

**International Journal of
Euroasian Research**
E Journal With International Referee
E Issn 2147-2610



**Avrasya Uluslararası
Araştırmalar Dergisi**
Uluslararası Hakemli E Dergi
E Issn 2147-2610

Cilt 8 Sayı 22 Haziran 2020 TÜRKİYE

Değerli Okuyucular,

Dergimizin Haziran 2020 sayısı yayımlanmıştır. Misafir editörlüğünü Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. Emine YILMAZ'ın yaptığı bu sayıda yirmi iki araştırma makalesi, bir derleme makalesi ve bir tanıtma yazısı yer almaktadır. Bu sayıya katkıda bulunan misafir editörümüze, değerlendirme sürecinde yer alan hakemlerimize ve yazarlara çok teşekkür ederiz.

Başta ULAKBİM TRDİZİN olmak üzere birçok ulusal ve uluslararası indeks tarafından dizinlenen dergimizin yeni sayısı Eylül 2020'de yayımlanacaktır.

AVRASYAD YAYIN KURULU



AVRASYA ULUSLARARASI ARASTIRMALAR DERGISİ

International journal of Euroasian Researches

E-Journal With International Referee

ISSN:2147-2610

Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi altı ayda bir yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi'nde yayınlanan tüm yazıların dil, bilim ve hukuki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi'ne aittir. Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen ya da tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.

Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi TÜBİTAK ULAKBİM tarafından taranmaktadır

AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi

Sahibi

Kürşat ÖNCÜL

Editör

Emine YILMAZ

Editör Yardımcısı

Işıl AYDIN ÖZKAN

Filiz GÜVEN

Yayın Kurulu Başkanı

Türkan OLCAY

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Aleksandr VLADIMIROVIÇ	(MoscowStateUniversity)
Prof. Dr. Ayla KAŞOĞLU	(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayşen ÇELEN ÖZTÜRK	(Osmangazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Danuie KİŞTSOVA	(MasarykUniversity)
Prof. Dr. Ekrem KALAN	(Akdeniz Üniversitesi)
Prof. Dr. Elhan Geydarov AZĞMOV	(PushkinState Russian Lang. Ins)
Prof. Dr. Flora Sultankızı NACĞEVA	(Azerbaijan Devlet PedgUniv)
Prof. Dr. Georges KOUZAS	(University of Athens)
Prof. Dr. Kadira R. NURGALİEVA	(L.N.G.EurasianN.University)
Prof. Dr. Kürşat ÖNCÜL	(Osmangazi Üniversitesi)
Prof. Dr. M. Ivanovna SHCHERBAKOVA	(Russian Academy of Science)
Prof. Dr. Miniral BORAH	(University of Ghhaygaun)
Prof.Dr. Mohammed JAUİLİ	(Universite La Manouba 06)
Prof. Dr. Nedim BAKIRCI	(Niğde Ömer Halis Demir Üniv)
Prof. Dr. Özkul ÇOBANOĞLU	(Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Sabire ARIK	(Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Sevinç ÜÇGÜL	(Erciyes Üniversitesi)
Prof. Dr. S. Mihaelovna MĞNASYAN	(H. A. ArmenianStatePedg. Univ)
Prof. Dr. Tamara VladimirovnaKuprina,	("B. N. Yeltsin" Ural Fed. Univ)
Prof. Dr. Türkan OLCAY	(İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Türkan ERDOĞAN	(Pamukkale Üniversitesi)
Prof. Dr. Ülkü ELIUZ	(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Ülo VALK	(University of Tartu)
Prof. Dr. York Allen NORMAN	(University of Buffalo)
Doç.Dr. Fırat YALDIZ	(Kastamonu Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehseti DURGUN	(NakhchevanInstitute)
Doç. Dr. Seyfullah YILDIRIM	(Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Doç. Dr. Mustafa ŞENEL	(Kafkas Üniversitesi)
Doç. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR	(Pamukkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Soner AKPINAR	(Osmangazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Yılmaz YEŞİL	(Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Emrah AYDEMİR	(Fırat Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üye. Tuğçe ERDAL	(Bozok Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üye. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL	(Akdeniz Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üye. Aliye YILMAZ	(Süleyman Demirel Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üye. Nurzhan ABİSHOV	(Ahmet Yesevi University)
Dr. Öğr. Üye. Erkam TEMİR	(Erciyes Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üye. Sedef ŞEN	(Kastamonu Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üye. Hanife ÇAYLAK	(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üye. Filiz GÜVEN	(Sinop Üniversitesi)
Dr. Ganbat LKHUNDEV	(Institute of History, Mongolian)
Dr. Ariyajav BATCHULUUN	(MongolianStateUniversity)
Dr. Işıl Aydın ÖZKAN	(Sinop Üniversitesi)
Dr. Sinan DEMİRTÜRK	(Gazi Üniversitesi)
Dr. Nazlı Memiş BAYTİMUR	(Sinop Üniversitesi)
Dr. Ahmet AYTAÇ	(Selçuk Üniversitesi)
Dr. Ahmet ÖZKAN	(Medeniyet Üniversitesi)

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Emine İNANIR	(İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Ercan ALKAYA	(Fırat Üniversitesi)
Prof. Dr. Georges KOUZAS	(University of Athens)
Prof. Dr. İbrahim DİLEK	(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. İsmail GÖRKEM	(Erciyes Üniversitesi)
Prof. Dr. Jülide AKYÜZ	(Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Miniral BORAH	(University of Ghhaygaun)
Prof. Dr. Mohammed JAUGLĞ	(Universite La Manouba 06)
Prof. Dr. Sevinç ÜÇGÜL	(Erciyes Üniversitesi)
Prof. Dr. Ülkü ELİUZ	(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Ülo VALK	(University of Tartu)
Prof. Dr. York Allen NORMAN	(University of Buffalo)
Prof. Dr. Zeynep Bağlan ÖZER	(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Paşacan KENCAYEVA	(Taşkent Devlet Şarkşinaslık Ens.)
Prof. Dr. Fikret Cengizoğlu RIZAEV	(AzerbaijanStatePedgUniv)
Doç. Dr. Alimaa AYUSHJAV	(Mongolia)
Doç. Dr. Bülent GÜL	(Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehseti DURGUN	(NakhichevanScience Academy)
Doç. Dr. Samettin GÜNDÜZ	(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Dr. Gulmira OSPANOVA

(MongolianState Üniversitesi)

Genel Koordinator

Mesude ARKIM

İndeks Sorumluları

Ergun ALTUNSABAK

Baskı Sorumluları

Seçil ÖZKUL

Dış Temsilciler Koordinatörleri

Dr. Nagihan ÇETİN

Dış Temsilciler

Adıgey	Roza NAMİTKOVA
Almanya	Sieglinde HARTMANN
Azerbaycan	Mehseti DURGUN
Kazakistan	Dinmukhamed KELESBAYEV
Kazakistan	Nurzhan ABİSHOV
Kazakistan	Gulmira OSPANOVA
Kırgızistan	Bakitbek MALTABAROV
KKTC	Nazım MURADOV
Makedonya	Oktay AHMED
Moğolistan	Ganbat LKHUNDEV
Moldova	Nina PETROVİCİ
Polonya	Polina STASİNSKA
Rusya	Mihail BESOLOVA

İletişim

dergiavrasyad@gmail.com



AVRASYA ULUSLARARASI ARASTIRMALAR DERGİSİ

International journal of Euroasian Researches

Uluslararası Hakemli E-Dersi

E-Journal With International Referee

ISSN:2147-2610

AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi Cilt:8 • Sayı:22 • Haziran 2020 • Türkiye

İÇİNDEKİLER / CONTEST

ARAŞTIRMA MAKALELERİ

Ayşegül DEMİR

TOPLUMSAL CİNSİYET ALGISI VE KARIYER KARARSIZLIĞI: SİNOP ÖRNEĞİ

THE EFFECT OF WOMEN'S PERCEPTION OF SOCIAL GENDER ON CAREER INDECISION

1-17

Cengiz ASLAN

ATATÜRK DÖNEMİNDE TÜRKİYE VE RUSYA ARASINDAKİ EĞİTİM İLİŞKİLERİ

EDUCATIONAL RELATIONS BETWEEN TURKEY AND RUSSIA IN ATATÜRK'S PERIOD

18-38

Demet Şahin KALYON Mehmet Fatih TAŞAR
DÖRDÜNCÜ VE BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ARGÜMAN YAPILARI
FOURTH AND FIFTH GRADE STUDENTS' ARGUMENT STRUCTURE
39-71

Murat ŞAHİN Hasan EŞİCİ
TÜRKİYE'DE YAŞAYAN SURİYELİ GÖÇMENLER İLE TÜRKLERİN BİRLİKTE YAŞAM
KÜLTÜRÜ: DEĞERLER, FIRSATLAR, ENGELLER
LIVING TOGETHER OF CULTURE AMONG SYRIAN IMMIGRANTS AND TURKS: VALUES,
OPPORTUNITIES AND BARRIERS
72-99

Erol GÖKŞEN
BİR ŞAİR OLARAK CELÂL SİLAY'IN ŞİİR ÜZERİNE GÖRÜŞLERİ
CELAL SİLAY'S OPINION AS A POET ON POETRY
100-113

Esin ESEN
NATURE IN CLASSICAL JAPANESE LITERATURE - AN ECOCRITICAL PERSPECTIVE OF
THE PLANTS IN THE DIARY OF LADY MURASAKI
KLASİK JAPON EDEBİYATINDA DOĞA- MURASAKI SHIKIBU'NUN GÜNLÜĞÜ'NDEKİ
BITKILERE EKOLEŞTİREL BAKIŞ
114-140

Hakan AKYURT
MUHAFAZAKÂR TURİSTLER AÇISINDAN İSLAMİ OTEL SEÇİM KRİTERLERİNİN ÖNEM
DERECESİNE GÖRE BELİRLENMESİ: ANTALYA İLİ ÖRNEĞİ
DETERMINATION OF ISLAMIC HOTEL SELECTION CRITERIA IN TERMS OF
CONSERVATIVE TOURISTS: ANTALYA PROVINCE
141-158

Hatice GÜLER
KARAKTERİSTİK MİMARİSİNİN ÖNE ÇIKAN DOKULARI İLE MEMLÛK ŞEHİRİ
THE CITY OF MAMLUK WITH FEATURED TEXTURES OF CHARACTERISTIC
ARCHITECTURE
159-170

Murat FİDAN

**FÜTÜVVET VE AHİLİK SÜRECİNDEN OSMANLI DEVLETİNİN ÂSİTÂNE/ÂSTÂNE
OLMASI VE ESNAFLIK ANLAYIŞINDAKİ DEĞİŞİM
FROM FÜTÜVVET AND AHİLİK PROCESS TO THE ÂSİTÂNE/ÂSTÂNE OF THE
OTTOMAN STATE AND CHANGE IN THE APPROACH**

171-198

Nilüfer İLHAN

**GÜRAY SÜNGÜ'NÜN *İBRAHİM'İN KAYBETTİĞİNİ BULMASIDIR* ROMANINDA BÖLÜNMEŞ
BENLİĞİN ERGİNLENMESİNDE İÇSEL YOLCULUĞUN ETKİSİ
THE EFFECT OF INTERNAL JOURNEY IN THE MATURATION OF DIVIDED SELF IN GÜRAY
SÜNGÜ'S NOVEL *İBRAHİM'S FINDING WHAT HE LOST***

199-214

Nilüfer KÖŞKER

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ DOĞA EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
PRESERVİCE TEACHERS' OPINIONS ABOUT NATURE EDUCATION**

215 – 243

Onur AYDIN

**MİHAİL ŞOLOHOV'UN GÖZÜYLE DON HAVZASINDAN İKİNCİ DÜNYA SAVAŞINA
BAKIŞ: “VATAN İÇİN ÇARPIŞTILAR”
AN OVERVIEW OF THE SECOND WORLD WAR FROM DON BASIN THROUGH MIKHAIL
SHOLOKHOV'S EYES: “THEY FOUGHT FOR THEIR COUNTRY”**

244 – 259

Selva ÇELİK

**MODERNİST BİR ROMAN *SES VE ÖFKE*
MODERNIST NOVEL *THE SOUND AND THE FURY***

260-277

Bekir DİREKÇİ Bilal ŞİMŞEK Serdar AKBULUT
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENME SÜRECİNDE KÜLTÜR AKTARIMINA
YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ
CULTURAL TRANSFER IN THE PROCESS OF LEARNING TURKISH AS A FOREIGN
LANGUAGE EXAMINATION OF STUDENT VIEWS
278-293

Şenay ATAM
OSMANLI SANAYİLEŞMESİ SÜRECİNDE OSMANLI KİBRİT FABRİKASI ve NİZAMNAMESİ
OTTOMAN MATCH FACTORY AND ITS REGULATION IN THE PROCESS OF
OTTOMAN INDUSTRIALIZATION
294 – 310

Merve Gül SEÇGİN Şükran CALP
SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ALGILADIĞI YETERLİK: DRAMA YÖNTEMİNİN
KULLANILDIĞI BİR ÖZ BELİRLEME UYGULAMASI
COMPETENCE PERCEIVED BY TEACHER CANDIDATES: A SELF-DETERMINATION
PRACTICE USING DRAMA METHOD
311 – 332

Volkan YAVUZ Merve GENÇYÜREK ERDOĞAN
LİBERAL VE ELEŞTİREL PARADİGMANIN REKLAMA BAKIŞ AÇISI: REKLAMDA ÖZNE
OLARAK KADIN
PERSPECTIVE OF LIBERAL AND CRITICAL PARADIGM TO ADVERTISEMENT: WOMAN IN
ADVERTISEMENT AS A SUBJECT
333- 348

Yasemin BARLAK
İSMAİL HAKKI PAŞA'NIN VALİLİĞİ DÖNEMİNDE YEMEN'DE HAMİDİYE
ASKERİ TEŞKİLÂTİNİN KURULUŞU
THE ESTABLISHMENT OF HAMIDIYE MILITARY ORGANIZATION IN YEMEN
DURING THE GOVERNORSHIP OF ISMAIL HAKKI PASHA
349 – 361

Ülkü KARA

TÜRK DESTANLARINDA KADINA YÖNELİK TEMEL TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİ
BASIC GENDER ROLES FOR WOMEN IN TURKISH EPİCS

362 – 370

Hasan Hüseyin MUTLU

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARINDA (İSTANBUL
YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ, YEDİ İKLİM ÖĞRETİM SETİ) YER ALAN
METİNLERİN OKUNABİLİRLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

ANALYSIS OF READABILITY LEVELS OF TEXTS IN THE COURSE BOOKS USED IN TURKISH
TEACHING FOR FOREIGNERS (İSTANBUL YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ, YEDİ
İKLİM ÖĞRETİM SETİ)

371 – 386

Selami ALAN Dilek ÇOLAKOĞLU

MUSTAFA KUTLU’NUN *UZUN HİKÂYE*’SİNDE ÖNE ÇIKAN DEĞERLER
FEATURED VALUES İN THE *UZUN HİKÂYE* OF MUSTAFA KUTLU’S

387 – 401

Aylin ZEKİOĞLU Arkun TATAR Berra BEKİROĞLU Sami ÇAMKERTEN

SPOR YAPMANIN DUYGUSAL ÖZ FARKINDALIĞI AÇIKLAMADAKİ ROLÜNÜN
İNCELENMESİ: BETİMSSEL BİR ÇALIŞMA
EXAMİNİNG THE ROLE OF DOİNG SPORTS İN EXPLAINİNG THE EMOTİONAL SELF-
AWARENESS: A DESCRIPTİVE STUDY

402 – 419

DERLEME YAZILAR

Bilgehan Ece ŞAKRAK

DİZİ FİLMLEERDE TOPLUMSAL CİNSİYET BAĞLAMINDA KADININ TEMSİLİ ÖRNEK
İNCELEME: “KADIN” DİZİSİ

REPRESENTATION OF WOMAN IN THE CONTEXT OF GENDER IN SERIES CASE STUDY: THE
SERIES “WOMAN”

420 – 434

KİTAP TANITIM

Berna Büşra KOLOT

TÜRK KÜLTÜR TARİHİNDE BOĞA-ÖKÜZ

(Fatih BALCI, Türk Kültür Tarihinde Boğa-Öküz, İstanbul, Hiper Yayın, 2019)

435 - 437



AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi
Cilt: 8 Sayı: 22 Sayfa: 1-17 Haziran 2020 Türkiye
Araştırma Makalesi

TOPLUMSAL CİNSİYET ALGISI VE KARİYER KARARSIZLIĞI: SİNOP ÖRNEĞİ

Dr. Öğr. Üye. Ayşegül DEMİR*

ÖZ

Kariyer kararsızlığı, üniversiteye hazırlanan öğrencilerin çoğunluğunun en temel problemi olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü geleceğe yönelik toplumsal yaşamın inşasında ve idamesinde bireylerin icra edecekleri meslekler önem taşımaktadır. Kariyer seçim sürecinin karmaşıklığı ve bireyin kişisel özellikleri ile mesleğin özelliklerini uzlaştırma gerektirmesi, kariyere ilişkin karar verme sürecini zorlaştırmaktadır. Özellikle, kadın öğrencilerin kariyer kararsızlığında toplumsal cinsiyet algısının belirleyici bir faktör olduğu öngörülmektedir. Çünkü toplumsal normlar özellikle kadınların küçük yaşlardan itibaren yaşamdaki yerlerini belirleyerek önemli bir rol oynamakta ve toplumsal normlar yoluyla kadınların yapılarına ve yaşamlarına uygun olduğu düşünülen mesleklere yönlendirilmektedir. Dolayısıyla toplumsal normların, kadınların mesleki kimlik gelişim süreçlerini, beceri, yetenek ve hedeflerinden daha fazla etkilediği düşünülmektedir. Bu çalışma, cinsiyet farklılıkları üzerine çerçevesi sosyal rol kuramı esas alınarak modellendirilmiştir. Kuramda, kişisel eylemlilik ile toplumsal yapı arasındaki ilişkiye yönelik olarak çalışır, aynı zamanda toplumsal yapıyı eylemlilik içinde eritmektedir. Ayrıca, toplumsal yapıdaki noksan olan unsurların biyolojik cinsiyet kategorisiyle örtüldüğünün sağlanması amaçlanmaktadır. Çalışmada, bireylerin toplumda gündelik yaşamlarına göre biçimlenen yükümlülüklerine ilişkin toplumsal cinsiyet algısı ile kariyer kararsızlığı arasındaki ilişkinin sosyolojik olarak analizi hedeflenmiştir. Sinop ilinde üniversiteye hazırlanan lise mezunu kadınlardan oluşan 227 kişilik örneklemden toplanan veriler SPSS 21 programıyla analiz edilmiştir. Verilerden elde edilen sonuçlara göre, kariyer kararsızlığı ile toplumsal cinsiyet algısı arasında sosyolojik olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal Cinsiyet Algısı, Kariyer Kararsızlığı, Sosyal Rol Kuramı

THE EFFECT OF WOMEN'S PERCEPTION OF SOCIAL GENDER ON CAREER INDECISION

ABSTRACT

Career instability emerges as the most fundamental problem of the majority of students preparing for university. Because, the professions that individuals will perform in the construction and maintenance of social life for the future are important. The complexity of the career selection process and the fact that the individual's personal characteristics require reconciliation of the profession complicates the career decision making process. In particular, gender perception of female students is predicted to be a determining factor in career instability. Because social norms play an important role especially by determining the place of women in life from a young age and are directed towards the professions that are considered to be suitable for women's structures and lives through social norms. Therefore, it is thought that social norms affect women's professional identity development processes more than their skills, abilities and goals. This study is modeled on the basis of social role theory framed on gender differences. In theory, it works towards the relationship between personal agency and social structure, but also melts social structure in agency. It is also aimed to ensure that the deficiencies in the social structure are

* Sinop Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, ayseguldemir@sinop.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-7328-4492

covered by the biological gender category. In the study, a sociological analysis of the relationship between gender perception and career instability regarding the obligations of individuals shaped according to their daily lives in the society is aimed. The data collected from a sample of 227 people consisting of high school graduates prepared for university in Sinop province were analyzed with SPSS 21 program. According to the results obtained from the data, it was determined that there was a sociologically significant relationship between career instability and gender perception.

Keywords: Gender Perception, Career Indecision, Social Role Theory

1. GİRİŞ

Kavram olarak "Toplumsal cinsiyet", cinsiyetler arasındaki farklılıkların toplumsal düzlemde kurulmuş yönlerine dikkat çekmektedir (Marshall 1999: 98). Aynı zamanda, kadın veya erkek olma durumunu gerek toplumun gerekse kültürün yüklemiş olduğu anlamları ve beklentileri ifade etmek için kullanılmaktadır. Bu beklentiler, bir toplumdan başka bir topluma farklılıklar içerse de özünde ortak noktalar taşımaktadır. Bunlar, toplumsal cinsiyetin farklılıklar ve eşitsizlikler birleşenleri olmaktadır (Ecevit, 2003). Bu birleşenler özellikle sosyalleşme sürecinde kadın ve erkek olarak öğretilen, kültürün cinsiyetlerine uygun bulunduğu duygu, tutum, davranış ve roller olarak belirginlik göstermektedir. Toplumsal cinsiyet farklılıkları olarak da nitelendirilen bu durum, toplumun kendi kalıplarını bireye dayatması sonucunda oluşmaktadır (Dökmen, 2012).

Toplumsal cinsiyet, kadın ve erkekler arasındaki biyolojik farklılıkların sonucu olarak ortaya çıkan sosyal ve kültürel değerlerin oluşturduğu farklılıkları işaret etmek için kullanılmaktadır. Toplumsal cinsiyete ilişkin kategoriler, kadınlık ve erkeklik üzerine inşa edilmiş bir dizi sosyal ve kültürel kalıpları temsil etmektedir. Toplumsallaşmanın bir sonucu olarak belirlenmiş cinsiyet rolleri, kadını erkeğin kontrolü altında bırakmış, zamanla da kültürel yapıyı destekleyecek inanmalar yaratmıştır (Güven 2018: 401). Toplumsal değişim sürecinden etkilenerek bu kalıplar da zaman içerisinde değişim ve dönüşüm geçirmektedir. Özellikle aile, bu değişim ve dönüşüm içerisinde toplumsal cinsiyetin yeniden üretildiği ve geliştirildiği, cinsiyete dayalı işbölümü ve ataerkil ilişkilerin ağırlıkla görüldüğü belirgin bir alan olarak ortaya çıkmaktadır (Dedeoğlu, 2000).

Öncelikle anne-çocuk ilişkisinde belirgin olarak görülen bu gelişimin gerçekleşmesi kültürel bağlamda, kız ve erkek çocukların özerklik gelişimindeki bazı farklılıkları göstermektedir. Bu özerklik, erk ve toplumsal cinsiyet arasındaki ilişkisellik bağlamında otoritenin psikososyal olarak yeniden inşa edildiği anlamına gelmektedir (Keller, 2016). Ataerkil aile ilişkilerinde cinsiyete dayalı iş bölümü sadece görev paylaşımı ya da iki cinsiyetin gündelik hayat yükünü paylaşması anlamına gelmemektedir. Ayrıca, kadınların ve erkeklerin toplum tarafından farklı konumlandırılmaları sonucunda oluşan eşitsizlik ve ayrımcılık durumunu da ifade etmektedir. Bu durumda kadınlar çalışma yaşamında olsalar dahi ev içerisinde iş bölümü konusunda sınırlanmakta ve kısıtlanmaktadır (Bora, 2012).

Toplum tarafından kültürel olarak inşa edilen "toplumsal cinsiyete dayalı iş bölümü, bireylerin çalışma hayatının kendilerinden bağımsız olarak toplumsal cinsiyet kalıplarıyla düzenlenmesini ifade etmektedir. Kadınların çalışma hayatında temsili toplumsal cinsiyet bağlamında kendilerine atfedilen duygusallık, sakinlik, etkileycilik, sabırlılık gibi özellikler doğrultusunda gerçekleşmektedir. Evde güç ve denetim sahibi

olan erkekler ise dışarıda da bu özelliklerin gerekli olduğu ifade edilen mesleklerle temsil edilmektedirler” (Elnur, 2013).

Toplumsal cinsiyete dayalı iş bölümünü incelerken yalnızca meslek açısından yapılan yatay ayrımı ele almak yeterli değildir. Örneğin, bilişim sektörü gibi kadın-erkek oranının birbirine hemen hemen yakın olduğu sektörlerde ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin olmadığı düşünülen mesleklerde bile meslek içinde ve yöneticilik pozisyonlarına yükselmeye, dikey ayrımcılık izlerinin görüldüğü söylenebilir (Bozkurt ve Akpınar, 2018). Bu doğrultuda oluşan stres seviyesini aşmanın yollarını ortaya koymak gereklidir (Yener, 2017). Böylece, cam tavan sendromu olarak da adlandırılan bu durum, kadın çalışanların yönetim kademesi gibi üst seviyelere yükselmesinin önünde, davranışsal ve örgütsel önyargı temelinde bir kariyer engeli oluşturmaktadır (Özçelik, 2017).

Toplumsal cinsiyet normları, bireylerin yaşamlarının farklı alanlarındaki görev ve sorumluluklarını belirlemektedir. Toplumdaki genel algılar, toplumların değerler ve normlar çerçevesinde şekillenmektedir. Toplumda biyolojik cinsiyet temelinde şekillenen değer ve normlar, toplumdaki bireylerin tutumlarının temelini oluşturmaktadır. Ayrıca, bireylerden beklentiler oluşturarak bireyleri de yönlendirir. Örneğin, kadına yönelik ev hayatındaki genel toplum beklentisi kadının evdeki rollerini gerçekleştirmesi olmaktadır. Aynı şekilde iş çevresinde kadından beklenti, kadının işe yönelik rollerini şekillendirmektedir.

Kadınların hem eve hem de işe yönelik beklentilere karşılık vermesinde kadınların toplum tarafından üstlendikleri bu roller stres unsuru olmaktadır. Geleneksel toplumlarda bir dönüşüm olsa da, kadının ev ve çocuklara ilişkin rollerinde çok yavaş bir dönüşüm yaşanmaktadır. Aynı şekilde toplumsal cinsiyet rolü temelinde meslekler şekillendiği için, toplumda kadına yönelik meslekler o toplumun kültürünü ve dolayısıyla değer algısını da yansıtmaktadır. Bundan yola çıkarak kolektivist doğu toplumlarında kadınlara yönelik meslekler olarak öğretmenlik, hemşirelik, çocuk bakıcılığı öne çıktığından, çocukların karar verme sürecinin ve kariyer gelişiminin cinsiyet normlarından dolayı yaşanacak kariyer seçiminden etkileneceği öngörülmektedir. Kariyer keşif ve kariyer seçim aşamalarının dönüm noktası, bireyin kendisini keşfetmesi olarak görülmektedir.

Birey, kariyer gelişimi aşamasında potansiyeli hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Bunlar eşleştirildiği sürece, uygun kariyer gelişimi devam etmektedir. Bireyin beceri, yetenek, beklenti ve hedeflerinin cinsiyet normlarının baskısıyla tanımlanamaması ya da tanımlansa dahi bunu gerçekleştirecek kariyer gelişim sürecine dâhil edilememesinde bireyin cinsiyet rolünün etkisi olabileceği düşünülebilir. Buradan yola çıkarak bu çalışmada, toplumsal cinsiyet algısının üniversite hazırlık dönemindeki lise mezunu kadınların kariyer kararsızlığında düzenleyici rol oynayabileceği öngörülmektedir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Toplumsal Cinsiyet Algısı

Neredeyse tüm toplumlarda cinsiyet, sosyal tabakalaşmanın mühim bir parçasını meydana getirmektedir. Toplumsal cinsiyet, hem erkek hem de kadınlara ilişkin kimlikler açısından farklılaşan ve toplumsal olarak yaratılan bir kavramın varlığını işaret

etmektedir. Cinsiyet ise farklılıklar açısından düşünüldüğünde bireylerin ve grupların gündelik yaşamlarında karşılaştıkları şans veya fırsatların türlerini inşa etmelerinde önemli bir etken olmaktadır. Bu durum, bireylerin toplumsal kurumlar içerisinde aileden devlete kadar oynadıkları rolleri önemli bir şekilde etkilemektedir. Erkeklerin rolleri kadınlara karşılaştırıldığında büyük bir çoğunlukla kıymetli bulunarak ödüllendirilmektedir (Giddens, 2013).

Genellikle her kültürde kadınlar, çocuk bakımı ve ev işleri bakımından sorumluluğun birincil aktörleri olarak görülmektedirler. Toplumsal cinsiyet rollerine yönelik bu bakış açısı, geleneksel ve eşitlikçi roller/tutumlar olarak kadına ve erkeğe yüklenen rolleri farklılaştırmakta ve geleneksel bakışı öne çıkarmaktadır. Geleneksel bakış açısına göre kadınlar, ev işlerini çekip çevirme, çocuklarla ilgilenme, çalışma hayatına katılmama ile özdeşleştirilirken ve kadınlara bu yönde roller yüklenirken; erkeklere eğitim fırsatı sınıma ve başarılı olma, ailenin geçiminden sorumlu olma, evin reisi olma gibi sorumluluklar ve görevler yüklenmektedir (Esen ve Siyez, 2018).

Kadınların erkeklere göre çalışma yaşamında sınırlılığı ifade eden ikincil konumunu incelemek maksadıyla geliştirilen mütenevvi kuramlar bulunmaktadır. Örneğin bu kuramlardan neoklasik/beşeri sermaye kuramı, bireysel tercihler açısından kadını ön plana çıkarmaktadır. Kadınların çalışma yaşamında dezavantajlı olması, bağımsız ve rasyonel bir şekilde kadının kendisi tarafından tercih edilmesi ile özdeşleştirilmektedir. Bu durum kadınların ev işleri ve çocuk bakımından sorumlu olması durumu ile yakından ilişkili olmaktadır. Çünkü çoğunlukla bu sorumlulukları üstlenen kadınlar, çalışma saatleri açısından esnek olan işleri tercih ederek iş tecrübesi açısından eksik kalmakta ve çalışma hayatlarını kesintiye uğratmaktadırlar. Feminist açıdan bakıldığında ise, toplumsal cinsiyet eşitsizliği temelinde ataerkillik ve işbölümüne vurgu yapılmaktadır (Özçatal, 2011).

Toplumsal cinsiyet algısı, geleneksel yaklaşımı içeren ataerkil ilişki biçimlerini doğrudan etkilemektedir. Toplumsal cinsiyet algısının meydana gelmesinde, kadınların çalışma yaşamına katılımlarının yetersizliği, eğitim fırsatının yoksunluğu, toplumsal tutumlar ve kadınlara yönelik inşa edilmiş olan kalıp yargılar önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Ayrıca, kadınların çalışma yaşamı açısından gelir durumunda sosyo-ekonomik düzeyin artması ile toplumsal cinsiyet algısının doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir (Altuntaş ve Altınoova, 2015).

Geleneksel yaklaşımlar, geçimi sağlayan erkeğin mesleğine göre hanelerin sınıfsal konumlarını da belirlemektedir. Bu durum, hanelerdeki kadınların sınıfsal konumlarının dikkate alınmadığını göstermektedir. Geleneksel araştırmalar, ailede kadın ile erkek arasında aynı sınıfsal konumu paylaştığını öne sürmektedir. Bu araştırmalar, ailenin geçimini sağlayan kişinin getirdiği kaynaklara eşit erişime sahip olduğu tespit edilmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin kökleri ise esasında, tarihsel olarak sınıf sistemlerinden daha derinde yatmaktadır. Hiçbir sınıf sisteminin olmadığı avcı ve toplayıcı toplumlarda bile erkeklerin kadınlardan daha önde geldiği bilinmektedir. Sınıf farklarının oldukça belirgin olduğu modern toplumlarda da toplumsal cinsiyet algısının büyük ölçüde toplumsal cinsiyet eşitsizliği ile örtüştüğünden yana kuşku bulunmamaktadır (Ünal, 2016).

Kadınların iş yaşamındaki rolünün son yıllarda artmasına rağmen cinsiyet eşitsizliğini giderecek gelişmelerin beklendiği gibi olmadığı araştırmalarda ortaya konulmaktadır. OECD ülkelerinde yapılan araştırmalarda kadın ve erkek çalışanların ücret, çalışma süreleri ve mesleki seçim aşamalarında dengesizliklerin olduğu hatta kadınların erkek meslektaşlarından hala % 15 daha az kazandığı iddia edilmektedir (Bagozzi vd., 2017). Bu farkın sadece cinsiyet çerçevesinde açıklanamayacağı cinsiyet algısı yoluyla şekillenen eğitim, meslek seçimi vb. konulardaki değerlerle açıklanabileceği ifade edilmektedir (Blau ve Kahn, 2006). Ayrıca, eşitsizliğin işteki konumun yükselmesiyle daha da arttığı iddia edilmektedir.

Bertrand (2011), toplumsal normların özellikle kadınların küçük yaşlardan itibaren toplumsal yaşamdaki yerlerini belirleyerek önemli rol oynadığını iddia etmektedir. Card vd. (2016), toplumsal normlar yoluyla kadınların yapılarına ve yaşamlarına uygun olduğu düşünülen mesleklere yöneltildiğini iddia etmektedir. Bu mesleklerin kadınların toplumsal yaşamdaki diğer rollerini yerine getirmesine imkân sağladığı, erkeklere göre getirisinin daha fazla olduğu da iddia edilmektedir (Goldin, 2014).

Bazı toplumlarda toplumsal normların değişmeye başladığı görülmekte ve kadınların tam zamanlı ve zengin kariyer seçeneğine sahip meslek gruplarına yönelebildiği görülmektedir. Bununla birlikte bazı toplumların yaşamında, birçok alanındaki rollerin hala kadınlarla ve kadınların buna göre yarı zamanlı veya esnek mesleklerle özdeşleştirildiği görülmektedir (Bagozzi vd., 2017). Toplumsal normların, kadınların toplumsal cinsiyet algıları, mesleki kimlik gelişim süreçleri, beceri, yetenek ve hedefleri üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

2.2. Kariyer Kararsızlığı

Kariyer seçimi, bireyin yaşamını planlamasında üzerinde oldukça önemli bir şekilde durulması gereken konuların başında gelmektedir. Bireyin kariyer açısından meslek seçimini yaşam tercihlerine uygun yapmaması, daha sonraki dönemlerde uygunsuzluğun ortaya çıkaracağı muhtemel sonuçlar açısından bireyin kariyerini ve yaşamını doğrudan etkileyecektir. Böylesine önemli bir kararı vermek ise birey için son derece zor ve karmaşık olmaktadır. Kariyer açısından seçim sürecinin karmaşıklığı ve bireyin kişisel özellikleri ile mesleğin özelliklerini uzlaştırma gerektirmesi, kariyer yönünde karar verme sürecini zorlaştırmaktadır (Öztemel, 2012).

Bireyin kariyer gelişiminde ailenin, akranlar ve okuldan daha fazla etkiye sahip olduğu iddia edilmektedir (Hartung vd., 2005). Ailenin çocuğun kariyer gelişimindeki etkisinin çocuğun ilgi ve yeteneklerinin keşfedilmesi, çocuğun kariyer öz yeterliliğini elde etmesi, çocuğun başarılarının ödüllendirilmesi olduğunu iddia etmektedir (Corey, 2015). Ailenin en temel fonksiyonlarından biri de üyelerini sosyalleştirmektir. Üyelerine kültürlerini değerlerini, tutumlarını, amaçlarını ve davranışlarını geçirerek, gelecek nesillere hazırlamaktadır. Sosyalleşme süreci bu yolla başlamakta, aile dışındaki deneyimlerle şekillenmektedir. Bu süreç, çocuğun bağımsız gördüğü deneyimlerinin derecesinden etkilenmektedir. Ailenin çocuğa karşı bağımlı, koruyucu tutumu ya da bağımsızlaştırma, kararlara katma derecesi de sosyalleşmeyi etkilemektedir (Hallaç ve Öz, 2014).

Cole (2003), otonomi arayışının çocuğun psikolojik gelişim sürecinde bir aşama olduğunu ifade ederken, özerklik ve bağımsızlık duygusunun çocuğun kariyer keşfini etkilediğini iddia etmektedir. Çocuğun kariyer keşfini uygun yapmasının, kariyer gelişimini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Dietrich ve Kracke (2009), kariyer keşif davranışları üzerinde ebeveynlerin desteğinin olumlu, aşırı müdahalesinin olumsuz ve ideallerine bağlılık duygusunun olumlu yönde etkisinin olduğunu iddia etmektedir.

Kadınların iş yaşamındaki rolü, son yıllarda artmasına rağmen cinsiyet eşitliği konusunda gelişmelerin beklendiği gibi olmadığı araştırmalarda ortaya konulmaktadır. OECD ülkelerinde yapılan araştırmalarda, kadın ve erkek çalışanların ücret, çalışma süreleri ve mesleki seçim aşamalarında dengesizliklerin olduğu hatta kadınların erkek meslektaşlarından hala % 15 daha az kazandığı iddia edilmektedir (Bagozzi vd., 2017). Bu farkın sadece cinsiyet çerçevesinde açıklanamayacağı, cinsiyet algısı yoluyla şekillenen eğitim, meslek seçimi vb. konulardaki değerlerle açıklanabileceği ifade edilmektedir (Blau ve Kahn, 2006). Ayrıca eşitsizliğin işteki konumun yükselmesiyle daha da arttığı iddia edilmektedir.

Betrand (2011), toplumsal normların özellikle kadınların küçük yaşlardan itibaren yaşamdaki yerlerini belirleyerek önemli rol oynadığını iddia etmektedir. Card vd. (2016), toplumsal normlar yoluyla kadınların yapılarına ve yaşamlarına uygun olduğu düşünülen mesleklere yöneltildiğini iddia etmektedir. Bu meslekler, kadınların yaşamdaki diğer rollerini yerine getirmesine imkân sağlarken erkeklere göre getirisinin daha az olduğu da iddia edilmektedir (Goldin, 2014). Bazı toplumlarda toplumsal normların değişmeye başladığı görülmekte ve kadınların tam zamanlı ve zengin kariyer seçeneğine sahip meslek gruplarına yönelebildiği görülmektedir. Bununla birlikte bazı toplumlarda, yaşamın birçok alanındaki rollerin hala kadınlarla özdeşleştirildiği ve kadınların buna göre yarı zamanlı veya esnek mesleklerle özdeşleştirildiği görülmektedir (Bagozzi vd., 2017). Toplumsal normların, kadınların mesleki kimlik gelişim süreçlerini, beceri, yetenek ve hedeflerinden daha fazla etkilediği düşünülmektedir.

2.3. Sosyal Rol Kuramı

Edwards'a (1998) göre, cinsiyet farklılıklarına dayalı sosyal rol kuramı toplumsal cinsiyetin karmaşıklığını basitleştirmektedir. Tüm erkek ve kadınların tek bir ikiciliğe indirildiği ve tüm kadınların tek bir rolü üstlendiği görülmektedir. Esasında cinsiyet farklılıklarına dayalı sosyal rol kuramının yöntemi, gözlemlerle ortaya çıkarılan sorunların etrafında bir çözümlenmeden ziyade standart bir örnek olay analizinde çözümlenme yapmaktır.

Cinsiyet rolleri, kadın ve erkeklerin farklı özelliklerinden ve davranışlarından yola çıkarak insanların türettikleri çıkarımlar sonucu şekillenmektedir. Genellikle, cinsiyete göre kategoriler belirlenmektedir. Cinsiyetleri farklı olanların farklı davranış sergilemesi, kadınların ve erkeklerin arasındaki doğal olan biyolojik cinsiyet farklılıklarına dayandırılmaktadır. Dolayısıyla, işbölümü yerel koşullara göre uyarlanmış olsa da, toplum üyeleri tarafından kaçınılmaz ve doğal olarak biyolojik görülme eğilimindedir (Eagly ve Wood, 2012).

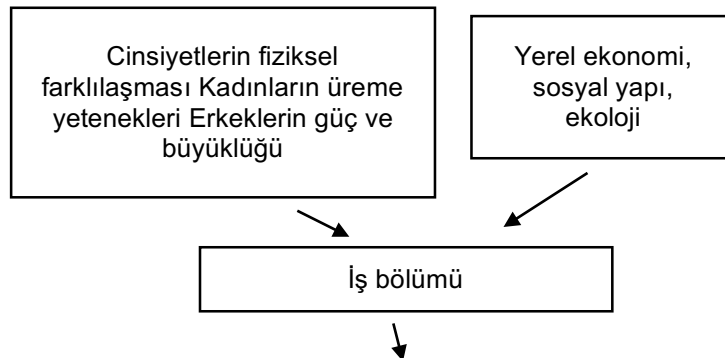
Connell'e (2017) göre de, cinsiyet farklılıklarına dayalı sosyal rol kuramında bir yandan gözlemledikleri bir yandan eleştirdikleri gibi rol tutumları üzerinde odaklaşmakta

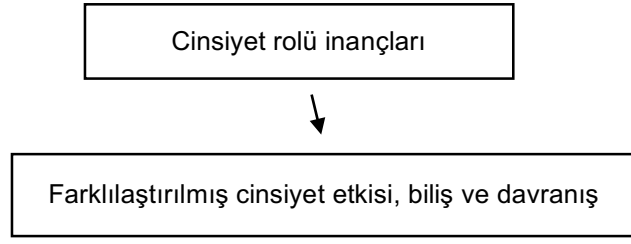
ve tutumların ait olduğu gerçeklikleri gözden kaçırmaktadır. Bu durumun politik açıdan etkisi kadınlar ve erkekler arasında yapay olarak katı bir ayrım yaratan baskıların yanı sıra erkelerin kadınların üzerinde uyguladıkları iktidarın ekonomik, ev içi ya da politik biçimlerinin göz önüne alınıp değerlendirilmemesi olmaktadır.

Connell'e (2017) göre, cinsiyet farklılıklarını içeren sosyal rol kuramı kişisel eylemlilik ile toplumsal yapı arasındaki ilişkiye yönelik olarak çalışır, aynı zamanda toplumsal yapıyı eylemlilik içinde eritmektedir. Bu kuramda, toplumsal yapıdaki noksan olan unsurların biyolojik cinsiyet kategorisiyle örtüldüğünün sağlanması amaçlanmaktadır. Kadın ve erkek rolleri biyolojik bir terimin insanlara giydirilmesiyle oluşmaktadır. Sabit bir biyolojik temel ve işlenebilir bir üstyapı altta yatan imaj olmaktadır. Cinsiyet rolü analizlerinde, hangi koşullar altında hangi belirli üst yapıların üretilmekte olduğu ve bundan böyle biyolojik ikiliğin nereye kadar yol gösterdiği üstü kapalı olarak işlenen bir tema olarak karşımıza çıkmaktadır. Rol çerçevesinin kullanılması, cinsiyetler arasındaki ilişkilere dair somut bir açıklama değil, cinsiyet ve konumları arasındaki farklılıklara ilişkin soyut bir açıklama oluşturmaktadır.

Eagly (1987) yapısal açıklamaların, sosyal grup üyelerinin ortak durumsal kısıtlamalar yaşadıklarını vurgulamaktadır, çünkü kuruluşlar ve aileler gibi diğer yapılar içerisinde aynı veya benzer sosyal konumlara sahip olma eğiliminde olduğunu ileri sürmektedir. Ona göre, tanıdık sosyalleşme yorumlarından kaynaklanan kültürel açıklamalar, sosyal grup üyelerinin çocuklukta yaşadıkları sosyalleşme baskıları nedeniyle ortak inanç ve değerler edindiğini göstermektedir. Yapısal ve kültürel yaklaşımlar birbiriyle tamamen uyumlu olmasa da, grup farklılıkları kuramları bu tür açıklamaların diğerine vurgu yapma eğilimindedir ve kültürel yaklaşım cinsiyet farklılıkları çalışmasına hâkim olmuştur. Buna karşılık, cinsiyet farklılıklarının sosyal rolü, öncelikle kadınları erkeklerden ayıran davranışsal eğilimlerin yapısal bir kuramıdır. Sosyal roller, sosyal bilimlerde kuramsal olarak cinsiyet farklılıklarının bir nedeni olarak zaten dikkat çekmektedir. Cinsiyet farklılıklarının kısa açıklamaları, genellikle bu tür rollerin içeriğini veya işleyişini belirtmeksizin "cinsiyet rolleri" veya "cinsiyet rolleri" üzerinde yoğunlaşmaktadır. Çalışmanın teorik kısmındaki tartışmalar sonucunda, kariyer kararsızlığının toplumsal cinsiyet rolünden doğrudan etkilenebileceği düşünülmektedir.

Bu çalışma, Eagly'nin (1987), cinsiyet farklılığı üzerine inşa edilen sosyal rol kuramı çerçevesinde modellenmektedir. Bu modele, aşağıda gösterilen Şekil 1: Cinsiyet rolleri, cinsiyet farklılıkları ve benzerlikleri biyo-sosyal süreçlerle yönlendirme kısmında yer verilmektedir:





Hormonal düzenleme x Sosyal düzenleme x Kendi kendini düzenleme

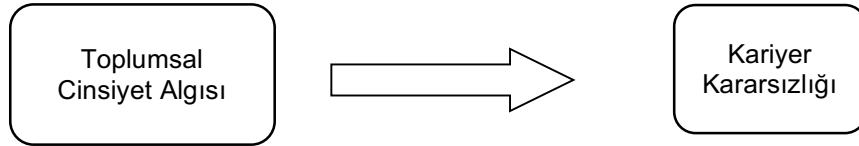
Şekil 1: (Kaynak: Eagly, 1987)

2.4.Çalışmanın Modeli

Çalışma, Eagly'nin (1987) sosyal rol kuramı çerçevesinde toplumsal cinsiyet algısının kariyer kararsızlığı üzerinde olumlu etkisinin olabileceği öngörüsü üzerine inşa edilmiştir. Ayrıca bu çalışma, üniversiteye hazırlanan lise mezunu kadın öğrencilerin kariyer kararsızlığı ile toplumsal cinsiyet algısı arasında anlamlı ilişkisinin olduğu öngörüsünden yola çıkarak temellendirilmiştir. Eagly'nin (1987) Sosyal Rol Kuramı ve yukarıda verilen literatür taraması çerçevesinde aşağıdaki hipotez oluşturulmuştur.

H1: Kadın Sosyal Cinsiyet Algısı Kariyer Kararsızlığını olumlu ve anlamlı olarak etkilemektedir

Bu doğrultuda, oluşturulan çalışma modeli Şekil 2'de şöyle gösterilmektedir:



Şekil 2. Çalışma Modeli

3. YÖNTEM

3.1.Evren ve Örneklem

Çalışma, nicel araştırma yöntemleri ve teknikleri kullanılarak tamamlanmıştır. Çalışmanın evrenini Sinop ili örneklemini ise Sinop ili merkezinde yaşayan üniversite hazırlık dönemindeki lise mezunu kadınlar oluşturmaktadır. Çalışmada yer alan üniversite hazırlık dönemindeki lise mezunu kadınların yaş aralığı 19-25 olarak belirlenmiştir. Bunun sonucunda saha çalışması için örneklem olarak toplamda 250 kişi ile anket yapılmış fakat çalışma esnasında ortaya çıkan istatistiksel hesaplamalar sonucunda 227 kişinin örneklem kapsamında değerlendirilmesi uygun görülmüştür.

Çalışmanın demografik özelliklerine bakıldığında; çalışmaya katılan 227 kadın katılımcıdan, 13-18 yaş aralığında bulunanların sayısı 160, oranı ise %70,5 olmaktadır. Yaş aralığı 19-25 olan toplamda 67 üniversiteye hazırlanan lise mezunu öğrencinin oranı ise % 29,5'tir.

Tablo 1: Yaş Durumu

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
13-18	160	70,5	70,5	70,5
19-25	67	29,5	29,5	100,0
Toplam	227	100,0	100,0	

Tablo 2: İkamet Durumu

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Ailemle	191	84,1	84,1	84,1
Akrabalarımla	1	,4	,4	84,6
Okul Yurdunda	27	11,9	11,9	96,5
Yalnız Başıma	8	3,5	3,5	100,0
Toplam	227	100,0	100,0	

Çalışmada, üniversiteye hazırlanan lise mezunu kadın öğrencilerin gündelik yaşam koşullarının idamesinde büyük önem taşıyan barınma ile ilgili soruya yanıtlarının çoğunlukla, 191 kişi ve %84,1 oranında 'ailemle' olduğu görülmektedir. Bunun dışında okul yurdunda yaşayan kadın öğrenci sayısı 27 ve oranı %11,9'dur. Yalnız başına yaşadığını söyleyenlerin sayısına bakıldığında 8 kişi ve oranı %3,5'tir. Katılımcılardan akrabalarıyla yaşadığını söyleyen ise sadece 1 kişi yer almaktadır.

3.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak katılımcıların kişisel bilgilerini içeren demografik soruların dışında, Role Stresi Ölçeği (Gillespie ve Eisler, 1992) ve Kariyer Belirsizliği Ölçeği (Allen ve Meyer, 1990) kullanılmıştır. Türkçe'ye uyarlanmayan ölçekler için bu araştırma kapsamında pilot uyarlama çalışması da planlanmış ve uygulanmıştır. Lise mezuniyet eğitim seviyesine sahip kadınların yaşadığı Sinop ilinde basit tesadüfi küme örnekleme yoluyla ulaşılan 227 kadına birer hafta arayla anket uygulanması yoluyla araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan anketlerin her birinin 30'dan fazla sorusu olduğu için anketler birer hafta arayla uygulanmıştır. Toplumsal cinsiyet algısı ve kariyer kararsızlığını ölçmek için kullanılan ölçeklerin güvenilirlik sonuçları aşağıda yer alan Tablo 3'te gösterilmektedir.

3.2.1. Ölçme Araçlarının Güvenirlik Sonuçları

Tablo 3: Ölçme Araçlarının Güvenirlik Sonuçları

	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Standardize Edilmemiş Katsayılar	Kareler Ortalaması
Toplumsal Cinsiyet Algısı	,714	,675	25
Kariyer Kararsızlığı	,850	,844	15

3.2.2. Değişkenlere İlişkin Toplam Varyans Sonuçları

Çalışma modeline ilişkin istatistiksel olarak tanımlanmış testler doğrultusunda değişkenlere ilişkin toplam varyans sonuçları tablo 2'de ve Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 4: Toplam Varyans Sonuçları

Bileşen	İlk Özdeğerler			Kare Yüklerin Çekme Toplamları		
	Toplam	% of Varyans	Kümülatif %	Toplam	% of Varyans	Kümülatif %
1	8,667	34,668	34,668	8,667	34,668	34,668
2	2,357	9,426	44,094	2,357	9,426	44,094
3	1,775	7,102	51,196	1,775	7,102	51,196
4	1,021	4,082	55,279	1,021	4,082	55,279
5	,964	3,856	59,135			
6	,887	3,549	62,684			
7	,838	3,352	66,037			
8	,821	3,284	69,321			
9	,748	2,993	72,313			
10	,676	2,703	75,016			
11	,593	2,370	77,386			
12	,569	2,274	79,660			
13	,547	2,187	81,847			
14	,523	2,091	83,938			
15	,498	1,993	85,931			
16	,495	1,978	87,909			
17	,471	1,885	89,794			
18	,440	1,760	91,554			

19	,399	1,598	93,152			
20	,348	1,394	94,546			
21	,323	1,291	95,837			
22	,303	1,211	97,048			
23	,270	1,082	98,130			
24	,250	1,000	99,130			
25	,217	,870	100,000			
Ekstraksiyon Yöntemi: Temel Bileşen Analizi.						

Tablo 4'te toplumsal cinsiyet algısına ilişkin oranlara bakıldığında 4 faktörlü bir yapıda ve tatmin edici bir açıklama oranında gözlenmiştir. Tablo 5'te kariyer kararsızlığına algısına bakıldığında 3 faktörlü bir yapıda ve tatmin edici bir açıklama oranında gözlenmiştir.

Tablo 5: Toplam Varyans Sonuçları

Bileşen	İlk Özdeğerler			Kare Yüklerin Çekme Toplamları		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	5,875	39,165	39,165	5,875	39,165	39,165
2	1,560	10,397	49,562	1,560	10,397	49,562
3	1,021	6,810	56,372	1,021	6,810	56,372
4	,965	6,432	62,804			
5	,748	4,985	67,789			
6	,724	4,824	72,613			
7	,657	4,379	76,992			
8	,633	4,218	81,210			
9	,546	3,638	84,848			
10	,511	3,409	88,256			
11	,456	3,041	91,297			
12	,407	2,710	94,008			
13	,364	2,428	96,436			
14	,278	1,856	98,292			
15	,256	1,708	100,000			
Extraction Method: Principal Component Analysis.						

3.3. Verilerin Çözülmesi

Anketler ortak yöntem sapmasının en aza indirgenmesi düşünüldüğünden iki ay zaman diliminde toplanılmıştır. Test-retest tekniği bias yani katılımcıların anketleri baştan savma doldurmasını engellemek için kullanılmaktadır. Verilerin çözülmesi için SPSS 21 yazılımı kullanılmıştır. Araştırma çerçevesinde uygulanan 250 anketin sonuçları gözden geçirildiğinde referans numaralarında tutarsızlık olanlar, cevapları tutarsız olanlar ve aşırı uç değerli anketler ayıklandıktan sonra kalan 227 anket üzerinden çalışma yürütülmüştür. Veriler analize tabi tutulurken varimax eksen döndürme tekniği uygulanmıştır.

4. BULGULAR

4.1. Çalışma Modelinde Değişkenler Arası Korelasyon Bulgusu

Çalışmanın modelinin istatistiksel olarak analiz edilen test sonuçları da Tablo 6'da yer almaktadır. Araştırma kullanılan değişkenlerin arasında olumlu ve anlamlı düzeyde düşük düzeyde ($R = ,24$) gözlenmiştir.

Tablo 6: Araştırma Model Özeti

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahmini Standart Hata
1	,238 ^a	,057	,052	,77665
a. Predictors: (Constant), CinOrt				

4.2. Çalışma Modeline İlişkin Regresyon Testi

Çalışma modelinin test edildiği regresyon testinin sonuçlarına bakıldığında, toplumsal cinsiyet algısının üniversiteye hazırlanan kadınların kariyer kararsızlığını olumlu ve anlamlı olarak etkilediği ($\beta = 0,45$, $p < ,000$; %95, $R^2 = ,057$) gözlenmiştir. Bununla birlikte, belirleme katsayısına bakıldığında kadınların kariyer kararsızlığının % 6'sının toplumsal cinsiyet algısı tarafından belirlendiği görülmüştür.

Tablo 7: Araştırma Modelinin Test Sonuçları

Model		Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Katsayılar	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	Sabit	1,825	,376		4,848	,000
	Norm	,447	,122	,238	3,674	,000
a. Bağımlı Değişken: Kariyer Kararsızlığı						

Tablo 8: Değişkenler Arasındaki Regresyon Sonuçları

Model		Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Sig.
1	Regresyon	8,143	1	8,143	13,501	,000 ^p
	Residual (Artan)	135,717	225	,603		
	Toplam	143,860	226			
a. Bağımlı Değişken: Kariyer Kararsızlığı						
b. Tahminler: (Sabit), Toplumsal Cinsiyet Algısı						

4.3. Toplumsal Cinsiyet Algısı ve Kariyer Kararsızlığı Arasındaki İlişki

Çalışmaya katkı sunan katılımcıların uygulanan ölçeklerde verdikleri cevaplar doğrultusunda, toplumsal cinsiyet algısının kariyer kararsızlığında belirleyici etkisinin olduğu ortaya çıkmaktadır. Lise mezunu olan ve üniversiteye hazırlanan kadın katılımcılar, geleceğe ilişkin kariyerlerini etkileyecek olan kararlarını toplumsal cinsiyet algısına göre planlamaktadır. Bu duruma ilişkin sonuçlar aşağıdaki Tablo 8'de bulunmaktadır.

Tablo 9: Tercih Edilen Meslekler

Meslek	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Öğretmen	92	40,5	40,5	40,5
Hemşire	24	10,6	10,6	51,1
Doktor	28	12,3	12,3	63,4
Ev Hanımı	12	5,3	5,3	68,7
Avukat	8	3,5	3,5	72,2
Manken	1	,4	,4	72,7
Yönetici	18	7,9	7,9	80,6
İstediği meslek	12	5,3	5,3	85,9
Memur	6	2,6	2,6	88,5
İşletmeci	5	2,2	2,2	90,7
Halkla ilişkiler	2	,9	,9	91,6
Pilot	1	,4	,4	92,1
Kararsız	6	2,6	2,6	94,7

Deniz	1	,4	,4	95,2
Polis	2	,9	,9	96,0
Akademisyenlik	1	,4	,4	96,5
Moda	1	,4	,4	96,9
Tercüman	1	,4	,4	97,4
Mimar	1	,4	,4	97,8
Mühendislik	2	,9	,9	98,7
Yazarlık	1	,4	,4	99,1
Astronot	1	,4	,4	99,6
Kuaför	1	,4	,4	100,0
Toplam	227	100,0	100,0	

Görüldüğü gibi Tablo 8'de, üniversiteye hazırlanan lise mezunu kadın katılımcılar, kariyerlerini belirlemede en çok gündelik yaşamlarını daha rahat idame ettirebilecekleri meslek gruplarına yönelmektedirler. Esasında bu durum, öncelikle seçilen meslek ve mesleğin getirdiği iş yükü ile birebir bağlantılı olmaktadır. Çünkü kadın katılımcıların, toplumsal cinsiyet rolüne bağlı olarak 'çalışma' kavramını sadece uğraştıkları meslekle sınırlı kalmayacağı düşüncesi bulunmaktadır.

Böylelikle, kadınlar hem ev hem de işyerlerinde zaman kavramının hızına takılmadan daha rahat, koşuşturmaca ve psikolojik olarak da stresten biraz daha uzak meslekleri tercih edebilmektedirler. Yine tabloya bakıldığında üniversiteye hazırlanan lise mezunu kadın katılımcıların çoğunlukla oran olarak % 40,2, sayı olarak 92 kişinin mesleki tercihlerinin 'öğretmen' olarak kodlandığı ortaya çıkmaktadır. Bu oran ve sayılar, sosyolojik olarak kadınların toplumsal cinsiyet ekseninde gündelik yaşamlarını düzenlilik üzerine inşa ettiklerini göstermektedir. Ayrıca kadınların bu seçiminde, toplumsal normların ve kalıplaşmış yargıların etkisinin ağırlığının belirgin bir şekilde görünürlüğünü, toplumsal cinsiyet algısı ve kariyer kararsızlığı arasındaki ilişkinin toplumsal boyutunun önemini gözler önüne sermektedir.

SONUÇ

Bu çalışmada, toplumsal cinsiyet algısının kariyer kararsızlığına etkisinin Sinop ili merkezinde yaşayan üniversite hazırlık grubu lise mezunu kadın öğrencileri örnekleme üzerinden sosyolojik olarak analiz yapılmıştır. Yapılan saha araştırması sonrasında, 227 kadın katılımcının verdiği cevaplar doğrultusunda yapılan istatistiksel analizlerle kariyer toplumsal cinsiyet algısının kararsızlığı üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Çalışmanın bulgularında, kadın öğrencilerin kariyer kararsızlıklarının belirli meslekler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Özellikle bunlardan öğretmen, hemşire, doktor gibi toplumda gelenekselleşmiş ve klasikleşmiş meslekler yine tercihlerde ön plana çıkmaktadır. Bu mesleklerin, iş yükü faktörü dışında, statü olarak değerlendirildiğinde toplumsal olarak saygınlığının yüksek olması tercihlerini etkilemede

önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum kadınların kariyer seçiminde de toplumdaki bağımsız olmayan yanlarını ortaya çıkarmaktadır. Çünkü birey, toplumsal alanda birbiriyle ilişkili olan her bir öğeden doğrudan etkilenmektedir.

Kariyer, bireylerin yaşam kalitesi yönünde algılarını şekillendiren temel belirleyicilerden biri olarak görülmektedir. Yaşam kalitesi, sosyolojik açıdan bireylerin yaşam memnuniyetiyle ilişkili olup toplumda mutlu bireylerin anahtarı olarak simgelenmektedir. Diğer yandan, kariyerini severek icra eden bireylerin iş performansının ve doyumunun yüksek olacağı, daha verimli ve etkin çalışabileceği de düşünülmektedir. İktisadi açıdan bakıldığında da, emek faktörünü oluşturan kadın çalışanların yetenek, beceri, hedef ve beklentilerine uygun kariyer seçtiklerinde bir üretim faktörü olarak daha fazla faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca, iş hayatında hiç bitmeyen bir tartışma konusu olan cinsiyet eşitsizliğinin belirleyicilerinden biri olarak görülen yanlış kariyer seçiminin temelinde, yaşanan kariyer kararsızlığı ve bunun temelinde de sosyo-psikolojik faktörlerin yattığı düşünülmektedir. Bu çerçevede yapılan araştırmalara bakıldığında, sayılan değişkenlerin tamamının aynı çalışmada olduğu bir araştırmaya hem ulusal hem de uluslararası düzeyde rastlanmamıştır. Bu çalışma aynı zamanda, çoklu regresyon yöntemleri ile aynı analizde hem aracı hem de düzenleyici değişkenlerle birlikte analiz edildiğinden, çalışmanın özgün değerini ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışma, toplumsal cinsiyet algısının kariyer kararsızlığı üzerindeki etkisini incelemesi açısından literatüre katkı sunacaktır.

KAYNAKLAR

ALLEN, N. J. ve Meyer, J. P. (1990) "The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization", **Journal of Occupational Psychology**, C. 63, S. 1: 1-18.

ALTUNTAŞ, O. ve Altınova, H. H. (2015). "Toplumsal Cinsiyet Algısı İle Sosyo-Ekonomik Değişkenler Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi", **Turkish Studies**, C. 10, S. 6: 83-100.

BAGOZZI, F., Cremer, H. ve Roeder, K. (2017). Women's Career Choices, Social Norms and Child Care Policies, IZA DP no. 10502

BERTRAND, M., (2011). "New Perspectives on Gender", **Handbook of Labor Economics**, S. 4: 1543-1590.

BLAU, F.D., and L.M. Kahn, (2006). "The US Gender Pay Gap In The 1990s: Slowing Convergence", **Industrial and Labor Relations Review**, C. 60, S. 1: 45-66.

BORA, A. (2012). **Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar**, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

BOZKURT, B., ve Akpınar, A. (2018). "Bilişim Sektöründe Toplumsal Cinsiyete Dayalı İş Bölümü", **Marmara Üniversitesi Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları Dergisi**, S. 2: 17-28.

COLE, P. (2003). **The Developmental Course From Child Effects to Child Effectiveness, Children's Influence on Family Dynamics**, (Ed. Ann C.Crouter & Alan Booth), London: Lawrence Erlbaum Associates.

CONNELL, Raewyn (1998). **Toplumsal Cinsiyet ve İktidar**, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

COREY, P. (2015). **Examining the Influence of Parental Pressure and Perceived Control on Young Adults' Career Exploration**. Toronto University, Unpublished Master Thesis, Dpt of Applied Psychology and Human Developments.

DEDEOĞLU, S. (2000). "Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından Türkiye'de Aile ve Kadın Emeği", **Toplum ve Bilim**, S. 86: 139-170.

DIETRICH, J., & Kracke, B. (2007). "Career-Specific Parental Behaviors in Adolescent Development". **Journal of Vocational Behavior**. C. 75, S. 2: 109-119.

DÖKMEN, Z. Y. (2012). **Toplumsal Cinsiyet Sosyal Psikolojik Açıklamalar**, İstanbul: Remzi Kitabevi.

EAGLY, A.H. (1987). **Sex Differences in Social Behavior: A Social-role Interpretation**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

EAGLY, A. ve Wood, W. (2012). **Social Role Theory**,

<file:///C:/Users/Ugo/Desktop/EaglyWoodvanLange-Ch-49.pdf>

ECEVİT, Y. (2003). "Toplumsal Cinsiyetle Yoksulluk İlişkisi Nasıl Kurulabilir? Bu İlişki Nasıl Çatışabilir?", **Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi**, C. 25 S, 4: 83-88.

EDWARDS, R. (1998). "The Effects of Gender, Gender Role, and Values on the Interpretation of Messages", **Journal of Language and Social Psychology**, C. 17, S. 1: 52-71.

ELNUR, A. (2013). "Küreselleşme Sürecinde Toplumsal Cinsiyete Dayalı İş Bölümü", **Uluslararası Katılımlı VII. Ulusal Sosyoloji Kongresi Yeni Toplumsal Yapılanmalar: Geçişler, Kesişmeler, Sapmalar Bildiri Kitabı**, Ed. Prof. Dr. Muammer Tuna, Muğla.

ESEN, E. ve Siyez, D. M. (2018). "Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği Ergen Formu'nun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması", **Nesne Psikoloji Dergisi**, C. 6, S. 12: 144-173.

GİDDENS, A. (2013). **Sosyoloji**, İstanbul: Kırmızı Yayınları.

Goldin, C. (2014). "A Grand Gender Convergence: Its Last Chapter", **American Economic Review**, S. 104: 1091-1119.

GÜVEN, Filiz (2018). "Kadınlığın İnşa Otoriteleri", **Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi**, Cilt: 6 Sayı: 15 Sayfa: 400-414

HALLAÇ, S. ve Öz, F. (2014). "Aile Kavramına Kuramsal Bir Bakış", **Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry**, C. 6. S. 2: 142-153.

HARTUNG, P. J. (2005). "Child Vocational Development: A Review and Reconsideration", **Journal of Vocational Behavior**, S. 66: 385-419.

KELLER, E. F. (2016). **Toplumsal Cinsiyet ve Bilim Üzerine Düşünceler**, İstanbul: Metis Bilim.

MAHALİK, J. R. Morray, E. B., Connerty- Femiano, A., Ludlow, L. H. Slattery, S. M. & Smiler, A. (2005). "Development of the conformity to Feminine Norms Inventory", **Sex Roles**, S. 52: 417-435.

MARSHALL, Gordon (1999), *Sosyoloji Sözlüğü*, (çevirenler: Osman Akınhay, Derya Kömürçü), Ankara: Bilim ve Sanat Yay.

ÖZÇATAL, E. Ö. (2011). "Ataerkillik, Toplumsal Cinsiyet ve Kadının Çalışma Yaşamına Katılımı", **Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, C. 1, S. 1: 21-39.

ÖZÇELİK, M. K. (2017). "Çalışma Hayatında Kadının Yeri ve Kariyer Gelişim Engelleri", **Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi**, S. 52: 49-70.

ÖZTEMEL, K. (2012). "Kariyer Kararsızlığı ile Mesleki Karar Verme Öz Yetkinlik ve Kontrol Odağı Arasındaki İlişkiler", **GEFAD / GUJGEF**, C. 32, S. 2: 459-477.

ÜNAL, A. Z. (2016). **Toplumda Tabakalaşma ve Hareketlilik Olgular Kavramlar Kuramlar**, Ankara: Birleşik Yayınevi

YENER. S. (2017). The Mediating Role of Psychological Safety between Gender Perception and Feminine Role Stress, **Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi**, C. 13, S. 4: 819-831.



ATATÜRK DÖNEMİNDE TÜRKİYE VE RUSYA ARASINDAKİ EĞİTİM İLİŞKİLERİ

Öğr. Gör. Dr. Cengiz ASLAN*

ÖZ

Bu çalışmada, Türk-Rus ilişkileri tarihinin en verimli dönemi olarak kabul edilebilecek olan Atatürk dönemindeki iki ülke arasındaki eğitim ilişkileri konu edinilmiştir. Bu çerçevede içeriği ve yüklenen anlamı geniş olan eğitim ilişkisi, kültürel ilişkilerden farklı olarak, günümüz kullanımıyla öğrenci ve personel hareketliliği anlamında ele alınmıştır. Alanyazın incelendiğinde, Türk-Rus ilişkilerinin tarihine ilişkin çok sayıda araştırma ve yayın dikkati çekerken, iki ülkenin eğitim ilişkilerine dair çalışmaların oldukça sınırlı sayıda ve içerikte olduğu görülmektedir. Araştırmanın amacı, Atatürk döneminde Türkiye-Rusya arasındaki eğitim hareketliliğini bilimsel toplantılara ve önemli günlere katılma, öğrenci ve öğretmen gönderme ve eğitim sistemini incelemek için uzman gönderme açılarından ortaya koymaktır. Araştırma tarihsel bir araştırmadır. Araştırma verileri Devlet Arşivleri, Milli Kütüphane, çeşitli üniversite kütüphaneleri ile elektronik ortamdaki bilgi ve belgelerden elde edilmiş ve betimsel analiz yaklaşımına göre çözümlenmiştir. Atatürk döneminde iki ülkenin eğitim ilişkileri, diplomatik ilişkilerinin gelişimine göre biçimlenmiştir. Eğitim ilişkilerinde bilimsel toplantılara ve önemli günlere katılım konusunda iki ülke de kongre, kurultay, sergi, festival, panayır ve spor müsabakaları türünde etkinliklere yoğun ilgi göstermiştir. Öğrenci gönderilmesi boyutunda Maarif Vekaleti adına öğrenci gönderilmesinin sınırlılığına karşın, diğer Vekaletler adına, yeni kurulan fabrikaların ihtiyaç duydukları teknisyenlerin kısa süreli Rusya'ya gönderilmesi söz konusudur. Bununla birlikte çeşitli heyetler ve uzmanlar, Rus eğitim sistemini incelemek için gönderilmişler ve incelemelerini raporlaştırmışlardır.

Anahtar Kelimeler: Atatürk dönemi, eğitim ilişkileri, Türkiye, Rusya.

EDUCATIONAL RELATIONS BETWEEN TURKEY AND RUSSIA IN ATATÜRK'S PERIOD

ABSTRACT

In this study, educational relations between Turkey and Russia during Atatürk era, which is very important period in Turkish and Russian history, have been examined. Educational relations investigated in terms of student and staff exchange rather than its broad meaning and cultural relations. In the literature, although there are various research and publications about Turkish-Russian historical relations, publications about educational relations are very limited. The aim of the study is to investigate Turkey - Russia relations with regard to attendance of scientific meetings and important dates, student and teacher exchange, exchange of expert for investigation of educational system in Atatürk's period. This study is designed as historical research. In this research documents gathered from Directorate of State Archives Republican Archives, National Library of Turkey, various university libraries and electronical resources and data were analyzed with descriptive analysis method. In Atatürk's period, educational relations between Turkey and Russia shaped according to political relations. Within the context of educational relation, both countries showed intense interest to scientific meetings, sports competitions, congress, exhibition, festival etc. As for student exchange in that period, although from Ministry of Education limited number of students were sent to Russia, from other ministries many technical personals were sent there to get short trainings and to fulfill qualified person needs of newly founded factories. On the other hand, different committees and

* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Ana Bilim Dalı, cngzaslan@gmail.com, Orcid ID: 0000-0003-3710-9838

experts were sent to Russia for investigating their education system and they reported their investigations.

Keywords: Atatürk's period, education relations, Turkey, Russia.

Giriş

Atatürk döneminde muasır devletler model alınarak sürdürülen modernleşme düşüncesi, yeni kurulan Cumhuriyet'in çağdaş bir ülke olmasının koşullarını hazırlamıştır. Kuşkusuz bu model, Cumhuriyet'in yeni insanını yaratması ve milli güzidelerini yetiştirmesinin yolunu açacak, bu yol da muasır medeniyetlerin deneyim ve birikimlerinden yararlanılmasından geçecekti. Bu sürecin eğitim alanında en etkili yolları olarak; yurt dışına öğrenci gönderilmesi, yurt dışından uzmanlar davet edilmesi, yurt dışına araştırma ve inceleme için uzmanlar gönderilmesi ve tercüme faaliyetleri gösterilebilir.

Atatürk döneminde farklı alanlardan öğrenci, öğretmen, müfettiş ve bürokrat eğitim görmek, bilgi-görgü artırmak, eğitim sistemine yönelik inceleme ve araştırmada bulunmak üzere çeşitli ülkelere gönderilmiştir. Bunun yanı sıra yurtdışında gerçekleştirilen sempozyum, kongre gibi uluslararası bilimsel toplantılara, sergi, kutlama gibi ülkelere özgü önemli günlere katılıma da önem verilmiştir (Aslan 2014:62). Bu anlayışta, Cumhuriyet'in dünya gündemini ve yenilikleri izleme, kendisi için gerekli olanı alma ve yararlanma, kendisini yeniden düzenleme isteğinin ve felsefesinin olduğu söylenebilir.

Alanyazında Atatürk dönemi Türk-Rus ilişkilerini, özellikle siyasal ve kısmen de kültürel yönleriyle ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Buna karşın iki ülke eğitim ilişkilerinin birkaç çalışmayla sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmada dönemin iki ülke eğitim ilişkileri bilimsel toplantılara ve önemli günlere katılma, öğrenci ve öğretmen gönderme ve eğitim sistemini incelemek için uzmanlar gönderme boyutları çerçevesinde ele alınmıştır.

Ana Hatlarıyla Türk-Rus Siyasal İlişkileri (1920-1938)

Osmanlı'da başlayan ve karşılıklı ezeli "düşman" olarak nitelendirilen Rusya ile ilişkiler, Milli Mücadele döneminden başlayarak İkinci Dünya Savaşı öncesine kadar süren bir gelişme seyri göstermiştir. Bu dönem iki ülke ilişkilerinde, karşılıklı görüşmelerle, yaşadıkları önemli siyasal-toplumsal olayların sonucu olarak en verimli dönemin yaşandığı söylenebilir. Anadolu'da, emperyalizme karşı verilen mücadele sonrasında kurulan Türkiye Cumhuriyeti ile Ekim Devrimi'nin ardından 1922 yılında kurulan Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB), kuruluş süreçlerinde dayanışma ve işbirliği içinde olmuştur (Tellal 2000:15). Bolşevik Devrimi, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti için de dostluk ve işbirliği çerçevesinde bir "müttefik" yaratmış, emperyalizm karşıtlığı iki devrimi aynı cephede buluşturmuştur (Perinçek 2005:24). Bu çerçevede iki ülke arasındaki dolaysız dostluk ilişkilerinin başlaması, 1920 yılının ilk yarısında Nisan ayında, Rusya'daki iç savaşın en ateşli evresinde gerçekleşmiştir. Ülkesinin ulusal çıkarlarını bilen Atatürk'ün teklifiyle, Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) tarafından, Rusya Sovyet Federe Sosyalist Cumhuriyeti (RSFSC) Halk Komiserleri Kurulu'na bir mektup gönderilmiş ve bu mektupta Sovyet Rusya'nın, emperyalistlerle mücadelesinde devrimci Türkiye'ye yardım edeceği umudu belirtilmiştir

(Aralov 2010:7). Atatürk'ün Lenin'e yazdığı 26 Nisan 1920 tarihli bu ilk mektup, aynı zamanda TBMM'nin de ilk dış politika eylemidir (Perinçek 2005:51).

Moskova ile bu ilk temas Halil (Kut) Paşa'nın Rusya'ya gitmesiyle gerçekleşmiştir. Bu mektuba cevapta RSFSC Hükümeti'nin, TBMM'nin bu deklarasyonunu memnuniyetle kabul ettiği belirtilmiş ve iki devlet arasında hemen diplomatik ve konsolosluk ilişkilerinin kurulması teklif edilmiştir (Jaeschke 2011:161). Bu dönemde, Türkiye'nin ekonomik kalkınmasına katkıda bulunmak amacıyla, Rus Sovyet Cumhuriyeti Hükümeti tarafından Türkiye'ye 11 milyon altın ruble ve 100 bin Osmanlı altını tutarında para yardımı yapılmıştır. Bu tutar dönemin, kağıt Türk Lirası hesabı ile 80 milyon civarındadır ve bu yardım Ankara Hükümeti'nin bir yıllık bütçesinden-1921 yılı bütçesi- fazladır (Yerasimos 2000:614-619).

Atatürk ile Lenin'in bu mektupları iki ülke arasındaki ilişkilerin gelişmesinde büyük rol oynadığı gibi, SSCB'nin dış politikasının temel ilkesi olan "barış içinde yan yana yaşama ilkesi", SSCB ile Türkiye Cumhuriyeti arasında güven ve saygınlık yaratma, birbirlerinin içişlerine karışmama ve ulusal çıkarlarına hürmet etme temeline dayalı samimi bir dostluk ve yararlı bir işbirliği kurulmasına olanak sağlamıştır (Vandov 1982:5). Benzer bir düşüncenin Türkiye Cumhuriyeti'nin temel politikasında takip edilen "yurtta barış dünyada barış" ilkesi ve dünyayla bütünleşme, yenilikleri yakından izleme, kendisi için gerekli ve yararlı olanı alma isteği ile örtüştüğü söylenebilir. Bu çerçevede, 1920 yılında siyasi görüşmelerde bulunmak üzere Hariciye Vekili Bekir Sami Bey ve İktisat Vekili Kemal Bey görevlendirilmiştir (BCA, 30.18.1.1/1.1.5). 19 Temmuz'da Moskova'ya ulaşan heyet Lenin'le görüşmüş ve bir anlaşma taslağı oluşturulmuştur. Rusya'dan da Eylül 1920'de 200 kişilik ilk elçilik heyeti Türkiye gelmiştir (Perinçek 2005:52-67). Bu siyasi ilişkiler sürecinde Ali Fuat (Cebesoy) Paşa, 21 Kasım 1920'de Moskova'ya; 19 Haziran 1921'de Natsarenus Türkiye'ye siyasi temsilci, elçi olarak gönderilmiştir (Aralov 2010:24). Ali Fuat Paşa, 19 Şubat 1921'de göreve başlamak üzere, kalabalık bir elçilik heyetiyle Moskova'ya ulaşmıştır. 21 Şubatta ise Yusuf Kemal (Ekonomi Bakanı), Dr. Rıza Nur (Sağlık Bakanı) ve Ali Fuat Beylerden oluşan heyet resmi olarak Ruslarla görüşmeye başlamıştır (Cebesoy 1955:37-138). 16 Mart 1921'de Moskova'da, Türkiye - Rusya arasında 16 maddeden oluşan Muhadenet Ahitnamesi (Dostluk ve Kardeşlik Antlaşması), 13 Ekim 1921 günü Kars'ta Türkiye ile Azerbaycan, Ermenistan ve Gürcistan Sovyet Cumhuriyetleri arasında Dostluk Antlaşmaları imzalanmıştır. Bu anlaşmalardan sonra, Rusya'dan General Frunze ile birlikte 40 kişilik bir heyet, 13 Aralık 1921'de Ankara'ya gelmiştir (Girgin 2014:150). 2 Ocak 1922'de Ankara'da, Ukrayna Sosyalist Cumhuriyeti ile Türkiye arasında Dostluk ve Kardeşlik Antlaşması (Muhadenet ve Uhuvvet Muahedenamesi) imzalanmıştır. Yerasimos'a göre, Moskova ve Kars Antlaşmaları, iki ülke arasındaki sorunları çözen ve Ankara Hükümeti'ne uluslararası yasal bir statü ve saygınlık veren belgelerdir (Yerasimos 2000:613).

Bu iki antlaşmadan sonra, 10 Nisan 1922'de, Atatürk'ün bir kez daha Lenin'e mektup yazdığı görülmektedir. Bu mektupta, Rusya'nın dostluğunun, geçmişte olduğu gibi, gelecekte de TBMM Hükümeti'nin takip edeceği siyasetin asıl temelini teşkil edeceği ve iki ülkenin her zaman olduğundan daha çok, emperyalist ve kapitalist devletler tarafından oynanan yeni oyunlar karşısında sağlam bir birlik teşkil etmeleri

gerektiği belirtilmektedir (Girgin 2014:228; Jaeschke 2011:167). 3 Eylül 1922'de, Büyük Taarruz'un sonucu ulaşılan zaferi ilk kutlayan Ruslar olmuş ve bu tebriğe teşekkür yanıtı 5 Eylül'de verilmiştir (Girgin 2014:241).

