilgilendirici, görsel olarak ilgi çekici, hayal gücünü geliştiren ve değerleri anlatan kitapları seçmeye dikkat ettikleri anlaşılmaktadır. Çocuk kitaplarının resimli ve kaliteli, yazı puntosu uygun, görsel olarak ilgi çekici olması kitapların dış yapı yani fiziksel özellikleriyle ilgilidir. Yazıcı Okuyan (2009), yaptığı çalışmada Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma saatlerinde kullandıkları kitap seçiminde, özellikle iç yapı ve eğitsel özelliklere daha çok önem verdikleri, kitap seçerken özellikle kitapların boyutlarına, sayfa düzenine ve kitapta yer alan resimlere yeterince dikkat etmedikleri görülmüştür. Değirmenci (2009) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin sınıf kitaplığı oluştururken öğrencilerin seviyelerine, kapağına, resimli olmasına dikkat ettiklerini tespit etmiştir. Ateş ve ark., (2012) yaptığı çalışmada öğretmenlerin kitapların fiziki özellikleri yanında öğrencilerin seviyesine ve yaş gruplarına uygun olmasına, konusuna, içeriğine ve onların ilgi alanlarına hitap etmesine dikkat ettikleri tespit etmiştir. Bunun yanında sınıf öğretmenleri çocuk kitaplarını seçerken okuma zevki aşılmasına, kahramanların karakter yapıları olumlu olmasına, cinsiyetçi yaklaşımla yazılmamış olmasına, milli kültürümüzü anlatmasına, MEB tavsiyeli olmasına, özgün metinler içermesine ve hem el yazılı hem de düz yazılı olmasına ise daha az dikkat ettikleri anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenleri çocuk kitaplarının seçiminde en çok internette, öğretmen arkadaşının tavsiyesinden ve 100 temel eserden faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Sever (2013), “100

Temel Eser” listesinin, çocuk-kitap iletişimde sorunlara yol açtığını, 100 Temel Eser’in çoğunun, 1-8. sınıf öğrencilerinin okuma kültürüne katkı sağlayacak, onları yeni okumalara yönlendirecek kurgusal- yazınsal özellikler göstermediğini belirtmiştir. Arıcan, **Yılmaz’ ın** (2010) yaptığı çalışmada da, öğretmenlerin % 62,4’ü 100 temel eser listesinde yer alan kitapların öğrenciler için “az uygun” ve “uygun olmadığını” düşünmektedir. Aynı çalışmada öğretmenlerin yalnızca %1,4’ü listede bulunan kitapların tümünün öğrencilere önerilebileceğini düşünmektedir. Öğretmenlere göre, öğrencilerin büyük bölümü 100 Temel Eser listesindeki kitapları zevk ve istekle okumamaktadır. Onlara göre, öğrenciler bu kitapları ödev ve not kaygısı ile okumaktadırlar. Sınıf öğretmenleri çocuk kitaplarının seçiminde en az kitabın içeriğine göz atma ve kendi çocukları için alınan kitaplardan faydalandıklarını ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun çocuk kitaplarını seçmeden önce okuduğu ve çok azının ise okumadığı görülmektedir. Öğretmen, kitaplığa konacak kitapları önce kendisi okumalıdır. Fiziksel, içerik, dil-anlatım yönünden ve o yaş çocuğunun okuma eğilimlerine uygun olup olmadığını saptamalıdır (Nas, 2006). Dilidüzgün (2003) ise nitelikli çocuk ve gençlik kitaplarını yetişkinlerin de severek okuyabildiğini ifade etmiştir. Bu açıdan sınıf öğretmenlerin kitap seçimini yapmadan okumaları nitelikli kitapların seçiminde faydalı olabilir. Karaşahin’in (2009) yaptığı çalışmada ise **öğretmenlerin okumak için tercih ettikleri 32 alandan çocuk edebiyatının 25. sırada yer aldığı** tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarını seçmeden önce neden okuduğuna ilişkin daha çok kitaplarla ilgili sorular sorabilmek, çocukların seviyelerine uygun olup olmadığını bakmak ve içeriğini incelemek için okuduğu, daha az ise yazım yanlışlarını kontrol etmek için okuduğu görülmektedir. Gönen ve ark.,’nın (2011) çalışmasında inceledikleri 100 çocuk kitabında, 98 adet noktalama ve yazım hatası olduğunu tespit etmiştir. Sınıf öğretmenleri çocuk kitaplarını seçmeden önce neden okumadıklarını ise zamanın olmaması ve içeriği hakkında daha önceden bilgi sahibi oldukları şeklinde ifade etmişlerdir. Karaşahin’in (2009) yaptığı çalışmada öğretmenler, okumama nedenlerini öncelikli olarak zaman darlığı olarak ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerine göre çocuklar çocuk edebiyatı türlerinden en çok masalı ve hikâyeyi; daha az fıkayı, tekerlemeyi ve bilmeceyi severek okuduklarını ifade etmişlerdir. Memiş, Bozkurt’un (2014) yaptığı çalışmada da öğrenciler büyük oranda hikâye kitaplarını severek okuduklarını ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerine göre çocuklar macera, hayvanlar, komik ve eğlenceli konuları içeren kitapları severek okumaktadır. Sınıf öğretmenleri çocukların doğa sevgisi, kitap sevgisi, çizgi film kahramanları ve günlük olayları içeren kitapları ise daha az sevdiklerini belirtmişlerdir. Seçilen kitaplar yazın niteliğinin yanı sıra, çocukların ilgisini çekecek derecede gerilimli, heyecanlı ve komik öğeler içermelidir. Çünkü gerilim, macera gibi unsurlar çocukların ilgisini en üst düzeyde tutar. Gerilim ile kast ettiğimiz korku uyandıran

bir özellik değil, heyecanı canlı tutan anlatımdır. Macera yükü ise, okumayı kolaylaştıran, okuru metne yaklaştıran bir öğedir (Dilidüzgün, 2003). Kartal, Özteke'nin (2011) yaptığı araştırmada **öğrenciler, okudukları veya okuyacakları kitaplarda olması gereken en önemli özellikler arasında ilk sırada en sıklıkla eğlenceli, maceralı ve heyecan verici olmalarını belirtmişlerdir. Aynı araştırmada öğrencilerin okul kitaplıklarına ilişkin düşünceleri arasında ilk sıralarda yer alan macera ve eğlenceli kitaplar ile öğrencilerin kitaplarda olması gereken en önemli özelliklerle paralellik göstermektedir.** Memiş ve Bozkurt'un (2014) yaptığı araştırmada da öğrenciler okul kütüphanesinde ve sınıf kitaplığında komik, eğlenceli, mizah, macera ve aksiyon kitapları olmasını ve sıkıcı kitaplar olmamasını belirtmişlerdir. Ancak Gönen ve ark.'nın (2011) yaptığı araştırmada ise inceledikleri kitaplardan sadece % 9.6 sınıfın konusunun macera olduğu, çocuk kitaplarında en çok toplumsal kurallar, aile, ahlaki konular ve arkadaşlık-dostluk konularının işlendiği belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenleri kitap seçimlerini eğitim öğretim yılının ve ikinci dönemin başında yaptıkları görülmektedir.