17 Aralık 1925'te, Paris'te SSCB ile Dostluk ve Tarafsızlık Antlaşması imzalanmıştır. Yapılan bu antlaşmalar iki ülke arasında birçok alanda işbirliğinin yasal zeminini oluşturmuştur. Diğer bir ifadeyle bu anlaşmadan sonraki dönemde Moskova, Ankara'ya sık sık heyetler gönderip Türkiye-Sovyetler Birliği dostluğunun kendileri için ne derecede önemli olduğunu göstermiştir (Jaeschke 2011:174).

Kasım 1926'da, Türk Dışişleri Bakanı Tevfik Rüştü (Aras) Odesa'ya gitmiştir. Burada Çiçerin ile yapılan görüşmede, konsolosluklar ve ticaret konuları ele alınmıştır (Girgin 2014:259). 24.10.1927 tarihinde, Sovyet Rusya İhtilali'nin 10. yılı törenlerine katılmak üzere Türkiye'den Cumhuriyet Halk Fırkası Genel Sekreteri Saffet Bey'in başkanlığında, Siirt milletvekili Mahmud, Gaziantep milletvekili Kılıç Ali ve Darülfünun emini Doktor Neşet Ömer (İrdelp) Beylerden oluşan bir heyet görevlendirilmiştir (BCA, 30.18.1.1/26.58.20). Vandov'a göre 1925 antlaşmasının süre uzatımı için Ankara'ya gelen Sovyet Dışişleri Komiseri Yardımcısı L. M. Karahan ile Dışişleri Bakanı Tevfik Rüştü (Aras) 17 Aralık 1929 tarihinde bir protokol imzalamıştır. Bu ziyarette Moskova'ya davet edilen Aras ve beraberindeki heyet, 23 Eylül 1930'da Moskova'ya gitmiş, 7 Ekim 1930'da Türkiye'ye dönmüştür. Bu görüşmede Sovyet Hariciye Komiseri M. M. Litvinov, Türkiye Hükümeti adına Ankara'ya resmen davet edilmiştir. Bu davet, 26 Ekim - 1 Kasım 1931 tarihinde gerçekleşmiştir. Bu ziyarette İsmet Paşa Moskova'ya davet edilmiş ve bu davet, 25 Nisan-10 Mayıs 1932 döneminde, 30'u aşkın kişiden oluşan bir heyetle gerçekleşmiştir (Vandov 1982:71-91). İsmet Paşa "Türk-Rus dostluğunun zeval bulacağını zannedenlerin inkisara uğrayacağını" (Cumhuriyet, 4 Mayıs 1932:3) belirterek bu görüşmeye yönelik Türk tarafının tutumunu net biçimde ortaya koymuştur. Bu ziyaret için İnönü iyi bir aydınlanma, karşılıklı itimadın kuvvetlenmesi ve Sovyet Rusya koşullarının yakından görülmesi konularında olumlu geçtiğini belirtmektedir (İnönü 2006:514). Vandov'a göre bu görüşmeler sonucunda, yeni bir ekonomik işbirliği anlaşması imzalanmıştır. Bu anlaşmaya göre Rusya, Türkiye'nin ulusal sanayiini güçlendiren yeni fabrikalarına makine ve donatım sağlanması için faizsiz 8 milyon dolarlık kredi vermeyi ve Türkiye de bu krediyi yerli mallarıyla 20 yıllık bir dönemde ödemeyi taahhüt etmiştir. Böylelikle iki ülke yöneticileri, SSCB ile Türkiye arasında sürekli işbirliğinin kurulmasını ve Sovyetlerin Türkiye'ye uzman göndererek yardım sağlamasını kararlaştırmışlardır (Vandov 1982:107).

Dönemin Rusya Hükümeti de siyasi ilişkilerin sonucu olarak Türkiye'de düzenlenen önemli günlere ve etkinliklere katılmayı önemsemiştir. Bu kapsamda 1933'te Rus Karadeniz filosundan savaş gemileri İstanbul limanını ziyaret etmiş, bir hava filosu (12 uçak) da İstanbul'a gelmiş ve Türkiye'ye 4 uçak hediye edilmiştir. Rusya'dan gelen bu uçakların, Cumhuriyet Bayramı'nda İstanbul ile Ankara arasında uçuşlar yapması planlanmıştır (Cumhuriyet, 27 Ekim 1933:3). 26 Ekim - 9 Kasım 1933 tarihlerinde SSCB Savunma ve Askeri-Deniz Kuvvetleri Komiseri General Kliment Efremoviç Voroşilov başkanlığında Dışişleri Komiser Yardımcısı L. M. Karahan, Eğitim Komiseri Bubnov, Eğitim Komiser Yardımcısı Krijanovski, SSCB Süvari Kuvvetleri Komutanı ve Devrim Komuta Konseyi üyesi Budyoni başta olmak üzere büyük bir

heyet, Türkiye Cumhuriyeti'nin 10. yıldönümü ile ilgili olarak Türkiye'ye ziyarette bulunmuştur (Vandov 1982:108). Bu ziyarette, Ankara'da İsmet Paşa Kız Enstitüsü'ndeki eğitim sergisi, Gazi Muallim Mektebi, iktisat sergisi ve Ziraat Enstitüsü, İstanbul'da ise Topkapı Sarayı, Asar-ı Atika Müzesi, Evkaf Müzesi, Dolmabahçe Sarayı, İstanbul Kız Muallim Mektebi, Beykoz Dericilik Fabrikası ziyaret edilmiştir (Aydoğan 2007:353-355). Ayrıca SSCB İlimler Akademisi Antropoloji ve Etnoloji Enstitüsü tarafından hazırlanan Türklerin yaşayışı, kültürü ve sanatı ile ilgili materyaller koleksiyonu dönemin Milli Eğitim Bakanlığı'na verilmiştir (Tacibayev 2004:198). Vorosilov'un bu ziyaretiyle iki memleket arasındaki güven havası kuvvetlenmiş ve ilişkiler daha sağlam bir zemine oturmuştur (İnönü 2006:516).

Türkiye'den, Sovyet Rusya Hükümeti'nin 1 Mayıs milli bayramına katılmak üzere, 14.04.1934 tarihinde uçak filosu mürettebatı Moskova'ya gönderilmiştir (BCA, 30.18.1.2/44.22.13). 1-10 Eylül 1934 tarihinde Kiev'de Sovyet Rusya tarafından düzenlenen büyük manevraya katılmak üzere bir heyet görevlendirilmiştir (BCA, 30.18.1.2/47.56.20).

Ankara'ya yeni tayin edilen büyükelçi L. M. Karahan ile Türk Dışişleri Bakanı Tefik Rüştü Aras, 7 Kasım 1935 tarihinde, 1925 antlaşmasının süresini 10 yıl daha uzatan bir protokol imzalamıştır. 1936 yılında SSCB'nin daveti üzerine 1 Mayıs törenlerine katılmak için Dışişleri Bakanlığı Genel Sekreteri Numan Rifat başkanlığında bir heyet Moskova'ya gitmiştir (Vandov 1982:118-122).

Karahan'ın, 3 Mayıs 1937'de görevden alınmasıyla yerine Karski atanmıştır. Karski, Atatürk'le 1 Haziran günü görüşmüş ve bu görüşme bir Sovyet yetkilisiyle Atatürk'ün son görüşmesi olmuştur. Bu son görüşmede Atatürk, SSCB ile dostluğun Türk dış politikasının temeli olduğunu vurgulamıştır. Karski'nin 2 Haziran 1937 tarihli Rusya'ya gönderdiği telgrafta, Atatürk ve görüşmeye katılanların, Aras'ın ziyaretinin Türk politikasıyla ilgili Rusların şüphelerini gidereceğini düşündükleri belirtilmektedir (Perinçek 2005:233). 4 Temmuz 1937 tarihinde, İçişleri Bakanı ve Cumhuriyet Halk Partisi Genel Sekreteri Şükrü Kaya yönetimindeki heyet 20 günlük bir ziyaret için Moskova'ya gitmiştir (Vandov 1982:123). Bu ziyarette Dışişleri Bakanı Tefik Rüştü Aras da bulunmuş ve heyet Stalin'le görüşmemiş, heyetin bu temasları soğuk ve kısıtlı geçmiştir (Girgin 2014:261).

Görüldüğü üzere, Milli Mücadele döneminden itibaren yoğun biçimde siyasal ilişkilerin sürdürüldüğü, neredeyse her yıl iki ülkenin birbirlerine yönelik siyasi ziyaretler gerçekleştirdiği söylenebilir. 1930'lu yılların ikinci yarısından itibaren Türk-Rus ilişkileri başka bir aşamaya, gerileme aşamasına geçmiştir. Vandov'a göre, Temmuz 1936'da Montrö'deki Boğazlar Konferansı'ndan sonra SSCB ile Türkiye arasındaki ilişkilerde bazı çatlaklar belirmiş, Atatürk'ün ölümünden sonra bunlar derinleşmiştir (Vandov 1982:107). Almanya ve Sovyetler Birliği arasında, 23 Ağustos 1939'da imzalanan Saldırmazlık Paktı'ndan sonra, Türk-Rus ilişkileri yeni ve zor bir sürece girmiştir. Ağustos 1939'da Moskova'ya davet edilen Dışişleri Bakanı Şükrü Saraçoğlu ve beraberindeki heyet 25 Eylül 1939'da bu davete katılmış ve 1-15 Ekim 1939'da dört defa görüşme sağlanmıştır (Ertem 2010:253). Jaeschke'e göre Stalin yönetimindeki Rusların, Boğazları müştereken müdafaa etmeyi teklif etmesi ilişkileri tersine döndürmüştür. Bununla birlikte Rusya'nın 15.3.1945'te Paris Antlaşması'nı

tanımadıklarını söylemesi, şifahi olarak Kars'ın geri istenmesi, Boğazlar sorununun ortaya çıkarılması dostane ilişkilerin sonu olmuş ve Türkiye'nin NATO'ya girmesine sebep olmuştur. Stalin'in ölümünden sonra 30.5.1953'te Sovyet Hükümeti bu isteklerinden vazgeçmiştir (Jaeschke 2011:174).

Türkiye ve Sovyet Rusya Arasındaki Eğitim İlişkileri (1920-1938)

İki ülkenin eğitim ilişkileri dönemin siyasal-toplumsal-ekonomik koşullarıyla paralellik göstermektedir. Bu çerçevede eğitime ilişkin deneyimlerinin de çalışma kapsamındaki dönemde, gelişen veya sınırlı kalan alanlarının olduğu söylenebilir. Cumhuriyet öncesi dönemde Rusya'da öğrenim gören öğrenci sayısının, iki ülkenin koşulları düşünüldüğünde az olması beklenir. Kaldı ki Meşrutiyet döneminde, 1327 (1911) yılında, 8 ülkede öğrenim gören Osmanlı vatandaşı 135 öğrenciden, 9'u kız öğrencidir ve bu öğrencilerden 1'i, Katrin Hanım, Rusya'da Petersburg Darülfünunu'nda tıp eğitimi almaktadır (Maarif-i Umumiye Nezareti İstatistik Müdüriyeti 1327:44-46). Cumhuriyet ile birlikte Maarif Vekaleti adına Rusya'ya öğrenim için gönderilen öğrenci sayısının, Maarif Vekilliği ile Başbakanlık İstatistik Genel Direktörlüğü istatistik yıllıklarına göre neredeyse hiç değişmediği söylenebilir.

Ekim Devrimi ile birlikte, 1918'de, Taşkent ve Kiev'de Şarkiyat Enstitüleri, 1920'de Yaşayan Doğu Dilleri Enstitüsü kurulmuştur (Ataöv 2004:90). Kameneva'ya (1928) göre, 1925'te SSCB'de kurulan VOKS teşkilatı¹, SSCB'nin toplumsal ve kültürel alanlarda dış ülkelerle gerçekleştireceği ortak faaliyetleri, bilimsel işbirliği antlaşmalarını, kültürel ilişkileri, sosyal organizasyonları gibi etkinlikleri yürütecektir. Sverçevskaya'ya göre, 1927 Ekim'inde Sovyet ihtilalinin 10.yıl kutlamaları çerçevesinde Ankara ve İstanbul'da açılacak sergilere katılmak ve çeşitli temaslarda bulunmak üzere VOKS Başkanı Olga Kameneva Türkiye'ye resmî ziyarette bulunmuştur (Akt. Tacibayev 2011:159-167; Benhür 2008:591-599).

Lenin döneminin Dışişleri Halk Komiseri Georgiy Vasilyeviç Çiçerin, eğitim halk komiseri A.V. Lunaçarskiy'e yazdığı mektubunda Atatürk için, Türk kadınının kurtuluşunu ve kadınlara bütün haklarda ve toplum yaşantısında erkeklerle eşitlik isteyen ilerici bir hareketin başında olduğu, kendisini çevreleyen kalabalıklara parlamentarizmden, kadının özgürlüğünden, milli eğitimin ve bütün kültürün modernleştirilmesinden söz ettiği belirtilmektedir. Bunun yanı sıra mektubunda Çiçerin, Atatürk ve ülkü arkadaşlarının Türk toplum ilişkilerinin modernleştirilmesi konusundaki çalışmalarının kolaylaşması için onlara materyal gönderilmesini, tarımsal öğrenimle de ilgilenen Türklerin tekrar, teknik alanda öğrenim yapmak üzere gençleri göndermeyi teklif etmeleri durumunda, bunun mümkün olup olmadığı ve planların uygulanıp uygulanamayacağını kendisine bildirmelerini istemiştir (Aralov 2010:125,126). Büyük bir ihtimalle bu mektubun 1922'de yazıldığı ve bu tarihten önce Türkiye'nin Rusya'ya tarım öğretimi ile ilgili bir teklifte bulunduğu söylenebilir.

¹ 1934 yılına doğru, VOKS'un Türkiye'den sürekli yazıştığı 28 kişi olmuştur. Bunlar arasında besteciler Zeki Bey, Hasan Ferit, Muhsin Ertuğrul, müzikolog Mahmut Ragıp, ressam Nurullah Cemal, yazarlar Yakup Kadri, Falih Rıfkı gibi isimler bulunmaktadır. Bk. Raşid Tacibayev, Kızıl Meydan'dan Taksim'e Siyasette, Kültürde ve Sanatta Türk-Sovyet İlişkileri (1925-1945), İstanbul, Truva Yayınları, 2004, s.175.

İnönü'nün Rusya ziyaretinden sonra, eğitim-kültür alanındaki ilişkilerin de yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kapsamda Vitol, 1933'te işbirliğini daha sağlam temellere oturtmak için SSCB İlimler Akademisi bünyesinde Türkiye ile İlmî Bağlantıları Destekleme Komisyonu kurulduğunu ve bu komisyonun 1937 yılına kadar varlığını sürdürdüğünü belirtmektedir. 1934 yılında Şarkiyat Enstitüsü bünyesinde kurulan Türkologlar Cemiyeti, bu tarihten itibaren Türkoloji alanındaki tarih ve dil çalışmalarının merkezi haline gelmiştir (Vitol 2015:116-118). Öyledir ki, Türkiye ile Rusya arasında bilgi münasebetleri komisyonu, Moskova radyosundan zaman zaman Türkçe konferanslar düzenlemiştir (Cumhuriyet, 1 Mart 1935:3).

Bilimsel Toplantılara ve Önemli Günlere (Sergi, Festival, Kutlama Günleri ve Spor Müsabakaları) Katılma

Bilimsel Toplantılar

İki ülke de, kendi ev sahipliğinde ve çeşitli ülkelerde gerçekleşen toplantılara ilgi göstermiştir. Örneğin 1 Eylül 1920'de Bakü'de düzenlenen Doğu Halkları Birinci Kurultayı'na Türkiye'den, Türk komünistleri, Enver Paşa ve arkadaşları ile Ankara temsilcileri adında üç farklı siyasi grup katılmıştır (Girgin 2014:189).

Ziraat Vekili Mehmet Sabri Bey, 1925 yılı sonunda, Sovyet Hükümeti Ziraat Halk Komiseri'nin daveti üzerine Sovyet Rusya'ya 46 günlük bir seyahat düzenlemiştir. Bu gezisinde davet edilen Prof. Mihailov, 1926'da Türkiye'ye gelmiş ve veterinerlik eğitimleri için kurslar açmıştır (Yıldırım 2008:531-533). 1925'te ziraat bilimci Sovyet Profesör P. Zhukovsky ve beraberindeki heyet, 1927 yılına kadar 3 kez Anadolu'yu gezmiş (Zhukovsky 1951:XV) ve Türk tarımını bitki türleri açısından incelemiş, ziraat numuneleri almış, bu numuneleri ülkesine götürerek Leningrad Ziraat Enstitüsü'ne bağlı laboratuvarında bir Türk ziraat pavyonu açmıştır (Yıldırım 2008:533).

Moskova'da, 1926'da düzenlenen Pamuk Kongresi'ne Ticaret Umum Müdürü Ahmed Faik ve Ankara Ticaret Mektebi Müdürü Ahmed Münir Beyler katılmıştır (BCA, 30.18.1.1/18.15.14). Sovyetler tarafından Birinci Bakü Türkiyat Kurultayı Bakü'de, 26 Şubat 1926 tarihinde toplanmıştır. Bu toplantıda alınan kararlardan biri de tüm Türkler için Latin alfabesine geçilmesiydi. Bu toplantıya Türkiye'den Fuat Köprülü, Hüseyinzade Ali Turan ve İsmail Hikmet Ertaylan katılmıştır (Oral 2004:107-118). Nesibli'ye göre bu kurultay bilimsel olmaktan daha çok siyasi bir etkinliktir (Nesibli 2018:206).

Moskova'da, 29.02.1928 tarihinde düzenlenen Baytari Kongresi'ne Pendik Bakteriyolojihane-i Baytari Müdürü Şefik (Kolaylı) ve Hıfzısıhha Umum Müdürü İsmail Asım (Arar) katılmıştır (BCA, 30.18.1.2/1.4.11). 15.04.1929 tarihinde Moskova'da düzenlenen Şimendifer Kongresi'ne, Erzurum- Sarıkamış hattı müdürü Kemalettin Bey katılmıştır (BCA,30.18.1.2/3.21.2). Moskova'da 10.07.1930 tarihinde düzenlenen Sıhhi, Baytari ve Zirai Konferanslarına, Sıhhiye Vekili ve Aydın Milletvekili Dr. Mazhar (Germen) başkanlığında, Sıhhi Umum Müdür Dr. Selahattin, Mardin Milletvekili Ali Rıza ve Pendik Bakteriyolojihane-i Baytari Müdürü Şefik (Kolaylı) Beylerin de yer aldığı bir heyet katılmıştır (BCA,30.18.1.2/12.45.13).

Dönemin Rusya Hükümeti de Türkiye'de düzenlenen önemli bilimsel toplantılara ve etkinliklere katılmayı önemsemiştir. Öyle ki, Sovyet bilginlerinin Türk Dil Kurumu

kurultaylarına katılımı bir gelenek olmuştur (Vandov 1982:183; Perinçek, 2005:210). Türk Hükümeti'nin davetlisi olarak, Türk dili hakkında incelemelerde bulunmak ve Türk Dil Kurumu'nun Birinci Kurultayı'na katılmak üzere Sovyet Rusya Fen Akademisi başkan vekili ve Devlet Tarih Akademisi başkanı Prof. N. Y. Marr ile akademi üyelerinden Türkiyat uzmanı Prof. Samoiloviç 18 Mart 1933'te Ankara'ya gelmiştir (Cumhuriyet, 17 Mart 1933:1).² Atatürk Sovyet ilim adamlarına, ortak Türk alfabesi oluşturulmasını, Türk İlimler Akademisi ile Sovyet-Türk Türkoloji Komisyonu kurulmasını teklif etmiş ve Türkiye ile İlimi İlişkiler İşbirliği Komisyonu kurulmuştur (Tacibayev 2011:1699).

Türk Dil Kurumu'nun 18 Ağustos 1934'teki İkinci Dil Kurultayı'na katılmak üzere Sovyet profesörleri dilbilimci Samoiloviç ile Meşçininov 4 Ağustos 1934 günü İstanbul'a gelmişlerdir (Cumhuriyet, 5 Ağustos 1934:1).³ 3 Mayıs 1934 tarihinde Moskova'da toplanan Tıp Kongresine Prof. Dr. Akil Muhtar, Sıhhat ve İçtimai Muavenet Vekaleti İstatistik ve Neşriyat Müdürü Dr. Zeki Nasır ve Ankara Numune Hastanesi operatörü Dr. Ömer Vasfi Beyler görevlendirilmiştir (BCA,30.18.1.2./44.23.1). Vandov'a göre, Falih Rıfkı Atay ve Yakup Kadri Karaosmanoğlu 17 Ağustos 1934'de Moskova'da yapılan Sovyet Yazarları Kurultayı'na katılmıştır (Vandov 1982:122). Milli Talim ve Terbiye Heyeti'nin 8 Ağustos 1934 tarihli kararına göre, Sovyet Rus Fen Akademisi tarafından 1934 yılı Eylül ayında toplanan Beynelmilel Kimya Kongresi'ne, Üniversite kimya doçenti ve fen doktoru Remziye Salih Hanım Leningrad'a gönderilmiştir.

Moskova ve Leningrad'da, 9.8.1935-17.08.1935 tarihlerinde gerçekleşen 15. Arsiulusal (uluslararası) Fizyoloji Kongresi'ne, İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi'nden Ordinaryüs Prof. Kemal Cenap ile Sıhhat ve İçtimai Muavenet Vekilliği uzmanlarından Dr. Remzi Gönenç hükümet hesabına, Tıp Fakültesi Profesörlerinden Dr. Ahmet Kemal ise kendi hesabına katılmıştır (BCA, 30.18.1.2/56.57.16). 10-18 Eylül 1935'te Leningrad'da düzenlenen 3. Arsiulusal İran Arı ve Arkeolojisi Kongresi'ne Arif Müfit Bey ve Celal Esat Arseven katılmıştır (BCA, 30.18.1.2/57.69.16). 1935 Ekim'inde Sovyet bilginleri Dr. Danişevski, Dr. Buradenko ve Dr. Luray İstanbul'da düzenlenen 6. Sağlık Kurultayı'na katılmışlardır (Vandov 1983:184).

Türk Dil Kurumu'nun 1936 Ağustos'unda yapılan 3. Kurultayı'na Sovyetler Birliği İlimler Akademisi üyesi ve Türkiye ve İlimi Münasebetler Komisyonu Başkanı Prof. Samoiloviç, Sovyetler Birliği İlimler Akademisi üyesi Prof. Meşçeninof ve Moskova Üniversitesi Şark Tarihi'nden Prof. Gabidullin davet edilmiştir. Bu kurultayda "Türkiye ile Sovyetler Birliği'nde başlıca dilcilik meseleleri ve dil kuruluşunun pratiği" başlıklı ortak bir tez sunmuşlardır (TDK 1937:319).

Moskova'da, 15 Haziran 1937 tarihinde SSCB Mimarlar Birliği tarafından açılacak olan Mimari Kongresi'ne katılmak üzere, serbest mimar Burhan Arif Ongun ve Güzel Sanatlar Akademisi öğretmenlerinden mimar Arif Hikmet Holtay gönderilmiştir (BCA,30.18.1.2/76.51.13). 10 Temmuz 1937'de Moskova'da düzenlenen 17.

² Büyük bir saygı ve ilgi ile karşılanan Sovyet profesörlerini, 22 Mart günü bizzat Atatürk kabul etmiş ve onlarla iki buçuk saat görüşmüştür. Görüşmede Sovyetlerin Ankara Büyükelçisi Suriç ve o sıralarda Ankara'da bulunan Sovyet yazar Lev Nikulin de hazır bulunmuşlardır.

³ Bu, Prof. Samoiloviç'in beşinci kez Türkiye'ye gelişidir ve Prof. Samoiloviç, 24 Aralık 1934 günü SSCB Bilimler Akademisi'nde Türk Dil Kurumu İkinci Kurultayı'nın sonuçları konusunda bir rapor vermiştir. Bk. Cumhuriyet, 5 Ağustos 1934:1; Vandov, a.g.e. s.184).

Milletlerarası Jeoloji Kongresi'ne MTA Direktörü Raşid Gençer, Etibank Direktör muavini Bedri Bekiroğlu (BCA,30.18.1.2/77.62.3) ve İstanbul Üniversitesi Jeoloji Profesörü Hamit Nafiz Pamir katılmıştır (BCA,30.18.1.2/76.58.15). Görüldüğü üzere, siyasi ilişkilerdeki yoğunluğa paralel biçimde, iki ülkenin yapmış oldukları anlaşmalardan sonra özellikle Türkiye tarafından Rusya'da düzenlenen bilimsel toplantılara ilgi ve katılım yüksek olmuştur.

Sergi, Festival ve Kutlama Günleri

İki ülke, ülkelere özgü önemli kutlama günlerine, sergi ve festivallere katılma gereken ilgiyi göstermiştir. Örneğin, 1341 Ağustos'unda, Darülfünun'u temsil etmek üzere, Darülfünun müderrislerinden Fuad (Köprülü) Bey, Rus Ulum Akademisi'nin 200. sene-i devriyesi merasimleri (yıldönümü törenleri) için görevlendirilmiştir (BCA, 30.18.1.1/15.49.1). Bu tarihte, Ağustos 1925'te, Muhsin Ertuğrul da Odesa ve Moskova'ya giderek 29 Ocak 1927 tarihine kadar Sovyet Rusya tiyatrosu ve sinemasını incelemiştir (Ertuğrul 2007:357-359). Dolayısıyla 1925 Kasım'ında Moskova'da düzenlenen bu törenlere Muhsin Ertuğrul'un da katıldığı söylenebilir. Vandov'a göre törenlerde hazır bulunan yaklaşık 400 yabancı delegeden biri olan Prof. Fuat Köprülü törenden sonra Moskova, Leningrad ve Bakü Üniversitelerinde konferanslar vermiş, "Tzvestiya" gazetesinde bir yazı yayınlamıştır (Vandov 1982:182).

Rusya'nın, 1930 yılının ortalarında Leningrad'da Rus ilkokullarının eğitim ve öğretim faaliyetlerini göstermek için açtığı sergiye, Talim ve Terbiye Heyeti üyelerinden Avni (Başman), Ali Haydar (Taner) ve İzmir Muallim Mektebi Müdürü Hikmet Beyler katılmıştır (BCA, 30.18.1.2/11-40-13).

Rusya, Türkiye'ye verdiği önemi açtığı sergiler yoluyla da göstermiştir. Sverçevskaya'ya göre 29 Ekim 1933 tarihinde, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun 10. yılı dolayısıyla Moskova Doğu Kültürü Merkezi'nde, Türk Kurtuluş Savaşı resim sergisi açılmıştır (Benhür 2008:612, Tacibayev 2004:213). 1-10 Eylül 1934 tarihleri arasında Moskova'da düzenlenen Uluslararası Tiyatro Festivali'ne Türkiye'den Muhsin Ertuğrul katılmıştır (Tacibayev 2004:203).

Sovyet sinema teşkilatının yıl dönümü bayramına katılmak üzere, 20.02.1935 tarihinde Maarif müfettişlerinden Burhan Toprak ile birlikte bir heyet Rusya'ya görevlendirilmiştir (BCA,30.18.1.2./52.11.16). 1935 yılı baharında Rusya'dan Arkanof ile birlikte 12 kişilik sanatkar heyeti Türkiye'ye gelmiştir. Mayıs 1935-Temmuz 1935 tarihlerinde Ankara Halkevi memuru ve Ankara Erkek Lisesi Fransızca öğretmenlerinden Münir Hayri (Egeli), Rusya'da tiyatro şenliklerine katılmak, Rus tiyatrosunu ve Devrim müzesini incelemek üzere 55 gün Rusya'da bulunmuştur (BCA, 490.1.0.0/2012.4.2). VOKS, Münir Hayri'nin Türkiye'ye dönmesinden sonra, kendisine Moskova okullarındaki tiyatro kurslarının programını, tiyatro için kuklalar ve "Sovetsskiy muzei" adlı dergiyi göndermiştir (Tacibayev 2004:204). Kasım 1935'te Moskova Sovyeti (Şehir Meclisi) Başkanı Bulganin'in davetlisi olarak İzmir Belediye Başkanı Doktor Behçet Uz Rusya'ya gönderilmiştir (Vandov 1982:122).

Aralık 1935'ten Şubat 1936'ya kadar Rusya'da, Şubat ayı ortasından Mart ortalarına kadar Romanya ve Bükreş'te açılan Türk resim sergilerine katılmak üzere

ressam İbrahim Çallı, İstanbul Milletvekili Salah Cimcoz, Parti sekreteri Abdurrahman Ongan görevlendirilmiştir (BCA, 490.1.0.0/2012.4.2).

Moskova'da, 1936 yazında düzenlenen müzik festivaline Türk sanatçıları besteci Ahmet Adnan Saygın⁴, Cemal Reşit Bey ve Ulvi Cemal Erkin piyanist Ferhunde, Ankara Halkevi korusu yöneticisi Halil Bedi katılmıştır (Tacibayev 2004:209). 1936 yılı Ağustos ayında Moskova'da düzenlenen hava şenliklerine, Sovyet Hava Kurum Başkanı Aydeman tarafından davet edilen Türk Hava Kurumu Başkanı ve Çoruh Milletvekili Fuat Bulca Rusya'ya gitmiştir (BCA, 30.10.0.0/200.36.1).

Moskova'da, Ağustos 1938 tarihinde açılacak olan Ziraat Sergisini incelemek ve mümkün olan bazı tohum örneklerini almak üzere Ziraat Vekaleti Neşriyat Müdürü Nusret Köymen Rusya'ya gönderilmiştir (BCA,30.18.1.2/84.71.16).

Spor müsabakaları

Uluslararası spor müsabakalarına katılım iki ülkenin politikaları arasında yer almaktadır. Rusya'da düzenlenen spor müsabakalarına katılımın sonucunda, beden eğitim ve spor teşkilatı hakkında incelemelerde bulunulmuştur. Hem Türkiye'de hem Rusya'da düzenlenen müsabakalara yoğun biçimde iki ülke de katılmıştır. Örneğin, 1924 yılında Ankara'daki Türk futbol takımlarının maçlarını seyreden Sovyet Cumhuriyetleri Heyet-i Müttehidesi (Bedeni Hars) Encümen-i Alisi tarafından, Kasım 1924 yılı başlarında Moskova'da gerçekleşecek olan müsabakalara Türkiye davet edilmiştir (BCA, 180.9.0.0/3.19.2). 1925 yılında, Sovyet Sosyalist Cumhuriyetleri İttifakı futbol takımı Türkiye'ye gelmiş ve dostluk müsabakası yapılmıştır. Ertesi yıl Türkiye Futbol Federasyonu, Rus Terbiye-i Bedeniye Meclis-i Alisi tarafından her sene iki ülke takımlarının karşılaşması için Rusya'ya davet edilmiştir. 1926 yılında Sovyet Rusya'da düzenlenen müsabakalara katılmak üzere Türkiye'den bir futbol takımı gönderilmiştir (BCA,30.10.0.0/144.35.3).

Moskova'da, Temmuz 1930 tarihinde, Sovyet Beden Terbiyesi Meclisi, Leningrad ve Harkof'ta Türk futbolcuları ile müsabaka düzenlemiştir (Cumhuriyet, 11 Temmuz 1932:4). Türkiye'den bir spor heyeti, 10 Temmuz-20 Ağustos 1933 ile 26 Temmuz-1 Eylül 1934 tarihlerinde Rusya'ya gitmiş ve bu heyette Vildan Aşir ve Cevdet Kerim Beyler de bulunmuştur (BCA, 490.1.0.0/1105.36.1). Bu ilk ziyarette Cevdet Kerim'in başında olduğu heyetin amacı Tacibayev'e göre, sadece spor ve beden eğitimi meseleleri üzerinde ilişki kurmak değil, SSCB'deki topluma yönelik siyasi çalışmalar, gençlerle ilgilenme, beden eğitimi enstitülerinin, dinlenme ve eğlenme parklarının, kulüplerin, müzelerin düzenlenişini tetkik etmektir (Tacibayev 2004:200).

Aralarında güreşçi, bisikletçi, eskrimci ve futbolcuların olduğu, Sinop milletvekili Cevdet Kerim İncedayı'nın idaresindeki 60 kişilik sporcu kafilesi, Eylül 1936 tarihinde Moskova, Leningrad, Kiev ve Odesa'da, Sovyetler Birliği beden terbiyesi ve spor komitesinin düzenlediği müsabakalara katılmışlardır. Bu müsabakadaki Türk sporcularının başarıları hakkında, Moskova Büyükelçiliği tarafından rapor

⁴ Aslında Saygun, Sovyetler Birliği Maarif Komiseri Bubnof tarafından davet edilen, 29 Ağustos-20 Eylül 1936 tarihinde Rusya'da incelemelerde bulunan 40 kişilik öğretmenler heyeti içerisindeydi. Bk. Hıfzı Veldet Velidedeoğlu, Anıların İzinde, İstanbul, Remzi Kitabevi, 1977, s.218.

hazırlanmıştır. Bu rapora göre futbol hariç diğer üç dalda Türk sporcuları, başarılı sonuçlar alarak Türk gücünü dünyaya göstermişlerdir (BCA, 30.10.0.0/145.36.19; Cumhuriyet, 18 Eylül 1936:6).

Öğrenci ve Öğretmen Gönderilmesi

Ukrayna ile Ankara'da, 1922'de imzalanan antlaşma sırasında TBMM Hükümeti, elçi Aralov ve Ukrayna Başkumandanı Frunze'ye Türk gençlerini Rusya'ya, Rus yüksek okullarına eğitimlerini tamamlamak üzere gönderme isteğini bildirmiştir. Sovyet Hükümeti Türk Hükümeti'nin önerisini kabul etmiş⁵ ve 4 Mart 1922 tarihinde SSCB Dışişleri Komiseri G. V. Çiçerin'in, müsteşarı Karahan'ın Ali Fuat Bey'e notasında, kültürel yakınlaşma yolunda atılan bu ilk adımları sevinçle selamladıklarını ve Rus yüksekokullarında 100 kontenjan ayrıldığını belirtmiştir (Vandov 1982:182; Yerasimos 2000:449). Bununla birlikte, Tacibayev'e göre Ali Fuat Bey, 11 Mart 1922 tarihli notasıyla, bu konuda ayrıntılı bilgiler istemiş olsa da soruşturması sonuçsuz kalmıştır (Tacibayev 2004:172).

Çiçerin tarafından 1923'te, Rusya'nın Ankara'daki temsilcisine, Atatürk ile ilgili olarak gönderilen başka bir mektupta, toplum yaşantısının modernleştirilmesi, özellikle çocukların korunması ve sosyal güvenlik ile ilgili ona yeni materyaller gönderildiği belirtilmektedir. Ayrıca mektupta onun Nuh Nebi'den kalma yaşantıya, bütün kör inançlara ve ortaçağ kalıntılarına karşı mücadelesinde, elinden geldiğince ona yararlı olmaktan çok kıvanç duyacağı, onun bütün isteklerinin hemen kendisine bildirilmesi ve bu isteklerin yerine getirilmesi için her şeyi yapacağı bildirilmektedir (Aralov 2010:126).

Atatürk'ün 1922 yılında, Nisan ayının ilk günlerinde yaptığı Konya ziyaretine dönemin yeni atanmış Rus Elçisi Aralov ve Azerbaycan Elçisi İbrahim Abilov⁶ da eşlik edenlerdendir. Aralov (2010:102), öğretmen okulunu, öksüz yurdunu, kız eğitim kurumlarını ve ilkokul tipinde bir öğretim kurumunu ziyaret ettiklerini, derslerde bulduklarını belirtmektedir.

Azerbaycan, 1922'de Türkiye'den ve Sovyetlere bağlı diğer Türk Cumhuriyetleri'nden öğretmen talep etmiş ve Muhittin Birgen, Dr. Halil Fikret Kanad ve İsmail Hikmet Ertaylan, anlaşma üzerine Azerbaycan'a gidip yükseköğretim kurumlarında görev yapmışlardır (Özcan 2010:58). Muhittin Birgen, Ekim 1922'de Azerbaycan'a gitmiş ve yaklaşık 1,5 yıl orada kalmış, Âli Pedagoji Enstitüsü'nde içtimai dersler ile tarih derslerini yürütmüştür. Ayrıca maarif komiserliği müşavirliği

⁵ Bu ziyarette Frunze'nin, Kızıl Ordu'nun üç kolordu yardımı teklif ettiği söylenmektedir. Atatürk de vereceği red cevabını nazik ve kırıcı olmayan bir şekilde vermek için Aralov ile Azerbaycan Cumhuriyeti elçisi Abilov'u askeri ateşleriyle birlikte 1. Ordu'yu teftişe davet eder. Aralov, Afyon Çay'daki yapılan teftişte, Türk Ordusu'nun disiplini ve yetişmesi hakkında söyleyecek söz bulamadığını belirtir. Ayrıntılı bilgi için bkz. Gotthard Jaschke, 1919 - 1939 Yılları Arasındaki Türk - Rus Yakınlaşması Hakkında Bir İnceleme (Atatürk Dönemi Sovyet Politikası Hakkında), Çev. H. Zamantılı, Istanbul Journal of Sociological Studies , 0 (19) , 2011, 159-174; Aralov, a.g.e. s.75.

⁶ 1921 sonbaharında Ankara'ya atanmıştır. 17 Şubat 1923'teki İzmir İktisat Kongresi'nin davetlilerindedir ve Kongre sırasında 23 Şubat'ta rahatsızlanmış ve hayatını kaybetmiştir. Yeni bir elçi ancak Sovyetler dağıldıktan sonra gönderilmiştir. Bk. Bilal Şimşir, Azerbaycan, Azerbaycan'ın Yeniden Doğuş Sürecinde Türkiye-Azerbaycan İlişkileri, Ankara, Bilgi Yayınevi, 2011, s.65-70.

görevlerinde bulunmuş ve 1924'te Türkiye'ye dönmüştür (Birgen 2006:785-856). 1923-1926 yıllarında Halil Fikret Kanad, Azerbaycan Bakü Üniversitesi Yüksek Pedagoji Enstitüsü'nde pedagoji ve pedagoji tarihi doçenti olarak görev yapmıştır (Gündüzalp 1961:339). Ertaylan, 1927 yılına kadar görev yaptığı Bakü Üniversitesi'nde ve Bakü Tiyatro Mektebi'nde Türk edebiyatı tarihi, Bakü Yüksek Muallim Mektebi'nde Batı edebiyatı tarihi ve sanat tarihi öğretim üyeliği yapmış ve Bakü Üniversitesi Edebiyat Fakültesi dekanlığına getirilmiştir (Akün 1995:309). Azerbaycan Maarif Komisyonu 1925'te, Azeri edebiyat tarihi hakkında dersler vermek ve incelemelerde bulunmak için Fuad Köprülü'yü Bakü'ye davet etmiştir. Köprülü, Ekim 1925'te bu davete katılmış ve bir süre sonra Sovyet Bilimler Akademisi üyeliğine seçilmiştir (Oral 2004:116). Sovyet akademisyeni Şarkiyatçı ve Türkoloji uzmanı Profesör V. V. Barthold da, 1926 yılında Türkiye Cumhuriyeti'nin daveti üzerine İstanbul'a gelmiş ve Orta Asya Türk Halklarının Tarihi⁷ üzerine dersler vermiştir (Barthold 2004:7; Petruşevskiy 2004:4).

Araştırmacılar Girgin (2014:18) ve Vandov (1982:182) tarafından 1922/1923'te Sovyet yüksekokullarına Türk öğrencilerinin kabul edildiği belirtilse de, dönemin Maarif Vekilliği istatistiklerinde böyle bir bilgiye rastlanılmamıştır. 1922 yılında yurtdışı öğrenimi için hazırlanan kanun taslağında tüm Vekaletler ve genel müdürlüklerin kendileri için uzman yetiştirmek üzere öğrenci, bilgi ve görgü artırmak için memurlarını gönderebileceği belirtilmesine karşın, 1924 ve 1927 talimatnamelerinde sadece Maarif Vekaleti'nin kendi kurumları için yurt dışına öğrenci gönderebileceğinden söz edilmektedir. 1929 tarihli 1416 sayılı kanunla, tüm bakanlıklar, genel müdürlükler, belediyeler ve ticaret odaları da yurtdışına öğrenci gönderebiliyordu (Aslan 2014:215). Bu çerçevede, dönemin Maarif Vekilliği adına, 1923-1924 yılında beş ülkede öğrenim gören öğrenci sayısı 31'dir ve bu ülkeler arasında Rusya bulunmamaktadır.⁸ Atatürk döneminde, Maarif Vekaleti adına Rusya'ya öğrenim için gönderilen öğrenci sayısı dönemin kayıtlarına göre en az 2, en fazla 3 kişidir. Bu dönemde Rusya'ya öğrenci gönderimi 1935 yılından itibaren başlamıştır. 1935-36 öğretim yılında Maarif Vekaleti adına öğrenim gören Rusya'da 2 öğrenci, 1936 ve 1937 yıllarında ise 1'er öğrenci bulunmaktadır.⁹ 28 Ekim 1935 tarihli kararnameye göre, masrafları Rusya Hükümeti tarafından ödenmek ve Moskova'da Biyoloji Enstitüsü'nde yüksek ihtisas yapmak üzere 1 yıllığına Ankara Numune Hastanesi asistanlarından Dr. Eyüp Canata gönderilmiştir (BCA, 30.18.1.2/59.81.14). Ayrıca 16 Ekim tarihli kararnameye göre Sümer Bank tarafından altı aylığına staj görmek üzere, aylık 205 lira tahsis verilerek, Sovyet memleketlerine 1 mühendis görevlendirilmiştir (BCA,30.18.1.2/69.82.3). İnan'a göre,

⁷ Barthold, Darulfünun Türkiyat Enstitüsü tarafından davet edilmiş, onun "Orta Asya Türk Tarihi" hakkında verdiği dersler kitaplaşarak hem özel yayınevleri hem de 3 cilt olarak Türk Tarih Kurumu tarafından yayımlanmıştır. Ayrıca 10'dan fazla kitabı günümüzde Türkçe olarak basılmıştır.

⁸ Maarif Vekâleti İhsaiyat Mecmuası,1339-1340, s.36,37.

⁹ Başbakanlık İstatistik Genel Direktörlüğü, Kültür, 1935-1936 İstatistiği, Ankara, Mehmet İhsan Matbaası, 1937; Başbakanlık İstatistik Umum Direktörlüğü, Maarif, 1937-1938 İstatistiği, Ankara, Suhulet Matbaası, 1939. 1935 yılında hükümet hesabına Sovyet memleketlerinde öğrenim gören öğrenciye aylık olarak 60 altın dolar karşılığı verilen 126 Türk lirası, artan hayat pahalılığı yüzünden, 1 Mart 1936'dan Mayıs 1936 sonuna kadar, 95 altın dolar karşılığı 199 lira 50 kuruşa çıkarılmıştır (BCA,30.18.1.2/64.32.13).

Sümer Bank tesis ettiği “pamuklu mensucat fabrikaları” için Rusya’ya 70¹⁰ öğrenci göndermiştir (İnan 1972:134). Vandov (1982:182) da bu dönemde Türk uzmanların, Kayseri ve Nazilli fabrikaları için gerekli teknisyenlerin vb. eğitim görmek üzere Sovyetler Birliği’ne gittiğini belirtmektedir. Dolayısıyla Atatürk döneminde Rusya’ya, Maarif Vekaleti adına öğrenci gönderilmesinin sınırlılığına karşın, diğer Vekaletler adına, yeni kurulan fabrikaların ihtiyaç duydukları teknisyenlerin kısa süreli Rusya’ya gönderilmesi söz konusudur. Bu çerçevede Rusya’ya öğrenim için öğrenci göndermekten ziyade, Rus bilgi ve tecrübesinden yararlanmak üzere daha çok, teknisyenlerin veya uzmanların gönderildiği, fabrikaların kuruluş sürecinde Rusya’dan uzmanların geldiği ve bir süre Türkiye’de buldukları söylenebilir. Dolayısıyla bu tarihlere eğitim için gönderilme konusu staj ya da bilgi ve tecrübeden istifade biçiminde gerçekleşmiştir. Örneğin 1933 yılında Rusya’ya staja gönderilen öğrencilere eşlik etmesi için Sümer Bank mühendislerinden Fahri Hüsnü Beyin görevlendirilmesi (BCA, 30.18.1.2/41.85.7) ve Ankara’da kullanılmak üzere Sovyetlerden alınan otobüsleri teslim almak ve bu işi incelemek üzere Moskova’ya üç kişilik heyet gönderilmesi (BCA,30.18.1.2/52.14.13) bu kapsamda değerlendirilebilir.

Eğitim ilişkilerinde resmi temasların yanı sıra Rusya’ya kendi imkanlarıyla giden, Çomak’a göre 1921-1938 yılları arasında Doğu Emekçileri Komünist Üniversitesi’ne (KUTVA) büyük bir gizlilik içinde gönderilen öğrenciler de bulunmaktadır.¹¹ Nazım Hikmet, Vedat Nedim Tör, Zehra Kosova, Dr. Şefik Hüsnü Deymer, Mehmet Bozışık, Şevket Süreyya Aydemir, İsmail Bilen, Zeki Baştımar, İsmail Hüsrev Tökin, Vala Nurrettin, İhsan Taşdelen, Nail V. Çakırhan gibi Türk solunun önemli isimleri bu üniversitede öğrenim görmüşlerdir (Çomak 2016:87-94). Rusya’da KUTV/KUTVA’da öğrenim gören Vedat Nedim Tör, Şevket Süreyya Aydemir, İsmail Hüsrev Tökin gibi Türk solunun önemli isimleri Kadro hareketi/dergisinde, Cumhuriyet devrimlerinin teorik temellerini inşa etme sürecinde, kendilerini Türk devrimlerinin sözcüsü olarak görmektedirler (Türkeş 1999:10).

Eğitim Sistemini İncelemek İçin Gönderilenler ve Hazırlanan Raporlar

1924’te Rusya, Türkiye Türkleri ile Sovyet Rusya’da yaşayan Türkler arasındaki kültür bağlarını zayıflatmak için idaresi altındaki Türklerin, Arap alfabesi yerine Latin alfabesini kullanmalarını istemişti (Saray 1995:53). Vasilyev’in (2017:1192-1195) ulaştığı Rusya Bilimler Akademisi Arşivi verilerine göre 1927’de, Bakü’deki Kurultayın kararlarına dayalı olarak dilde latinleşme çalışmaları için Tüm Rusya Yeni Türk Alfabesi Komitesi (VTsKNTA) kurulmuş, Komite Türkiye’deki alfabe devriminin analizinde yayın organlarındaki tartışmaları yakından izlemek için dönemin Hakimiyet-i Milliye,

¹⁰ Atatürk’ün kendi el yazısıyla düzelttiği bir sayıdır ve bu planda kendi işaretleri ve düzeltmeleri bulunmaktadır. Ayrıca, 1933’teki planda, mesleki tedrisat için, fabrikalarda fen memuru, şube şefi ve bunlara eş görevler için teknisyen yetiştirilmek üzere 50 öğrencinin, Sümer Bank (10), İş Bankası (5), Alpulu Şeker Fabrikası (2) ve Madenciler (3) ve hükümet hesabına (30) olacak biçimde çeşitli ülkelere gönderilmesi düşünülmektedir.

¹¹ Bazı kaynaklarda KUTV olarak geçmektedir. Bununla birlikte, her ne kadar gizlilik içinde gidildiği belirtilse de, bu üniversiteden mezun olanlar, diploma almışlar ve bu diplomalarını Türkiye’deki noterlerde Rusça aslından Türkçeye tercüme ettirmişlerdir. Örneğin Moskova Bastoçni Üniversitesi, İktisat Fakültesi’nden mezun olan İsmail Hüsrev Tökin’in, 1922 yılında başladığı bu eğitimini, 1924’te bitirdiği ve 1925’te de stajını tamamladığı görülmektedir. Bk. Mete Tunçay, Türkiye’de Sol Akımlar 1908-1925, C.1, İstanbul, İletişim Yayınları, 2009,s.968.

Cumhuriyet, Milliyet ve Türk Yurdu gazete ve dergilerinin sayılarını istemiş ve “Türkiye’de Yeni Alfabe’ adlı bir rapor hazırlamıştır. Azerbaycan Merkez İcra Komitesi’nin Başkanı olan S. Ağamalı-Oğlı ve komitenin sorumlu sekreteryası A. Kamçin-bek’in hazırladığı bu raporda, Türkiye’de Latin alfabesine geçme hareketinin genişlediği ve Türk toplumunun yeni alfabe ile halk kitlelerinin hızlı eğitimi için bir perspektif sunduğu ve 29 harfli yeni alfabe için oluşturulan dil komisyonunun faaliyetleri anlatılmaktadır. Türkiye’deki alfabe devriminden sonra aynı isimler tarafından “Yeni Türk Alfabesinin Başarıları” başlıklı bir rapor hazırlanmıştır (Vasilyev 2017:1192-1195). Ortaylı’ya göre Sovyetler Birliği’ndeki Türkik halk grupları arasında, Latin harflerinin asıl kabulü ve yayılması, Türkiye’deki Harf Devrimi’nden sonraya rastlamış ve 1928’de Nogay’lar, 1929’da Kırım, 1928’de Özbekistan, 1930’da Kafkasya’da Kumuklar Lâtin harflerini¹² kullanmaya başlamışlardır (Ortaylı 1991:106). Rusya’daki bu latinleştirme çalışmaları ise, “13 Mart 1938 tarihinde SSCB Halk Komiserleri Konseyi ve Birlik Komünist Partisi, Halk Cumhuriyetleri ve bölgelerdeki okullarında mecburi Rus dili eğitimi hakkında SSCB halklarını kiril alfabesine geçme kararını kabul etmesiyle” (Hasanova 2012:5) resmen son bulmuştur.

1926 yılında, Darülfünun müderrislerinden Mehmed Emin (Erişirgil)¹³, Rusya’ya incelemelerde bulunmak üzere görevlendirilmiştir (BCA, 180.09.0.0/8.50.2). Aynı yıl, Maarif Vekaleti Müsteşarı Nafi Atuf (Kansu), Teftiş Kurulu Başkanı Rıdvan Nafiz (Edgür), genel müfettişlerden Salih Zeki ve Hilmi Beylerden oluşan heyet, Sovyet Rusya ile komşu memleketlerdeki Maarif teşkilatını incelemek üzere (BCA, 30.18.1.1/18.20.13; Kansu vd. 2011: 66) gönderilmiştir. Perinçek (2005:210), Rus arşiv belgelerine dayalı olarak verdiği bilgide, Atatürk’ün özellikle okuma yazma bilmeyen yetişkinlerin eğitimiyle ilgili Rus tecrübesinin öğrenilmesini istediğini belirtmektedir. 1926 yılında Nafi Atuf ve Rıdvan Nafiz Beylerin hazırladıkları rapor, “Rusya Maarifi Hakkında Rapor” başlığıyla Maarif Vekaleti Mecmuası’nda yayınlanmıştır. Raporda; Sosyalist Şûralar Cumhuriyetleri İttihadı Teşkilatı (Birliği) Esasiye Kanunu ile eğitim işlerinden sorumlu olan Maarif Halk Komiserliği’nin (Narkompros) Teşkilat ve İdare Dairesi ayrıntılı olarak anlatılmıştır (Akt. Kansu ve Kansu 2011:409-450; MVM 1926:1-44). Rıdvan Nafiz (Edgür)’in, hazırlanan bu raporun dışında, Rusya seyahati sonucunda 1927 yılında Terbiye dergisinde “Rusya’da Bir Tecrübe Mektebi” ve “Moskova’da Radişcef Tek İş Mektebi” başlıklı iki yazısı yayınlanır. Bu yazılar, “Rusya Maarifi Hakkında Rapor”da da kısaca bilgi verdikleri bu iki okulun işleyişiyle ilgilidir. Diğer bir ifadeyle raporun devamı niteliğindeki bu yazılarda bu okulların amaçları, eğitim-öğretim uygulama ve anlayışları, süreleri, programda yer alan dersleri ve uygulanması, okulun işleyişi ve kurulları kısaca anlatılmaktadır (Terbiye 1927a:17-22; Terbiye 1927b:122-130).

¹² Rusya’daki alfabe seferberliği sonucu, 1926’da 1.500.000 kişi, 1929-30’da ise 7.500.000 kişi okuma-yazma öğrenmiştir. Bk. Falih Rıfkı [Atay], Yeni Rusya, Ankara, Hakimiyeti Milliyet matbaası, 1931,s.91.

¹³ 1923’ten itibaren üye olduğu Talim ve Terbiye Heyeti’nin bu tarihte Başkanı olur, 1929’da Maarif Vekaleti müsteşarlığı, 1931’de İstanbul Maarif Müdürlüğü görevlerinde bulunur. Bk. M. Emin Erişirgil, Bildiklerim (Haz. M. B. Varlık), Ankara, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, 2010,s.7.

Halkevlerinden bir heyet, 10.07.1933-20.08.1933 tarihlerinde spor teşkilatı, müze ve sergi işleri, meslek birlikleri gibi konularda incelemelerde bulunmak üzere Rusya'ya gitmiştir. 26 Temmuz-1 Eylül 1934 tarihlerinde tekrar Türkiye'den bir spor heyeti Rusya'da bulunmuştur. Hem 1933 hem de 1934'teki Rusya incelemelerini bu seyahate katılanlardan Vildan Aşir ve Cevdet Kerim Beyler, "Rusya'da Beden Terbiyesi ve Spor" ve "Sovyet Rusya'da Spor" adıyla raporlaştırmıştır. Bu raporlarda, Sovyet spor teşkilatı ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Ayrıca Cevdet Kerim Bey 1934 seyahatinde, Rusya'daki "Koministiçeski Soyuz Maladiyecı" (Gençliğin Komünist Birliği) adlı teşkilat hakkında incelemelerde bulunarak bu konuda da bir rapor hazırlamıştır (BCA, 490.1.0.0/1105.36.1).

Sovyetler Birliği Maarif Komiseri Bubnof tarafından davet edilen, her öğretim derecesinden seçilen 40 kişilik öğretmenler heyeti, 29 Ağustos-20 Eylül 1936 tarihinde Rüştü Uzel'in başkanlığında, incelemelerde bulunmak üzere Sovyet Rusya'ya gitmiştir (Velidedeoğlu 1977:214-245). Heyetin Rusya incelemeleri, 1937 yılında Kültür Bakanlığı Dergisi'nde, "Sovyet Rusya'da İlköğretim ve Eğitim İşleri" başlığıyla yayınlanmıştır. Raporda, Rusya'daki ilköğretim kademesi ayrıntılı olarak anlatılmaktadır (Kültür Bakanlığı Dergisi 1937:198-241). Taşdemirci'ye göre heyette olan her bir eğitimci bu incelemelerini ayrı ayrı raporlaştırmıştır. Örneğin 'Sovyet Rusya'da Yüksek Tahsil ve İlim Hayatı Hakkında Rapor' başlıklı inceleme bu seyahate katılan Velidedeoğlu tarafından hazırlanmıştır (Taşdemirci 2001:1). Velidedeoğlu'nun hazırladığı bu raporda yükseköğretim sistemi ana hatlarıyla tanıtılmıştır.

Tekirdağ milletvekili Rahmi Apak, Temmuz 1937 tarihinde Rusya seyahati sonucunda, 10 Ağustos tarihli "Sovyet Rusya Spor ve Beden Terbiyesi Teşkilatı Hakkında" 8 sayfalık bir rapor hazırlamıştır (BCA, 490.1.0.0/1105.36.1).

Sonuç ve Tartışma

Alanyazında, Atatürk dönemi Türk-Rus siyasi ilişkilerinin ilk yıllarına ilişkin oldukça fazla sayıda yayın yer almasına karşın Tacibayev (2011:155) Türk ve Sovyet tarihçilerinin, iki ülkenin kültürel ilişkilerinde 1925 öncesi dönemi, karşılıklı güvensizlik ve Sovyetlerin takip etmiş olduğu siyasetin engel olmasından dolayı tasnife almadıklarını belirtmektedir. Bu görüşe karşın, Nisan 1920'de iki ülke liderinin birbirleriyle başlayan resmi diyalogunun 1925'e kadarki dönemi, her ne kadar birbirlerini tanımaya çalıştıkları bir dönem olsa da, iki ülke tarihçilerinin bu dönemdeki kültürel-egitsel ilişkileri tasnif dışında tutmaları yazınsal bir tercihin, ulaştıkları sınırlı belgeler çerçevesinde bir zorunluluğun ya da daha çok siyasi ilişkileri konu edinmelerinin sonucu olduğu söylenebilir. Kaldı ki bu dönem, SSCB ile Türkiye Cumhuriyeti arasında 16 Mart ve 13 Ekim 1921, 2 Ocak 1922 ve 17 Aralık 1925'te antlaşmaların imzalandığı bir dönemdir. Bu antlaşmaların iki ülke arasındaki siyasi ilişkilerin sosyal-ekonomik-kültürel-egitimsel alanlara izdüşümü, sosyolojik gerçeklikle, bir süreç sonunda ancak gerçekleşebilecektir. Bununla birlikte 1925 öncesinde, Azerbaycan'ın 1922'de, Türkiye'den ve Sovyetlere bağlı diğer Türk Cumhuriyetlerinden öğretmen talebi, Türkoloji çalışmaları, İstanbul'a gelen Rus sanatçılar da, henüz yeni imzalanan bu siyasal antlaşmaların gölgesindeki dönemin eğitimsel-kültürel ilişkileridir.

Atatürk ve Lenin döneminde, iki ülke ilişkileri normalleşmeye başlamasına karşın 1930'lu yılların ortalarından itibaren bozulmaya başlamıştır. Örneğin, 20-25

Eylül 1937 tarihlerinde İstanbul'da gerçekleşen II. Türk Tarih Kongresi'ne Almanya, Avusturya, Çekoslovakya, Fransa, İngiltere, İsveç, İtalya, Lehistan, Macaristan, Romanya, Yunanistan ve Yugoslavya'dan gelen yabancı delegeler (Türk Tarih Kurumu 1943) olmasına karşın SSCB'den katılımın olmaması siyasi ilişkilerin yansıması olarak nitelendirilebilir. Diğer bir ifadeyle Türk-Rus ilişkileri, özellikle 1923-1939 yılları arasında genel çizgileriyle dostane devam etmiş, 1936 yılı ise Türk-Rus ilişkilerinde, bütün yönleriyle olmasa da bir soğukluk devresinin başlangıcı olmuş, özellikle Boğazların statüsü ile ilgili çalışmalar ilişkileri olumsuz yönde etkilemiştir (Toprak 2011:164-166).

Bu tarihten bir yıl önce Atatürk'ün 1935'teki CHP kurultayında belirttiği gibi, "Cumhuriyetin dış siyasetinde özenle güttüğü amaç, arsiulusal barışı korumak ve güven içinde yaşamaktır. Bu çerçevede komşularla "dostluk ve iyi geçinme yolunda her gün biraz daha" ilerlemekte, Rusya ile "kara günlerimizden bu dostluk bağına, Türk Ulusu unutulmaz değerli bir hatıra" bilmekte ve "devletlerimiz her fırsatta birbirlerine nasıl inandıklarını ve ne kadar güvendiklerini bütün dünyaya göstermektedirler." (CHP 1935:16). Bununla birlikte, iki ülkenin diplomatik dostlukları için Lewis (1984:283), hiçbir ideolojik etki getirmediğini, Atatürk'ün Rusya'daki komünizm lehine kanıtlar ne olursa olsun, Türkiye'de ona ihtiyaç olmadığını başından beri açıkladığını belirtmektedir. Bu çerçevede Atatürk dönemi Türk-Rus ilişkilerinin stratejik ortaklık biçiminde geliştiği söylenebilir. Diğer bir ifadeyle Cumhuriyetin ilk resmi temaslarının başladığı 1920'den bugüne Türk-Rus ilişkilerinin 100. yılında, iki ülkenin birbirleriyle kurdukları siyasal ilişkiler tarihine bakıldığında, diplomatik ilişkilerinde yaşadıkları açmazların sonucu birbirlerinden uzaklaştığı söylenebileceği gibi, başka ülkelerle yaşadıkları sorunların da iki ülkeyi birbirlerine yaklaştırdığı söylenebilir. Dolayısıyla Atatürk döneminde iki ülke, karşılıklı dostluk ziyaretlerini ve ilişkilerini sürdürme ve geliştirme eğiliminde olmuştur. Girgin'e göre, bu ziyaretlerle iki ülke en tepe liderlerle konuşma fırsatı yakalamış, böylece yakınlaşma ve sorunları çözme imkanları kolaylaşmıştır. Bu görüşme ve ziyaretler bazı yeni anlaşmalara da yol açmıştır (Girgin 2014:259). Dolayısıyla, eğitim ilişkileri de bu süreçten bağımsız gelişmemiştir.

Atatürk döneminde, eğitime dair farklı ülkelerle etkileşimin olması, Cumhuriyetin temel politikasında şiarı olan, *yurtta barış dünyada barış* ilkesinin, dünyayla bütünleşme, yenilikleri yakından izleme, kendisi için gerekli ve yararlı olanı alma isteğinin sonucu olduğu söylenebilir. Üstelik ülkenin siyasal rejiminin nasıl olduğuna bakılmaksızın, o ülkenin eğitim sistemine dair incelemelerin yapılması Cumhuriyetin pragmatist yönünün göstergelerinden biri olarak değerlendirilebilir. SSCB ile yapılan siyasi anlaşmaların ilk yıllarında sınırlı eğitim ilişkilerinin, İnönü'nün Rusya ziyaretinden sonra yoğunlaştığı söylenebilir. Bu kapsamda, 1933'te işbirliğini daha sağlam temellere oturtmak için SSCB İlimler Akademisi bünyesinde Türkiye ile İlmî Bağlantıları Destekleme Komisyonu, 1934'te Şarkiyat Enstitüsü bünyesinde Türkologlar Cemiyeti kurulmuştur. Bu Enstitüsü, Türkoloji alanındaki tarih ve dil çalışmalarının merkezi haline gelmiştir. Bununla birlikte iki ülkenin eğitim ilişkilerinin, dönemin siyasal-toplumsal-ekonomik koşullarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu çerçevede, neredeyse her yıl heyetlerin karşılıklı ziyaretine karşın, eğitim ilişkilerinde öğrenci gönderilmesi boyutunda, oldukça sınırlı sayıda SSCB'ye öğrenci gönderilmesi, mesafeli ve çekimser bir tutum takınıldığının göstergesi olarak kabul edilebilir. Buna karşın, Türkiye'de yeni kurulan fabrikalar ve alınan araçlar için bilgi ve tecrübeden yararlanmak ya da staj

yapmak amacıyla teknisyen ve uzmanların kısa süreli SSCB'ye gönderilmeleri söz konusudur.

Eğitim ilişkilerinin diğer bir boyutu olan bilimsel toplantılara katılım konusunda, Türkiye ve SSCB'nin çeşitli ülkelerde ve kendi ev sahipliğinde gerçekleşen bilimsel toplantılara ilgi gösterdiği, Türkiye'nin öğrenci gönderilmesindeki tutumunu bu konuda sergilemediği görülmektedir. İki ülkede düzenlenen toplantılar eğitim, edebiyat, dil, tarih, fen, tıp, tiyatro, sinema, resim, spor, tarım, veterinerlik, ziraat, ticaret gibi oldukça geniş bir alanda çeşitlenmektedir. Bu alanlara dair kongre, kurultay, sergi, festival ve panayır türünde faaliyetler gerçekleştirilmiştir. Bu tür faaliyetlerin gerçekleştirilmesi için çeşitli komisyonlar, birimler oluşturulmuştur.

Yeni kurulan Cumhuriyetin modernleşme projesinde etkili aracı olan eğitim sisteminin başarısı, çağdaş eğitim düşüncesinden ve deneyiminden yararlanılmasından geçecekti. Bunun da en etkili yollarından biri, çeşitli ülkelerin eğitim sistemini incelemek için uzmanların gönderilmesi konusudur. Bu çerçevede Atatürk döneminde, farklı tarihlerde uzmanlar Sovyet Rusya eğitim sistemi ile ilgili incelemelerde bulunmuştur. Rusya eğitim sistemini incelemek için gönderilen uzmanlar, Maarif Vekaleti'nin taşra ve merkez teşkilatlarında eğitimle ilgili çeşitli görevlerde, kurullarda yer almışlar ve dönemin eğitim politikalarının belirlenmesinde etkili olmuşlardır. Bununla birlikte Rus eğitim sistemi hakkında hazırlanan raporlardan, 1939 yılında Maarif Vekilliği'nin yayınladığı Türk ve yabancı uzman raporlarının önsözünde belirtildiği gibi "yardımcı materyal" olarak yararlanıldığı ve bu raporların karşılaştırmalı bir kaynak olarak kullanıldığı söylenebilir.

SSCB ise oluşturduğu VTsKNTA aracılığıyla, Atatürk'ün alfabe reformuna ilgi göstererek, imla ve terimler alanlarında Türkiye'nin biriktirdiği deneyimi benimsemeyi düşünmüştür (Vasilyev 2017:1195), Bu çerçevede, Türkiye'nin dil ve yazı devrimine geçme sürecinin, bu komitenin hazırladığı iki ayrıntılı raporla yakından takip edilmesiyle, Rusya'nın Türkiye'nin harf devrimi deneyiminden, doğrudan olmasa bile dolaylı olarak SSCB bünyesindeki Türk halklarının latin alfabesine geçme sürecinde azami derecede yararlandığı söylenebilir. Tacibayev (2011:149) kültürel ilişkilerin tesisini Sovyetler Birliği için, Batılı devletler tarafından tecrit edilmeye çalışıldığı esnada, dış dünyayla irtibat kurmanın yegane çaresi ve dış politikanın ayrılmaz bir parçası olarak nitelendirmektedir. Bu çerçevede Atatürk döneminde Sovyetlerin Türkiye ile kurduğu yoğun siyasal, sosyal, kültürel, eğitsel etkileşimin, Sovyetler için hem Batıya hem de kendi bünyesindeki Türk topluluklarına açılan bir penceresi olarak görüldüğü söylenebilir. Böylelikle Sovyetler, bu tecrit edilme durumunu bertaraf edebileceği gibi Türk toplulukları üzerinde de siyasi nüfuzunu kurulan bu etkileşimlerle yaygınlaştırabilecektir.

KAYNAKLAR

Arşivler

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi (BCA)

Resmi Yayınlar

Başbakanlık İstatistik Genel Direktörlüğü, (1937), **Kültür 1935-1936 İstatistiği**, Ankara: Mehmet İhsan Matbaası.

Başbakanlık İstatistik Umum Direktörlüğü, (1939), **Maarif 1937-1938 İstatistiği**, Ankara: Suhulet Matbaası.

Kültür Bakanlığı, (1937), "Sovyet Rusya'da İlköğretim ve Eğitim İşleri", **Kültür Bakanlığı Dergisi**, 20(1): s.198-241.

Maarif-İ Umumiye Nezareti İstatistik Müdüriyeti, (1327), **Dersaadet ve Vilayate Kain Mekatib-i Resmiye ve Hususiyeye ve Dersaadette Bulunan Medaris-i İslamiye ile Kütüphanelere Dair İstatistik Mecmuası**, İstanbul: Matbaa-ı Amire.

Maarif Vekaleti, (1341), 1339-1340 ders senesi, **İhsaiyat Mecmuası**, İstanbul: Matbaa-ı Amire.

Maarif Vekilliği, (1939), **Muhtelif Memleketlerde Maarif Teşkilatı Hakkında Rapor**, İstanbul: Maarif Matbaası.

Sürelî Yayınlar

Cumhuriyet

Kitaplar ve Makaleler

AKÜN, Ömer Faruk, (1995), "İsmail Hikmet Ertaylan", **TDV İslam Ansiklopedisi**, C.11: s.309-312.

ARALOV, Semyon İvanoviç, (2010), **Bir Sovyet Diplomatının Türkiye Anıları (1922-1923)**, İstanbul: İş Bankası Yayınları.

ASLAN, Cengiz, (2014), **Erken Cumhuriyet Dönemi'nde Eğitim Bilimleri Alanında Yurt Dışına Öğrenci Gönderilmesi Olgusu (1923-1940)**, Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.

[ATAY] Falih Rifki, (1931), **Yeni Rusya**, Ankara: Hakimiyeti Milliye.

ATAÖV, Türkkaya, (2004), "Sovyetler Birliği'nde Türkoloji Çalışmaları", **Manas**, 6(11): s.89-107.

AYDOĞAN, Erdal, (2007), "Kliment Yefromoviç Voroşilov'un Türkiye'yi Ziyareti ve Türkiye-Sovyet Rusya İlişkilerine Katkısı", **Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi**, S. 39: s.337-357.

BARTHOLD, Vasiliy Viladimiroviç, (2004), **Orta Asya Türk Tarihi Dersleri**, (Haz. H. Dağ), Ankara: Çağlar Yayınları.

BENHÜR, Çağatay, (2008), **Stalin Dönemi Türk-Rus İlişkileri (1924-1953)**, Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.

BİRGEN, Muhittin, (2006), **İttihat ve Terakki'de On Sene, İttihat ve Terakki'nin Sonu, C.2**, İstanbul: Kitap Yayınevi.

CEBESOY, Ali Fuat, (1955), **Moskova Hatıraları (21.11.1920-2.6.1922)**, İstanbul: Vatan Neşriyat.

CHP,(1935), **Dördüncü Büyük Kurultayı Görüşmeleri Tutalgası, 9-16 Mayıs 1935**, Ankara: Ulus Basımevi.

ÇOMAK, İhsan, (2016), “Doğu Emekçileri Komünist Üniversitesi ve Burada Okuyan Türk Öğrenciler Hakkında Bir Rapor”, **Bilig**, 76: s.87-115.

[EDGÜER], Rıdvan Nafiz, (1927a), “Rusya’da Bir Tecrübe Mektebi”, **Terbiye**, 1(1): s.17-22.

[EDGÜER], Rıdvan Nafiz, (1927b). “Moskova’da Radişcef Tek İş Mektebi”,**Terbiye**, 1(2): s.122-130.

ERİŞİRGİL, M. Emin, (2010), **Bildiklerim**, (Haz. M. B. Varlık), Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

ERTEM, Barış, (2010), “Türkiye Üzerindeki Sovyet Talepleri ve Türk-Sovyet İlişkileri (1939-1947)”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 3(11): s. 252-273.

ERTUĞRUL, Muhsin, (2007), **Benden Sonra Tufan Olmasın**, İstanbul: Remzi Kitabevi.

GİRGİN, Kemal, (2014). **Ruslarla Kavgadan Derin Ortaklığa (Son Yüz Senemiz:1914-2014)**, İstanbul: İlgı Kültür Sanat Yayıncılık.

GÜNDÜZALP, Fuat, (1961), **Öğretmen Meslek Kitapları**, C.IV, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

HASANOVA, Vafa, (2012), “Tek Türk Alfabeti”. **Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi Dergisi**, C.4, S. 13: s. 4-9.

İNAN, Afet, (1972), **Devletçilik İlkesi ve Türkiye Cumhuriyeti’nin Birinci Sanayi Planı 1933**, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

İNÖNÜ, İsmet, (2006), **Hatıralar**, (Haz. S. Selek), Ankara: Bilgi Yayınevi.

JASCHKE, Gotthard, (2011), “1919 - 1939 Yılları Arasındaki Türk - Rus Yakınlaşması Hakkında Bir İnceleme (Atatürk Dönemi Sovyet Politikası Hakkında)”, (Çeviren: H. Zamantılı), **İstanbul Journal of Sociological Studies**, 0 (19): s. 159-174.

[KANSU], Nafi Atuf ve [EDGÜER], Rıdvan Nafiz, (1926), “Rusya Maarifi Hakkında Rapor”, **Maarif Vekâleti Mecmuası**, 2(9): s. 1-44.

KANSU, Metin Atuf ve Kansu, K. Işık, (2011), **Cumhuriyet Eğitim Devriminin Mülkiyeli Mimarı Nafi Atuf Kansu (1890-1949) Yaşamı ve Yazıları**, Ankara: Mülkiyeliler Birliği Yayınları.

LEWİS, Bernard, (1984). **Modern Türkiye’nin Doğuşu**, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

NESİBLİ, Nesib, (2018), “Sovyet Rejimi ve Türklük: Eski Mirası Yeniden Değerlendirme”, **100. Yılında Sovyet İhtilali ve Türk Dünyası**, (Ed. Y. Koç-M. Cengiz), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yayınları, 203-209.

- ORAL, Mustafa, (2004), "Türkoloji Tarihinde 1926 Bakû Türkiyat Kongresi", **Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi**, (17): s.107-129
- ORTAYLI, İlber, (1991), "Türk Harf Devriminin Dış Ülkelerdeki Etkileri Üzerine", **Harf Devriminin 50. Yılı. Sempozyumu**, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu Yayınları,103-108.
- ÖZCAN, Ömer, (2010), "Türkiye'de Toplum Kalkınmasına Eğitim Açısından Farklı Bir Bakış: Halil Fikret Kanad", **Türk Yurdu**, S.278: s. 57-62.
- PERİNÇEK, Mehmet, (2005), **Atatürk'ün Sovyetler'le Görüşmeleri (Sovyet Arşiv Belgeleriyle)**, İstanbul: Kaynak Yayınları.
- PETRUŞEVSKİY, İlya Pavloviç, (2004), "Akademisyen V.V. Bartold", (Çev. C. Buyar), **MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 6 (11): s. 1-6.
- ŞİMŞİR, Bilal, (2011), **Azerbaycan, Azerbaycan'ın Yeniden Doğuş Sürecinde Türkiye-Azerbaycan İlişkileri**, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- TACİBAYEV, Raşid, (2011), "Türkiye İle Sovyetler Birliği Arasındaki Kültürel İlişkiler", **Atatürk'ten Soğuk Savaş Dönemine Türk-Rus İlişkileri**, 14-15 Mayıs 2010, I. Çalıştay Bildirileri, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 149-172.
- TACİBAYEV, Raşid, (2004), **Kızıl Meydan'dan Taksim'e Siyasette, Kültürde ve Sanatta Türk-Sovyet İlişkileri (1925-1945)**, İstanbul: Truva Yayınları.
- TAŞDEMİRCİ, Ersoy, (2001), "1936 Yılında Sovyet Rusya'da Yüksek Öğretim Hakkında Hazırlanmış Bir Rapor ve Bu Raporun Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Tarihi Bakımından Önemi", **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 11: s. 1-37.
- TELLAL, Erel, (2000), **Uluslararası ve Bölgesel Gelişmeler Çerçevesinde SSCB-Türkiye İlişkileri (1953-1964)**, Ankara: Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları.
- TOPRAK, Serap, (2011), "1919-1945 Dönemi Türk-Rus İlişkileri", **Toplum Bilimleri**, 5 (9): s. 161-170.
- TUNÇAY, Mete, (2009), **Türkiye'de Sol Akımlar 1908-1925,1925-1936. C.1-2**, İstanbul: İletişim Yayınları.
- TÜRK DİL KURUMU, (1937), **Üçüncü Türk Dil Kurultayı, Tezler Müzakere Zabıtları**, İstanbul: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TÜRK TARİH KURUMU, (1943), **İkinci Türk Tarih Kurumu Kongresi, Kongrenin Çalışmaları, Kongreye Sunulan Tebliğler**, 20-25 Eylül 1937, İstanbul: Kenan Matbaası.
- TÜRKEŞ, Mustafa, (1999), **Kadro Hareketi Ulusçu Bir Sol Akım**, Ankara: İmge Kitabevi.
- VANDOV, Dimitır, (1982), **Atatürk Döneminde Sovyet/Türk İlişkileri**, Almanya: Fa. Armağan Konrat-Infograph.

VASİLYEV, Alexander, (2017), "Atatürk'ün Alfabe Devrimi ve Bakü'de Kurulan Tüm Rusya Yeni Türk Alfabesi Merkez Komitesi (VTSKNTA)'nin Faaliyeti (Yeni Rus Arşiv Belgelerine Göre)", **VIII. Uluslararası Atatürk Kongresi (Atatürk ve Türk Kültür Coğrafyasında Kafkasya ve Çevresi)**, 13-15 Ekim 2015, Gence, Bildiri Kitabı, C.2, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 1191-1195.

VELİDEDEOĞLU, Hıfzı Veldet, (1977), **Anıların İzinde**, İstanbul: Remzi Kitabevi.

VİTOL, Aleksandr, (2015), "Sosyal Alanda Rus-Türk Münasebetleri (1920-1950'li Yıllar)", **Soğuk Savaştan Günümüze Türk-Rus İlişkileri**, 28-29 Eylül 2010, St. Petersburg, **II. Çalıştay Bildirileri**, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 115-119.

YERASİMOS, Stefanos, (2000), **Kurtuluş Savaşı'nda Türk-Sovyet İlişkileri (1917-1923)**, İstanbul: Boyut Kitapları.

YILDIRIM, Seyfi, (2008), "Osmanlı'dan Cumhuriyete Bir Bürokrat ve Siyasetçi: Mehmet Sabri Toprak (1878-1938)", **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**, XXIV (71): s.513-542.

ZHUKOVSKY, Peter Mikhailovich, (1951), **Türkiye'nin Ziraî Bünyesi**, (Çev. C.Kıpçak- H.Nouruzhan- S. Türkistanlı), Ankara: Türkiye Şeker Fab. A.Ş.



DÖRDÜNCÜ VE BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ARGÜMAN YAPILARI¹

Dr. Öğr. Üye. Demet Şahin KALYON*

Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR**

ÖZ

Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de öğretim programlarında, özellikle de fen bilimleri öğretim programında argümantasyon kavramının önemine vurgu yapılmaktadır. Bu yüzden araştırmacılar her kademedeki öğrencinin argüman yapısı ve argümantasyon becerisi hakkında çalışma yapmaya yönelmektedirler. Bu çalışma da dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin argüman yapıları üzerine odaklanmıştır. Belirlenen odak noktasından hareketle araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Sincan ilçesinde orta sosyoekonomik düzeyde olan iki okul ve her okuldan iki dördüncü sınıf, iki beşinci sınıf olmak üzere toplamda 280 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma problemine cevap bulmak amacıyla nitel araştırma yöntemi benimsenen çalışmada durum çalışması deseni temel alınmıştır ve araştırılan durum öğrencilerin “argüman yapılarıdır”. Bu amaçla belirlenen iki okulda dördüncü ve beşinci sınıftaki öğrenciler sınıf ortamında gözlemlenmiş, bireysel oluşturdukları argümanlar incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Veriler öğrencilerden alınan yazılı cevaplar yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen bulgular dördüncü sınıf ve beşinci sınıf öğrencileri arasında karşılaştırılmıştır. Araştırma problemleri temelinde ulaşılan sonuçlar genel olarak şu şekildedir: Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin oluşturdukları argümanlarda her etkinlikte konuya ilişkin mutlaka bir iddia cümlesine rastlanmıştır. Fakat bu iddia cümlelerinin niteliği konunun zorluğuna, birden fazla etken barındırma durumuna göre değişiklik göstermektedir. Aynı şekilde oluşturdukları argümanlarda her etkinlikte konuya ilişkin mutlaka bir gerekçe cümlesine rastlanmıştır. Fakat bu gerekçe cümlelerinin barındırdığı veriler konunun zorluğuna, birden fazla etken barındırma durumuna göre değişiklik göstermektedir. Nitel verilerden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde dördüncü sınıf ve beşinci sınıf öğrencileri Toulmin analiz modeline göre argümanlarında sadece iddia ve gerekçe bileşenlerini kullanarak temel düzeyde argüman üretmiştir. Yapılan nicel analizler sonucunda dördüncü sınıf ve beşinci sınıf öğrencileri argümanlarında kullandıkları bileşenler bakımından farklılık göstermedikleri ortaya çıkmıştır. Her iki seviyede bulunan öğrenciler argümanlarında iddia, gerekçe cümleleri kullanmış, destekleyici ve çürütücüye yer vermemiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler tarafından üretilen argümanlar yapılan etkinliğin barındırdığı değişkenlere ve kapsadığı kazanımlara göre değişmektedir. Çalışma kapsamında yapılan etkinliklerde öğrenciler en düşük 2. seviye en yüksek ise 4. seviyede argüman üretmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Argüman, Argümantasyon, Argüman Yapısı, Toulmin Argümantasyon Modeli

¹Bu çalışma Demet Şahin’in Prof. Dr. Mehmet Fatih Taşar danışmanlığında yürüttüğü “Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Argüman Yapıları” adlı doktora tezinden üretilmiştir

*Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, demet.sahin@gop.edu.tr , Orcid ID: 0000-0002-4321-4880

** Gazi Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, mftasar@gazi.edu.tr, Orcid ID: 0000-0003-1249-3482

FOURTH AND FIFTH GRADE STUDENTS' ARGUMENT STRUCTURE**ABSTRACT**

In some country and Turkey science education policies and curriculums highlight the importance of argumentation in science education, so researchers are interested in students argument structure and argumentation skill. That is why I decided to investigate 4th and 5th grade students' argument structure. In this study, qualitative methods were used to examine the research questions and purposive sampling method was used to select the sample of the study. The sample of the study was composed of 140, 4th and 140, 5th grade students' from two different schools in Turkey. Multiple sources of data were collected, including classroom observations, students' writing samples, and the researcher's field notes. The analysis focused on how arguments constructed by student different situation. The written arguments were analyzed for structure and content using Toulmin's argumentation pattern All the student groups were video recorded one time during the research process. In the arguments constructed by the fourth and fifth graders, a thesis statement was observed in each activity related to the given topic. Yet, these thesis statements varied depending on the difficulty level of the topic and its inclusion of more than one element. In a similar manner, in their arguments, a justification statement related to the topic was encountered in each activity. However, the data enclosed in these justification statements varied depending on the difficulty level of the topic and its inclusion more than one element. When the findings obtained from the qualitative data were evaluated, it was found that the fourth and fifth graders produced arguments at the basic level by using only thesis and justification components in their arguments according to Toulmin analysis model. The results of the quantitative analysis revealed that there is no difference between the fourth and fifth graders in terms of the components used in their arguments. Both groups of students used thesis and justification statements in their arguments but not supporting and refuting statements. The arguments constructed by the participants of the present study did not vary depending on the components involved in the activity conducted and gains expected from the activity. In the activities conducted with the current study, students developed arguments at the second level the worst and at the fourth level the best.

Keywords: Argument, Argumentation, Argument Structure, Toulmin Argumentation Model,

Giriş

Öğretim programlarının temel hedefi, eğitim-öğretim sürecine dâhil olan bireylerin gerekli becerileri kazanması ve kazandıkları becerileri günlük hayatta kullanarak, hayatını idame ettirecek düzeye gelebilmesini sağlamaktır. Bu süreç içerisinde becerilerin kazandırılmasına yardımcı olan dersler oldukça önemlidir. Fen Bilimleri dersi ile gelecekte söz sahibi olacak öğrencilerin bilinçlendirilmesi, karşılaştıkları durumlara bilim insanı gibi yaklaşarak, karar verme süreci içerisine girmesi sağlanmaktadır. Öğrencilere kendi bulgularını ve anladıklarını sunma ve savunma, öğrenmeleri gereken kavramları ifade etme ve yazma fırsatları tanınarak hem dil becerilerini geliştirmeleri hem de ilgili konuyu daha iyi kavramaları istenilen durumdur. Fen Bilimleri öğretim programının hareket noktasını da bu görüş oluşturmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Son yıllarda Türkiye'de eğitim programları geliştirilirken salt bilginin yanında becerilere ağırlık verilmiş, fen okuryazarlığı kavramı merkeze alınmıştır. Bu kavramın kapsadığı unsurlar fen bilimleri dersi için büyük önem arz etmektedir. Fen okuryazarlığı, genel bir tanım olarak; bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme

becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir bileşimidir (MEB, 2005). Fen okuryazarı bireyler geliştirmek amacıyla oluşturulan araştırma-sorgulama süreci sadece keşfetme ve deney yapma değil açıklama ve argüman oluşturma süreci olarak ele alınır. Bu süreçte öğrenciler düşüncelerini sağlam gerekçelerle destekler, arkadaşlarının iddialarını çürütmek amacıyla karşıt argüman geliştirir, bir bilim insanı gibi yaparak-yaşayarak-düşünerek bilgiyi kendi zihninde oluşturur (MEB, 2013).

Araştırma ve sorgulamaya dayalı fen öğrenme ortamlarında önemli olan unsurlardan bir tanesi dil pratikleridir. Dil pratikleri denildiğinde ise öğrenme sürecinde yer alan okuma, yazma ve konuşma akla gelmektedir (Günel, Memiş ve Büyükkasap, 2010, s.51). Bu yüzden öğretim sürecinde okuma, yazma, konuşma, tartışma etkinliklerine yer verilmesi gerekmektedir. Tenopir ve King'in (2004), yaptıkları bir araştırmaya göre bilim insanları toplam çalışma zamanlarının 553 saatini diğer bir ifade ile %23'ünü okuyarak geçirmektedir. Ödül almaya hak kazananlar ve yüksek başarı sağlayanlar ise bu ortalamanın daha üstüne çıkabilmektedir. Konuşma ve yazmaya baktığımızda ise bilim insanları toplam çalışma zamanlarının %58'ini iletişime harcamaktadır. Bu veriler göstermektedir ki bilim insanları başarılarının büyük bir kısmını okuma, konuşma ve yazma sayesinde elde etmektedir (Phillips ve Norris, 2009).

Konuşma bilgiyi dağıtmak için, yazma ise bilgiyi değiştirmek, geliştirmek ve bütünleştirmek için oldukça önemlidir (Wallace, 2006). Okuma, yazma ve konuşma etkinliklerini sıkça kullanan bilim insanları aynı gözlem ve verileri farklı şekillerde yorumlayarak bilimin gelişmesine katkı sağlamaktadırlar. Aynı verilerden farklı çıkarımlar yapıldığında ise argümantasyon (bilimsel tartışma), bilim insanlarının inandığı gerçeği kabul ettirmesi için başvurduğu önemli bir tekniklerden biri haline gelmiştir. Argümantasyona dayalı süreçte yazma önemli bir rol oynamakta, konuşma ise argümantasyon için gerekli unsurlardan bir tanesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Yore ve Treagust, 2006). Bilim insanlarının bilimsel bilgi üretmekte kullandığı, bilimin ilerlemesine katkı sağlayan argümantasyon süreci hem bu alanda hem de farklı alanlarda dikkat çekmeye başlamıştır. Argümantasyon çalışmalarının popüler olduğu alanlardan bir tanesinin de fen eğitimi ve öğretim süreci olduğunu söylemek mümkündür.

Argümantasyon, bilim insanları arasında bilgi üretmek için kullanılan temel akıl yürütme araçlarından birisidir. Çözüm ve sonuca kanıt temelli uygulamalarla ulaşılan bir süreç olan argümantasyon; bilim insanları ve mühendisler tarafından birbirleri ile yarışan fikir ve yöntemleri karşılaştırmak ve değerlendirmek için kullanılır (The Next Generation Science Standards, [NGSS], 2013, s. 29). Çoğunluk tarafından kabul edilen kanıtlar ışığında anlaşılmayan, karmaşık durumlar hakkında yaratıcı varsayımlar oluşturmak ve ulaşılabilir kanıtlar yetersiz veya eksik olduğunda yeni kanıtlar elde etmek için argüman üretmek ve bu argümanlarla argümantasyon sürecine dâhil olmak bilim insanları için temel bir aktivitedir (Lawson, 2013). Lederman (1992) yaptığı bir çalışmada öğrenci ve öğretmenlerin bilimin doğasına yönelik görüşlerinin değerlendirildiği çalışmaları incelemiş, öğrencilerin bilim insanlarının bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin çok az bilgiye sahip olduklarını ve bilimin ve bilimsel bilginin

mistik bir havaya sahip olduğunu düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. Eğer öğrenciler bilim insanlarının bilimsel bilgiyi nasıl ürettiklerini bilirse; yapılan işin aslında olağanüstü bir durum olmadığı anlatılırsa, bilim insanlarının bilgi üretmek için harcadıkları çaba onların gözünü korkutmayacaktır (Latour ve Woolgar, 1986, s. 13). Öğrencilere bilim insanlarının bilgi üretmede argümanları nasıl kullandığı anlatılmalı ve bilim camiasında iyi olarak nitelendirilen bir argümanın hangi özelliklere sahip olduğu öğretilmelidir (Driver, Asoko, Leach, Mortimer, ve Scott, 1994; Sandoval ve Reiser, 2004). Bu sayede öğrenciler anlatılanlardan cesaret alarak bilim insanlarının bilgi üretmede kullandıkları temel araçlardan biri olan argümantasyon sürecine dâhil olabileceklerdir.

İyi yapılandırılmış teoriler ışığında yeni bilgiler üreten bilim insanlarının argümantasyon sürecinde yaptığı iş ile öğrencilerin bilgileri anlamlandırmak için dâhil oldukları argümantasyon sürecinde yaptıkları iş benzerdir. Çünkü her iki grup da (bilim insanları-öğrenciler) bilimsel kanıtlar sayesinde benimsedikleri iddiaları savunmak için argüman üretirler (Duschl ve Osborne, 2002). Bu süreç düşünme ve mantıksal çıkarım becerilerini artırdığı gibi bilimsel araştırma yapabilme becerisini de artırmaktadır. Öğrencilerin bilim hakkındaki düşünceleri onların ürettikleri argümanları da etkilemektedir. Öğrencileri bilimsel tartışma etkinliklerine dâhil etmek bilim hakkındaki düşüncelerini etkilemektedir (Bell ve Linn, 2000). Olumlu yönde etkilenen düşünceler sağlam argüman üretme konusunda öğrencilere yardımcı olacaktır.

Argüman üretebilme becerisi son yıllarda önemli bir konu haline gelmiştir ve 21. yüzyılda bu beceri dünyada üzerinde durulan hassas konulardan birisi olmuştur. Çünkü ülkeler dünya ekonomisinde rekabet etmek istemekte, bu isteğin de iyi yetişmiş vatandaşlar ile mümkün olduğunu bilmektedirler. Yetişkinler ve çocuklar günlük yaşamlarında konuşma esnasında ya da herhangi bir konu üzerinde tartışma yaşadıklarında argüman üretirler. Bireyler günlük hayatta veya sınıf içi gerçekleşen tartışmalarda, internet ortamında, yazılı ve görsel basında, bilimsel yayınlarda var olan iddiaları analiz edebilme yeteneğine sahip olmalıdırlar. Bu beceri, bir başkası tarafından ileri sürülen iddia hakkında sosyal tartışmalara katılım sağlama ya da kendi deneysel sonuçlarını bir başkasına aktarmada önemli bir etkidir (Bulgren, Ellis ve Marquis, 2014). Yapılan araştırmalar çocukların ve yetişkinlerin teori ve kanıt arasında ilişki kurma eğilimlerinin olduğunu bu eğilimin argüman üretmede önemli olduğunu vurgulamıştır (Kuhn, 2005; Mercier, 2011). Doğuştan getirilen bu beceri dünya çapında bu olgu üzerinde inceleme yapmayı gerekli kılmıştır ve psikoloji-eğitim psikolojisi (Muller Mirza, Perret Clermont, Tartas ve Iannaccone, Nusbaum ve Sinatra, 2003), felsefe (Walton 1990, 2006), eğitim (Kuhn, 2005) alanlarında çalışmalar yapılmıştır. Eğitim alanında argümantasyon olgusu üzerinde yapılan çalışmalar genellikle öğrenciler ya da öğrenci-öğretmen arasında gerçekleşen tartışma yapılarına odaklanmıştır (Çetin, Doğan ve Kutluca, 2014). Fen eğitiminde argümantasyon öğrencilerin *tartışma becerilerinin gelişmesi* (Acar, 2008; Kuhn ve Udell, 2003; Veerman, Andriessen ve Kanselaar, 2002), *kavramsal değişim sağlanması* (Driver, Newton ve Osborne, 2000; Çetin, 2014; Nussbaum ve Sinatra, 2003), *eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi* (Kuhn, 2005; Veerman vd., 2002) *genel bilişsel becerilerin artırılması, kavramsal anlamının geliştirilmesi, öğrencilerin bilimi anlamasını sağlanması* (Jimenez-Aleixandre ve Pereior-Munhoz, 2002; von Aufschnaiter et al., 2008), *üstbilişsel becerilerin geliştirilmesi* (Duschl, Ellenbogen, ve Erduran, 1999;

Mason ve Santi, 1994; Duschl ve Osborne, 2002) *fen kavramlarının anlaşılması açısından ve son olarak öğrencilerin bilimsel bilgi tüketicisi rolünden sıyrılıp, bilgi üreticisi rolüne bürünmelerine* (Candela 1998 Akt: Zembal, Munford, Crawford, Friedrichsen ve Land, 2002) olarak sağlanması açısından önemli bir araç olarak görülmektedir ve bu konularda bilimsel çalışmalar yapılarak önemi ortaya konulmuştur. Argümantasyon etkinlikleri gibi bilimsel etkinlikler öğrencilerin sadece bilimsel kavramları öğrenmelerine, eleştirel düşünme becerilerinin ve bunun gibi önemli olan diğer becerilerin gelişmesine katkı sağlamakla kalmayıp aynı zamanda bilimsel kavramların ve uygulamaların günlük karar vermede nasıl kullanılacağını da öğretmektedir (Briker ve Bell, 2008). Yukarıda bahsedilen çalışmalar ve argümantasyon kavramı üzerinde yapılmaya devam eden çalışmalar bu kavramın giderek daha fazla önem kazandığını göstermektedir.

Bireyler argümantasyon sürecine dâhil olabilmelerini gerektiren becerilere doğuştan sahiptirler. Sampson, Grooms and Walker (2010) yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin fen sınıflarında argümantasyon sürecine dâhil olmak için gerekli zihinsel kapasite veya beceri bağlamında yoksun olmadıklarını sadece argümantasyonun normları ve amaçları hakkında bilgi edinmediklerini ortaya koymuşlardır. Öğrenciler okuma yazma matematiksel ya da bilimsel problem çözme ve argümantasyon gibi önemli akademik becerileri kendilerine öğretilmedikçe ya da keşfetme yoluyla öğrenmedikçe kullanmamaktadırlar (Presley ve Hilden, 2006, s. 542). Öğrenciler bazı temel becerilere doğuştan sahip olmayabilir ya da argümantasyon sürecine spontan olarak dâhil olma konusunda yeterli olmayabilirler fakat farklı uygulamalarla desteklendiğinde (oyunlar, araştırma ödevleri...vb) aslında bu türden entellektüel aktivitelere katılabilirler ve fen bilimlerine ait karmaşık kavramları anlayabilirler (Bell, 2004, s. 140) Bu çalışmada öğrencilerin becerilerini geliştirmeden önce onlarda varolan yapı ve beceri ortaya çıkarılmak istenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin argüman yapılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen genel amaç doğrultusunda çalışmanın problem cümlesi "*Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin argüman yapıları nasıldır?*" şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmanın temel problem cümlesinden hareketle alt problem cümleleri aşağıdaki gibidir;

1. Dördüncü sınıf öğrencilerinin argüman yapıları nasıldır?
2. Beşinci sınıf öğrencilerinin argüman yapıları nasıldır?
3. Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin argüman yapıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Dördüncü sınıf öğrencilerinin argüman seviyeleri nasıldır?
5. Beşinci sınıf öğrencilerinin argüman seviyeleri nasıldır?
6. Dördüncü sınıf öğrencileri ile beşinci sınıf öğrencilerinin argüman seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmalarda kullanılan yöntemler farklı sosyal, tarihi, politik, kültürel zamanlarda popüler olmuştur ve yöntemler kullanıldığı alanlarda özel, güçlü ve zayıf yanlara sahiptir (Dawson, 2007, s. 17). Bu sebeple incelenecek durumun derinlemesine araştırılmasına, deyim yerinde ise olayın kalbinin derinliklerine inilmesine olanak vermesi (Stake, 1997), araştırmacıya hareket özgürlüğü sağlaması ve bu geleneği tercih eden araştırmacıların, insanların sahip olduğu anlamları, deneyimleri ortaya çıkarmaları amaçlamış olmaları nedeniyle yapılan bu çalışma nitel araştırma geleneğine uygun olarak sürdürülmüştür. Araştırmacı argüman olgusunu derinlemesine araştırmayı hedeflemektedir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden “*Durum Çalışmasına*” göre düzenlenmiş olup “*Açıklayıcı*” desen (Baxter ve Jack, 2008 s. 545) temel alınmıştır.

Katılımcılar

Sınıf ortamında öğrencilerin ileri sürdükleri argüman yapılarının incelendiği bu çalışmada öğrenciler bireysel değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu iki farklı şubede öğrenim gören iki dördüncü sınıf ve iki beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Etkinlikler aynı okulda öğrenim gören, ayrıca okulunda Fen teknoloji laboratuvarı barındıran ilkokul ve ortaokul öğrencileri seçilmiştir. Bu yüzden çalışmada nitel araştırma örneklem belirleme yöntemlerinden amaçlı örneklem belirleme grubundan ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma toplam 280 öğrenci ile yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması

Sınıf ortamında öğrencilerin ileri sürdükleri argümanların yapılarının incelendiği bu çalışmada öğrenciler bireysel, gözlemlenip değerlendirilmiştir. Bireysel Değerlendirme aşamasında ilgili literatür taranarak ve uzman görüşü alınarak belirlenen etkinlikler sınıf ortamında gösteri yöntemi kullanılarak öğrencilerle birlikte yapılmıştır. Etkinlik sonucunda öğrencilerin argüman yapılarını belirlemek amacıyla onlardan etkinliğin sonucuna ilişkin yazılı argüman ileri sürmeleri istenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, öğrencilerin iddia ileri sürebilmeleri için belirlenmiş etkinliklerden oluşmuştur. Dördüncü sınıf öğrencileriyle birlikte yapılacak olan etkinlikler ilk olarak araştırmacı tarafından yapılan derin literatür taraması sonucu ortaya çıkmıştır. Alanyazın taraması sonucu oluşturulan etkinlik havuzunda başlangıçta 43 faaliyet bulunurken ilköğretim Fen Teknoloji öğretim programındaki kazanımlar göz önünde bulundurularak bu sayı 12'ye indirilmiştir. Beşinci sınıfta kullanılacak olan etkinlikler için oluşturulan etkinlik havuzunda başlangıçta 35 faaliyet bulunurken ilköğretim Fen Teknoloji öğretim programındaki kazanımlar göz önünde bulundurularak bu sayı 9'a indirilmiştir. Bu çalışmada dördüncü

ve beşinci sınıfta ortak kullanılacak olan “Sesi İşitmek ve Maddeleri Isıtmak²” adlı 2 etkinlik üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır. Çalışmada kullanılan 2 etkinlik 6 farklı uzmana değerlendirilmesi için gönderilmiş, uzmanlar tarafından uygun bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmacılar durum çalışmalarında sınırlandırılmış bir sistem içerisinde derinlemesine bir inceleme yapar (Creswell, 2012 s.617). Bu sınırlı sistem durumu oluşturmaktadır. Durum bir birey, okul, sınıf ya da programdan oluşabilir (Fraenkel, Wallen and Hyun, 2012) Merriam (1998) durum çalışmasında dikkat edilmesi gereken 4 özellikten bahsetmiştir. Bunlar ele alınacak özel bir durumun olması, bu durumun derinlemesine tanımlanması, keşfedici olması ve tümevarımsal bir yaklaşımın benimsenmesidir (O’Donoghue, 2007 s.164). Tüm bu açıklamalar dikkate alındığında yapılacak olan çalışmalarda durumun inceleneceği analiz biriminin ne olduğu net bir biçimde verilmelidir. Bu çalışmada analiz birimi olarak “*dördüncü sınıf ve beşinci sınıf öğrencileri*” seçilmiştir. İncelenecek durum ise “*öğrencilerin argüman yapıları*” olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin argüman yapıları temelde Toulmin modeli kullanılarak betimsel bir analizle; öğrencilerin kullandıkları veriler ise içerik analizi yoluyla ortaya çıkarılmıştır.

Çalışmada ayrıca öğrencilerin argüman yapıları arasında bir karşılaştırma yapmayı kolaylaştıracağı düşüncesi “Argüman Yapısı Puanlama Anahtarı” geliştirilmiştir. Argüman yapısı puanlama anahtarında öğrencilerin argümanlarının değerlendirildiği dört argüman boyutu bulunmaktadır. Birinci boyutta öğrencilerin argümanlarında kullandıkları iddialar doğru, yanlış, kısmen doğru şeklinde değerlendirilmiştir. İkinci boyutta öğrencilerin argümanlarında bulunan gerekçeler içerisinde barındırdıkları bilimsel verilere göre değerlendirilmiştir. Üçüncü boyutta öğrencilerin argümanlarında destekleyici kullanıp kullanmadıklarına, dördüncü boyutta ise çürütücü kullanıp kullanmadıklarına bakılmış ve puanlama yapılmıştır.

İleri sürülen argümanlar elementlerine ayrıldıktan sonra öğrenciler arası karşılaştırma yapabilmek amacıyla dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin argüman seviyeleri belirlenmiştir. İlgili literatür taranarak seviyeler Tablo 1’de ki gibi belirlenmiştir.

Tablo 1. Argüman Seviyeleri

Seviyeler	Açıklama
1.Seviye	Sadece iddia içeren cümleler
2.Seviye	İddia ve gerekçe içeren cümleler. (Gerekçeler kabul edilebilir düzeyde değildir.)
3.Seviye	İddia ve gerekçe içeren cümleler. (Gerekçeler kabul edilebilir düzeydedir.)
4.Seviye	İddia, gerekçe, bilimsel veri içeren cümleler

² Çalışmada kullanılan etkinlikler 100 Bilimsel Deney (Tübitak), 50 Bilimsel Deney Kartı (Tübitak) yayınlarından alınmıştır.

5. Seviye İddia, gerekçe, bilimsel veri, destekleyici veya çürütücü içeren cümleler
6. Seviye İddia, gerekçe, bilimsel veri, destekleyici ve çürütücü içeren cümleler
-

Bulgular

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

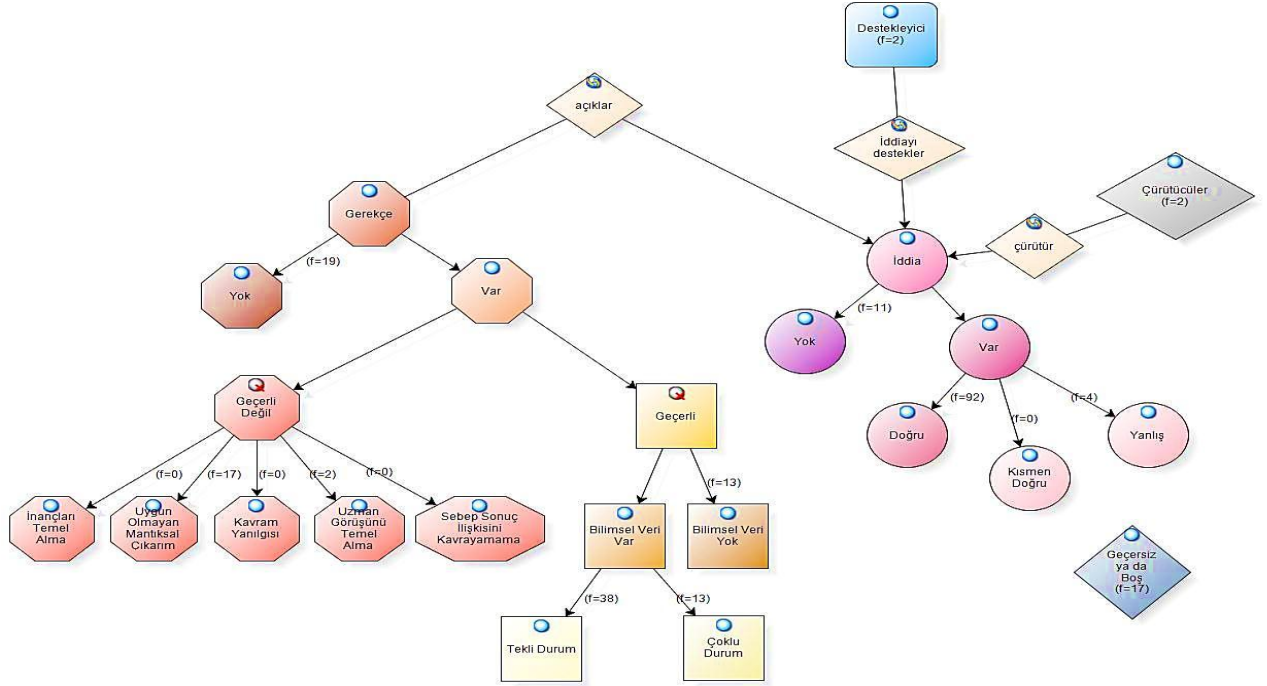
Bu başlık altında dördüncü sınıf öğrencilerinin argüman yapılarına ilişkin yapılan betimsel ve içerik analizi bulgularına yer verilmiştir. Bulgular yazılı argümanların elde edildiği “Sesi İşitmek (1. Etkinlik)”, ve “Maddeleri Isıtmak (2. Etkinlik)” adlı etkinliklerin sırasıyla verilmiştir.

Etkinliklerde “*İddia, Gerekçe, Destekleyiciler ve Çürütücüler*” ana temalar olarak belirlenmiştir. İddia temasının altında iddianın niteliğini belirlemek amacıyla “*doğru, kısmen doğru, yanlış*” kategorileri oluşturulmuştur.

Gerekçe teması altında “*Geçerli ve Geçerli Değil*” olmak üzere iki ana kategori belirlenmiştir. Geçerli kategorisinin altında “*tekli durum, çoklu durum ve bilimsel veri yok*”, geçerli değil kategorisinin altında “*inançları temel alma, uygun olmayan mantıksal çıkarım, kavram yanılgısı, uzman görüşünü temel alma, sebep sonuç ilişkisini kavrayamama, eksik bilgi, genelleme*” kategorileri oluşturulmuştur. Bulgular etkinliğe göre değişen şekilde yukarıda verilen tema ve kategoriler başlık olarak kullanılarak verilmiştir. Hiçbir kategori altına dâhil edilmeyen cümleler “*Geçersiz- Boş*” teması altına alınmıştır.

Birinci Etkinlik: Sesi İşitmek

İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin argüman yapıları nasıldır? sorusuna cevaben oluşturulan bu başlık altında öğrencilerden elde edilen veriler Şekil 1’de gösterilmiştir. Analiz sonuçları 124 öğrenci üzerinden hesaplanarak verilmiştir.



Şekil 1. Sesi İşitmek adlı etkinliğe ilişkin bulgular görseli (dördüncü sınıf)

Yapılan analizler neticesinde Şekil 1’de de görüldüğü üzere 124 dördüncü sınıf öğrencisi içerisinde 92 iddia doğru kabul edilmiş, geriye kalan 4 iddia ise yanlış kategorisi altına dâhil edilmiştir. 17 öğrenci ise boş kâğıt vermiş ya da geçersiz iddialar ileri sürmüştür. 11 öğrenci ise duruma ilişkin açıklamalarını yazarken net bir iddia cümlesi kullanmamıştır.

Öğrenciler etkinlikte şekerlere ne olacağına ilişkin doğru iddialarını “hareket eder*, titreşir**, dağılır, yayılır...” gibi kelimeler kelimeleri kullanarak oluşturmuştur.

**4KÖ36: Ses bir titreşimdir. Ses dalgalar halinde çıktığı için ve titreşim olduğu için şekerler hareket eder.*

***4KÖ69: Bence şekerler sesin şiddeti ve sesin cisimler üzerinde etki göstermesi sonucu şekerler titreşmiştir.*

Yukarıdaki örnekler incelendiğinde, yapılan etkinliğe ilişkin öğrencilerin belirli bir düzeyde bilgi sahibi olduğu söylenebilir. Sesin cisimler üzerindeki etkisinin farkında olduklarını, ses ve etkilerine ilişkin öğrendikleri bilgileri yeni bir durumda düzenleyerek yazılı iddialarını oluşturduklarını söyleyebiliriz.

81 öğrenci ileri sürdüğü iddiayı gerekçelerle desteklemiştir. Gerekçeler derinlemesine incelendiğinde 19’u geçersiz 64’ü ise duruma uygun olduğu için geçerli sayılmıştır. Geçerli sayılan gerekçeler incelendiğinde 51 öğrenci bilimsel bir veri veya ifade-kelime* kullanmış, 13 öğrenci ise bilimsel bir veri veya ifade-kelimeye yer vermemiştir.

Bu etkinlikte şekerin hareket etmesine neden olan etkenler sesin şiddet (yüksek ses), sesin cisimler üzerinde etkisi ve balonun esnek olmasıdır. Öğrencilerin hem sesin şiddetini hem de balonun esnekliğini düşünerek bir gerekçe oluşturmaları

beklenmektedir fakat bilimsel bir veri veya ifade-kelime kullanan öğrencilerden 38'i tek bilimsel ifade* kullanarak gerekçe oluşturmuştur. Öğrenciler genellikle ya sesin şiddeti ya balonun esnekliği ya da sesin bir titreşim olduğuna vurgu yaparak gerekçe cümlesi oluşturmuştur. Bilimsel ifadeye yer veren öğrencilerden sadece 13'ü birden fazla bilimsel ifade** kullanarak iddiasını desteklemiştir.

**4KÖ38: Bu etkinliğin sonucunda bağırdığımızda balonun esnekliği sonucunda şekerler zıplayacak olabilir.*

***4KÖ80: Bence bu şekerler sesin şiddeti sayesinde balonun esnek zemininde zıplar, titreşir.*

Geçersiz sayılan gerekçeler incelendiğinde 17 öğrencinin gerekçe ileri sürerken uygun olmayan mantıksal çıkarım yaptığı, 2 öğrencinin ise açıklama yaparken uzman görüşünü (otorite temelli bilgi) temel aldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre içerisinde gerekçe barındıran 77 adet cümleden sadece 2'sinde destekleyici ve çürütücü olarak nitelendirilebilecek cümleye rastlanmıştır.

4SÖ94: O bardağa bağırsa şeker yayılacak. Çünkü titreşim olacağı için şeker yayılır. Ses titreşimi şekerleri hareket ettirir. Aynı cama bağıınca kırılır ya onun gibi(Destekleyici).

4KÖ86: Bizim bağırmamız şekerleri titreştirir ve şekerler hareket eder ama içi derin bir kapta olsaydı belki hareket etmezdi (Çürütücü).

Çalışmanın yapıldığı dönemde Fen ve Teknoloji dersleri programa göre 5E modeli temel alınarak anlatılmaktaydı. Bu modele göre öğrenilen konular derinleştirme-genişletme basamağı altında derinlemesine incelenir, gerekli örnekler verilir. Bu durumda öğrencilerden iddialarını desteklemek amacıyla farklı ifadelerin kullanılması beklenmektedir. Fakat sadece 2 öğrencinin destekleyici olarak nitelendirilen örnekleri kullanması düşündürücüdür.

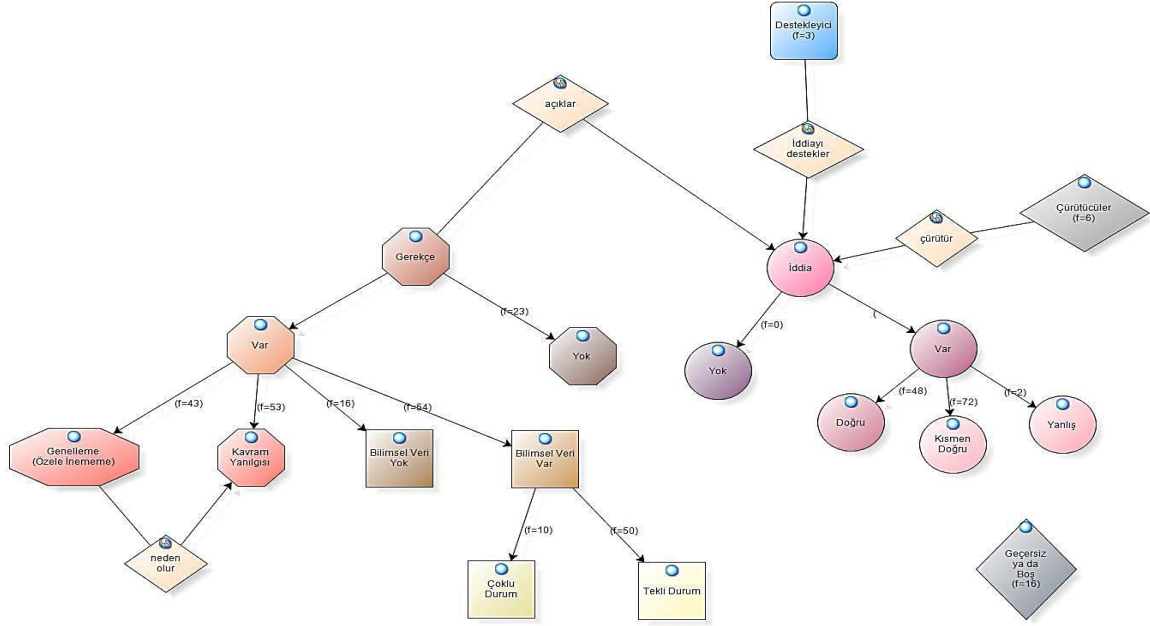
İkinci Etkinlik: Maddeleri Isıtmak

İkinci etkinliğe ilişkin bileşen ve kategorilere ait sonuçlar Şekil 2'de gösterilmiş, analiz sonuçları 138 öğrenci üzerinden hesaplanarak verilmiştir.

Bu etkinlikte öğrencilerin verdikleri cevaplar, etkinliğin yapısı nedeniyle diğerlerinden farklı şekilde analiz edilmiştir. Şekil 2 incelendiğinde gerekçelerin sayısının incelenen iddia sayısından fazla olduğu görülmektedir. Şekil 2'ye bakıp sayılar üzerinden yorum yapıldığında analizlerde hata olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Gerekçelerin var olan iddia sayısından fazla olmasının nedeni, gerekçe ileri sürerken bilimsel veri kullanıp hem genelleme hem de kavram yanılgısı grubuna dâhil olan öğrencilerin sayısının fazla olmasındandır. Bu öğrenciler tek bir cümle kurarak iddia ve gerekçe cümlelerini birleştirmişlerdir. Bu yüzden kavram yanılgısına sahip oldukları için gerekçeleri kısmen **geçersiz**, bilimsel veri kullandıkları için de gerekçeleri kısmen **geçerli** denilebilir. Kavram yanılgısına sahip oldukları için gerekçelere

geçersiz denmesi bilimsel veri kullandıklarını göz ardı etmek demektir. Bu yüzden bu etkinlikte geçerli geçersiz teması kaldırılarak sadece alt kategorilere yer verilmiştir.



Şekil 2. Maddeleri ısıtmak adlı etkinliğe ilişkin bulgular görseli (dördüncü sınıf)

Örneğin:

4SÖ8:Çünkü ışık ısı veriyor ve çikolata, mum, yağ ve toz şeker eriyebilir. Işık ısı verdiği için.

4SÖ14: Eriyecek çünkü lamba sıcak ışık kaynağıdır ve ısı yayar.

Bu öğrencilerin gerekçeleri için kullandıkları açıklamalar geçerlidir. Tek durum üzerinden yola çıkarak bilimsel bir veri kullanmışlardır fakat genelleme yaparak tüm katıların eriyeceğini düşünmüşlerdir. Bu durumda tüm katıların ısı aldığı eriyeceği kavram yanılgısına sahiptirler. Söz konusu olan öğrencileri sadece kavram yanılgısı kategorisi altına almak onların bilimsel veri kullandığı gerçeğini göz ardı etmek demektir. Bu yüzden gerekçe teması altında kavram yanılgısı grubuna dâhil edilmiş ayrıca bilimsel veri kullandıkları için tekli durum kategorisine de dâhil edilmişlerdir. Bu durum gerekçe alt başlığında derinlemesine incelenecektir.

Elde edilen bulgulara göre 138 dördüncü sınıf öğrencisi içerisinde 48 iddia doğru kabul edilmiş, 72 iddia kısmen doğru kategorisi altında yer almıştır. 2 öğrencinin iddiası ise yanlış kabul edilmiştir.

Doğru kategorisi altında yer alan iddialar incelendiğinde öğrencilerin tümü katı yağ, mum ve çikolata maddeleri için “erir, eriyebilir, eriyecek” kelimelerini kullanmıştır. Toz şeker için ise “bozunma, yanma, esmerleşme” ifade-kelimeleri kullanmışlardır.

4SÖ16: Mum erir çünkü sıcakta mum eriyor. Çikolata erir çünkü çikolata ısıya dayanamaz. Yağ erir çünkü yağ ısıya

dayanamaz. Toz şeker bozulur çünkü şeker ısıya dayanamaz ama o bozulur.

4KÖ120: Çikolatayı lambanın altına koyduğumuzda erir. Toz şeker erimez bozunabilir. Mum da erir. Çünkü şeker erimeyen bir maddedir. Ama mum katı yağ ve çikolata eriyebilir

....

Çalışmaya katılan öğrencilerin iddialarını üretirken bilimsel ifadelere yer verdiğini söylemek mümkündür. Buna rağmen şekerin yüksek sıcaklıkta bozunabileceği, lambanın da bu sıcaklığa ulaşmasının mümkün olmayacağı çıkarımına varamamışlardır. Isınır diyen öğrencilerin sayısının azlığı bu sonucu doğrular niteliktedir. 138 öğrenci arasından 48 öğrenci şekere lambadan gelen ısının bir etkisi olmayacağını ifade etmiştir. Bu etkinliğe katılan tüm öğrenciler arasında %37'lik kısmı şekere bir şey olmayacağını ifade etmiştir.

138 öğrenci arasından 72 öğrencinin iddiası kısmen doğru kabul edilmiştir. Bu kategori altında bulunan öğrencilerin hepsi lamba atında bulunan tüm katıların ya da birkaçının eriyeceğini iddia etmiştir. Oysaki bu etkinlikte şeker hariç tüm katılar eriyecektir. Hepsi erir cevabı veren öğrencilerin iddialarını yanlış kategorisi altına almak diğer maddeler için de yanlış cevap verdikleri düşüncesine sebep olacağından dört madde içerisinde (katı yağ, mum, çikolata, şeker) herhangi ikisinin (katı yağ-mum, katı yağ-çikolata, mum çikolata) eriyeceğini yazmış olması bu kategori altına girmesi için yeterli görülmüştür. Aşağıda öğrencilerin kısmen doğru kategorisi altındaki iddialarına örneklere yer verilmiştir.

4KÖ124: Erir çünkü katı maddeler ısı alınca her zaman erir.

4SÖ36: Yağa bir şey olmaz, çikolata toz şeker ve mum erir çünkü lamba hem ışık hem de ısı yayıyor.

Örnekler cevapları kısmen doğru kategorisi altına alınan öğrencilerin çoğu şekerin de eriyeceğini iddia etmiştir. Tüm katıların ısı aldığında eriyeceğini düşünerek genelleme yapmışlar ve bu genelleme öğrencilerde tüm katıların ısı alınca eriyeceği kavram yanlışlığına sebep olmuştur.

İddia üreten 123 öğrenci arasından 23 öğrencinin iddiasını desteklemek amacıyla gerekçeye başvurmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu etkinlikte iddiasını gerekçelerle destekleyen 60 öğrenci tek bilimsel ifade ya da birden fazla bilimsel ifade kullanarak iddiasını desteklemiştir. Katılımcılardan 50'si tek bilimsel ifade, 10'u da birden fazla ifade üzerinden açıklama yapmıştır. Öğrenciler gerekçelerini maddelerin ısı alacağı, ampulün ısı yaydığı, ışığın bir enerji türü olduğu vb. nedenler ile destekleyerek yazılı olarak sunmuşlardır. 16 öğrenci de iddiasını gerekçelerle desteklerken geçerli bilimsel bir veri veya ifade-kelimeye yer vermemiştir. Maddelerin erimesine ışık ışınlarının neden olduğunu, sıcak lambanın neden olduğunu ifade etmişler fakat ısı alışverişinden bahsetmemişlerdir.

4SÖ6: Mum, çikolata, yağ şeker maddelerinden mum çikolata ve yağ ampulün ısı ile ericek ama şeker bir değişiklik olmayacak.

4SÖ12: Çikolata erir, mum erir, yağ erir toz şeker bozunur. Çünkü ısı alır erir ve bozunurlar.

Öğrenciler tek bilimsel ifade kullanarak açıklama yapmalarına rağmen kavram yanlışlarına da sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu etkinlikte 50 öğrenciden 20'si doğru iddia ve geçerli bir gerekçe yazmış, 25'i gerekçesi geçerli olmasına rağmen kavram yanlışlığına sahiptir. Geriye kalan öğrenciler ise geçerli bir gerekçe yazmasına karşın kısmen doğru iddia üretmiştir. Doğru iddia yazan öğrencilerin sayısı ile kavram yanlışlığına sahip olan öğrencilerin sayısı karşılaştırıldığında gerekçesi geçerli bile olsa Isı-Sıcaklık ve tüm katıların ısı alınca eridiği konusunda öğrencilerin yarısının kavram yanlışlığına sahip olduğu söylenebilir.

Birden fazla bilimsel ifade kullanarak iddiasını destekleyen öğrenciler ampulün ısı vereceğini ve maddelerin ısı alacağını, Şekerin eriyen bir madde olmadığını, tüm maddelerin ısı alacağını ifade etmiştir.

***4SÖ34: Bence çikolata eriyecek mum eriyecek yağ eriyecek şeker bozunacak. Çünkü ışık enerjidir ve ısı yayar.*

Birden fazla bilimsel ifade kullanan 10 öğrenci arasında bir öğrenci hariç diğer öğrencilerin tümü şekerin erimeyeceğini bozunacağını ifade etmiş, gerekçelerini ise çoklu durum üzerinden çıkarım yaparak oluşturmuşlardır. Bu sonuca göre çoklu durum üzerinden yapılan çıkarımlarla ortaya atılan iddialarda kavram yanlışlığına daha az rastlanıyor denilebilir. Tek durum üzerinden çıkarım yapan öğrenciler arasında iddiası kısmen doğru olan ve kavram yanlışlığına sahip olan öğrencilerin sayısının, iddiası doğru gerekçesi geçerli olan öğrencilerin sayısından fazla olması bu durumu destekler niteliktedir.

Çalışmada 55 öğrencinin farklı kavram yanlışlığına sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmaya dâhil olan 44 öğrencinin genelleme teması altındaki cevapları incelendiğinde hem genelleme kategorisi altında hem de kavram yanlışlığı kategorisi altında yer aldıkları, aşırı genelleme yapan öğrencilerin tüm katıların ısı aldığı kavram yanlışlığına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**4KÖ85: Bence eriyecek nedeni lamba hem ısı hem ışık yayar. Katı yağ toz şeker çikolata ve mum eriyecek maddelerdir.*

***4SÖ40: Eriyecek çünkü sıcaklık yüzünden.*

Kavram Yanlışlığı başlıklı alt tema altındaki veriler incelendiğinde öğrencilerin çoğu genelleme yaparak tüm katıların ısı aldığı kavram yanlışlığına ulaşılmıştır, bazıları maddelerin sıcaklık alacağını ifade etmiş ya da ısı aldığı kavram yanlışlığına söylemiştir.

Verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre içerisinde gerekçe barındıran cümlelerin sadece üçünde destekleyici ve sadece altısında çürütücü cümlesine rastlanmıştır.

4SÖ5: Mum, çikolata, yağ, toz şeker ısı ve ışık alır. Çünkü lamba ışık verir. Ama mesela lamba değiştirirken o lambayı elimize aldığımızda sıcak olduğunu hissederiz bu da lambanın ısı verdiğini gösterir (Destekleyici).

4KÖ133: *Katıyağ, mum ve çikolata erir ama şeker bozunur. Çünkü lambada biraz ısı var o yüzden katıyağ çikolata ve mum erir çünkü ısı alıyorlar ama şeker bozunur çünkü şeker ısı alınca tüm özelliklerini kaybeder ve bozunur (Çürütücü).*

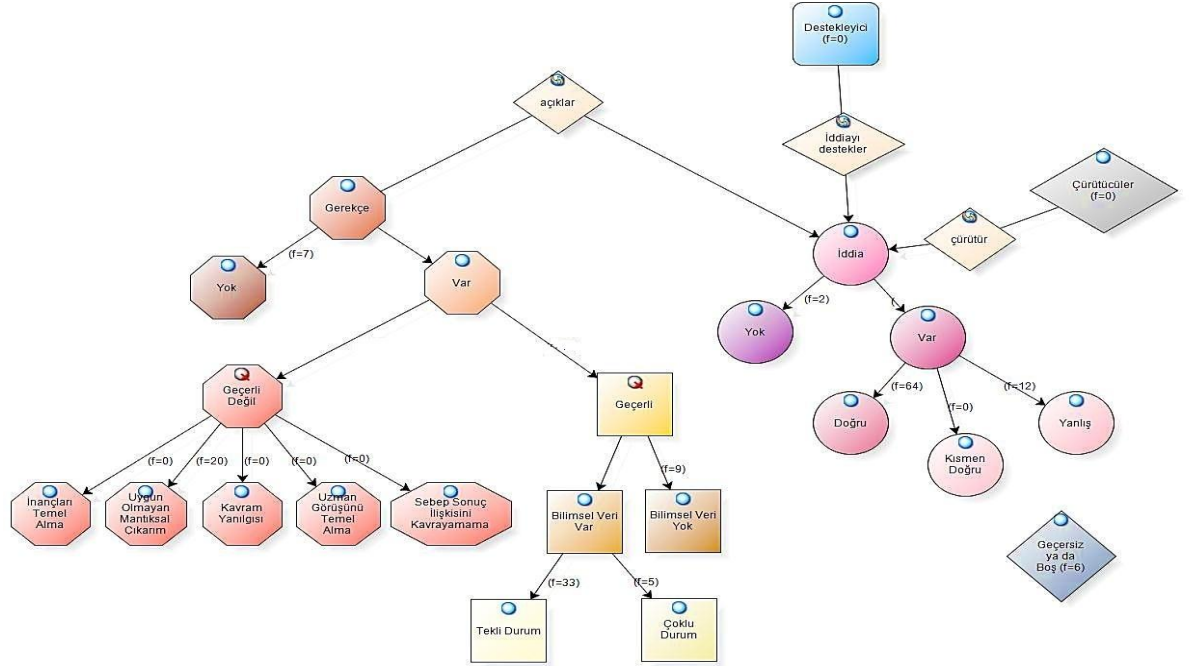
Çürütücü olarak nitelendirilebilecek tüm cümleler incelendiğinde öğrencilerin şekerin küçük taneli katı olduğu için ısı alığında bozunacağı ifadesini kullanmıştır.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Bu başlık altında verilen bulguların sistematığı dördüncü sınıf öğrencilerinin bulgularının verilişi ile aynıdır. Her bir kategori altında öğrencilerin argümanlarından örnekler sunulmuştur.

Birinci Etkinlik: Sesi İşitmek

İlköğretim Beşinci sınıf öğrencilerinin argüman yapıları nasıldır? sorusuna cevaben oluşturulan bu başlık altında öğrencilerden elde edilen veriler Şekil 3'te gösterilmiştir. Analiz sonuçları 84 öğrenci üzerinden hesaplanarak verilmiştir.



Şekil 3. Sesi işitmek adlı etkinliğe ilişkin bulgular (beşinci sınıf)

Yapılan analizler neticesinde 84 beşinci sınıf öğrencisi içerisinde 64 iddia doğru kabul edilmiş, 12 iddia ise yanlış kategorisi altına dâhil edilmiştir. 6 öğrenci ise boş kâğıt vermiş ya da geçersiz iddialar ileri sürmüştür. 2 öğrenci ise duruma ilişkin açıklamalarını yazarken net bir iddia cümlesi kullanmamıştır. Bu yüzden iddia yok kategorisi altına dâhil edilmiştir.

Öğrenciler etkinlikte şekerlere ne olacağına ilişkin doğru iddialarını "hareket eder*", "titreşir*", "dağılır, yayılır..." gibi kelimeler kullanarak oluşturmuştur.

**5KÖ10: Bağırduğumuz zaman ya da yüksek sesle bir şey söylediğimizde balon titreşir ve şekerler hareket eder.*

***5SÖ41: Yüksek sesle bağırduğumuzda bence toz şekerler dökülmez ama onun üstünde titrer gibi olurlar.*

Yukarıdaki örnekler incelendiğinde kullanılan kelimelere bakılarak, yapılan etkinliğe ilişkin beşinci sınıf öğrencilerinin de belirli bir düzeyde bilgi sahibi olduğu söylenebilir. Ses ve etkilerine ilişkin öğrendikleri bilgileri yeni bir durumda düzenleyerek yazılı iddialarını oluşturmuşlardır denilebilir.

84 beşinci sınıf öğrencisi içerisinde 67 öğrenci duruma ilişkin açıklamalarını yaparken ileri sürdüğü iddiayı gerekçelerle desteklemiştir. Gerekçeler içerisinde 20'si geçersiz 47'si ise duruma uygun olduğu için geçerli sayılmıştır.

Geçerli sayılan gerekçeler incelendiğinde 38 öğrenci bilimsel ifade-kelime kullanmış, 9 öğrenci ise herhangi bilimsel bir ifadeye yer vermemiştir. Bilimsel ifadeye yer veren 33 öğrenci sesin şiddeti, ses dalgaları ya da balon esnekliğini göz önünde bulundurarak tek bilimsel ifade içeren gerekçe cümlesi oluşturmuştur.

5KÖ35: Çünkü balonun üstünde şeker vardı ve arkadaşlarımız da balonun üzerine yüksek sesle bağırдыğı için şekerler hareket etti.

5KÖ7: Balon Esnek olduğu için hareket eder bağırduğumuzda şekerler zıplar.

Bilimsel ifadeye kullanan öğrencilerden sadece 5'i birden fazla bilimsel ifadeye yer vererek iddiasını desteklemiştir.

5KÖ41: Düzeneğe yüksek sesle bağırduğumuzda ağızımızdan çıkan ses dalgaları gergin balona temas edince balon hareket eder şeker düşer.

Örnekte görüldüğü gibi öğrenciler birden fazla durum üzerinden giderek gerekçe oluşturmuşlardır (Yüksek ses, balonun titreşmesi, ses dalgaları, kullanılan malzemenin hafifliği). Öğrencilerin sınıf seviyesi göz önünde bulundurulduğunda duruma ilişkin iddia ileri süren katılımcıların gerekçeleri oluştururken birden fazla değişkeni göz önünde bulundurmaları beklenmektedir. Birden fazla etkeni düşünüp açıklama yapan öğrencilerin sayısının azlığı göz önünde bulundurulduğunda beşinci sınıf öğrencilerinin de dördüncü sınıf öğrencileri gibi genelde tek durum üzerinden yola çıkarak gerekçe cümlesini oluşturdukları söylenebilir.

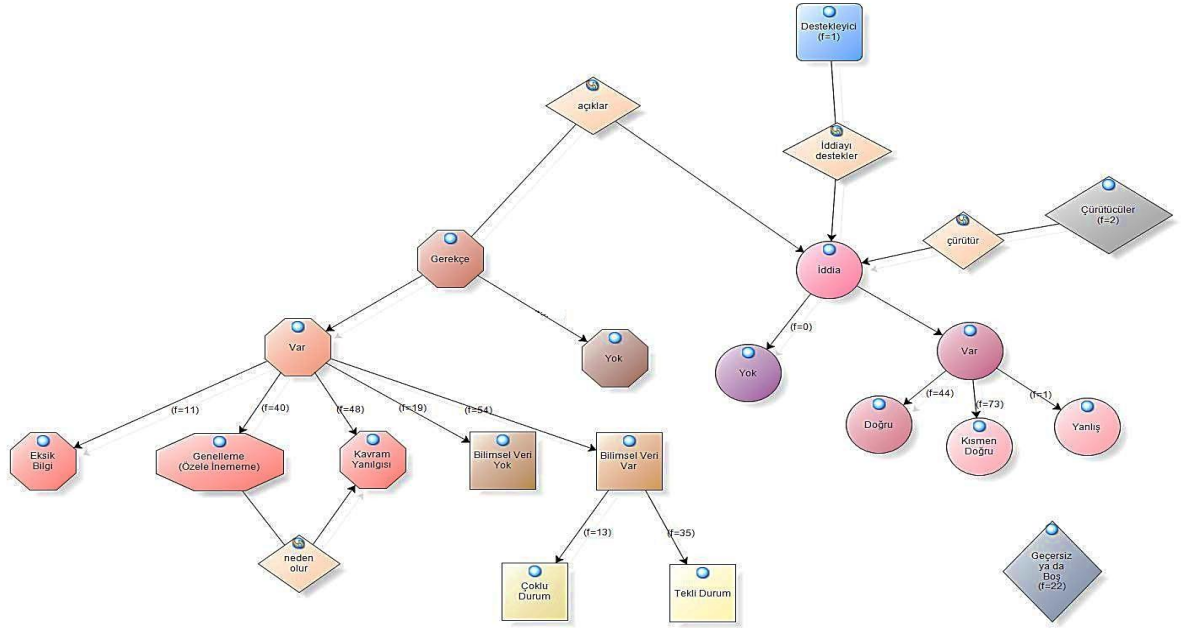
Verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre beşinci sınıf öğrencileri arasında iddiasını desteklemek amacıyla örnek ya da farklı açıklama yapan ya da çürütücüye yer veren bir öğrenciye rastlanmamıştır.

İkinci Etkinlik: Maddeleri Isıtmak

İkinci Etkinliğe ilişkin bileşen ve kategorilere ait sonuçlar Şekil 4'te gösterilmiştir. Analiz sonuçları 140 öğrenci üzerinden hesaplanarak verilmiştir.

Bu etkinlikte de öğrencilerin verdikleri cevaplar, etkinliğin yapısı nedeniyle 4. sınıf 2. etkinlikte olduğu gibi analiz edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre 140 beşinci sınıf öğrencisi içerisinde 118 öğrenci geçerli bir iddia ileri sürmüştür. Yapılan incelemeler neticesinde öğrenciler tarafından yazılan 44 iddia doğru kabul edilmiş, 73 iddia kısmen doğru kategorisi altında yer almıştır. 1 öğrencinin iddiası ise yanlış kabul edilmiştir.



Şekil 4. Maddeleri ısıtmak adlı etkinliğe ilişkin bulgular görseli (beşinci sınıf)

Doğru kategorisi altında yer alan iddialar incelendiğinde öğrencilerin tümü katı yağ, mum ve çikolata maddeleri için “erimiş olur, erirler, erir, eriyebilir, eriyecek, lamba eritebilir, lamba eritecek, lamba eritir” kelimelerini kullanmıştır.

5SÖ95: Toz şeker hariç hepsi erir çünkü onlar çok çabuk eriyen maddeler.

5KÖ76: Yağ eriyecek çikolata eriyecek toz şeker kalacak, mum eriyecek.

Örnekler incelendiğinde beşinci sınıf öğrencilerinin iddialarını üretirken bilimsel ifadelere yer verdiğini söylemek mümkündür. Ortaokul öğrencileri genellikle şekere ısı sonucu bir şey olmayacağını, aynen kalacağını ifade etmişlerdir. Bozunma kelimesini kullanmamışlardır. Bu bulgulardan hareketle lambanın ısısının şekerde bozunmaya yol açmayacağını tahmin edebilmişlerdir denilebilir.

140 öğrenci arasından 73 öğrencinin iddiası kısmen doğru kabul edilmiştir. Bu kategori altında bulunan öğrencilerin hepsi lamba atında bulunan tüm katıların ya da birkaçının eriyeceğini iddia etmiştir. Oysaki bu etkinlikte şeker hariç tüm katılar eriyecektir. Hepsi erir cevabı veren öğrencilerin iddialarını yanlış kategorisi altına almak diğer maddeler için de yanlış cevap verdikleri düşüncesine sebep olacağından dört

madde içerisinden (katı yağ, mum, çikolata, şeker) herhangi ikisinin (katı yağ-mum, katı yağ-çikolata, mum çikolata) eriyeceğini yazmış olması bu kategori altına girmesi için yeterli görülmüştür. Aşağıda öğrencilerin kısmen doğru kategorisi altındaki iddialarının örneklerine yer verilmiştir.

5KÖ70: Bence dördü de eriyebilir çünkü dördü de ısı alıyor.

5SÖ124: Toz şeker erimez çünkü katı, katı yağ erir çünkü sıvılaşır. Mum erimez ateşle erir. Çikolata erir çünkü hemen elimizde sıvılaşır.

Örnekler incelendiğinde cevapları kısmen doğru kategorisi altına alınan öğrencilerin çoğu şekerin de eriyeceğini iddia etmiştir. Tüm katıların ısı aldığına eriyeceğini düşünerek genelleme yapmışlar ve bu genelleme öğrencilerde tüm katıların ısı alınca eriyeceği kavram yanılgısına sebep olmuştur.

Gerekçe teması altında 140 öğrenci arasından 27 öğrencinin iddiasını desteklerken gerekçeye başvurmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Maddeleri ısıtmak adlı etkinlikte 35 öğrenci iddia ileri sürerken, tek bilimsel ifade kullanmış, 13 öğrenci ise birden fazla bilimsel ifadeye yer vermiştir. 19 öğrenci ise iddiasını gerekçelerle desteklerken geçerli bilimsel bir veri veya ifade-kelimeye yer vermemiştir. Maddelerin erimesine ışık ışınlarının neden olduğunu, sıcak lambanın veya sıcak ortamın neden olduğunu ifade etmişler fakat ısı alışverişinden bahsetmemişlerdir.

Açıklamalarını tek bilimsel ifade üzerinden yapan öğrenciler; maddelerin ısı alacağı, ampulün ısı yaydığı, ışığın bir enerji türü olduğu vb nedenler ile destekleyerek yazılı olarak sunmuşlardır.

5KÖ66: Yağ ve çikolata erir çünkü ışığın ısıyla eriyebilir. Mum ise biraz erir. Toz şeker aynı kalır. Toz şeker bana göre aynı kalır.

5KÖ13: Hepsi eriyecek çünkü ampulden ısı alacak.

Yukarıdaki örnekler incelendiğinde öğrencilerin tek durum üzerinden ayrıca bilimsel bir ifade de kullanarak açıklama yapmalarına rağmen kavram yanılgılarına(5KÖ13) da sahip olduğu görülmektedir. Tek durum üzerinden açıklama yaparak gerekçe oluşturan 35 öğrenciden 14'ü doğru iddia ve geçerli bir gerekçe yazmış, 16'i gerekçesi geçerli olmasına rağmen kavram yanılgısına sahiptir. Geriye kalan 5 öğrenci geçerli bir gerekçe yazmasına karşın kısmen doğru iddia üretmiştir. Gerekçeler iddialar ile incelendiğinde bu kategori altında bulunan öğrencilerin yarısının kavram yanılgısına sahip olduğu söylenebilir.

Birden fazla bilimsel ifadeye yer veren öğrenciler genellikle ampulün ısı yaydığını ve maddelerin bu sayede ısı aldığını ve eriyen maddeler olduğu için eridiklerini ifade etmişlerdir.

5SÖ85: Eriyecektir. Çünkü lamba yandıkça ısınacaktır ve ısı dışarıya vurunca çikolata erir yağ da erir toz şekerde değişiklik olacağını sanmıyorum.

5SÖ88: Bence yağ ve çikolata ışık ışınları aliminyum ayna etkisini gösterir ve erir seker ve mum da erimez.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile de yapılan bu etkinlik sonucunda çoklu durum üzerinden açıklamalar yaparak iddialarını destekleyen öğrencilerin de daha az kavram yanlışlığına sahip olduğu, tek durum üzerinden yapılan açıklamalarda daha fazla kavram yanlışlığına sahip olan öğrencinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler birden fazla durumu düşünerek analiz yapma becerisini de işin içine kattıkları zaman kavram yanlışlarının en az düzeye indiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Çalışmada 48 öğrencinin farklı kavram yanlışlığına sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmaya dâhil olan 40 öğrencinin genelleme teması altındaki cevapları incelendiğinde hem genelleme kategorisi altında hem de kavram yanlışlığı kategorisi altında yer aldıkları, aşırı genelleme yapan öğrencilerin tüm katıların ısı aldığına eridiği kavram yanlışlığına sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

5KÖ70: Bence dördü de eriyebilir çünkü dördü de ısı alıyor.

5SÖ119: Toz şeker erir çünkü sıcaklık yaydığı için erir. katı yağ erir çünkü yağ sıcakta hemen katıdan sıvı hale geçer. Mum erir çünkü sığağa çok fazla dayanamaz. Çikolata erir çünkü oda hepsi gibi sığağa dayanamaz.

Kavram Yanlışlığı başlıklı alt tema altına alınan öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğrencilerin çoğu genelleme yaparak tüm katıların ısı aldığına eriyeceği gerekçesini kullanmış, bazıları maddelerin sıcaklık olarak eriyeceği gerekçesini kullanarak iddiasını desteklemiştir. Yazılı argümanlar incelendiğinde bu kategori altına dâhil olan öğrencilerin tümü bir kavram yanlışlığına sahiptir. Bulgular ışığında bu kategoriye dâhil olan öğrencilerin çoğunun tüm katıların ısı aldığına eriyeceği kavram yanlışlığına sahip olduğu söylenebilir. Kategori altında değerlendirilen cevaplar neticesinde 12 öğrencinin de hem tüm katıların eriyebileceği hem de erimeye sıcaklığın sebep olduğu kavram yanlışlığına sahiptir.

Çalışmaya katılan 11 öğrenci lamba altında belirli bir süre bekleyen maddelerden bazılarının ne olacağını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler şekerin buhar olabileceğini bazıları ise çözünebileceğini ifade etmişlerdir. Şekerin ısı alması sonucunda çözünebileceği veya buhar olabileceği kavram yanlışlığına sahiptirler. Literatürde kavram yanlışlarının oluşma nedenlerinden bir tanesi de bilgi eksikliğidir 11 öğrenci arasından bilgi eksikliği nedeniyle kavram yanlışlığına sahip olan 4 öğrenci bulunmaktadır. Sayıları az olmasına karşın bilgi eksikliği nedeniyle bu öğrencilerin kavram yanlışlığına sahip olduğu söylenebilir.

Verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre içerisinde destekleyici veya çürütücü barındıran üç cümleyle rastlanmıştır.

5KÖ22: Yağ oda sıcaklığında 10-15 dk arasında eridiğinden dolayı ışığın ısısına dayanamayıp eriyecektir. Çikolata da aynı şekilde bir süre sonra sıvı hale gelecektir. Mum ateşle eridiği için ona bir etkisi olmayacaktır. Şeker tanecikleri

de birbirlerini tuttukları için ışık ısı şekerde etki yaratmayacaktır.

5KÖ22 kodlu öğrenci destekleyici cümlesi olarak nitelendirilebilecek ifadelere yer vermiştir fakat mum için kullandığı cümle sonucunda vardığı çıkarım yanlıştır.

5SÖ22: Toz şeker erimez ama daha yüksek ısıda olsa sararır. Katı yağ erir çünkü sıcakta çabuk erir. mum erir, ışık ve ısı mumu eritir. Çikolata erir, sıcakta erir.

5KÖ23: Toz şeker harici hepsi eriyecek. Çünkü toz şeker ısıda erimez.

5SÖ22 kodlu öğrenci lambanın ısısının şekeri etkilemeyeceği çıkarımına varmıştır. Lambanın ısı ile şekerin erimeyeceğini fakat daha yüksek bir sıcaklık olsa şekerin sararacağını yani bozunacağını ifade etmiştir. 5KÖ23 kodlu öğrenci ise diğer öğrenciden farklı olarak toz şekerin ısı olarak erimeyeceğini ifade etmiştir fakat eksiktir. Hem dördüncü sınıfta hem de beşinci sınıfta ısı sıcaklık kavramını öğrenen öğrencilerin lambanın ısının şekere etkisi olmayacağı çıkarımına varması beklenmektedir. 141 öğrenci içerisinde sadece bir öğrencinin bu konuya açıklık getiren çürütücü niteliği taşıyan ifadeye yer vermesi düşündürücüdür.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Her bir başlık altında ilk olarak nitel verilerden elde edilen bulgular özetlenmiş daha sonra nitel verilerden elde edilen nicel verilerle yapılan istatistiksel bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bu bulgular sadece grup içerisinde değerlendirilmiştir. Evrene genelleme amacı güdülmemiştir.

Birinci Etkinliğe İlişkin Bulgular

Birinci etkinlikte her iki sınıf düzeyinde öğrenciler kendilerine gösterilen duruma ilişkin iddia üretebilmiş, üretilen iddialarda ileri sürülen geçerli gerekçeler bilimsel veri barındırmış ve genelde tek bilimsel ifade kullanılarak açıklamalar yapılmıştır. Her iki sınıf düzeyinde birden fazla bilimsel ifade kullanarak gerekçe oluşturan öğrenci sayılarının az olduğu dikkat çekmektedir. Geçerli olmayan gerekçelerde ise genellikle uygun olmayan mantıksal çıkarım yapılmıştır. Dördüncü sınıf öğrencileri arasında beşinci sınıf öğrencilerinden farklı olarak iddialarında çürütücü ve destekleyici kullanan öğrencilere rastlamak mümkündür fakat bu sayının toplamda veri elde edilen dördüncü sınıf öğrencileri düşünüldüğünde önemli derecede az olduğu göze çarpmaktadır. Öğrenciler arasında var olan farkın anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacı ile t-testi yapılmıştır.

Tablo 2. Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sesi İşitmek Adlı Etkinliğe İlişkin Argüman Yapıları T-Testi Sonuçları

	Düzey	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
İddia	Dördüncü Sınıf	107	1,72	,70			
	Beşinci Sınıf	78	1,62	,79	,95	183	,35

Gerekçe	<i>Dördüncü Sınıf</i>	107	1,31	1,14		183	,44
	<i>Beşinci Sınıf</i>	78	1,18	1,08	,78		
Çürütücü	<i>Dördüncü Sınıf</i>	107	,037	,27		183	,23
	<i>Beşinci Sınıf</i>	78	,00	,00	1,42		
Destekleyici	<i>Dördüncü Sınıf</i>	107	,038	,27		183	,23
	<i>Beşinci Sınıf</i>	78	,00	,00	1,42		
Toplam	<i>Dördüncü Sınıf</i>	107	3,10	1,45		183	,17
	<i>Beşinci Sınıf</i>	78	2,80	1,53	1,39		

Tablo 2 incelendiğinde birinci etkinliğe ilişkin öğrencilerin aldıkları puanların toplamda ($t_{(183)}=1,39$, $p>,05$), iddia boyutunda ($t_{(183)}=.95$, $p>,05$), gerekçe boyutunda ($t_{(183)}=.78$, $p>,05$), çürütücü boyutunda ($t_{(183)}=1,42$, $p>,05$), destekleyici boyutunda ($t_{(183)}=1,42$, $p>,05$) sınıf seviyesine göre anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre uygulama yapılan gruplarda argüman üretme sürecinde dördüncü sınıf ve beşinci sınıf öğrencilerinin benzer düzeyde argüman cümleleri yazdıkları söylenebilir. Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre dördüncü sınıf öğrencileri arasında beşinci sınıf öğrencilerinden farklı olarak argümanlarında çürütücü ve destekleyici kullanan öğrencilere rastlanmıştır. Yapılan fark testine göre her iki boyutta dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri arasında bir fark olmadığı saptanmıştır. Her iki sınıf seviyesinde öğrencilerin temel düzeyde argüman ürettikleri söylenebilir. Bu düzeydeki öğrenciler yazılı olarak ürettikleri argümanlarda çürütücü ve destekleyici olarak nitelendirilen ifadelere yer vermemiştir.

İkinci Etkinliğe İlişkin Bulgular

Bu etkinlikte her iki sınıf düzeyinde de öğrencilerin çoğunun bir iddia ileri sürdüklerini söylemek mümkündür. Yapılan bu deneyde öğrencilerin sonuca ilişkin geçerli bir iddia üretebilmeleri için, ısı alan bazı maddelerin eriyeceğini, bazılarının ise bozunacağını biliyor olması gerekmektedir. Ayrıca erime ya da bozunma olayının ısı alışverişisi sonucunda meydana geldiği çıkarımına varmaları gerekmektedir. Her iki seviyede bulunan öğrencilerin “Maddeyi Tanıyalım” ünitesi altında yer alan farklı kazanımlar sayesinde bu etkinlikte geçerli bir iddia üretecek bilgiye sahip olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu deneyin birlikte yapıldığı tüm öğrencilerin sonuca ilişkin bir iddia üretebilmiş olmaları onların bu konu hakkında bir bilgiye sahip olduklarının göstergesi olabilir.

Sadece bir bilimsel ifade barındıran gerekçe cümlesi yazan öğrencilerin her iki sınıf seviyesinde de birden fazla bilimsel ifade kullanarak gerekçe yazan öğrencilerin sayısından fazla olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında her iki sınıf seviyesinde olan öğrencilerin de benzer özellikler gösterdiği söylenebilir. Beşinci sınıf öğrencileri maddeyi tanıyalım ünitesi altında yapılan bu deneye ilişkin diğer öğrencilere göre daha

fazla bilgi sahibidir. Buradan hareketle bu seviyedeki öğrencilerin bir alt seviyedeki öğrencilere göre tek durum üzerinden açıklama yapma yolunu daha az tercih etmeleri gerektiği düşünülmektedir fakat her iki öğrenim seviyesindeki öğrencilerin gerekçelerini oluştururken çok boyutlu değil de tek boyutlu bir açıklama yapmaları bakımından birbirlerine benzedikleri söylenebilir. Aynı zamanda gerekçe cümlesi oluştururken bilimsel veri kullanmayan öğrencilerin sayıları her iki düzeyde de birbirine yakındır. Bu açıdan bakıldığında da her iki öğrenim düzeyindeki öğrenciler benzerdir denilebilir.

Kavram yanılgıları aşırı genelleme, aşırı özelleme, bilgi eksikliği gibi sebeplerden kaynaklanmaktadır. Dördüncü sınıf ve ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin aynı düzeyde genelleme yaparak kavram yanılgısına sahip oldukları dikkat çekmektedir.

Dördüncü sınıf öğrencileri arasında beşinci sınıf öğrencilerinden farklı olarak iddialarında çürütücü ve destekleyici kullanan öğrencilere rastlamak mümkündür fakat bu sayının toplamda veri elde edilen dördüncü sınıf öğrencileri düşünüldüğünde önemli derecede az olduğu göze çarpmaktadır. Çürütücü ve destekleyici temaları altında çok az sayıda öğrencinin bulunması her iki sınıf seviyesinde bir fark olduğunun söylenmesini güçleştirmektedir.

Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin Maddeleri Isıtmak adlı etkinliğe ait argüman yapıları t-testi sonuçları Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Maddeleri Isıtmak Adlı Etkinliğe İlişkin Argüman Yapıları T-Testi Sonuçları

	Düzye	N	\bar{X}	S	t	Sd	P																																												
İddia	Dördüncü Sınıf	122	1,39	,51	,19	238	,85																																												
	Beşinci Sınıf	117	1,37	,50				Gerekçe	Dördüncü Sınıf	122	,76	1,03	,57	238	,57	Beşinci Sınıf	117	,67	1,03	Destekleyici	Dördüncü Sınıf	122	,03	,26	,55	238	,58	Beşinci Sınıf	117	,02	,18	Çürütücü	Dördüncü Sınıf	122	1,00	,43	1,39	238	,17	Beşinci Sınıf	117	,03	,26	Toplam	Dördüncü Sınıf	122	2,28	1,61	,86	238	,39
Gerekçe	Dördüncü Sınıf	122	,76	1,03	,57	238	,57																																												
	Beşinci Sınıf	117	,67	1,03				Destekleyici	Dördüncü Sınıf	122	,03	,26	,55	238	,58	Beşinci Sınıf	117	,02	,18	Çürütücü	Dördüncü Sınıf	122	1,00	,43	1,39	238	,17	Beşinci Sınıf	117	,03	,26	Toplam	Dördüncü Sınıf	122	2,28	1,61	,86	238	,39	Beşinci Sınıf	117	2,11	1,41								
Destekleyici	Dördüncü Sınıf	122	,03	,26	,55	238	,58																																												
	Beşinci Sınıf	117	,02	,18				Çürütücü	Dördüncü Sınıf	122	1,00	,43	1,39	238	,17	Beşinci Sınıf	117	,03	,26	Toplam	Dördüncü Sınıf	122	2,28	1,61	,86	238	,39	Beşinci Sınıf	117	2,11	1,41																				
Çürütücü	Dördüncü Sınıf	122	1,00	,43	1,39	238	,17																																												
	Beşinci Sınıf	117	,03	,26				Toplam	Dördüncü Sınıf	122	2,28	1,61	,86	238	,39	Beşinci Sınıf	117	2,11	1,41																																
Toplam	Dördüncü Sınıf	122	2,28	1,61	,86	238	,39																																												
	Beşinci Sınıf	117	2,11	1,41																																															

Tablo 3 incelendiğinde birinci etkinliğe ilişkin öğrencilerin aldıkları puanların toplamda ($t_{(238)}=,86$, $p>,05$), iddia boyutunda ($t_{(237)}=,19$, $p>,05$), gerekçe boyutunda ($t_{(238)}=,57$, $p>,05$), çürütücü boyutunda ($t_{(237)}=1,39$, $p>,05$), destekleyici boyutunda ($t_{(238)}=,55$, $p>,05$) sınıf seviyesine göre anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre uygulama yapılan gruplarda iddia üretme sürecinde dördüncü sınıf ve beşinci sınıf öğrencilerinin benzer düzeyde argüman cümleleri yazdıkları söylenebilir.

Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre dördüncü sınıf öğrencileri arasında beşinci sınıf öğrencilerinden farklı olarak iddialarında çürütücü ve destekleyici kullanan birden fazla öğrenciye rastlanmıştır. Yapılan fark testine göre her iki boyutta dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri arasında bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu durumda her iki sınıf seviyesinde öğrencilerin temel düzeyde iddia ürettikleri söylenebilir. Öğrenciler yazılı olarak ürettikleri iddialarda çürütücü ve destekleyici olarak nitelendirilen ifadelerle yer vermemiştir.

Dördüncü, Beşinci ve Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular

Her bir başlık altında ilk olarak dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin argüman seviyeleri tablo haline getirilmiş daha sonra nicel verilerle yapılan istatistiksel bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bu bulgular sadece grup içerisinde değerlendirilmiştir. Evrene genelleme amacı güdülmektedir.

Birinci Etkinliğe İlişkin Bulgular

Çalışma yapılan okullardaki öğrencilerin seviyelerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından literatürden de destek alınarak seviye belirleme kriterleri oluşturulmuştur. Her bir öğrencinin argüman seviyesi kriterler bazında değerlendirilmiştir. Tablo 4'te her bir seviye altında bulunan öğrenci frekansları ve yüzdeleri görülmektedir.

Tablo 1. Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Argüman Seviyeleri: Sesi İşitmek Adlı Etkinlik

<i>Sınıf</i>		<i>Seviye 1</i>	<i>Seviye 2</i>	<i>Seviye 3</i>	<i>Seviye 4</i>	<i>Seviye 5</i>
<i>Dördüncü Sınıf</i>	<i>f</i>	17	20	5	46	4
	<i>%</i>	18,5	21,7	5,4	50,0	4,3
<i>Beşinci Sınıf</i>	<i>f</i>	6	15	8	35	0
	<i>%</i>	9,4	23,4	12,5	54,7	0,0
<i>Toplam</i>	<i>f</i>	23	35	13	81	4
	<i>%</i>	14,7	22,4	8,3	51,9	2,6

Tabloya 4' e göre Sesi İşitmek adlı etkinlikte 4. sınıf öğrencileri en fazla 4. seviye argüman üretmiş, en az ise 5. seviye argüman üretmiştir. 6. seviye argüman üreten hiçbir öğrenci olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Beşinci sınıf öğrencileri de diğer kademe öğrencilerine benzer olarak en fazla 4. seviye argüman üretmiş, en az ise 5. seviye argüman üretmiştir.

4. seviyede bulunan öğrenciler argümanlarında anlaşılır bir iddia cümlesi, iddiasını destekleyen bir gerekçe cümlesi ve gerekçe cümlesinin içinde bilimsel veri barındıran ifadeler kullanırlar. Sesi İşitmek adlı etkinlikte her iki kademe bulunan öğrenciler argümanlarında iddia gerekçe ve veri kullanarak Toulmin modeline göre genellikle temel düzeyde iddia üretmiştir.

Dördüncü sınıf öğrencileri ile beşinci sınıf öğrencilerinin argüman seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? *sorusuna cevap bulmak amacıyla parametrik olmayan İki Değişken için Ki Kare Testi yapılmıştır.* İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf

öğrencilerinin argüman seviyelerinin arasında farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ki kare testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 2. Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Argüman Seviyeleri Ki Kare Sonuçları: Sesi İşitmek Adlı Etkinlik

<i>Sınıf</i>		<i>Seviye 1</i>	<i>Seviye 2</i>	<i>Seviye 3</i>	<i>Seviye 4</i>	<i>Seviye 5</i>	<i>Toplam</i>
<i>Dördüncü Sınıf</i>	N	17	20	5	46	4	92
	%	18,5	21,7	5,4	50,0	4,3	100,0
<i>Beşinci Sınıf</i>	N	6	15	8	35	0	64
	%	9,4	23,4	12,5	54,7	0,0	100,0
<i>Toplam</i>	N	23	35	13	81	4	156
	%	14,7	22,4	8,3	51,9	2,6	100,0

$$(X^2=7,37, sd=4, p=, 12)$$

Tablo 5'e göre dördüncü Sınıf ve beşinci Sınıf öğrencilerinin argüman seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$X^2(4, N=156)= 7,37, p= 0,12$]. Tabloya göre her iki sınıf düzeyinde öğrenciler 4. seviyede yoğunlaşmıştır ve 6. seviyede hiç öğrenci bulunmadığı için bu seviye analize dâhil edilmemiştir.

İkinci Etkinliğe İlişkin Bulgular

Her bir öğrencinin argüman seviyesi kriterler bazında değerlendirilmiştir. Tablo 6'da her bir seviye altında bulunan öğrenci frekansları ve yüzdeleri görülmektedir.

Tablo 3. Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Argüman Seviyeleri: Maddeleri Isıtmak Adlı Etkinlik

<i>Sınıf</i>		<i>Seviye 1</i>	<i>Seviye 2</i>	<i>Seviye 3</i>	<i>Seviye 4</i>	<i>Seviye 5</i>	<i>Seviye 6</i>
<i>Dördüncü Sınıf</i>	<i>f</i>	22	45	16	31	5	1
	%	18,3	37,5	13,3	25,8	4,2	0,8
<i>Beşinci Sınıf</i>	<i>f</i>	26	42	20	27	2	0
	%	22,2	35,9	17,1	23,1	1,7	0,0
<i>Toplam</i>	<i>f</i>	48	87	36	58	7	1
	%	20,3	36,7	15,2	24,5	3,0	0,4

Tabloya 6'ya göre Maddeleri Isıtmak adlı etkinlikte 4. sınıf öğrencileri en fazla 2. seviye argüman üretmiş, en az ise 6. seviye argüman üretmiştir. Beşinci sınıf öğrencileri de diğer kademe öğrencilerine benzer olarak en fazla 2. seviye argüman üretmiş, en az ise 5. seviye argüman üretmiştir. Bu etkinlikte 2. seviye argüman üretmelerinin sebebi öğrencilerin gerekçe cümlelerinin içerisinde kavram yanılgısı ya da aşırı genelleme gibi gerekçelerini geçersiz kılan özellikler barındırmasıdır.

4. seviyede bulunan öğrenciler argümanlarında anlaşılır bir iddia cümlesi, iddiasını destekleyen bir gerekçe cümlesi ve gerekçe cümlesinin içinde bilimsel veri

barındıran ifadeler kullanırlar. Sesi İşitmek adlı etkinlikte her iki kademede bulunan öğrenciler genellikle temel düzeyde iddia üretmiştir.