Sınıf öğretmenleri "Çocuk kitaplarını seçimini yaparken öğrencilerin görüşlerini dikkate alırsınız?" sorusuna çoğunlukla "Evet" yanıtını vermiştir. Sınıf öğretmenleri kitap seçiminde öğrencilerin görüşlerini neden dikkate aldıklarını çoğunlukla "Öğrencilerin sevecek kitap okumaları için alırım." şeklinde açıklamışlardır. Güneş (2010), öğrencilerin kendilerine zorla verilen kitapları okumayı sevmediklerini, bu nedenle kitapları kendilerinin seçmelerine fırsat verilmesi gerektiğini, vurgulamıştır. Yıldız ve ark., (2010) de kitap seçiminde çocukların isteklerinin göz önünde tutulması ve kitap seçimine dâhil edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Chapman ve ark.'nın (2007) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin ve ebeveynlerin okuma materyallerinin seçiminde cinsiyete bağlı kitap yerine çocukların bireysel ilgi alanlarına dikkat edilmesi gerektiğini vurgular. Sınıf öğretmenleri kitap seçiminde öğrencilerin görüşlerini neden dikkate almadıklarını "Yaşları küçük olduğu için seçim yapamıyorlar. Kitaplar hakkında fazla bilgiye sahip değiller. Set halinde kitap alıyorum." şeklinde açıklamışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin çocuklara okumayı sevdirmek için çoğunlukla kısa, bol resimli kitaplar seçtiği, ilgilerini çekecek kitaplar seçtiği, hikâye, masal, şiir kitapları seçtiği anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin çok azı çocuk kitaplarının seçimine yönelik eğitime, kursa ya da seminere katıldığını, çoğunluğu ise herhangi bir eğitim, kurs ya da seminere katılmadığını ifade etmiştir. Sınıf öğretmenleri kitap seçimine yönelik eğitime, kursa ya da seminere katılma nedenleri çoğunlukla "Bilgilerimi güncellemek, faydalı olabilmek, daha dikkatli ve uygun seçim yapmak" şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Öğretmen, ancak sahip olduğu bilgi ve becerileri öğrencilerine kazandırabilir. Çağın gereksinim duyduğu okuyan, araştıran, yorumlayan, bunları anadilinin bütün inceliklerini kullanarak ifade edebilen bireyleri de ancak bu niteliklere sahip öğretmenler yetiştirebilir (Kolaç, 2007). Sınıf öğretmenleri

kitap seçimine yönelik eğitime, kursa ya da seminere katılmama nedenlerini ise "Kendim araştırma yaparım, kendimi yeterli buluyorum, gerek görmüyorum ve vaktim yok." şeklinde ifade etmiştir. Dilidüzgün'e (2003) göre kitap seçimi üzerinde dikkatle durulması gereken bir noktadır. Önemli olan çocuğun merakını uyandırmak, onun ilgisini en üst düzeyde tutmaktır. Böylece çocuk hem kendini daha yakından tanıma hem de bildiği konulara farklı açılardan bakabilme olanağını elde etmiş olacaktır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler getirilebilir:

Sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarını seçerken kitapların fiziki, içerik, dil ve anlatım özelliklerine, öğrencilerin yaş seviyelerine dikkat etmesi seçilen kitapların öğrenciler tarafından sevecek okunmasını sağlayabilir.

Sınıf öğretmenleri çocuk kitaplarının seçiminde güncel, öğrencilerin ilgilerini çekecek, onları güldürüp eğlendirecek kitapları **seçmeye özen gösterebilir.**

Sınıf öğretmenlerinin belirledikleri kitapları öğrencilere tavsiye etmeden ve okutmadan önce kendilerinin okuması, kitapların **öğrenciler için uygun olup olmadığını** tespit etmek için faydalı olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin kitap seçiminde öğrencilerinin görüşlerini ve okuma ilgilerini dikkate alarak **çocuk** edebiyatı türlerini seçmesi ve **öğrencilerin hoşuna giden, komik ve eğlenceli** ögeler içeren kitapların okutulması öğrencilerin okumayı ve kitabı sevmesini sağlayabilir.

Kitap ve kitap seçimi yönelik sınıf öğretmenlerinin bilgi ve donanımına sahip olması, güncel kitapları takip etmesi öğrencilere kitap seçiminde rehberlik yapması bakımından önemlidir. Bu açıdan sınıf öğretmenlerine okuma sevgisi ve kitap seçimine yönelik eğitim, kurs ve seminer düzenlenmesi faydalı olabilir.

KAYNAKLAR

- Aktaş, E., Stebler, M., Z., Uzuner Yurt, S. (2014), Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının 'Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı' İle İlgili Farkındalık Düzeyleri I.Uluslararası Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri, **İstanbul.**
- Arıcan, S., Yılmaz, B. 2010. *100 Temel Eser Uygulamasının Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisi ve Bu Uygulamada Kütüphanelerin Rolü Konusunda Öğretmen Görüşleri.* Türk kütüphaneciliği, 24(3), 495-518.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç., Yıldırım, K. 2012. *Okunabilir Bir Kitap Nasıl Seçilir?, İlköğretim Online, 11(2).*
- Chapman, M., Filipenko, M., McTavish, M., Shapiro, J. 2007. *First graders' preferences for narrative and/or information books and perceptions of other boys' and girls' book preferences.* Canadian Journal of Education, 30 (2), 531-553.
- Değirmenci, H. 2009. *İlköğretim Okullarında Düzenlenen Okuma Saatlerinin Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Dilidüzgün, S. (2003). *Çağdaş Çocuk Yazını, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.*
- Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde*

Çocuk Kitapları, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

- Erdal, K. (2009). *Eğitim Değerleri Açısından Çocuk Kitapları*. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, (17).
- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M., Uçuş, Ş. 2011. İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerine Yönelik Çocuk Kitaplarının, İçerik, Resimleme ve Fiziksel Özellikleri Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160).
- Güneş, F. (2010). Okuma Kültüründe Okuma İlgisi Ve Kitap Seçiminin Önemi İle Ekran Okuma Alışkanlığı, Şimdi Okuma Zamanı Okuma Kültürü ve Etkili Dil Kullanımı Projesi-Okuma Kültürü ve Siz Varlığının Geliştirilmesi Çalıştayı, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Karaşahin, M. (2009). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okuma Kültürlerinin Değerlendirilmesi, MEB Yayınları, Ankara.
- Kartal, H., Çağlar **Özteke** H. (2011). Çocuk Gözüyle Okuma Kültürünü Edinememenin Kaynağındaki Sorunlar, 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı, Ankara.
- Kolaç, E. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuyucu Profilleri. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 1-21.
- Manguel, A. (2004). *Okumanın Tarihi*. Çev. Füsün Elioğlu, YKY, İstanbul.
- MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)*, MEB Yayınları. Ankara.
- MEB (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*, MEB Yayınları. Ankara.
- Memiş, A., Bozkurt M. (2014). **İlköğretim Okulu 4.Sınıf**

Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Algıları, Karaelmas Journal of Educational Sciences 2, 193-203.

- Nas, R. (2006). *Metinlerle Türkçe Öğretimi* (4. Baskı), Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa.
- Proust, M. (2013). *Okuma Üzerine*, Çev. Işık Ergüden (3. Baskı), Notos Litap Yayınevi, İstanbul.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve Edebiyat*, Tudem Yayınevi, İzmir.
- Sever, S., Samur, A. Ö. İ., Doğan, B. N., Çıldır, B., ve Bulut, S. (2013). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kültürü Edinme Düzeyleri ile Kitle İletişim Araçlarını Kullanma Alışkanlıklarının İncelenmesi. 1. Uluslararası Çocuk ve Medya Kongresi Bildiri Kitabı. İstanbul.
- Yağcı, Y. 2007. Çocuk ve Gençlerin Kitaba Ulaşmasındaki Köprüler. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 62-71.
- Yazıcı Okuyan, H. 2010. *Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Saatlerinde Kullanılan Çocuk Edebiyatı Ürünlerini Seçme Ölçütleri*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (18), 135-159.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., ve Yılmaz, Y. (2010). Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Yılmaz, B. 2012. Okuma Alışkanlığının Okul Başarısına Etkisi: Ankara Keçiören Atatürk İlköğretim Okulu Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE ŞEHİTLİK ALGISININ METAFORLARLA İNCELENMESİ

The Study of High School Students' Martyrdom Perception through Metaphor

Muammer HARDAL*

Öz:

Geçmişten günümüze din ve vatanın müdafaası için mücadele edip hayatını kaybedenler kültürümüzde çok değerli kabul edilmiş ve şehitlik mertebesine ulaştığı için kutsanmışlardır. Şehit, sadece onu tanıyanı değil tanımayan birçok insanı da ilgilendirmiş ve şehidin şahadeti toplumsal bir tepki oluşturmuştur. Kutsal değerler uğruna canını veren şehitler toplumun her kesimini etkilemiştir. Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin şehitliğe ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Belirtilen amaç için ortaöğretim öğrencilerinden “şehitlik” kavramına ilişkin metafor üretmeleri istenmiştir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırma katılımcıları, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Bursa ilinde 6 farklı okulda (Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Spor Lisesi, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, İmam Hatip Lisesi) öğrenim gören 120 ortaöğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Verilerin analizinde; kodlama ve ayıklama, örnek metafor listesi oluşturma, kategori belirleme, geçerlilik ve güvenilirliği sağlama ve metaforları nicel veri haline dönüştürme aşamaları takip edilmiştir. Katılımcılar, “şehitlik” kavramı hakkında 100 metafor üretmişlerdir. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilerek benzer metaforlar aynı kategoride toplanmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin “şehitlik” olgusu üzerinde geliştirmiş oldukları metaforlar; değerli bir olgu olarak şehitlik (%19), fedakârlık örneği olarak şehitlik (%17), yüksek bir mertebe olarak şehitlik (%17), ölümsüzlük örneği olarak şehitlik (%13), kahramanlık ve cesaret örneği olarak şehitlik (%9), sevgiliye ulaşma ve aşk örneği olarak şehitlik (%7), görev olarak şehitlik (%6), ayrılık ve acı örneği olarak şehitlik (%5), dini bir olgu olan şehitlik (%5) ve karmaşık bir olgu olan şehitlik (%2) kategorileri altında toplanmıştır. Belirtilen 10 kategori incelendiğinde, en çok şehitlik olgusunun değerli olması yönünden öne çıktığı görülmektedir. Belirtilen kategorilerin sınıf ve cinsiyet bağlamında farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kız öğrenciler değerli bir olgu olarak şehitlik kategorisine ilişkin daha fazla metafor geliştirmişken; erkek öğrenciler yüksek bir mertebe olarak şehitlik kategorisine ilişkin daha fazla metafor geliştirmişlerdir. 12’nci sınıfta öğrenim gören öğrenciler tüm kategorilere ilişkin metafor geliştirmişken; 9’uncu sınıfta öğrenim gören öğrenciler sevgiliye ulaşma ve aşk örneği olarak şehitlik ve karmaşık bir olgu olan şehitlik kategorilerine, 10’uncu sınıfta öğrenim gören öğrenciler dini bir olgu olan şehitlik, ayrılık ve acı örneği olarak şehitlik ve karmaşık bir olgu olan şehitlik kategorilerine ve 11’inci sınıfta öğrenim gören öğrenciler görev olarak şehitlik kategorisine ilişkin hiç metafor

geliştirmemişlerdir. Sonuç olarak, öğrencilerin “şehitlik” ile ilgili yüksek düzeyde olumlu algılaya sahip oldukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Şehitlik, Metafor, Algı, Bursa, Ortaöğretim Öğrencileri.

Abstract

The ones who fought to protect his religion and homeland and passed away are blessed upon being martyrs. All the people in societies are interested in martyrs and being martyred have caused a social reaction. The ones who sacrifice their lives for his country have affected all the ones in society. This research aims to study the perception of high school students about martyrdom through metaphors. To achieve this, students are asked to produce metaphors related to the concept of ‘martyrdom’. This research uses phenomenology as a qualitative research method. The sample of this research is chosen from six different schools in Bursa and contains 120 students. Coding, sorting, reliability and validity testing, forming a sample metaphor, categorizing and transforming metaphors into quantitative data steps are followed. The participants produced 100 metaphors on the concept of martyrdom. The data is analyzed by using the content analyzing technique and classified under same categories. Students produced the following metaphors; martyrdom as a valuable phenomenon (19%), martyrdom as an example of sacrifice (17%), martyrdom as a high degree (17%), martyrdom as an example of immortality (13%), martyrdom as an example of heroism and courage (9%), martyrdom as an example of love and reaching the beloved one (7%), martyrdom as a duty (6%), martyrdom as an example of pain and separation (5%), martyrdom as a religious phenomenon (5%), and martyrdom as a complex phenomenon (2%). When all the categories studied, it is seen that martyrdom as a valuable phenomenon is prioritized over the others. The categories that are addressed have difference as context of gender and class. While female students have developed more metaphors related to category of martyrdom as a valuable phenomenon, male students have developed more metaphors related to category of martyrdom as a high degree. While 12th graders have developed metaphors related to the all categories, 9th graders have not developed metaphors related to category of martyrdom as an example of love and reaching the beloved one and martyrdom as a complex phenomenon, 10th graders have not developed metaphors related to category of martyrdom as a religious phenomenon, martyrdom as an example of pain and separation and martyrdom as a complex phenomenon, 11th graders have not developed metaphors related to category of martyrdom as a duty. As

*Doktora Öğrencisi, Uludağ Üniversitesi, muammerhardal@hotmail.com.

a result, students have high level of positive perception about 'martyrdom'.

Key Words: Martyrdom, Metaphor, Perception, Bursa, High School Students.

1. Giriş

1.1. Metafor

TDK (2011) metaforu (zihinsel imge, mecaz), "bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz" olarak tanımlanmıştır. Lakoff ve Johnson (2005) metaforun özünün bir şeyi başka bir şeye göre anlamak ve tecrübe etmek olduğunu vurgulamışlardır. Semerci (2007)'ye göre metafor, algısal benzerlik olan bir objeden diğerine geçen anlam transferidir. Saban (2004) ise metaforun, olayların meydana gelişi ve işleyişiyle ilgili fikirleri yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan olduğunu belirtmiştir. Levine (2005), metafor teriminin, Latince ve Grekçe metafora kökünden geldiğini belirtmiştir. Metafor kelimesi, *meta*: öte, aşırı ve *pherein*: taşımak, yüklemek sözcüklerinden oluşmuş bileşik addır ve "bir yerden başka bir yere götürmek" anlamına gelir.

Edebî ve bilimsel inşalar olarak metaforlar bir çağın, bir kültürün, bir ortamın yansımalarıdır. Metaforlar, onları kullananların faaliyetlerini ve düşüncelerini ifade ederler (Draaisma, 2007). Metaforlar, çoğunlukla benzer bir alandan yeni ve çoğunlukla bilinmeyen bir alana bilgi transferini kapsar (Ekiz, 2001). Bu bağlamda metaforlar, bir takım doğrudan dilsel ifadeler olup ancak farklı anlamları taşır (Lewin, 1993). Metaforların bazı temel işlevleri; çok sayıda verinin, bilginin yakalanması, yorumlanması, nakledilmesi, yeni bilginin algılanması ve belirsizlikle başa çıkmadaki yararlıdır (Petrie ve Oshlag, 1993). Metaforlar, bizim durumları ve olayları algıladığımız yolu etkilediği için gerçekleri yeniden tanımlamak ve problem durumlarını yeniden kavramsallaştırmayı teşvik etmek için kullanılabilir (Goldstein, 2005; Akt. Cerit, 2008). Metaforlar günümüzde, bir söz sanatı olarak bilinmekle birlikte, metafor kullanımı genel anlamda insanların dünyayı kavrayışına yardım eden bir düşünme ve görme biçimi anlamına gelmektedir. Bilimsel araştırmaların sonuçlarına göre metaforik düşünme biçimi, dil ve bilim üzerinde olduğu kadar, insanın günlük yaşamında kendini ifade edişi üzerinde de biçimlendirici bir etki yapmaktadır (Morgan, 1998).