Dördüncü sınıf öğrencileri ile beşinci sınıf öğrencilerinin argüman seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna cevap bulmak amacıyla parametrik olmayan İki Değişken için Ki Kare Testi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Argüman Seviyeleri Ki Kare Sonuçları: Maddeleri Isıtmak Adlı Etkinlik

Sınıf	Seviye 1	Seviye 2	Seviye 3	Seviye 4	Seviye 5	Seviye 6	Toplam
<i>Dördüncü Sınıf</i>	N	22	45	16	31	5	120
	%	18,3	37,5	13,3	25,8	4,2	100,0
<i>Beşinci Sınıf</i>	N	26	42	20	27	2	117
	%	22,2	35,9	17,1	23,1	1,7	100,0
<i>Toplam</i>	N	48	87	36	58	7	237
	%	20,3	36,7	15,2	24,5	3,0	100,0

Tablo 7’ye göre dördüncü Sınıf ve beşinci Sınıf öğrencilerinin argüman seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$\chi^2(5, N=237)= 3,41, p= ,64$]. Tabloya göre her iki sınıf düzeyinde öğrenciler 1., 2., 3. ve 4. seviyelerde yoğunlaşmıştır ve 6. seviyede sadece 4. sınıf düzeyinde bir öğrenci bulunmaktadır.

Tartışma ve Öneriler

Çalışma kapsamında öğrencilerin bireysel olarak argümanlar incelendiğinde dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri Toulmin analiz modeline göre argümanlarında iddia ve gerekçe bileşenlerini kullanarak temel düzeyde argüman üretebilmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler tarafından üretilen argümanlar yapılan etkinliğin barındırdığı değişkenlere ve kapsadığı kazanımlara göre değişmektedir. Maloney ve Simon (2006) yaptıkları çalışmada 10-11 yaş öğrencilerinin öğretmenlerinin yardımı olmadan iddialarını desteklemek ve haklı çıkarmak amacıyla farklı bilgilerden yararlandıklarını, kanıtlarla desteklenen iddiaların gruptan gruba farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile bahsedilen çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Yetişkinler gençlere göre argümantasyon sürecinde daha gelişmiş, tutarlı tartışma stratejileri kullanmakta ve daha sağlam argüman üretmektedir (Felton, 2004). Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin bu durumda temel düzeyde argüman üretmeleri olasıdır fakat temel düzeyde üretilen argümanların da derinlemesine incelenmesi gerekmektedir.

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan öğrencilerin argümanları temel düzeyde olduğu gibi genellikle içerisinde sadece bir tane bilimsel veri ya da kavram barındırmaktadır. Öğrenciler kendilerine sunulan durumu açıklarken ya da bir iddia ileri sürerken sadece bir veri üzerinden giderek yorumlamalarda ve çıkarımda bulunmuştur. Tek bilimsel veri kullanmalarının yanı sıra açık olmayan, kavram yanılgısı barındıran, uygun olmayan mantıksal çıkarım yapılarak oluşturulan argümanların sayısı da gözardı

edilemeyecek kadar çoktur. Bu yaş grubu öğrencilerin argümanlarında genellikle bir iddia ve bir kanıt-veri cümlesi kullandığı dikkat çekmiştir. Argüman konusunda çalışma yapan araştırmacılar hemen hemen her yaştaki bireylerin iyi gerekçelendirilmiş argüman üretmede zorluk yaşadıklarını ortaya koymuşlardır (Sadler, 2004). Argümantasyona dayalı etkinliklerin uzun süreli uygulandığı sınıflarda öğrencilerin sağlam argüman üretebilme becerisindeki gelişimine bakan Ryu ve Sandoval (2012), 8-10 yaş arası çocukların uygulama öncesi argümanlarında kanıt barındırma ve gerekçelendirme konusunda puanlarının düşük olduğunu raporlamışlardır. Schwarz vd. (2003) yaptıkları çalışmada beşinci sınıf öğrencilerin genellikle içerisinde sadece bir iddia ve sadece bir mantıklı ya da belirsiz gerekçe barındıran tek yönlü argüman ürettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Argüman yapısı içeren metinlerin okutulduğu dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerin, okudukları metinleri yeniden yazdıklarında argüman yapılarının nasıl olduğunu inceleyen Chambliss ve Murphy (2002) çok az öğrencinin iddia veri ve gerekçe arasındaki bağlantıyı kurup bir metin yazabildiği sonucuna ulaşmıştır. Argüman üretmek için kurulan cümleler arasındaki bağlantıların sağlam ve anlamlı olması güçlü bir argümanın göstergesidir. Yukarıda bahsedilen çalışmaların sonuçları dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin argüman yapılarının incelendiği bu çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin argüman yapıları her öğrenim kademesinde dikkat çekmiş ve bilimsel çalışmalarla incelenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin ürettikleri argümanları inceleyen Bell ve Linn (2000), üretilen argümanlarda sadece tek bir gerekçe olduğu, destekleyiciden yararlanmadıklarını ifade etmişlerdir. 7-9. sınıf öğrencileri ile çalışan Zohar ve Nemet (2002), araştırmaya katılan öğrencilerin %90 'ının basit argüman ürettiklerini, %16' sının argümanlarında doğru bilgileri kullandıklarını, argümanlarının sadece bir iddia ve sadece bir gerekçe barındırdığını dile getirmişlerdir. Jan (2009) yayımlanmış olduğu tezinde altıncı sınıf öğrencilerinin iddiaları destekleyici kanıtlarla birleştirmekte sıkıntılar yaşadıklarını ve kavramsal anlamının kanıt temelli iddia üretmede önemli olduğunu vurgulamıştır. Argümantasyon etkinliklerinin öğrencilerin karmaşık problemleri çözerken kanıt olarak ne tür verileri kullanıldığını ortaya çıkarmak için önemli bir araç olduğunu savunan Sandoval ve Millwood (2005), lise öğrencilerinin genellikle problemin çözümü için gerekli olan doğru verinin ne olduğunu bulmakta ve o veriyi kullanmakta sıkıntılar yaşadıklarını ortaya çıkarmışlardır. Sandoval (2003) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin bilimsel açıklamalarda gerekli olan verileri yapılan uygulama içerisinde açık bir şekilde göremediklerini, bu yüzden veriyi yorumlamakta zorlandıklarını, açıklamalarında iddialarını desteklemek için bilimsel verileri kullanmakta sıkıntılar yaşadıklarını dile getirmiştir. 7. Sınıf öğrencilerinin bilimsel açıklamalarında kullandıkları verileri uygunluk açısından değerlendiren McNeil ve Krajcik (2008), çalışma kapsamında öğrencilerin yapması gereken görevlerde uygun veri kullanmakta sıkıntılar yaşadıklarını saptamışlardır. Ayrıca verilen görevlerin özellikleri öğrencilerin uygun olmayan veya uygun olan verileri kullanma düzeylerini de etkiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacıların elde ettiği bu sonuçlar dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin Sesi İştirmek adlı etkinlikteki argümanlarının Maddeleri Isıtmak adlı etkinlikte argümanlarına oranla daha sağlam olmasıyla benzer özellikler göstermektedir. Yapılan etkinliklerin kapsadığı kavram ve kazanımlar ayrıca öğrencilerin konu hakkındaki ön bilgileri onların doğru kanıt ve veriyi kullanmasını

sağlam argüman üretmesini etkilemektedir. Lise öğrencilerinin gerekçelerini inceleyen Kelly, Drucker ve Chen (1998), uygulama yaptıkları grupta öğrencilerin çoğunluğunun iddialarını desteklerken tek bir gerekçe cümlesi kullandığını belirtmişlerdir. Bahsedilen çalışmaların uygulandığı yaş grubu dikkate alındığında aslında öğrencilerin daha üst düzey argüman üretmeleri beklenmektedir fakat çalışmalardan elde edilen sonuçlar tam tersi bir duruma işaret etmektedir.

İlkokuldan itibaren üniversite düzeyine kadar yapılan çalışmalarda öğrencilerin argüman üretmede sıkıntılar yaşadığı gerek yapılan bu çalışma gerekse literatürde bulunan çalışmalarla desteklenmektedir. Ayrıca Kuhn (1992) dokuzuncu sınıf öğrencilerinden yetişkinlere kadar çeşitlilik gösteren yaş aralığında 160 katılımcı ile yaptığı çalışmada her yaşta bireylerin yanlış iddialar ileri sürdüklerini ve zayıf argümanlar ürettiklerini belirtmiştir (Thoron, 2010) Çalışmalar incelendiğinde aynı yaş grubu üzerinde çalışan araştırmacıların benzer sonuçlar elde ettiği görülmektedir. Sınıf seviyesi yükseldikçe bilimsel açıklamalarda bulunması gereken özel verilerin kullanıldığı fakat kullanılan verilerin iddialar ile olan ilişkisini açıklayan cümlelerin oluşturulmasında sıkıntılar yaşandığı dikkat çekmektedir. Bu durumda öğrencilerin daha sağlam argüman geliştirmelerini sağlayan sınıf içi uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Sınıf içi uygulamaların var olan sorunları ortadan kaldırması ise problem odaklı çözümlerin üretilmesi ile mümkündür.

Okuma yazma ve bilim konuşma etkinlikleri ilkökul ve ortaokul öğrencileri için zor olabilir (Krajcik, Blumenfeld, Marx, Bass ve Fredericks, 1998) çünkü fen sınıflarında yaşanan tartışma etkinlikleri onlar için yeni aktivitedir. Bu durumda öğretmenlerin bu tür aktivitelerden öğrencilerin anlam çıkarmalarını desteklemek için sınıflarında bu tür uygulamalara yer vermelidirler. Sınıf içi tartışmalarda argümantasyon süreçlerinin bilginin dönüşümünde nasıl katkı sağladığı konusunda öğrencilere yardımcı olmalıdırlar. Öğrenciler tartışmayı öğrenmeden önce nasıl konuşulması, dinlenilmesi ve iddiaların desteklenmesi gerektiğini öğrenmelidir (Simon, Erduran ve Osborne, 2006). Öğrencilerin araştırmaya dayalı etkinliklerdeki başarısı onların içeriği ve araştırmayı nasıl yapacaklarını bilmesi ile yakından ilişkilidir (Metz, 2000, s. 401). Bu durumda öğrencilerin araştırma becerilerini de geliştirici argümantasyon sürecinin gerekliliklerini de öğrenmeleri gerekmektedir.

Argüman bilimsel açıklamanın Toulmin'e göre formüle edilmiş halidir. Fen sınıflarında bilimsel açıklamalar argüman üretmek, ileri sürülen iddiaları desteklemek ya da çürütmek, bilimsel bilgi üretmek için önemlidir. Bilimsel açıklamaları yapılandırmak karmaşık bilişsel süreçleri gerektirir. Bu yüzden açıklamalar üretmek öğrenciler için zor bir aktivite haline gelmektedir. Bilimsel açıklama yapmak; iddiaları değerlendirmek ve düzenlemek için kanıt kullanmayı, kanıtları ilişkili olduğu bilimsel ilkelerle bütünleştirmeyi, daha sonra bu kanıt ve ilkeleri anlamlı bir şekilde sunmayı gerektirir. Gerek yapılan bu çalışma gerekse literatürde bulunan çalışmalar öğrencilerin açıklamaları oluştururken ve bu açıklamaları tartışırken zorlandıklarını ortaya koymaktadır (Driver vd., 2000; Kuhn ve Reiser, 2005; Lizotte, Harris, McNeill, Marx ve Krajcik, 2003; Osborne vd., 2004; Sandoval ve Reiser, 2004).

Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin argüman yapılarının incelendiği bu çalışmada onların var olan becerilerini ortaya koymak amacıyla bireysel ve grupça

ürettikleri argümanlar incelenmiştir. Bu amaçla çalışmanın başında öğrencilere sadece argümanın ne olduğundan bahsedilmiş, iddianın inançlar ile değil de bilimsel ve sağlam verilerle desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bunun dışında öğrencilerin becerilerini etkileyecek herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Uygulama sonunda elde edilen sonuçlara göre temel düzeyde argüman üreten öğrenciler zaman zaman bilimsel veri kullanmak yerine durumu tasvir eden ifadeler kullanmış ve bir argümanda olması gereken bileşenleri kullanmamıştır. Choresh, Mevarech, Frank (2009) yaptıkları çalışmada üç farklı öğretim uygulamasının teknolojik okuryazarlık ve argümantasyon becerisi üzerindeki etkisine bakmışlardır. 12-13 yaş çocukları ile çalışan araştırmacılar üç farklı öğretim uygulamasının etkisini belirleyebilmek amacıyla bir grup öğrenciyi yapılandırılmış argümantasyon etkinlikleri uygulamış, diğer gruptaki öğrencilere iyi bir argümanın nasıl olması gerektiği ve argüman nasıl üretilir konusunda bilgi verilmeden durumlar hakkındaki düşüncelerini ve mantıksal çıkarımlarını ifade etmeleri için cesaretlendirilmişlerdir. Son grupta ise geleneksel uygulama yapılmış argüman üzerinde herhangi bir vurgu yapılmamıştır. Elde edilen sonuçlara göre argüman üretme ve argümantasyon becerisi sadece yapılandırılmış argümantasyon etkinliklerinin olduğu gözlemlenmiştir. Choresh, Mevarech, Frank (2009) ve öğrencilerin doğal süreçte ürettikleri argümanların incelendiği bu çalışmanın sonuçları karşılaştırıldığında öğrencilerin kendilerine rehberlik edilmediği sürece istenilen düzeyde argüman üretme becerilerin düşük olduğunu söylemek mümkün olacaktır.

Bu çalışmada öğrencilerin yazılı argümanlarının seviyeleri de belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre Sesi İşitmek adlı etkinlikte öğrenciler 4. Seviye; Maddeleri Isıtmak adlı etkinlikte 2. Seviye argüman üretmişlerdir. Öğrencilerin yazılı ve sözlü argümanlarını inceleyen Knight ve McNeill (2012) çalışmalarında kullanılmak üzere farklı seviyeler belirlemişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrenciler 2. ve 4. Seviyede argümanlar üretebilmişlerdir. Yedinci sınıf öğrencileri ile yapılan bu çalışma aynı yaş grubunu içermese de sonuçların benzerlik göstermesi dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin argüman üretme konusunda yapılan etkinliklerin barındırdığı kavramlara göre üst seviyelerde argüman üretebildiklerinin göstergesidir denilebilir. Ayrıca Öğreten ve Uluçınar-Sağır (2014) dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada argümantasyona dayalı etkinlikler uygulayarak öğrencilerin akademik başarıları ve argüman seviyelerini incelemişlerdir. Toplamda 12 etkinliğin yapıldığı deneysel çalışmanın başında ilk iki etkinlikte öğrencilerin genelinde 1. ve 2. Seviye iddia ürettikleri çalışmanın sonuna doğru bu seviyenin 4 ve 5. Seviyeye yükseldiği sonucuna ulaşmışlardır. Maddeleri ısıtmak adlı etkinlikte 2. Seviye iddia üreten öğrencilerin konunun karmaşık olması ve birden fazla bilgiyi barındırması nedeniyle daha düşük düzeyde argüman üretmiş olabilirler. Sesi işitmek adlı etkinlikte 4. Seviye iddia üretebilmelerindeki etken ise konunun Maddeleri Isıtmak etkinliğini içeren konuya göre daha kolay anlaşılabilir olmasından kaynaklanmaktadır diyebiliriz. Öğreten ve Uluçınar-Sağır (2014)'ün elde ettiği sonuçlar ile birlikte değerlendirildiğinde aslında öğrencilerin bilgi sahibi oldukları konularda daha sağlam argüman üretebildiklerini, istenilen düzeyde argüman üretebildiklerini söylemek mümkün olacaktır.

Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri yapılan etkinliklerde tüm değişkenleri göz önünde bulundururken, zaman zaman değişkenlerin tümüne odaklanamamaktadırlar. Bu odaklanamama hali öğrencilerin etkinlik sonucunda ürettikleri argümanların

kalitesini de etkilemektedir. Örneğin sesi işitme etkinliğinde 4. Seviyede argüman üretirlerken maddeleri ısıtmak adlı etkinlikte argüman seviyesi 2'ye düşmüştür. Bu sonuç öğrencilerin argüman üretirken bağlamın önemli olduğunun göstergesidir denilebilir. Öğrenciler deneysel düzenlemelerde elde edilen farklı verilerin farkındadırlar ve çıkarımlarında, bilimsel açıklamalarında bu verileri rahatlıkla kullanabilmektedir. Fakat bağlam yani etkinliğin içerdiği konu ve kavramlar çok önemlidir. Çok iyi anlaşılmalı bir konu ile ilgili yapılmış deneylerden elde edilen verilerden yapılan çıkarımlar beklentiler ile örtüşmekte, az bilinen konular da ise beklentilerin altında kalmaktadır (Masnick, Klahr ve Morris, 2007).

Yazılı argümanları incelenen dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin argüman üretirken zaman zaman inançlarına ve yanlış olan önbilgilerine başvurduğu gözlemlenmiştir. Hogan ve Maglienti (2001), bilim insanları, uzmanlar, bilim insanı olmayan yetişkinler ve ortaokul öğrencileri (7. sınıf) ile birlikte yaptıkları çalışmada kendilerine verilen görevleri yerine getirirken yapılan görüşmelerle bu gruplar arasında kanıtlardan nasıl sonuçlar çıkardıkları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre bazı öğrenciler kendilerine verilen verileri ve kanıtları kullanmak yerine inançlarından yola çıkarak bir sonuca varmışlardır. Sadler, Chambers ve Zeidler (2004) de benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Küresel ısınma konusunda öğrencilerin bilimin doğasına yönelik kavramsallaştırmalarını inceleyen çalışmacılar ikincil amaç olarak sosyobilimsel konularda yarışan iddiaları nasıl değerlendirip yorumladıklarını ortaya çıkarmak istemiştir. Çalışmada elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin yarışan iddiaları değerlendirirken ve karar verirken önceden edindikleri inançları kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.. Yapılan üç çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde aslında farklı sınıf düzeylerinde de olsa öğrencilerin sonuca ulaşmada inançları kullandığı görülmektedir. Ortaya çıkan bu durum göz ardı edilmemeli ve öğrencilerin inançları yerine bilimsel veri ve kanıtları kullanarak çıkarım yapmaları sağlanmalıdır.

Toulmin'e göre argüman iddia, gerekçe, veri, niteleyici, destekleyici ve çürütücü olmak üzere 6 bileşenden oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucu dördüncü sınıf ve beşinci sınıf öğrencileri argümanlarında iddia gerekçe ve veri kullanmaktadırlar. Öğrencilerle birlikte yapılan etkinlikler farklılaştıkça kullanılan bileşenlerin niteliği de değişmektedir. Bu yüzden öğrencilerin kullandıkları bileşenlerin belirlendikten sonra derinlemesine analiz edilmesi gerekmektedir. Çalışmaya dâhil olan öğrenciler genellikle veri ve gerekçe cümlesini birleştirerek argüman üretmiştir bu yüzden bu çalışmada gerekçeler bilimsel veri kullanılıp kullanılmadığına göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler aşamasında öğrencilerin iddialarını, inançlarıyla, uygun olmayan mantıksal çıkarımlar yaparak, uzman görüşlerini temel alarak, sebep sonuç ilişkisini karıştırıp sonucu sebep cümlesiymiş gibi yazarak desteklemişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Toulmin analiz modeli öğrencilerin durumlar karşısında ürettikleri argümanları incelemede önemli bir araçtır denilebilir. Bu analiz modeli öğretmenler tarafından öğrencilerin eksik bilgilerini, kavram yanlışlarını, inançlarını ortaya çıkarmada etkin bir araç olarak kullanılabilir.

Öğrencilerin argüman yapılarını ve argümantasyon becerilerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu çalışmada dördüncü sınıf ve beşinci sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Veriler elde edildikten sonra farklı kademelerde bulunan bu öğrencilerin argüman üretmede farklı özelliklere sahip olup olmadıklarını bulmak amacıyla analizler

yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre çalışmaya dâhil olan öğrenciler arasında argüman üretme boyutunda fark bulunmamıştır. Bu çalışmaya benzer çalışmalar farklı kademelerdeki öğrencileri karşılaştırmak amacıyla yapılabilir.

KAYNAKLAR

- ACAR, Ö. (2008). *Argumentation skills and conceptual knowledge of undergraduate students in a physics by inquiry class*. Doktora Tezi. Ohio State University, Ohio.
- BAXTER, P. & JACK, S. (2008). Qualitative case study methodology; study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report* 13 (4) 544-559
- BELL, P. & LİNN, M. (2000). Scientific arguments as learning artifacts: Designing for learning from the web with KIE. *International Journal of Science Education*, 22 (8), 797–817.
- BELL, P. & LİNN, M. (2000). Scientific arguments as learning artifacts: Designing for learning from the web with KIE. *International Journal of Science Education*, 22 (8), 797.
- BELL, P. (2004). Promoting students' argument construction and collaborative debate in the science classroom. M. C. Linn, E. A. Davis & P. Bell (Eds.), *Internet environments for science education içinde* (s. 115-143). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- BULGREN, J. A., ELLİS, J. D. & MARQUİS, J. G. (2014). The Use and Effectiveness of an Argumentation and Evaluation Intervention in Science Classes. *Journal of Science Education and Technology*, 23 (1):82–97.
- CHAMBLİSS, M. J., & Murphy, P. K. (2002). Fourth and fifth graders representing the argument structure in written texts. *Discourse Processes*, 34(1), 91–115.
- CHORESH, C. C., MEVARECH, Z. R. & FRANK, M. (2009). Developing argumentation ability as a way to promote technological literacy. *International Journal of Educational Research* 48, 225–234.
- CRESWELL, J W. (2012). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- ÇETİN, P. S. (2014) Explicit argumentation instruction to facilitate conceptual understanding and argumentation skills. *Research in Science ve Technological Education*, 32:1, 1-20.
- ÇETİN, P. S., DOĞAN, N & KUTLUCA, A. Y. (2014). The quality of pre-service science teachers' argumentation: Influence of content knowledge. *Journal of Science Teacher Education*, 25, 309-331.
- DAWSON, C. (2007). *A practical guide to research methods*. Oxford: Howtobooks
- DRİVER, R., ASOKO, H., LEACH, J., MORTİMER, E., & SCOTT, P. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher*, 23 (7), 5-12.

DRIVER, R., NEWTON, P., & OSBORNE, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84, 287–312.

DUSCHL, R. A., & OSBORNE, J. (2002). Supporting ve Promoting Argumentation Discourse in Science Education. *Studies in Science Education*, 38(1), 39-72

DUSCHL, R., ELLENBOGAN, K., & ERDURAN, S. (1999). *Promoting argumentation in middle school science classrooms: A project SEPIA evaluation* Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching sunulmuş bildiri, Boston, MA.

FELTON, M. K. (2004). The development of discourse strategies in adolescent argumentation. *Cognitive Development* 19, 35–52

FRAENKEL, J., WALLEN, N., & HYUN, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. NY: McGraw-Hill.

GÜNEL, M., MEMİŞ, K. E., & BÜYÜKKASAP, E. (2010). Yaparak yazarak bilim öğrenimi-YYBÖ yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin fen akademik başarısına ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 49-62.

HOGAN, K., & MAGLİENTİ, M. (2001). Comparing the epistemological underpinnings of students' and scientists' reasoning about conclusions. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(6), 663-687.

JAN, M. (2009). *Designing an augmented reality game-based curriculum for argumentation*. Doktora Tezi. University of Wisconsin, Madison

JİMENEZ-ALEXANDRE, M. P., & PEREIRA-MUNHOZ, C. (2002). Knowledge producers or knowledge consumers? Argumentation and decision making about environmental management. *International Journal of Science Education*, 24(11), 1171-1190.

KELLY, G. J., DRUKER, S. & CHEN, C. (1998). Students' reasoning about electricity: combining performance assessments with argumentation analysis, *International Journal of Science Education*, 20(7), 849-871.

KNIGHT, A. M. & MCNEILL, K. L. (2012, Mart). *Comparing students' written and verbal scientific arguments*. National Association for Research in Science Teaching sunulmuş bildiri, Indianapolis, IN.

KRAJCIK, J., BLUMENFELD, P. C., MARX, R. W., BASS, K. M., FREDRICKS, J., & SOLOWAY, E. (1998). Inquiry in Project-Based Science Classrooms: Initial Attempts by Middle School Students. *Journal of the Learning Sciences*, 7(3-4), 313-350.

KUHN, D. (2005). *Education for thinking*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

KUHN, D., & UDELL, W. (2003). The development of argumentation skills. *Child Development*, 74 (5), 1245-1260.

KUHN, L., & REISER, B. (2005). Students constructing and defending evidence-based scientific explanations. National Association for Research in Science Teaching sunulmuş bildiri, Dallas, TX.

LATOUR, B. W., & WOOLGAR, S. (1986). *Laboratory life: The construction of scientific facts*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

LAWSON, A.E. (2003). The nature and development of hypothetico-predictive argumentation with implications for science teaching. *International Journal of Science Education*, 25 (11), 1387– 1408.

LEDERMAN, N. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 331-359.

LİZOTTE, D. J., Harris, C. J., McNeill, K. L., Marx, R. W., & Krajcik, J. (2003, Nisan). *Usable assessments aligned with curriculum materials: Measuring explanation as a scientific way of knowing*. American Educational Research Association sunulmuş bildiri, Chicago, IL.

MALONEY, J. & SİMON, S. (2006). Mapping children's discussions of evidence in science to assess collaboration and argumentation, *International Journal of Science Education*, 28(15), 1817-1841

MASNİCK, A. M., KLAHR, D., & MORRİS, B. J. (2007) Separating signal from noise: Children's understanding of error and variability in experimental outcomes. Lovett, M., and Shah, P. (Eds.), *Thinking With Data: The proceedings of 33rd Carnegie Symposium on Cognition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

MASON, L., & SANTİ, M. (1994). *Argumentation structure and metacognition in constructing shared knowledge at school*. American Educational Research Association sunulmuş bildiri, New Orleans, LA.

MCNEİLL, K. L., & KRAJCİK, J. (2008). Scientific explanations: Characterizing and evaluating the effects of teachers' instructional practices on student learning. *Journal of Research in Science Teaching*.45(1), 53-78

MEB. (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4 ve 5. sınıflar) öğretim programı. Ankara

MEB. (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara.

MERCİER, H. (2011). Reasoning serves argumentation in children. *Cognitive Development* 26, 177– 191.

METZ, K. E. (2000). Young children's inquiry in biology: Building the knowledge bases to empower independent inquiry. In J. Minstrell & E. H. van Zee (Eds.), *Inquiry into inquiry learning and teaching in science içinde* (s. 371–404).Washington, DC: American Association for the Advancement of Science. 27 Temmuz 2014 tarihinde <http://www.aaas.org/sites/default/files/migrate/uploads/InquiryPart3.pdf> sayfasından alınmıştır

MULLER MİRZA, N., PERRET-CLERMONT, A. N., TARTAS, V., & IANNACCONE, A. (2009). Psychosocial processes in argumentation. N. Muller Mirza, & A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and education içinde* (s. 67–90). New York, NY: Springer.

NGSS LEAD STATES. 2013. *Next Generation Science Standards: For states, by states*. Washington, DC: National Academies Press.

NUSSBAUM, E. M., & SİNATRA, G. M. (2003). Argument and conceptual engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 384–395.

O'DONOGHUE, T.A. (2007) *Planning Your Qualitative Research Project: A Beginner's Guide to Research in Education*. London: Routledge

OSBORNE, J., ERDURAN, S., & SİMON, S. (2004). Enhancing the quality of argumentaion in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 994-1020.

ÖĞRETEN, B. & ULUÇINAR-SAĞIR, Ş. (2014). Argümantasyona Dayalı Fen Öğretiminin Etkilliliğinin İncelenmesi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 11(1), 75-100.

PHİLLİPS, L. M. & NORRİS, S. P. (2009). Bridging the gap between the language of science and the language of school science through the use of adapted primary literature. *Research in Science Education*, 39(3), 313-319.

PRESSLEY, M. & HİLDEN, K. (2006). Cognitive strategies. D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology* içinde (s. 511-556). New Jersey: John Wiley ve Sons, Inc.,

RYU, S. & SANDOVAL, W. A. (2012). Improvements to elementary children's epistemic understanding from sustained argumentation. *Science Education*, 96(3), 488–526

SADLER, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41, 513–536.

SADLER, T. D., CHAMBERS, F. W., & ZEİDLER, D. L. (2004). Student conceptualisations of the nature of science in response to a socioscientific issue. *International Journal of Science Education*, 26, 387–409.

SAMPSON, V., GROOMS, J., & WALKER, J., P. (2010). Argument-driven inquiry as a way to help students learn how to participate in scientific argumentation and craft written arguments: An exploratory study. *Science Education*, 95, 217-257.

SANDOVAL, W. A. & MİLLWOOD, K. A. (2005). The quality of students' use of evidence in written scientific explanations. *Cognition And Instruction*, 23(1), 23–55.

SANDOVAL, W. A. (2003). Conceptual and epistemic aspects of students' scientific explanations. *Journal of the Learning Sciences*

SANDOVAL, W. A., & REİSER, B. J. (2004). Explanation driven inquiry: Integrating conceptual and epistemic scaffolds for scientific inquiry. *Science Education*, 88(3), 345-372.

SCHWARZ, B., B., NEUMAN, Y., Gil, J., & Ilya, M. (2003). Construction of collective and individual knowledge in argumentative activity. *Journal of the Learning Sciences*, 12(2), 219 – 256.

SİMON, S., ERDURAN, S., & OSBORNE, J. (2006). Learning to teach argumentation: Research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education*, 28(2–3), 235–260.

- STAKE, R. E. (1997). Case study methods in educational research: Seeking sweet water. R. M. Jaeger, (Ed.), *Complementary methods for research in education* içinde (s. 401-419). American Educational Research Association.
- THORON, A.C. (2010). *Effects of inquiry-based agriscience instruction on student argumentation skills, scientific reasoning, and student achievement*. Doktora TEzi. University Of Florida.
- VEERMAN, A., ANDRIËSSEN, J. & KANSELAAR, G. (2002). Collaborative argumentation in academic education. *Instructional Science*, 30, 155–186.
- VON AUFSCHNAÏTER, C., Erduran, S., Osborne, J., & Simon, S. (2008). Arguing to Learn and Learning to Argue: Case Studies of How Students' Argumentation Relates to Their Scientific Knowledge *Journal of Research in Science Teaching*, 45(1), 101-131
- WALLACE, C. S. (2006). Evidence from the literature for writing as a mode of science learning. C. S. Wallace., B. Hand & V. Prain (Ed.), *Writing and learning in the science classroom* içinde (s. 9-19). The Netherlands: Springer.
- WALTON, D. (1990). What is reasoning? What is an argument?. *Journal of Philosophy*, 87, 399-419.
- WALTON, D. (2006). *Fundamentals of critical argumentation*, Cambridge, Cambridge University.
- YORE, L. D., & TREAGUST, D. F. (2006). Current realities and future possibilities: Language and science literacy-empowering research and informing instruction. *International Journal of Science Education*, 28, 291-314.
- ZEMBAL-SAUL, C., MUNFORD, D., CRAWFORD, B, FRIEDRICHSEN, P., & LAND, S. (2002). Scaffolding preservice science teachers' evidence-based arguments during an investigation of natural selection. *Research in Science Education*, 32, 437–463.
- ZOHAR, A., & NEMET, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 35-62.



**TÜRKİYE'DE YAŞAYAN SURIYELİ GÖÇMENLER İLE TÜRKLERİN BİRLİKTE YAŞAM
KÜLTÜRÜ: DEĞERLER, FIRSATLAR, ENGELLER***

Dr. Murat ŞAHİN **

Dr. Hasan EŞİCİ***

ÖZ

Göç olgusu, insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. Birçok insan farklı sebeplerden dolayı geçmişten günümüze kadar kitlesel olarak göç etmek zorunda kalmıştır. Tarihin farklı dönemlerinde birçok kez kitlesel göç olgusuyla karşılaşan Türkiye özellikle 2011 yılından itibaren Suriye'de meydana gelen savaş ve belirsizlik ortamından dolayı yeni bir kitlesel göç dalgası ile karşı karşıya kalmıştır. Günümüzde Türkiye'de Suriye'de yaşanan iç savaştan kaynaklı olarak yaklaşık 4 milyon Suriyeli vatandaşın göç ettiği görülmektedir. Göç olgusu ve birlikte yaşam kültürü, göç eden ve yerleşik düzende hayatını sürdüren toplumlar için farklı süreçleri beraberinde getirmektedir. Birlikte yaşam kültürü, bir toplumun sahip olduğu ortak değerler varsa veya oluştuğunda gelişebilir. Değerler aynı zamanda birlikte yaşam kültürü içerisindeki fırsatları ve engellerin neler olabileceğini göstermektedir. Bu çalışma Türkiye'de yaşayan Suriyeli Göçmenler ile Türkiye'de yaşayan Türklerin birlikte yaşam kültürünü değerler, fırsatlar ve engeller bağlamında incelenmesi amacıyla yapılan nitel bir araştırmadır. Çalışma iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde değerler, fırsatlar ve engeller bağlamında birlikte yaşam kültürünün kavramsal boyutu incelenmiş, ikinci bölümde de ortaya çıkan bulgular irdelenmiştir. Araştırma kapsamında 10 Suriyeli ve 15 Türk vatandaşı ile yapılan görüşme sonucunda elde edilen verilerin içerik ve betimsel analiz yöntemiyle ortaya çıkan bulguların yorumlanmasıdır. Çalışma sonucuna göre birlikte yaşam kültürü üzerinde değerlerin belirleyici bir rolü bulunmaktadır. Buna göre değerler bağlamında birlikte yaşam kültürünün önünde fırsatlar ve engeller bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Göç, Suriyeli Göçmenler, Değerler, Birlikte yaşam Kültürü

**LIVING TOGETHER OF CULTURE AMONG SYRIAN IMMIGRANTS AND TURKS: VALUES,
OPPORTUNITIES AND BARRIERS**

ABSTRACT

The concept of migration is as old as human history. Many people have been forced to migrate from the past to the present for different reasons. Faced with the phenomenon of mass migration in different periods of history many times since 2011. Turkey, especially because of the war and uncertainty occurring in Syria it has been faced with a new wave of mass immigration. Today, stemming from the civil war in Syria, Syrian citizens in Turkey shows that about 4 million emigrated. The phenomenon of migration and the culture of living together brings different processes for the societies that migrate and live in settled order. A culture of coexistence can develop when a society has or has common values. Values also show

* Bu makale 16-17 Ekim 2019 tarihinde düzenlenen I. Uluslararası Sosyal Inovasyon Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

** 19 Mayıs Üniversitesi. Sosyoloji Bölümü, muratemre.sahin@hotmail.com . Orcid ID 0000-0002-5667-5483 .

*** Hasan Kalyoncu Üniversitesi. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü, hasan.esici@hku.edu.tr . Orcid ID. 0000-0003-3659-3074

opportunities and barriers within the culture of living together. In this study, the Syrian immigrants living cultural values together with Turks living in Turkey living in Turkey, is a qualitative research conducted in order to examine in the context of the opportunities and obstacles. The study consists of two main parts. In the first part, the conceptual dimension of the culture of living together in the context of values, opportunities and obstacles is examined and in the second part the findings that have emerged are examined. The aim of this study is to interpret the data obtained from the interviews with 10 Syrian and 15 Turkish citizens through the content and descriptive analysis method. According to the results of the study, values have a decisive role on the culture of living together. Accordingly, there are opportunities and obstacles in front of the culture of living together in the context of values.

Keywords: Migration, Syrian Immigrants, Values, Coexistence Culture.

GİRİŞ

Göç, birlikte yaşam, değerler konusu Türkiye ve dünyada sosyal bilim araştırmalarının en güncel konularından birisidir. Özellikle Türkiye, bulunduğu coğrafya konumu itibariyle belli dönemlerde kitlesel göçlerle karşı karşıya gelmektedir. Balkanlar, Kafkaslar ve Ortadoğu coğrafyasında tarihsel süreç içerisinde yaşanan gelişmelere bağlı olarak Türkiye'ye doğru kitlesel göçler yaşanmıştır. Son olarak da Suriye'den Türkiye'ye doğru yoğun göç yaşanmıştır. Tarihsel süreç içerisinde meydana gelen bütün bu göçler sonrasında göç edenlerin büyük bir kısmı Türkiye'ye kalıcı olarak yerleşmektedir. Bu durum göç eden toplumlar ile yerleşik düzende yaşayan toplumlar açısından olumlu veya olumsuz farklı süreçleri de beraberinde getirmektedir. Toplumları bir arada tutan ana unsur değerlerdir. Toplumların belli bir kültür içerisinde birlikte yaşaması, ortak değerler etrafında bütünleşmesine bağlıdır.

2011 yılından itibaren Suriye'de meydana gelen savaş ve belirsizlik ortamından dolayı Türkiye'ye doğru yoğun göç dalgasıyla karşı karşıya kalındı. Güncel verilere göre Türkiye'de bulunan geçici koruma altında bulunan yaklaşık 3 milyon 676 bin Suriyeli bulunmaktadır (<https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>, 2019). Geçici koruma altında yaşayan Suriyeli göçmenlerin bir kısmı belirsizlik ortamı sona erene kadar, bir kısmı da tamamen Türkiye'ye yerleşeceği varsayımından hareketle Suriyeli mültecilerin Türk toplumuna entegrasyonu ve bu bağlamda birlikte yaşam kültürünün oluşturulması ve geliştirilmesi önemli hale gelmektedir. Birlikte yaşam kültürü, bir mekânda hazır bulunmak veya bir devletin sınırları içindeki belli bir coğrafyayı paylaşma süreci olarak tanımlanabilir (Erdin & Taslı, 2015). Birlikte yaşam kültürü, farklı kültürel yapıların sahip oldukları değerleri paylaşma, kabullenme, içselleştirme süreci olarak ifade edilebilir. Bu süreç oluşup geliştiğinde yani ortak değerler oluşturduğunda birlikte yaşam kültürü de oluşup gelişebilir. Diğer bir ifadeyle değerler bağlamında birlikte yaşam kültürünün geliştirilmesi, farklı toplumların birbirini kabullenmesini ve ortak bir gelecek için bir arada olmasını sağlayabilir.

Birlikte yaşam kültürünü etkileyen birçok husustan bahsedilebilir. Ancak birlikte yaşam kültürünü kalıcı hale getirmek ve devam ettirebilmek için değerlerin önemli bir rol bulunmaktadır. Bu çalışma birlikte yaşam kültürünün oluşmasında değerlerin, fırsatların ve engellerin neler olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır: *“Suriyeli göçmenler ile Türkler birbirlerini nasıl algılamaktadır?”*, *“Suriyeli göçmenler ile Türklerin değer yaklaşımları nelerdir?”*, *“Suriyeli göçmenler ile Türklerin değer yaklaşımları açısından birlikte yaşam kültürünün*

oluşmasında ne tür fırsatlara sahiptirler?”, “Suriyeli göçmenler ile Türklerin değer yaklaşımları açısından birlikte yaşam kültürünün oluşmasının önünde ne tür engeller bulunmaktadır?” ve “Suriyeli göçmenler ile Türklerin birlikte yaşam kültürünü geliştirebilmeleri için hangi ortak değerlere sahiptirler?” sorularına cevap aranmıştır. Bu sorulardan hareketle bir psikolojik ve sosyolojik yaklaşımlar ortaya çıkarılabilir. Çünkü birlikte yaşam kültürü ve değerler arasında doğrudan bir bağlantı bulunmaktadır. Bu bağlamda, göç eden Suriyeli göçmenler ile Türkler açısından iki farklı toplumun hangi değerlerin birlikte yaşam kültürünü geliştireceği problemi üzerinde durulmuştur.

1. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Göç, hem insanlık tarihi kadar eski (Demirhan, 2019), hem de sosyal bilimlerin birçok alanında ele alınan bir olgudur (Adıgüzel, 2013). Göç ile birey ve toplumlar sahip oldukları kimlik ve kültür özellikleri ile birlikte, farklı kültürel özelliklere sahip yeni bir fiziki, sosyal ve kültürel çevreye uyum sağlamaya çalışırlar (Saygın & Hasta, 2018). Göç etmeye maruz kalan toplumlar, yeni duruma uyum sağlayabilmek için süreç içerisinde birçok problemle karşı karşıya kalmaktadır.

Kültürlerin birbirinden farklı özellikleri olmakla birlikte benzer özellikleri de bulunmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2000). Bu süreçte toplumlar ve bireyler arasındaki farklılıklar ve benzerlikler uyum sürecinin nasıl olabileceği ile ilgili fikir verebilmektedir (Saygın & Hasta, 2018). Birey ve toplumlar için uyum sürecini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Buna bağlı olarak iki türlü göçten söz edilebilmektedir. Bunlar iç göçler ve dış göçlerdir. İç göçler, bir ülke içerisinde yerleşim birimleri arasında gerçekleşen göçlerdir. Burada kavramı, özellikle 19. yy. sonlarında gelişen ve ulus devletlerin yasal altyapısını sağlayan Birleşmiş Milletler (BM) çatısı altındaki meşru devletlerin yönetimindeki yerler ya da ülkeler kastedilmektedir. İç göç kavramı, bir ülke ve o ülkenin yasal ve idari yapısı içerisindeki yerleşim birimleri arasındaki göçleri tanımlanmaktadır. Dış göçler ise, en az iki ülkenin yerleşim birimleri arasında olan göçler ifade edilmektedir. Dış göçler tanımlanırken özellikle meşru devletlerinin sınırları içerisindeki idari yerleşim birimleri arasındaki göç şeklinde tanımlanmaktadır (Güreşçi, 2016). Her iki durumda da göç eden toplulukların sosyal yaşantılarında belirgin farklılıklar oluşmaktadır. Özellikle dış göç olgusu, hem göç edenleri hem de yerleşik toplulukları başta kültürel, sosyal, ekonomik olmak üzere birçok yönden etkilemektedir.

Türkiye, bulunduğu coğrafi konumu itibarıyla ticaret yolları ve göç yolları üzerinde yer almaktadır. Türkiye konumu itibarıyla farklı zamanlarda yoğun dış göçler yaşanmaktadır. Diğer bir ifadeyle, Anadolu coğrafyası tarih boyunca bireysel ve kitlesel göçlere maruz kalmıştır. Balkanlar, Kafkaslar ve Ortadoğu coğrafyasında yaşanan gelişmeler, Türkiye'ye doğru kitlesel göçlerin yaşanmasına sebep olmuştur (Adıgüzel, 2013). Son olarak yaşanan iç savaş nedeniyle Suriye'den Türkiye'ye doğru yoğun göç yaşanmıştır. Türkiye'de bulunan geçici koruma altında bulunan yaklaşık 3 milyon 676 bin Suriyeli bulunmaktadır (<https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>, 2019). Suriye'den yaşanan göç sonrasında ilk başta savaşın sona ermesi, göçmenlerin geri dönmesi üzerine plan ve politikalar yapılırken, savaşın başlamasının üzerinden on yıla yakın sürenin geçmesi ve sürecin uzaması ile birlikte daha kalıcı politikaların geliştirilmeye çalışılması önemli hale gelmiştir (Karasu, 2018).

Demir (2017) araştırmasında Suriyeli göçmenlerin toplumsal açıdan yaşadıkları riskler arasında yeni yerleştikleri yere uyum, yerleşim yerlerinin değiştirilmesi, önyargılar, eğitim engelleri, ölümlere şahit olmak, medyanın baskısı, dil sorunları ve maddi zorlukların yer aldığını ifade etmektedir.

Dünyanın her yerinde göçmenler, göç ettikleri bölgelere uyum sağlamak ve orada yerleşmek için yoğun çaba harcamaktadır. Göçmenler var olan kültürlerinde değişim olmaması ve olduğu gibi kabul görmesini beklerken, yerel halk ise göçmenlerin kültürel olarak biran önce uyum sağlamasını ve var olan kültürel düzene ayak uydurmasını beklemektedir. Bu iki beklentinin birbirine zıt olması birlikte yaşam kültürünün oluşmasını zorlaştırabilmektedir (Ünal, 2017). Göçmenler yeni kültüre uyum zorlukları, dil, ilişki çatışmaları, ekonomik zorluklar, sosyal statü kaybı ve ayrımcılık gibi sorunlar yaşayabilmektedir (Yakushko & Morgan, 2012). Göç olgusuyla birlikte ortaya çıkan sorun bulunmaktadır. Birey ve toplumlar bu sorunların üstesinden tek başlarına gelebilmeleri kolay değildir. Dolayısıyla bu sorunların giderilmesi amacıyla çok yönlü araştırmalar yapılması ve politik çözümler üretilmesi gerekir.

Birlikte yaşam kültürü, bir mekânda hazır bulunmak veya bir devletin sınırları içindeki belli bir coğrafyayı paylaşma süreci olarak tanımlanabilir (Erdin & Taslı, 2015). Birlikte yaşam kültürü, farklı kültürel yapıların sahip oldukları değerleri paylaşma, kabullenme, içselleştirme süreci olarak ifade edilebilir (Akıncı, Nergiz & Gedik, 2015). Birlikte yaşam kültürünün geliştirilmesi, farklı toplumların birbirini kabullenmesini ve ortak bir gelecek için bir arada olmasını sağlayabilir (Süleymanov & Sönmez, 2016). Özellikle göç eden toplumların kendi içlerinde birbirlerini desteklemeleri ile birlikte ev sahibi toplumun desteğine de ihtiyaç duydukları görülmektedir (Demir, 2017). Bu yaklaşım hem uyum sürecini hızlandırabilir hem de birlikte yaşam kültürünü geliştirebilir.

Birlikte yaşam kültürü, sosyal, coğrafi, ekonomik birçok husustan etkilenmektedir. Bu hususlara bağlı olarak bunlardan birisi değerler ifade edilebilir. Çünkü ev sahibi toplumun üyeleri göçmenlerin değerlerini sorgulamaktadır (Timotijevic & Breakwell, 2000). Dolayısı ile birlikte yaşama kültürü değer alanında yaşanan çatışmaların azalması ve ortak değerlerin geliştirmesi ile kolaylaşabilir. Bu çalışma birlikte yaşam kültürünün oluşmasında değerlerin, sahip olunan fırsatların ve engellerin neler olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır: *“Suriyeli göçmenler ile Türkler birbirlerini nasıl algılamaktadır?”*, *“Suriyeli göçmenler ile Türklerin değer yaklaşımları nelerdir?”*, *“Suriyeli göçmenler ile Türklerin değer yaklaşımları açısından birlikte yaşam kültürünün oluşmasında ne tür fırsatlara sahiptirler?”*, *“Suriyeli göçmenler ile Türklerin değer yaklaşımları açısından birlikte yaşam kültürünün oluşmasının önünde ne tür engeller bulunmaktadır?”* ve *“Suriyeli göçmenler ile Türk halkının birlikte yaşam kültürünü geliştirebilmeleri için hangi ortak değerleri vardır?”* sorularına cevap aranmıştır. Bu sorulardan hareketle birlikte yaşam kültürü hem bireysel hem de toplumsal olarak ele alınmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın sonuçları bireylerin ve toplumların birlikte yaşam kültürünün oluşmasına yapabileceği katkılara yönelik önerilere de odaklanmaktadır.

Birlikte yaşam kültürü değerler bağlamında ele alındığında, farklı kültürler için fırsatlar ve engeller olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü birlikte yaşam kültürünün

oluşmasında değerlerin belirleyici bir rolü bulunmaktadır (Özensel, 2003). Farklı kültürlerin değer yaklaşımları, kültürler arasındaki benzerlik ve farklılıkları göstermektedir. Bu durum birlikte yaşam kültürünün oluşmasında bireylere fırsat ve engeller sunmaktadır.

Kültür, kolektif yaşantıdaki sürecin ürünüdür (Smith, 2007) . Sosyal bilimlerde kültür üzerinde uzlaşmış bir tanımlaması olmamasına rağmen, genel olarak üç anlam kategorisi içerisinde ele alınmaktadır. Bu bağlamda kültürün; sembolik, estetik ve etnografik tanımları ile karşılaşırız (Zijderveld, 2013). Buna göre kültürün hangi anlam kategorisi içerisinde ele alırsak alalım, toplumun kendisini ve diğer toplumlardan ayıran özelliklerine vurgu vardır. Dolayısıyla kültürel yaşantı, bir süreç içerisinde sosyal etkileşim ile birlikte oluşur ve gelişir. Birlikte yaşam kültürü de toplumların uzun bir süre birlikte yaşaması sosyal etkileşim sayesinde gerçekleşmektedir. Sosyal etkileşim sürecinde grup içerisindeki bireyler sahip oldukları değerler bağlamında birbirlerine bağlanırlar veya uzaklaşırlar.

Değerler, bireyin sosyal bir varlık olmasından dolayı sosyolojik araştırmalar açısından önemlidir (Fichter, 2004). Sosyolojik olarak ele alındığında değerler, insanların standart yargılarıdır (Newman, 2004). Değerler, toplumun sosyo-kültürel unsurlarını anlamlı hale getiren ölçütlerden birisidir. Bundan dolayı değerler toplumsal bir varlık olarak ele alınan kişi ve bu kişinin davranış örüntülerinden dolayı sosyolojik incelemenin ilgi alanına girmektedir (Özensel, 2003). Sosyolojik olarak değerler, kişinin duygu, düşünce ve davranışlarına yön veren standart ölçülerdir (Schwartz, 1992). Ancak bu standart ölçüler, bireyin içinde yetiştiği kültürel ortama göre değişebilir (Şahin, 2019). Bir insanın sahip olduğu değerler, içinde bulunduğu kültürün, kurumların ve bireylerin kişiliğinin ürünüdür (Rokeach, 1973). Değerler, insanların grup içerisinde nasıl davranması gerektiğini gösterir. Sosyal açıdan değerler, bir grubun veya toplumun kendi bütünlüğünü ve devamlılığını sağlayabilmesi için üyelerinin büyük çoğunluğu tarafından uygun ve gerekli oldukları kabul edilen, aynı üyelerin ortak duygu, düşünce, amaç ve çıkarlarını yansıtan, genelleştirilmiş ilke ve inançlardır (Ersoy, 2006). Buna göre, değerler belli bir kültürde, süreç içerisinde üyelerinin etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır.

Bireylerin tüm sosyal ilişkilerini belirleyen ana unsurlardan birisi değerlerdir (Morsümbül, 2014). Buna göre insanların, sosyal olaylar ve konular karşısındaki pozisyonunu değerler belirler. Değerler, bireylerin sosyal rollerini ve rollere ilişkin nasıl davranacakları konusunda rehberlik eder (Şahin, 2019). Dolayısıyla toplum içerisinde bireylerin nerede nasıl davranması gerektiğini, hangi rollere sahip olacakları ve bunu nasıl yerine getirecekleri hususunda değerler, bireylere rehberlik eder. Değerlerin bütün bu işlevleri tüm sosyal ilişkilerimizin nasıl olacağını bize göstermektedir. Değer, toplumu birbirine yaklaştırdığı, bir araya getirdiği, bütünleştirdiği gibi aynı ortak amaçlar etrafında birleştirir.

Değerler, insanın sosyalleşmeye başladığı ilk andan itibaren, sosyal etkileşim sayesinde öğrendiği, içselleştirdiği ve çoğu zaman farkında olmadan bireyin, duygu, düşünce ve davranışlarına yön veren standart ölçüler (Schwartz, 1992), toplumdan topluma, kültürden kültüre farklılık gösterebilir. Diğer bir ifadeyle her toplumun zaman ve mekâna bağlı olarak ortaya koyduğu değerler ve değer algılaması farklıdır (Şahin,

2019). Çünkü her toplumun zaman ve mekâna bağlı olarak sahip olduğu değer ve değerler dünyası farklı olabilir. Bu durum farklı kültürel birikime sahip toplumların sahip olduğu değerlerin, birlikte yaşam kültürü üzerinde belirleyici bir rolü olmaktadır. Birlikte yaşam kültürü aynı zamanda farklı toplumların değerlerini aktarması sürecini de beraberinde getirmektedir. Birlikte yaşam kültürünün oluşabilmesi için birlikte yaşamak zorunda olan farklı toplumların değer aktarım yaklaşımında üç temel özelliğin olması beklenmektedir. Bunlar olumlu ilişkilerle bağlanma, grupla özdeşleşme ve grup üyelerine bağlılık geliştirmektir (Schwartz, 2006). Buna göre Türkiye'ye yerleşen Suriyeli göçmenler ile Türklerin birlikte yaşam kültürünü geliştirebilmeleri için süreç içerisinde olumlu ilişkilerle birbirlerine bağlanma, içinde bulunduğu yeni toplum ile kendini özdeşleştirilmesi ve mensup olduğu toplumun diğer üyelerine yönelik bağlılık geliştirmesidir. Değerler bu ortak zeminde belli bir süreç içerisinde oluşur ve gelişir.

Birlikte yaşam, birey ve grupların belli bir coğrafi, toplumsal ve politik alanda açık şekilde bir arada bulunmasıdır (Erdin & Taslı, 2015). Birlikte yaşam, kültür bağlamında ele alındığında değerler etrafında bütünleşmeyi esas almaktadır. Birlikte yaşam kültürünün oluşabilmesi için farklı grup veya toplumlar arasında ortak değerler etrafında uzlaşma ve bütünleşmenin olması gerekmektedir. Değerler arasında uyumsuzluk, çatışma olursa birlikte yaşam kültüründen bahsetmek mümkün değildir. Durkheim'in intihar çalışmasında toplumsal uyumsuzluk dönemlerini anomi dönemler olarak tarif etmektedir. Bu tür dönemler, değer bağlamında ele alındığında, toplumdaki değerlerde bir karmaşanın yaşandığı ve değerlerin anlam içeriklerinin kişilere ve toplumlara göre değiştiği dönemlerdir (Özensel, 2003). Durkheim'in çalışmasında belirttiği gibi iki farklı toplumun birlikte yaşam kültürü oluşturabilmesi için toplumsal yapı, kurumlar ve değerler arasında uyumun önemi vardır. Değerler arasında uyum sağlanmazsa, birlikte yaşam kültürünün oluşturulması mümkün değildir. Çünkü kültür ve değerler kolektif yaşantısı içerisinde oluşur ve bireylerin içselleştirildiği ve çoğu zaman farkında olmadan bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarına yön verir.

Birlikte yaşam kültürü sembolik etkileşimcilik kuramı ile irdelendiğinde, sembolik etkileşimciler, gruplar arasındaki etkileşime odaklanan sosyolojik bir gelenektir (Yadigaroglu, 2018). Sembolik etkileşimcilik, insan eylemleriyle bağlantılı olan anlamlara odaklanır, inceler ve onları yeniden inşa eder. Bu anlamda sosyal araştırmalarda kültürel boyutları dikkate alır. Genel olarak sembolik etkileşimciler, bireyin zihin dünyasına odaklanır (Richter, 2007). Diğer taraftan, sembolik etkileşimciler, toplumun mikro boyutlarına, gündelik yaşantılarımıza, içinde yaşadığımız gündelik dünyaya ve insanların kullandığı sembolik iletişim aracılığıyla gündelik yaşantılarında nasıl etkileştiklerine, düzen ve anlamı nasıl oluşturduklarıyla ilgilenir (Slattery, 2011). Diğer bir ifadeyle insanlar sosyal olay ve olgular karşısında nesne ve olaylara atfettikleri anlamlar neticesinde davranışta bulduklarını varsaymaktadır (Yadigaroglu, 2018). Bu tür sosyal araştırmalarda bireylerin öznel yaklaşımları dikkate alınır. İki farklı toplumun birlikte yaşam kültürünü oluşturabilmesi için sosyal etkileşim sürecinde ortaya koydukları sembolik anlamlara bakılması gerekir. Kültürlerin sembolik anlamları, değerler etrafında şekillenmektedir. Çünkü insanlar etkileşimdeyken, sembollerini öğrenir ve bu öğrenilen semboller sayesinde zamanla sosyal rollere uygun davranışlar geliştirmesine katkı sağlar (Poloma, 2012). Birlikte yaşam kültürü içerisinde süreç önemlidir. Çünkü insanlar süreç içerisinde etkileşim halinde bulduklarıyla

birlikte semboller üretirler. Toplumu oluşturan ve toplum içerisinde bir arada yaşamak durumunda olan insanlar, semboller dünyasını yani göç sonrasında oluşan yeni grup veya toplumun ortak alışkanlıklarını, kurallarını ve beklentilerini sosyalleşme süreciyle birlikte içselleştirir (Slattery, 2011). Dolayısıyla değerler, etkileşim halindeki insanların ortak anlamları ve buna bağlı olarak ortak davranışları değerlerinin birer yansımasıdır. Ve bu değerler sayesinde insanlar arasında bir uyum meydana gelir (Şahin, 2019). Birlikte yaşam kültürü insanların uyum içerisinde yaşamasını gerekli kılan değerlere sahip olmayı gerektirir. Değerlerin birlikte yaşam kültürü üzerindeki belirleyici rolü, yerleşik durumda olan veya göç sebebiyle yeni yerlere gittiklerinde birlikte yaşamak zorunda oldukları toplumlar için geçerli olan bir durumdur.

2. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

Bu çalışma Türkiye’de yaşayan Suriyeli göçmenler ile Türklerin sahip oldukları değerlerin birlikte yaşam kültürü üzerindeki rolünün incelenmesidir. Bu çalışmada 2011 yılından itibaren Türkiye’ye yerleşmeye başlayan Suriyeli göçmenler ile Türklerin birlikte yaşam kültürü üzerinde değerlerin belirleyici rolünü ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Türkiye’de farklı kültürlere sahip başka ülkelerden göç eden bireyler olmasına rağmen Suriye’den Türkiye’ye göç edenlerin sayısının fazla olması nedeniyle bu çalışmada Türk vatandaşları ile Suriyeli bireylerin sahip oldukları değerler bağlamında birlikte yaşam kültürü hakkındaki görüşleri ortaya konulmuştur. Bir durum çalışması olarak ele alınan bu çalışmada nitel veri toplama ve analizi yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma; nitel veri toplama yöntemleriyle, durumların gerçekçi ve detaylı bir biçimde ortaya konulduğu araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmalarda kullanılan durum çalışması bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir (Büyüköztürk, vd., 2014). Nitel araştırma desenleri arasında yaygın olarak kullanılan durum çalışması, araştırma konusu olay veya olguyu, birçok veri kaynağı kullanarak kendi bağlamında derinlemesine araştıran bir yaklaşımdır. Buna göre durum çalışmasında amaç, araştırmaya konu olan olayın derinlemesine, doğal ortamında, karmaşıklığının ve bağlamının dikkate alınarak, bütüncül bir şekilde anlaşılmasıdır (Punch, 2005). Bu çalışmada, araştırma kapsamına uygun olarak Türkiye’ye göç edip yerleşen 10 Suriyeli göçmen ile 15 Türk vatandaşı olmak üzere toplam 25 kişi ile görüşme yapılmıştır. Her iki grubun sahip olduğu değerler ortaya konulup irdelenmiş ve sahip oldukları değerlerin birlikte yaşam kültürü üzerindeki rolü ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda yapılan görüşmelerden sonucunda veriler içerik ve betimsel analizine göre bulgular elde edilip değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

3. BULGULAR VE DEĞERLENDİRMELER

Türkiye’de yaşayan Suriyeli göçmenler ile Türklerin sahip oldukları değerlerin birlikte yaşam kültürü üzerindeki rolünün incelenmesi amacıyla 10 Suriyeli göçmen ve 15 Türk vatandaşı ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan grupların kişisel bilgileri incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Verilerden elde edilen bulgular incelenmiş, her iki grubun önem verdiği değerler hem ayrı ayrı olarak hem de karşılaştırmalı olarak ele alınıp değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Çizelge 1: Görüşme Yapılan Suriyelilerin Kişisel Bilgileri

Görüşülen Kişiler	Yaş	Cinsiyet	Medeni Durum	Eğitim Durumu	Meslek Durumu	Geldiği Şehir	Yaşadığı Şehir	Gelir Durumu
S1	24	Erkek	Bekâr	Yüksek Lisans	Öğretmen	Halep	Gaziantep	2000
S2	40	Erkek	Evli	Yüksek Lisans	Öğretmen	Halep	Gaziantep	2000
S3	34	Erkek	Evli	Lisans	Öğretmen	Şam	İstanbul	2000
S4	45	Kadın	Evli	Lisans	Öğretmen	Şam	Hatay	4000
S5	30	Kadın	Bekâr	Doktora	Öğretmen	Lazkiye	İstanbul	3000
S6	32	Kadın	Evli	Lise	Ev Hanımı	Halep	Gaziantep	1000
S7	30	Kadın	Evli	Lisans	Öğretmen	İdlib	Ankara	2000
S8	34	Kadın	Evli	Lisans	Mühendis	Şam	Ankara	2000
S9	48	Erkek	Evli	Yüksek Lisans	Ayakkabıcı	Halep	Hatay	2000
S10	33	Erkek	Evli	Doktora	Öğretmen	Rakka	Urfa	2000

Araştırma kapsamında toplam 10 Suriyeli göçmen ile görüşülmüş ve isimleri S1, ..., S10 şeklinde kodlanmıştır. Görüşme yapılan Suriyeli göçmenlerin kişisel bilgileri incelendiğinde yaş durumlarına göre 24 ile 48 arasında değişmektedir. Cinsiyete göre 5 kadın, 5 erkek; medeni duruma göre 2 bekâr, 8 evli; eğitim durumuna göre 1 lise, 4 lisans, 3 yüksek lisans ve 2 doktora; meslek durumuna göre 1 ev hanımı, 1 ayakkabıcı, 1 mühendis ve 6 öğretmen; yaşadıkları şehirlere göre 1 Şanlıurfa, 2 Ankara, 2 Hatay, 2 İstanbul ve 3 Gaziantep; Suriye'den geldikleri şehirlere göre 1 Rakka, 1 Lazkiye, 1 İdlib, 3 Şam ve 4 Halep bölgesinden gelmişlerdir. Gelir durumlarına göre bakıldığında 1000 ile 4000 arasında değişmektedir.

Çizelge 2: Görüşme Yapılan Türklerin Kişisel Bilgileri

Görüşülen Kişiler	Yaş	Cinsiyet	Medeni Durum	Eğitim Durumu	Meslek Durumu	Yaşadığınız Şehir	Gelir Durumu
T1	48	Kadın	Evli	Yüksek Lisans	Öğretmen	Ankara	4500
T2	40	Kadın	Evli	Lisans	Öğretmen	Ankara	4750
T3	37	Erkek	Evli	Doktora	Öğretmen	Ankara	9000
T4	32	Erkek	Bekâr	Ön Lisans	Memur	Ankara	3500
T5	28	Kadın	Bekâr	Doktora	Vaka	Konya	4000

					Çalışanı		
T6	38	Erkek	Evli	Yüksek Lisans	Öğretmen	Ankara	5000
T7	41	Erkek	Evli	Lise	Serbest	Samsun	2000
T8	27	Kadın	Evli	Lisans	Öğretmen	Samsun	5000
T9	39	Erkek	Evli	Lisans	Öğretmen	Samsun	7000
T10	41	Erkek	Evli	Lisans	İlaç Mümessili	Samsun	6000
T11	27	Kadın	Evli	Lisans	Öğretmen	Ankara	4500
T12	36	Erkek	Bekâr	Lisans	Öğretmen	Ankara	4500
T13	49	Erkek	Evli	Lise	Serbest	Ankara	4000
T14	48	Erkek	Evli	Lisans	Öğretmen	Niğde	4500
T15	42	Erkek	Evli	Lisans	Mühendis	İstanbul	6000

Araştırma kapsamında toplam 15 Türk vatandaşı ile görüşülmüş ve isimleri T1,..., T15 şeklinde kodlanmıştır. Görüşme yapılan Türklerin kişisel bilgileri incelendiğinde yaş durumlarına göre 27 ile 49 arasında değişmektedir. Cinsiyete göre 5 kadın, 10 erkek; medeni duruma göre 3 bekâr, 12 evli; eğitim durumuna göre 2 lise, 1 ön lisans, 2 yüksek lisans, 2 doktora ve 8 lisans; meslek durumuna göre 2 serbest, 1 vaka çalışanı, 1 ilaç mümessili, 1 memur, 1 mühendis ve 9 öğretmen; yaşadıkları şehirlere göre 1 Konya, 1 Niğde, 1 İstanbul, 4 Samsun ve 8 Ankara; gelir durumlarına göre 2000 ile 9000 arasında değişmektedir.

Çizelge 1 ve Çizelge 2 birlikte incelendiğinde her iki grup içerisinde sorulara cevap verenler yetişkin, şehirli ve meslek sahibi kişiler olduğu görülmektedir. Bu durumda sorulara verilen cevaplar, mensubu oldukları toplumun genelini karşılamasalar bile yaşanan süreçlerin farkında oldukları ve içinde buldukları toplumu gözlemleyebildikleri düşünülmektedir. Özellikle örneklem olarak seçilen 10 Türk çeşitli vesilelerle Suriyeli gruplar üzerinde farklı çalışmalar içerisinde olanlardan seçilmişlerdir. Geri kalan 5 Türk ise gündelik hayatın içerisinde çeşitli vesilelerle karşılaşmış veya farklı kanallar Suriyeliler hakkında bilgi sahibi olanlar tercih edilmiştir. Örneklem olarak seçilen Suriyeli göçmenler ise Türkiye'nin farklı bölgelerinde ikamet eden ve Türkiye'de yaşamaya devam etmeyi yani yerleşmeyi düşünen Suriyeli göçmenler ile görüşme yapılmıştır. Veri toplama sürecinde Suriyeli göçmenler ve Türkleri açısından yukarıda belirtilen özelliklere sahip olmayanlar ile görüşme yapılmamış veya yapılan görüşmeler araştırmaya dâhil edilmemiştir.

3.1. Farklı Kültürlerin Birbirlerini Algılamalarına İlişkin Görüş ve Düşünceler

Türkiye'de yaşayan Suriyeli göçmenler ile Türklerin bir arada yaşayabilmeleri için birlikte yaşam kültürü oluşturması oldukça önemlidir. Bu süreçte birlikte yaşam kültürü

oluşturabilmek için farklı kültürlere sahip bireylerin birbirlerini nasıl algıladıkları ve nasıl tanımladıkları belirleyicidir. Bu algı birlikte yaşam kültürü oluşturabilmek için fırsatlar ve engeller hakkında da bilgi vermektedir.

Türk vatandaşlarına sorulan, “Suriyeli deyince aklınıza ne geliyor?” sorusuna T.1 “Muhacir, göçebe ve çoğunlukla sorunlu kişiler.”, T.3 “İlk aklıma gelen göç eden kitle.”, T.5 “Göç”, T.7 “Mağdur ve mağduriyetini kullanan göçmen.”, T.8 “Mazlum, muhacir, muhtaç.”, T.8 “Vatanından göçe zorlanmış mazlum insanlar.” ve T.12 “Arap kökenli, savaş yüzünden ülkesinden göç etmiş muhacirler.” şeklinde ifadeler verdikleri görülmektedir. Türklerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde göç, göç etmiş, göçe zorlanmış, göçmen, muhacir kavramlarına daha çok ağırlık verildiği görülmektedir.

Türk vatandaşı olan katılımcıların aynı soruda ikinci olarak verdikleri cevaplara bakıldığında T.11 “Ülkemizde bulunan yaklaşık 3,5 milyon savaş mağduru Suriye vatandaşı geliyor.”, T.7 “Mağdur ve mağduriyeti kullanan göçmen.”, T.6 “Misafir”, T.1 “Arapça tabelalar, koyu renk giysili insanlar, fakirlik.”, T.9 “Yalnızlık.” ve T.4 “Savaşta ve ölümden kaçmış bir insan.” şeklinde belirtmektedirler. Buna göre Türkler, Suriyeli göçmenler için mağdur, savaş mağduru kavramını kullandıkları, son olarak misafir, fakirlik, yalnızlık, savaşta kaçmış kavramlarını da kullanmaktadırlar.

Suriyeli katılımcılara sorulan, “Türk deyince aklınıza ne geliyor?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde S.1 “Çok üretken çok çalışkan.”, “Özeleştiriyi yapmaktan biraz uzak, herkes kendi fikrini ve görüşünü dinlemeye ve anlamaya çalışmıyor. Yeniliklere kapalıdır.”, S.2 “Medeni”, S.3 “Bir gece saat 1’de düştüm elim yarıldı, arabayla komşum aldı beni hastaneye götürdü, dokuz dikiş attılar. Yardımseverler.”, S.4 “Türkler çok kibar insanlar, yardımsever, yol gösterici kişilerdir. Mütevazı insanlar gördüm.”, S.6 “Merhametliler, iyiler, cana yakın insanlar. Öğretmenler öğrencilerimizi Suriyeli diye ayırmıyor.”, S.9 “Vatansever, fedakâr, lokmasını paylaşan gelir.”, S.10 “Müslümanlığı iyi yaşayan insanlar.” ve “Adalet.” şeklinde belirttikleri ifadelerinde bireysel özelliklere ve ortak özelliklere vurgu yapmaktadırlar.

Suriyeli katılımcıların Türk deyince aklına gelen ortak özelliklere ilişkin ifadeleri bakıldığında S.2 “Türkiye’ye kan bağıımız var, köklerimizi hatırlıyorum.”, S.3 “Birlik içinde beraber yaşamaya çalıştığımız millet.”, S.5 “Çok benimsiyorum. Kendimi diğer Türklerden farklı hissetmiyorum.”, S.6 “Vatan geliyor. Bizim için ikinci vatanımız burası. Memleketimize de yakın.” ve S.9 “Alparslan geliyor. Bizim için aklıma şu anda huzurdan başka bir şey gelmiyor.” şeklinde belirtmektedirler.

Türk katılımcılar Suriyelileri göç, göçmen, misafir gibi kavramlar ile tanımlarken, Suriyeli katılımcılar Türkleri fedakâr, yardımsever gibi bireysel özellikler ve tarihi, kültürel ortak özellikler üzerinden tanımlamaktadır.

Türk vatandaşı olan katılımcılara yöneltilen “Suriyeliler ile günlük yaşamınızda nasıl bir ilişki ve iletişim içerisindeyiz?” sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında T.1 “Etrafımda herhangi bir Suriyeli olmadığından pek iletişimim olmadı.”, T.4 “Uzaktan gördüğüm kadarıyla fazla bir iletişim içerisinde değilim.”, T.5 “Her yerde karşılaşıyoruz.” ve T.7 “Uzak durmaya, ilişki ve iletişim kurmamaya özen gösteririm.” ifadelerini verdikleri görülmektedir. Türklerin verdikleri ifadeler iletişim yok, mecburen/iş icabı iletişim ve gönüllü/olumlu iletişim olarak belirlenmiştir.

İletişimim yok diyenlerin yanıtları incelendiğinde bunun nedenleri arasında yakınında Suriyelilerin olmaması, uzak durulması, sadece karşılaşılması, uzak durmaya özen gösterilmesi yer almaktadır. Katılımcıların ifadeleri şu şekildedir; T.2 “Öğretmen öğrenci ilişkisi içerisindeyim. İş yaşamım hariç onlarla karşılaşabileceğim alanlarda pek bulunmuyorum. Okulda onlara da diğer öğrencilerim gibi sevgi ve şefkatle yaklaşım hayatlarını nasıl daha güzelleştirebilirim diye düşünüp bunun için çabalıyorum bu durumda genellikle onların sevgi ve temel fiziki (giyinme yeme içme gibi)ihtiyaçlarını bir nebze olsun karşılamaya çalışmam oluyor.”, T.3 “Mesleğim gereği sürekli çözüm üretiyorum Vaka tespit, yönlendirme ve takip gibi görevlerimiz var. Kuruma geldiklerinde faydalanıcılar sokakta gördüğümüzde ise benim için çok bir şey fark etmiyor. Ama soru sormadıkça cevap vermemeyi yeğliyorum dışarıda.” ve T.6 “Okulda öğretmen-öğrenci ilişkisi”. Mecburen/iş İcabi İletişim içindeyim diyenlerin yanıtları incelendiğinde ise öğretmen, vaka çalışanı gibi görevler nedeniyle iletişim halinde oldukları görülmektedir.

Gönüllü/Olumlu İletişim içindeyim diyenlerin yanıtları incelendiğinde, T.9 “Sürekli görüşüyorum kendi halkımdan farklı bir iletişimim yok.”, T.10 “İçlerinden tanıdıklarım var. Onlarla iyi bir ilişki ve iletişimim var. Ama tanımadıklarımla sıradan yurdum insanı ile nasıl bir iletişimim varsa o kadar.”, T.11 “Birçok kere aynı ortamda bulunma fırsatım oldu. Yaklaşık altı yıldır gerek şahsi gerekse kurumsal bağlantılarım oldu. Aynı sofrada birçok kez yemek yeme imkânım oldu. Düşün cenaze, sünnet vs. özel günlerde bir arada olma fırsatım oldu.” ve T.12 “Öğrencilerim ve aileleriyle yakından ilgilendiğim için ailevi, dostane ve yakın bir ilişkim vardır.” ifadelerinde belirttikleri üzere hiçbir farklılık görmedikleri, tanıdıkları oldukları, aynı ortamı paylaştıkları, dostane ilişkiler kurdukları için gönüllü ve olumlu iletişime sahip oldukları görülmektedir.

Suriyelilere sorulan “Türkler ile günlük yaşamınızda nasıl bir ilişki ve iletişim içerisindesiniz?” sorusuna S.4 “Okulda bir aradayız. Türk okulunda Tercümanlık yapıyorum. Emniyet, polis ve mahkemelerde tercümanlık yapıyorum. Allah hepsinden razı olsun iyi ilişki ve iletişim kuruyoruz. Türk komşular ve vatandaşlarla iletişimimiz daha çoktu ilk geldiğimizde. Şimdi vakit bulamıyorum.” ve S.10 “İlahiyat Fakültesindeki hocalarla birlikte oluyoruz. Sohbet ediyoruz. Arap dilinden birlikte Kuran-ı Kerimi tercüme ediyoruz.” ifadelerini vermektedirler. Buna göre Suriyeli göçmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde mecburen/iş icabi iletişim ve gönüllü/olumlu iletişim ve olumsuz iletişim olarak belirlenmiştir. Mecburen / iş icabi iletişime vurgu yapan Suriyeli katılımcıların okulda öğretmen olmaları, tercümanlık yapmaları, öğrenci olmaları nedeniyle Türklerle iletişim ve ilişki içinde olduklarını belirttikleri görülmektedir.

Gönüllü/Olumlu İletişim içindeyim diyen Suriyeli katılımcıların yanıtları incelendiğinde S.2 “Türkmenim, Türk vatandaşlığını da aldım. Türkler daha kolay iletişim kuruyoruz. Suriye’de iki çanağımız vardı. Biri Arap biri Türk kanalları için. Biz Türk kanallarını izledik. Bazen çevreden Suriyeli olduğunuz için dışlanabiliyoruz. Okulda öğretmenler genel olarak bize olumlu bakıyor. Türkmen olduğum için değil sadece Türkçeyi iyi kullandığımız için bizi benimsiyorlar. Arap veya başka da Türkçeyi iyi biliyorsa kabul kolaylaşıyor.”, S.3 “Komşular, diğer komşular ile, Öğretmenler, İlçe milli eğitim müdürleri, A 101, BİM’de çalışanları tanıyorum. Tek Suriyeli olarak dün müdürümün düğününe gittim. Müdürüm mutlu oldu. Halay çektim takı taktım. Çok mutlu oldular. İmam Hatip okullarında Arapça eğitiminin kalitesi zamanla artacak,

inanıyorum.” ve S.6 “Çocuklarım ile ilgileniyorum. Kayınbabam ve kaynanam ile birlikte yaşıyoruz. Hastanede ve sokakta görüştüğünüzde iyiliklerini görüyorum. Bana iyi davranıyorlar. Türk velilerle okulda çok iyi anlaşıyoruz. Mehmet öğretmen hasta olmuştu, Türk bir veli kızımı da aldı, evinde öğretmenini geçmiş olsun diye ziyaret etti. Türklerle iken kendimi iyi hissediyorum. Selam alıp veriyoruz, Amcamız vefat etti. Komşularımız kucaklaşarak başsağlığı verdiler.” şeklinde belirtmektedirler. Buna göre Türk vatandaşlığını aldıkları, Türkmen oldukları, Türkçe bildikleri, davetlere katıldıkları ve kabul gördükleri, selam alıp verdikleri, paylaşımlarda buldukları için gönüllü ve olumlu iletişime sahip oldukları görülmektedir.

Olumsuz İletişim içindeyim diyen Suriyeli katılımcıların yanıtları incelendiğinde, dışlandıklarını, beğenilmediklerini, istenmediklerini, küçümsendiklerini hissettikleri görülmektedir. Buna ilişkin katılımcı ifadeler bakıldığında S.2 “Az da olsa tedbirimizi alıyoruz. Ara sıra Suriyeli diye dışlandığımız oluyor. Çocuklarımızı parka tek başına göndermeye korkarız. Birlikte gideriz.”, S.3 “Kızım okul öncesi yaşında önceki yaz her gün iki saat sokakta oynamasına izin verdim. Türkçeyi öğrendi. Kızımdan kimsenin şikâyeti yok okulda. 4-5 kızla dışarda oynuyorlar. Bir kız dedi ki kızım –Suriyelisin ülkeneye git. Kızım bana geldi şikâyet etti. Kızımı dışladılar.”, S.4 “Uyumsuzluk olduğu zamanlar oluyor. Suriyeli kadınlara bizim erkekleri alacakları diye Türk kadınların hoşuna gitmiyor. Güzel giyinmemizi, işe gitmemizi istemiyorlar. Üniversitelerdeki sıralarımızı alıyorsunuz. Nargile içmemizi, keyif yapmamızı beğenmiyorlar.” ve S.5 “Okulda birlikte oluyoruz. Diğer Suriyeliler için sorun oluyor. Yüksek sesle konuşmak, sırada beklememek, akşam geç vakte kadar sohbet vs olması bunlar sorun olabiliyor. İki üç defa şahit oldum. Türkler kızıyor, uyarıyor. Ülkenize gidin, sessiz olun. Bizi rahatsız etmeyin diyorlar. Düşmanca tavırla karşılaşmak bizi üzüyor. Sürekli Türk arkadaşlarım Suriyelisin ama çok geziyorsun diye bana baskı yapıyorlar. Yeni kıyafet alsam, güzel bir kıyafet giydiğimde Suriyelisin nasıl bunları yapıyorsun. Diyorlar. Örtük olarak küçümsemeye çalışıyorlar.” şeklinde belirtmektedirler.

Türk ve Suriyeli katılımcıların yanıtları incelendiğinde mecburen/iş icabı iletişim ve gönüllü/olumlu iletişim her iki grup tarafından ifadelerde yer almaktadır. Buna karşın Türk katılımcılardan bazılarının Suriyeliler ile iletişimi olmadığını, Suriyeli katılımcılardan bazılarının ise Türkler ile olumsuz iletişimlerine değindiği görülmektedir.

3.2. Suriyeli Göçmenlerin Türklerin Sahip Oldukları Değerler ile İlgili Görüş ve Düşünceleri

Türkiye’de yaşayan Suriyeli göçmenler ile Türklerin sahip oldukları değerlere ilişkin görüş ve düşünceleri incelenmiştir. Suriyelilere göre Türklerin sahip olduğu değerler nelerdir? Türklerin hangi değerleri Suriyeli göçmenlerin dikkatini çekmektedir? Bu sorulara verilen cevaplar değerler ile ilişkili olduğundan dolayı, birlikte yaşam kültürünün gelişebilmesi açısından önemlidir. Buna göre elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır.

Çizelge 3: Suriyeli Göçmenlere Göre Türklerin Sahip Olduğu Değerler

Suriyeli Göçmenlere Türklerin Sahip Olduğu Değerler	
Değerler	f

İyi İnsan Olmaları	8
Yardımseser Olmaları	6
Mütevazı Olmaları	4
Çalışkan Olmaları	3
Düzenli Olmaları	3
Selamlaşmaları	3
Merhametli Olmaları	2
Çocukları Sevmeleri	2
Müslüman Olmaları	2
Vatan Ve Bayrak Sevgileri	2
Devlet Kurumlarının Gelişmiş Olması	2
Aşırı Özgür Olmaları	2
İnandıkları İçin Sonuna Kadar Mücadele Etmeleri	1
Liderlik Özellikleri	1
Üretken Olmaları	1
Pratik Olmaları	1
Medeni Olmaları	1
Demokrasinin Gelişmiş Olması	1
Batılı Yaşam Biçimine Sahip Olmaları	1
Komşuluk İlişkileri	1

Türkiye’de yaşayan Suriyeli göçmenlere göre Türkler 20 farklı değere sahiptirler. Bunlar içerisinde Suriyeli göçmenlere göre Türkler, değer olarak en çok “İyi İnsan Olmaları (8), Yardımseser Olmaları (6) ve Mütevazı Olmaları (4)” benimsediklerini belirtmektedir. Bunların yanında Suriyelilere göre Türklerin “Çalışkanlığı ve Düzenli Olmayı, Komşuluk İlişkileri, Çocukları Sevmelerini, Üretken Olmaları, İnandıkları İçin Sonuna Kadar Mücadele Etmeleri, Devlet ve Vatan Sevgilerini” değer olarak benimsedikleri görülmektedir. Bu durum Suriyelilerin de yapmak istediği ama Türklerin uyguladığı değerler olması bakımından önemlidir. Diğer taraftan Türklerin “Medeni Olmaları, Pratik Olmaları, Aşırı Özgür Olmaları, Batılı Yaşam Biçimine Sahip Olmaları ve Demokrasiyi Benimsemiş Olmaları” da Suriyelilerin kendi değer algıları nezdinde dikkati çekmektedir. Buna göre Suriyelilerin kendi yaşam koşulları içerisinde alışık olmadıkları bir durumu göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Suriyeliler kendileri gibi Türklerin de “Müslüman Olmalarını, Selamlaşmaları ve Merhametli Olmayı” değer olarak benimsediklerini düşünmektedirler.

Suriyeli göçmenlere göre, Türklerin İslami özellikleri vardır ancak batılı bir yaşam tarzını benimsemiş olmalarına yönelik olarak S1 “... İslami özellikleri var ama batılı yaşam biçimine de sahip olmak için çalışıyor. Çok üretken, çok çalışkan, pratik bir

halk.” ve S2 “Medeni olarak gelişmiş, müessese olarak Arap ülkelerinden gelişmiş, demokrasi gelişmiş bir ülke. Türkiye’de farklı siyasi düşünceler olsa da vatan, bayrak, millet kavramlarında birleşme var. Aşırı özgür ve dini hassasiyetlerden biraz uzak bir bakış açısı var.” şeklinde ifade etmektedirler. Bu durumu kendileri açısından farklı bir kültürel özellik olarak görmektedirler.

Suriyeli göçmenler S1 “İnandığı şeyler için sonuna kadar gider.” ve S2“Vatan, bayrak sevgisi... Kurumların güçlü olması ve düzenli olması... Suriye’de bu kadar düzen yoktu.” şeklinde ifade ederek Türklerin bireysel ve toplumsal olarak nasıl hareket ettiklerini göstermektedirler.

Suriyeli göçmenler açısından Türklerde dikkati çeken en önemli özelliklerden birisi olarak insani yaklaşımlarını, merhametlerini, yardımseverliklerini ve çocuk sevgisini görmektedirler. Bunlara yönelik olarak S3 “Çocukları çok seviyorlar. İyiler çok var. Bize güveniyorlar, Yardım ediyorlar. İnsaniyet yönleri çok iyidir. Mahallede bir çocuk var 1 e kadar okula gidiyor ve 1 den sonra çalışıyor. Tekstil sahibi onu araçla aldırıp bıraktıyor. Evine kumanya da gönderiyor. Mahalledekiler yardımcı da oluyor.” ve S6 “Merhametliler. Bir ihtiyacımız olunca yardıma koşarlar. Çocuklarımıza iyi davranıyorlar. Benim çocuğumla başkasının çocuğu kavga etti sokakta. Çocuğun babası geldi bağırmadı çağırmadı, çocuklara siz yoldaşsınız, kardeşsiniz birlikte oynayın diye iki çocuğu da güzelce uyardı.” şeklinde ifade etmektedir.

Ayrıca Suriyeli göçmenler Türklerin sahip olduğu diğer değerlere ilişkin olarak S4 “Türkler bana göre gerçekten çok kibar insanlar, yardımsever, yol gösterici kişilerdir. Sıcaklıklarını gördüm. Benim ülkemdeki insanlarda bu kadar yakınlık görmedim. Makamı yüksek de olsa efendi ve kibar insanlar olarak gördüm. Vali Beyin de evine gittim, mütevazı insanlar gördüm.”, “Tevazu, kibarlık çok yüksektir. Ona saygı duyarım. Erkek olsun kadın olsun. Çalışmaları kurallara bağlıdır.”, S6 “Hastanede ve sokakta görüştüğünüzde iyiliklerini görüyorum. Bana iyi davranıyorlar. Türk velilerle okulda çok iyi anlaşıyoruz. Mehmet öğretmen hasta olmuştu, Türk bir veli kızımı da aldı, evinde öğretmenini geçmiş olsun diye ziyaret etti. Türklerle iken kendimi iyi hissediyorum. Selam alıp veriyoruz, Amcamız vefat etti. Komşularımız kucaklaşarak başsağlığı verdiler.”, “Merhametliler, iyiler, cana yakın insanlar.”, S9 “Vatansever, fedakâr, lokmasını paylaşan” ve S10 “Müslümanlığı iyi yaşayan insanlar.” ifadelerini kullanmaktadır.

Çizelge 3’e göre Suriyeli göçmenler, Türkler hakkında genel olarak olumlu yaklaşımları görülmektedir. Dini ve insani yaklaşımlardaki ortaklıklara rağmen kültürel olarak farklılıkları da vurguladıkları görülmektedir. Ötekinin gözünden yani Suriyelilerin gözüyle Türklerin sahip olduğu değerler aslında Suriyeli göçmenlerin alışık olmadığı durumlara yönelik mesajlar içermesinin yanında kendi yaşantılarında da olan bir duruma da işaret etmektedir. Ancak her iki durumda da ortaya konulan ifadelere bakıldığında Suriyeli göçmenlerin, Türkler üzerindeki değer algısını bize göstermektedir. Bu durum Suriyeli göçmenler açısından bir taraftan istedik ve kabul edilebilir, diğer taraftan kendileri açısından garipsenen ve kabul edilemez durumunu bizlere işaret etmektedir.

Çizelge 4: Türklere Göre Suriyelilerin Sahip Oldukları Değerler

Türlere Göre Suriyelilerin Sahip Olduğu Değerler	
Değerler	f
İnançlı (Dindar) Olmaları	5
Yardımsaver Olmaları	3
Misafirperver Olmaları	2
Umutlu Olmaları	2
Kültürel Yaşantıları	1
Dürüst Olmaları	1
İtaatkâr Olmaları	1
Kanaatkâr Olmaları	1
Çalışkan Olmaları	1
Edepli Olmaları	1
Erkeklerin Kadınlara Karşı Çok Korumacı Olmaları	1
Giyim Tarzları	1
Minnettar Olmaları	1
Fazla Rahat Olmaları	1
Karakterlerinin Sağlam Olması	1
Birkaç Dil Bilmeleri	1

Türlere göre Suriyeli göçmenlerin değer algısında görüş ve düşüncelerinde genel olarak farklılık bulunmaktadır. Ancak Türlere göre Suriyeli göçmenlerin en çok sahip olduğu değerler olarak “İnançlı (Dindar) Olmaları (5), Yardımsaver Olmaları (3), Misafirperver Olmaları (2) ve Umutlu Olmaları (2)” dikkati çekmektedir. Bunların yanında Çizelge 4’te Suriyeli göçmenlerin “Kültürel Yaşantıları”, “Giyim Tarzları”, “Fazla Rahat Olmaları” ve “Birkaç Dil Bilmeleri” gibi Türklerin kendilerinde olmadıklarını düşündükleri değerleri olduğunu bizlere göstermektedir. Diğer taraftan Suriyeli göçmenlerin “Minnettar Olmaları”, “İtaatkâr Olmaları”, “Edepli Olmaları” ve “Dürüst ve Kanaatkâr Olmaları” gibi değerleri de Türklerin dikkatini çekmektedir.

Türlere göre Suriyeli göçmenlerin bir kısmı T.4 “Giyimleri olsun hal ve davranışları olsun bizden farklı olduklarını düşünüyorum.” ettiği gibi kendilerinden farklı; bir kısmı da T3’ün “ Suriye Türkmenlerinin kültürel olarak bizlere benzediği kanısındayım.” ifadesinde olduğu gibi kendilerine benzediklerini belirtmektedir. Diğer taraftan Türkler T.12 “Değerlerine sahipler. Örneğin erkekler kadınlarına karşı çok korumacı ve esirgeyici, Kadınlar eşlerine karşı hayli sevgi ve saygı dolu, çok misafirperver, safiyane cömertlik içindeler, iyilik ve yardımsaverler, minnettar olmaları.” ifadesinde belirttiği gibi Suriyeli göçmenleri değerlerine sahip çıkan bir topluluk olarak görmektedirler.

Türklerden T.2 “Din kardeşi olmamız onlarda sevdiğim bir yön.”, T.8 “Suriyeli kiracılarımız var. Dürüst insanlar.”, T.4:” Dindar ve itaatkâr.” T.5:” İnançları, dindarlar.”, T.10 “Bütün olumsuzluklara rağmen hayat tutunmaya çalışmaları.” ve T.11’in “Misafir ağırlamayı seviyorlar.” şeklinde belirttiği gibi Suriyeli göçmenlerin sahip olduğu değerlere ilişkin olumlu yaklaşımları görülmektedir.

Ayrıca Türklerin bir kısmı T.7 “Saç ve sakal tıraşlarını beğeniyorum.” belirttiği gibi kendilerinden farklı olarak Suriyeli göçmenlerin saç ve sakal tıraşlarını beğendiğini belirtirken, bir kısmı da T.12 “Fazla rahat olmaları.” şeklinde ifade ettiği gibi bu durumu kendilerinde olmayan ama Suriyeli göçmenlerde olan bir durum olarak göstermektedir.

Çizelge 4’e göre Türkler, Suriyeli göçmenler hakkında genel olarak olumlu yaklaşımları görülmektedir. Dini ve insani yaklaşımlardaki ortaklıklara rağmen kültürel olarak farklılıkları da vurguladıkları görülmektedir. Ötekinin gözünden yani Türklerin gözüyle Suriyeli göçmenlerin sahip olduğu değerler aslında Türklerin alışık olmadığı durumlara yönelik mesajlar içermesinin yanında kendi yaşantılarında da olan bir duruma da işaret etmektedir. Ancak her iki durumda da ortaya konulan ifadelere bakıldığında Türklerin, Suriyeli göçmenler üzerindeki değer algısını bize göstermektedir. Bu durum Türkler açısından bir taraftan istedik ve kabul edilebilir, diğer taraftan kendileri açısından garipsenen ve kabul edilemez durumunu bizlere işaret etmektedir.

Çizelge 5: Birlikte Yaşam Kültürü Bağlamında Ortak Değerler

Türkler ile Suriyelilerin Ortak Değerleri
İnançlı (Dindar), Müslüman Olmak
Yardımsesver Olmak
Çalışkan Olmak

Türkiye’de yaşayan Suriyeli göçmenler ile Türklerin görüş ve düşüncelerine göre sahip oldukları üç ortak değer öne çıkmaktadır. Çizelge 5’e göre “Müslüman Olmak, Yardımsesver Olmak ve Çalışkan Olmak” değerleri öne çıkmaktadır. Bu durum hem Suriyeli göçmenler hem de Türklerin belirttiği görüş ve düşüncelerdir. Her iki toplumun Müslüman olması, yardımsesver ve çalışkan olmaları birlikte yaşam kültürü içerisinde benimsenen ve kabul edilen yaklaşımlardır.

Çizelge 4 ve Çizelge 5’e göre Suriyeli göçmenler ile Türklerin belirttiği değerlerin çoğunluğu birlikte yaşam kültürü içerisinde her iki toplumun da sosyal etkileşim sürecinde kabul edeceği, alışkanlık haline getireceği ve de içselleştirmeleri gereken değerlerdir. Diğer bir ifadeyle, her iki toplumun da ifade ettiği değer ifadeleri birlikte yaşam kültürü oluşturmaları ve geliştirmeleri, birbirlerini kabul edip benimsemeleri için gerekli olan yaklaşımlardır.

3.3. Birlikte Yaşam Kültürü Önündeki Fırsatlar

Suriyeli göçmenler ile Türklerin görüş ve düşünceleri incelendiğinde birbirleri hakkında olumlu gördükleri, kabul ettikleri hususları bulunmaktadır. Bu durum Suriyeli göçmenler ve Türklerin birlikte yaşam kültürüne ilişkin fırsatlar olarak değerlendirilebilir.

Türklere sorulan “Suriyeler ile ilgili en çok beğendiğiniz şey/şeyler nedir?” sorusuna T.2 “Din kardeşi olmamız onlarda sevdiğim bir yön.”, T.4 “Din dar ve itaatkâr.”, T.8 “İnançlılar, umutlular, kanaatkârlar, içlerinde çalışkan insanlar var. Birkaç dil bilen Suriyeliler var.”, T.3 “Suriye Türkmenlerinin kültürel olarak bizlere benzediği kanısındayım. Biz hep negatif bireylerle çalıştığımız için yoksulluk seviyesindeki birinin çocuklarını okula göndermesi bizim için beğendiğimiz bir şey oluyor.” ve T.11 “Misafir ağırlamayı seviyorlar.” şeklinde cevaplar vermektedirler. Türklerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, dini ve kültürel özellikler, psikolojik özellikler, fiziksel özelliklere vurgu yaptıkları, bir katılımcının ise hiçbir fikrinin olmadığını ifade ettiği görülmektedir.

Türklerin Suriyelilerin psikolojik özelliklerini beğendiğine yönelik olarak T.9 “Her insanın iyi ya da kötü huyu var Suriyelilere özel bir farkındalık bilmiyorum bu soru Türkmenlere olsaydı sağlam karakterleri ve edepi derdim.”, T.10 “Bütün olumsuzluklara rağmen hayat tutunmaya çalışmaları.” ve T.12 “Değerlerine sahipler, örn. Erkekler kadınlarına karşı çok korumacı ve esirgeyici. Kadınlar eşlerine karşı hayli sevgi ve saygı dolu, çok misafirperver, safiyane cömertlik içindeler, iyilik ve yardımseverler, minnettar olmaları.” ifadelerini kullanmaktadırlar.

Suriyeli katılımcılara sorulan “Türkler ile ilgili en çok beğendiğiniz şey/şeyler nedir?” sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında S.2 “Vatan, bayrak sevgisi. Arap ülkelerinde hiç görmedik. Bundan zayıflar. Düzenli hayatlarının olması. Doğal sosyal hayatlarını STK lar yeniden düzenlemeye çalışıyor. Kurumların güçlü olması ve düzenli olması.”, S.4 “Dini kapsamda da en yakın Türklere hissediyoruz.” ve S.10 “Çok iyi sohbet ediyorlar. Birlikte güzel vakitler geçiriyoruz.” şeklinde belirtmektedirler. Buna göre Suriyeli göçmenlerin verdikleri ifadeler incelendiğinde psikolojik özellikler ile dini ve kültürel özelliklere vurgu yaptıkları görülmektedir.

Suriyelilerin, Türklerin psikolojik özelliklerini beğendiğine yönelik olarak S.1 “İnandığı şeyler için sonuna kadar gider.”, S.3 “Çocukları çok seviyorlar. İyiler çok var. Bize güveniyorlar, Yardım ediyorlar. İnsaniyet yönleri çok iyidir.”, S.4 “Tevazu, kibarlık çok yüksektir. Ona saygı duyarım. Erkek olsun kadın olsun. Çalışmaları kurallara bağlıdır.”, S.5 “Düzenliler. Hayatı düzenli yaşıyorlar. Bizim geldiğimiz yerde düzenlilik çok yoktu. Çalışmayı seviyorlar.”, S.6 “Merhametliler. Bir ihtiyacımız olunca yardıma koşarlar. Çocuklarımıza iyi davranıyorlar.”, S.9 “Çalışkan olmaları” ve S.10 “İnsanlıklarını çok seviyorum.” ifadelerini kullanmaktadırlar.

Türklere sorulan “Size göre iki toplumun birlikte yaşam kültürü oluşturmasını kolaylaştıran ne tür fırsatlar bulunmaktadır?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, dini/kültürel/coğrafi yakınlık ile eğitim birlikte yaşam kültürü oluşturulmasındaki fırsatlar olarak görülmektedir. Bu doğrultuda T.1 “Coğrafi yakınlık, kültürel benzerlikler. Din”, T.2 “Dini yapımız.”, T.4 “Dindaş olarak İslam ümmetçiliğinde birleşmek.”, T.5 “Din ve tarih.”, T.8 “İnanç birliği, coğrafya birliği, tarih birliği.”, T.10 “Coğrafya olarak yakın olmak birçok kültürel yakınlığı da sağlamaktadır.” ve T.11 “İki toplumun Müslüman olması ve bunun yanında mezhepsel farklılıkların çok fazla olmaması büyük bir fırsattır. Suriyelilerin içinde bulunan aynı dili konuştuğumuz, uyum sağlamada hiç sorun yaşamadığımız Türkmen soydaşlarımız, iki toplumu bir araya getirmede büyük avantaj sağlamaktadır. Türkmen soydaşlarımıza bir araya gelinen

çalışmalarda daha fazla görev verilerek iletişim daha kolay sağlanabilir.” ifadelerini kullanmaktadırlar.

Türk katılımcılara göre iki toplumun birlikte yaşam kültürü oluşturmasını kolaylaştıran fırsatlar arasında eğitimin de önemsendiği görülmektedir. Buna ilişkin olarak T.2 *“Çocuklarımızın aynı okullarda beraber okuması benzer kültürel özelliklerimiz.”*, T.9 *“Ortak kullanım alanları özellikle okullar.”* ve T.11 *“Çocuklarımızın aynı okullarda beraber okuması benzer kültürel özelliklerimiz ve dini yapımız.”* görüşlerini ileri sürmektedir.

Suriyelilere sorulan *“Size göre iki toplumun birlikte yaşam kültürü oluşturmasını kolaylaştıran ne tür fırsatlar bulunmaktadır?”* sorusuna S.1 *“İslam dinimiz, Ortak kültür, Tarihi yakınlık...”*, S.2 *“Ortak inanç, tarih, coğrafya, kaderimiz. Benzer atasözlerimiz var.”*, S.3 *“ İnancımız ve kültürel özelliklerimiz. Müdürümüzün düşününe gittim. Düşündeki tek Suriyeli bendim. Halay çektim. Herkesle sohbet etmeye çalıştım.”*, S.9 *“Vardır. Mesela ortak noktamız var, bayramlarda, festivallerde, dini bayramlarda birlik ve beraberliklerini göstermek lazım... Düşünler, sosyal etkinlikler olursa, şartlar hepimiz için müsait...”* ve S.10 *“Öncelikle İslamiyet bizim için en önemli birleştirici faktördür.”* Yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Suriyeli göçmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, dini/kültürel/coğrafi yakınlık ile eğitim birlikte yaşam kültürü oluşturulmasındaki fırsatlar olarak görülmektedir.

Suriyeli katılımcılar da eğitimi, iki toplumun birlikte yaşam kültürü oluşturmasını kolaylaştıran fırsatlar arasında görmektedir. Eğitime ilişkin olarak S.4 *“Okulda yapılan çalışmalarda hiçbir ayırım yapılmadan çalışmalar yapılırsa, Türklerin ve Suriyelilerin evlerine gidiş geliş yapılırsa kolay olur. Türk öğretmenlerin daha fazla sorumluluk alması gerekir.”* ve S.5 *“Eğitim alanında iki toplumun çocuklarını etkinliklere katmak. Farklılıkları değil de benzerlikleri vurgulamak. Eğitimli bireylerin birlikte çalışmalar yapması.”* ve S.6 *“Türkçe bilenlerin sayısının günden güne arttığı için, birbirinin derdini anlamak kolaylaşıyor. Bu bir fırsat.”* görüşlerini ileri sürmektedirler.

3.4. Birlikte Yaşam Kültürü Önündeki Engeller

Suriyeli göçmenler ile Türklerin görüş ve düşünceleri incelendiğinde birbirleri hakkında olumsuz gördükleri, kabul etmedikleri hususları bulunmaktadır. Bu durum Suriyeli göçmenler ve Türklerin birlikte yaşam kültürüne ilişkin engeller olarak değerlendirilebilir.

Türklerin *“Suriyeliler ile ilgili hiç beğenmediğiniz şey nedir?”* sorusuna T.5 *“İnançları, dindarlar.”*, T.7 *“Temiz değiller. Mülteci değil, yerli gibi davranıyorlar. Mahcubiyet hiç yok. Sanki ülkemi ben savunmaktan acizmişim de onlar değiller.”*, T.9 *“İslamiyet’i yorumlama ve yaşama tarzlarını beğenmiyorum. Özellikle tesettür ve kadın erkek ilişkilerini sıkıntılı.”*, T.11 *“Yüksek sesle konuşmaları rahatsız edici.”* ve T.12 *“Makama saygıyı bilmezler, sakız çiğneme, nargile içmeleri, toplu taşıma araçlarında yüksek sesle konuşmaları, bir şey söylediğinizde çabuk anlayamamaları ve en az üç defa tekrar ettirmeleri, Türkleri ve Türkiye’yi eleştirmeleri.”* ifadelerini vermektedirler. Türklerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde ise kültürel özellikleri, tembellik ve rahatlıkları, uyum sağlayamamaları ifade edilmiştir.

Türklerin Suriyelilerde tembellik /rahatlık durumlarını beğenmedikleri görülmektedir. Buna ilişkin olarak T.1 “Birçoğunun iş bulmak için emek sarfetmeden, kolay yoldan dilencilik yaparak para kazanmaya çalışması ve bu konuda çok ısrarcı davranmaları. Bunu çok rahatsız edici buluyorum.”, T.3 “Göç edilen ülkede insanlar size yardım etse bile bu senelerce sürmez. Bu sebeple yapmaları gereken şeyleri söylesek de etkisi olmuyor.”, T.4 “Sanki savaştan çıkıp gelen benmişim gibi düşünüyorum. Rahatlarına düşkünler.”, T.10 “Kendi ülkelerinin geleceğiyle ilgilenmemeleri. Genç erkeklerin kalabalık bir şekilde parkta, deniz kenarında her yerde bulunmaları.” ve T.12 “Fazla rahat olmaları.” şeklinde ifadeler kullanmaktadırlar.

Türkler, Suriyelilerin uyum sağlayamamasını da beğenmedikleri görülmektedir. Uyum sağlayamamalarına yönelik olarak T.2 “En beğenmediğim özellikleri buraya Türkiye’ye uyum sağlamamaları ve kendi yaşantılarını aynen devam ettirmeye çalışmaları.” ve T.6 “Asimile olmak istememelerinden dolayı adaptasyon sağlamazlar.” görüşünü ileri sürmektedirler.

Suriyelilerin “Türkler ile ilgili hiç beğenmediğiniz şey nedir?” sorusuna S.2 “Dünyevi hayata çok bağlı, dini hayatlarından uzaklaşmış özgürlük ve demokrasiyi çok kullanıyorlar. Biz de dindarlar olarak nesillerimizi koruyamayacağız diye korkuyoruz.”, S.6 “Çok hürriyetlerini almışlar. Bize tuhaf geliyor. Giyim tarzında, biz Müslümanız güzel giyinseler daha iyi olur. Merhametlerine göre açık giyiniyorlar.” ve S.10 “Dini bilgileri ve yaşantılarının zayıf olduğunu düşünüyorum.” cevaplarını vermektedirler. Suriyeli göçmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde ise dini hayattan uzaklaşma ile olumsuz özelliklere (değişime kapalı olma, kolayca kandırılma, dışlama/yabancı görme/alaya alma, cimrilik) vurgu yaptıkları görülmektedir.

Suriyelilerin Türklerin olumsuz özelliklerini (değişime kapalı olma, kolayca kandırılma, dışlama/yabancı görme/alaya alma, cimrilik) beğenmedikleri görülmektedir. Olumsuz özelliklere ilişkin olarak S.1 “İnanıldığı düşünceyi sorgulamaması, değişime kapalı olması. Deliller olsa bile değişime dirençli.”, S.2 “Türk’ün iyi niyetli olması. Suriye’den gelenler bu nedenle bir süre Türkleri kandırdı. Kilis’te adam gelip ağlıyor. İhtiyaçlarını aldırıyor. Sonra gidip başka yerde satıyor. Başka mahalleye gidip yine ağlıyor. Tekrar aldırıyor.”, S.3 “Bir Suriyeli var 5 yıldır Türkiye’de kalıyor. Türkçe öğrenmemiş. Neden Türkçe öğrenmedin, neden gitmiyorsunuz gibi ifade edenler var. Olumsuz duygularını ifade ediyorlar.”, S.4 “Türkler bazılar bize ters bakıyor. Sıkışınca Suriyelisin diyorlar bize. Üniversite okuyan kızıma yurttan İstanbul’da Suriyelisin diye zorbalıklara maruz kalıyor. Arkadaşlık kurmakta zorlanıyor.”, S.5 “Başka kültürlere kapalı olmaları. Bir yemek ikram ettim. Zeytinyağlı zahter/kekik. Bu yenir mi diye, tiksinierek ifade ettiler arkadaşlar. Bundan sonra birilerine bir şey ikram etmekten çekindim.” ve S.9 “Cimri olması... Bazıları için geçerli, parayı çok sevmeleri...” ifadelerini kullanmaktadırlar.

Türlere sorulan “Size göre iki toplumun birlikte yaşam kültürü oluşturmasının önünde ne tür engeller bulunmaktadır?” sorusuna önyargılar, ekonomik ve politik engeller olduğuna ilişkin cevaplar verildiği görülmüştür. Önyargılar ve kültürel farklılıkların engel olduğunu düşünenlerden T.1 Her iki milletinde birbirine karşı önyargıları. Dil ve etnik farklar.”, T.2 “Geçmişten gelen kültürler birbirinden oldukça farkı ve Suriyeliler buraya yerleşerek aslında Türklerinde düzenini bozdu. Ortak bir kültür

oluşturmak çok zor ve çok uzun yıllar alacak bir durumdur. Ama herkes üstüne düşen görevleri yerine getirirse Suriyeliler buranın Suriye değil Türkiye olduğunu kabullenin ve benimser ise her şey daha kolaylaşacaktır., T.5 “Örf, mezhep, ırk.”, T.9 “Onlar ve biz ayrımı.” ve T.4 “Münferit olayların tüm Suriyelilere mal edilmesi.” şeklinde yanıtlar vermektedirler. T.6 “İrkçılık, ekonomik dengesizlik, işsizlik.”, T.8 “Türkler farklı kültürlerle birlikte yaşam becerisini göstermiş bir millettir. Dış güçler medya yoluyla arayı bozmaya çalışmaktadır.”, T.10 “Devlet politikasının yetersiz olması nedeniyle, her iki topluma da yeterli rehberlik yapılmamış olması.” ve T.12’nin “Türkler çok milliyetçiler, bu aşamaya kolay gelmediklerinden ülkelerini çok koruyorlar ve kıskanıyorlar, vatandaşlık verilen Suriyelilerden vergi alınmalı, askere gitmeliler, erken evlenmenin yanlışlığı anlatılmalı.” ifadelerinde belirttikleri gibi ekonomik ve politik engellerin olduğunu ileri sürmektedirler.

Suriyelilere sorulan “Size göre iki toplumun birlikte yaşam kültürü oluşturmasının önünde ne tür engeller bulunmaktadır?” sorusuna S.2 “Olumsuz düşünceler, Önyargılar, Medyanın çarpıtmalarına inanmak, İki toplumun uyum sağlayacağına inanmamak, İrkçılık yapmak, Küçümsemek, Zorbalık yapmak, Ayrımcılık yapmak, Adil davranmamak, Dil öğrenmemek, Yabancı olduğunu hissettirmek...”, S.4 “Gidiş geliş yapılmaması. Öğretmenler Suriyelileri sevmiyorsa, bunu belli ediyorsa diğer çocuklar da bundan dışlama yapıyorlar. Bazı okullarda Suriyelilere ayrı sınıf açıldı. Böylece paylaşım ve kaynaşma olmuyor. Hastanede doğum yapan Suriyeli kadına hemşireler, siz neden çocuk yapıyorsunuz. 6 doğum odası var altısı da Suriyeli diyor. Baksana. Diye konuşuyorlar. Özellikle kadınlar daha çok dışlıyor.”, S.5 “Önyargıların kırılmaması. Sosyal Medyanın olumsuz etkisi. Özellikle gençler çok etkileniyor. Araştırmadan kabul ediyorlar. Suriyeliyiz diye çocukları yazın yüzme kursuna yazdırmak istedik. Almadılar. Şikayet ettik. Özür dilediler. Ama yine de almadılar.”, S.6 “Bazen bu Arap diyorlar. Sanki mikrop gördüler gibi bu Arap diyorlar. Hastanede çok kalabalık olduğunda, Bazen vatandaşlar bana tiksinierek bakıyorlar. Kalabalık olduğunda özellikle yaşlıların böyle bakışlarından rahatsız oluyorum.” ve S.9 “Devlet dairelerinde Suriyelilere saygı gösterilmemesi, dışlanması... Caminin içinde bile seni tersleyen Türkler de var, ona karşı gelenler de var.” şeklinde ifadeler vermektedirler. Suriyeli göçmenlerin verilen yanıtlar incelendiğinde birlikte yaşam kültürünün önünde önyargılar ve dışlama, dil ve yaşam biçiminin engel olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

Suriyeli göçmenler Türklerin dil ve yaşam biçiminin birlikte yaşam kültürü üzerinde birer engel olduklarını ileri sürmektedirler. Buna göre dil engeli olduğunu düşünen Suriyeli göçmenlerden S.3 “Türkiye’de yaşamak isteyen birisi Türkçeyi bilmiyorsa bu büyük bir engel.”, S.5 “Siyasi görüşler. Türkiye’de Suriyeliler üzerinde siyaset yapılması birlikte yaşamayı engellemektedir.”, S.6 “Dil öğrenmek zor geliyor. Arada sırada kurs açılıyor. Bu yaştan sonra okulda gidip okul mu okuyacağız diyorlar.” ve S.9 “Dil engeldir.” ifadelerini kullanmaktadırlar. S.10’nun “İslami yaşantı olmazsa, kişilere saygı olmazsa bunlar engelleyecektir.” ifadesine göre Türklerin yaşam biçimini birlikte yaşam kültürünün önünde engel olarak görmektedir.

3.5. Birlikte yaşam Kültürünü Geliştirmek İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Görüş ve Düşünceler

Birlikte yaşam Kültürünün geliştirilebilmesi için hangi değerlerin öne çıkarılması ve bu doğrultuda nelerin yapılması gerektiğine ilişkin olarak Suriyeli göçmenler ile Türklerin görüş ve düşünceleri incelenmiştir. Buna göre elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır.

Suriyeli göçmenler ve Türklerin sahip oldukları değerler bağlamında birlikte yaşam kültürü oluşturabilmeleri için her iki grup açısından yapılması beklenen yaklaşım ve uygulamalar bulunmaktadır. Bunlar toplumların birlikte yaşam kültürü oluşturabilmeleri için, değer aktarım süreçleriyle beraber gruplar arasında olumlu bağlanma, kabul edilen değerler etrafında yeni oluşan grup veya toplum ile özdeşleşme ve topluma bağlılık aşamaları gerçekleşecektir.

Türklerin görüş ve düşüncelerine göre Türkiye’de yaşayan Suriyeli göçmenler ile birlikte yaşam kültürü oluşturabilmek için T.1 *“Öncelikle karşılıklı olarak milletlerin tanımalarının gerekli olduğunu düşünüyorum. İllerde ve yerelde belediyeler aracılığıyla Türk-Suriye kültür günleri tarzı etkinlikler düzenlenebilir, komşuluk ilişkilerini teşvik eden paylaşımlar çoğaltılabilir.”*, *“Suriyelilere karşı biraz daha hoşgörülü ve kabul edici olmalarını isterdim. Onları belirli konularda eleştirip tümünden yok saymak yerine, iyi yönlerini de görmelerini isterdim. Açtıkları dükkân veya işletmelere Arapça tabelalar asmamalarını isterim. Türkçe zaten yeterince yanlış konuşuluyor ve biz eğitimciler bunun için de uğraşırken, her milletin kendi dilinde astığı/asacağı tabelaların curcuna yarattığını düşünüyorum.”*, *“ Her ne kadar kültürel ve coğrafi açıdan yakınlığın avantajlarına güvenip Türkiye’de rahat edeceklerini düşünseler de, nihayetinde yabancı bir ülkede yaşayacaklarını unutmamalarını gittikleri şehirlerin kültürüne adapte olmaya çalışmalarını tavsiye ederim.”*, T.2 *“Buranın Suriye olmadığını Türk halkını doğru tanımalarını ve onlara uyum sağlayıp minnet duymalarını isterdim.”*, T.3 *“Dil öğrenecekler. Kültüre entegre olacaklar. Harekete geçecekler. Çalışacaklar.”*, T.3 *“Kimle yaşadıklarını, yaşayacaklarını öğrenecekler. Araştıracaklar.”*, T.4 *“Öncelikle ortak dilimizi yani Türkçeyi öğrenmelerini sağladım. Hatta zorunlu kııldım.”* ve T.11 *“Toplu yaşam alanlarında (park, sokak, pazaryeri, okul, hastane vs) Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları nasıl davranıyorsa aynı davranış kalıplarını anlatmak benimsetmek adına her türlü uyum eğitimleri verilmelidir. Türkçeyi öğrenmeleri ilk şarttır. Aynı dili konuşamayan insanlar bir araya gelemez.”* ifadelerinde olduğu gibi Türkler göç eden Suriyeli göçmenlerin Türk toplumuna entegre olmalarını beklemektedir. Bunun için Türklerin, Suriyeli göçmenlerden beklentisi Türkçeyi ve Türklerin kültürel özelliklerini ve toplumsal kuralları öğrenmeleridir. Bunun için din, tarih, coğrafya gibi toplumları birbirine yaklaştıracak avantajları olduğunu belirtmektedirler. İki toplumun birbirini tanıması, kaynaşması ve sosyal etkileşim süreçlerini verimli geçirebilmeleri önemlidir. Bu doğrultuda T.8 *“ Suriyeli günleri, geceleri, tanıtım günleri yapar, iki halkın kaynaşmasını sağladım. Yine evlilik bağlarının kurulması da birlikte yaşam kültürünü büyük katkı sağlayacaktır.”* ifadelerini kullanmaktadır. Ayrıca T.10 *“Türk toplumunun kurallarını Suriyelilere anlatmakla başlanmalı. Nefret uyandıracak söylem ve hareketlerden uzak durmaları gerektiği anlatılmalı. Toplumların karşılıklı olarak birbiriyle temas etmesi, etkileşime girmesi, sosyal medyadan nefret söyleminin ortadan kaldırılması, Suriyeliler ile ilgili doğru bilinen yanlışların (maaş alması, sürekli*

devletin yardım etmesi vs. gibi) düzeltilmesi.” ve T.11 “Toplu yaşam alanlarında yapılması hoş karşılanmayan davranışları yazılı hale getirip göç idaresine kimlik başvurusu yapan her Suriyeliye okutur veya anlattırırdım. Apartman hayatını çok kısa anlatıp, yaşama alanlarında huzursuzluk çıkması halinde neler yapılması gerektiğine dair her Suriyeliyi bilgilendirirdim. Zaman içerisinde Türkçeyi öğrenemeyen ailelerin, kimlik başvurularını zorlaştırırdım. İki toplumun bir araya gelmesi adına asayiş problemi çıkran her göçmeni anında sınır dışı ederdim. Okullaşma oranını artırmak için yaptırımlarda bulunurdum. Okul çağı gelmiş çocuklara psikososyal destek sağlardım. İstihdam oluşturmak adına göçmenlere uygun iş sahaları oluştururdum.” şeklindeki ifadeleriyle kurallar, adalet ve söylemler konusuna dikkati çekmektedirler.

Türkiye’de yaşayan Suriyeli göçmenlerin görüş ve düşüncelerine göre Türkler ile birlikte yaşam kültürü oluşturabilmek için S.2 “Ben Türkmenim, kendimi kendi ülkemde gibi hissediyorum. Yabancı hissetmiyorum. Ama dili iyi bilmeyenler dışlanmasa bile dışlandığını hissediyordur. Kişi kendisi Türkiye ile bağ kuramıyorsa, ilk olumsuz yaşantıda dışlanmış hissediyor, problemi büyütüyor ve olumsuz laflar söylüyor. Güvende ve huzurlu hissediyorum. Az da olsa tedbirimizi alıyoruz. Ara sıra Suriyeli diye dışlandığımız oluyor. Çocuklarımızı parka tek başına göndermeye korkarız. Birlikte gideriz.” ve S5 “Okulda birlikte oluyoruz. Diğer Suriyeliler için sorun oluyor. Yüksek sesle konuşmak, sırada beklememek, akşam geç vakte kadar sohbet vs olması bunlar sorun olabiliyor. İki üç defa şahit oldum. Türkler kızıyor, uyarıyor. Ülkenize gidin, sessiz olun. Bizi rahatsız etmeyin diyorlar. Düşmanca tavırla karşılaşmak bizi üzüyor. İstenmiyoruz o zaman bize Avrupa yollarını açın dediler Suriyeliler. Düşük maaş ile sigorta olmadan çalışmaktan dolayı zorlanan Suriyeliler var. Tramvayı kullanıp geziyorum. Sürekli Türk arkadaşlarım Suriyelisin ama çok geziyorsun diye bana baskı yapıyorlar. Yeni kıyafet alsam, güzel bir kıyafet giydiğimde Suriyelisin nasıl bunları yapıyorsun. Diyorlar. Örtük olarak küçümsemeye çalışıyorlar. Sokaktaki olaylara anlam verebiliyor ama öğretmenlerin arasında bile sorun olunca umudumuzu kaybediyoruz. Daha çok uyumsuz davranışları ergenler yapıyor. Ergen oldukları için bu davranışları yapıyorlar, Suriyeli oldukları için değil, kadınlar ve yetişkinler bu davranışları yapmazlar. Utanıyoruz, dışlanmış ve küçümsenmiş hissediyoruz. Öğretmen olsak bile birinci sınıf öğretmen değiliz. Kendimi kibar kibar anlatmaya çalışıyoruz. Sessiz kalmayı da tercih ediyoruz. Tatsızlık olmasın diye susup kalıyoruz. Bir haksızlığa uğradığımda bile kimseye gidip bir şey söylemiyorum. İdareye durumu şikâyet etsem bile taraf tutacağından korkuyorsunuz. Şikâyet eden taraf olursam diğer öğretmenler de cephe alır.” şeklinde verdikleri cevaplarda Suriyeli göçmenlerin Türkiye’de karşılaştıkları durumlara ilişkin görüşlerini bu şekilde ifade ettikleri görülmektedir. Ötekileştirmenin olması, aidiyet duygusunun gelişmesini de önlemektedir. Aidiyet duygusu oluşmadığında da birlikte yaşam kültürünün gelişmesi beklenemez.

S.5’un “İlk olarak Suriye’nin kültürünü anlatmak isterdim. Biz ilk gelince sizin ülkenizde çatal bıçak var mı diye sordular. Hem üzüldüm hem kızdım. Üzüldüm çünkü komşu. Herkes Suriye’ye çöl gibi bakıyor. Oysa Suriye kültürü, tarihi, yaşam biçimiyle çok güzel bir ülke. Ama Türkler bunu tam olarak bilmiyor. Bizim kültürümüzü tanısa ve bilselerdi, bizleri ikinci sınıf insan gibi görmezlerdi belki. Aslında Suriyeliler Türkiye hakkında çok iyi bir ülke ve olumlu bakış açısına sahip olarak yaşıyorduk. Bunu anlatırdınız. Medyadan ve dizilerden takip ediyorduk. Suriye ile ticari ilişkiler vardı.

Suriye’de Türkiye elbisesi giymek prestijli bir şeydi. Maddi durumu iyi olan gelinler mutfak eşyalarını Türkiye’den getirttirirdi. Suriye’deki eğitim kalitesini anlatırdım.” ve S.4’ün “Türk öğretmenler çocuklarımızı ve kültürümüzü tanımıyorlar bunun için iyi davranamıyorlar.” ifadelerinde belirttiği gibi Suriyeli göçmenler de kendi kültürel yaşantılarının Türkler tarafından öğrenilmesini istemektedirler.

Suriyeli göçmenler, Türklerin kültürel yaşantılarına dikkat etmeleri gerekmektedir. Bununla ilgili olarak Suriyeli göçmenlerden S.9 *“Türklerin beğenmediği şeyleri, (örneğin nargile git evinde iç), bazı işlere örf adet gibi işlere dikkat edilmesi gerekir. Mesela İstiklal Marşı çaldığında sağda solda geziyorlar. Türklerin değerlerine saygılı olmalı ve bunu da göstermeleri gerekiyor.”* ve S.10 *“Suriyeliler misafir olduklarını bilecekler. Her şeye karışmayacaklar. Edebiyle oturacaklar. Türkiye’ye uyum sağlamaya çalışacaklar. Yaşadığımız şehrin kültürüne ve adetlerine saygılı olmalıyız.”* ifadelerini kullanmaktadırlar. Suriyeli göçmenlerin bir kısmı bu durumun farkında oldukları görülmektedir.

Birlikte yaşam kültürünün önündeki engellerden birisi olarak siyasilerin yaklaşımları ve sosyal medyanın olumsuz etkisi görülmektedir. Buna ilişkin olarak S.5 *“Siyasi görüşler. Türkiye’de Suriyeliler üzerinde siyaset yapılması birlikte yaşamayı zorlaştırıyor. Dil öğrenme. Önyargıların kırılmaması. Sosyal Medyanın olumsuz etkisi. Özellikle gençler çok etkileniyor. Araştırmadan kabul ediyorlar. Suriyeliyiz diye çocukları yazın yüzme kursuna yazdırmak istedik. Almadılar. Şikâyet ettik. Özür dilediler. Ama yine de almadılar. 12-13 yaşındaki 6 Suriyeli çocuğun gözünün önünde gerçekleşti. Çocuklar çok olumsuz etkilendiler. Ben de kendimi çok kötü hissettim. Çaresiz ve dışlanmış hissettim. Elimizden hiçbir şey gelmedi. Çocuklar yaşananların detaylarını bilmiyorlar. Ailemiz savaştan kaçtı, mülteciyiz, Suriyeliyiz diye biliyor. Savaşı algılamıyorlar bile. Bu yaşananların sorumluluğunu çocuklara yüklemek, onları dışlamak ve yaşananların hesabını çocuklara sormak çok ağır geliyor.”* ifadelerini kullanmaktadır.

Suriyeli göçmenlere göre Türkler ile din, tarih, kültür gibi ortak olduğumuz konular bulunmaktadır. Bunlara yönelik her iki grubun birlikte sorumluluk alabileceği projeler geliştirilirse birlikte yaşam kültürü daha kolay gerçekleştirilebileceği belirtilmektedir. Bununla ilişkili olarak S.1 *“İslam dinimiz, Ortak kültür, Tarihi yakınlık... Birbirimiz ile iç içe olmamız, ortak yaşantılarımızın olması. Bu coğrafyada halklar iç içe geçmiş ve farklı kabileler, farklı sosyal yapılar oluşmuş. Biz bu farklılıkları dikkate almadan, birlik olmanın yollarını aramalıyız.”*, S.2 *“Projeler yapılacaksa daha ciddi ve her iki tarafında sorumluluk alacağı çalışmalar yapılabilir. Ortak kültür, tarih, vatan, bayrak kavramlarının işlenmesi. Aileler arasındaki ziyaretlerin artması önemli.”*, S.5 *“Eğitim alanında iki toplumun çocuklarını etkinliklere katmak. Farklılıkları değil de benzerlikleri vurgulamak. Eğitimli bireylerin birlikte çalışmalar yapması.”* ve S.9’un *“Mesela ortak noktamız var, bayramlarda, festivallerde, dini bayramlarda birlik ve beraberliklerini göstermek lazım... Düğünler, sosyal etkinlikler olursa, şartlar hepimiz için müsait...”* ifadelerinde belirttikleri gibi her iki toplumunda ortak projeler içerisinde sorumluluk almaları, benzerliklerin öne çıkarılması, sosyal ilişkilerin artırılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır.

Sonuç Ve Öneriler

Toplumların değerleri, farklı kültürlerin birlikte yaşam kültürü önünde fırsatlar ve engellerin neler olabileceği konusunda ipuçları vermektedir. Diğer bir ifadeyle değerler farklı grup ya da toplumlar içerisinde yaşayan bireylerin birbirleriyle sosyal etkileşim süreçleri birlikte yaşam kültürünün nasıl olacağını bize göstermektedir. Çünkü değerler bireylerin, duygu, düşünce ve davranışlarını yön veren standart ölçülerdir. Ancak bu standart ölçüler toplumdan topluma ve aynı toplumun farklı zamanlardaki yaşantılarına göre farklılık gösterebilir. Farklı kültürlerin benzerlikleri fırsatlar ve farklılıkları ise engeller olarak görülmektedir. Dolayısıyla değerler toplum içerisindeki insanları bir arada tutar, ortak bir gelecek etrafında birleştirir, ortak anlamlar oluşturmasını sağlar ve birlikte yaşam kültürünün nasıl olması gerektiğini belirler. Buna göre Türkiye’de yaşayan ve yaşayacak olan Suriyeli göçmenler ile Türklerin birlikte yaşam kültürü oluşturabilmeleri için ortak değerler etrafında bütünleşmeleri ile mümkündür.

Farklı kültürlerin birbirlerini algılamaları birlikte yaşam kültürüne ilişkin sürecin nasıl olacağı konusunu da belirlemektedir. Algılar, değerleri etkilemekte ve bu durum farklı kültürler için fırsat ve engeller ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla farklı kültürlerin birlikte yaşam kültürünü oluşturması ve geliştirmesinde değerlerin belirleyici bir rolü olduğu görülmektedir. Buna göre değerler, süreç içerisinde insan ve toplumları birbirine yaklaştırır veya uzaklaştırır. Suriyeli göçmenler Türkiye’de Türkler ile birlikte yaşam kültürü geliştirecekler ise üzerinde durulması gereken ana husus ortak değerlerdir. Ortak değerler arttıkça, birlikte yaşam kültürü de gelişecektir. Schwartz (2006)’nın belirttiği gibi değer aktarımı olumlu ilişkilerle bağlanma, grupla özdeşleşme ve grup üyelerine bağlılık geliştirmektir. Buna göre birlikte yaşam kültürünü geliştirebilmek için Suriyeli göçmenler ile Türklerin oluşan yeni durumda süreç içerisinde olumlu ilişkilerle birbirlerine bağlanmaları, her iki grupta kendisini ve toplumun diğer unsurlarını toplumun birer parçası olarak görmeleri yani toplum ile özdeşleşmeleri, toplum içerisindeki bireyler arasında bağlılığı geliştirecek çalışmaların yapılması gerekmektedir. Böylece göç eden ile yerleşik hayatın içerisinde bulunan iki farklı toplumun kültürel hayatındaki farklılıklar sosyal etkileşim sayesinde değer aktarım süreçlerini beraberinde getirecektir.

Süleymanov & Sönmez (2016) İstanbul Sultanbeyli ilçesinin örneğinde yaptıkları araştırmada yerel halkın Suriyelilere yönelik duygularının ve tutumlarının genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte “öteki” algısı toplumsal kabul düzeyini etkilemektedir. Diğer taraftan araştırmada, halkın Suriyeli göçmenlerin kalıcılığına ilişkin bir arada yaşama düşüncelerindeki toplumsal kabul düzeyleri giderek azaldığı görülmektedir. Erdoğan (2015)’in yaptığı araştırmaya göre, Suriyeli göçmenlere vatandaşlık verilmemesi gerektiği öne sürülmektedir. Bu da Türk toplumunun Suriyeli göçmenlere yönelik kültürel mesafelerini korudukları şeklinde yorumlanabilir. Birlikte yaşam kültürünün önündeki engellerden birisi olarak “öteki” algısı görülmektedir. Süleymanov & Sönmez (2016) ve Erdoğan (2015)’in farklı zamanlarda yaptıkları her iki araştırmanın bulgularındaki sorunlar birlikte değerlendirildiğinde Suriyeli göçmenler ile Türk vatandaşları arasında kapsamlı bir uyumun sağlanabilmesi için her iki halkın değerler sistemini de göz önüne alarak, koordineli çözümler üretmek gerekmektedir. Bu bağlamda Suriyeliler konusu, bir toplumsal uyum sorunu olarak ele alınmalı; çalışma hayatı, eğitim, barınma, sağlık,

belediye hizmetleri, toplumun alıştırılması gibi alanları düzenleyecek bütüncül bir politika uygulanmalıdır (Süleymanov, 2016). Diğer taraftan Taş & Özcan (2018)'nin yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre toplumsal bütünleşmenin sağlanabilmesi için eğitim, istihdam ve vatandaşlık gibi üç önemli konunun yasal olarak halledilmesi gerekmektedir. Bütün bunlar yapılırken, her iki halkın da tepki, endişe ve beklentileri dikkate alınmalıdır. Uyumsuzluklar ise her iki tarafın yararına olacak şekilde dönüştürüldüğünde toplumsal uyum gerçekleşecektir (Süleymanov & Sönmez, 2016). Toplumsal uyumsuzlukların kaynağı ise kültürel değerlerdeki farklılıklardır. Kültürel değerler üzerinden meydana gelen çatışma ve uyumsuzlukları gidermeye yönelik politik çalışmalar geliştirildiğinde birlikte yaşam kültürünün önündeki engellerde zamanla azalacaktır. Barın (2015)'nin araştırması Suriyeli göçmenleri kadın özelinde incelemiştir. Buna göre, Suriyeli kadınların toplumsal bağlamda yaşadıkları sorunlara ilişkin olarak göç sürecine uyum sağlama ve karşılaşılan problemlerle baş etme becerilerinin geliştirilmesi, kendi güçlerinin farkına varmaları ve açığa çıkarmalarını sağlamak üzere güçlendirici sosyal hizmet çalışmaları yapılmalıdır. Dolayısıyla bütün bu araştırmaların bulguları ve sonuçları birlikte değerlendirildiğinde Suriyeli göçmenler ve Türk vatandaşlarının birlikte yaşam kültürü çok boyutlu incelemeyi gerekli kılmaktadır.

Sonuç olarak birlikte yaşam kültürü üzerinde değerlerin belirleyici bir rolü bulunmaktadır. Benzerlikleri fırsata dönüştürmek, engel olarak görülen farklılıkların farkında olmak ve bunlara yönelik politikalar geliştirmek önemlidir. Buna göre değerleri dikkate almadan birlikte yaşam kültürü oluşturmak ve geliştirmek mümkün değildir. Dolayısıyla Türkiye'de yaşayan Suriyeli göçmenler ile Türklerin birlikte yaşam kültürünü geliştirebilmeleri için sahip oldukları değerler üzerinden politik çözümler geliştirilebilir. Ortak değerlerin belirlenmesi ve öne çıkarılması, sosyal etkileşim süreçlerinin artırılması ve birlikte yaşam kültürü içerisinde yeni değerler oluşturulması sağlanabilir. Kolektif yaşantılar geliştikçe, ortak değerler ortaya çıkacak ve buna bağlı olarak birlikte yaşam kültürü oluşacaktır.

Türkiye'de yaşayan Suriyeli göçmenler ile Türklerin başta dil olmak üzere önemli bazı kültürel farklılıkları bulunmaktadır. Özellikle dil mevzusu hem Suriyeli göçmenler hem de Türkler için önemli bir sorun alanı olarak görülmektedir. Diğer taraftan aynı dine mensup olmak ve ortak bir tarihi geçmişe sahip olmak bir avantaj gibi gözükse de Türklerin sahip olduğu kültür değerleri ile Suriyeli göçmenlerin sahip olduğu kültür değerleri, iki topluluğun birbirlerinden beklentileri, değer yaklaşımlarında belirgin bazı farklılıklar bulunmaktadır. Dil gibi örf, adet ve geleneklerde de bazı farklılıklar bulunmaktadır. Aynı dine mensup olmak, toplumların kültürel hayatlarının bütününde çok fazla bir anlam ifade etmediği görülmektedir. Her iki toplumun birbirini kabullenmesi, Suriyeli göçmenleri topluma entegre edecek çalışmaların yapılması ve bu doğrultuda özellikle dil sorunlarının çözülmesi, toplumsal kuralların öğrenilmesi; Türklerin de Suriyeli göçmenlerin kültürlerini tanımalarına yönelik etkinliklerin oluşturulması, birlikte yaşam kültürünün önündeki engelleri kaldıracığı ve birlikte yaşam kültürünü geliştireceği öngörülmektedir.

KAYNAKLAR

- ADIGÜZEL, Y. (2013). Sunuş. **Sosyoloji Dergisi**, 3. Dizi, 27. Sayı, 2013/2, s.IX-XIV.
- AKINCI, B., Nergiz, A. & Gedik, E. (2015). Uyum Süreci Üzerine Bir Değerlendirme: Göç ve Toplumsal Kabul. **Göç Araştırmaları Dergisi**, Cilt: 1, Sayı: 2, s.58-83.
- BARIN, H. (2015). Türkiye'deki Suriyeli Kadınların Toplumsal Bağlamda Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. **Göç Araştırmaları Dergisi**, Cilt: 1, Sayı: 2, s.10-56.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- DEMİR, Ö. O. (2017). **Suriyeli Göçmen Üniversite Öğrencilerinde Yılmazlığın İncelenmesi**. HKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- DEMİRHAN, D. Ç. (2019). Göçmenlere Yönelik Kimlik Politikaları: Kuramsal Boyutları ve Sınırlılıkları. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 61, s.98-108.
- ERDİN, H. İ. ve Taslı, İ. T., (2015). Birlikte yaşam Perspektifinden Duyarlı Konularda Tarih Yazımı. **Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi**, (49), 13-24.
- ERDOĞAN, M. (2015). **Türkiye'deki Suriyeliler Toplumsal Kabul ve Uyum**. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- ERSOY, E. (2006). **Değerler Farklılaşmalarının Sosyolojik Boyutu (Malatya Örneği)**. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- FİCHTER, J. (2004). **Sosyoloji Nedir?**, (Çev: Nilgün Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- GÜREŞÇİ, E. (2016). Ortak ve Farklı Yönleriyle İç ve Dış Göçler. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, Cilt: 9, Sayı: 43, s.1058-1064.
- İnternet: **Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler**, 2019. (<https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>) adresinden 05.11.2019 tarihinde alınmıştır.
- KAĞITÇIBAŞI, Ç. (2000). **Kültürel Psikoloji-Kültür Bağlamında İnsan ve Aile** (2. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- KARASU, M. A. (2018). Türkiye'ye Yönelik Dış Göçler, **Suriyeli Sığınmacı Göçü ve Etikleri. Paradoks Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi**, Cilt: 14, Sayı: 1, s.21-41.
- MORSÜMBÜL, Ş. (2014). **Değerlerin Kuşaklar Arası Değişimi: Ankara Örneği**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- NEWMAN, D. M. (2004). **Sociology**. California: Pine Forge Press.
- ÖZENSEL, E. (2003). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer. **Değerler Eğitimi Dergisi**, 1 (3), s.217-239.

SAYGIN, S. & Hasta, D. (2018). Göç, Kültürleşme ve Uyum. **Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar**, 10 (3), s.312-333.

SMİTH, P. (2007). **Kültürel Kuram**, (Çev: Selime Güzelsarı & İbrahim Gündoğdu). İstanbul: Babil Yayınları.

POLOMA, M. M. (2012). **Çağdaş Sosyoloji Kuramları**, Ankara: Palme Yayıncılık.

PUNCH, K. F. (2005). **Sosyal Araştırmalara Giriş Nicel ve Nitel Yaklaşımlar**, (Çev: Dursun Bayrak, H. Bader Arslan & Zeynep Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.

RİCHTER, R. (2012). **Sosyolojik Paradigmalar**, (Çev: Necmeddin Doğan). İstanbul: Küre Yayınları.

SCHWARTZ, S. H. (1992). Universal in The Content And Structure Of Values: Theoretical Advances and Emprical Tests in 20 Countries, (Editor: M. Zanna). **Advances In Experimental Social Psychology**, 1-65. New York: Academic Press.

SCHWARTZ, S. H. (2006). A Theory of Cultural Value Orientations: Explication and Applications. **Comparative Sociology**, 5(2-3), 137-182.

SLATTERY, M. (2011). **Sosyolojide Temel Fikirler** (Çev: Ümit Tatlıcan & Gülhan Demiriz), İstanbul: Sentez Yayıncılık.

SÜLEYMANOV, A. (2016). "Türkiye'de Suriyeli olmak", **Karar Gazetesi**, 02.06.2016/17.04.2016 (çevrimiçi) <http://www.karar.com/gorusler/doc-drabulfaz-suleymanov-yazdi-turkiyede-suriyeli-olmak-144035#>.

SÜLEYMANOV, A. & Sönmez, P. (2016). Avrupa Birliği ve Türkiye Politikalarında Suriyelilere Yönelik Yaklaşımların Birlikte Yaşama Bağlamında Değerlendirilmesi. **Göç Dergisi**, Cilt: 4, Sayı: 1, s.41-61.

ŞAHİN, M. (2019). **Kurum Bakımı Altındaki Çocuklarda Değer Oluşumu: Ankara Çocuk Evleri Örneği**. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

TAŞ, H. Y. & Özcan, S. (2018). Suriyeli Göçmen Sorunlarının, Sosyal Politikalar Bağlamında Analizi. **HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi**, Cilt: 7, Sayı: 17.

TİMOTİJEVIĆ, L., & Breakwell, G.M. (2000). Migration and threat to identity. **Journal of Community & Applied Social Psychology**, 10(5), 355-372.

ÜNAL, S. (2017). Farklı Kültürel Kimliklerle Birlikte Yaşamın Koşulları: Ortak Bir Sosyal Hayat Mümkün mü?. **2nd International Scientific Researches Congress on Humanities and Social Sciences Proceedings Books, IBAD-2017**, (Editör: Hayrullah Kahya), s.628-636.

YADİGAROĞLU, H. (2018). **Yetişkin hastalarının Hastalık Deneyimleri ve Hasta-Yakın İlişisine Sosyolojik Bakış**. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Yayınlanmamış, Doktora Tezi.

YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2013). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YAKUSHKO, O. & Morgan M.L. (2012). **Immigration**. In R. A. Young, J. F. Domene ve L. Valach (Ed.). Counseling and Action. New York: Springer.

ZİJDERVELD, A. C. (2013). **Kültür Sosyolojisi, (Çev: Kadir Canatan)**. İstanbul: Açılımkitap Yayınları.



BİR ŞAİR OLARAK CELÂL SILAY'IN ŞİİR ÜZERİNE GÖRÜŞLERİ

Dr. Öğr. Gör. Erol GÖKŞEN*

ÖZ

Tanzimat'tan itibaren Türk şiiri yörüngesini değiştirerek Batı etkisinde değişmeye başlamıştır. Bu dönemden itibaren şairler poetik yazılar yazmış, hem kendi şiirleriyle hem de diğer şairlerin şiirleriyle ilgili görüşler sunmuştur. Şinasi ile başlayan bu süreç Namık Kemal ile devam etmiş; Ziya Paşa, Recaizade Mahmut Ekrem gibi isimlerin ardından Edebiyat-ı Cedide döneminde Tefik Fikret ve Cenap Şahabettin başta olmak üzere pek çok şair, şiir hakkında yazılar yayımlamış, II. Meşrutiyet devrinde ise Ahmet Haşim ve Yahya Kemal şiir üzerine en çok değerlendirmelerde bulunan isimlerden olmuşlardır. Bu dönemde ölçü ve uyak meselesi, dilin kullanımı, ahenk, yoğunluk, müzikalite gibi konular şiir üzerine düşünen isimlerin en çok üzerinde durdukları konulardandır. Cumhuriyet'in ilk kuşağıyla beraber şairlerin sanat anlayışları da farklılaşacaktır, bu durumu onların şiir hakkındaki yazılarında da görmek mümkündür. Bu dönemde şiir üzerinde değerlendirmelerde bulunan ve poetik yazılar yazan isimlerin başında Celâl Silay gelmektedir. 1930'lu yılların ortalarına gelindiğinde şiirleriyle ön plana çıkan Celâl Silay, 1940'lı yıllardan 1970'e kadar dergilerin "Şiir Köşesi"nde kendisine gelen şiirleri değerlendirdiği gibi pek çok gazete ve derginin sayfalarında da şiir hakkında yorumlarda bulunur. Ancak Celâl Silay'ın şiirleri üzerine çalışmalar yapılmış olsa bile şiir üzerine görüşleri ile ilgili herhangi bir inceleme kaleme alınmamıştır. Dolayısıyla bu yazının temel konusunu Celâl Silay'ın şiir eleştirileri oluşturacaktır. Bu çalışmada Celâl Silay'ın Türk şiiriyle ilgili pek çok farklı konudaki görüşleri incelenecek, 1930'lardan 70'li yıllara kadar Türk şiir eleştirisine katkıları değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Celâl Silay, şiir, şair, Türk şiiri, Türk şairi

CELAL SILAY'S OPINION AS A POET ON POETRY

ABSTRACT

Since the Tanzimat Reform era, Turkish poetry has changed its direction being influenced by the West. From that time on, poets have written poetic writings and presented point of view from both their own poetry and other poets' poetry. This era which started with Şinasi, continued Namık Kemal; after names like Ziya Paşa, Recaizade Mahmut Ekrem; in the Edebiyat-ı Cedide era mainly Tefik Fikret and Cenap Şahabettin published articles about poetry; and after the II. Constitutionalism period Ahmet Haşim and Yahya Kemal were among the names that made the most evaluations on poetry. Celâl Silay was one of the names who made evaluations on poetry and wrote poetic writings during this period. With the first generation of the Public Era, the understanding of art changed which is possible to see in articles and poetry. In this area, Celâl Silay is the person who talks about poetry and writes poetic writings the most. Celâl Silay who was the most notable person with his poetry in the middle of 1930s not only evaluated the poems that were sent to him from the 1940s to 1970s in the "Poetry Columns" of magazines but also commented on poetry in many media outlets. However, although many people studied Celâl Silay's poetry, none has studied Celâl Silay's views on poetry yet. Therefore the main subject of this article is to study Celal Silay as a poetry critic. In this study Celâl Silay's views on many aspects of Turkish poetry will be investigated and his contributions to Turkish poetry from 1930s to 1970s evaluated.

* Hacettepe Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (HÜ TÖMER), erolgoksen@hacettepe.edu.tr, Orcid ID: 0000-0001-7051-5825

Keywords: Celâl Sılay, poetry, poet, Turkish poetry, Turkish poet

GİRİŞ

1914 yılında Bursa’da doğan Celâl Sılay, genç denilebilecek bir yaşta ilk şiir kitabını yayımlar. 1934 yılında basılan *Çöl Yolcuları* adlı kitabını aynı yıl yazdığı *Dört Kapı* adlı eseri takip eder. Ardından 1935 ve 1937 yılları arasında dört şiir kitabı daha basılır. Şiir serüvenine hızlı başlayan şair, Işıklar Askeri Lisesi ve Kuleli Askerî Lisesi’ne gitse de eğitimini sürdüremez. Şair mizacından olsa gerek herhangi bir işte daimî kalmaz.¹ Yine bu yıllarda İstanbul Üniversitesi Felsefe Bölümünde Mustafa Şekip Tunç ve Hilmi Ziya Ülken’in derslerini takip eder. Dahası hayatını gazetecilikle kazanmaya çalıştığı gibi yayıncılık işine de girer. Onun yayıncılık hayatı ise dergi çıkarma faaliyetleri ile başlar. O da Cemal Süreya gibi her fırsatta yeni bir dergi yayımlama peşine düşer. İlk olarak 1944 yılında 4 sayı süren *İşte* adlı dergiyle yayıncılık hayatına girer. 1952’de çıkarmaya başladığı *Doğu-Batı* dergisinin yayın hayatı kimi zaman sekteye uğrasa da 1956 yılına kadar sürer. Yine 1956’da çıkardığı *Es’inin* ise ömrü ancak 15 sayı olur. 1963 yılında ise diğer bütün dergilerinden uzun soluklu olan, dokuz yılda 105 sayıya ulaşan *Yeni İnsan*’ı çıkarır.

Celâl Sılay, sadece dergi çıkaran ve yayınevi kuran bir yayıncı değil, aynı zamanda pek çok gazetede günlük yazılar kaleme alan bir gazetecidir. Günlük gazete yazılarında daha çok “Ahmet Selami Sel” müstearını kullanmasına karşın edebiyat, kültür, sanatla ilgili gazete ve dergilerdeki yazılarında ise kendi ismini tercih eder. Kendi çıkardığı dergiler haricinde *Uludağ*, *Yücel*, *Büyük Doğu*, *Çağrı*, *BP*, *Millet*, *Sözcü*, *Siyaset*, *Beş Sanat* gibi dergilerde yazıları görünür. Dahası *Her Hafta* adlı popüler dergide “Haftanın Şairleri” köşesini hazırladığı gibi 1948 yılında gittiği Fransa’da bu ülkeye dair izlenimlerini de okuyucuyla paylaşır.

Celâl Sılay’ın ismi ilk olarak 1937 yılında doğduğu şehir olan Bursa’nın önemli gazetelerinden *Açık Ses*’te görünür. Burada birkaç yazı neşreder. Esas olarak gazeteciliğe Nurullah Ulutaş’a göre 1940-1944 yılları arasında yazılar yazdığı *Vatan* gazetesinde başlar (2000: 2). 1944 yılında *Tasvir* gazetesinde birkaç yazı neşreden şair, 1948 yılında ise bir süre *Akın* gazetesi için yazılar kaleme alır. 1950-1951 yıllarında ise genel yayın yönetmenliğini de üstlendiği *Türkiye Ticaret Postası*’nda yazılar yayımlamasına karşın hâlâ herhangi bir gazetede köşesi yoktur. Ancak 1953 yılına gelindiğinde 1956 yılına kadar yazacağı *Yeni Memleket*’te bir köşe sahibi olur.² Aynı yıllarda *Yeni İstanbul* gazetesinde de şiir ve yazıları neşrolunur. 1958 yılının ilk aylarında *Yeni Gazete*’de günlük yazılar ve kültür ve sanat dünyasına dair yazılar kalem alır.³ Aynı yılın son aylarında bu defa *Her Gün* gazetesine geçer ve orada 1960 yılına kadar çalışır.⁴ 1961 ile 1962 arasında ise *Vatan* gazetesinde yazıları yayımlanır.⁵ 1962’den ölümüne kadar olan süreçte edebiyatla ilgili yazılarının yanı sıra modern

¹ Celâl Sılay’ın şair mizacı üzerinde arkadaşı Haldun Taner de durmaktadır. Haldun Taner, *Ölürse Ten Ölür Canlar Ölesi Değil* kitabında “sırtık bir küskün” olarak tanıttığı Celâl Sılay’ın aşırı duygulu bir insan olarak değerlendirir: “Her şair için doğal olan bir duygululuğun çok ötesinde, fenomenal denebilecek bir içsezisi vardı” (2019: 48).

² Celâl Sılay’ın *Yeni Memleket*’teki ilk yazısı 22 Ağustos 1953 olup son yazısı 9 Mayıs 1956’dır.

³ Celâl Sılay’ın *Yeni Gazete*’deki ilk yazısı 25 Ocak 1958 olup son yazısı 29 Ağustos 1958’dir.

⁴ Celâl Sılay’ın *Her Gün*’deki ilk yazısı 19 Aralık 1958 olup son yazısı ise 19 Ağustos 1960’tır.

⁵ Celâl Sılay’ın *Vatan*’daki ilk yazısı 8 Temmuz 1961 olup son yazısı 11 Ocak 1962’dir.

insanın sorunları, teknolojinin zararları gibi farklı alanlardaki yazılarını *ise daha çok Yeni İnsan* dergisinde yayımlar. Dolayısıyla 1950'den itibaren özellikle bilim ve teknolojinin insan üzerindeki etkisi gibi sorunlara değinir. Bu konudaki düşüncelerinin bilimsel olarak altyapısı sağlam olmasa bile teknoloji ve bilime olan ilgisi dikkat çekici düzeydedir. Bütün bunlarla birlikte Celâl Sılay, esasında bir şairdir ve şiir üzerine görüşlerini de çoğunlukla dergilerde olmak üzere gazete sayfalarında yayınlamış, dönemin şiir eleştirisine önemli katkılar sunmuştur. Aşağıda onun “şiir”, “şair”, “Türk şiiri” ve “Türk şairi” ile ilgili konulardaki görüşleri değerlendirilecektir.

Şiirde İçerik ve Biçim Üzerine Düşünceleri

1930'lu yılların ortalarında şiir dünyasına adım atan Celâl Sılay, belli bir görüş etrafında toplanan şair gruplarına veya herhangi bir edebî harekete dâhil olmamıştır. Nitekim kendi şiir evrenini kurmaya çalışan şair, belirli bir ideolojinin görüşlerini de benimsemez. Celâl Sılay, sadece şiir vadisinde değil, şiir eleştirisinde de müstakil bir duruş sergiler. Sözü geçen konuda Oktay Akbal da benzer görüştedir: “Her türlü sanat topluluklarının, arkadaşlıklarının dışında kalmıştı. Bunu belki de özellikle istiyordu. ‘Tek’ olmak onda bir tutkuydu. Kimseye benzememek, kendi şiirlerinin çerçevesi içinde yaşamak, yazmak.” (1986: 2). Bu yüzden onun şiire bakışı, yaşadığı dönem içinde diğer şairlerin sanat anlayışlarından farklıdır.

Eldeki kaynaklara göre Celâl Sılay'ın şiir üzerine görüşlerine yer verdiği ilk yazı *Ebedî Renkler* adındaki şiir kitabının girişine koyduğu “Peyami Safa ve Yusuf Ziya'ya Diyorum ki” yazısı ile hemen ardından gelen “Bence Şiir” başlıklı kısa yazıdır. Celâl Sılay'ın ilk şiir kitaplarından biri olan *Ebedî Renkler*, esasında şairin sadece şiirlerine yer vermez, girişindeki yazılar dolayısıyla bir itirazı da içerir. Öyle ki edebiyat camiası tarafından dikkate alınan önemli isimlerden Peyami Safa ve Yusuf Ziya'yı odağına alan Celâl Sılay, onların genç şairlere karşı sert ve yanlış tutumlarını eleştirir. Bu bağlamda *Ebedî Renkler*'i hem bir şiir kitabı hem de şairin manifestosunu içeren poetik bir metin olarak da değerlendirmek mümkündür.

Bu kitaptaki itirazlara bakıldığında Celâl Sılay, Peyami Safa'nın *Kültür Haftası* dergisindeki yazısını hedef alır. Peyami Safa, söz konusu dergideki “İşkembey Kübra” yazısıyla son yıllarda pek çok gencin kumbarasını boşaltarak üç dört formalık şiir kitabı çıkardığını belirtir ve bu durumun yanlışlığına vurgu yapar (1936: 182). Celâl Sılay, sadece Peyami Safa'yı eleştirmez; *Son Posta* gazetesinde “En Kuvvetli Şair, Romancı ve Hikâyecimiz Kim?” adıyla Naci Sadullah'ın başlattığı ankete katılan Yusuf Ziya'nın görüşlerini de eksik bulur. Yusuf Ziya, Türk edebiyatının son yıllarını değerlendirirken Naci Sadullah'ın “Nâzım Hikmet'ten sonra gelenler?” sorusuna “Nâzım Hikmet'ten sonra ağız kalabalığından başka ne geldi!” çıkışında bulunur (1936: 7). Celâl Sılay ise Peyami Safa ve Yusuf Ziya gibi dönemin iki önemli isminin söz konusu kesin hükümlerine karşı çıkar ve yeni şairlerin önünü kesmeye yönelik bu görüşlere itiraz eder. Ona göre şiirin ne yönde şekil alacağına okurun karar vermesi gerekir (Sılay 1936: 3).

Celâl Sılay *Ebedî Renkler* kitabının “Bence Şiir” başlıklı kısmında bu defa kendi şiir dünyasının kapılarını açar. O, şiirin kaynağı olarak tabiattaki sesleri, renkleri görmektedir. Ona göre şiir, bu araçların yardımıyla zihinde şekillendirilip hayal gücünde düşünce ile yoğrulduktan sonra hissin süzgecinden geçer ve bir musiki haline gelir.

Celâl Sılay'ın bu dönemde Ahmet Haşim etkisinde olduğunu söylemek mümkündür. Sembolizm ile empresyonizmden beslenen bir şair olarak Ahmet Haşim'in şiirin kaynağını tabiattan seçmesi, hayal gücünden ilham alması ve musikinin imkânlarından yararlanması Celâl Sılay'ın estetik anlayışının da temelini oluşturur. 1940'lı yılların ikinci yarısından itibaren Celâl Sılay'ın şiir görüşünde farklılıklar göze çarpmaya başlar. Esasında bu değişikliği Sabahattin Kudret Aksal, şairin yaşadığı çevreyi değiştirmesine bağlar:

Celâl Sılay'la aşağı yukarı aynı yıllarda edebiyata girdik. Gerçi daha önceleri de, doğup büyüdüğü kentte, Bursa'da birkaç kitap yayınlamıştı, ama onları daha sonra yayınladıklarının yanında kalem denemeleri sayardı. Edebiyata girmek demek, kuşkusuz bir yayın yaşamına girmek, adını dergilerde, şurda burda göstermek, adından biraz da söz ettirmek demektir. Edebiyata girmenin bir başka, bütün bunlarla birlikte bir başka anlamı da vardır ki o da, edebiyat çevresine ya da çevrelere girmek, o günlerin geçer akçe kahvelerinde, meyhanelerinde, nerelerde toplanıyorsa oralarda görünmek, edebiyatçılar topluluğuna katılmaktır (Aksal 1975: 11).

Sabahattin Kudret'in de dediği gibi Celâl Sılay'ın İstanbul'a gelerek İstanbul'un kültürel atmosferini soluması, ünlü yazar ve şairlerle tanışması onun şiiri ve şiir görüşü üzerinde önemli değişimlere sebep olur. 1930'lu yıllarda şiirin tabiattan ilham alınarak yazılacağı düşüncesiyle hareket eden şair, girdiği edebiyat ortamının da etkisiyle 1940'lı yılların ortalarından itibaren bu görüşlerinden vazgeçer. Bu durumu Celâl Sılay'ın İstanbul'a geldikten sonra çıkaracağı şiir kitaplarından görmek de mümkündür. Öyle ki 1948'de çıkardığı *Boşlukta Duran Taş* adlı şiir kitabından sonra suskunluğa gömülen şair, 1956'da *Zaman ile Yarış*'ı yayımlar. Bu sekiz yıllık süre içerisinde şiiri alımlaması yavaş yavaş değiştiği gibi onu değerlendirme biçimi de farklılaşmıştır. Bunu 1950'li yılların başlarından itibaren kaleme aldığı değerlendirme yazılarından takip etmek mümkündür. Bilindiği gibi Sılay, 1950'li yılların başında Celâl Sılay, *Her Hafta* dergisinin şiir sayfasını yönetir. Her sayıda kendisine gelen şiirlerin –kimi zaman kısa ifadelerle de olsa– değerlendirmesini yaptığı gibi yer yer bir şiirin nasıl olması gerektiği üzerinde de konuşur. Onun bu kısa yorumlarından şiire bakışını görmek mümkündür. Aşağıdaki satırlarda da görüleceği üzere o, şiirin “göz”, “kulak” ve “ruh” üçlüsüne hitap etmesi gerektiğini savunmaktadır. Ancak bu üçlüyü harekete geçirebilen kelimeler şiir olmayı hak edecektir:

[Ş]iir, gözden veya kulaktan içimize girip, daha manâsını tanımlamağa kalmadan bizi yeni bir tahassüsle ürpertecek kadar kuvvetli olmak zorundadır. Bu güzelliğe erişemedikçe, mısra hâlinde dizilmiş yazılar herhangi bir sözden ibaret kalır (Sılay 1950: 19).

Bir başka şiir değerlendirmesinde ise şiirin olmazsa olmazları arasında “göz”, “kulak”, “ruh” üçlüsünü gösteren ve dolayısıyla ahenk kavramına vurgu yapan Celâl Sılay, bütün bunlara “düşünce”yi de ekler. Şiirin hayallerle yazılmasını doğru bulmaz, nitekim hayattan kaleme akan kelimelerle hayalden beslenen kelimelerin birbirine benzemediklerini söyler. Şiir için ilk şart bireyin kendi duygularını dinlemesi ve bunları ifade etmesidir. Bununla beraber, “kalemler[in] kalpten kafaya doğru” yükselmesi gerekir. O, şiirin zihin süzgecinden geçirilerek tamamlanması taraftarıdır. Celâl Sılay bu düşüncelerini *Yirminci Asır* adlı dergide de tekrarlayarak yeni sanatın, dolayısıyla şiirin “düşünce” ile kurulduğunu söyler (Sılay 1956: 9).

Celâl Sılay'ın "düşünce" ile kurduğu yakın temas, onun şiirlerini değerlendiren yazarların da dikkatini çekmiştir. Bu yazarlardan biri olan Ebubekir Eroğlu *Diriliş* dergisindeki yazısında Sılay'ın şiirini ele alırken metafizik kavramlarla kurduğu şiir tarzının temelinde soru sormanın yattığını belirtir ki bu da şiirin düşünce ile yakın temas halinde olduğunu kanıtlamaktadır:

Celâl Sılay'ın şiiri, başlangıçta, fizik ötesine ait kavramların cezbesiyle sarsılmış bir ilhamın şiiridir. Din kavramlarıyla dışarda kalmış bir yakınlık içinde ilgilenir. İnsanla ruhu arasında, eşyayla sırrı arasında, tabiatla ötesi arasında gidip gelir. Bu şiirin gerisinde bir "ideler dünyası" ukdesi var gibidir. Bu dünyada kapalılıklar içindedir. Bir sorudur. Bu şiirin görevi sanki yalnızca bir soru sormaktır. Ancak, belirsizliklerden kendini o derece kurtaramaz ki sormak istediğinin boyutları karşısında şiir aciz kalır (1974: 96).

Ebubekir Eroğlu'na göre Celâl Sılay, sorduğu sorularla varlığı, evreni sorgulamaktadır. Eroğlu gibi Şükran Kurdakul da benzer görüşleri paylaşır ve onun şiirini "Kendini ev, sokak, eşya sınırları içinde kapanmış gibi duyan insanın varlık ve hiçlik sorunlarına sorarak yaklaşma çabası" olarak görür (1994: 15). Bu konudaki bir başka görüş de şairin arkadaşı Fevzi Halıcı'dan gelir. Fevzi Halıcı da onun şiirinde "düşüncenin ve felsefi görüşün ağır bastığı" üzerinde durmuştur (1991: 336).

Yukarıdaki satırlarda Celâl Sılay'ın şiire dair hükümlerinin değişmesi onun İstanbul ile farklılaşan sosyal ve kültürel ortamı ile ilişkilendirilmiştir. Bu yorum doğru olmakla birlikte dönemin yaşantısı, sosyal ve siyasal atmosferi ele alınmazsa eksik kalacaktır. Hem İkinci Dünya Savaşı'nın etkisi hem de bilim ve teknolojiye hızlı gelişmeler beraberinde yeni bir insan tipini getirmiştir. Bu yeni insan tipi tüm duygulardan yoksun, mekanikleşmiş, çağına, toplumuna yabancılaşmış bir varlıktır. Bu bağlamda Celâl Sılay da çağıyla ilgili konuşarak bilim ve teknolojiye gelişmelerin insan hayatını manipüle ettiğini ve bu durumun şiir gibi insanın duygusal yönünü besleyen sanatları gözden düşürme tehlikesi doğurduğunu vurgular. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, insanı etki altına alabilmenin yolunu "göz" ile bulmuştur. Örneğin sinema, görsel, işitsel, dramatik sanatları bir terkip haline getirmiş bir "göz sanatı"dır. "Şuurla doğrudan doğruya" ilgili olan şiir ise bu açıdan geri planda kalmaktadır (Sılay 1955: 2). Dolayısıyla bilim ve teknolojinin varlığı diğer sanat türleri içerisinde belki de en fazla şiirin varlığını tehlikeye atmıştır. Fakat Sılay, şiirin kendi sınırları içerisinde kaldığı varlığını koruyabileceği görüşündedir. Dahası Sılay, şiirin sadece kelimeden ibaret olmadığını, onun temsil ettiği duygunun ve dolayısıyla vermek istediği mesajın da önemli olduğunu söyler. Bu noktada modern çağın şairlerinin sesini duyurabilmesi için yeni yöntemlere, orijinal bir söyleyiş biçimine ihtiyaçları vardır.