1.2. Şehitlik Olgusu

Türkçede "şehit" şeklinde telaffuz edilen "şehid" kelimesi Arapça olup, "ş h d" kökünden türemiştir. Bu kelimeye yüklenen mânâlar; bir yerde veya zamanda hazır olmak yani bulunmak, bilmek ve bildirmek şeklinde özetlenebilir ve detay olarak verilen bütün mânâların bu üç mânâ ile irtibatlı olduğu söylenebilir. Türkçe'de kullanılan ve aynı kökten türeyen "şahit olmak", "şahitlik yapmak" kelimeleri de aşağı yukarı bu mânâlarda kullanılmaktadır (Yaran, 2012).

Terim anlamı itibarıyla şehit kavramı, Allah yolunda öldürülen Müslüman kimseye delalet etmektedir. Şehit, Allah yolunda savaşırken canını feda eden ve böylece kendisine Allah tarafından bahsedilen nimetlere tanıklık eden kimse demektir. Dinî literatürde Allah yolunda öldürülen kimselere şehit

denmesinin sebepleri üzerinde çok farklı yorumlar yapılmış olsa da şehidin, esasen ölmeyip Allah'ın huzurunda bir şahit gibi canlı olması nedeniyle ve dünyada öldürülmesine mukabil kendisine hazırlanan ilahi mükâfatı görüp buna tanıklık etmesi hasebiyle bu unvanı aldığı söylenmiştir (Can, 2015).

Şehitlik, Türkiye'de ve İslami coğrafyada dinen kutsanmış, yüceltilmiş ve önemli bir olaydır. Şehit olanların Cennet'le mükâfatlandırılmasıyla ilgili birçok ayet ve hadisin olması bu olayın İslam dini açısından ne kadar önemli olduğunu göstergesidir. İslam düşüncesinde şehit kavramı, Allah yolunda bir Müslüman'ın hayatını vermesi anlamına gelmektedir. Özellikle insanlar için kutsal bir anlam taşıyan vatanları uğruna düşmanlarıyla mücadele etmesi ve savaşması İslam dini içinde özel bir öneme sahiptir (Öztürk, 1999).

Şehit, yeri ve zamanı geldiğinde canından daha mukaddes bildiği dini, milli ve manevi değerler yolunda ve inandığı davası uğruna sahip olduğu en kıymetli değerlerinden; zamanından, malından ve canından fedakârlık örneği gösteren müstesna bir şahsiyettir. Dünyadan ve dünyadaki her şeyden vazgeçip canını Allah'a adanarak suretiyle fedakârlığın en büyüğünü şehitler yapmaktadır. Şehitlere verilen değer ve kıymetin büyüklüğü ise esasen yaptıkları fedakârlığın ve tanıklık ettikleri hakikatin büyüklüğüyle irtibatlıdır. (Can, 2015).

Geçmişten günümüze din ve vatanın müdafaası için mücadele edip hayatını kaybedenler kültürümüzde çok değerli kabul edilmiş ve şehitlik mertebesine ulaştığı için kutsanmışlardır. Ayrıca "şehitlik" geçmişten günümüze toplumumuzun geniş kitlelerini etkileyen bir olgudur. Şehit, sadece onu tanıyanı değil tanımayan birçok insanı da ilgilendirmiş ve şehidin şahadeti toplumsal bir tepki oluşturmıştır. Kutsal değerler uğruna canını veren şehitler toplumun her kesimini etkilemiştir.

2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin şehitliğe ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Bu amaçla katılımcılardan "şehitlik" olgusuna ilişkin metaforlar üretmeleri istenmiştir.

3. Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim, bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

3.1. Katılımcılar

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Bursa İli merkezinde altı farklı okulda (Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Spor Lisesi, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, İmam Hatip Lisesi) öğrenimlerine devam eden 9, 10, 11 ve 12'nci sınıflardaki 14-18 yaş grubundan 120 öğrenci oluşturmaktadır.

3.2. Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan öğrencilerin şehitlik algısını ölçmek için öğrencilere "Şehitlik ... gibidir, çünkü ..." sorusu sorulmuştur. Öğrenciler metaforlarını doldurmadan önce metafor ve üzerinde çalışılan araştırma hakkında bilgi verilmiş, ardından metaforlarını tamamlamaları istenmiştir. Metaforlarını doldurmaları için öğrencilere 15 dakika süre verilmiştir.

3.3. Verilerin Analizi

Katılımcıların geliştirdikleri metaforların analiz edilme ve yorumlanma süreci, şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir (Saban, 2009): Kodlama ve ayıklama, örnek metafor listesi oluşturma, kategori belirleme, geçerlilik ve güvenilirliği sağlama ve metaforları nicel veri haline dönüştürme.

3.3.1. Kodlama ve Ayıklama

Bu aşamada öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar ve gösterdiği gerekçeler incelenmiştir. Ardından her öğrencinin sunduğu metaforlar basitçe kodlanmıştır (iyi, kötü gibi). Ayrıca metafor yazmayan veya gerekçe gösterilmeyen 20 katılımcı araştırmaya dahil edilmemiştir.

3.3.2. Örnek Metafor Listesi Oluşturma

Kodlama ve ayıklama aşamasında geçerli sayılan metaforlar, frekans sıklığına göre tekrar incelenmiştir.

3.3.3. Kategori Belirleme

Bu aşamada elde edilen veriler sahip oldukları ortak özellikler ve aktardıkları anlamlar doğrultusunda 10 farklı kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilerin altına ilişkili metaforlar yerleştirilip, bulgular bölümünde verilmiştir.

3.3.4. Geçerlik ve Güvenilirlik Test Etme

Araştırmanın güvenilirliği ile ilgili olarak iki uzman görüşüne başvurulmuş, uzmanların ve araştırmacıların değerlendirmeleri görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Buradan %92 düzeyinde bir uzlaşma (güvenirlik) sağlandığı belirlenmiştir.

3.3.5. Metaforları Nicel Veri Haline Dönüştürme ve Yorumlama

Bu aşamada elde edilen metaforlar yorumlama yöntemiyle nicel veri haline dönüştürülmüştür. Her bir kategoride kaç metafor olduğunun sayısı ve oranları tablo şeklinde verilmiştir. Ardından Microsoft Excel 2013 ve SPSS 20.00 programlarından faydalanılarak, analiz edilmiş olan katılımcıların metaforları, değişken bilgileriyle eşleştirilmiştir.

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Şehitlik Kavramına Yönelik Geliştirilen Metaforlar ve Kategorilere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin şehitlik kavramı hakkında geliştirdikleri 100 metafor, 10 farklı kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler ve bunlara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Kategoriler	f	%
Değerli bir olgu olarak şehitlik	19	19,00
Fedakârlık örneği olarak şehitlik	17	17,00
Yüksek bir merteye olarak şehitlik	17	17,00
Ölümsüzlük örneği olarak şehitlik	13	13,00
Kahramanlık ve cesaret örneği olarak şehitlik	9	9,00
Sevgiliye ulaşma ve aşk örneği olarak şehitlik	7	7,00
Görev olarak şehitlik	6	6,00
Ayrılık ve acı örneği olarak şehitlik	5	5,00
Dini bir olgu olan şehitlik	5	5,00
Karmaşık bir olgu olan şehitlik	2	2,00
Toplam	100	100

Tablo 1

Tablo 1’de görüldüğü gibi ortaöğretim öğrencilerinin şehitlik olgusu üzerinde geliştirmiş oldukları metaforlar; değerli bir olgu olarak şehitlik (%19,00), fedakârlık örneği olarak şehitlik (%17,00), yüksek bir merteye olarak şehitlik (%17,00), ölümsüzlük örneği olarak şehitlik (%13,00), kahramanlık ve cesaret örneği olarak şehitlik (%9,00), sevgiliye ulaşma ve aşk örneği olarak şehitlik (%7,00), görev olarak şehitlik (%6,00), ayrılık ve acı örneği olarak şehitlik (%5,00), dini bir olgu olan şehitlik (%5,00) ve karmaşık bir olgu olan şehitlik (%2,00) kategorileri altında toplanmıştır. Öğrencilerin oluşturduğu metaforlarla ilgili kategoriler incelendiğinde en çok şehitlik olgusunun değerli olması yönünden öne çıktığı görülmektedir.

Tablo 2’de değerli bir olgu olarak şehitlik kategorisi altında oluşturulan metaforlar verilmiştir.

Geliştirilen Metaforlar	f	%
İçecek (su, şerbet)	4	21,05
Ulaşılması, bulunması zor şey (Hint kumaşı)	2	10,53
Eser, sanat eseri	2	10,53
Vatan	2	10,53
Ödül	2	10,53
Ölmenin en güzel yolu	2	10,53
Güneş	1	5,26
Altın	1	5,26
Zafer	1	5,26
Takdirname	1	5,26
Yücelik	1	5,26
Toplam	19	100

Tablo 2

Tablo 2’de görüldüğü gibi değerli bir olgu olarak şehitlik kategorisi; içecek, ulaşılması ve bulunması zor şey, eser ve sanat eseri, vatan, ödül, ölmenin en güzel yolu, güneş, altın, zafer, takdirname ve yücelik olmak üzere 11 farklı metafordan oluşmaktadır. Şehitliği içecek (şerbet) olarak veren (%21,05) öğrencilerden biri şu şekilde bir gerekçe sunmuştur:

“Şehitlik şerbetini içenler şerbetin tadından kendilerinden geçerler.”

Şehitliği bulunması zor şey olarak veren (%10,52) öğrencilerden biri şu şekilde bir gerekçe sunmuştur:

“Şehit olmak zordur ama vereceği mutluluk çok büyüktür.”

Şehitliği bir sanat eseri olarak veren (%10,52) öğrencilerden biri şu şekilde bir gerekçe sunmuştur:

“Ne kadar zaman geçse de unutulmaz.”

Şehitliği bir ödül olarak veren (%10,52) öğrencilerden biri şu şekilde bir gerekçe sunmuştur:

“Herkes nasip olmaz.”

Fedakârlık örneği olarak şehitlik kategorisinde oluşturulan metaforlar Tablo 3’te verilmiştir.

Geliştirilen Metaforlar	f	%
Vatan ve aile için ölmek	7	41,20
Fedakârlık	3	17,64
Anne	2	11,76
Gönül işi	1	5,88
Allah’a kurban olmak	1	5,88
Gül	1	5,88
Özgürlük	1	5,88
Ağaç dikip altında gölgelenmemek	1	5,88
Toplam	17	100

Tablo 3

Tablo 3'de belirtildiği gibi fedakârlık örneği olarak şehitlik kategorisi; vatan ve aile için ölmek, fedakârlık, anne, gönül işi, Allah'a kurban olmak, gül, özgürlük, ağaç dikip altında gölgelenmemek olmak üzere 8 farklı metafordan oluşmaktadır. Şehitliği vatan ve aile için ölmek olarak veren (%41,20) bir öğrenci gerekçesini şu şekilde bir gerekçe sunmuştur:

“Şehitliğin amacı vatani korumaktır.”

Şehitliği fedakârlık olarak veren (%17,64) öğrencilerden biri şu şekilde bir gerekçe sunmuştur:

“Kendini düşünmezsin, kendini vatanına feda edersin.”

Şehitliği anne olarak veren (%11,76) öğrencilerden biri şu şekilde bir gerekçe sunmuştur:

“Etrafındakileri korumak pahasına canını verebilirler.”

Yüksek bir merteye olarak şehitlik kategorisinde oluşturulan metaforlar Tablo 4'de verilmiştir.

Geliştirilen Metaforlar	f	%
En yüksek merteye	6	35,30
Cennet	4	23,54
Eşi ve benzeri olmayan şey	2	11,76
Genelkurmay Başkanlığı	1	5,88
Nur	1	5,88
Kevser suyundan içmek	1	5,88
Asansör	1	5,88
İki uçurum arasındaki köprü	1	5,88
Toplam	17	100

Tablo 4

Tablo 4'de belirtildiği gibi yüksek bir merteye olarak şehitlik kategorisi; en yüksek merteye, Cennet, eşi ve benzeri olmayan şey, Genelkurmay Başkanlığı, nur, Kevser suyundan içmek, asansör ve iki uçurum arasındaki köprü olmak üzere 8 farklı metafordan oluşmaktadır. Şehitliği en yüksek merteye olarak veren (%35,30) bir öğrenci şu şekilde bir gerekçe sunmuştur:

“Şehitlikle ölüm arasında çok büyük bir fark vardır.”

Şehitliği cennet olarak veren (%23,54) öğrencilerden biri şu şekilde bir gerekçe sunmuştur:

“Şehitler kalbimizdedir ve doğrudan cennete giderler.”

Şehitliği Genelkurmay başkanlığı olarak veren (%5,88) öğrenci şu şekilde bir gerekçe sunmuştur:

“Çünkü her ikisi de en yüksek makamdır.”

Ölümsüzlük örneği olarak şehitlik kategorisinde oluşturulan metaforlar Tablo 5'de verilmiştir.

Geliştirilen Metaforlar	f	%
Yaşamak, tekrar doğmak	3	23,07
Sonsuzluk	3	23,07
Kurtuluş	2	11,76
Ölümsüzlük	2	11,76
Ulu çınar	1	7,69
Toplum	1	7,69
Onurlu bir gelecek	1	7,69
Toplam	13	100

Tablo 5

Tablo 5'de belirtildiği gibi ölümsüzlük örneği olarak şehitlik kategorisi; yaşamak ve tekrar doğmak, sonsuzluk, kurtuluş, ölümsüzlük, ulu çınar ve toplum olmak üzere 7 farklı metafordan oluşmaktadır. Şehitliği yaşamak ve tekrar doğmak olarak veren (%23,07) bir öğrenci şu şekilde bir gerekçe

sunmuştur:

“Bütün şehitler kalbimizde yaşar.”

Şehitliği sonsuzluk olarak veren (%23,07) öğrencilerden biri şu şekilde bir gerekçe sunmuştur:

“Çünkü şehitler kalbimizde yaşar.”

Şehitliği kurtuluş olarak veren (%11,76) öğrencilerden biri şu şekilde bir gerekçe sunmuştur:

“Her insanın olmak istediği bir mertebedir.”

Kahramanlık ve cesaret örneği olarak şehitlik kategorisinde oluşturulan metaforlar Tablo 6'de verilmiştir.