Celâl Sılay şiir üzerine görüşlerine Türk şiirini değerlendirdiği yazılarında da yer vermiş, böylece şiirin yapısının ve içeriğinin nasıl olması gerektiği konusunda yorumlarda bulunmuştur. Onun için yazılan bir manzumenin "gerçek şiir" olabilmesi için "düşünce ile ses", "duygu ile ses", "konu ile ses" arasında ahenk olmalıdır. Gerçek şiirde ses, soyut bir yapıya sahiptir. Sesin sözü aşması "sezgisel" denilebilecek bir "sesleniş" i oluşturur. Gerçek şiir "sezginin dili"ni aşarak kendine bulduğu "biçim" ile ortaya çıkar (Sılay 1969: 43). Ancak sezginin sözcüğe dökülüşü şiir için yeterli değildir. Şair her bir kelime üzerinde uzun uzun düşünerek birbiriyle bağlantı kurduğu kelimeleri

ancak sanatçı kimliği ile kişileştirecektir. Zira şiir, sanatçının kendi kimliğidir. 1950'li yılların başındaki bu görüşlerine 1950'lerin sonuna doğru "us"u da dâhil edecektir. Zira hiçbir sanat dalının doğrudan doğruya akıl ile ilişkili değilse de şiirin akıl ile ilişkisi olması gerektiğine inanır.

Celâl Sılay, her ne kadar şiirin içeriğini önemsediğini söylese de şiirin içeriği hakkında konuşmaz, onu biçimle birlikte ele alır. Ona göre şiirin asli unsuru kelimedir. Kelimeler dikkatli bir seçme işine tabi tutulmalıdır. Dahası sanatların en zoru olan şiirin dil ile sağlam bir bağ oluşturabilmesi için şair, kelimenin üzerinde tam bir egemenlik kurmalıdır. Ayrıca Türk dilinin değişen yapısı gereği dile sürekli yeni kelimeler girmektedir ve bu konuda şairlere önemli görevler düşmektedir. Dile giren her yeni kelime "cansız"dır ve "can verme" işini şairin üstlenmesi gerekir. Şiir sanatının malzemesi dildir, dolayısıyla kelimeler şiir sanatını meydana getiren yapı taşlarıdır. Şair her kelime üzerinde "kuyumcu" titizliğiyle durmalı, bir kuyumcu gibi onun değerini ortaya çıkarmalıdır:

Şiir bir kelime sanatıdır. Her kelime üzerinde bir kuyumcu itinası ile işlemek icâp eder. Buna şiirin şekli diyoruz. Şekil, mimârîde heykelde olduğu gibi, eserin dış yapısını meydana getirir. Bu yapıda gösterilen ustalık, ne kadar mükemmel olursa, sanatların en nazlısı olan şiirde de, sanatkârlık o denli kuvvetli olur (Sılay 1950:19).

Celâl Sılay, şiirin belli bir formunun olmasını da şart koşturmuştur. Kendi şiirlerinde de zamanla serbest nazmı benimsemiştir. Dahası, düzyazıda da serbest nazım kullanılmasından yanadır. Ancak serbest nazımın da kendine göre kuralları vardır, zira şiirde serbest nazım kullanılıyorsa iç ahengin olması da zaruridir. Bu iç ahengi kurabilmek de kelimelerin müzikalitesi ile ilintilidir. Dolayısıyla serbest nazım, şiirin sadece şeklini kuran dış yapısını değil, ahengi veren iç yapısını da oluşturmaktadır.

Celâl Sılay'a göre bir sanat eseri meydana getirmek için –ki burada buna şiir demek mümkündür– öncelikle güzelliğin peşine düşülmesi gerekmektedir. Sezgi hâlinde gelen duygu ya da düşünce sanatçıya bir tür "biçim" olarak geçer. Bu biçim, şiir sanatının çekirdeğini; dolayısıyla "imajı" oluşturmaktadır. Kültür ile harmanlanarak düzene konulacak olan bu "imaj", sanatçının estetik zevkinin süzgecinden geçirilir ve böylelikle eserin temeli atılmış olur. Bu bağlamda Celâl Sılay, şiirin yaratılma aşamalarından yola çıkarken bir sanat eseri nasıl üretilir sorusuna da cevap vermiş olur:

Önce çekirdek imaj, kelimeler arası bir dokunun tezgâhına konulur; bu dokunun önemi, iki yönlü olmasında, birinin sanat, ötekinin sanatla başarılması işindedir. Kelimeleri birbirine ısındıracak olan zamk, işin tezgâhında yapılırken, kelimeler üstü bir mıknaş ile hoş kelimeleri ayıklamak, seçmek sanatçının işidir; eser, burada, yaratıcı muhayyile laboratuvarına devrolunur.

Varılacak olan kompozisyonun bütünü, ister resimde, ister müzikte, ister şiirde olsun estetik güzelliğin başarılmasıdır ki, sanat eseri de, budur (Sılay 1955: 2).

Görüldüğü üzere kelimelerin estetik ölçütlere göre seçilme işlemi, sanat eserinin yaratılmasının ilk basamağıdır. Bu yazıdan bir yıl sonra kaleme aldığı "Şiirin Dar Kapısı" adlı yazısında ise şiirin yaratılma sürecinde ilk aşama olarak şiirin kaynağını da

oluşturan “öz”ü görmüş; bunu biçimle birleştirmek gerektiğini söylemiştir. Dahası genç şairleri öz ile biçimi ayırdıkları için de eleştirmiştir:

Şiirin mayası olan “öz”e gelince, bunun, duygusunda biçiminde gizli olduğunu kavramaları için gereken sanatçı gücüne ermedikleri için öz ile biçimi ayrı anlamlarda aradılar, öyle duygudan ya da düşünceden gelsin, bir şiirin biçim kuruluşu, önce özün, sanatçının yaratıcı gücü içinde formunu bulacağını bilemediler (Sılay 1956: 9).

Celâl Sılay, sanat eserinin yaratılma sürecini bununla sınırlı bırakmaz. Estetik bir titizlikle yaklaşılan öz, biçime de kılavuzluk etmektedir. Böylece meydana getirilen kompozisyon tekrar tekrar tasarlanır. Bu sırada sanatkar, devrinin estetik zevkini geliştirebilmek için kendi şiirini etkileyen sosyal ve psikolojik faktörleri de eserine dâhil etmelidir. Bu noktada bilinçaltı, dolayısıyla imajlar devreye girmektedir. Bütün bunlar dışında şiirin estetik değerini oluşturan ses, söz, biçim, renk gibi kavramlar da eseri şekillendirir. Dahası şiirin ruhunu veren psikik etki de eklenirse gerçek sanat eseri ortaya çıkmış olur. Görüldüğü üzere Celâl Sılay şiirden yola çıkarak sanat eserinin yaratılma aşamalarını geniş bir şekilde ele almış, adeta bir şiir mühendisi gibi işin tekniği üzerinde uzun uzun konuşmuştur.

Şair Üzerine Düşünceleri

Celâl Sılay, şiirlerini ve şiirle ilgili eleştirilerini yazmaya başladığı 1930’lu yılların sonu ile 1970’li yılların başı arasında şairin kişiliği ve sorumluluklarına dair pek çok yazı kaleme alır. Ancak onun 1930-1970 yılları arasında yazdığı yazılara dikkat edildiğinde bu dönemde Türk edebiyatını etkisini altına alan yönelişlerden tamamen farklıdır. Öyle ki şiirimizde 1920’li yılların sonunda Nâzım Hikmet’in “Putları Kırıyoruz” yazısıyla başlayan şiirde yenilik hareketleri pek çok şairin bakış açısını değiştirdiği gibi 1930’lu yılların sonuna denk gelen Garip Hareketi de şiiri temelden sarsmıştır. 1940’lı yıllarda ağırlığını hissettiren toplumcu şiir anlayışı ise şiire ve şaire yeni anlamlar yükler. Örneğin bu şiir anlayışının önemli isimlerinden olan Ömer Faruk Toprak, şairin öncelikli amacının dünyayı değiştirmek olması gerektiğini vurgulayarak şairliği toplumsal sorumluluklarla birlikte tanımlar: “Daha iyi bir dünyaya varmak için, dünyayı değiştirmek çabası ozanın birinci amacı olmalı, diyorum. Ozan ya da yazar, bu değişime gözlerini kaparsa ne olur? Avare olur, bohem olur.” (Toprak 1977: 12). Benzer şekilde Türk edebiyatının önemli eleştirmenlerinden biri olan Nurullah Ataç, *Ülkü* dergisindeki “Toplumda Ozan” yazısında “Nedir ozanın görevi?” sorusuna “Biz ozandan, duygularımızı, düşüncelerimizi, inanlarımızı söylemesini bekleriz... Ozan bundan kaçınabilir mi?” şeklinde cevap verir (Ataç 1949: 3). 1940’lı yıllardan itibaren Türkiye’de etkisini hissettiren toplumcu gerçekçi şiir anlayışının şaire yaklaşımı “toplumsal fayda” düşüncesini önceler. Fakat Türk şiirinde toplumcu gerçekçi şiir anlayışının büyük bir ivme yakaladığı bu dönemde Celâl Sılay’ın “şair” hakkındaki düşünceleri hayli farklıdır. 1950’de *Beş Sanat* dergisinde kaleme aldığı “25 Yıllık Türk Şiiri” adlı yazısının giriş kısmında şiirin nasıl olması gerektiği üzerine yorumda bulunduktan sonra şair kimliği üzerine de görüşlerini sunar ve toplumcu şairlerden ayrılır:

Kelimelerle güzel ifade parıltılarını vermek şiir midir? Şekilde sağlam muhtevada cılız bir kelimeler örgüsü “şiir” sırrına yanaşabilir mi? Muhtevada sağlam, şekilde çürük bir yazının adı nedir? Her ikisinde kuvvetli görünen bir edebî eser şiir olabilir mi? Bütün bu sualleri

cevaplandırmak için şiirin bir ölçüsü olmak lâzımdır; fakat elde böyle bir ölçü yoktur; onun yegâne miyarı, şairin kendisinden başka bir şey olamaz. Bu sebeple şiir yok şair vardır. Çünkü bu san'at parçaya ve tesadüfe tahammül etmez. Damla halinde öyle parıltılar zaptedilmiştir ki bunun, yazana mı, yoksa umumî şuura aid hissî bir zabıt mı olduğu tâyin edilemez. Şair, dünya görüşü ve onu ifade ediş tarzı ile bir bütündür. Acemilikten ustalığa, tekâmülden tedenniye geçebilir. Fakat üslûbunda ve fikrinde bir şahsiyet, bir istiklâl, bir tamamlık olmak şartıyla (Sılay 1950: 4).

Yukarıdaki satırlarda da görüleceği üzere Celâl Sılay şiirden çok şiirin kurucusu, mimarı olan şaire önemli görevler yükler. Dahası şairliğin acemilikten ustalığa giden aşamaları olmasına rağmen esas olan şairin belirli bir şiir bilincine, şiir düşüncesine erişmiş olmasıdır. Gavsî Ozansoy'un *Tercüman* gazetesi adına 1962 yılında yaptığı ankette de konuşan Celâl Sılay, şairler üzerine konuşurken şiir geleneğimizin önemli temsilcileri olan Abdülhak Hamid, Tevfik Fikret, Ahmet Haşim, Mehmet Âkif ve Yahya Kemal üzerinde durur:

Tanzimat'tan bu yana saf şiirin yerini birtakım sulu konular aldı. Mesela Fikret bir insanlık davasına kapılmış, Âkif bir ümmetçilik cereyanına dalmış ve Haşim batının bir tecrübesi olan (sembolizm) de donmuş. Yahya Kemâl (divan)ı kendi çağının suni bir devamı olarak zorla sürdürmüş, Hamit ise şiiri (büyük laf) etmek sanmış. Böylece şiirin kendi sahih işi bir takım kişisel ve toplumsal çıkarlarının vasıtası haline getirilmiş (Ozansoy 2016: 58-59).

Sılay'a göre bu şairler bağlı buldukları ideoloji ya da beslendikleri akım gereği şiire zarar vermiştir. O, şairin hiçbir kesime yaranma endişesi olmadan sadece şiir için var olması gerektiğine inanır. Celâl Sılay üzerine bir biyografi kitabı kaleme alan Bilal Kırmırlı ise onun şairi değerlendirişine yer verdiği satırlarda "şiir", "yaşam" "kelime" üçlüsüne vurgu yapar:

Sılay'a göre, şair, kişiliğini bir şiirden ötekine deneye deneye bulabilir. Çünkü yapıcılık bu denemelerden pek çok sonra gelecektir. Hayat, izini duygu ve düşüncelerde bulur. Bunlara da şekil veren kelimelerdir. İnsan, kelimeleri duyduğu oranda yaşar ve kelimeye can veren de budur (Kırmırlı 2007: 201).

Görüleceği üzere Celâl Sılay, şair olmayı yaşamı tanımayla eşdeğer tutmaktadır. Ancak yaşamı anlamlandırabilen şair, duygu ve düşüncelere biçim veren kelimelerin dünyasına girebilir. Bu bağlamda "kelimeyi hissetmek" "yaşamı hissetmek" demektir.

Türk Şiiri Dönemleri ve Şairleri Üzerine Değerlendirmeleri

Celâl Sılay'ın, şiir üzerine yazmayı ölümüne kadar hiç bırakmadığını söylemek mümkündür. Onun Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türk şiirinin geçirdiği bütün evreler hakkında yorumu vardır. Kronolojik olarak gidilecek olursa *Yeni Memleket* gazetesinde "Mevlana" isimli yazısında geçmişten bugüne şiir tarihimizi ele alırken eski şiiri temsilen günümüze Ömer Hayyam, Yunus Emre ve Mevlana olmak üzere üç büyük şairin kaldığını belirtir. Bu üç şair içinde de en çok Mevlana'ya kıymet verir:

Mevlânâ Celâleddin-i Rumî bu şairlerin en güçlülerinden. Onun başarısı daha yaman: Medreseye karşı müziği, medreseye karşı raksı,

medreseye karşı aşkını yaşatan, dile getiren, hayata sokan şair. Saraya karşı halkı benimseyen bir sosyal anlayışın düşünürü (Sılay 1954: 2).

Celâl Sılay, Divan şiirine de ayrı bir önem atfeder. *Her Hafta* dergisinde şiir yazan okurlarına Divan şiiri okumalarını salık vermiştir. Divan şairlerinin zengin ve emsalsiz şiirlerinden faydalanılmasını ister, fakat geçmişin ruhunun şimdide taşınmasını uygun bulmaz (Sılay 1950: 12). Celâl Sılay, sadece Divan şiiri hakkında konuşmamış, Batı etkisinde gelişen Türk şiirini değerlendiren yazılar da yazmıştır. Bu bağlamda kaleme aldığı yazılarında Tanzimat dönemi şairlerinden Abdülhak Hamid'i, "Tanzimat snopları" arasında değerlendirmiş, ondan günümüze tek mısra kalmadığını vurgulamıştır. Bununla birlikte Tanzimat döneminde hakir görülen Karacaoğlan bugün hâlâ okunmaktadır. Celâl Sılay, Edebiyat-ı Cedide şairleri içinde Tefik Fikret üzerinde de önemle durur. 1959 yılında Tefik Fikret'in şiirlerinin sadeleştirilmesi üzerine kaleme aldığı yazısında Tefik Fikret'i "inhitat devrinin aslan sesli şairi" olarak nitelendirmiştir (Sel 1959: 2). Bu noktada Celâl Sılay, Cumhuriyet'ten önceki şiirin etkisinin bittiğine inanmaktadır ve o dönemi anlamak için birkaç örneğin okunmasının yeterli olacağını düşünmektedir. Bu yüzden yazılarında söz konusu döneme ait pek fazla yorum bulmak mümkün değildir. Ancak konu Cumhuriyet devri olunca daha çok söz söyleme ve değerlendirme yapma isteğindedir. Türk şiirinin daha çok Cumhuriyet devriyle ilgilendiğini söyleyebiliriz. Dolayısıyla yazılarında çağdaşı olan pek çok şaire dair irili ufaklı görüşe yer vermiştir. Bu bağlamda Celâl Sılay'ın ilk olarak şairler üzerine görüşlerini paylaştığı yazı Mehmet Akif üzerinedir. Bu yazı, *Yeni Adam* mecmuasında Mehmet Akif'e dair yapılan bir ankette yer alan Mehmet Akif'in şairliği konusundaki eleştirilere cevap verme ihtiyacıyla kaleme alınmış bir yazıdır. Bu bakımdan da Mehmet Akif'i savunmak için yazıldığından aceleyle üretilmiş bir yazı izlenimi vermektedir.

Celâl Sılay, pek çok şairi etkisi altında bırakan "Merdivenler" şairi Ahmet Haşim hakkında da değerlendirmelerde bulunmuştur. 4 Haziran 1933 yılında vefat eden Ahmet Haşim'i anmak adına 5 Haziran 1937 tarihli *Açık Ses* gazetesinde "Ahmet Haşim ve Bugün" adlı yazıyı kaleme alan Celâl Sılay, şaire karşı gösterilen ilgisizlikten şikâyet eder. Bu yazı vesilesiyle şiirin musikiyle ilişkisini de gündeme getirir:

Şiir, şekilleri kelimelerle büyüleyerek ruhumuza hitap eden bir musikidir. Haşim'i okurken etrafımızı kaplıyan her şeyin değiştiğini, güzellik havarilerinin kanatları içinde tanımadığımız bir hayal âlemine doğru uçtuğumuzu hissederiz. Bu âlemin çiçekleri, renkleri bizim bildiğimizden ayrı bir sihirle örtülüdür. Bu âlem en verimli mevsimini yaşarken birden bire güneşini kaybetmiştir. Şimdi biz, bu emsalsiz beldeyi ruhumuzun en güzelliği susamış köşelerinde hıfz etmek suretiyle yaşatacağız (Sılay 1937: 2).

Ahmet Haşim, Celâl Sılay'ın ömrü boyunca saygı duyduğu, şiirine hayranlıkla yaklaştığı bir şair olmuştur. Bununla birlikte Haşim'in şiirinde eksik yönler bulunduğunu da kabul etmektedir. Benzer durum Yahya Kemal için de geçerlidir. Yahya Kemal de şiir anlayışı ile mazide kalan bir sanatçıdır. Bilim ve teknoloji çağının modern insan tipi onun şiir anlayışının çok uzağındadır. Ancak Ahmet Selami Sel müstearıyla *Yeni Memleket* gazetesinde kaleme aldığı "Asırlık Şair" yazısında Yahya Kemal'den övgüyle bahsedecektir. Bu yazıda Yahya Kemal'in Türkçe kelimeleri ahenk ve zarafet açısından değerlendirip ince bir ifade kudretiyle ele aldığını söylemiştir (Sel 1953: 2). Celâl Sılay

hem Yahya Kemal'in hem de Ahmet Haşim'in çağdaşları ve sonraki kuşaklar üzerinde önemli etkiler bıraktığına, Türk şiirinin gelişimine önemli katkıda bulunduğu inanmaktadır.

Celâl Sılay, döneminin hemen hemen bütün şairlerine değindiği, Türk şiiri üzerinde geniş bir şekilde durduğu "25 Yıllık Türk Şiiri" adlı bir yazı da kaleme almıştır. Bu yazıda şiirde özgün seslerin, farklı duyuş tarzlarının var olduğunu, dolayısıyla her şairin kendi şiiriyle kendi poetikasını kurduğunu ifade eder. Benzer konulara yer verdiği bir başka yazısında da Türk şiirinin zirve şahsiyetlerinden söz eder. Ahmet Haşim ve Yahya Kemal haricinde Nâzım Hikmet ve Necip Fazıl'ı da Türk şiirinin zirvesine yerleştirir (Sılay 1950: 4). Ahmet Haşim, Yahya Kemal, Nâzım Hikmet, Necip Fazıl Cumhuriyet'ten sonraki Türk şiiri içerisinde tesirleri en fazla hissedilen şairlerdir. Bu şairler dışında yaşadığı dönemde özgün bir ses yakalayabilmiş şairleri de anar. Ahmet Muhip Dıranas, Cahit Sıtkı Tarancı, Bedri Rahmi Eyuboğlu, Fazıl Hüsnü Dağlarca, Orhan Veli, Melih Cevdet Anday, Oktay Rifat, Sabahattin Kudret Aksal, Cahit Külebi gibi şairlerin şiir dünyamıza farklı bir renk getirdiğini söyler. Nâzım Hikmet üzerinde ısrarla duran Celâl Sılay, serbest nazımın onunla geliştiğini vurgular.

Dönemin genç şairleri konusunda ise Celâl Sılay'ın tavrı hayli ilginçtir. Celâl Sılay, Mart 1947 yılında yazdığı "Yeni Bir Şair Var Mıdır?" yazısında Nurullah Ataç gibi eleştirmenlerin takdiriyle "acemi çaylak" konumundaki şairlerin ön plana çıkarılmasına karşı çıkmaktadır. Bu yazıda "acemi çaylak" olarak kastedilen şairler Orhan Veli Kanık, Oktay Rifat, Melih Cevdet Anday'dan oluşan Garip şairleridir. Bu yazıdan da anlaşılacağı üzere Celâl Sılay, başlangıçta Garip Hareketi'ne ve onu destekleyen eleştirmen Nurullah Ataç'a karşı menfi bir tavır takınmıştır. Bunun sebebi de Garip Hareketi'nin, şiiri şairanelikten, dolayısıyla muhayyileden kurtarmaya çalışmasıdır: "Şiiri, muhayyilenin yaratıcı kaynaklarından kurtarmağa uğraşan kurnaz şiir heveskârları ortaya kolay örnekleri atarak bugünkü curcunaya sebep oldular. Bugün bunların arasında bir şahsiyet aramak beyhude zahmettir" (Sılay 1947: 13) sözlerinden de anlaşılacağı üzere Celâl Sılay Garip Hareketi'ne şiddetle karşı çıkmıştır. Hatta 1950 yılında *Beş Sanat* dergisinde Türk şiirinin 25 yılını değerlendirdiği yazısında tek tek isim verip tepkisini göstermekten çekinmeyecektir. Bu yazıda da Garip Hareketi'nin muhayyilesi olmadan hareket ettiğini, şiiri muhtevada değil de şekilde aradığını söyleyerek bu hareketi eleştirir. Sılay'ın da vurguladığı üzere Garip Hareketi, şiir için ayrı bir dil olmadığını, konuşulan dille şiir yazılabileceğini savunduğu için hata yapar. Öyle ki şiirin özel bir dile, farklı bir anlam kabiliyetine ihtiyacı vardır. Ancak 1950'li yılların ortalarında Celâl Sılay'ın Garip Hareketi'ne karşı tavrında önemli değişiklikler olacaktır. Bu yıllarda Garip şiirinden Orhan Veli'nin önemine dikkat çekerek öncekilerden bambaşka bir tavır sergiler. Orhan Veli, Türkçeye "ayıklanmış bir sadeliği" getiren "çığır açıcı" bir şairdir. O, "büyük laf" etmek yerine duyguyu en "insanca" yanılla ele alarak mısralar arasında parçalanmadan verebilmektedir. Dahası Garip şiiri dilde sadeleşmeyle, deyişte yeniliği birleştirerek modern şiiri yaratmıştır (Sılay 1967: 14). Celâl Sılay'ın Garip şiiri hakkındaki değişen fikirlerinin temelinde yatan nedenler sorgulanmaya değerdir. Onun önceleri eleştirdiği, sonraları beğendiği Garip şiirine karşı bu tutumu neden ileri gelmektedir? Şöyle ki 1950'li hatta 1960'lı yıllarda Garip şiiri etkisini yitirmesine rağmen Celâl Sılay, geç de olsa bu hareketin Türk şiirine yaptığı katkının hakkını verme gereği hisseder. 1940'lı yıllarda sert bir dille eleştirdiği 1950'li

yıllarda alçak sesle de olsa beğendiğini dile getirdiği Garip şiirini, 1960'lı yıllarda yüksek bir sesle övecektir. Artık o da Garip'in Türk şiirine yeni bir soluk getirdiğini kabul eder ve bunu söylemekten çekinmez. Hatta bazı yazılarında Orhan Veli'nin şiirlerini yorumlayarak mısralardaki derin anlamları açığa çıkarmaya çalışır. Orhan Veli'nin önemli şiir figürlerinden olan Süleyman Efendi'den hareketle onun şiiri toplumla birleştirip bütünleştirdiğini bile savunur.

Celâl Sılay'ın beğendiği şairlerden biri de Cahit Sıtkı Tarancı'dır. Şairin hastalığı sırasında pek çok gazete ve dergide yazı kaleme aldığı gibi ölümünden sonra da yazılarla onu anmaya devam eder. Yazılarında Cahit Sıtkı Tarancı için hayli iddialı ifadeler de kullanmıştır. Ona göre Türk edebiyatına dillerden düşmeyen şiirler kazandıran Cahit Sıtkı, 1930'lu yıllarda bütün kalıpları kırarak şiirimizi özgürlüğüne kavuşturmuştur. Celâl Sılay'ın Cahit Sıtkı gibi şiirlerini beğendiği şairlerden biri de Fazıl Hüsni Dağlarca'dır. Şöyle ki Dağlarca şiirini sembol ve imajlarla kurmakta ve bu şiir "modern şiir" anlayışına karşılık gelmektedir. Dahası Dağlarca'nın şiiri "şuuraltı birikmeler"den aldığı ilhamla güçlendirilmiştir (Sılay 1958: 2). Özetlemek gerekirse Fazıl Hüsni Dağlarca Celal Sılay'ın hayranlık derecesinde beğendiği bir şairdir.⁶

Celâl Sılay'ın Cahit Sıtkı, Fazıl Hüsni gibi kült isimler haricindeki şairler için eleştirileri hayli serttir. Bir şiir eleştirmeni gibi olarak son derece titiz davranan Celâl Sılay, okuduğu pek çok şairi eleştiri süzgecinden geçirerek kendince kusurlu gördüğü tarafları sıralar. Hece ile yazan şairlerden Orhan Seyfi ve Yusuf Ziya, şiiri dilin sadeleşmesinden ibaret gördükleri için 1950'li yıllara gelindiğinde kendilerinden herhangi bir iz kalmamıştır. Benzer şekilde Halit Fahri, Celâl Sahir, Faruk Nafiz her ne kadar halkın diline inerek şiiri yalın bir ifadeye kavuşturmuşlarsa da "şiirin esrarlı ülkesine" girememişlerdir. Dahası Sılay, heceyle yazan bu şairlere Mayıs 1953 tarihinde *Siyaset* dergisinde yayımlanan "Türk San'atı ve Batı" adlı yazısı vesilesiyle de değinecektir. Bu yazıda Türk şairleri üzerine Fransa'da neşredilen bir antolojiden hareketle bu şairlere eleştirilerini sıralar. Celâl Sılay'a göre antolojinin hatalarından ilki Ahmet Haşim, Yahya Kemal gibi büyük şairlerin yanında "Hececi" şairlere yer vermesidir. Diğerleri ise yeni neslin önemli isimlerinden olan Melih Cevdet, Bedri Rahmi ve Cahit Sıtkı'nın antolojiye alınmamalarıdır ki bu durum da büyük bir kusurdur (Sel 1953: 11). Dahası Celâl Sılay, birçok yazısında Ceyhun Atuf Kansu, Suat Taşer, Talip Apaydın, Abdullah Rıza Ergüven gibi isimlerin şiirlerinden örnekler seçerek yazdıklarının şiir olmadığını kanıtlama çabası içerisindedir. Bu noktada Celâl Sılay'ın şiire dair yazdığı konulara dikkat edildiğinde onun İkinci Yeni şiiri hakkında hiç konuşmadığını ya da İkinci Yeni şairlerinden herhangi birinin adını bile anmadığını söylemek mümkündür. Bu bağlamda şöyle bir yorum da yapılabilir; muhtemelen Celâl Sılay İkinci Yeni şiirini beğenmediği için onların eserlerini görmezden gelmiş, adlarını anmaya bile lüzum görmemiştir. Bununla birlikte yine Batı şiiri ve Doğu şiiri hakkında konuşmamış, yazılarında Batılı ya da Doğulu şairlerin isimlerine dahi yer vermemiştir. Bu durum da onun beslendiği kaynakların sınırlı olduğunu, sadece Türk şiiri ile yetinerek Doğulu ya da Batılı şairleri takip etmediğini, bu sebeple de poetikasını geliştirmekte yetersiz kaldığını göstermektedir.

⁶ Nevzat Sudi, *Küllük Anıları* adlı kitabının Celâl Sılay'la ilgili satırlarında Sılay'ın Fazıl Hüsni hayranı olduğundan ve arkadaş çevresine Fazıl Hüsni'yü övdüğünden bahseder (2004, 28).

Sonuç

Celâl Sılay, hem dergilerde hem de gazetelerde şiir/Türk şiiri ve şair/Türk şairi hakkında yazılar kaleme almıştır. Onun bu konular hakkındaki görüşleri ilk olarak 1936 yılında *Ebedî Renkler* adını verdiği kitabının giriş yazısındadır. Peyami Safa ve Yusuf Ziya'nın genç şairler hakkındaki olumsuz düşüncelerini eleştirdiği bu yazıda, kendi şiir anlayışını da "Bence Şiir" başlıklı bir yazı ile göstermiştir. Bu, Celâl Sılay'ın ilk poetik yazısıdır. Bunun ardından şiirle ilgili yazılar yazmaya devam etmiş; Türk şiirinin hızla geliştiği 1950'den sonra şiir sanatıyla ilgili görüşlerini daha çok açıklama ihtiyacı hissetmiştir. Türk şiiri 1950'li yıllarda bir nevi değişim dönüşüm içerisindedir. Bir yandan Garip şiirinin etkileri az da olsa sürerken bir yandan Attila İlhan'ın önderliğinde Mavi hareketi kendisine ayrı bir kanal açmıştır. Bir taraftan ise İkinci Yeni şairleri kendilerini göstermeye başlamış, imgeye dayalı bir şiir anlayışı ile yeni bir şiir dünyasının kapılarını açmıştır. Bu ortamda hiçbir harekete dâhil olmayan Celâl Sılay da sanatsal bağımsızlığını ilan ederek kendi şiir anlayışını savunma gayreti içerisindedir. Bu yüzden çıkardığı dergiler aracılığıyla poetik görüşlerini yayımlayarak tek başına kendi şiir kalesini kurmaya çalışmaktadır.

Celâl Sılay'ın şiir eleştirileri onun bir şair olarak Türk şiirine yaklaşımını ve beğeni düzeyini göstermesi bakımından da önemlidir. Önceleri kendi şiir anlayışına uzak duran Garip Hareketi'ni eleştiren Sılay, 1950'li yılların ortalarına kadar bu görüşünde ısrarcıdır. Ancak daha sonra Garip Hareketi'nin Türk şiirine getirdiklerini, içerik ve biçimde yaptığı yenilikleri kabul etmiştir. Fakat yine de onlar gibi yazmamış, onların şiirini taklit etmemiş, yazılarında sadece Garip'in Türk şiirine kazandırdıkları üzerinde durmuştur. Yine kendi şiir zevkine benzer şiirler yazan Fazıl Hüsnü Dağlarca ve Cahit Sıtkı Tarancı gibi şairleri beğenirken dönemin ilgi çekici hareketlerinden biri olan İkinci Yeni'nin adını hiçbir yazısında anmamıştır. Belli ki İkinci Yeni şairlerinin şiirlerini şiir olarak görmemiş, üzerinde durmaya gerek bile duymamıştır. Bu bağlamda Celâl Sılay'ın şiir zevki belirli kalıplar içerisinde kalmış olup zamana ve yeniliklere kapalı kalmıştır. Bu yüzden de Celâl Sılay'ın şiir eleştirilerinin yörüngesini kendi beğeni ölçütlerinin oluşturduğunu söylemek mümkündür. Dahası Celâl Sılay'ın şiire bakışı belirli biçim ve kalıplar üzerine bina edilmiştir de denilebilir. Bu sebeple bir zamanlar çok tanınmış bir isimken ilerleyen yıllarda çağı yakalayamadığı için olsa gerek, üstelik şiirin daima yeniliğe açık olması gerektiğini söylemesine rağmen hem şairliği hem de yazarlığı göz ardı edilmiştir.

Yazılarında Türk edebiyatının değişik evrelerinden farklı farklı şairleri ele alan Celâl Sılay birçok yazısında kimi zaman dolaylı da olsa bir eleştirmeni, şairi ya da yazarı hedef tahtasına oturtmuştur. Ancak yaklaşık kırk yılı bulan yazı hayatında hiç kimse ile poetik bir tartışmaya girmemiş, kendi yatağında akan bir ırmak gibi iyi şiirin nasıl yazılacağını, içeriğinde neler bulunacağını, ne şekilde örüleceğini düşünmüş, böylece Türk edebiyatına şiirleriyle katkı sunduğu gibi şiir üzerine görüşlerini paylaştığı yazılarla da eleştiri tarihimize katkısı olmuştur. Bu yazılar onun sadece bir şair değil, şiir üzerine düşünen, eleştirel denemeler yazan, çağını yakından takip eden bir yazar olduğunu da göstermektedir.

KAYNAKLAR

- AKBAL, Oktay, (14 Aralık 1986), “Bir Celâl Sılay Vardı”, **Cumhuriyet**, s. 2.
- AKSAL, Sabahattin Kudret, (Şubat 1975), “Celâl Sılay’ı Anmak”, **Varlık**, S. 809: s. 11-12.
- ATAÇ, Nurullah, (Temmuz 1949), “Toplumda Ozan”, **Ülkü**, s. 31: 3-4.
- ÇALT, Baha, (Nisan 1955), “Bugünün Şairleri IV. Celâl Sılay”, **Aydabir**, S. 34: s. 31-32.
- EROĞLU, Ebubekir, (Kasım 1974), “Celâl Sılay’ın Şiiri”, **Diriliş**, S. 3: s. 96-98.
- HALICI, Fevzi, (Haziran 1991), “Bir Şiirin Hikâyesi: Celâl Sılay”, **Türk Dili**, S. 474: s. 336-342.
- KIRIMLI, Bilal, (2007), **Celâl Sılay, Hayatı-Sanatı-Eserleri**, Trabzon: Ra Kitap.
- KURDAKUL, Şükran, (12 Eylül 1994), “Ölümünün 20. Yılında Celâl Sılay”, **Cumhuriyet**, s. 15.
- Naci Sadullah, (4 Nisan 1936). “En Kuvvetli Şair, Romancı ve Hikâyecimiz Kim? Yusuf Ziya Ne Diyor?” **Son Posta**, s. 7.
- OZANSOY, Gavsi, (2016), “Celâl Sılay”, **40 Yıl Sonra Diyorlar Ki**, (Haz: Ali İhsan Kolcu), Erzurum: Salkımsöğüt Yayınları.
- SAFA, Peyami, (18 Mart 1936). “İşkembe-i Kübra Edebiyatı”. **Kültür Haftası**. S. 10: s. 182.
- SEL, Ahmet Selami, [Celâl Sılay], (3 Aralık 1953), “Asırlık Şair”, **Yeni Memleket**, S. 34: s. 2.
- SEL, Ahmet Selami, [Celâl Sılay], (30 Mayıs 1953), “Türk San’atı ve Batı”, **Siyaset**, S. 118: s. 11.
- SEL, Ahmet Selami, [Celâl Sılay], (3 Haziran 1959), “Rübab-ı Şikeste”, **Her Gün**, S. 4086: s. 2.
- SILAY, Celâl, (1936), **Peyami Safa ve Yusuf Ziya’ya Diyorum Ki**, Bursa: Yeni Basımevi.
- SILAY, Celâl, (05 Haziran 1937), “Ahmet Haşim ve Bugün”, **Açık Ses**, s. 2.
- SILAY, Celâl, (13 Mart 1947), “Yeni Bir Şair Nesli Var Mıdır?”, **Millet**, s. 13.
- SILAY, Celâl, (22 Şubat 1950), “Yeni Her Hafta Şairleri”, **Her Hafta**, S. 134: s. 12.
- SILAY, Celâl, (4 Mart 1950), “Yeni Her Hafta Şairleri”, **Her Hafta**, S. 135: s. 19.
- SILAY, Celâl, (Nisan 1955), “Sanat Çekirdeği”, **Doğu-Batı**, S. 18: s. 2.
- SILAY, Celâl, (7 Aralık 1955), “Edebiyat Sönüyor mu?”. **Yeni Memleket**, S. 763: s. 2.
- SILAY, Celâl, (1 Mart 1956), “Ediplerimizle Konuşmalar: Celâl Sılay”, Konuşan: Selma Yazoğlu, **Yirminci Asır**, S. 185: s. 9.
- SILAY, Celâl, (11 Temmuz 1958), “Şiir Dilinin Kitabilikten Kurtuluşu”, **Yeni Gazete**, s. 2.

SILAY, Celâl, (Aralık 1967), “Cumhuriyet Şiiri”, **BP Hayat**, S. 18: s. 14.

SILAY, Celâl, (1969), **Söz-Eylem**, İstanbul: Yeni İnsan Yayını.

SUDİ, Nevzat, (2004), **Küllük Anıları**, İstanbul: Mephisto Yayınları.

TANER, Haldun, (2019), **Ölürse Ten Ölür Canlar Ölesi Değil**, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

TOPRAK, Ömer Faruk, (1977), “Yazınımızda Toplumcu 40 Kuşağı Olgusu”, **Türkiye Yazıları**, S. 9: s. 12.

Vakit (4 Ağustos 1944), “Celâl Sılay’ın Cevabı: Bugünkü Edebiyatımız”, **Vakit**, s. 2.

YELKEN, (Eylül 1959), “Celâl Sılay Diyor ki”, **Yelken**, S. 32: s. 10-11.

ULUTAŞ, Nurullah (2000). **Celal Sılay’ın Hayatı, Sanatı ve Eserleri**. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.



NATURE IN CLASSICAL JAPANESE LITERATURE - AN ECOCRITICAL PERSPECTIVE OF
THE PLANTS IN THE DIARY OF LADY MURASAKI

Dr. Esin ESEN*

ABSTRACT

This study endeavors to answer how nature is represented in a classical Japanese text, the diary of Lady Murasaki with an ecocritical perspective with respect to plants focusing on the subject with a secondary nature phoneme. To answer this question, a complete list of the plants in the diary was set forth in the first section, which is a first in the field. While doing this, Lady Murasaki's perception of plants was given the central position and a taxonomy for the plants appearing in the diary was suggested by utilizing the words used by Murasaki herself in the text, which made it possible to include the entries not associated with seasons. As a result of the findings in this first part of the article, it was identified that the plants in the text represent the secondary nature. In the second part of the article, the text was analyzed for the forms the secondary nature took in the diary. In the analysis, results showing associations of plant references with particular locations and seasons were reached. This study is the first on this subject to discuss nature in *The Diary of Lady Murasaki* with respect to plants with an ecocritical approach in Japan, Turkey and the world.

Keywords: Classical Japanese Literature, plants, Murasaki Shikibu, ecocritism, secondary nature

KLASİK JAPON EDEBIYATINDA DOĞA- MURASAKI SHIKIBU'NUN GÜNLÜĞÜ'NDEKİ
BITKİLERE EKOLEŞTİREL BAKIŞ

ÖZ

Bu çalışmada bir klasik Japon edebiyatı metni olan Murasaki Shikibu'nun Günlüğünde doğanın nasıl temsil edildiği sorusunun cevabı, ekoeleştirel yaklaşımla, metinde yer alan bitkiler ikincil doğa kavramı üzerinden incelenerek araőtırılmıőtır. Bu amaçla ilk bölümde klasik Japonca metin analiz edilerek, günlükte yer alan tüm bitkilerin listesi oluőturulmuőtır. Bu liste bu konuda Japonya da dahil dünyada ilk çalışmadır. Metinde tespit edilen bitkiler, yazarın algısına odaklanarak onun sözcükleriyle sınıflandırılmıőtır. Bu, mevsimlerle ilintili olmayan girdilerin de sınıflandırılmasına olanak vermiştir. İlk bölümde elde edilen sonuçlara göre metinde sadece ikincil doğanın temsil edildiği ortaya konulmuőtır. Sonraki bölümde, ikincil doğanın, hangi formlarda metinde yer aldığı ortaya konmuőtır. Bu formlar yer ve mevsim ilişkisi üzerinden incelenerek sonuçlara ulaőtılmıőtır. Bu alıőma Japonya, Türkiye ve dünyada, *Murasaki Shikibu'nun Günlüğünü*, bitkiler açısından ekoeleştirel yaklaşımla ele alan ilk çalışmadır.

Anahtar Kelimeler: Klasik Japon edebiyatı, bitkiler, Murasaki Shikibu, ekoeleştiri, ikincil doğa

1. Introduction

*Asya alıőmaları Merkezi- araştırmacı. esinesenacademia@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-8348-9125

Classical Japanese literature and especially the Heian Period women's literature are deeply associated with nature. Nature takes place in poems, tales, or diaries abundantly and in various aspects. The author identifies himself/herself with nature, records meticulously the circle of the seasons which he/she understands as the circle of life, and seasonal changes reflected in daily lives of the people which can be traced through texts and so on. So, in the research of classical Japanese literature, nature deserves special attention in order to obtain a deeper understanding of the texts.

Ecocriticism provides an important point of view to analyze literary works in terms of nature, which is "the study of the relationship between literature and physical environment (Glotfelty and Fromm, 1996: xviii)" Although ecocriticism's main concern is art in terms of ecology and environmental aspects (Zapf, 2016) it also deals with people's understanding of nature, the ways in which literature represents the human relation to nature at particular points in history etc. (Heise, 2006: 1097; Shirane, 2012: xiii). This study deals with the diary of one of the most prominent writers of classical Japanese literature of the Heian Period, Murasaki Shikibu, with an ecocritical look.

Murasaki Shikibu is well known for her novel *The Tale of Genji* [*Genji Monogatari*]. She wrote her diary between the years 1008-1010, while she was a lady-in-waiting in the royal court, describing both the events at court and her personal life. The diary consists of three volumes. The first volume shares the events of the birth of the first prince. The second volume is the epistolary volume, related to the author's personal world, her memories, and her descriptions of the ladies-in-waiting at the court of the Empress. The last volume shares Murasaki Shikibu's memories of court life and of the ceremonies surrounding the birth of the second prince.

A close examination of the nature related aspects of the diary reveals that the plants play a core role in the text. With this in mind, the research topic has been narrowed down to "the plants in *The Diary of Lady Murasaki*" in order to obtain more coherent results. In keeping with this decision, the primary focus of the article has been to address nature [plants] with an ecocritical perspective, because in Japanese art and literature nature is represented not "in its original state but its idealized state" (Asquith and Kalland 1997: 16 cited by Masami 2017: 4). The research conducted on ecocriticism and nature in Japanese literature led to Shirane's 'secondary nature [*nijiteki shizen*]', which provides deep insights to understand nature in classical Japanese literature.

Shirane divides nature into primary and secondary natures. He does not define the primary nature but from his text we can grasp that primary nature is the "nature's original state" (Asquith and Kalland, 1997: 16) or the nature outside the cities. Where as he defines the secondary nature "re-created or represented nature" by human beings (Shirane, 2012: 2-4). He does not see secondary nature as opposed to the human world, but rather as an extension of it (Shirane, 2012 2-4). According to him, nature "reconstructed in gardens or visually and textually depicted in paintings, furniture, dress, poetry, and illustrated tales" are examples of the secondary nature (Shirane, 2012: 2-4). He explains "secondary nature" has emerged in art when people moved into the cities, as early as the seventh century (Shirane, 2012: 18). After that, secondary nature "became a substitute for a more primary nature that was often remote from or rarely seen by aristocrats who lived in [...]" the cities, (Shirane, 2012: 2-

4, 18) “and became a surrogate for more primary nature for urban inhabitants” (2012: 18). Shirane states that secondary nature influenced almost every major cultural form in the premodern period in Japan (Shirane, 2012: 18). The “secondary nature took many forms and appeared in such diverse genres as poetry, screen paintings, gardens, flower arrangement, and the tea ceremony” (Shirane, 2012: 18).

Glotfelty and Fromm (1996: xviii, xix) notes some questions that ecocritics may deal with, in their studies, which indicate an important trajectory for the researchers, focusing on different aspects of relations between nature and literature (Glotfelty and Fromm, 1996: xviii, xix). The first of these questions is “how nature is represented” in a literary work. This study will also examine the same question for the diary of the Lady Murasaki, with respect to plants. To identify this, the following questions will be asked: What is represented of nature in terms of plants? Does the text represent primary or secondary nature? What forms do the secondary nature take in the text with respect to plants, is it a material, or a tree in the garden, or has it appeared in a poem in the text? What is the association of the places with the forms of secondary nature? What is the association of the seasons and time with the secondary nature?

The main source for the analysis in this article is the *Murasaki Shikibu Nikki Kurokawa-bon* Copy (Shikibu, 1970, 2008), the digital version of the text has been accessed from the link below¹. Modern Japanese (Shikibu, 2008), English (Shikibu, 1996) and Turkish (Shikibu, 2009) translations have also been consulted.

In the previous studies of Japanese literature with the view point of ecocriticism, Shirane’s work “*Japan and the Culture of the Four Seasons: Nature, Literature, and the Arts* (2012)” have been an important source. The book titled “*Ecocriticism in Japan*” edited by Wake et.al (2017) covers a wide range of Japanese literary history from the early ages to recent times on this subject. Rhine (2017) with her essay on *The Tale of Genji* by Murasaki Shikibu in the same book, forms a ground for analyzing the Heian texts with an ecocritical perspective, which is also based on Shirane’s “secondary nature” concept. On the other hand in Turkey, where the author of this article conducts research on Japanese Studies, there are studies on ecocriticism (Arıkan, 2011; Ergin and Dolcerocca, 2016; Sazyek and Sürücü 2018 etc.), although most of them are related to environmental subjects. There is no study dealing with Japanese literature with ecocritical approach in Turkey. In Japan, there are studies on ecocriticism [エコクリティシズム] or secondary nature (Noda, 2011; Katō, 2011 etc.). However, there are no researches on the diary of Lady Murasaki focusing on the book with an ecocritical approach or dealing with the subject from the point of view of secondary nature. Focusing on the plants or nature in *The Diary of Lady Murasaki* a search of electronic sources, databases and the catalog of the National Diet Library of Japan shows that there has been no previous research on the whole plants in the diary. The author of this paper has a presentation dating to 2012 which is dealt with the plants in the diary partially. Of the more than 300 entries on the diary listed in Cinii², there are

¹ Digital text of MSN *Kurokawa-bon* copy: <http://www.sainet.or.jp/~eshibuya/original55.html> (accessed: 2012- 2019).

² <http://ci.nii.ac.jp/search?q=%E7%B4%AB%E5%BC%8F%E9%83%A8%E6%97%A5%E8%A8%98&range=0&count=20&sortorder=1&type=0> (accessed between: 8.2012/ 1.2019).

only a few studies on specific flowers, such as on the poetic treatment of the maiden flower (Takeuchi, 1983) and the *Ume no Hana* poem of Saemon no Naishi (Inaga, 1971), and a study on gardens of the period (Kawahara, 1987) which includes the diary. By means of contrast, there are a great number of academic studies, books and web pages about the plants in *The Tale of Genji*, the famous novel by Murasaki Shikibu, and about the plants of the Heian capital (Fujimoto, 1971; Hiroe, 1969; Hiroe, 1981; Hirokawa, 1978; Koga, 1971; Matsuda, 1980; Ōnuki, 1986; Toyama, 1927 and others). This study will be a first step to discuss *The Diary of the Lady Murasaki* in terms of nature and plants, with an ecocritical approach in Japan, in Turkey and in the world.

2. What is Represented as Nature in the Diary of Lady Murasaki in Terms of Plants?

2.1 Complete List of the Plants of the Diary and an Attempt to a Taxonomy

Shirane suggests that “a fundamental grasp of *The Tale of Genji*” the book written by Lady Murasaki “requires an understanding of the literary implications of a wide variety of plants, flowers, atmospheric conditions and [...] not only the names of the characters but also the settings in which they appear (Shirane, 2012: 1)” The same suggestion is valid for *The Diary of Lady Murasaki*. With this in mind, first the whole text was analyzed in terms of plants by detailed scanning of the original *Kurokawa-bon* copy. As a result of long and meticulous reading of the diary, all the plants appearing in the text were set forth. Please find in the appendix, with the complete list of the plants in *The Diary of Lady Murasaki*. Each entry was listed in their order of appearance in the text. The classical Japanese text was cited with explanatory glosses in English. Only plants that are referred to explicitly in the diary have been incorporated into the analysis.

After obtaining the above mentioned data, the next challenge was to determine how to classify the plants in the diary. In studies on plants in classical Japanese literature, the traditional manner of categorizing plants has been based on seasons. This approach is based on Classical Japanese poetry anthologies after *Kokinshū* (Keene 1999: 251). Another manner of categorizing plants has been to use a scientific taxonomy. (Niwa and Muramoto 1937). However, these approaches are not appropriate for this study because there are entries unrelated to seasons or a scientific taxonomy and therefore, they would be irrelevant. So, with the point of view of ecocriticism in mind, the text examined with the intention to uncover Lady Murasaki’s view of plants. After this detailed analysis of the text and analyzing the entries listed in the appendix, it became clear that, as Murasaki’s words indicate, in her conception the plants were simply divided into *Ki* [Tree] (Shikibu 2008: 123, 124, 142, 158, 169), *Hana* [Flower] (Shikibu 2008: 129, 169, 194), and *Kusa* [Herb or Grass] (Shikibu 2008: 123, 140)³.

In view of this, I would like to suggest a taxonomy that consists of the three headings indicates the words used by Lady Murasaki herself to refer plants, together with another more pragmatic category. In this fourth “Other” category, it can be placed the entries that Murasaki did not verbalize to point out any plant class in the diary, and

³ All citations to (Shikibu 2008) are given only with page numbers in this paper.

that do not seem to fit in any another coherent class⁴. Among these four categories, one category *Hana* [flower], can be further sub-divided into the categorizations of 'flowers growing on bushes or on the land' and 'blossoms on trees'. And these sub-categorizations are better grasped from the translations of the diary than the original in Japanese. In the time of Lady Murasaki, moreover, some flowers were considered as *kusa* [herb], which could serve as another sub-categorization, but it is not utilized in this study as there is insufficient textual evidence in the diary or its translations to prove that Lady Murasaki's conceptualization of plants included a notion of *kusa-hana* [herb-flower]. Therefore, in this study the following categorizations are used for the plants: 1) *Kusa* 草 [Herb or grass] 2) *Hana* 花 [Flower] a) *Hana* [Flower] b) *Ki no Hana* [Blossoms] 3) *Ki* 木 [Tree] 4) Other.

Applying the above-mentioned classification method to the plants seen in the diary (Please see appendix), the following breakdown of the plants emerges:

In total, 24 different words are used when mentioning a plant, 84 times (please see appendix for complete list). 4 of them are general terms such as tree, grass, etc., which appear 16 times in the text. The remaining 20 are the names of specific plants, which have been used a total of 68 times in the text. Table 1 represents the plants that appear in the diary of Lady Murasaki.

<i>Kusa</i> 草/ Herb or Grass	<i>Hana</i> 花/ Flower		<i>Ki</i> 木/ Tree	Other
	<i>Hana</i> -Flower	<i>Ki no Hana</i> - Blossoms		
1) <i>Kusamura</i> 草むら: Tuft of the grass 2) <i>Aki no kusamura</i> 秋の草むら: Autumn herbs (1)	5) <i>Hana</i> 花: Flower		16) <i>Ki</i> 木: Tree and branch, leaves	
3) <i>Karakusa</i> 唐草: Chinese-vine	6) <i>Fuji</i> 藤: Wisteria	13) <i>Ume</i> 梅Plum	17) <i>Matsu</i> 松: Pine	22) <i>Tsuta</i> 蔦: Vine
4) <i>Ukikusa</i> 浮き草: Duckweed	7) <i>Ominaeshi</i> 女郎花: Maiden-flower	14) <i>Sakura</i> 桜: Cherry	18) <i>Chin</i> 沈: Aloes-wood	
	8) <i>Hagi</i> 萩: Japanese-bush-clover	15) <i>Su</i> 蘇芳: Sappan-wood	19) <i>Maki</i> 檜: Japanese-cedar	23) (<i>Ebi</i>) 葡萄: Grape
	9) <i>Shion</i> 紫菀: Aster		20) <i>Yanagi</i> 柳: Willow	24) <i>Ashi</i> 葦: Reed
	10) <i>Kiku</i> 菊: Chrysanthemum		21) <i>Ume</i> 梅Plum fruit	
	11) <i>Kuchinashi</i> 梔子: Gardenia			
	12) <i>Yamabuki</i> 山吹: Japanese rose			
TOTAL:	24 (used 84 times)			
General Definitions:	4 (used 15+1 times)			
Names of plants:	20 (used 68 times)			

Table 1 - Plants in the Diary of Lady Murasaki and a Taxonomy

2.2 Do the Plants in the Diary Represent Primary or Secondary Nature?

As stated above, Shirane in his study speaks of two types of natures. One is primary, which is the nature outside the cities, remote from or rarely seen by aristocrats (Shirane, 2012: 2-4, 18). We can call it as "nature's original state" (Asquith and Kalland,

⁴ This category can be changed with further studies on her novel, by scanning the words she used to refer specific plants.

1997: 16). The other is the secondary nature, which he describes as re-created or represented nature in the cities by aristocrats (Shirane, 2012: 2-4). From this view point, I first focused on the sites, which took place in the texture of the diary, in order to find out if they are within the cities or remote from the cities.

Three main sites are depicted in the diary. The primary site described is the Tsuchimikado Mansion. This was the residence of the father of the Empress Shōshi, regent Michinaga, during the time of his unrivalled power (Coaldrake, 2002: 91). It was here that the Empress “came to give birth. Partly this was to avoid the strict taboo on the shedding of blood in the precincts of the Imperial Palace” (Bowring, 1996: xxv). The next most described site in the diary is the Ichijō Palace, Imperial Palace where the Empress returned after marking the 50th day anniversary of the prince’s birth. It was close to the Tsuchimikado Mansion, (Coaldrake, 2002: 89). In addition, there are some fragmentary descriptions of Murasaki Shikibu’s own house. These show us that 1) All of these sites are in cities 2) All these three places are *shinden-zukuri* [寝殿造] buildings which were aristocratic mansions of the Heian Period. These two data indicate that, these places are related to secondary nature.

Then, 84 entries related to plants in the diary were examined. The results showed that none of them represented nature in its original state, namely primary nature. All entries represent ‘recreated nature’ (See appendix).

From the data mentioned above, it can be concluded that the diary does not represent primary nature. On the contrary, all the entries reflect the nature within the walls of *shinden-zukuri* mansions, which Shirane speaks for as a part of recreated nature, namely secondary nature.

3. Secondary Nature and Its Forms in the Diary with Respect to Plants

Shirane describes the nature, as pervasive both spatially and psychologically, in the lives of noble women of the Heian Period (2012: 15) and re-created as secondary nature. This secondary nature was “carefully reconstructed” in different art forms to build “an ideal environment through linguistic, visual, tactile, and alimentary means” (Shirane, 2012: 15). He explains that the forms of secondary nature took form as follows in the Heian Period women’s literature:

“[...] for the most part the only nature that such women encountered was in the gardens of their [...] *shinden-zukuri* residences; [and also the nature which] was represented extensively indoors, in picture scrolls (*emaki-mono*), screen paintings (*byōbu-e*) and door or partition paintings (*fusuma-e*), and permeated the *waka* that they wrote that day and night.” (Shirane, 2012: 2).

From this point of view, the plants belonging to the four categories set forth in the previous title were searched through the text in order to determine the forms appearing as secondary nature in the diary. As a result, the four previously mentioned titles were developed, by adding the forms which are listed below. Each of these forms has been analyzed according to the three locations that the diary entries depict and

according to the seasons of the entries⁵.

3.1 The *Shinden-zukuri* Mansions

Shinden-zukuri was the architectural style of the mansions of small elite group, no more than a few thousand people, in Heian Period (Coaldrake, 2002: 83). *Shinden-zukuri* mansions shared a common style with variations according to the rank of their owners (Coaldrake, 2002: 83, 88) which can be Imperial Palaces, Clan Centers for the powerful members of the court or individual mansions of aristocrats (Coaldrake, 2002: 83).

The *Shinden-zukuri* Mansion- Garden

Shinden-zukuri mansions had large gardens, which were a miniaturized representation of nature at large. These gardens most often consisted of small mounds representing hills or mountains, and ponds representing lake or other bodies of water. These ponds frequently had a small island in the middle with pine trees (Armstrong, 2001: 4-5, Esen, 2009 xxxvii-xliv, Goshima, 1998: 12-15, Shirane, 2012: 89). The design of the gardens of these mansions might have varied, but again had rules to shape them:

“In the *shinden-zukuri* garden there is a large pond laid out in front of the main building, facing the sunny south where plants thrive best with plenty of light and warmth. [...] a highly curved bridge was spanned from the north side of the island, and a flat bridge from the opposite side. [...] At each side of the pond stood a pavilion facing the pond. [...] Between the intervals of various buildings ran a narrow stream, forming here and there a pretty landscape scene with flowers and tiny plants transplanted from mountains or plains. (Tsuda, 2009: 192)”

The main point of the architectural style of these mansions was to have “most of the interior spaces to open directly onto the garden [...] integrating the interior with the exterior” (Shirane, 2012: 90). There were, however some fixed walls separating the exterior from the interior “allowing garden and sense of nature flow inside to the world of private preoccupation of the aristocrats (Coaldrake, 2002: 90).” This feature of the *shinden-zukuri* mansions allowed Lady Murasaki to record the gardens, contemplating the garden, while being inside the buildings. This is the main feature of all entries related to garden in the diary as can be seen below:

Tsuchimikado Mansion: There are several entries depicting the Tsuchimikado Mansion’s garden. The four categories in above mentioned taxonomy take place in these depictions. 1) For *kusa* category there is one entry. Lady Murasaki depicts the autumn scene of Tsuchimikado Mansion garden in the opening passage of the text, also mentioning the grass [*kusa*] in the garden (123). 2) For *hana* category there are two flowers depicted in the Tsuchimikado Mansion’s garden. Both are flowers associated with autumn, but in the text *kiku* [chrysanthemums] appears in the winter entry of the diary. Lady Murasaki describes the *ominaeshi* [maiden-flowers/ yellow

⁵ The diary entries fall roughly into following periods, with some time lapses: Autumn 1008, Winter 1008, Spring 1009 and Spring 1010.

valerian]⁶ (125) in the garden of Tsuchimikado Mansion, at the time she is exchanging poems with Michinaga. The depiction of *kiku* [chrysanthemums] varying colors takes place in the diary, which were transplanted for the imperial visit and arranged in various ways (150). Socio-culturally, the chrysanthemum is associated with the royal family and is the symbol of the Japanese emperor. It has this symbolism for its resemblance to the sun. In Japanese mythology the sun goddess Amaterasu is the ancestor of the first Emperor [Jinmu] and the imperial family descends from Amaterasu (Brown, 2006: 59)" which gives understanding as to why Michinaga transplanted them in the mansion's garden for the imperial visit. "In fact, during the Heian period, the chrysanthemum evolved to be the prominent symbols of autumn, the season in which it blooms (Gunter, 2003: 28). 3) For the *ki* [tree] category, there are depictions of the garden using the word tree and pine in the opening passage, in which autumn scene of Tsuchimikado Mansion's garden is described, the author mentions the trees beside the pond (123). While depicting the ritual of the Five Mystic Kings, she makes reference to the priests walking between the trees (124) while the grounds beneath the trees still covered in darkness (124). She mentions trees at two points during her narration of the ceremonies on the 5th day after the birth of the first prince: when she notes the nobles gathered under the trees (142) and the fire basket burning under the trees (142). She also depicts the wind in the pines that cover the islet in the middle of the lake at Tsuchimikado Mansion (158). A reference to pine appears in the depiction of the dancing and music aboard the dragon-form boats at the time of the imperial visit, in that the diarist recalls that the sound of the flutes and drums mingles with the *matsu kaze* [wind in the pines] (158). The pine was the main tree in *shinden-zukuri* gardens of Heian Period (Shirane, 2012: 137). 4) In the other category, there is a depiction of a *tsuta* [vine]. One night, reports Lady Murasaki, her majesty was testing the quality of the incense while waiting for the birth of the prince. Meanwhile, the ladies-in-waiting around her chatter about how unreasonably long it is taking for the vines to show their autumn colors. This small detail shows that in the Heian Period plants were a part of daily conversation (129).

Lady Murasaki's Own House: 1) There are no entries for the *kusa* category. There are some depictions of the garden of Lady Murasaki's house in the diary, in which there are two entries belonging to the *hana* and *ki* categories recorded in the winter section of the diary: 2) The *hana* category entry is Lady Murasaki mentions "watching flowers listening to birds" (169) in that section of the diary where she expressed her feelings when she returned to her own house. 3) The *ki* category entry is a tree-reference that crops up when Lady Murasaki expresses her feelings while in her own house looking out at the trees in her garden (169).

The *Shinden-zukuri* Mansion- The Buildings and Interior

The buildings of *shinden-zukuri* mansions were made of *hinoki* wood. These buildings "had a central hall [*shinden*] to the north two flanking buildings and two open

⁶ The scientific name of *ominaeshi* is *Patrinia scabiosifolia*. The term 'maiden flower' was used for *ominaeshi* by Bowring (Shikibu 1996 4), while in Turkish translation by Esen 'hanım çiçeği' [lady flower] (Shikibu 2009 4-5), because this flower is frequently associated with women and is used as a figure of speech indicating the woman addressed by the poet.

corridors that extended south on both sides and were anchored by pavilions on the water". "The extensive use of verandas, open corridors, and open pillar construction allowed most of the interior spaces to open directly onto the garden" (Shirane, 2012: 90).

In the interior decoration seasons and the nature [plants] were represented abundantly. In the houses, flexible space dividers were used, (Coaldrake, 2002: 90) such as blinds which would have been made of bamboo, or the sliding screen paintings [*fusuma-e*] and screen paintings [*byōbu-e*] the nature [plants] were reflected indicating the seasons associated with them. Coaldrake, (2002: 90) states that these paintings "depicted themes from nature and showed the same concerns with the passage of human life mirroring the passing of the seasons". The mansion would have contained *tatamis*, mats made of rice straw, and small tables, boxes and lots of other things made from plants (Armstrong, 2001: 4-5, Esen, 2009 xxxvii-xliv, Goshima, 1998: 12-15, Shirane 2012: 89). With this point of view, the next point of inquiry was how plants reflect in the architecture of the buildings and interior decoration of the mansions. Items like blinds, which are mentioned many times, but since there is no overt mention of the plants it is made of, these items were not included in the analysis. The findings can be found below:

Tsuchimikado Mansion: 1) There is no mention belonging to the *kusa* category. 2) For the *hana* category, there is *go* table with *kesoku* [flower-shaped legs] (126) that Murasaki described, in the autumn section of the text. 3) For *ki* category, *chin* [aloes wood] appear in the text, as the **material** used to manufacture a tray and a table is described. These entries belongs to the autumn section of the diary, but not associated with seasons. Murasaki mentions a dais with a *kuchigigata* [decayed wood] **pattern** (149). This pattern, which certainly dates to the Heian Period, was frequently used on dais and *kabeshiro*, a curtain used in the Heian Period to separate rooms temporarily (O.K.J. 1988). This entry belongs to autumn section of the diary. *Maki* [Japanese cedar] is the old name of *sugi* which is mentioned only once in the text as the **material** of a door, in a poem addressed to Murasaki by Michinaga. One night, reports the diary, Murasaki hears someone tapping on her door, but she does not respond to it. Early the next morning she receives a poem from Michinaga saying that he tapped on her door made of *maki* [Japanese cedar] until the morning, just like a water rail (215). This entry has been recorded in the spring section of the text. Another entry is, while writing about the celebrations for the 7th day after the first prince's birth, mention is made of a willow box as **material**, which Murasaki saying that an imperial messenger presented to her majesty a *yanagi-bako* [willow box] containing a scroll list of the gifts (147). None of the above-mentioned entries is associated with seasons.

Palace: 1) There is no reference for *kusa*. 2) For *hana*: A reference is Murasaki's mention of an artificial *mume* [plum] branch that was sent to some Goseichi Dancers (175). Scholars have different opinions on what this branch actually signifies. Some of them take the word *kokoroba* to mean a head decoration, so that the reference here is to an **artificial** plum branch head decoration (**shape**); on the other hand, some think that Lady Murasaki had in mind boxes with artificial plum branches attached as decoration. The general consensus is that these branches were made of **metal** (Shikibu, 2008: 175, Shikibu, 2009: 89, KJN. 1998). The flower is associated

with the beginning of the spring but this entry belongs to the end of winter section of the text. 3) For *ki* category reference to *chin* [aloes wood] appeared in the text, as the **material** used to manufacture a comb (183). This entry is in winter section of the text.

3.2 Clothing

The diary has a detailed description of clothing of ladies-in-waiting; all are related to the seasons and nature [plants]. These entries were analyzed as colors associated with plants, textile design and accessories represent plants.

Clothing: Colors

A plant-name stands for a “color”, most of the time associated with seasons; this may be a *kasane* name, meaning the name of a color combination of a costume or it can be a word indicating the color of a textile. Shirane (2012: 58) calls this as ‘wearing the seasons’, this association of a layer colors or designs with seasons in the clothing of the Heian women. He argues that the *waka* had impact on women’s fashion (Shirane 2012: 58-60): “The manner in which the seasonal associations of *waka*, particularly those of flowers and plants, permeated Heian aristocratic culture is perhaps most dramatically demonstrated in the design and colors of the women’s [fashion] (Shirane 2012: 58):”

The costumes of the ladies-in-waiting of the diary is called ‘12 *hitoe*’, which means that it comprised 12 layers of *kimono* and an unlined undergarment [*hitoe*]. The 12 layers of the attire were of different color combinations, depending on the season. (Noda, 2007: 227). Most of the color combinations are referred to in the diary using the name of a plant. “With only a few exceptions each color combination represented a specific season” (Shirane 2012: 60). In the diary the plants abundantly appears while describing the costumes of the ladies in waiting as seen below:

Tsuchimikado Mansion: 1) There are no entries for *kusa* category. 2) For *hana* category, *kiku* [chrysanthemums] (154, 155, 157), *kuchinashi* [gardenia] (155), *hagi* [Japanese-bush-clover] (128), *shion* [aster] (128, 155) and *suō* [sappan wood] (155, 156, 163, 187) are invoked as the colors of costumes worn in the autumn in the ceremonies of the birth of the first prince. 3) For *ki* category, the color of *momiji* [autumn-leaves] (155) is mentioned once in the text, and *yanagi* [willow] is used for the color of the costumes of the ladies-in-waiting, is in the part of the diary depicting the costumes on the day of the imperial visit (157). 4) *ebi-zome* [grape] (154, 155, 163) was the term used to describe the color of costumes, and it appears in the text in the section of the diary dealing with the festivities surrounding the first prince’s birth. The color *ebi-zome* is attested in depictions of all four seasons.

Palace: 1) There are no entries for *kusa* category. 2) For *hana* category, in the course of the description of the ceremonies to mark the birth of the second prince, which are held in the spring, *ume* [plum] (187, 218, 219, 220), *sakura* [cherry] (187, 218, 219, 220) and *yamabuki* [Japanese rose] (187, 219) are invoked as the names of colors found on costumes associated with the spring. 3) For *ki* category *yanagi* [willow] is used for the color of the costumes of the ladies-in-waiting can be found in the description of the second prince’s 50th day celebrations. This color is associated with the spring (219). 4) *Ebi-zome* [grape] (179, 187) as the color of costumes appears in

the section of the diary dealing with the festivities surrounding the second prince's birth.

Clothing: Textile Design

Tsuchimikado Mansion: 1) *Kusa* is to conjure up a picture of a pattern in costumes. There are two entries of this type: *Karakusa* [Chinese vine] pattern (140) and *aki no kusamura* [autumn herb] pattern (140). The 'kara' of *karakusa* means 'T'ang China' and the pattern, originating in ancient Egypt and having come to Japan in the Asuka Period from T'ang China, represents the influence of the Silk Road in Japan (Fuchigami, 2001: 37). *Aki no kusamura* is a design associated with the autumn. 2) No entries for *hana* category. 3) The *matsu-no-mi* [pine cones] (140) and *matsu-ga-e* [pine branches] (145) which appear on the costumes of the ladies-in-waiting during the ceremonies to mark the birth of the first prince are associated with good fortune and longevity. Another wood design appears in the so-called *komatsubara* scene (144) meaning 'small pines field'. It is highly likely that this design was inspired by the congratulatory poem by Tsurayuki in the Gosenshū Anthology (poem number 1374), which includes the lines '*Ah Ōhara and Komatsubara at Oshio! May the trees soon grow tall and show us the face of immortality.*' (Shikibu, 1996: 18).

Clothing: Accessories

Palace: For *hana* category, in one passage in the text, Murasaki refers to the **artificial** *fuji* [wisteria flowers] decorating the hair of an imperial messenger on the occasion of a special festival at the Kamo Shrines (183) in winter. The messenger in question is the fifth son of Michinaga, a member of Fujiwara clan. Wisteria is associated with the Fujiwara clan, because Fujiwara means 'Wisteria Field'. Wisteria is known as a springtime flower, but in the text it appears in 11th month (according to the lunar calendar). It can be presumed that the mention of wisteria is used to symbolize the Fujiwaras, as the messenger was a Fujiwara and his father Michinaga, the father of the empress, possessed notable power during this period.

3.3 Literature

Literature: Poetry

Shirane argues that Japanese poetry, in particular *waka* poetry the main literary form during the premodern period, is "one of the major reasons for prominence of nature and the four seasons in Japanese literary and visual culture" (Shirane 2012: 25). "Representation of nature in aristocratic visual culture -whether painting, poetry, or design- are thus seldom simply decorative or mimetic; they are almost always culturally and symbolically encoded" (Shirane 2012: 26).

In *waka* poetry the presence of nature references serves as a metaphor "to express emotions or thoughts through an item from the nature (Shirane 2012: 25)" but rarely reflects overt metaphors, "instead, the description of a flower, a plant, an animal, or a landscape became an implicit description of a human or internal state" (Shirane 2012: 26). *Waka* poetry also uses metonymy in the textual construction of landscapes, which help the poet to express a larger scene with few words (Shirane 2012: 26).

Waka in the diary has an outstanding place as do the other works of the Heian Period. In the diary, there are 18 *waka* poems and in 5 of them appear plants. 4 of

these use plants to express emotions of thought:

Tsuchimikado Mansion: 1) For the *kusa* category, there is one entry. The *ukikusa* [duckweed] (214) appears in a **song** and represents the summer. It was used frequently in the poems of the Heian Period as a pun [*kakekotoba*] meaning 'floating *kusa* [duckweed]' and sadness, as the *uki* means both floating and sadness (O.K.J. 1988). 2) For *hana* category: In the poems Lady Murasaki exchanges with Michinaga, there are also metaphoric invocations of *ominaeshi* [maiden-flowers] (Ken, 2008: 32; 125). In this example, when Michinaga gives Lady Murasaki a sprig of maiden flowers and asks her for a **waka poem**, she is so ashamed of her morning face that, she speaks of the flower as if the flower were another woman, saying that the dew has shown favor on her, and that is why the flower looks so beautiful. In the second **waka poem**, Michinaga replies by saying that the flower's real beauty comes from the heart of the flower; that is, in this poem the maiden flower stands for Murasaki. This flower associated with autumn and takes place in the autumn section of the diary. Another poem alludes to the fact that, when the wife of the regent Michinaga sent Lady Murasaki a floss-silk damp with chrysanthemum dew [*kiku no wata*], Murasaki's poetic reply as a **waka poem** made mention of chrysanthemum dew, as well as wishing a thousand years of life upon the owner of the flower (129). This flower is associated with autumn and takes place in the autumn section of the diary. In another poem, attached to the fruit-bearing *mume* [plum] branch⁷ by Michinaga (214), a slightly sarcastic **waka poem**, addressed to Murasaki, where he says that she is a *sukimono*. *Sukimono* means both tart and amorous, and tartness here implies both Murasaki's character and the plum's taste. 3) For *ki* category: *Matsu* in a **waka poem** cited by Michinaga, addressed to his grandsons or young princes, where he comments "If there were no small pines [*komatsu*] in the fields" (217). This is a poem by Mibu no Tadamine, a poet of the Heian period. Through this quotation, Michinaga articulates his feelings towards the princes, calling them the fortune of his future. Pine in Japan represents longevity and immortality (Baird, 2001). According to Bowring (Shikibu, 1996: 18), "Komatsubara was an area just north-east of the capital, often used for its poetic associations."

Literature: Prose Metaphors

Palace: She was writing about the Empress' ladies-in-waiting. The place is not mentioned, but she speaks about the palace. So, I have added them to the palace title: 1) There is no entry for the *kusa* category 2) For *hana* category when she recalls contemplating flowers in the Highest Priest's place (198). 3) For *ki* category: There is an entry when Lady Murasaki speaks of herself as a *mumoregi* [withered-tree] (196), that is, as a person who has been deserted by the rest of the world. One is the utterance "*Hana no tayori*" (194), which means the message of the flowers and metaphorically refers to the seasons in which flowers bloom. 3) For *ki* category: Metaphorical reference to a tree is to a willow, which surfaces in a description of the character of Lady Koshōshō, one of the ladies-in-waiting at the court of the empress. Murasaki describes her as follows: "Lady Koshōshō is so indefinably elegant and graceful that she reminds one of a *shidari-yanagi* [weeping-willow] (189) in spring (Shikibu 1996 48)."

⁷ Here it is referred to as a plum fruit.

	Kusa 草/ Herb	Hana 花/ Flower		Ki 木/ Tree	Other
		Hana-Flower	Ki no Hana-Blossoms		
Shinden-zukuri Mansion Garden	<ul style="list-style-type: none"> •Kusamura 草むら: Tuft of the grass (1) (Autumn/Tsuchimikado) 	<ul style="list-style-type: none"> •Hana 花: Flower (1) (Winter/ Murasaki's house, no association with seasons) •Ominaeshi 女郎花 (1) (Autumn/Tsuchimikado) •Kiku 菊 (1) (Associated with autumn but winter entry/ Tsuchimikado) 		<ul style="list-style-type: none"> •Ki 木: Tree (5) (Autumn/ Tsuchimikado) •Ki 木: Tree (1) (Winter entry/ Murasaki's house, no association with seasons) •Matsu 松: Pine (1) (Tsuchimikado) 	<ul style="list-style-type: none"> •Tsuta 蔦 Vine (1) (Autumn/ Tsuchimikado)
Shinden-zuukuri Mansion Interior		<ul style="list-style-type: none"> •Hana 花: Flower (1) [Flower-shaped-table-legs] (no association with seasons-Tsuchimikado) 	<ul style="list-style-type: none"> •Ume 梅: Plum (1) (artificial-shape) (Palace) 	<ul style="list-style-type: none"> •Kuchigigata [decayed wood] (dais' fabric pattern Tsuchimikado) •Maki 檼: Japanese-cedar (1) (door-material-Tsuchimikado) •Chin 沈: Aloes-wood (2) (table and tray material, no season/Tsuchimikado) •Yanagi 柳: Willow (1) (box- material) •Chin 沈: Aloes-wood (1) comb- material palace (None associated with seasons) 	
Clothing	<p>Color: none</p> <p>Pattern</p> <ul style="list-style-type: none"> •Karakusa 唐草: Chinese-vine (1) •Aki no kusamura : Autumn herbs (1) (Autumn/ Tsuchimikado) 	<p>Color</p> <ul style="list-style-type: none"> •Yamabuki 山吹 (2) (Palace associated with spring) •Kiku 菊 (6) •Kuchinashi 梔子 (1) •Hagi 萩 (1) •Shion 紫菀:Aster (2) (All Tsuchimikado associated with autumn) <p>Accessory</p> <ul style="list-style-type: none"> •Fuji 藤: Wisteria (1) (artificial-shape) (No season/Palace) 	<p>Color</p> <ul style="list-style-type: none"> •Ume 梅 Plum (6) •Sakura 桜: •Cherry (4) (All of the above associated with spring, palace) •Suō 蘇芳 (8) (Autumn/ Tsuchimikado) 	<p>Color</p> <ul style="list-style-type: none"> •Momiji (1) autumn leaves •Yanagi 柳: Willow (4) (associated with spring, palace) <p>Pattern:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Matsu 松: Pine (3) (Tsuchimikado) 	<p>Color</p> <ul style="list-style-type: none"> •Budō 葡萄: Grape (6) (the color associated with four seasons-Tsuchimikado)
Literature	<ul style="list-style-type: none"> •Ukikusa 浮き草: Duckweed (1) (song) (Tsuchimikado) 	<ul style="list-style-type: none"> •Hana (1) (waka) •Ominaeshi 女郎花 (2) (waka) (autumn/ Tsuchimikado) •Kiku 菊 (1) waka (associated with autumn Tsuchimikado) •Hana 花: Flower (2): hana no tayori (metaphor-spring), hana wo medzuru (prose metaphor- spring) Palace 		<ul style="list-style-type: none"> •Ume 梅 Plum (1) (waka) (spring/ Tsuchimikado) •Matsu 松: Pine (1) (waka) (no season/Tsuchimikado) •Yanagi 柳: Willow (1) (prose metaphor) •Mumoregi (1) (withered-tree) (prose metaphor) 	
Visual Arts					<ul style="list-style-type: none"> •Ashi 葦: Reed (1) (Calligraphy letters written in the shape of a painting) Palace
Trad.		<ul style="list-style-type: none"> •Kiku 菊: (1) 			

Table 2 Forms of Secondary Nature in the Diary

3.4 Visual Art

Although in the lives of aristocrats of the Heian Period visual arts such as screen paintings were abundantly seen, in the diary there is only one entry related to a visual art, calligraphy.

Calligraphy

Palace: *Ashi* [reed] manifests itself in the form of *ashide* [reed handwriting], an art-form from the Heian Period consisting of letters written in the shape of a painting representing reeds around water, together with rocks, grass and birds (KJN. 1998). In the text, a reference is made to a box with *ashide* calligraphy on it (183). This entry takes place in the winter section of the text.

3.5 Traditions

Tsuchimikado Mansion: For the *hana* category, Lady Murasaki mentions that she receives a *kiku no wata* [floss-silk soaked in chrysanthemum dew] (129) from the empress' mother on the 9th day of the 9th month, highlighting customary belief that chrysanthemums bring long life (KJN. 1998).

The findings presented in this section of the study are summarized in the Table 2.

4. Conclusion

The following results are gathered in this study.

- Firstly, a complete list of the plants appearing in the diary was made (please see appendix). Then, the Lady Murasaki's perception of plants was given particular attention to and a taxonomy method based on Murasaki Shikibu's own words was proposed, in which the plants were simply divided into basic categories. According to this taxonomy the plants appearing in the diary can be categorized under four main headings reflecting Murasaki's perception: 1) *Kusa* 草 [Herbs or grass] 2) *Hana* 花 [Flowers], and 3) *Ki* 木 [Trees] and 4) Others (for this category there are three entries in which Lady Murasaki did not verbalize anything to reflect her perception of the category. A close look at her novel may change this fourth category).

- In the text, a total of 24 different terms have been used to refer to plants which appear 84 times in the text. 4 of them are general definitions, such as tree and grass or herbs, and these appear 16 times in the text. The other 20 are the names of specific plants. Of these, 2 are *kusa* [herb], 10 are *hana* [flowers], 5 are *ki* [tree] and 3 need to be placed under the heading "other". In total there are 68 references to all these different types of flora. The plants identified in the analysis are as follows:

***Kusa* 草 (Herb):** *Karakusa* 唐草 [Chinese-vine]; *Ukikusa* 浮き草 [Duckweed]

***Hana* 花 (Flowers):** *Fuji* 藤 [Wisteria]; *Ominaeshi* 女郎花 [Maiden-flower]; *Hagi* 萩 [Japanese-bush-clover]; *Shion* 紫苑 [Aster]; *Kiku* 菊 [Chrysanthemum]; *Kuchinashi* 梔子 [Gardenia]; *Yamabuki* 山吹 [Japanese rose]; *Ume* 梅 [Plum]; *Sakura* 桜 [Cherry]; *Suō* 蘇芳 [Sappan-wood]

Ki 木 (Tree, Tree-branch-fruit): *Matsu* 松 [Pine]; *Chin* 沈 [Aloes-wood]; *Maki* 榎 [Japanese cedar]; *Yanagi* 柳 [Willow]; *Ume* 梅 [Plum Tree]

Other: *Tsuta* 蔦 [Vine]; *Ebi* 葡萄 [Grape]; *Ashi* 葦 [Reed].

- The analysis of the text revealed that the nature represented in the diary of Lady Murasaki a work of classical Japanese literature is secondary nature and there is no single entry related to primary nature.

- Another noteworthy point is that the text suggests that Murasaki was been surrounded by plants in every sense, but she preferred to mention only some of them. This is another issue worth exploring. It can be suggested that her choice of mentioning some plants and not others is closely associated with her motives for recording (Esen 2012).

- The diary consists of 62 chapters (Shikibu 2009), with no mention of plants in 32 chapters. There are no plant-related references in the chapters depicting imperial births. Similarly, in the section focusing on the personalities and appearances of the ladies-in-waiting at the empress' court and on Murasaki's feelings, only 4 mentions are made of plants.

- Interestingly, the book contains no direct references to plants as food. The only partial exception is the mention of a rice-cake, but this has been excluded from this analysis since the word "rice" is not used in the text. In fact, the diary does not contain any descriptions of food whatsoever. Murasaki merely notes that "food is served". There is no mention either of the fragrance of plants or of the medicinal use of plants.

- 8 of the 10 flower-references in the text do not actually pertain to real flowers. The only 2 that do are the references to *ominaeshi* [maiden flower] and *kiku* [chrysanthemum] in the section of the diary related to autumn. The absence of references to real flowers in the autumn-section of the diary is difficult to account for, but their absence in the spring-section may be related to the dates of the text entries for spring records, which are rather early for blossoms.

- 51 of the 84 references of plants in the diary are associated with concepts of time such as seasons, the age of a person or the passing of time. This applies to plants in all four headings: (Spring: Color name (157, 187, 218, 219, 220)/ literature (194); - Autumn: *Shinden-zukuri* mansion's Garden (129)/ pattern (140)/ color name (128, 154, 155, 156, 157, 163, 187)/ traditional connotation (129); Four seasons: color name (154, 155, 163, 179, 187); Passage of the time/ eternity: literature (169, 196, 217)/ textile design (140, 144, 145).

- The references to plants are significantly linked to particular locations mentioned in the book. a) 12 of the 15 entries in the *shinden-zukuri* mansion are related to the garden category, pertaining to Tsuchimikado Mansion; of the other 3, one is a reference to the garden of Murasaki's house. Most of the entries for the *shinden-zukuri* mansion building and interior belong to the Tsuchimikado Mansion, except 2 entries which are in the palace. b) The costume colors are connected with the Tsuchimikado Mansion and with the Palace, where as fabric designs are only

described in the Tsuchimikado Mansion. c) All poems representing plants were recited in the Tsuchimikado Mansion. Prose metaphors are connected with the Palace related entries. The fact that most of the plant entries are linked to the Tsuchimikado mansion is worthy to note. The first reason for this is that in the diary the Tsuchimikado Mansion consumes a larger space than the other locations. We can assume that Lady Murasaki had more access to this location, beginning with the garden and other parts of the buildings in the Tsuchimikado Mansion compared to the Palace. So it can be suggested that Lady Murasaki had recorded what she actually saw around her (Esen 2012) and her motive of recording is determined by which of the plants she observed around and she reflected them in her diary.

•Focusing on which forms secondary nature appear in the text, the following results were reached: 1) *Shinden-zukuri* mansion a) garden which reflects real plants. b) *shinden-zukuri* mansion building and its interior reflects a) plants used as material b) and plants represented in the patterns of decorative items. It is worth to note that there is no entries related to visual arts such as screen paintings etc. 2) Costumes a) Color names b) Fabric design names c) Accessories 3) Literature a) Poetry b) Prose metaphors 4) Visual arts a) Calligraphy 5) Traditions

•It is noteworthy that some forms of the secondary nature that Murasaki had access, did not appear in the text. Again it can be suggested her motive for recording is the reason.

In conclusion, this study has looked at how nature is represented in a classical Japanese text, *The Diary of Lady Murasaki*, with an ecocritical perspective with respect to plants focusing on the subject with secondary nature phoneme. One of the major contributions intended in this study to the Japanese Studies field and to the studies on classical Japanese literature is the presentation of a complete list of all plants that appear in the diary; which is the first ever in the world including Japan. The second one is the taxonomy method suggested by using the own words of writer, which also enables the ability to include the entries not associated with seasons which will be benefit for the studies of plants in classical Japanese literature. It also aims to contribute to the ecocriticism and secondary nature studies in the world by analyzing the diary of Lady Murasaki, and also contributed to ecocriticism studies in Turkey dealing with a work of classical Japanese literature.

REFERENCES

- ARIKAN, A. (2011). Edebi metin çözümlenmesi ve ekoeleştiri. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1(1), 41-49.
- ARMSTRONG, P. (2001). "The Design of Nature in Heian Kyoto." *Architectural Theory Review*, 6:2. 1-11
- ASQUITH, P. J.; Kalland, A. (eds.) (1997). *Japanese Images of Nature: Cultural Perspectives*. No. 1. USA. Taylor & Francis.

- BAIRD, M. (2001). *Symbols of Japan: Thematic Motifs in Art and Design*. New York: Rizzoli.
- BOWRING, R. (1996). "Introduction." *The Diary of Lady Murasaki*. New York: Penguin.
- BROWN, J. (2006). *China, Japan, Korea: Culture and Customs*. South Carolina: Book Surge.
- COALDRAKE, W. H. (2002). *Architecture and Authority in Japan*. New York: Routledge.
- ERGIN, M., Dolcerocca, O. N. (2016). Edebiyata Ekoeleştirel yaklaşımlar: Ekoşir ve Elif Sofya. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (SEFAD)*, (36), 297-314.
- ESEN, E. (2012). Murasaki Shikibu'nun Günlüğünde 'Gerçeği Kaydetme' Çabası ve Yöntemi. *Türkiye'de Japonya Çalışmaları*. (Eds.) S. Esenbel, E. Küçükyağın. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- ESEN, E. (2009). Murasaki Shikibu ve Heian Dönemi. *Murasaki Shikibu'nun Günlüğü*. İstanbul: İş Kültür Yayınları.
- FUCHIGAMI, K. (2001): Analysis of the Spiral Pattern Karakusa. *Journal for Geometry and Graphics* 5-1, 35-43.
- FUJIMOTO, K. (1971). Rokujo-in Shiki no Machi no Dōshokubutsu Settei wo Megutte. *Kikan Bungaku Gogaku* 61, 109-120.
- GLOTFELTY, C., and Fromm, H. (Eds.). (1996). *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*. USA. University of Georgia Press.
- GOSHIMA, K. (1998). *Genji Monogatari Rokujōin no Seikatsu*. Japan: Fuzoku Hakubutsukan.
- GUNTER, S. E. (2003). *Japanese Design Motifs and Their Symbolism as Used on Itajime-Dyed Juban*. Master Thesis. Georgia: University of Georgia.
- HEISE, U. K. (2006). The Hitchhiker's Guide to Ecocriticism. *PMLA*, 121(2), 503-516.
- HIROE, M. (1969). *Genji Monogatari no Shokubutsu*. Koten Shokubutsu Zenshu 5, Japan: Ariake Shobo.
- HIROE, M. (1981). Heian Sono, Taketori Monogatari, Ise Monogatari, Kokin Wakashu, Makura no Shoshi, Genji Monogatari no Kusaki. Japan: Heian Jingu.
- HIROKAWA, K. (1978). *Genji Monogatari no Shokubutsu* Vol. 84 Japan: Kasamashoin.
- INAGA, K. (1971). Murasaki Shikibi Nikki no Itsubun Shiryō Saemon no Naishi' no 'ume no hana' no uta Nikki no Seirtisu to Seikaku wo Meguru Okusetsu. *Kokugo to Kokubungaku* 48-4, 55-65.
- KATŌ, S. (2011). ni Saguru Azuma-Kuni no Rekishi (Kankyō to iu Shiza - Nihon Bungaku to Ekokrichizumu). *Ajia Yugaku*, (143), 185-192.
- KAWAHARA, T. (1987). Heian Jidai no Nikki Bungaku ni Miru Koen Hiyōsha. *Journal of the Japanese Institute of Landscape Architects* 50-5, 1-6.
- KEENE, D. (1999). *Seeds in the Heart*. New York: Columbia University.
- KEN, A. (2008). *Murasaki Shikibu Nikki Kenkyū*. Tokyo: Shintensha.

- KOGA, M. (1971). *Genji Monogatari no Shokubutsu*. Japan: Ōbūsha.
- MASAMI, Y. (2017). On Harmony with Nature: Toward Japanese Ecocriticism. *Ecocriticism in Japan*. (eds.) H. Wake, K. Suga, Y. Masami. London: Lexington Books
- MATSUDA, O. (1980). *Koten Shokubutsu Jiten*. Japan: Kodansha.
- NIWA, T., Muramoto, S. (1937). Mume Metsugi Hanshoku no Shinhō. *Journal of the Japanese Institute of Landscape Architects* 4-1, 44-56a.
- NODA, Y. (2007). Heian Izoku Shakai ni okeru Kasane no Irome. *Ochanomizu Daigaku* :227 -232.
- NODA K. (2011). Niji-shizen to Nosei no Shizen (Kankyō to iu Shiza - Nihon Bungaku to Ekokrichizumu). *Ajia Yugaku*, (143), 34-36.
- ŌNUKI, S. (1986). *Hana no Genji Monogatari*. Japan: Gurafikkusha.
- RHINE, M. E. (2017). A Path Toward Paraxis Inspired by Ecocritical Reading of the Tale of Genji and a Japanese Folk Tale. *Ecocriticism in Japan*. (eds.) H. Wake, K. Suga, Y. Masami. London: Lexington Books
- SHIKIBU, M. (1970). *Murasaki Nikki-Kurokawabon*. Japan: Kasama-shoten, 1970.
- SHIKIBU, M. (1996). *The Diary of Lady Murasaki*. Trans. R. Bowring. New York: Penguin Classics, 1996.
- SHIKIBU, M. (2008). Murasaki Shikibu Nikki. *Izumi Shikibu Nikki, Murasaki Shikibu Nikki, Sarashina Nikki*. Tokyo: Shōgakukan.
- SHIKIBU, M. (2009). *Murasaki Shikibu'nun Günlüğü*. Trans. E. Esen. Istanbul: İş Kültür Yayınları.
- SHIRANE, H. (2012). *Japan and the Culture of the Four Seasons: Nature, Literature, and the Arts*. USA: Columbia University Press.
- SAZYEK, H., Sürücü Y. (2018). Cahit Külebi'nin Şiirlerine Ekoeleşitiri Çerçevesinden Bakmak. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 36: 25-38.
- TAKEUCHI, H. (1983). 'Murasaki Shikibu Nikki'Ron- Murasaki Shikibu to Fujiwara Michinaga to no aida ni okeru 'Ominaeshi' 'Shira Tsuyu wa' no Zōtōka ni kanshite. *Nihon Bungaku Kenkyū* 22, 144-151.
- TOYAMA, E. (1927). *Genji Monogatari to Nihon no Teien*. Japan: Bunyūsha.
- TSUDA, N. (2009). *History of Japanese Art: From Prehistory to the Taisho Period*. Tokyo: Tuttle Publishing.
- WAKE, H. Suga, K.; Masami, Y. (eds) (2017).. *Ecocriticism in Japan*. London: Lexington Books
- ZAPF, H. (Ed.). (2016). *Handbook of Ecocriticism and Cultural Ecology* (Vol. 2). Germany: Walter de Gruyter.
- (KJN), Shinmura, I. (1998). *Kojien*. (5th edition). Japan: Iwanami Shoten.
- (O.K.J.) (1988). *Obunsha Kogo Jiten*. Japan: Obuncsha.

Appendix 1 :Analysis (with Glosses)⁸. of Plants in MSN in their Order of Appearance⁹

1st Volume

i. Autumn in Tsuchimikado (TSUCHIMIKADO MANSION- AUTUMN↓)

1) Ike no watari no kozue-domo 木すゑとも(梢ども)... (Shikibu, 2008:123)

Pond GEN. side GEN. tree-top PL.

2) ...yarimizu no hotori no kusamura 草むら, (Shikibu, 2008:123)

ditch GEN. side GEN. grass-tuft

ii. The Ritual of the Five Great Mystic Kings

3) Mada yofukaki hodo no tsuki sashi-kumori, **konoshita** 木のした wo guraki ni, (Shikibu, 2008:124)

still midnight around GEN. moon get-cloudy under-tree ACC. darken PT.

4) ...karahashi-domo wo wataritsutsu, **ko no ma** 木のま wo wakete kaeri iru hodo mo, (Shikibu, 2008:124)

Chinese-bridge PL. ACC. pass PROG. tree GEN. between ACC. open CON. come-back PROG. around too

iii. Maiden Flower in the Morning Mist

5) Hashi no minami naru ominaeshi をみなへし no imijiu sakari naru wo, (Shikibu, 2008:125)

bridge GEN. south be maiden-flower GEN. excessively prime COP. ACC.

6) ...hito-eda 一枝 orase-tamaite... (Shikibu, 2008:125)

one-sprig break RES. CON.

7) **Ominaeshi** をみなへし sakari no iro wo miru karani... (Shikibu, 2008:125)

maiden-flower prime GEN. color ACC. see only

8) Shira-tsuyu wa wakite mo okaji ominaeshi をみなへし... (Shikibu, 2008:125)

white dew PT. separate CON. even put NEG. maiden-flower

iv. Regent Michinaga's Son Yorimichi: No plants in this chapter.

⁸ Gloss Abbreviations: ACC. accusative; CAU. causative; COND. Conditional; CJ. conjecture (*suiryō*); CON. conjunction; COP. copula; EMP. emphatic particle; GEN. genitive; LOC. locative case; NEG. negative; NPST. non-past; PAS. passive; PST. past; PLN. plain form; PL. plural; POL. polite language (*Teineigo*); PROG. progressive-continuative; PT. particle; RK. attributive form (*Rentai-kei*); RYK. compound form (*renyōkei*); RES. respectful language (*sonkeigo*); SHK. terminal form (*shūshi-kei*); SJ. subjunctive mood; TOP. topic; Q. interrogative particle (marker). Bold letters indicate plant name and underlined letters indicate the data enlighten the use of plants. Volumes and sessions are derived from Turkish (Shikibu 2009) and modern Japanese (Shikibu 2008) translations.

⁹ Only plants that are explicitly mentioned in the diary have been considered.

v. Banquet of Governor of Harima as a Forfeit for Losing at Go

9) **kesoku** けそく *nado yue-yueshiku shite*, (Shikibu, 2008:126)

flower-shaped-table-legs etc. refined do CON.

vi. After 20th of 8th Month, The Night Duty: No plants in this chapter.

vii. 26th of 8th Month, Sleeping Face of Saishō no Kimi

10) ...*hirune shi tamaeru hodo nari keri. Hagi* はぎ, *shion, iro-iro no kinu ni*, (Shikibu, 2008:128)

nap do POL. about COP. PST. Japanese-bush-clover aster various GEN. silk PT.

11) ...*hirune shi tamaeru hodo nari keri. Hagi*, **shion** しほん, *iro-iro no kinu ni*, (Shikibu, 2008:128)

nap do POL. about COP. PST. Japanese-bush-clover aster various GEN. silk PT.

viii. 9th of 9th Month, Floss-silk Damp with Chrysanthemum Dew

12) **Kokonuka**, **kiku no wata** きくのわた *wo Hyōbu-no-Omoto no motekite* (Shikibu, 2008:129)

9th(day) chrysanthemum GEN. cotton ACC. Hyōbu-no-Omoto GEN. bring-come CON.

13) **Kiku no tsuyu** きくの露 **wakayu bakari ni sode furete...** (Shikibu, 2008:129)

chrysanthemum GEN. dew rejuvenate for sleeve touch CON.

14) **hana** 花 *no aruji ni chiyo wa yudzuramu* (Shikibu, 2008:129)

flower GEN. (land-lady) to thousand-years TOP.PT. (stay) SJ.

ix. . Evening of 9th of 9th Month, The Test of the Incense by Her Majesty

15) ...**tsuta** つた *no irono kokoro-motonaki nado, kuchi-guchi kikoyesasuru ni*, (Shikibu, 2008:129)

vine GEN. color GEN. irritation-of-waiting-long etc.from-mouth-to-mouth hear RES. PT.

x. 10th of 9th Month, The Birth Room for Empress: No plants in this chapter.

xi. 11th of 9th Month Dawn; *Kaji* Ceremony: No plants in this chapter.

xii. Her Majesty's Safe Delivery: No plants in this chapter.

xiii. Joy and Relief for Her Majesty's Safe Delivery: No plants in this chapter.

xiv. Ceremonial Sword from the Palace: No plants in this chapter.

xv. The Ceremonial First Bathing

16) *Karaginu ha matsu no mi* まつのみ *no mon...* (Shikibu, 2008:140)

(kimono-jacket) PT. pine GEN. cone GEN. pattern

17) *Koshi wa usumono, karakusa* からくさ *o nuitari.* (Shikibu, 2008:140)

waistband TOP.PT. gauze chinese-vine ACC. sew PROG.

18) *Shōshō no Kimi wa, aki no kusamura* 秋の草むら, *chō, tori nado wo...* (Shikibu, 2008:140)

Shōshō no Kimi TOP.PT. autumn GEN. herb-tuft. butterfly bird etc. ACC.

xvi. 12th of 9th Month, Costumes of The Ladies in Waiting: No plants in this chapter.

xvii. 13th of 9th Month, Celebrations on the 3rd Day of The Imperial Birth

19) ...*chin* ちん no kakeban, *shirogane no ō-sara nado, kuwashiku wa mizu.* (Shikibu, 2008:141)

aloes-wood GEN. end-table silver GEN. HON. plate etc. detailed TOP.PT. see NEG.

xviii. 15th of 9th Month, Celebrations on the 5th Day of The Imperial Birth

20) *kagaribi-domo wo ko no shita* 木のした ni tomoshi tsutsu... (Shikibu, 2008:142)

fire-basket PL. ACC. tree GEN. below PT. light PROG.

21) *ko no moto* 木のもと *goto ni, uchi-murete oru Kandachime no zuijin nado...* (Shikibu, 2008:142)

tree GEN. under PT. every gather CON. RES. noble GEN. retainer etc.

22) *Oshio-yama no komatsubara* こ松原 *wo nuitaru sama, ito okashi.* (Shikibu, 2008:144)

Oshio Mountain GEN. Komatsubara (young-pine-field) ACC. embroider PROG.
appearance very rare

23) *Mo no nuimono mo, matsu ga e* 松か枝 *no yowai o arawasowasetaru...* (Shikibu, 2008:145)

train GEN. embroidery also pine(GEN.) branch PT. GEN. (longevity) ACC. express PAS. PROG.

xix. 16th of 9th Month, Young Ladies in Waiting in the Boat No plants in this chapter.

xx. 17th of 9th Month, Celebrations on the 7th Day of The Imperial Birth

24) *mono no kazu-kazu kakitaru fumi, yanagi-bako* やなぎはこ *ni irete maireri.* (Shikibu, 2008:147)

thing GEN. many written writing willow box in put CON. RES.

xxi. 19th of 9th Month, Celebrations on the 9th Day of The Imperial Birth

25) *Koyoi wa, omote kuchigi-gata* くちきかた no kichō, *rei no sama nite,...* (Shikibu, 2008:149)

this-night TOP. PT. front decayed-tree GEN. (curtain-screen) usual (way) COP. CON.

xxii. Michinaga Holds His Grandson, No plants in this chapter. (TSUCHIMIKADO MANSION- WINTER↓)

xxiii. Emperor's Visit to the Tsuchimikado Mansion Approaches

26) *Yo ni omoshiroki kiku no ne* 菊のね *wo tadzune tsutsu horite mairu...* (Shikibu, 2008:150)

really (rare) chrysentamum GEN.root ACC. (order) PROG. dig CON. RES.

xxiv. Exchange of Letters with Lady Koshōshō in Rainy Days: No plants in this chapter.**xxv. 16th of 10th Month, Emperor's Visit to the Tsuchimikado Mansion:**

27) *Uwagi kiku* 菊 *no itsu-e...* (Shikibu, 2008:154)

(kimono-jacket) chrysentamum GEN. five-layer

28) *Kurenai ni ebi-zome* 紅ひそめ *no orimono no uchiki*, (Shikibu, 2008:154)

crimson PT. grape-color GEN. (damask) GEN. uchiki-gown

xxvi. Costumes of the Ladies in Waiting on the day of Imperial Visit

29) *...uwagi wa, oshi-watashite suō* すほう *no orimono nari.* (Shikibu, 2008:155)

(kimono-jacket) (all same) CON. sappan-wood GEN.(damask) COP.

30) *Tada Mumo no Chūjō zo ebi-zome* 紅ひそめ *wo kite haberi shi.* (Shikibu, 2008:155)

only Mumo no Chūjō EMP. grape-color ACC. wear POL. PST.

31) *Uchimono-domo wa, koki usuki momiji* 紅葉 *wo koki-maze taru yō nite*, (Shikibu, 2008:155)

beaten-silk PL.TOP.PT. dark light autumn-leaves ACC. stir PROG. like CON.

32) *...naka naru kinu-domo, rei no kuchinashi* くちなし *no koki usuki...* (Shikibu, 2008:155)

inside be silk PL. regular GEN. gardenia GEN. dark light

33) *...shion* しをん *iro*, (Shikibu, 2008:155)

aster color

34) *...ura aoki kiku* あをき菊 *wo, moshiwa mi-e nado, kokoro-gokoro nari.* (Shikibu, 2008:155)

back blue-chrysentamum ACC. or three layer etc. (different) be

35) *moshiwa suō* すわう *nado*, (Shikibu, 2008:155)

or sappan-wood etc.

36) *Uchiki wa kiku* きく *no mi-e itsu-e nite*, (Shikibu, 2008:155)

uchiki-gown TOP.PT. chrysantemum three-layer five-layer COP.CON.

37) *...kiku* 菊 *no itsu-e no karaginu wo kokoro-gokoro ni shitari.* (Shikibu, 2008:155)

chrysantemum GEN. five-layer GEN. (kimono-jacket) ACC. (different) do

38) ...ue wo ba **suō** すはう... (Shikibu, 2008:155)

to ACC. sappan-wood

39) Ue usu- **suō** うすゝはう, (Shikibu, 2008:156)

top light sappan-wood

40) ... *tsugi-tsugi* koki **suō** すはう, (Shikibu, 2008:156)

one-after-the-other dark sappan-wood

41) *Sakyō wa ao-iro ni yanagi* あを色にやなぎ no *mumon no karaginu*... (Shikibu, 2008:157)

Sakyō TOP.PT. blue-color PT. willow GEN. paternles GEN. (kimono-jacket)

42) ...*Chikuzen wa kiku* きく no *itsu-e no karaginu*, (Shikibu, 2008:157)

Chikuzen TOP.PT. chrysantemum GEN. five-layer GEN. (kimono-jacket)

43) ...*karaaya no ki naru kiku* きなる菊 no *uchiki zo*, (Shikibu, 2008:157)

Chinese brocade GEN. yellow become chrysantemum GEN. uchiki-gown EMP.

xxvii. Music and Dance Performance in the Presence of the Emperor

44) ... *tsudzumi no oto mo, matsukaze* 松風 mo, (Shikibu, 2008:158)

shoulder-drum GEN. sound too pine-wind (oto) too

45) **kobukaku** こふかく *fuki-awase te, ito omoshiroshi*... (Shikibu, 2008:158)

deep in the woods GEN. blow CON. very interesting

xxiii. 17th of 10th Month at the Presence of Her Majesty: No plants in this chapter.

xxix. The Moon and the Masters of the Households: No plants in this chapter.

xxx. 1st of the 11th Month, Celebrations on the 50th Day of The Imperial Birth

46) ... *Ō-Miya no o-mono, rei no chin no oshiki*, (Shikibu, 2008:162)

(Her-Majesty) GEN. HON.thing usual GEN. aloes-wood GEN. tray-with-legs

47) ... *Ō-Miya wa ebi-zome* えびそめ no *itsu-e no ō zo*, (Shikibu, 2008:163)

(Her-Majesty) TOP.PT. grape-color GEN. five layer GEN. HON. gown

48) ... **suō** すわう no *ō-ko-uchiki tatematureri*. (Shikibu, 2008:163)

sappan-wood GEN. HON. ko-uchiki gown RES.

xxxi. The Carouse after the Celebrations on the 50th Day of The Imperial Birth:
No plants in this chapter.

xxxii. The Preparations to Return to the Palace: No plants in this chapter.

xxxiii. When I am Back to My Home (MURASAKI'S HOUSE- WINTER↓)

49) *Midokoro mo naki furusato no kodachi* 木たち *wo miru...* (Shikibu, 2008:169)

worth-to-see even NEG. home PT. GEN. grove ACC. see

50) ...*hana tori* 花鳥 *no iro wo mo ne wo mo*, (Shikibu, 2008:169)

flower(s) (and) bird(s) GEN. color ACC. also voice ACC. also

xxxv. 17th of 11th month, Return to the Palace: No plants in this chapter.
(PALACE- WINTER↓)

xxxvi. The day after the Return to the Palace: No plants in this chapter.

xxxvii. 20th of the 11th Month, Gosechi Spectacle for the Empress

51) *hako hito-yorohi ni takimono irete, kokoroba, mume no eda* 梅枝 *wo shite*, (Shikibu, 2008:175)

box one-pair PT. incense put CON. (artificial-flower) plum GEN. sprig ACC. do CON.

xxxviii. 21st of the 11th month, Gosechi Spectacle for the Emperor No plants in this chapter.

xxxix. 22nd of the 11th month, Gosechi Girls at the Presence of The Emperor

52) *Owari wa tada ebi-zome* 菼ひそめ *wo kisetari*. (Shikibu, 2008:179)

Owari TOP.PT. only grape-color ACC. wear PAS.

xl. 23rd Toyonoakari Festival: No plants in this chapter.

xli. The Lonely Days after the Gosechi Festivities: No plants in this chapter.

xlii. 28th of 11 month Kamo Shrine Festivities

53) *Kagami oshi-irete, chin no kushi* ちんのくし *shirogane no kōgai nado*, (Shikibu, 2008:183)

mirror put CON. aloes-wood comb silver GEN. pattern etc.

54) *Hako no futa ni ashide* あして *ni uki-ide taru wa...* (Shikibu, 2008:183)

box GEN. lid PT. (reed-like-script)PT. (emboss) PROG. TOP.PT.

55) *Tsukai-no-Kimi no fuji* 藤 *kazashite...* (Shikibu, 2008:183)

(Messenger) GEN. (artificial) wisteria (put in the hair)CON.

xliii. 29th of 12th Month, Back to the Palace: No plants in this chapter.

xliv. 30th 29th of 12th Month, Tsuina Ceremony, No plants in this chapter.

xlv. 3rd of the New Year, Rice-Cake Ceremony ((PALACE- SPRING↓)

56) *tsuitachi no hi wa kurenai, ebi-zome* 菼ひそめ, (Shikibu, 2008:187)

first-day GEN. day TOP.PT. crimson, grape-color

57) *Futsuka, kōbai* こうはい no orimono, (Shikibu, 2008:187)

Second-day red-plum-blossom (color) GEN. (damask)

58) ...*Mika wa, karaaya no sakura* さくら gasane, (Shikibu, 2008:187)

Third-day TOP.PT. Chinese brocade GEN. cherry (color) layers

59) ... karaginu wa suō すわう no orimono, (Shikibu, 2008:187)

(kimono-jacket) TOP.PT. sappan-wood (damask)

60) ... *Moyegi, suō* すほう, (Shikibu, 2008:187)

green, sappan-wood

61) ... *yamabuki* 山吹 no koki usuki, (Shikibu, 2008:187)

Japanese-rose GEN. dark light

62) ... *kōbai* こうはい, *usu-iro nado* (Shikibu, 2008:187)

red-plum-blossom (color) light-color etc.

63) ... *ebi-zome* えびそめ no ukimon no ... (Shikibu, 2008:187)

grape-color GEN. uki-baracode GEN.

2ndVolume

xlvi. Lady Saishō, Lady Koshōshō, Lady Miya no Naishi, Lady Shikibu

64) *Kisaragi bakari no shidari-yanagi* したり柳 no sama shitari. (Shikibu, 2008:189)

(second month of lunar calendar) about GEN. weeping-willow GEN. appearance do

xlvii. Ladies in waiting: Kodayū , Genshikibu, Kohyōe, Shōni, Miyagi-no-jiju, Gosechi-no-ben, Komuma: No plants in this chapter.

xlviii. About Priestess of Kamo Shrine

65) ... *hana no tayori* 花のたより *hototogisu no tadzune-dokoro ni mairitareba*, (Shikibu, 2008:194)

flower-season lesser-cockoo GEN. visit place to go RES. COND.

66) Kō ito mumoregi むもれ木 wo ori iretaru kokorobase nite, (Shikibu, 2008:196)

like-this very bog-wood -e ACC. (inserted) feeling COP.CON.

xlix. Her Majesty's Subordinates

67) *Saiin nado yō no tokoro nite, tsuki wo mo mi, hana* 花 wo mo medzuru, (Shikibu, 2008:198)

Saiin etc. like GEN. placeCOP.CON. moon ACC. too see flower ACC. too admire

I. Izumi Shikibu, Akazome Emon, Sei Shōnagon: No plants in this chapter.

- li. **Voice of My Heart:** No plants in this chapter.
- lii. **Shape of My Heart:** No plants in this chapter.
- liii. **Shape of The Others Hearts:** No plants in this chapter.
- liv. **A nick name 'Lady Chronicle':** No plants in this chapter.
- Iv. **The desire of dedicating myself into the Religion and Some Doubts:** No plants in this chapter.
- Ivi. **About being Lady in Waiting in the Court:** No plants in this chapter.

3rd Volume

Ivii. **About Tsuchimikado Mansion:** (TSUCHIMIKADO MANSION↓)

68) "*Ike no ukikusa* うき草" to *utaite*, (Shikibu, 2008:214)

pond GEN. duckweed as sing CON.

Iviii. **About the Genji Monogatari**

69) ...*mume* むめ no *shita ni shikaretaru kami ni kakasetamaeru*. (Shikibu, 2008:214)

plum GEN. under to (lay) PAS. PROG. paper in write RES.

Ix. **About the Night in the Corridor**

70) ...*maki* まき no *toquchi ni tataki wabitsuru*. (Shikibu, 2008:215)

Japanese-cedar GEN. door-way at knock (grive) SH.RK.

Ix. **First 3 days of New Year, Rice Cake Ceremony for The Princes:** No plants in this chapter. (PALACE)

Ixi. **2nd Day of the New Year: First Child Day** (TSUCHIMIKADO MANSION-WINTER↓)

71) *Nobe ni komatsu* 小松 no *nakariseba* (Shikibu, 2008:217)

(fields-around) LOC. young-pine GEN. be NEG. COND.

Ixii **15th of the New Year, 50th Day Ceremonies For Prince Atsukasa**

72) ...*sakura* 桜 no *orimono no uchiki*, (Shikibu, 2008:218)

cherry (color) GEN. (damask) GEN. uchiki-gown

73) ...*Kōbai* こうはい ni *moyegi*, (Shikibu, 2008:219)

red-plum-blossom (color) PT. green

74) ... *yanagi* やなぎ no *karaginu*, (Shikibu, 2008:219)

willow GEN. (kimono-jacket)

- 75) ...**kōbai** こうはい, *moegi*, (Shikibu, 2008:219)
red-plum-blossom (color) green
- 76) ... **yanagi** やなぎ, *yamabuki no ō-zo*, (Shikibu, 2008:219)
willow Japanese-rose GEN imperial garments
- 77) ... *yanagi*, **yamabuki** 山ふき *no ō-zo*, (Shikibu, 2008:219)
willow Japanese-rose GEN imperial garments
- 78) ... *ue ni wa ebi-zome* 葱ひそめ *no orimono* (Shikibu, 2008:219)
top PT. grape-color GEN. (damask)
- 79) ... **yanagi** やなぎ *no uejiro* *no ō-ko-uchiki*, (Shikibu, 2008:219)
willow GEN. (white-front-layer) GEN. HON. ko-uchiki gown
- 80) **Ebi-zome** 葱ひそめ *no orimono no ko-uchiki* (Shikibu, 2008:219)
grape-color GEN. . (damask) GEN. ko-uchiki gown
- 81) ... **sakura** さくら *no karaginu kitari*. (Shikibu, 2008:219)
cherry (color) GEN. (kimono-jacket) wear PROG.
- 82) ... *ue ni kōbai* こうはい *no koki usuki itsutsu wo kasane tari*. (Shikibu, 2008:220)
top PT. red-plum-blossom (color) GEN. dark light five ACC. laye PROG.
- 83) *Karaginu*, **Sakura** さくら. (Shikibu, 2008:220)
(kimono-jacket) cherry (color)
- 84) *Gen-Shikibu wa koki ni, mata kōbai* こうはい *no aya zo kite haberu meri shi*.
(Shikibu, 2008:220)
Gen-Shikibu. TOP.PT. dark PT. again red-plum-blossom (color) brocade EMP. wear
POL. CJ. PST.



**MUHAFAZAKÂR TURİSTLER AÇISINDAN İSLAMİ OTEL SEÇİM KRİTERLERİNİN
ÖNEM DERECESİNE GÖRE BELİRLENMESİ: ANTALYA İLİ ÖRNEĞİ**

Dr. Öğr. Üye. Hakan AKYURT*

ÖZ

Son yıllarda özellikle İslami otel kavramı turizm sektörü içinde turistik talep açısından artış gösteren bir eğilim içerisinde. Helal turizm, helal gıda ve helal turizm sertifikasyonu gibi kavramların ele alınması ile birlikte İslam dini inançlarına yönelik olarak turizm faaliyetlerinde yatırımlar artmıştır. Türkiye’de dini anlayışlarına göre Muhafazakâr olarak adlandırılan insanların turizm tercihlerine göre turizm faaliyetlerinin gelişme gösterdiği görülmektedir. Muhafazakâr turistlere uygun olan ve tatillerini yapabilecekleri otel sayısında önemli sayıda artış olmaya başlamıştır. Bu kapsamda, Muhafazakâr turistlerin istek ve ihtiyaçları diğer turistlere göre farklılıklar göstermektedir. Rekabet şartlarının yoğun olduğu turizm sektörü düşünüldüğünde Muhafazakâr turistlere uygun olarak hizmet ve ürün sunan otellerin, bu turist yapısına uygun olması gerekmektedir. Ortaya konulan ürün ve hizmetler, İslami otellerin niteliğinin hangi özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Otel işletmelerinin sunmuş olduğu tüm hizmet ve ürünlerin niteliği Muhafazakâr turistlerin otel tercihlerinde önemli bir unsurdur. Muhafazakâr turistlerin otel seçimlerinde çok çeşitli kriterler olduğu daha önce yapılan akademik çalışmalar ile ortaya konmaktadır. Ancak, turistlerin İslami otel seçiminde temel olarak bazı kriterleri öncelikli olarak değerlendirdiği görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, İslami otelleri tercih eden Muhafazakâr turistlerin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayacak temel kriterlerden hangilerinin daha önemli olduğunun belirlenmesidir. Kriterlerin önem derecesine göre sıralanması, İslami otellerin maliyetlerinde önemli bir azalma sağlayabilecek ve işletmelerin hedef kitlelerin istek ve beklentilerini karşılama da fayda sağlayacaktır. Çalışmada ortaya konan temel kriterler, “Odanın İslami Koşulları (Kuran, kible, seccade), Alkolsüz olması, Helal Gıda Sertifikası, Müslüman Personel, Kadın-Erkek ayrı yüzme alanları, İslam’a uygun otel yönetimi, Tek Erkekler için özel kat, İslami şartlara uygun rekreasyonel faaliyetler, Kadınlara özel faaliyetler, Muhafazakâr TV kanalları, Mescit” olarak ele alınmaktadır. Araştırma verileri sonucunda elde edilen bulgulara göre, “Helal gıda sertifikası” İslami otel kriterleri arasında en önemli kriter olarak belirlenmiştir. Bu kriteri sırasıyla, önem derecesine göre, alkolsüz otel, kadın-erkek ayrı yüzme alanları, İslami şartlara uygun rekreasyon faaliyetleri, kadınlara özel faaliyetler, tek erkekler için özel kat verilmesi, odaların İslami koşul durumu, İslam’a uygun otel yönetimi, mescit, Müslüman personel ve Muhafazakâr TV kanalları takip etmektedir. Elde edilen verilerin, İslami otellerin maliyetlerinde azalma sağlayacağı ve Muhafazakâr turistlerin beklenti ve ihtiyaçlarına yönelik olarak önemli bir bilgi kaynağı olacağı düşünülmektedir. Çalışma sonuçlarının İslami tarzda hizmet veren otel işletmeleri açısından değerlendirilerek, belirlenen kriterler ağırlıklarına göre işletmelerinde uygulamalar yapmaları beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Turizm, Otel İşletmeciliği, Muhafazakâr turist, İslami otel, AHP yöntemi.

**DETERMINATION OF ISLAMIC HOTEL SELECTION CRITERIA IN TERMS OF
CONSERVATIVE TOURISTS: ANTALYA PROVINCE**

*Giresun Üniversitesi, Bulancak Kadir Karabaş Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Bölümü, hakan.akyurt@giresun.edu.tr, Orcid ID:0000-0002-6522-684X

ABSTRACT

In recent years, especially the Islamic hotel concept within the tourism sector has been in an increasing trend in terms of tourist demand. With the introduction of concepts such as halal tourism, halal food and halal tourism certification, investments in tourism activities have increased in accordance with Islamic religious beliefs. According to religious concept of tourism in Turkey, who prefer the so-called conservative people is seen that tourism activities have shown improvement. There has been a significant increase in the number of hotels that are suitable for conservative tourists and can enjoy their holidays. In this context, the wishes and needs of conservative tourists differ from other tourists. Considering the tourism sector where competition conditions are intense, hotels offering services and products in accordance with conservative tourists should be in accordance with this tourist structure. The products and services provided show the characteristics of the quality of Islamic hotels. The quality of all the services and products offered by hotel businesses is an important element in the hotel preferences of conservative tourists. It has been shown in previous academic studies that conservative tourists have various criteria in hotel selection. However, it is seen that tourists consider some criteria as a priority in the selection of Islamic hotels. The aim of this study is to determine which of the main criteria to satisfy the expectations and needs of conservative tourists who prefer Islamic hotels. Sorting the criteria according to their importance will lead to a significant reduction in the cost of Islamic hotels and will also be beneficial in serving the demands and expectations of the target groups. The main criteria in the study, "Islamic conditions of the room (Quran, Qibla, prayer rugs), non-alcoholic hotel, Halal Food Certificate, Muslim Staff, Separate swimming areas for men and women, Hotel management in accordance with Islam, Special coat for single men, Recreational activities in accordance with Islamic conditions, Special activities for women, Conservative TV channels, Mosque" are considered. According to the findings obtained as a result of the research data, "Halal food certificate" has been determined as the most important criterion among Islamic hotel criteria. According to the importance of this criterion, non-alcoholic hotels, separate swimming areas for women and men, recreation activities in accordance with Islamic conditions, special activities for women, special flooring for single men, Islamic condition of rooms, hotel management in accordance with Islam, masjid, Muslim staff and Conservative TV channels are followed. It is believed that the data obtained will reduce the costs of Islamic hotels and will be an important source of information for the expectations and needs of conservative tourists. It is expected that the results of the study will be evaluated in terms of hotel businesses that serve in the Islamic style and will make applications in their enterprises according to the weighted criteria.

Keywords: Tourism, Hotel Management, Conservative tourist, Islamic hotel, AHP method.

GİRİŞ

Turizmin ülke ekonomilerine olan katkısının artması ile birlikte, turizm sektörüne olan yatırımlarda önemli derecede artış görülmektedir. Turizmin döviz getirici etkisi ile birlikte istihdama olan katkısı da düşünüldüğünde, turizm alanında çalışmalar yoğunlaşmaktadır. Ülke yönetimlerinin turizm konusunda özellikle son yıllardaki bu artan ilgisi turizm sektörünün farklılaşma yoluna gitmesine neden olmaktadır. Turizmden elde edilen gelirlerin yüksek olması ve turizm sektöründeki ilerlemelerin diğer sektörleri de olumlu olarak etkilemesi, turizme bakış açısının olumlu yönde değişimini sağlamaktadır. Ancak, ülkelerin turizme yaptığı yatırımların artması, yeni turistik destinasyonları ortaya çıkarma arzuları ve daha çok turist çekme isteği ile birlikte turizmde rekabet koşulları çok ağırlaşmaktadır. Artan rekabet şartları turizmde

yeni turistik ürünleri bulma ve turistlerin özelliklerine uygun turizm faaliyetlerini de beraberinde getirmektedir.

Bu kapsamda özellikle din konusu üzerine turistlerin özelliklerine uygun olarak çalışmaların daha da arttığı görülmektedir. Geçmiş yıllarda turistlerin ziyaret ettikleri dini alanlara ve din amaçlı seyahatlere yönelik olarak çalışmalar yapılmış olsa da, dini koşullara göre konaklama yapılanması son yıllarda önem kazanmış bir konudur. Helal turizm kavramının yayılması ile birlikte, ülkemizde özellikle İslami otel, Muhafazakâr otel ve Muhafazakâr turist kavramları da ele alınmaya başlamıştır. Dini anlayışlarına göre tatil planı yapan ve konaklama tesisi seçiminde bulunan turist profiline sayısının artması ile birlikte İslami otel sayısında artış görülmektedir. Bu nedenle, turizm sektöründe Muhafazakâr turist tipine yönelik olarak yatırımlar ve çalışmalar artmıştır. Muhafazakâr turistler, özellikle ülkemiz otelleri açısından önemli ve farklı bir turizm yapısı olarak hızlı bir şekilde gelişim göstermiştir. İslami otellere olan talebin artması bu otel tarzının çalışılmasını zorunlu hale getirmiştir.

Çalışmanın yapılmasının temel nedeni, turizmde maliyetlerin artması ve hedef kitlelerine yönelik beklentileri nedeni ile işletmelerin farklı uygulama arayışları içerisinde olmasından kaynaklanmaktadır. Otel işletmeleri hedef kitlelerinin beklenti ve isteklerini önceden tahmin edebilirse, hem maliyetlerini azaltacak hem de hedef kitlelerin davranış biçimlerine uygun olarak ürün ya da hizmet sunumu yapabilecektir. Bu durumun gerçekleşmesi ile birlikte karlılık oranlarının da artması mümkün olacaktır. Bu nedenle, çalışmada hedeflenen, otel yöneticilerinin fikir ve düşüncelerinde İslami otelleri ziyaret eden turistlerin hangi temel faktörleri önemsendiğinin ortaya konulmasıdır.

Çalışmada Muhafazakâr turistlerin tercih ettikleri İslami otel kriterleri belirlenerek, otel yöneticilerinin görüşleri ile en önemli Muhafazakâr turist kriterlerinin ne olduğu önem derecesine göre ortaya koyulmaya çalışılmaktadır. Araştırma Antalya'daki İslami nitelikteki oteller üzerinde yapılmıştır. Antalya ili İslami otel sayısı olarak Türkiye'deki en fazla otele sahip olduğundan dolayı böyle bir seçim düşünülmüştür. Uygulama kısmında, Çok Kriterli Karar Verme Yöntemlerinden biri olan Analitik Hiyerarşi Süreci Yöntemi (AHP) kullanılmıştır. Analizlerde, Super Decision programı ile anketin tutarlılık oranı ve kriterlerin önem derecesine göre sıralamalar elde edilmiştir. Bu yöntem ile Muhafazakâr turistler açısından İslami otellerin tercih edilmesindeki kriterler ağırlıklandırılarak, önem derecelerine göre sıralanmıştır. Çalışmanın temel amacı, Muhafazakâr turistlerin hangi kriterleri önemsediklerini belirlemek ve bu şekilde İslami otel kriterlerine sahip olan otellerin bu kriterlere uygun hizmet ve ürün sunumlarını geliştirmelerini sağlamaktır. Ayrıca, İslami otel yöneticilerinin bu kriterler hakkında önem derecelerine göre daha önce bilgi sahibi olmaları, işletme maliyetlerinin azaltılması beklenmektedir. Turistlerin beklenti ve ihtiyaçlarına göre işletmelerinde hazırlık yapmalarını kolaylaştırabilecek ve turistlere daha iyi hizmet sunabileceklerdir. Çalışmanın İslami otel tarzındaki otellere faydalı bilgiler sunması ve gelecekte konu ile ilgili olarak çalışmayı düşünen akademisyenlere de kaynak oluşturması hedeflenmektedir.

1. LİTERATÜR TARAMASI

1.1. Muhafazakârlık ve Muhafazakâr Turist Kavramları

Dini inançların etkisinin artması ile birlikte Muhafazakârlık kavramı da birçok alanda çalışma konusu olmaktadır. Muhafazakâr insanların tercihlerindeki farklılıklar ve onların beklentileri sektörlerin bu düşünce yapısında olan insanlara da önem göstermesini zorunlu hale getirmektedir. Muhafazakârlık, “insanların aydınlanma çabası ile akıl anlayışlarına, o akıldan üretilen siyasî projeler, toplumla ilgili öneriler ve uygulamalar ile siyasî bir felsefe, düşünce, gelenek-görenek ve zamanla bu kalıplardan üretilen siyasî ideolojiler” olarak tanımlanmaktadır (Özipek, 2004, s.6). Bir başka yaklaşımda ise muhafazakârlık, “kusurlu aklın hakimiyetini önlemek amacıyla devlet, din ve mülkiyet gibi kavramların varoluşsal zemini ve yaşamdaki düşünsel durumları ele alan bir yapı” olarak ifade edilmektedir (Adams, 1993, s.74). Muhafazakârlık, toplum, cemaat, millet gibi kelimeler ile belirtilen ortaklık anlayış durumunu, kutsal bir varlığa olan bağlılığı ve toplumsal bir kitlenin tarihsel ya da dinsel olarak birbiri ile bağlılığını ifade eden bir kavramdır (Müller, 1997, s.40).

Günümüz koşullarında Muhafazakârlık kavramı ele alındığında, bir dine tüm şartları ile bağlı olan ve dinin gerektirdiği şekilsel ve ruhsal şartlara uygun olarak yaşamaya çalışan insanlar akla gelmektedir. Muhafazakârlık bir yaşam biçimi olarak kabul edilmekte, insanların algılamalarına göre farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Kutsal kitaplardaki yazılı emirlerin veya kuralların insanların algılamalarındaki duruma göre değişim göstermesine rağmen, Muhafazakâr olarak kabul edilen insanlar öğrendikleri ya da bildikleri tüm din kurallarına uymaya çalışmaktadır. Muhafazakârlık her ne kadar dine göre yaşamaya çalışan insanların şekilsel ve yaşam biçimleri gibi unsurlarla anılması olsa da, bir ideolojiyi ve bu ideolojiye uygun düşünce yapısını da ifade etmektedir.

Muhafazakâr yaşam biçimini ve ideolojiyi tercih eden insanların sayısı tüm dinler düşünüldüğünde oldukça fazladır. İnsanların inandıkları dine uygun yaşam biçimini tercih etmesi oldukça doğal bir durumdur. Bu kapsamda Muhafazakâr insanların anlayışlarına ve yaşam biçimine uygun olarak birçok sektör çalışmalar yapmakta ve ürün ya da hizmet sunumunda bulunmaktadır. Dinsel inançlara göre ürünler ve hizmetler üretilmekle birlikte, Muhafazakâr insanlara uygun olarak farklı türdeki ihtiyaçlara yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu ihtiyaca yönelik sektörlerden biri de turizm sektörü olmakla birlikte, özellikle ülkemizde son yıllarda bu konuda yatırımlar ve çalışmalar artmaktadır. Muhafazakâr turistlerin tatil tercihleri ve satın alma davranışlarının turizm literatüründe çalışma konusu olarak incelendiği görülmektedir.

Turizmde din anlayışına göre inanç turizmi ve din turizmi kavramları kullanılmaktadır. Son yıllardaki gelişmeler ile birlikte, helal turizm, helal ürün sertifikası ve İslami otel gibi kavramlar literatürde yerini almaktadır. İslami koşullara uygun turizm anlayışını İslam dininin emir ve koşullarına uygun turizm faaliyetleri olarak ifade etmek mümkündür. Bununla birlikte, Muhafazakâr turizm yapısı içerisinde önemli olan tatil yapılan yerden ziyade Muhafazakâr turistlerin tüketim, satın alma, eğlence ve diğer turizm faaliyetlerindeki davranışının İslami koşullara uygun olması gerekliliğidir. İslam dininin emrettiği kural ve davranış biçimi dışında tatil yapılmaması önemli bir husus olarak belirtilmektedir. Muhafazakârlık İslam dini açısından ele alındığında, İslami koşullara ve emirlere uygun olan tatil satın alan ve tatil davranışını gerçekleştiren insanlara Muhafazakâr turist adı verilmektedir (Tekin, 2014, s.755).

Bir başka tanımda ise, “İslam dini kapsamında izin verilen amaçlar doğrultusunda seyahat edip, din kurallarına dayalı ihtiyaçlarından vazgeçmeyen ve helal bilinci olan turistlere Müslüman turist ya da Muhafazakâr turist” olarak tanımlanmaktadır (İsedak, 2018, s.10). İslam dinine göre tatil unsurlarının uygun olduğu alanlarda ya da konaklama tesislerinde yapılan turizm faaliyetleri Muhafazakâr turistler açısından önemli unsurlardır. Bu nedenle, iletişim ve ulaşım araçlarının da gelişimi ile birlikte, Muhafazakâr turistlerin İslami koşullara uygun otellerde ve turistik destinasyonlarda tatil tercihinde buldukları görülmektedir.

1.2. Muhafazakâr Turist Tercih Kriterleri

Turistlerin tercihleri, beklentileri ve davranış biçimleri her destinasyona ve konaklama yapısına göre değişim göstermektedir. Turistler sadece dini anlamda değil, yaşadıkları destinasyonlara ve alışkanlıklarına uygun olacak turistik davranışlarda bulunmaktadır. Bu davranış biçimlerinden en önemlilerinde biri olan din kapsamlı turizm faaliyetleri özellikle İslam dinini yaşayan turistler için önem arz etmektedir. Konaklama tesislerinin özellikleri Muhafazakâr yapıdaki turistler açısından tatil tercihlerinde en önemli kriter olarak ifade edilmektedir (Güzel ve Güzel, 2017, s.248). İslam dini açısından muhafazakâr turist kavramı incelendiğinde, İslam dininin emrettiği ürün ve hizmet anlayışının bulunduğu konaklama tesislerinin tercih edildiği bilinmektedir. Günümüz muhafazakâr turist yapısı nedeni ile İslami otelleri tercih eden ve satın alma davranışında bulunan turistlerin çoğaldığı görülmektedir.

Muhafazakâr turistlerin tatil tercihlerindeki kriterler özellikle konaklama tesisleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu kapsamda bazı araştırmacılar tarafından aşağıda belirtilen kriterler ön plana çıkmaktadır (Fernandez ve Bedia, 2004; Ramli; 2009; Kalesar, 2010; Tekin, 2014):

- Mescit imkanı,
- Helal gıda belgesi,
- İslami yemek menüsü,
- İslami koşullara uygun eğlence imkanı,
- Oda koşulları ve imkanları,
- Müslüman personel,
- Vale hizmetleri,
- İslami duruma uygun aktiviteler,
- Erkek ve kadın için ayrı plaj ve havuz,
- Tek olarak kalan erkeklere özel kat,
- Kadınlara özel rekreasyon alanları,
- Çocuk alanları,
- TV kanallarının İslami şartlara uygun olması,
- Cuma namazı için uygun koşullar sağlanması,
- Alkolsüz otel,
- Kadın ve erkek ayrı gezi imkanı,
- Fiyat uygunluğu,
- Kibleye dönük olmayan tuvalet ve banyo,
- İbadet etme kolaylığı.

Bununla birlikte, otel ve diğer konaklama tesisleri dışında seyahat acenteleri, ulaşım imkanları, diğer yeme-içme tesislerinin durumu, eğlence alanları, parklar, gezi alanları ve kültürel alanlar gibi birçok unsur muhafazakâr turistlerin tatil davranışında etkili olabilecek kriterleri içermektedir. Sundukları ürün ve hizmetlerin konseptinin İslami şartlara uygunluğu genel olarak tüm tesisler ile muhafazakâr turistler açısından önem arz etmektedir. Özellikle kumarhane, yemeklerde kullanılan helal ürünler ve alkolsüz tesisler gibi temel nitelikler ön plana çıkmaktadır. Ancak, muhafazakâr turistler açısından yoğun olarak konaklama tesislerinin durumu ve sunduğu imkanlar birinci derecede önemli kriterleri oluşturmaktadır.

1.3. İslami Otel Konsepti ve Mevcut Durum

Muhafazakâr turist sayısının ve gelirlerinin artması ile birlikte dünya genelinde özellikle Müslüman olan muhafazakâr turistlere yönelik olarak yatırımlar artmıştır. Bu kapsamda, muhafazakâr turistlere uygun olarak konaklama tesisleri yapılmış ve konsept olarak İslam dinine uygun olan oteller ortaya çıkmıştır. Dünya genelinde Müslüman turist sayısı 2000 yılında 25 milyona ulaşmış ve 25 milyar dolar turizm geliri elde edildiği bildirilmektedir. 2014 yılında ise 161 milyon turist sayısına ulaşıldığı ve 121 milyar dolar harcandığı ifade edilmektedir. 2020 yılı sonunda ise 180 milyon turist sayısına ulaşılacağı ve 212 milyar dolarlık harcama yapılacağı tahmin edilmektedir (İsedak, 2018, s.10). Bu rakamlar ele alındığında Müslüman turistlere yönelik olarak yatırımların neden önemli olduğu daha net olarak anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, “Müslümanların Seyahat Tercihleri Endeksi” raporuna göre Müslüman turistlerin tatil tercihlerindeki İslam ülkelerine göre sıralama durumu Tablo-1’de verilmektedir (Turizmgünü, 2019).

Tablo 1. Müslüman Turistlerin Tercih Ettikleri İslam Ülkeleri

Sıra	Destinasyon	Puan
	Malezya	82,5
	Birleşik Arap Emirlikleri	76,9
	Endonezya	72,6
	Türkiye	72,4
	Suudi Arabistan	71,4
	Katar	70,5
	Fas	68,1
	Umman	67,9
	Bahreyn	67,9
	İran	66,8
0		

Kaynak: Turizmgünü,

<https://www.turizmgunlugu.com/2018/02/28/muslumanlarin-en-cok-seyahat-ettigi-ulkeler/> (Erişim tarihi: 26.10.2019).

Bununla birlikte, Mastercard ve Crescent Rating tarafından hazırlanan ve 130 hedef ülkenin yer aldığı Müslümanların seyahat tercihleri endeksi raporunda İslam ülkeleri dışında Müslümanların seyahat ettikleri ülkelerinde sıralaması yapılmıştır. Bu sıralama Tablo-2'de gösterilmektedir (Turizmgünüğü, 2019).

Tablo 2. Müslüman Turistlerin Tercih Ettikleri Diğer Ülkeler

Sıra	Destinasyon	Puan
	Singapur	67,3
	Tayland	61,8
	Birleşik Krallık	60,0
	Güney Afrika	53,6
	Hong Kong	53,2
	Japonya	52,8
	Tayvan	52,4
	Fransa	52,1
	İspanya	48,8
0	Amerika Birleşik Devletleri	48,6

Kaynak: Turizmgünüğü,

<https://www.turizmgunlugu.com/2018/02/28/muslumanlarin-en-cok-seyahat-ettigiulkeler/> (Erişim tarihi: 26.10.2019).

Türkiye, İslami otel konusunda yatırımlarını ve konseptlerini hızla geliştiren ülkeler arasında gelmektedir. Türkiye genelinde 2002 yılında sadece 5 İslami konseptli otel bulunurken, günümüzde 75 adet Muhafazakâr, İslami, tesettürlü adları ile faaliyet gösteren otel bulunmaktadır. İlk olarak sağlık turizmi ve deniz turizmi amaçlı olarak faaliyet gösteren oteller, daha sonraki gelişimler ile birlikte Türkiye'de birçok yerde faaliyet göstermeye başlamıştır. Antalya ili 29 İslami konseptli otel ile başı çekmekte, Yalova, Çeşme, Nevşehir, Kütahya, Altınoluk, Uludağ, Şile, Sakarya, Manyas, Kartepe, Erdek, Edremit, Çanakkale, Anamur, Akçakoca, Ankara, İstanbul, Denizli, Muğla, Didim, Alanya, Kaş, Afyon, Kumluca ve Fethiye gibi destinasyonlarda İslami otel konseptli oteller bulunmaktadır (Turizm gazetesini, 2019).

Özellikle helal turizm konseptinin yayılması ile birlikte adının çok daha fazla yer edindiği İslami otel kavramı, Türkiye'de yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Ancak, ülkemizde bazı otellerin sadece otellerinde alkole izin vermemesi ve domuz eti gibi İslam dininde haram olan yiyecekleri sunmaması ile İslami otel oldukları algısını oluşturmaya çalıştıkları görülmektedir. Bu durumun sonucunda İslami otel adı altında

turistlere satış yapan oteller, turistlerde hayal kırıklığı ve tatminsizlik duyguları ile tatillerini geçirmelerine neden olmaktadır. Dini hassasiyetleri yüksek olan bu turistler, sadece haram yiyecek ve içeceklerin olmaması ile İslami otel anlayışının olmayacağını belirtmektedir. Bu tarzda eksik hizmet ve ürün sunan otel işletmeleri, Türkiye'nin İslami otel anlayışına da zarar vermektedir (Sormaz vd., 2017, s.82).

İslami otel anlayışının tam olarak yerleşebilmesi için Müslüman turistlerin ve konuya hakim olan akademisyenler ile otel işletme yöneticilerinin fikirlerinin alınarak, İslami oteller için belirli bir standardın oluşturulması gerekmektedir. Genel olarak, kendini İslami otel olarak adlandıran ve İslami koşullara uygun olarak hizmet sunan otel işletmelerinden beklentiler aşağıda verilmektedir (Samori ve Sabtu, 2014, s.146; Sormaz vd., 2017, s.83):

- Turistlerin İslami koşullara uygun giyinmesi,
- Odalardaki yatakların, banyonun ve tuvaletin kible dikkate alınarak yerleştirilmesi,
- Otelin içinde turist sayısına uygun mescit olması,
- Eğlence ve aktivitelerin İslami kurallara uygun olması,
- Helal gıda kullanımının yapılması,
- Alkole hiçbir şekilde otelde izin verilmemesi,
- Kumar oynatılmaması,
- Odadaki buzdolabında (minibar) İslami şartlara uygun yiyecek ve içecekler olması,
- Evli olmayan çiftlere ya da tek kişi kalanlara göre odaların dizayn edilmesi,
- Tek erkeklere ya da cinsiyete göre otel katlarının ayarlanması,
- Kadın ve erkekler için ayrı olmak şartıyla, aktivite alanları, yüzme havuzları, plajlar ve yemek alanlarının olması,
- Odaların kibleyi gösteren bilgilerle donatılması ve Kur'an-ı Kerim olması,
- Otel çalışanlarının uygun kıyafetleri olması ve Müslüman kişilerden seçilmesi,
- Genel otel yapısının İslami kurallar gözetilerek dizayn edilmesi gerekmektedir.

1.4. İlgili Araştırmalar

İslami otel ve Muhafazakârlık ile ilgili olarak birçok akademik çalışma bulunmaktadır. Özellikle helal turizm konseptinin genişlemesi ile birlikte helal turizm konusunda çalışmalar yoğunlaşmıştır. Helal otel, Muhafazakâr otel, İslami otel ve Tesettür otel gibi kavramlar kullanılarak, Müslüman turistlerin algılarını ölçmeyi amaçlayan akademik çalışmalar bulunmaktadır. Ancak, mevcut çalışmanın tam anlamı ile benzer yöntemler ile yapılmış olan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmanın, konunun incelenmesi ve yöntemi bakımından orijinal bir değere sahip olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte İslami otellerdeki Muhafazakâr turistlere yönelik bazı çalışmalar aşağıda sırasıyla özetlenmektedir.

- Dal ve Topay'ın 2018 yılında, muhafazakâr tüketiciler tarafından turizme bakış açılarının nasıl olduğunun tespitine yönelik çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada, muhafazakâr otellerde konaklama yapan insanların tutum ve davranışlarına yönelik olarak literatür taraması ile birlikte kalitatif veri toplama tekniği kullanılmıştır. Muhafazakâr otellerde konaklama yapan kişilerin demografik bilgileri alınarak, tatil düşünce ve görüşleri ortaya konulmuştur.
- Helal konsepti olan otellerdeki turistlerin yiyecek ve içecek memnuniyetlerinin ölçülmesine yönelik olarak, Sormaz ve arkadaşları tarafından 2017 yılında çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada İslami otellerde konaklayan turistlerin yiyecek ve içecek memnuniyetleri ölçülmektedir. Çalışmada turistlerin demografik bilgilerine göre otel türü tercihleri ve yiyecek-içecekler ile ilgili düşünceleri SPSS aracılığı ile belirlenmiştir.
- Poyraz ve Oktay tarafından 2017 yılında yapılan başka bir çalışmada da, helal konseptli otellerdeki tutundurma stratejilerine yönelik araştırma yapılmıştır. Çalışmada helal turizm sunan otellerin ve İslami otellerin tutundurma çabalarına yönelik olarak literatür araştırması yapılmıştır.
- Arpacı, Uğurlu ve Batman (2015) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise, helal konseptli otellerdeki müşteri şikayetleri üzerinde durulmaktadır. Çalışmada nitel veri toplama yöntemi kullanılmıştır.

İslami otel, Muhafazakâr otel, helal turizm kavramlarına ilişkin olarak çok sayıda farklı literatür çalışması yapılmıştır. Helal turizm konusu özellikle turizmin çeşitlendirilmesi ve farklı bir konsept olması nedeniyle önemli bir konu olarak görülmektedir. Özellikle son yıllarda, helal turizm kongrelerinde sunulan bildiri kitapları ve helal turizm ile ilgili makaleler bulunmaktadır. Bu çalışmalarda, İslami otel tercihinde çok kriterleri karar verme yöntemlerinin kullanımı ile ilgili herhangi bir çalışmalara rastlanmamaktadır. Tedarik zinciri ve muhasebe departmanlarına yönelik olarak İslami otellere uygulanan işletme tabanlı çalışmalar bulunmaktadır. ÇKKV ile İslami otel tercihinin yönelik olarak benzer nitelikte çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle çalışmanın, nitelik ve kullanılan yöntem bakımından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. ARAŞTIRMANIN ANALİZİ

2.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı Muhafazakâr turiste yönelik olarak ürün ve hizmet sunumunun arttığı günümüz turizm koşullarında, turizmden daha fazla gelir almak isteyen İslami otellerin tercih edilmesinde hangi kriterlerin daha önemli olduğunu ortaya koymaktır. İslami otel tercih kriterlerinin önem derecesine göre belirlenmesi, Muhafazakâr turistlerin tercihlerinde otellere avantaj sağlayabilir. Bununla birlikte, turistik talebi arttırmak amaçlı olarak belirlenen kriterlere göre yatırımlar yapılarak, otel işletmelerinin maliyetlerinin azalması da mümkün olabilir. Ayrıca, konunun İslami otel ve Muhafazakâr turist kavramları üzerine yapılan akademik çalışmalara ışık tutması beklenmektedir. Konunun farklı yöntem ile incelenmesi nedeniyle farklı akademik bakış açısı sunularak, yeni çalışmalara yol göstermesi amaçlanmaktadır.

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu çalışmada, Akdeniz Turistik Otelciler ve İşletmeciler Birliği (AKTOB) verilerine göre Türkiye’de İslami otel konseptli 75 tesis faaliyet göstermektedir. Bu otellerin 29’u Antalya ili ve ilçelerinde bulunmaktadır (AKTOB, 2019). Yoğunluk olarak Antalya ilinde İslami otel konseptli otel sayısının fazla olması nedeniyle çalışma evreni Antalya ilindeki İslami otellerden seçilmiştir. Çalışmada 18 otel yöneticisi ile yüz yüze anketler yapılmıştır. Çok Kriterli Karar Yöntemlerinde uzman görüş sayısı ile evreni temsil eden sayının oranlama durumu aranmadığı ifade edilmektedir. Bir uzman görüşünün bile yeterli olduğu, uzman görüş sayısı ne olursa olsun, teknik ve uzmanlık gerektiren bilgi elde edileceği için tüm evreni temsil ettiği belirtilmektedir (Erdal ve Korucuk, 2018, s.103).

2.3. Veri Toplama Yöntemi

Antalya ilinde İslami otel yöneticisi olan 18 kişiye AHP yöntemine göre düzenlenmiş anket formu doldurtulmuştur. Çalışmada, anketler otel yöneticileri ile yüz yüze tekniği ile yapılmıştır. Çalışmanın İslami Otel temsil kriterleri, Helal turizm ve İslami otel alanında Lopez-Fernandez ve Serrano-Bedia ile Ramli tarafından yapılmış olan akademik çalışmalardan elde edilmiştir. Bu çalışmaların kriterleri Güzel ve Güzel tarafından 2017 yılında çalışmalarında da kullanılmıştır. Bunun gibi farklı birçok çalışmada İslami otellerin özelliklerine yönelik olan kriterlerin genel olarak bu yazarların eserlerinden alındığı görülmektedir. İslami otel temel kriterlerinin, birçok farklı çalışmada geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapıldığı ve olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir. Bu nedenle, tekrar bir geçerlilik ve güvenilirlik testi yapılmamıştır. Uzman görüşlerine göre Muhafazakâr turistlerin İslami otel seçimlerindeki kriterler Tablo-3’te verilmektedir (Lopez-Fernandez ve Serrano-Bedia, 2004; Ramli; 2009):

Tablo 3. İslami Otel Temel Kriterler Tablosu

Temel Kriterler
Odanın İslami Koşulları (K1)
(Kuran, kible, seccade)
Mescit (K2)
Kadınlara özel faaliyetler (K3)
Müslüman Personel (K4)
Kadın-Erkek ayrı yüzme alanları (K5)
İslam’a uygun otel yönetimi (K6)
Helal Gıda Sertifikası (K7)
Tek Erkeklerle özel kat (K8)
İslami şartlara uygun Rekreatif faaliyetler (K9)
Muhafazakâr TV kanalları (K10)

Alkolsüz otel (K11)

2.4. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada Analitik Hiyerarşi Süreci (AHP) yöntemi kullanılmaktadır. Thomas L. Saaty tarafından 1977 yılında geliştirilen bu yöntem, matematiksel teoriler kullanılarak çalışma konuları arasında hiyerarşik bir derecelendirme yapma imkanı sağlamaktadır (Saaty ve Niemira, 2006: 1). Kriterler arasında hiyerarşik yapının durumu ortaya çıkarılmaktadır. AHP yönteminin uygulanmasında ilk olarak sentezlenmiş ayrıştırma işlemi yapılmakta ve ortaya çıkan yargılar karşılaştırılmaktadır (Başkaya ve Akar, 2005, s.275; Korucuk, 2018, s.347-350).

AHP yöntemindeki uygulama basamaklarını aşağıda gibi ifade etmek mümkündür:

1. Basamak: *Hiyerarşik Yapının Oluşturulması*: Bu basamakta alternatif, amaç ve kriterler belirlenmektedir (Saaty, 2008, s.85).
2. Basamak: *Önceliklerin Belirlenmesi*: Çalışma kriterlerinin karşılaştırma matrisi ortaya konulmaktadır. 1 ile 9 ölçekli olarak düzenlenen önceliklendirme ölçeği ankette kullanılmaktadır. Bu durum Tablo-4'de gösterilmektedir (Saaty, 1994, s.21).

Tablo 4. AHP Ölçeği Önem Dereceleri Tablosu

Önem Derecesi	Tanım	Açıklama
1	Aynı derecede önemli	Her iki faktör de aynı öneme sahiptir.
3	Orta derece önemli	Tecrübeler ve yargılara göre bir faktör diğerine göre çok az daha önemlidir.
5	Kuvvetli derecede önemli	Bir faktör diğerinden kuvvetli olarak daha önemlidir.
7	Çok kuvvetli derecede önemli	Bir faktör diğerine göre çok yüksek derecede kuvvetle daha önemlidir.
9	Mutlak derecede önemli	Faktörlerden biri diğerine göre çok yüksek derecede önemlidir.
2,4,8	Ara değerler	İki faktör arasındaki tercihte yukarıdaki açıklamalarda bulunan derecelerin ara değerleri ifade edilmektedir.

3. Basamak: *Özvektörü Belirleme*: Belirlenen kriterlerin yüzde oranında önem dağılımlarını belirlemek amacıyla, karşılaştırma matrisini oluşturan sütun vektörlerinden faydalanılmaktadır. "n" sayıda ve "n" bileşenli B

sütun vektörü ortaya konulmaktadır. B sütun vektörlerinin hesaplanmasında Denklem-1'den yararlanılmaktadır.

$$(1) \quad b_{ij} = \frac{a_{ij}}{\sum_{i=1}^n a_{ij}}$$

B sütun vektörü, matris formatında düzenlenip, aşağıdaki C matrisi oluşturulmaktadır.

$$C = \begin{bmatrix} c_{11} & c_{12} & \dots & c_{1n} \\ c_{21} & c_{22} & \dots & c_{2n} \\ \cdot & & & \cdot \\ \cdot & & & \cdot \\ \cdot & & & \cdot \\ c_{n1} & c_{n2} & \dots & c_{nn} \end{bmatrix}$$

C matrisi kullanılarak ortaya konulan kriterler arasında önem değerleri belirlenerek yüzdelerle önem dağılımları oluşturulmaktadır. Denklem-2'de, C matrisi satır bileşenlerinin aritmetik ortalaması alınmaktadır. Öncelik vektörü olarak tanımlanan W sütun vektörü elde edilmektedir.

$$(2) \quad w_i = \frac{\sum_{j=1}^n c_{ij}}{n}$$

4. Basamak: *Tutarlılık Oranının Hesaplanması*: AHP yöntemiyle, belirlenen Tutarlılık Oranı (CR) esas alınarak, öncelik vektörünün ve kriterler arasındaki birebir karşılaştırmaların tutarlılığının test edilmektedir. AHP yönteminin kullanıldığı bir araştırmada hem kriterlerin hem de alternatiflerin 7 ± 2 kuralına uygun olması gerekmektedir. Bu şekilde yapılmazsa tutarsızlıklar ortaya çıkacak ve AHP modelinin tutarsızlık oranları 0,10'den büyük olacaktır. CR hesaplamasının temelinde kriter sayıları ile Temel Değerler adı verilen (λ) katsayının karşılaştırılması vardır. λ 'nın hesaplanmasında, A karşılaştırma matrisi ile W öncelik vektörünün matris çarpımı alınarak D sütun vektörünü elde edilmelidir.

$$D = \begin{bmatrix} a_{11} & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \dots & a_{2n} \\ \cdot & & & \cdot \\ \cdot & & & \cdot \\ \cdot & & & \cdot \\ a_{n1} & a_{n2} & \dots & a_{nn} \end{bmatrix} \times \begin{bmatrix} w_1 \\ w_2 \\ \cdot \\ \cdot \\ \cdot \\ w_n \end{bmatrix}$$

Denklem-3'te elde edilen D sütun vektörü ile W sütun vektörünün karşılıklı elemanlarının bölümünden her bir değerlendirme kriterine ilişkin temel değer (E)

bulunmaktadır. Değerlerin aritmetik ortalaması alınarak (Denklem-4) karşılaştırmalara ilişkin temel değer (λ) ortaya konmaktadır.

$$(3) E_i = \frac{d_i}{w_i} \quad i = 1, 2, \dots, n$$

$$(4) \lambda = \frac{\sum_{i=1}^n E_i}{n}$$

“ λ ” değerinin hesaplanmasından sonra Tutarlılık Göstergesi (CI), Denklem-5 ile elde edilmektedir.

$$(5) CI = \frac{\lambda - n}{n - 1}$$

Son aşamada ise CI, Random Göstergesi (RI) standart düzeltme değerine bölünerek, (Denklem-6) CR değeri bulunmaktadır.

$$(6) CR = \frac{CI}{RI}$$

Analizler sonucunda (CR) tutarlılık değerinin 0,10'dan küçük çıkması gerekmektedir. Tutarlılık değerinin 0.10'dan küçük çıkması, ankete katılanların cevaplarının tutarlı olduğunu ve AHP yönteminde hesaplama hatasının olmadığını ifade etmektedir (Korucuk ve Erdal, 2018: 288). Analiz sonuçlarının elde edilmesinde karar matrislerinin oluşturulmasının ardından, Super Decision V. 3.2 programı kullanılarak temel kriterlerin önem derecesinin belirlenmesine yönelik olarak analizler yapılmıştır.

2.4. Araştırmanın Bulguları

Araştırma bulgularında öncelikle matrisler yardımıyla kriterlerin geometrik ağırlıkları hesaplanmaktadır. İkili karşılaştırma matrisi oluşturularak, elde edilen matris sonuçları aşağıda Tablo-5'te verilmektedir.

Tablo 5. İkili Karşılaştırmalı Matris Sonuçları

Kriterler	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11
K1	1	2	1/5	2	1/7	2	1/9	1/2	1/3	4	1/9
K2	1/2	1	1/5	2	1/8	2	1/8	2	1/6	2	1/8
K3	5	5	1	7	1/2	7	1/8	2	1/2	8	1/2
K4	1/2	1/2	1/7	1	1/9	1/2	1/8	1/7	1/4	2	1/9
K5	7	8	2	9	1	8	1/2	2	2	9	1/2
K6	1/2	1/2	1/7	2	1/8	1	1/8	1/4	1/7	7	1/9
K7	9	8	8	8	2	8	1	9	9	8	2

K8	2	2	1/2	7	1/2	4	1/9	1	1/2	8	1/5
K9	3	6	2	4	1/2	7	1/9	2	1	9	1/2
K10	1/4	1/2	1/8	1/2	1/9	1/7	1/8	1/8	1/9	1	1/9
K11	9	8	2	9	2	9	1/2	5	2	9	1

İkili matrislerin oluşturulması ile birlikte, ankete cevap veren uzmanların görüşleri “Super Decision V. 3.2” programı kullanılarak sisteme girilmektedir. Programda analizlerin yapılmasının ardından temel kriterlere ait önem dereceleri ve yöntemin tutarlılık oranı belirlenmiştir. Muhafazakâr turistlerin otel seçimlerine ilişkin temel kriterlerin ağırlıklandırılmaları Tablo-6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. Temel Kriterlerin Ağırlık Değerleri

K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11
0,030	0,023	0,091	0,017	0,142	0,024	0,325	0,058	0,096	0,012	0,182

Tutarlılık Değeri (Inconsistency): 0,07837

Çalışma yönteminin tutarlılık değeri 0,07837 olarak bulunmuştur. Bu sonuca tutarlılık değeri 0,10’den küçük çıktığı için ankete katılanların cevaplarının tutarlı olduğu ve AHP yönteminde hesaplama hatası olmadığını sonucuna ulaşılmıştır. Temel kriterlerin ağırlıklandırılması ile birlikte önem derecesine göre kriterlerin sıralaması yapılmıştır. Bu sıralama aşağıdaki Tablo-7’de verilmektedir.

Tablo 7. İslami Otel Seçim Kriterleri Tablosu

Önem Derecesine Göre Kriterler Aralık Değeri	
1 – Helal Gıda Sertifikası (K7)	0,325
2 – Alkolsüz otel (K11)	0,182
3 – Kadın-Erkek ayrı yüzme alanları (K5)	0,142
4 – İslami şartlara uygun Rekreatif faaliyetler (K9)	0,096
5 – Kadınlara özel faaliyetler (K3)	0,091
6 – Tek Erkekler için özel kat (K8)	0,058
7 – Odanın İslami Koşulları (K1) (Kuran, kible, seccade)	0,030
8 – İslam’a uygun otel yönetimi (K6)	0,024
9 – Mescit (K2)	0,023
10 – Müslüman Personel (K4)	0,017
11 – Muhafazakâr TV kanalları (K10)	0,012

Analiz sonuçlarına göre, Helal gıda sertifikası en önemli İslami otel kriteri olarak belirlenmiştir. Bu kriteri sırasıyla, alkolsüz otel, kadın-erkek ayrı yüzme alanları, İslami şartlara uygun rekreasyon faaliyetleri, kadınlara özel faaliyetler, tek erkeklere özel kat, odaların İslami koşulları, İslam'a uygun otel yönetimi, mescit, Müslüman personel ve Muhafazakâr TV kanalları takip etmektedir.

Sonuç Ve Öneriler

İslam dinine uygun olarak bankacılık, gıda, kozmetik ve moda gibi birçok farklı sektöre olan yatırımların artması ile birlikte, müslüman insanların tatil tercihlerine yönelik olarak da yatırımlar gerçekleşmektedir. Turizm sektöründe müslüman turist sayısının artması, İslami otel sayısının artmasını da beraberinde getirmektedir. Muhafazakâr turistlerin tatil tercihlerinde çok daha seçici olması ve İslami şartlara uygun konaklama, yeme-içme, eğlenme ve diğer turizm aktivitelerini tercih etmeleri nedeni ile Muhafazakâr turist tercih, beklenti ve istekleri önem kazanmaktadır. Birçok turist profiline göre daha çok harcama yapan bu kesimin ihtiyaçlarını karşılamak turizm işletmeleri açısından önemlidir. Bu kapsamda öncelikle konaklama ve konaklama sırasındaki ürün ya da hizmetlerin niteliğine özen göstermek gerekmektedir.

Daha önce yapılan çalışmalarda otel yöneticileri üzerine yapılan çok kriterli karar verme yöntemleri ile yapılan yerli veya yabancı çalışma bulunmamaktadır. Bu yönü ile çalışmanın özgün bir çalışma olarak literatürde yer bulması beklenmektedir. Bununla birlikte, İslami oteller ile ilgili yapılan benzer araştırmalarda turistlerin yiyecek-içecek beklentileri, otelin genel imajı, tatillerini yaparken turist görüşleri ve otellerin pazarlama çabaları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Otel yöneticilerine yapılan bir çalışma bulunmadığından, genel anlamda İslami otellerde mescit, otelin yiyecek ve içeceklerinin İslami koşulları ve de otelin turistler algısındaki Müslümanlığa uygun şartları gibi benzer sonuçlara ulaşılmaktadır. Ancak, otel yönetimlerinin helal gıda sertifikasına sahip olmasına yönelik kriter, benzer çalışma bulgularında görülmemektedir.