Geliştirilen Metaforlar	f	%
Kahramanlık	3	33,33
Vatan uğruna ölümü göze almak	3	33,33
Polat Alemdar	1	11,11
Vatan için kan dökmek	1	11,11
Onur ve şeref	1	11,11
Toplam	9	100

Tablo 6

Tablo 6'da belirtildiği gibi kahramanlık ve cesaret örneği olarak şehitlik kategorisi; kahramanlık, vatan uğruna ölümü göze almak, Polat Alemdar, vatan için kan dökmek, onur ve şeref olmak üzere 5 farklı metafordan oluşmaktadır. Şehitliği kahramanlık olarak veren (%33,33) öğrencilerden biri şu şekilde bir gerekçe sunmuştur:

“Şehitler vatan için canlarını feda etmişlerdir.”

Şehitliği vatan uğruna ölümü göze almak olarak veren (%33,33) öğrencilerden biri şu şekilde bir gerekçe sunmuştur:

“Onlar bizim vatanımızı korumak için şehit oluyorlar.”

Şehitliği Polat Alemdar olarak veren (%11,11) öğrenci şu şekilde bir gerekçe sunmuştur:

“Her ikisi de öldükçe tekrar dirilir.”

Sevgiliye ulaşma ve aşk örneği olarak şehitlik kategorisinde oluşturulan metaforlar Tablo 7'de verilmiştir.

Geliştirilen Metaforlar	f	%
Sevgili	3	42,85
Vatan sevgisi	2	28,57
Mevlana	1	14,29
Sevdiğine ulaşma	1	14,29
Toplam	7	100

Tablo 7

Tablo 7'de verildiği gibi sevgiliye ulaşma ve aşk örneği olan şehitlik; sevgili, vatan sevgisi, Mevlana ve sevdiğine ulaşma olmak üzere 4 farklı metafordan oluşmaktadır. Şehitliği sevgili olarak veren (%42,85) öğrencilerden biri şu şekilde bir gerekçe sunmuştur:

“Gözün kapalı ona doğru koşarsın.”

Şehitliği vatan sevgisi olarak veren (%28,57) öğrencilerden biri şu şekilde bir gerekçe sunmuştur:

“Vatanını seven uğruna ölür.”

Görev olarak şehitlik kategorisinde oluşturulan metaforlar Tablo 8'de verilmiştir.

Geliştirilen Metaforlar	f	%
Kutsal vazife	3	50,00
Vatan borcu	2	33,33
En yüce iş	1	16,67
Toplam	6	100

Tablo 8

Tablo 8'de belirtildiği gibi görev olarak şehitlik kategorisi; kutsal vazife, vatan borcu ve en yüce iş olmak üzere 3 farklı metafordan oluşmaktadır. Şehitliği kutsal vazife olarak veren (%50,00) bir öğrenci şu şekilde bir gerekçe sunmuştur:

“Mükâfatı kutsal bir mertebedir.”

Şehitliği vatan borcu olarak veren (%33,33) öğrencilerden biri şu şekilde bir gerekçe sunmuştur:

“Bu vatan evladının her neferi askerdir. Şehit olmayı göze almalıdır.”

Dini bir olgu olan şehitlik kategorisinde oluşturulan metaforlar Tablo 9'de verilmiştir.

Geliştirilen Metaforlar	f	%
İbadet	1	20,00
Melekler	1	20,00
Allah'ın emri	1	20,00
Ahirete açılan kapı	1	20,00
İman	1	20,00
Toplam	5	100

Tablo 9

Tablo 9'da belirtildiği gibi dini bir olgu olan şehitlik kategorisi; ibadet, melekler, Allah'ın emri, ahirete açılan kapı ve iman olmak üzere 5 farklı metafordan oluşmaktadır. Şehitliği ibadet olarak veren (%20,00) öğrenci şu şekilde bir gerekçe sunmuştur:

“Öldüğün zaman bile sana sevap yazılır.”

Şehitliği melekler olarak veren (%20,00) öğrenci şu şekilde bir gerekçe sunmuştur:

“Günahsızdırlar ve Allah yolunda can verirler.”

Acı ve ayrılık örneği olarak şehitlik kategorisinde geliştirilen metaforlar Tablo 10'da verilmiştir.

Geliştirilen Metaforlar	f	%
Gözü yaşlı anne	2	40,00
Mermi	1	20,00
Ayrılık	1	20,00
Eksiklik	1	20,00
Toplam	5	100

Tablo 10

Tablo 10'da verildiği gibi acı ve ayrılık örneği olarak şehitlik kategorisi; gözü yaşlı anne, mermi, ayrılık ve eksiklik olmak üzere 4 farklı metafordan oluşmaktadır. Şehitliği gözü yaşlı anne olarak veren (%40,00) öğrencilerden biri şu şekilde bir gerekçe sunmuştur:

“Bir yandan şehit olmasından gurur duyarken, bir yandan da onu bir daha kucaklayamayacağına üzülmeştir.”

Şehitliği mermi olarak veren (%20,00) öğrenci şu şekilde bir gerekçe sunmuştur:

“Sevdiklerinde büyük bir yara açar.”

Karmaşık bir olgu olan şehitlik kategorisinde geliştirilen metaforlar Tablo 11'de verilmiştir.

Geliştirilen Metaforlar	f	%
Felsefe	1	50,00
Kıyamet	1	50,00
Toplam	2	100

Tablo 11

Tablo 11'de belirtildiği gibi karmaşık bir olgu olan şehitlik kategorisi; felsefe ve kıyamet olmak üzere 2 farklı metafordan oluşmaktadır. Şehitliği felsefe olarak veren (%50,00) öğrenci şu şekilde bir gerekçe sunmuştur:

“Her yaşta anlaşılır.”

Şehitliği kıyamet olarak veren (%50,00) öğrenci şu şekilde bir gerekçe sunmuştur:

“Ne anlatabilirsin ne de yazabilirsin.”

4.2. Geliştirilen Metaforların Sınıflara Göre Dağılımı

Bu bölümde anket uygulanan öğrencilerin kaçınıcı sınıfa devam ettikleri ve geliştirdikleri metaforlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Anket uygulanan öğrencilerin 23'ü 9'uncu sınıfa, 23'ü 10'uncu sınıfa, 26'sı 11'inci sınıfa, 28'i 12'nci sınıfa devam etmektedir.

9'uncu sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin geliştirdikleri metaforları kategorileri ve frekans değerleri Tablo 12'de verilmiştir.

Kategoriler	f	%
Fedakârlık örneği olarak şehitlik	4	17,39
Yüksek bir mertebe olarak şehitlik	4	17,39
Değerli bir olgu olarak şehitlik	3	13,04
Ölümsüzlük örneği olarak şehitlik	3	13,04
Kahramanlık ve cesaret örneği olarak şehitlik	3	13,04
Görev olarak şehitlik	2	8,70
Ayrılık ve acı örneği olarak şehitlik	2	8,70
Dini bir olgu olan şehitlik	2	8,70
Toplam	23	100

Tablo 12

Tablo 12'de verildiği gibi 9'uncu sınıfa devam eden öğrenciler 8 farklı kategoriye ilişkin metaforlar geliştirmişlerdir. En sık fedakârlık örneği olarak şehitlik (%17,39) ve yüksek bir mertebe olarak şehitlik (%17,39) kategorilerine ilişkin metaforlar geliştirilmiştir. Bunu takiben değerli bir olgu olarak şehitlik (%13,04), ölümsüzlük örneği olarak şehitlik (%13,04), kahramanlık ve cesaret örneği olarak şehitlik (%13,04), görev olarak şehitlik (%8,70), ayrılık ve acı örneği olarak şehitlik (%8,70) ve dini bir olgu olan şehitlik (%8,70) kategorilerine ilişkin metaforlar geliştirilmişken; sevgiliye ulaşma ve aşk örneği olarak şehitlik ve karmaşık bir olgu olan şehitlik kategorilerine ilişkin hiç metafor geliştirilmemiştir.

10'uncu sınıfa devam eden öğrencilerin geliştirdikleri metaforların kategorileri ve frekans değerleri Tablo 13'te verilmiştir.

Kategoriler	f	%
Değerli bir olgu olarak şehitlik	6	26,08
Fedakârlık örneği olarak şehitlik	6	26,08
Yüksek bir mertebe olarak şehitlik	4	17,39
Ölümsüzlük örneği olarak şehitlik	2	8,70
Kahramanlık ve cesaret örneği olarak şehitlik	2	8,70
Sevgiliye ulaşma ve aşk örneği olarak şehitlik	2	8,70
Görev olarak şehitlik	1	4,35
Toplam	23	100

Tablo 13

Tablo 13'te belirtildiği gibi 10'uncu sınıfa devam eden öğrenciler 7 farklı kategoriye ilişkin metaforlar geliştirmişlerdir.

En sık değerli bir olgu olarak şehitlik (%26,08) ve fedakârlık örneği olarak şehitlik (%26,08) kategorilerine ilişkin metaforlar geliştirilmiştir. Bunu takiben yüksek bir mertebe olarak şehitlik (%17,39), ölümsüzlük örneği olarak şehitlik (%8,70), kahramanlık ve cesaret örneği olarak şehitlik (%8,70), sevgiliye ulaşma ve aşk örneği olarak şehitlik (%8,70) ve görev olarak şehitlik (%4,35) kategorilerine ilişkin metaforlar geliştirilmişken; dini bir olgu olan şehitlik, ayrılık ve acı örneği olarak şehitlik ve karmaşık bir olgu olan şehitlik kategorilerine ilişkin metaforlar geliştirilmemiştir.

11'inci sınıfa devam eden öğrencilerin geliştirdikleri metaforların kategorileri ve frekans değerleri Tablo 14'de verilmiştir.

Kategoriler	f	%
Fedakârlık örneği olarak şehitlik	6	23,07
Değerli bir olgu olan şehitlik	4	15,39
Yüksek bir mertebe olarak şehitlik	4	15,39
Kahramanlık ve cesaret örneği olarak şehitlik	3	11,53
Sevgiliye ulaşma ve aşk örneği olarak şehitlik	3	11,53
Ölümsüzlük örneği olarak şehitlik	2	7,70
Dini bir olgu olan şehitlik	2	7,70
Ayrılık ve acı örneği olarak şehitlik	1	3,85
Karmaşık bir olgu olan şehitlik	1	3,85
Toplam	26	100

Tablo 14

Tablo 14'de belirtildiği gibi 11'incisınıfa devam eden öğrenciler 9 farklı kategoriye ilişkin metaforlar geliştirmişlerdir. En sık fedakârlık örneği olarak şehitlik (%23,07) kategorisine ilişkin metaforlar geliştirilmiştir. Bunu takiben değerli bir olgu olan şehitlik (%15,39), yüksek bir mertebe olarak şehitlik (%15,39), kahramanlık ve cesaret örneği olarak şehitlik (%11,53), sevgiliye ulaşma ve aşk örneği olarak şehitlik (%11,53), ölümsüzlük örneği olarak şehitlik (%7,70), dini bir olgu olan şehitlik (%7,70), ayrılık ve acı örneği olarak şehitlik (%3,85) ve karmaşık bir olgu olan şehitlik (%3,85) kategorilerine ilişkin metaforlar geliştirilmişken; görev olarak şehitlik kategorisine ilişkin hiç metafor geliştirilmemiştir.

12'nci sınıfa devam eden öğrencilerin geliştirdikleri metaforların kategorileri ve frekans değerleri Tablo 15'de verilmiştir.

Kategoriler	f	%
Değerli bir olgu olarak şehitlik	6	21,42
Ölümsüzlük örneği olarak şehitlik	6	21,42
Yüksek bir mertebe olarak şehitlik	4	14,28
Görev olarak şehitlik	3	10,71
Sevgiliye ulaşma ve aşk örneği olarak şehitlik	2	7,15
Ayrılık ve acı örneği olarak şehitlik	2	7,15
Kahramanlık ve cesaret örneği olarak şehitlik	1	3,57
Fedakârlık örneği olarak şehitlik	1	3,57
Dini bir olgu olan şehitlik	1	3,57
Karmaşık bir olgu olan şehitlik	1	3,57
Toplam	28	100

Tablo15

Tablo 15'de belirtildiği gibi 12'nci sınıfa devam eden öğrenciler 10 farklı kategoriye ilişkin metaforlar

geliştirmişlerdir. En sık değerli bir olgu olarak şehitlik (%21,42) ve ölümsüzlük örneği olarak şehitlik (%21,42) kategorilerine ilişkin metaforlar geliştirilmiştir. Bunu takiben yüksek bir mertebe olarak şehitlik (%14,28), görev olarak şehitlik (%10,71), sevgiliye ulaşma ve aşk örneği olarak şehitlik (%7,15), ayrılık ve acı örneği olarak şehitlik (%7,15), kahramanlık ve cesaret örneği olarak şehitlik (%3,57), fedakârlık örneği olarak şehitlik (%3,57), dini bir olgu olan şehitlik (%3,57) ve karmaşık bir olgu olan şehitlik (%3,57) kategorilerine ilişkin metaforlar geliştirilmiştir.

4.3. Geliştirilen Metaforların Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Metaforları değerlendirilen öğrencilerin %57 si erkek, %43'ü kızdır. Bu bölümde geliştirilen metaforların cinsiyetlere göre nasıl dağıldığı incelenmiştir.

Kız öğrencilerin geliştirdikleri metaforların kategorileri ve frekans değerleri Tablo 16'da verilmiştir.

Kategoriler	f	%
Değerli bir olgu olarak şehitlik	8	18,60
Fedakârlık örneği olarak şehitlik	6	13,95
Yüksek bir mertebe olarak şehitlik	5	11,62
Ölümsüzlük örneği olarak şehitlik	5	11,62
Kahraman ve cesaret örneği olarak şehitlik	5	11,62
Dini bir olgu olan şehitlik	4	9,31
Görev olarak şehitlik	3	6,98
Sevgiliye ulaşma ve aşk örneği olarak şehitlik	3	6,98
Ayrılık ve acı örneği olarak şehitlik	3	6,98
Karmaşık bir olgu olan şehitlik	1	2,32
Toplam	43	100

Tablo 16

Tablo 16'da belirtildiği gibi kız öğrenciler 10 farklı kategoriye ilişkin metaforlar geliştirmişlerdir. En sık değerli bir olgu olarak şehitlik (%18,60) kategorisine ilişkin metaforlar geliştirilmiştir. Bunu takiben fedakârlık örneği olarak şehitlik (%13,95), yüksek bir mertebe olarak şehitlik (%11,62), ölümsüzlük örneği olarak şehitlik (%11,62), kahramanlık ve cesaret örneği olarak şehitlik (%11,62), dini bir olgu olan şehitlik (%9,31), görev olarak şehitlik (%6,98), sevgiliye ulaşma ve aşk örneği olarak şehitlik (%6,98), ayrılık ve acı örneği olarak şehitlik (%6,98) ve karmaşık bir olgu olan şehitlik (%2,32) kategorilerine ilişkin metaforlar geliştirilmiştir.

Erkek öğrencilerin geliştirdikleri metaforların kategorileri ve frekans değerleri Tablo 17'de verilmiştir.

Kategoriler	f	%
Yüksek bir mertebe olarak şehitlik	12	21,05
Değerli bir olgu olarak şehitlik	11	19,30
Fedakârlık örneği olarak şehitlik	11	19,30
Ölümsüzlük örneği olarak şehitlik	8	14,03
Kahramanlık ve cesaret örneği olarak şehitlik	4	7,02
Sevgiliye ulaşma ve aşk örneği olarak şehitlik	4	7,02
Görev olarak şehitlik	3	5,26
Ayrılık ve acı örneği olarak şehitlik	2	3,50
Dini bir olgu olan şehitlik	1	1,75
Karmaşık bir olgu olan şehitlik	1	1,75
Toplam	57	100

Tablo 17

Tablo 17’de belirtildiği gibi erkek öğrenciler 10 farklı kategoriye ilişkin metaforlar geliştirmişlerdir. En sık yüksek bir mertebe olarak şehitlik (%21,05) kategorisine ilişkin metaforlar geliştirilmiştir. Bunu takiben değerli bir olgu olarak şehitlik (%19,30), fedakârlık örneği olarak şehitlik (%19,30), ölümsüzlük örneği olarak şehitlik (%14,03), kahramanlık ve cesaret örneği olarak şehitlik (%7,02), sevgiliye ulaşma ve aşk örneği olarak şehitlik (%7,02), görev olarak şehitlik (%5,26), ayrılık ve acı örneği olarak şehitlik (%3,50), dini bir olgu olan şehitlik (%1,75) ve karmaşık bir olgu olan şehitlik (%1,75) kategorilerine ilişkin metaforlar geliştirilmiştir.

5. Sonuçlar ve Öneriler

5.1. Sonuçlar

Altı farklı okula uygulanan anket sonrası elde edilen veriler sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin şehitlerle ilgili geliştirdikleri metaforlar 10 farklı kategori altında toplanmıştır. Bunları frekans değerlerine göre sıraladığımız zaman ortaöğretim öğrencilerinin en sık değerli bir olgu olarak şehitlik kategorisine ilişkin metaforlar geliştirdikleri görülmektedir. Bunu takiben fedakârlık örneği olarak şehitlik, yüksek bir mertebe olarak şehitlik, ölümsüzlük örneği olarak şehitlik, kahramanlık ve cesaret örneği olarak şehitlik, sevgiliye ulaşma ve aşk örneği olarak şehitlik, görev olarak şehitlik, ayrılık ve acı örneği olarak şehitlik, dini bir olgu olan şehitlik ve karmaşık bir olgu olan şehitlik kategorilerine ilişkin metaforlar geliştirilmiştir.

Öğrencilerin devam ettikleri sınıflar ve geliştirdikleri metaforlar arasındaki ilişkiye bakıldığında 9’uncu sınıfa ve 11’inci sınıfa devam eden öğrenciler en sık fedakârlık örneği olarak şehitlik kategorisine ilişkin metaforlar geliştirmiş oldukları görülür. Aynı zamanda 10’uncu sınıfa devam eden öğrenciler ve 12’nci sınıfa devam eden öğrenciler de olduğu gibi en sık değerli bir olgu olarak şehitlik kategorisine ilişkin metaforlar geliştirmişlerdir. 12’ncisınıfa devam eden öğrenciler ek olarak diğer sınıflara devam eden öğrencilerin aksine ölümsüzlük örneği olarak şehitlik kategorisine ilişkin metaforlar geliştirmişlerdir.

12’nci sınıfta öğrenim gören öğrenciler tüm kategorilere ilişkin metafor geliştirmişken; 9’uncu sınıfta öğrenim gören öğrenciler sevgiliye ulaşma ve aşk örneği olarak şehitlik ve karmaşık bir olgu olan şehitlik kategorilerine, 10’uncu sınıfta öğrenim gören öğrenciler dini bir olgu olan şehitlik, ayrılık ve acı örneği olarak şehitlik ve karmaşık bir olgu olan şehitlik kategorilerine ve 11’inci sınıfta öğrenim gören öğrenciler görev olarak şehitlik kategorisine ilişkin hiç metafor geliştirmemişlerdir.

Değerlendirmeye alınan 100 metaforun sahiplerinin 43’ü kız ve 57’si erkek öğrencilerdir. Değerlendirme sonuçlarına bakınca kız öğrencilerin de erkek öğrencilerin de oluşturulan 10 farklı kategoriye ilişkin metaforlar geliştirmiş olduğu görülmektedir. Kız öğrenciler değerli bir olgu olarak şehitlik kategorisine ilişkin daha fazla metafor geliştirmişken; erkek öğrenciler yüksek bir mertebe olarak şehitlik kategorisine ilişkin daha fazla metafor geliştirmişlerdir.

Sonuç olarak, çalışmaya katılan öğrencilerin “şehitlik” ile ilgili yüksek düzeyde olumlu algıya sahip oldukları

belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Değerler eğitimi kapsamında ortaöğretim derslerinde ve ders dışı etkinliklerde şehitlik konusu üzerinde yoğun bir biçimde durulmalıdır.

Ortaöğretim öğrencilerinin şehit ailelerini ve şehitlikleri ziyaret etmesi teşvik edilmelidir.

Ortaöğretim öğrencilerine yönelik düzenlenen şiir, öykü ve kompozisyon yarışmalarında şehitlik temasına yer verilebilir.

Ortaöğretim öğrencilerine şehitliğin önemi her fırsatta vurgulanmalıdır.

6. Kaynakça

- Can Ali (2015), “Kuran ve Yeni Ahit’e Göre Şehitlik”, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 8, Sayı: 37.
- Cerit, Y. (2008), “Öğretmen Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri”, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6 (4): 693-712.
- Draaisma, D. (2007), Bellek Metaforları: Zihinle İlgili Fikirlerin Tarihi, Çev. Gürol Koca, Metis Yayınları, İstanbul.
- Ekiz, D. (2001), İlköğretimde Fen Bilimi Öğretimi ve Öğrenimi, Derya Kitabevi, Trabzon.
- Lakoff, G., Johnson, M. (2005), Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil, (Çev: Demir, G. Y.), Paradigma, İstanbul.
- TDK (2011), Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Levine, P. M. (2005), “Metaphors and Images of Classrooms”, (ERIC Document Reproduction Service No: EJ72489).
- Lewin, S. R. (1993). Language Concepts and Worlds: Three Domains Of Metaphor, In A. Ortony (Ed.), Metaphor and Thought, (pp. 113-134), Cambridge: Cambridge University Press.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994), Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook (Second Edition), SAGE Publications, California.
- Morgan, G. (1998), Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor, (Çeviren: G. Bulut), MESS Yayın No:280, İstanbul.
- Öztürk, Y. N. (1997), Asrı Saadet Şehitleri, Yeni Boyut, İstanbul.
- Pertie, H. G. ve Oshlag, R. S. (1993). Metaphor And Learning, in A. Ortony (Ed.), Metaphor and Thought, (pp. 579-609), Cambridge: Cambridge University Press.
- Saban, A. (2004), Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Öğretmen” Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2 (2), 131-155.
- Saban, A. (2009). “Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler”, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7 (2), 281-326.
- Semerci, Ç. (2007), “Program Geliştirme Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programlarına Farklı Bir Bakış”, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31 (1), ss.139-154.
- Yaran R. (2012), “Şehitlik ve İlgili Fıkıhî Hükümler”, M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, 42 (2012/1), ss. 211-220.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık: Ankara.