Türkiye, İslami otel konusunda özellikle son on yılda artan sayıda otele sahiptir. İslam dinine mensup halk oranının yüksek olması, diğer İslam ülkelerine yakın olması ve turizm alanında önemli yatırımlar yapılması nedeni ile dünya genelinde Muhafazakâr turistlerin tercihlerinde öncelikli ülkeler arasındadır. Bu durumun sürdürülebilir hale getirilmesi ve Muhafazakâr turistlerden elde edilen turizm gelirlerinin artırılması için İslami otel kavramının daha detaylı ele alınması gerekmektedir. Muhafazakâr turistlerin İslami otellerden beklenti ve isteklerinin tespit edilerek, diğer ülkelere göre rekabet avantajı sağlamak mümkün olacaktır.

Bu kapsamda, çalışmada İslami otel tercihlerinde önemli olan temel kriterler ortaya konmaktadır. Bu kriterlerin AHP yöntemi ile analizleri sonucunda otellerdeki "helal gıda sertifikası" uzmanlar tarafından turistlerin en dikkat ettiği otel seçim kriteri olarak belirtilmektedir. Elde edilen sonuçlara göre İslami otellere ve Muhafazakâr turistlerin otel tercihlerine yönelik olarak bazı önerilerde bulunmak mümkündür:

- Muhafazakâr turistlerin konaklama süresince İslam dinine uygun olarak aktivite sayısını arttırmak,

- Kadın Muhafazakâr turistlere göre otel içindeki aktiviteleri çeşitlendirmek,
- Otelin hiçbir şekilde helal gıda sertifikasında belirtilen ürünler dışında ürün sunmamasını sağlamak,
- İslami otellerin helal gıda sertifikasını alması ve bu sertifikayı hem internet siteleri hem de aracı kuruluşlar yardımı ile Muhafazakâr turistlerin öğrenmesini sağlamak,
- Otelde konaklayacak Muhafazakâr turistlerin dini vecibelerini kolaylıkla yapmaları için bilgilendirici tabelalar ve otel içi düzenlemelerin yapılması,
- Özellikle yeme ve içme konusunda tüm ürünlerle ilgili bilgilendirmelerin yapılması,
- Muhafazakâr turistler ile diğer turistlerin rahatsız olmayacağı biçimde kat yönetiminin yapılarak, farklı türdeki turist profillerine özel alanlar oluşturmak,
- Özellikle Cuma günleri, Cuma namazlarının kılınması konusunda ihtiyaçlara yönelik tedbirler almak.
- Muhafazakâr turistlerin tekrar ziyaretlerini sağlamak için istek ve ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar yapmak.

Otel yönetimlerinin Muhafazakâr turistlerin beklenti ve isteklerini önceden belirlemeleri rekabet avantajı konusunda önemli bir husustur. Bu nedenle, çalışmada belirtilmiş olan ve farklı çalışmalar ile ortaya konulan İslami otel seçim kriterlerinin üzerinde özenle çalışılması gerekmektedir. Muhafazakâr turistlerin seçimlerinde etkili olan İslami otel seçim kriterlerinin önem derecesi hem otel yönetiminin maliyetlerinde azalma sağlayabilir hem de hedef kitleleri için önceden çalışmalar yapılarak, sürdürülebilir bir turistik talep oluşturulabilir. Son yıllarda giderek turistik talebi ve turizm geliri artan Muhafazakâr turist profili üzerine daha çok çalışmalar yapılarak, akademisyenler ile sektör yöneticilerinin ortak çalışmalar yapması uygun olacaktır. Kamu ve özel sektör işbirliği ile Muhafazakâr turist sayısının artırılması ve turizm gelirlerinden daha fazla pay almak mümkün olacaktır.

KAYNAKLAR

ADAMS, I. (1993). *Political Ideology Today*, Manchester ve New York: Manchester University Press.

AKTOB. (2019). *Türkiye İslami otel durumu*. <https://aktob.org.tr/turizm-raporlari/> (Erişim tarihi: 25.10.2019).

ARPACI, Ö., Uğurlu, K. ve Batman, O. (2015). Helal konseptli otel işletmelerine yönelik yapılan müşteri şikâyetleri üzerine bir araştırma. *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 6(11): 181-198.

BAŞKAYA, Z. ve Akar, C. (2005). Üretim alternatifi seçiminde analitik hiyerarşi süreci: Tekstil işletmesi örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 273-286.

DAL, N.E. ve Topay, G. (2018). Muhafazakâr tüketicilerin helal turizme bakışı. **Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi**, 5(12): 260-280.

FERNANDEZ-LOPEZ, M., C. and Serrano-Bedia, A.M. (2004), Is the Hotel Classification System a Good Indicator of Hotel Quality, **Tourism Management**, 25, 771–775.

GÜZEL, Ö.F. ve Güzel, B. (2017). Müşteri İslami otellerden ne bekler? Halalbooking.com üzerinde bir değerlendirme. 1. **International Halal Tourism Congress**, 07-09 April 2017, ss. 244-258, Alanya, Türkiye.

İSEDAK (İslam İşbirliği Teşkilatı Ekonomik ve Ticari İşbirliği Daimi Komitesi). (2018). **Müslüman Dostu Turizm: İslam Ülkelerinde Arz ve Talep Yönlerinin Anlaşılması**. Ankara: İSEDAK Koordinasyon Ofisi Yayınları.

KALESAR, M. I. (2010). Developing Arab-Islamic tourism in the middle east: An economic benefit or a cultural seclusion, **International Politics**, 3(5): 105-136.

KORUCUK, S. (2018). Soğuk zincir taşımacılığı yapan işletmelerde 3pl firma seçimi: İstanbul örneği. **İğdir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 16, 341-365.

KORUCUK, S. (2019). Üretim işletmelerinde verimliliğin önündeki engellerin ve verim artırıcı tekniklerin bütünlük AHP-TOPSIS ile sıralanması: Erzurum ili örneği. **Verimlilik Dergisi**, 2/3, 219-241.

KORUCUK, S. ve Erdal H. (2018). AHP-VIKOR bütünlük yaklaşımıyla lojistik risk faktörlerinin ve risk yönetimi araçlarının sıralanması: Samsun ili örneği. **İşletme Araştırmaları Dergisi**, 10/3, 282-305.

MÜLLER, J. Z., (1997). **Conservatism: An anthology of social and political thought from david hume to the present**, Princeton: Princeton University Press.

ÖZİPEK, B.B. (2004). **Muhafazakârlık: Akıl, Toplum, Siyaset**. Ankara: Liberte Yayınevi.

POYRAZ, H. ve Oktay, K. (2017). Helal konseptli otellerde tutundurma stratejilerine yönelik bir değerlendirme. **Uluslararası Türk Dünyası Turizm Araştırmaları Dergisi**, 2(1): 101-111.

RAMLİ, N. (2009), Halal Tourism: The Way Forward. **International Conference on Law and Social Obligation**, Kashmir, India.

SAMORİ, Z. and Sabtu, N. (2014). Developing halal standart for Malaysian hotel industry: An exploratory study, **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 121: 144-157.

SAATY, T.L. (1994). How to make a decision: the analytic hierarchy process. **Interfaces**, 24(6), 19-43.

SAATY, T.L. (2008). Decision making witht heanalytic hierarchy process. **International Journal of Services Sciences**, 1(1), 83-98.

SAATY, T.L. and Niemira, M.P. (2006). A framework for making a better decision. **Research Review**, 13(1), 1-4.

SORMAZ, Ü., Onur N., Yılmaz M., Güneş E. ve Akdağ G. (2017). Helal Otelleri Tercih Eden Turistlerin Yiyecek İçecek Hizmetlerinden Beklentileri ve Memnuniyet Düzeyleri, ***Turizm Akademik Dergisi***, 4 (1), 81-93.

TEKİN, Ö.A. (2014). İslami turizm: dünyadaki ve Türkiye'deki genel durum üzerine bir inceleme. ***Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi***, 7(29): 750-766.

TURİZMGAZETESİ. (2019). ***Helal Otel Sayısı***.

<https://www.turizmgazetesi.com/news.aspx?id=73637> (Erişim tarihi: 25.10.2019).

TURİZMGÜNLÜĞÜ. (2019). ***Müslümanların en çok seyahat ettiği ülkeler***. <https://www.turizmgunlugu.com/2018/02/28/muslumanlarin-en-cok-seyahat-ettigi-ulkeler/> (Erişim tarihi: 26.10.2019).



**FÜTÜVVET VE AHİLİK SÜRECİNDEN OSMANLI DEVLETİNİN ÂSİTÂNE/ÂSTÂNE
OLMASI VE ESNAFLIK ANLAYIŞINDAKİ DEĞİŞİM**

Dr. Murat FİDAN*

ÖZ

Yerleşik hayata geçiş dönemlerinde İslamiyet ile tanışan Türk toplumunun, Uygurlar zamanında gelişmiş bir iktisadî yapı içinde esnaflık anlayışına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Hz. Muhammed'in vefatı sonrası Araplar iktisadî yapının gelişiminden daha ziyade kanlı bir iktidar mücadelesine girişmişlerdir. Haşimoğullarından olan Ehl-i Beyt'in mücadeleyi kaybetmesi ile bu aileye mensup bazı kişiler, Horasan üzerinden Asya'ya geçiş yapmışlardır. Burada Türklere bir taraftan İslamiyet'i anlatırken bir taraftan da onların gençleri üzerinden fütüvvetin temellerini oluşturma çaba ve gayreti içinde olmuşlardır. Bu süreçte yerleşik hayata geçiş evrelerini yaşayan Türkler, İran bölgesinde Fars kültürü ile karşılıklı etkileşim içerisinde olmuştur. Arap ve Fars kültürleri arası etkileşimin de Horasan bölgesinde gerçekleşmesi söz konusudur.

Hz. Peygamberden öğrendikleri suffa öğretilerini hilfû'l-fudûl anlayışı içinde Orta Asya'ya taşıyan Araplar, Türkler arasında ön planda olan sevgi, kardeşlik, paylaşma ve yardımlaşma temellerine dayalı içtimaî ve iktisadî yapının kendi anlayışları ile harmanlanmasına zemin hazırlamışlardır. Kültürler arası harmanlanmanın gerçekleştiği süreçte Arapların Arabistan yarımadasındaki iktidar mücadelesi de devam etmiştir. Türklerin bölgeye gelişi ve bölgede kurdukları devletler ile iktisadî yapının şekillenmesine büyük katkılar yaptığı anlaşılmaktadır. Ahmet Yesevi ekolünden gelen dervişler, yeni fethedilen yerlerin İslamlaşması ve Türkleşmesi için önemli roller üstlenmişlerdir. Bu dervişler aynı zamanda ahi anlayışı ile topluma meslek de öğretmişlerdir.

İlerleyen süreç içerisinde ahi anlayışında kırılmalar yaşanmıştır. Bu kırılmaların belki de en önemlisi Osmanlı Devleti dönemindedir. Osmanlı'nın devlet merkezine "büyük tekke" anlamına gelen "âstâne/âsitâne" kelimesini kullanması, onun ahiliğin merkezi konumuna geldiğinin bir göstergesi olmuştur. Fatih dönemiyle birlikte Osmanlı Devleti iktisadî anlamda âsitâne kimliğini ön plana çıkararak ahi teşkilatlanmasını devletin bir sistemi haline dönüştürmüştür. Sanayi devrimi ile dünya iktisat tarihindeki değişimler, Osmanlı'nın ahi anlayışındaki çözümlere karşı yeni arayışlarını karşımıza çıkarmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Âsitâne, Fütüvvet, Ahi, Lonca, Esnaf

**FROM FÜTÜVVET AND AHİLİK PROCESS TO THE ÂSİTÂNE/ÂSTÂNE OF THE
OTTOMAN STATE AND CHANGE IN THE APPROACH**

ABSTRACT

It is understood that the Turkish society, which met Islam during the transition to settled life, had an understanding of trades in a developed economic structure during the Uyghurs. Hz. After Muhammad's death, the Arabs started a bloody struggle for power rather than the development of the economic structure. With the loss of the struggle, one of the Hashemites, Ehl-i Beyt, some members of this family made a transition to Asia through Horasan. Here, while explaining Islam to Turks on the one hand, they tried to create the foundations of futvet over their youth. In this process, the Turks, who experienced the transition stages of living, interacted

*Kastamonu Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Tarihi, fidanm51@yandex.com, Orcid ID: 0000-0003-1545-9749

with the Persian culture in the Iranian region. The interaction between Arab and Persian cultures was also taking place in the Khorasan region.

Arabs carrying the Sufi teachings they learned from the Prophet to Central Asia within the understanding of *hifū'l-fudūl* prepared the ground for the blending of social and economic structure based on the foundations of love, brotherhood, sharing and cooperation among the Turks. Arabs' power struggle in the Arabian peninsula continued during the process of intercultural cuning. It is understood that the Turks made great contributions to the arrival of the region and the shaping of the economic structure with the states they established in the region. It is observed that the transition from semi-nomadic life to settled life was intense during Seljuk State period. During this period, the Seljuks conquered the new places to learn the occupations with the soil to ensure the safety of the Turkish element from Asia has placed in return. Dervishes from the school of Ahmet Yesevi played an important role in the Islamization and Turkification of these newly conquered places. These dervishes also taught the society a profession with ahi understanding.

At different times, the concept of ahi has experienced breaks. Perhaps the most important of these fractures occurred during the Ottoman Empire. The industrial revolution and the changes in the history of the world economy reveal the new searches of the Ottomans against the disintegration of the ahi understanding.

Keywords: Âsitâne, Fütüvvet, Ahi, Guild, Artisan

GİRİŞ

İhtiyaçları olan bir varlık olarak yaratılan insan, aynı zamanda özellikleri kısıtlanmış bir varlıktır. Yaşam alanı olarak Dünya'ya gönderildikten sonra ihtiyaçlarını kısıtlanmış özelliklere sahip dünyadan birlikte yaşayarak karşılama gerektğini öğrenen insan, zaman içinde devlet olarak tanımlayacağımız iş bölümleri ve sorumluluklara dayalı sistemler bütünü geliştirmiştir. Bozkır kültürü içinde bir arada yaşama alışkanlığına sahip Türkler, iktisadî birikimlerini yerleşik düzenin şekillendirilmesinde kullanmışlardır.

Türk kültürünü oluşturan bozkır hayatı çevresinde başlayan iktisadî yapı içinde yer alan esnaflık anlayışı, Türklerin Batı'ya doğru hareketleri esnasında değişik kültürler ile etkileşim içinde olmuştur. Bu etkileşimin Türk toplumunun iktisadî yapısına yansımaları üzerinde durulması gereken konular arasında yer almaktadır. Farklı Türk toplumları içinde esnaflığın şekillenme süreçlerinde Arap geleneğinde yer alan "fetâ" ile Türk geleneğindeki "alp" ilişkisi, Hz. Muhammed'in suffa öğretisiyle başlayıp fütüvvet-ahilik-âsitâne kırılmalarını beraberinde getirmiştir. Bu kırılmalar neden ve nasıl yaşanmıştır? Osmanlı Devleti bu kırılmaların içinde yer almış mıdır? 19. yüzyıl içerisinde Dünyadaki iktisadî anlayışta görülen değişimler karşısında Osmanlı esnaflık uygulamasının durumuna dair problematlere cevap verilmeye çalışılacaktır.

1. Eski Dönem Türk Topluluklarında Esnaflık Anlayışı

Ovada yerleşmek isteyen (Grousst, 1996:119) ancak hayvanını yetiştirmek zorunda olan ve aynı zamanda yerleşik hayat süren Çin ile mücadele etmesi gereken Türkler, diğer göçebe unsurlardan ayrı olarak üretken (hayvan besiciliği ve ziraat) bir yapıyı temsil eden Bozkır kültüründe yer almışlardır. Bu kültür, konar-göçerlik ve yerleşik düzen arasında bir konumda yaşayan Türklerin iktisadî ve sosyal hayatını şekillendirmiştir. Göktürkler döneminde bilge vezir Tonyukuk'un "konar-göçerliğin

sağladığı hareketlilik ile Çin'e karşı konulabileceği" önerisi doğrultusunda hareketli yaşamlarını sürdürmüştür (Taşağıl 2004a:71).

Türklerin meslek oluşumu basit ve çeşitlilikten yoksundur. Türkler arasında meslek oluşumu ve gelişiminde aile, ordu ve töre üç önemli etkendi. Bozkırın kendisine özgü şartları eski dönem Türk topluluklarının soy anlayışıyla töreye uygun, merkezinde karşılıklı eşitlik esasına dayalı aile olan bir sosyal hayat oluşumunu sağlamıştır (Ögel, 2001:245; Kafesoğlu, 1986:215-216). Aile, güçlü iş birliği ve iş bölümü anlayışının getirdiği sorumlulukların çocukluk döneminden itibaren öğretildiği bir "mesleki eğitimin" merkezidir. İktisadî yapı içinde içtimaî bünyenin çekirdeğini oluşturan aile, gerçekleşen işbölümünde kendisine düşen sorumlulukları yerine getirmiştir. Çekirdek ailede kadın, çadırın çözülmesi ve kurulması, arabaya yüklenmesi, süt sağma, peynir ve tereyağı çıkarma, keçe, çorap, giyim, ayakkabı ve deri işçiliği gibi işlerden sorumlu olmuştur. Bunun yanı sıra belki de en önemli sorumluluğu, bilgilerini ve tecrübelerini çocuklarına aktarmasıydı. Erkek ise hayvanın yetiştirilmesinden, toprağın yeşertilmesinden ve ailenin güvenliğini ve güvenliğini sağlamaktan sorumluydu (Rasony, 1988:58-59).

Ordu (Devlet), eğitimin verildiği bir diğer merkez olarak karşımıza çıkmaktadır. Bozkırın atlı kavmi olan Hunlar, ordunun ihtiyacı olan ok ve yay yapımına, hayvan ürünlerinin işlenmesine (et, deri, kürk, süt, yün), halı dokumacılığına ve maden işlemesine yönelik usta-çırak ilişkisi içinde mesleki eğitim ve öğretim faaliyetleri yürütmüştür (Akyüz, 2014). Aile ve ordu sitemlerinde insanın meslek öğrenebilmesi için yazılı olmayan ancak tecrübe birikimlerinin aktarım yöntemleri olarak da ifade edebileceğimiz töre (kanun, nizam) anlayışının uygulandığı görülmektedir. Bu anlayışta öğretici konumundaki kişi –bazen anne, bazen baba, bazen komutan, bazen usta-sıkılmadan, usanmadan tekrar tekrar anlatma ve gösterme usulleriyle insanın meslekî kabiliyet ve becerisini geliştirmeye çalışmıştır. Günümüzde de hâlâ bu anlayışın belirleyici konumu gözlemlenmektedir.

İhtiyaçların karşılanması hususunda eski devir Türk topluluklarında ilerleyen süreçlerde iktisadî yapıyı oluşturacak meslek gelişimlerinde çeşitlenmeler görülmeye başlanmıştır. Bu çerçevede küçük ve büyükbaş hayvan besiciliği, balık avcılığının yanında buğday, arpa, sarı bakla, mısır, pirinç, pamuk, keten, üzüm, elma ve dut gibi tarım ürünleri yetiştiriciliği ve meslekleri ortaya çıkmıştır (Gökalp, 2018:383; Esin, 1997:3). Yarı göçebe hayatın yaşandığı bu dönemin ekonomik temelinde, elde edilen ama ihtiyaç fazlası üretim, uzun süreli muhafaza edilerek sonradan tüketilmekteydi. Konservacilik, tuzlama ve kurutma tekniklerine yönelik meslekler bu ihtiyaçtan kaynaklanmıştır (Rasony, 1988:53-54; Gökyay, 1976:109).

Tarım üretiminde kuru tarımın yanı sıra sulu tarım için gerekli olan sulama teknikleri ve sulama kanallarının yapımı, inşaat alanında yeni mesleklerin gelişimini sağlamıştır (Ögel, 2000a:51). Ziraat aletleri olarak dökme saban demiri, saban döküm kalıbı, demir orak ve taş değirmen kullanımı, el sanatları imalatını zorunlu kılmıştır (Klyashtorny-Sultanov, 2003:68). Göktürkler döneminde Çin karşısında kazanılan zafer sonrasında savaş tazminatı olarak külliyetli miktarda tahıl, tohum ve ziraat aleti alınmış olması ise farklı kültürlerde var olan meslekleri ve bunlar arasında oluşan etkileşimi göstermektedir (Turan, 1994:196; Rasony, 1988:50).

Türk toplumunun sanayisinde kullanılan en önemli maden demir olmuştur (Kafesoğlu, 1986:210). Çok erken dönemlerden itibaren at için gem ve sair malzemeler, kemerlere takılan tokalar, savaşta kullanılan miğfer, balta, hançer gibi farklı ürünlerin hammaddesi demirdir. Bunun yanı sıra ileriki dönemlerde altın madeninden yapılan ürünler de altın işlemeciliği görülmektedir (Ögel, 2001:23-35). Dericilik, çadır bezi, yaygı, halı, kilim, renkli keçe applike örtüler, giyim eşyası dokumacılığı (Diyarbakirli ve Aslanapa, 1977:90), dülgere ve marangozların ağaçtan yaptıkları kaplar, süs eşyaları, küçük masalar gibi farklı ev eşyası işleri, atlı araba ve renkli cam boncuklar, kulplu tunç kazanlar, Çin işi tunç aynalar (Aslanapa, 1984), Türkler tarafından yapılan diğer meslek ve ürünler arasındadır.

İpek Yolu güzergâhı, Türklerin komşu devletlerle ticarî ilişkiler kurulmasına imkan vermiştir. Bizans ve Çin’le gerçekleşen ve uzun süreli ticaret kervanlarının (Togan, 1981:125) kullanıldığı bu ticarî ilişkilerde Türkler canlı hayvan, işlenmiş deri, hayvanî gıdalar, konserve ve kürk satarken karşılığında ziynet eşyası, giyim eşyası ve hububat almışlardır (Kafesoğlu, 1986:312; Necef, 2005:283). Geçimlik üretiminin ön planda olduğu eski dönem Türk toplulukları, lüzumu halinde arabaları üzerine kurulu ve imalathane olarak da kullanılabilen seyyar evleri birbirine bağlayarak oluşturdukları Orta Çağ Avrupa’sında görülen panayırlar tarzı mükemmel çarşılarda ihtiyaç fazlası temel ürünlerini ihtiyaç sahipleriyle buluşturmışlardır (Gökalp, 2018:383). Çarşılarda uluslararası ticaret ile bezirganların getirdiği ürünlerin satılması, iç pazarın sürekli canlılığını ve mübadelenin çeşitliliğine katkı yapmıştır. Dolayısıyla ticaretin, bozkır kültürü tarafından şekillendirilen meslek çeşitleri arasında yerini aldığını söylemek mümkündür.

Karahanlılar döneminde, alanların genişlemesine bağlı olarak yeni şehirler ortaya çıkmıştır. Şehir sayısındaki artış tarım, ticaret ve zanaat alanlarında iş bölümlerinin çeşitlenmesine, nüfus gruplarının çıkışına ve el emeği üretiminin artmasına neden olmuştur (Tolstov, 1962:248). İdarî anlamda devlet bürokrasisine yönelik meslekler de bu dönemlerde şekillenmeye başlamıştır (Ögel, 2001:457; Gumilev, 2002:96-97). “Bir kimsenin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli iş” (Türkçe Sözlük, 2005:1377) şeklinde tanımlanan “meslek” kavramı, toplumların anlaşılabilmesine yardımcı olacak yaşam tarzlarını ortaya koyar. Unvan kavramı ise, “Bir kimsenin işi, mesleği veya toplum içindeki durumu ile ilgili olarak kullanılan ad, san” (Türkçe Sözlük, 2005:2036) şeklinde ifade edilmiştir. Kişinin sahip olduğu unvan, onun toplum içindeki mevkiini göstermekte, bu sayede de kişinin statüsü belirlenebilmektedir.

Tarihî kaynaklarda, Türk toplumunun sosyal yaşantısında büyük bir çeşitlilik gösteren meslek gruplarını ve unvanlarını ifade eden açıklamalar yer almaktadır. Büyük ve küçükbaş hayvancılık, avcılık, ziraat, tekstil, gıda-beslenme, gündelik kullanımlar, inşaat, silah, ticaret, maliye, ulaşım ve taşımacılık, haberleşme ve iletişim, diplomasi, madencilik, eğitim, din, tıp, dilencilik, büyücülük ve falcılık-kehanetçilik, adalet, iç ve dış güvenlik, yöneticilik, ustalık ve çıraklık, hizmet sektörü, sanatçılar ve gündelikçilik Türkler arasında görülen meslek gruplarını ve unvanları ifade etmektedir. Bu meslek grupları altında 200’ü aşkın alt meslek dallarının varlığı söz konusudur. Aslında bu meslek dallarının birçoğunun İslamiyet öncesi devirlerde ortaya çıktığı bir kısmının ise İslamiyet sonrası dönemde kültürel etkileşimlere bağlı olarak ortaya çıkan meslekler olduğunu söylememiz mümkündür (Şen, 2007; Güner, 2010; Kanal, 2013).

M.Ö. 2000-1000 tarihlerinde kümbetli çadıra benzer, ağaçtan yapılmış mesken, sırlı tuğla, kiremit ve çok düğümlü halının da kullanılmış olması oldukça önemlidir. İslamiyet öncesi Orta Asya Türk toplumunun iktisadî gelişmişlik düzeyini de ortaya koyabilen Bozkır kültürü, kültürler arası etkileşimler ile medeniyet haline dönüşmüştür. Eski dönem Türk topluluklarında her türden mesleğin varlığı, o dönemde sahip olunan meslekî zenginliği ortaya koyması açısından oldukça önemlidir. İlk dönemlerden itibaren sosyal birliği oluşturan aile, ordu ve töre (Kafesoğlu, 1987:1-3), bu mesleklerin eğitiminde ve öğretiminde temel faktör olarak karşımıza çıkar.

İlk Türk toplumları ve devletleri olan Hunlar, Göktürkler ve Uygurlarda eğitim biçimi yaşam koşullarına göre şekillenmiştir. Bu dönem mesleki eğitiminde savaş ve yöneticilik anlayışı ön plana çıkmıştır. Bu bağlamda genç nüfus, hızlı büyümesi ve yetişkin olması zorunluluğu karşısında anne-babaya saygılı ve itaatkar, cesur, kahraman ve bilge “alp” olarak yetiştirilmeye çalışılmıştır (Doğan, 2010; Akyüz, 2014). Bu dönem içinde kâğıt ve matbaanın dünyada ilk olarak icat edilmesiyle yayıncılık, cilt ve tezhip sanatı faaliyetlerindeki gelişmeler, eğitimin Türkler arasında yaygınlaşmasını hızlandırmıştır. Ak Hunlar döneminde kullanılan, Göktürkler döneminde gelişen yazı (Kafesoğlu, 1986:321-325) ile sözlü anlatıma dayanan tecrübî bilgi aktarımı daha geniş kitlelere hızlı bir şekilde aktarılma imkanı sağlamıştır.

9-13. yüzyıllar arasında Uygurlar, eğitim sahasında çok ilerlemiş ve büyük nüfuz kazanan öğretim kurumlarını meydana getirmişlerdir. Eğitim kurumlarında, sahasında rütbe ve unvanları tayin edecek olan bilgeler heyeti (eğitim sever danışmentler kurulu) topluma rehberlik etmiştir. Uygurlar arasında mesleki üretimin, pazarlamanın ve örgütlenmenin geleneksel yapıdan sistemli bir yapıya doğru geçiş yaptığı anlaşılmaktadır (Öger ve Kaşgari, 2016:151-183). Karahanlılar devrinde de eğitim alanında önemli gelişmeler ortaya konulmuştur (Yasin, 2014:151-159; Ögel, 2000a:280). Bu dönemin klasik eserlerinde, destanlarında ve atasözlerinde eğitimin önemini ortaya koyan ifadeler yer almıştır. Uygur atasözlerinde “Baba gören ok yontar, ana gören elbise biçer” ve “Ekinçi kırk yılda biter, bezirgân kırk günde.” (Ögel, 2000b:3) şeklinde ifade edilen düşünceler, Türklerin eğitimi toplumsal bir görev olarak kabul ettiğini, mesleğin öğrenilme süreci ve önemini ortaya koymaktadır.

2. Türklerin İslamiyet’i Kabulü ve Karşılıklı Etkileşim Sonrası Esnafılık

751 tarihinde Talas savaşı sonrasında Türkler ile Araplar arasındaki yakınlaşma, Türkler arasında İslamiyet’in yayılmasını hızlandırmıştır (Tuğ, 2004:17). Bu yayılda öncü olan pek çok sûfî (tasavvuf ehli) (Keklik, 1987:63) düşünür aynı zamanda meslek gelişiminin şekillenmesinde de etkili bir rol üstlenmiştir. Sûfî düşünürlerin yetişmesinde dört temel yapının etkisini görmemiz mümkündür. Bunlardan ilkinin İslamiyet öncesi “hilfû'l-fudûl” yapısı içinde yer alan “fetâ” anlayışı; ikincisini, Hz. Peygamber döneminden itibaren “suffe” merkezinde İslam’ın öğrenilmesi, yaşanması ve anlatılması; üçüncüsünü, İslam’ın ilk dönemlerinde Hz. Peygamberin Mekke’den gelen Müslümanlar ile Medine’deki Müslümanları “paylaşmak” olarak da yorumlayabileceğimiz “kardeş” ilan etmesi; dördüncüsünü, Hz. Ali’nin şahsında toplanmış ahlaki vasıfların ve öğretilerin hicri III. asırdan itibaren tarikat uygulamaları etrafında oluşan tasavvuf hareketi (Yılmaz, 2001:9-31) oluşturmuştur. Bu dört temel anlayış ile yetişen sûfîler, Türk illerinin İslamlaşma sürecinde “fütüvvet” uygulamalarıyla

çok çabuk kabul görmüşlerdir. Dini hassasiyeti yüksek olan Türkler arasında fütüvvet uygulamalarının yanı sıra ilk halifelerden Hz. Ebu Bekir'e atfen Bekriyye (Sıddıkiyye) ile Hz. Ali'ye atfen Aleviyye isimli tarikatların devam eden silsileleri de etkilerini göstermiştir (Öngören, 2011:97).

8. yüzyılın sonlarından itibaren sūfîler, fütüvvet kelimesini tasavvufî bir terim şeklinde “gençlik, yiğitlik, cömertlik, kahramanlık” anlamlarında kullanmaya başlamışlardır (Uludağ, 1996: 259-260). Fütüvvet kelimesi, İslamiyet öncesi Mekke'de yardımlaşma, dayanışma, himaye ve savunma amaçları ile basit bir birliktelikle oluşturulan “hilfû'l-fudûl” (Hamidullah, 1972:51-54) yapısında yer alan ve Kur'an'da geçen “fetâ” (delikanlılık, gençlik) kelimesi (Kehf, 18/13; Enbiyâ, 21/60; Kehf, 18/62; Sami, 1337:982) ile anlam benzerliğine sahiptir (Ocak,1996:261-263). Bu kişilerde cömertlik, şecaat, iffet ve diğerkâmlık gibi asalet ve fazilet anlayışını ifade eden hasletler vardı. Arap geleneği olan “fetâ” anlayışının İslamiyet ile birlikte Hz. Peygamberin kurduğu “suffe” (Baktır, 2009:469-470) yapısı içinde İslamî anlayışa göre yeniden şekillendirildiği anlaşılmaktadır. Bu çerçevede fetâların var olan görev ve sorumluluklarına yenileri eklenmiştir. Hz. Peygamberin “kardeş” uygulaması, fetâyâ paylaşabilme sorumluluğunu da yüklemiştir.

Hz. Peygamber sonrasında toplumun bir kesimi siyasî iktidar mücadelesi içine girmiştir. Diğer bir kesim ise ne siyasî ne de iktisadî yapı içinde aktif sorumluluk üstlenmek yerine daha ziyade Suriye merkezli (Köprülü, 1993:15-16) ortaya çıkmaya başlayan zühd-zikir anlayışı içinde yaşamayı ve yaşatmayı benimseyen yaşam tarzını geliştirmeye başlamıştır. Bu yönüyle dönem içinde şekillenmeye başlayan fütüvvet “hilfû'l-fudûl”, “suffe”, “kardeş” ve “tasavvuf” temelleri üzerine bina edilen bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Suriye merkezli olarak ortaya çıktığı anlaşılan yapı, Bağdat, Kûfe, Basra, Mısır ve Horasan kolları (Alşan, 2006:20) üzerinden Arap-İslam anlayışına göre toplumların İslamlaştırılması esasına dayalı olarak yayılım göstermiştir.

8. yüzyıldan itibaren kişinin yaşam tarzını ifade eden “zühhâd ve ubbâd” olarak adlandırılan ve zühd anlayışının hakim olduğu “sūfî” yaşam şekli, 9. yüzyılla birlikte bir kırılma göstererek Hz. Peygamber'in Medine'de uyguladığı suffa modelinin benimsendiği, tevekkülü öğütleyen “sūfiyye” yapısına dönüşmüştür (Öngören, 2009:471-472). Ancak bu yapı Arabistan yarım adasında siyasî iktidar mücadelesi içindeki gelişmelerin etkisinde şekillenme göstermiştir. Diğer taraftan Peygamber torunları İmam-ı Musa Kazım ve İmam-ı Aliyyu'r-Rıza'nın (Alşan, 2006:17) Harezmi ve Horasan bölgesinde büyük gayretleri ile oluşan Nişabur ekolü sūfîleri ise İran ve Türk kültürünün etkisi altında bir şekillenme içine girecektir. Sūfîlerin önceliğinin, Arap kültürü ve İslam inancıyla şekillenen suffa öğretilerine bağlı kalınarak Türk toplumuna İslamiyet'in anlatılması ve ahlakî yapının güçlendirilmesi olduğu anlaşılmaktadır. Horasan-Nişabur kolu sūfîleri, Hz. Ali'nin öğretilerini esas alan zühd ekseninde Hz. Peygamber'in suffa modelini benimseyen, kardeş uygulamasına bağlı kalan, iktisadî ve içtimaî açıdan Türk gelenek ve göreneklerine göre şekillenmeye başlayan fütüvvet çizgisi içinde Bağdat ve Mısır kollarından ayrılmıştır.

Horasan-Nişabur ekolünün Irak merkezli fütüvvet anlayışına duyduğu tepki sebebiyle yeni bir anlayış modeli ortaya koyduğu görülmektedir. Bu süreçte yaşanan gelişmeleri fütüvvet anlayışındaki ikinci bir kırılma olarak yorumlamamız mümkündür.

Ortaya konulan bu model, bölgede yaşayan Türklerden de izler taşımaktadır. Türkler arasında yaygın olan kardeşlik, dayanışma ve yardımlaşma ilkelerine bağlılıkları, çıkar ilişkilerinden uzak yaşam tarzları, meslekî alışkanlıkları ve gönülden bağlılık içeren Allah inançları bu izlerden bazıları olmuştur. Sonrasında ise gelişen suffa öğretiminin çok yönlü yapısı içinde şekillenen Horasan-Nişabur ekolü fütüvvet anlayışı, önce Fars kültürü ve ardından Bozkır kültürü ile karşılıklı etkileşimleri olmuştur.

Fütüvvet uygulaması, İslamlaşan Fars kültürünün etkisiyle “civanmedî” adıyla daha ziyade ahlaki anlayış şeklinde bir süre bu bölgelerde etkili olmuştur (Taeschner, 1954:5-6; Çelik, 2014:23-45). Harezmi ve Horasan gibi “gazi” ve “alp” mefkûresi (ülküsü) anlayışına sahip Türk toplumu bölgelerinde ise fütüvvet uygulamaları bu anlayışlara bağlı olarak iktisadî ve ahlaki yönünün birlikte uygulandığı bir yapı ile karşımıza çıkmaktadır (Köprülü, 1993:85; Köprülü, 2003:148). Gelenekleşmiş meslekî üretim tarzı ve üretim fazlası ürünlerin pazarlanması alanlarında sistemli bir örgütlenme alışkanlığı olan (Öger, 2019:2) Türk bölgelerinde birlik, bütünlük, kardeşlik anlayışına sahip cemiyet yapısı, meslek sahipleri üzerindeki sorumluluk ve iş bölümü alışkanlıkları karşılıklı etkileşime bağlı olarak şekillenmiştir. Bu bağlamda fütüvvet, özünde bir değişme olmaksızın yardımlaşma, dayanışma, himaye ve meslek öğretme prensipleriyle dini hassasiyet sahibi Uygurların iktisadî yapılarına “melâmilik” (Gölpınarlı, 1949:6-7) olarak etki etmiştir. Irak merkezli fütüvvet, Horasan ve civarında “ayyarun” ve “fityân” şeklinde XII. yüzyıla kadar devam etmiştir (Gölpınarlı, 1949:82).

Horasan melâmet ehli, Şam ve Irak merkezli fütüvvet anlayışının aksine dindarlığı şekilci bir yapıdan çıkarmayı, dindarlık uğruna iktisadî yapı içinde yer almayarak siyasî veya maddî gelir sahipleri üzerinden geçinme alışkanlığından kurtulmayı, herkesin bir meslek sahibi olarak helalinden kazanç elde etmeyi kendilerine prensip edinmişlerdir (Öztürk, 1988). 12. yüzyıldan itibaren ise sûfî düşünürlerin en önemlilerinden Ahmed Yesevî'nin etkisiyle şekillenen Horasan Erenleri, Uygurların sahip olduğu yüksek düzeyli eğitim kurumları ve kültürel mesleki birikimleri ile tasavvuf öğretilerini birleştiren bir anlayışa doğru kayış yaşamıştır (Öger ve Tek, 2016). Tasavvuf-Tarikat-Fütüvvet anlayışı olarak karşımıza çıkan bu uygulama modelinde meslekî örgütlenmeler de yer almıştır.

Sûfîlerin fütüvvet uygulamaları iktisadî alanda “Fütüvvet-nâme” de denilen teşkilattaki kuralların, sahip olunması gereken ahlaki vasıfların, usta ve çırağın karşılıklı olarak uymaları gerekenlerin anlatımı esnasında Kur'an, hadis, kıssa veya menkıbelerin yer aldığı (Cunbur, 1978:85) “risale” alışkanlıklarıyla Uygurlar arasında yaygınlaşmıştır. Bu risaleler, genelde tüccarlık, çobanlık, ağaç oymacılığı, çömlekçilik, sepetçilik, aşçılık, dericilik gibi mesleklerin ortaya çıkışı, mesleğin pirleri, mesleği yapacakların uyması gereken kuralları, mesleğin yapılması esnasında okunması gereken ayet ve duaları, İslam dininin kuralları ve tarikat adabına ilişkin bilgileri (Öger ve Kâşgari, 2016: 151-155) tahkiye, diyalog ve soru cevap tarzında üyelerine anlatmak için hazırlanmıştır (Alyılmaz, 2011:42).

8. yüzyıldan itibaren Şam merkezli başlayan ve gelişen sûfî hareketi, Irak, Mısır ve Horasan kolları ile geniş kitlelere ulaşmıştır. Irak ve Mısır'daki fütüvvet ekolleri zaman zaman siyasî kimliğin ön plana çıktığı yağmacı bir anlayış ile hareket etmiştir (Harmancı, 2011:120). Bu çerçevede Ümeyyeoğullarının (Emevi Devleti Mensupları)

Haşimoğulları (Abbasi Devleti Mensupları) karşısında iktidarını korumaya yönelik Emevi Halifesi Hişam (724-743) tarafından “Fityân” birlikleri kurulmuştur. Haşimoğulları iktidarının ise Ümeyyeoğullarına karşı öncelikli olarak iktidarını korumaya yönelik olmak kaydıyla Bâtınî faaliyetleri etkisizleştirme çabaları (Tabakoğlu, 1986:54) çerçevesinde Şam merkezli Arap sûflerin (gençlerin) kullanılması girişimleri de dikkat çekicidir. Abbasi Halifesi Nâsır’ın (1180-1225) Bağdat’taki mezhebî içerikli (İmâmiyye mezhebi) fütüvvet yapısını siyasî kimlik birlikteliği sağlamaya yönelik kullanması bu noktada değerlendirilebilir. Halife Nâsır, 1182 tarihinde Bağdat merkezli fütüvvet yapısına dâhil olarak (Taeschner, 1954:4-13; Koyuncu, 2008:24-25) mezhebî içerikli siyasî kimlik birlikteliği sağlayarak devletin bozulan otoritesini yeniden kurmak ve toplumun huzurunu sağlamak istemiştir. 9. ve 11. yüzyılda şeyhleri, dervişleri, kılık-kıyafetleri, adap ve erkanı oluşmaya başlayan fütüvvet yapıları, 12. yüzyıldan itibaren Halife Nâsır’ın çabasıyla resmî ve merkezî bir yapıya kavuşmuştur (Kayaoğlu, 1981: 221-226; Gündüz, 1994:40).

Fütüvvetin müessese haline gelmesinde Halife Nâsır’ın danışmanı Suhreverdî önemli bir rol oynamıştır. Suhreverdî “Avârifü'l-Maârif” isimli eserinde müessesenin hiyerarşik ilişkisi, hak ve sorumluluklarını belirlemiş, hukuk ve edep kurallarını ortaya koymuştur. Ebû Abdurrahman es-Sülemî’nin “Kitabü'l-Fütüvve” sinin de yapının şekillenmesine önemli katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Fütüvvet bu gelişmeler sonrasında sosyal ve iktisadî hayatın içerisine tasavvuf içerikli tarikat yapısı (Şeker ve Çakır, 2013:202-205) şeklinde dahil olmuştur. Her ne kadar Suhreverdî iktisadî yönü de olan bir fütüvvet yapısı ortaya koymaya çalışsa da Arap iktisadî hayatının üretim ve esnaflık uygulamalarından daha ziyade ticaret odaklı olması nedeniyle istenilen düzeye ulaşamamıştır. Suhreverdî’nin istediği iktisadî yönü de olan fütüvvet yapısı, daha ziyade iktisadî gelişmişliği ön planda olan Horasan ve Uygur bölgesi Türk unsurları arasında görülecektir.

Sosyal ve iktisadî yönüyle fütüvvet uygulamasının ilk örneğini, hankâhların kurulmasında görmemiz mümkündür. Hz Peygamber’in Medine’de uyguladığı suffa modelinin sûfler aracılığı ile Horasan bölgesinde Türk toplumuna kazandırılmasının adı hankâh olmuştur. Hankâhlar, bir araya gelinerek dinî ve meslekî eğitim ve sohbetlerin yapıldığı mekanlar olarak 8. yüzyılın sonlarına doğru kurulmaya başlanmış ve ihtiyaçlara bağlı olarak misafirhane, dersane, kütüphane, hastahâne gibi görevlerin icra edildiği komplike yapılara dönüştürülmüştür (Öngören, 2011:97).

Karahanlılar döneminde şehir hayatı içinde aynı mahallerde bir arada bulunma alışkanlıkları olan zanaat sahipleri veya tâcirlerin fütüvvet anlayışına göre tek bir esnaf birliği içinde bu uygulamalarını güçlendirdikleri anlaşılmaktadır. Buhara’da Samancılar Çarşısı, Parfümcüler Çarşısı, Şişeciler Çarşısı, Semerkant’da Bakırcılar Çarşısı, Keş’te Etçiler Çarşısı, Fergana’da Ayakkabıcılar Çarşısı birlikteliğin bir göstergesidir. Esnafın bir arada farklı adlar altında aynı çarşıda faaliyet gösterme uygulaması Horasan erenleri aracılığı ile Anadolu’ya da taşınmıştır (Davidovich, 1998:147-149).

Türk toplumu giderek daha fazla yerleşik hayata geçiş yaptığı bir dönemde fütüvvet hareketiyle tanışmıştır. Şehirleşme nüfusundaki gözle görülen artış, şehir ekonomilerinin yapısında değişimleri de beraberinde getirmiştir. Şehirleşmeyle bir taraftan ihtiyaç anlayışında değişimler ortaya çıkarken diğer taraftan kişinin şehir

ekonomisinde kendi yeteneğiyle baş başa kaldığı durumlar ortaya çıkmıştır. Bu noktada Türk iktisadî kültürü ile şekillenen fütüvvet, dinî yaşantıyı dikkate alarak dünyevî anlamda kişinin kendisinin ve toplumunun ihtiyacına cevap verecek kabiliyetlerini Türk gelenekleri eşliğinde geliştirmeye yardımcı olacak meslekî becerilerini zenginleştirmeye yardımcı olmuştur. Böylelikle bir taraftan İslâmiyet'in yayılma süreci devam etmiş, diğer taraftan ise müesseseleşen fütüvvet yapısı ile meslekî kazanımların artırılması çabaları sürmüştür.

3. Anadolu'da Ahilik ve Esnaflık

Cend şehrinde beylik merkezi olan Selçuklu, Gazneliler karşısında Dandanakan zaferi (1040) sonrasında Horasan bölgesinde devlet olma imkanına kavuşmuştur (Sümer, 2009:365). Selçuklu hükümdarı Tuğrul Bey, gönderdiği mektup ile Abbasi halifesine bağlılığını bildirmiştir. I. İzzeddin Keykavus'un fütüvvet yapısı içine girmesiyle fütüvvet, Anadolu merkezlerinde daha da güçlenmiş, Anadolu Ahiliğinin temellerini oluşturmuştur. Bu çerçevede tarihi süreç içinde ahilerin gelişimini üç dönem içinde ele almak mümkündür (Güllülü, 1992:118-119).

Kırsalda çadırdaki yaşama alışkanlığına sahip köylü göçebelere Uygur, Kıpçak ve Karluk gibi Türk boyları, Selçuklu hakimiyeti sonrası Oğuzlarla birlikte Horasan bölgesine girmişlerdir. Kalabalık gruplar halindeki Türkmen kabileleri, Horasan bölgesindeki şehir hayatına uyum sağlayan Selçuklunun kurduğu köy ve şehir düzenine önemli ölçüde zarar vermeye başlamışlardır. Zira iktidar mücadelesi döneminde iktisadî yapı için oldukça önemli olan köy ve şehir hayatı, Selçuklu ile birlikte yeniden canlanmıştır. İktâ sistemi ile köy hayatında ziraatı canlandıran Selçuklu, devr aldığı şehirleri de hareketlendirmiştir. Şehrin dış mahallelerinde kurulan pazar ve alışveriş merkezleri, her sokağında kapalı mekânlarda farklı bir esnaf grubunun olduğu çarşısı, vakıfları ve hastahaneleri hareketliliğin bir göstergesi olmuştur (Özgüdenli, 2009:371-373). Bu dönemde sûfîlerin barınma ve konaklama ihtiyaçları için yapılan ve tekke, ribat, hankâh, buk'a, savma'a, duveyre, medrese, imaret, dergâh, âsitâne gibi terimlerle (Babinger ve Köprülü, 1996:25) ifade edilen yapılar asli görevlerinin yanı sıra dinî ve meslekî eğitim merkezleri konumundadır (Ocak, 2009:377). Oluşturulan bu yapıya zarar vereceği düşünülen Türkmenler'in Selçuklular tarafından batıya yönlendirilmesi, onların Azerbaycan ve Anadolu bölgelerinde yaşam alanları oluşturmalarına yardımcı olmuştur.

Selçuklu, Horasan ve Mezopotamya'da İran ve Arap-İslam kültürü etkilerini Türk kültürü ile harmanlayarak yerleşik düzen içinde şehir hayatı ve kültürünü geliştirmiştir. Azerbaycan ve Anadolu bölgelerinde yerleşik düzen ile tanışan Türkmenler ise kendi kültürlerini Ermeni, Rum ve Selçuklu kültürü ile harmanlamışlardır. Şehir hayatında Türkler arasında Sünnî İslam anlayışı ön plana çıkmıştır. Göçebe kültürü ile kırsalda yaşayan Türkler ise sünnî anlayış içinde dini akidelerden daha ziyade ahlakçı ve Hz Ali öğretileri ile Ehl-i beyt sevgisinin ağırlık kazanmaya başladığı sûfililiğin etkisiyle şekillenen bir Müslümanlık anlayışına sahiptir. Zira Türk boylarının birçoğu, İslam'ı anlatmayı görev olarak gören sûfîler sayesinde İslam diniyle tanışmıştır (Küçük, 2003:18). Bu nedenden dolayı, ilk sûfîler "Kolonizatör" veya "Alp Eren"ler olarak tanımlanmaktadır (Barkan, 1942; Togan, 1981:245).

İlk dönemlerde Türk ve İslam gelenek, görenek ve akidelerini sūfî anlayışıyla birleştirerek içinden çıktıkları Türk toplumuna anlatan “Ata” ve “Bab/Baba” ünvanlı Ahmed Yesevî ve ekolüne bağlı dervişler, Türk tarzı tasavvuf ve tarikat anlayışını bir başka deyişle Türk sūfiliğini (Köprülü, 1993:114-115) Anadolu’ya taşımıştır. Bu ekole bağlı Ahiyan-ı Rum, Gaziyan-ı Rum, Bacıyan-ı Rum ve Abdalan-ı Rum bir başka deyişle “Horasan Erenleri” (Atsız, 1992:165-166) hem Orta Asya Türk toplumunun hem de Orta Asya’dan Anadolu’ya göç ederek gelen toplumun içtimaî ve iktisadî yapısının şekillenmesine çok önemli katkılar sağlamıştır. Aynı dönemlerde Anadolu’da Irak sūfî anlayışına mensup Melâmetî ekollerin etkileri de görülmüştür. Sūfîler, kalabalık Türk kitlelerine bir taraftan İslam öğretilerini ve ahlakî anlatırken diğer taraftan meslek sahibi olarak iş ve üretim hayatında gelişmelerini sağlama amacıyla kuvvetli bir teşkilat yapısı ve eğitim programıyla çaba ve gayret içinde olmuşlardır (Demirci, 2011:122). Anadolu sūfîleri sistemleştirilen Fütüvvet’in Anadolu’ya özgü şekli olan Ahiliği geliştirmişlerdir (Ocak, 2004:193-195).

Ahi adının ifade edildiği ilk grupları Kuzeydoğu İran’da 11. yüzyılda görmemiz mümkündür. Ahiler, Irak merkezli fütüvvet gruplarından daha ziyade zühd anlayışının hakim olduğu tasavvufî düşünceye yönelmiş sūfîlerdi (Claude, 2012:159). Hakeza, Urfalı Mateos Vekayiname’sinde, 1032 tarihinde Urfa’yı kuşatan Arapların Erzen’den gelen “Ahi” isminde emirin varlığı da dikkat çekicidir (Mateos, 1987: 53-56). Ahi kelimesinin Arapça ve Türkçe kökenli olduğuna dair iki farklı görüş vardır. İlki, Türkçe olup “eli açık, cömert” anlamlarında kullanılan “akı” kelimesinden geldiği şeklindedir (Çağatay, 1997:51-52; Anadol, 1991:59). İkincisi ise, Arapça olup “kardeşim, neseben erkek kardeş, siddik (dost), sâhib (sohbet edilen)” anlamlarına gelen “ahi” kelimesinden geldiği şeklindedir (Gölpınarlı, 1949:17; Kazıcı, 1988:540; Manzur, 2005:57). Kanaatime göre Horasan bölgesinde “sūfî” kelimesi yerine kullanılan “ahi” kelimesine yüklenmek istenen anlam, Türkçede kullanılan “karındaş/kardeş” kelimesi ile ifade edilmek istenen “sevgi ve paylaşmak” anlayışını yansıtmaktadır. Zaten Hz. Peygamber’in Mekke ve Medinelileri “ahdi kardeş” (muâhât) ilanıyla (Hamidullah, 1991:181-182) uygulamaya koyduğu “sevgi ve paylaşmak” anlayışı da “ahi” kelimesine yüklenen anlamı ifade etmektedir. Dolayısıyla “ahi” aynı zamanda bir sūfî olmakla birlikte dünyevî yönü yani iktisadî kimliği de olan bir kişilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Hz. Peygamberin “kardeş” uygulaması ile de örtüşmektedir. Ayrıca Türklerde “ahi” kelimesinin iddia edildiği gibi Arapça karşılığı olan “neseben erkek kardeş” anlamında kullanılmadığı kanaati ön plana çıkmaktadır. Zira ahiliğin bir kolunu oluşturan “Bâciyân-ı Rûm” (Köprülü, 1991:415) uygulaması kadınlara yöneliktir.

Selçuklu devletinde ortaya çıkan aile içi iktidar mücadelesi ve Moğol akınları, dönemin siyasî belirsizliklerini arttırmıştı. Ahiler, Moğolların hakimiyetine giren Selçuklu sultanları karşısında otorite boşluğunu değerlendirerek önemli bir siyasi güç konumuna gelmişlerdi (Köprülü, 2003: 91; Cahen, 2012:161-163). Diğer bir deyişle, 13. yüzyılın ikinci çeyreğinde ahiler Kayseri ve Ankara örneğinde olduğu gibi yerel otoriteler olarak hakim oldukları bölgelerde devlet gücüne benzer bir güç ile yerel yönetimi temsilen kendi şehirlerini ve çevre yerleşimlerin güvenliğini sağlamışlardır (Akdağ, 1974:119-120; Turan, 1990:316-319). Ahiler bir taraftan meslekî gelişimlerini koruma çabası içinde olurken diğer taraftan oluşan otorite boşluğu karşısında fütüvvetin içinde hilfu’l-fudûl uygulamasına benzer Moğollara karşı fetâ görevini yerine getirmişlerdir. Bu zor

zamanlarda fütüvvet yapısına mensup sūfî anlayışının yanı sıra Türk sūfliğini temsil eden ahi yapılarının Anadolu'da etkisi, iktisadî hayatı ve esnaflığı şekillendirmeye devam ettiği kanaati ön plana çıkmaktadır.

Anadolu'nun yerleşik hayat yaşayan yerli halkının kontrolünde olan ticaret ve esnafılık, Anadolu'ya gelen Türk topluluklarının sosyal ve iktisadî açıdan zorlanmalarına neden olmuştur (Çağatay, 1952:78-79). Zorlukların aşılmasında ahi yapıları içinde yer alan ahîyân-ı Rûm, gâziyân-ı Rûm, baciyân-ı Rûm ve abdalân-ı Rûm gibi Yesevî ve melâmetî yapıların yanında Muhyî'd-Din Arabi gibi Irak, Mısır ve Suriye merkezli sūfîler önemli roller üstlenmişlerdir. Ahiler, Anadolu'da oluşturmaya çalıştıkları esnaf ve sanatkâr zümrelerini bir taraftan yerli unsurlar karşısında ayakta tutmaya çalışırken diğer taraftan Moğol saldırıları ile mücadele etmek zorunda kalmışlardır (Günay, 1998:70). Aynı zamanda ahi birlikleri içinde yer alan esnaf ve tüccarın kendi aralarındaki rekabeti de bir diğer zorluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu üç durum karşısında ahilerin fütüvvet yapısında görüldüğü şekliyle yeniden teşkilatlanmasına neden olmuştur.

Anadolu'nun imar, iskan ve İslamlaşma sürecinde (Togan, 1981:245) 13. ve 14. yüzyıllarda İbn Battuta'nın Tarikat-ı Ahmediye namını verdiği Rufa'ilik'i gibi (Köprülü, 1993:204) karşımıza çıkan fütüvvet ekollerinden Horasan ve Rum Erenleri, tekke, zaviye ve hankâh gibi yapıları ile Anadolu'nun ahiliğini şekillendirmiştir (İnalçık, 1999:193). Ahilik hareketinin şekillenmesinde rol alan "Ekberiyeye" hareketini temsilen Ahi Evren olarak da şöhret bulan Kırşehirli Hâce Nasiruddin Mahmud el Hoyi (1261), Bektaşilik hareketini temsilen Hacı Bektaş-ı Veli el-Horasanî (1271) ve Şeyh Saruddin-i Konevi (1275) ve talebeleri ön plana çıkmaktadır. Gönül ve ülkü birliği içinde olan bu üç ahinin zaman zaman bir araya gelerek görüşmeleri veya mektuplaşmaları (Bayram, 1983:51-75), ahiliğin yeniden teşkilatlanması sürecinde hayli dikkat çekicidir. Melâmî geleneğe mensup Türk asıllı Şeyh Evhadü'd-din Hamid el-Kirmanî'nin (635/1238) öğrencisi ve damadı olan Ahi Evren, iktidar mücadeleleri içinde yoğun olarak hissedilen otorite boşluğunun yaşandığı zor zamanlarda Azerbaycan ve Horasan üzerinden gelen çok sayıdaki sanat ve meslek sahibine iş bulmalarına, yerli halkın sanatkarları ve tüccarları karşısında ayakta durabilmelerine, ihtiyaca göre üretimin yapılabilmesine, rekabet edebilme açısından malın kalitesindeki devamlılığına yönelik nizamlar koyma çabaları içinde olmuştur (Alşan, 2006:545-550). Bunun yanında meslekî ve dinî-tasavvufî eğitim ve sohbetler ile ahilerin gelişimini sürdürme gayelerine yönelik olarak Ahi Evren'in çağdaşlarından ön plana çıkararak ahiliği teşkilatlandırmıştır (Sarıkaya, 1999:51-52). Bu dönemde fütüvvet anlayışı bir kırılma süreci içinde olmuştur. Meslek ve hırfet ehlinin önemini vurgulayan Ahi Evren, sanatkarların düzensiz bir şekilde mesleklerini icra etmelerinin topluma ve esnafa bir faydası olmadığı düşüncesindedir. Onların kendi kendilerini kontrol edebilmeleri ve mesleki-ahlaki gelişimlerinin gerçekleşebilmesi için bir arada çalışmalarına yönelik gayretler ortaya koymuştur (Kal'a, 2012:16). Kayseri'de ahiler için büyük bir bölge inşa edilmesi, düşüncenin pratikte uygulaması anlamındadır (Hızlı, 2011:20).

12. yüzyıldan itibaren tarikat-nâmeler ve fütüvvet-nâmeler ile oluşturulmaya başlanan örgütlü bir sūfî yapısı, Anadolu'da Suhreverdî'nin istediği "kardeşlik, paylaşma ve sevgi" temelinde "âlim, derviş, sanatkâr" özelliklerine sahip dinî, ahlakî ve tasavvufî yapısına ahilik teşkilatı ile ulaşmıştır. Mevlana Celaleddin-i Rumi gibi "ahi"

veya “ahiyân-ı Rûm” erleri ve erenleri, Anadolu’nun her tarafında kurdukları tezgâh ve atölyeleri ile ıssız yerleri şenlendirecek anlayışla çalışmışlar (Çetin, 1996:108-109), arkadan gelenlerin Anadolu’yu yurt edinmelerine yardım etmişler, aşlarını paylaşmışlar, meslek ve ticareti öğretmekle iktisadî hayatın canlanmasına yardımcı olmuşlardır (Köprülü, 1993:201-203). Ahilik yalnızca şehirlerde değil, aynı zamanda kaza ve köyler gibi küçük yerleşim yerlerindeki ahi lakaplı birçok çiftçi ve tüccar gibi meslek zümrelerini de bünyesine almıştır (Barkan, 1974:284; Kal’a, 1990:275).

Ahilik, sıradan bir esnaf topluluğu olmayıp, ilkelerini teşkilatı aracılığıyla yayan bir organizasyondur (Köprülü, 1993:212-213). Ahi teşkilatlanmasında mesleki örgütlenme ve meslek gelenekleri risalecilik geleneği ile Orta Asya ve Doğu Türkistan’dan Anadolu’ya taşınmıştır. İslamiyet öncesinden itibaren Uygur Türklerinde karşımıza çıkan meslekî öğrenim modelinin İslamiyet sonrası Ahilik teşkilatında geliştirilerek uygulanması söz konusudur. Bu çerçevede geleneklere göre mesleğin öğrenilmesi şu şekilde özetlenebilir: “Küçük yaşlarda çocuklar, meslek sahibi ustaya çırak olarak verilir. Ustanın iâşe ve barınmasını üstlendiği çırak, bir taraftan ustasından mesleği öğrenirken diğer taraftan ustasının bütün işlerine yardımcı olur. Çırak, mesleklere göre farklılık gösteren süre boyunca mesleği öğrenmeye devam eder. Bu süre zarfında çırak, ustasıyla birlikte haftanın belirli günlerinde aynı meslek sahipleri ile bir araya geldikleri toplantılara katılır. Burada çırak bir taraftan okuma-yazma öğrenirken diğer taraftan dini, tasavvufi ve mesleki sohbetleri dinler. Çırak, ustasının mesleki yeterliliğe ulaştığına dair kanaati üzerine aksakalların icazetiyle meslek erbabına tanıtılarak ustalık beratını alır. Artık çırak, mesleği usta olarak devam ettirmeye ve bir işyeri açma hakkına kavuşmuştur.” (Öger, 2019:7-9).

4. Osmanlı’da Ahilik ve Esnafılık

Ahiler, otorite boşluğunun yaşandığı Beylikler döneminde Osmanoğulları’nın beylikten devlete geçiş sürecinde önemli rolü olan dört zümreden biri olarak görülmektedir (Köprülü, 2003:89; Atsız, 1992:195). Osman Gazi (1299-1324)’nin manevi destekleyicileri olan Edebalî’nin şahsında ahiler, sosyal hayatın düzenlenmesinde üstlendikleri sorumluluklara bağlı olarak kendilerine devlet yönetimi tarafından birçok köy, vakıf ve çiftlik verilmiştir (İnalçık, 2009:34). Osman Gazi’nin vefatı sonrasında yerine Ahî Hasan’ın zaviyesindeki toplantıda Orhan Gazi’nin (1324-1362) ismi ön plana çıkmıştır (İnalçık, 2003:61). Orhan Gazi ve I. Murad (1362-1389), ahilik alameti olan “şed” bağlamış ve teşkilatın başı olarak kabul görmüştür (Ekinci 1989:48). Osmanlı hükümdarları ve hanedan mensupları bir mesleği ustalık seviyesinde öğrenmişlerdir (Lewis, 1973:146; Kırımtayif, 1996:2; Taner, 2009:239). Osmanlı’nın devlet merkezine “büyük tekke” anlamına gelen “âstâne/âsitâne” (Develioğlu, 2008:44-45) kelimesini kullanması, onun ahiliğin merkezi konumuna geldiğinin bir göstergesi olmuştur.

15. yüzyıl sonlarına kadar âstâne/âsitâne olma noktasında Osmanlı Devleti çok da ön planda olmamıştır. Ancak Osmanlı Devleti, saray içi ve saray dışı meslek gruplarına (Süslü, 1976:237; Ünver, 1968; Eyice, 1964:25-27; Atasoy, 1969-1970:193) yani el işçiliği ile çalışan, san’at sahibi, sanatında becerikli ve muktedir olan sanatkar anlamındaki “ehl-i hırfet”lere (Sâmi, 1978:544; Naci, 1978:348; Pakalın, 1971:509) önem ve değer vermiştir. Fatih zamanında sarayda Enderun çatısı altında kurulan ve

devletten maaş alan “ehl-i hiref-i hâssa”lar (Kal’a, 1988:3-8), meslek sınıflarına göre ahi teşkilatında da görülen askeri örgütlenmeyi anımsatan eğitim bölükleri halinde örgütlenmişlerdi (Kırımtayf, 1996:9-14). II Bayezid’in sistemleştirdiği yapı, Yavuz Sultan Selim ve Kanuni Sultan Süleyman dönemlerinde yapılan seferler sonrası Arnavutluk, Bosna, Moldavya, Macaristan, İran ve Gürcistan’dan getirilen meslek sahipleri cemâat-i Rûm ve cemâat-i Acem olarak adlandırılan iki grup ile zenginleştirilmiş dolayısıyla genişletilmiştir (Kırımtayf, 1996:26-29).

Saray dışı esnaf yapılanması da âsitâne’de olduğu gibi esnaf bölüklerinin kendi üyeleri arasında pir’e bağlı baba/şeyh önderliğinde teşkilatlanan, Türk tipi fütüvvet geleneğine göre şekillenen ahi hareketinin bir devamı niteliğindedir (Çağatay, 1997: 8; Bayram, 1991: 129-135). Osmanlı ülkesinin bütün şehirlerinde ahi geleneklerine sıkı sıkı bağlı olarak yaygınlaşan esnaf teşkilatı, Âsitâne’nin Fatih Sultan Mehmed’e kadarki desteğiyle de etkinliğini arttırdığı kanaati ön plana çıkmaktadır. Ancak fütüvvetin ikinci kırılma dönemi olarak ifade edebileceğimiz ve Ahi Evren öncülüğünde teşkilatlanan ahilik, Fatih Sultan Mehmed dönemiyle birlikte yeni bir kırılma sürecini yaşamıştır. Ahilikteki bu kırılmada en dikkat çekici yönün, devletin merkezîyetçi politika anlayışıyla (Ergenç, 1980:107; Akşin 1977:31-46) çok yakından alakalı olmasıdır.

Fatih Sultan Mehmed’in yönetim algısı, II. Murad devri kırılma dönemi için neden olan siyasî olaylarının etkisinde şekillenmiştir. Devlet sisteminin gücünü zayıflatan yerel beylerin ve bürokratların güçlerinin kırılması, konar-göçer Türkmenlerin devlet düzenine dahil edilmesi girişimleriyle başlayan siyasî ve sosyal alanlardaki merkezîleşme isteği, kısa zamanda iktisadî ve askerî alanlarda da görülmüştür. Yetkileri kademeli bir şekilde Divân üyeleri, veziriazam ve padişahın şahsında toplayarak merkezden idare edilen devlet anlayışı şekillenmeye başlamıştır. Bu çerçevede ahi tekkelerine, zaviye şeyhlerine, babalarına, Rum abdallarına ve dervişlerine özellikle yeni fethedilen bölgelerde verilen ve sonradan vakıflaştırılan gelir getirici araziler, mirî arazi haline getirilerek ellerinden alındıktan sonra tımar kapsamında askerî sınıfa tahsis edilmiştir (İnalçık, 2009:121-122). Böylelikle devletin kırılma dönemi azalırken siyasî ve askerî alanlarda sûfilerden alınan destek sonlandırılmış (Ocak, 2011a:86-87), sûfiyyenin, tekkelerin ve zaviyelerin güç kaybederek nüfuzunun kırıldığı bir süreç başlamıştır (Ocak, 2011b:46).

Merkezleşen Devlet, Bizans’ın fethi sonrasında ahi teşkilatında görülen: **a-** ilk dönem ahiliğin tasavvuf cephesinde var olan kıvılcıma ulaştıracak ülkü anlayışındaki zayıflama **b-** Bizans esnaf kültürünün etkileri **c-** tarikatlardaki bölünmeler ve post yarışına girilmesi **d-** devşirme usulünün etkileri **e-** ilk dönemlerdeki bağımsız karakteriyle Osmanlıyı âsitâne yapan kuvvetin yitirilmesi **f-** Avrupa’nın etkisiyle şekillenme gösteren sosyal, iktisadî ve siyasî gelişmeler gibi sebeplerden dolayı ahi teşkilatını âsitâne kimliğiyle kendi bünyesine alarak devlet sistemlerinden birisi haline dönüştürdüğü izlenimi ön plana çıkmaktadır. Bu kanaatte, Osmanlı Devleti’nin kuruluşundan itibaren ahi teşkilâtının şeyhlerinden (Saydam, 2015: 239) olan Osmanlı padişahları için halk üzerinde oluşturulan büyük birer âlim ve velî kimliği ile “Evliya Sultanlar” algısı (Ulutaş, 2014:55) etkili olmuştur. Bu algı sayesinde Osmanlı, Âsitâne’nin tasavvufî kimliğini ortaya koymuştur. Artık Âsitâne, geleneksel Bizans esnaf loncaları yerine (Mantran, 1990:328-329), ahiliği kendi denetim ve gözetiminde Türk tipi esnafı ihtisab/lonca sistemine göre yeniden düzenlemiştir. Düzenleme esnasında

Osmanlı, Nizamülmülk'ün kaleme aldığı Siyasetname'de esasları ortaya konulmaya çalışılan muhtesipliği (Nizamülmülk, 2012:62) kendi dönemine göre uyarlamaya çalışmıştır. Âsitâne olan Osmanlı, bu çerçevede taşrada kazalara kadar kadı ve muhtesip tayinlerini yapmıştır (Kazıcı, 1987).

Esnaflıkla ilgili düzenlemeler, genel kanunnâmeler ve ihtisab kanunnâmeleri ile yapılmıştır (Barkan, 1942a:326-340; Barkan, 1942b:15-40; Barkan, 1942c:168-177; Kal'a, 1995:425; Akgündüz, 1993:299-300; TSE, 2013). Esnaflık ile ilgili kanun koyucu, nizam ve intizamı belirleyici konumunda olan Âsitâne, devletin bir kurumu haline gelen bu sitemin esnaf şeyhi, nakîb, kethüda, yiğitbaşı ve muhtesib/ ihtisab ağası/ ihtisab emini gibi görevlilerini "berat-ı şerif" ile atamaya başlamıştır (BOA, İE.ML 69-6455; BOA, AE.SAMD.II 13-1361; BOA, AE.SAMD.II 13-1472; BOA, İE.SM 29-3036; BOA, İE.ML 115-10911; BOA, İE.ML 115-10942; Ergin, 1995:317; Özdemir, 2002:17; Erdoğan, 2000:131-133; Binbir, 2012:97). Örneğin, Konya'da bakkalân, kalaycıyân, berberân, kürkciyân, bezirciyân vesair esnaf-ı parakende şeyhi Şeyh Abdullah ibni el-Hâc Mehmed yerine 6 Safer 1213/20 Temmuz 1798 tarihinde verilen rû'ûs-ı hümayun mucebince Mustafa Halife atanmıştır (Konya ŞS, vr. 39/1). Tokat şer'iyye sicilinde 18 Cemaziye'l-evvel 1229/ 8 Mayıs 1814 tarihli belgede ise kalp boya isti'mal eyleyen esnaf dükkanları Tokad boyahanesi emini, kethüdâ ve ihtiyar ustaları marifetiyle kapatılmaz ise azl olunup yerlerine muhtar-ı esnafdan tayin ve istihdam olunması istenmektedir (Tokat ŞS, vr. 15-16). Manastır şer'iyye sicilinde ise Yahya muhtesib olarak tayin edilmiştir. Yine manastır sicilinde muhtesib olarak Ali Dede, Bâli, el-Hâc Ramazan ve Medmed ve Hasan Çelebinin isimleri geçmektedir. Manasır'ın bazarbaşı ise Mehmed tayin edilmiştir (Manastır ŞS, vr. 15-20-37-45-51). Nisan 1732 tarihli belgede Çankırı esnafı üzerine bakkalbaşı olarak Ali Ağa, kasabbaşı olarak el-Hâc Hasan, altı bölük yoldaşları üzerine zabıta ve kethüdâyeri olarak ahi Mehmed tayin edilmiştir (Çankırı ŞS, vr. 20-27-51). Amasya'da kethüdâ-yı şehr olarak Osman Ağa ibni Mahmud çelebi, kethüdâyeri olarak Mehmed Ağa tayin edilmiştir (Amasya ŞS, vr. 5-12-36).

Ahibaba, yapı içinde sembolik anlamda varlığını devam ettirmiştir. Esnaflık ile ilgili ortaya çıkan kırılma veya değişim, aslında Osmanlı Devletinin iktisadî faaliyetlerinde izlediği üç ilkedden birisini oluşturan gelenekçilik ilkesi ile de uyumludur. Zira devletin merkezine insanı aldığı temel felsefesinde değişmezlik prensibiyle değil, zamanın gereklerine göre insanın dolayısıyla da devletin ihtiyaçlarına göre değişebilen bir anlayışta uyguladığını bize göstermektedir. Bu yönüyle İslam'ın bütünlüğü içinde karşımıza çıkan gelenek anlayışına da uygunluk göstermektedir. Âsitâne'de, böylelikle fetâ ile başlayan ahi ile devam eden esnaf teşkilatının kontrol görevi muhtesip'e geçmiştir (BOA, C.İKTS 1689-34; Manastır ŞS, vr. 15).

Yeni dönem ile birlikte esnaf, kadim geleneklerine göre âsitânenin gözetiminde kendi meslek gruplarında bir araya gelerek mesleklerinin sürdürülebilir özelliğini koruması için kaza sınırları içinde (Kal'a, 1995:426) teşkilatlanmalarını devam ettirmiştir. İstanbul'da Galata, Üsküdar ve Eyüp gibi büyükçe yerleşim merkezlerinde müstakil birer muhtesiplik bulunmaktaydı (BOA, İE.MİT 52-1). Özellikle İstanbul'da esnaf kendi meslekleriyle ilgili çeşitli fonksiyonların icra edildiği "lonca" da denilen ve teşkilatlanma faaliyetlerini yürüttükleri ihtisab ağası/ihtisab emininin mekanı olduğu düşünülen özel yerlerde bir araya gelmişlerdir (Kal'a, 2003:211). Mal veya hizmet

üreten esnaf, o mal ve hizmet üretimini teşkilata üye sayısı ile sınırlandırarak dışı kapalı bir yapı oluşturmuştur. Âsitâne, 1600-1800 tarihleri arasında etkili olan iktisadî dünya görüşünün temel ilkeleri; iaşecilik (provizyonizm), gelenekçilik ve fiskalizm (Genç, 2000) çerçevesinde ham madde temini, ham maddenin mâmul hale getirilme teknikleri, üretim kalitesi ve mâmulün satış fiyatının tespiti aşamalarında belirleyici roller üstlenmiştir (Kal'a, 1995:425). Zamanla lonca, teşkilatlanmış esnaf gruplarını da ifade eden bir anlam kazanmıştır (Ülgener, 2006:33-35). II. Bayezid Kanunnamesi'nde İstanbul'daki tabakçı esnafı hakkındaki loncaya yönelik atıf bu açıdan dikkate değer konumdur (Bayram, 2012:85).

16. yüzyılın sonlarına doğru esnafa "kefalet" ve "ruhsat" sistemlerine dayalı tekel hakkı tanınmıştır. Esnaf, kendi bölgesi için geçerli olmak üzere hammadde temin ve tevzi aşamasından üretim ve satış aşamasına kadar bu hakkı kullanmıştır (Kal'a, 1998:105-130). 17. yüzyılın ortalarından itibaren ise esnafın tekel doğuran hakları sistematik bir şekilde genişletilerek inhisar ve imtiyaz esasına dayalı gedik hakkına dönüştürülmüştür (Ergin, 1995:513-531; Akgündüz, 1996:541; Mortan ve Küçükerman, 2011:82-83). Ancak Âsitâne, iaşe ilkesi doğrultusunda esnaf teşkilatının üretimin yapıldığı yeri merkez kabul ederek yakından uzağa bir işleyişte toplumunun ihtiyaçlarını karşılama görevini yerine getirmesini takip etmiştir. 18. yüzyılın ikinci yarısından sonra başlayan iktisadî gelişmeler, "ihtisab/lonca" teşkilatında yer alan esnaf birliklerine tanınan tekel haklarının esnaf grupları veya onların yönetici/deneticilerin görev tanımlarının dışına çıkarak Âsitâne'nin temel ilkeleri dışında kullanmaya başlamaları gibi sebeplerden dolayı çözüme sürecinin hızlanmasını da beraberinde getirmiştir (İnalçık, 2003:152). Ahi geleneğinde yetişen ve Âsitâne'nin gözetim ve denetiminde olan esnafın gramaj, içerik ve kalitesine göre mutlak kâr haddi gözetilerek belirlenen narhi uygulamaları, imalat ve alım-satım, dükkan adedi ve satış yeri nizamına uymamaları gibi sebepler bu sürece etki eden diğer sebepler arasında yer almıştır (Kal'a, 1998:22-37),

Sanayi devrimi sonrasında Avrupa'da ortaya çıkan Merkantilizm'den Kapitalizm'e geçiş süreci (Pamuk, 2014:83-84) çözümlenin gözle görülür hale gelmesinde önemli bir yere sahip olmuştur. Özellikle, seri üretim ile daha fazla hammaddeye ihtiyaç duyan Avrupa'nın Osmanlı hammaddesine olan iştahı giderek artmıştır. Ancak Osmanlı'nın yaşadığı toprak kayıpları, hammadde temin noktalarını daraltmıştır. Devlet, hammadde temini açısından ülke içi ihtiyacına cevap vermekte zorluk yaşamaya başlamıştır. Üstelik Rusya ile 1783 tarihinde imzalanan Ticaret Antlaşması (Fidan ve Ulusoy, 2019:19-40) sonrasında ortaya çıkan siyasî ve iktisadî gelişmeler (Kasaba, 1993:50-51; Kütükoğlu, 1974:109) Osmanlı Devletinin zorlanmasına neden olmuş, çözüme sürecine domino etkisi yapmıştır. Bu bağlamda iç piyasada ikame mal üreten esnafın ayrıcalıklarına rağmen hammaddeye ulaşma imkanlarındaki yetersizlik mamul fiyatlarına yansımaya neden olmuştur (Kal'a, 1995:429; Fidan, 2017:154-179).

19. yüzyılın başlarından itibaren 1783 ticaret antlaşmasının sonuçları çerçevesinde yaşanan siyasî ve askerî gelişmeler (Fidan, 2006:65-122) Osmanlı Devletinin iktisadî yapısına etki etmeye başlamıştır (Zürcher, 2012:102). Esnaf loncaları etkin bir şekilde çalışmaya devam etmişse de imalat, İstanbul'unda ve Anadolu'da farklı yapılarla gerçekleştirmeye başlamıştır. Her ne kadar devletin iktisadî yapısında siyasî ve askerî gelişmelerin etkileri esnaf teşkilâtında da görülmüş olsa da

diğer taraftan bu dönemde esnaf teşkilâtında hammadde temininden ürünlerin pazarlanma ve satış süreçlerinde hassas bir kural ve kontrol mekanizması devam ettirilmeye çalışılmıştır (Sahillioğlu, 1967:37; Aydüz, 1994:71). Esnafın paylaşma, dayanışma ve işbirliği içinde çalışabilmesine yönelik Âsitâne tarafından nizamlar ortaya konulmuştur. Esnaf teşkilatı, çırak, kalfa, usta, yiğitbaşı, ustabaşı, esnaf kethüdası ve esnaf şeyhi yapısında belirli bir hiyerarşi içinde örgütlenmesine devam etmiştir (Ergin, 1995:560-574; Ergenç, 1981:107; Kal'a, 1998:114; Pamuk, 2006:757). Ailesi araştırılan ve kefil olan esnaf ve sanatkâr adayları diğer bir deyişle ahi, bir taraftan iş yerinde yamak, çırak, kalfa ve usta hiyerarşisi içinde mesleğin inceliklerini öğrenirken, diğer taraftan akşamları meslekî sohbetlerin de yapıldığı ahlâkî ve dinî bir eğitime katılmıştır (Gülerman ve Taştekil, 1993:5).

Siyasî ve askerî gelişmeler bağlamında ortaya çıkan iktisadî etkileri kontrol altına almak isteyen Âsitâne, 1826 tarihinde çıkarılan İhtisap Ağalığı Nizamnâmesi ile İhtisab Nezaretini kurmuştur (Kazıcı, 1998:143). Osmanlının reform dönemi olarak adlandırılan Tanzimat döneminde bu kurum ile Âsitâne, kapitalist sistemle bütünleşmesi gerçekleşen ekonomik yapı içindeki esnaf teşkilatını Avrupa'daki teknik gelişmelere göre canlandırılmak istenmiştir. 19. yüzyılın ilk çeyreği sonrasında Âsitâne, imalathane ve fabrikalara destek vermeye başlamıştır. Ancak üretim ve ticaretin denetimi gibi pek çok konuda istenilen hareketlenmenin gerçekleşmemesi üzerine 1837 tarihinden itibaren II. Mahmud döneminde yürütme işlemini gerçekleştirmek üzere kurulan Dâr-ı Şûrây-ı Bâb-ı Ali ve ona bağlı nezaretler kapsamında bu nezaretin ve muhtesibin görev ve yetkileri birer birer elinden alınmıştır. III. Selim döneminde başlayan esnaf birliklerine tanınan gıda maddeleri dışındaki tekellerin kaldırılması işlemi, II. Mahmut döneminde gıda maddelerine yönelik hammadde ve ürün temini tekellerinin kaldırılmasına hız verilmiştir (Kal'a, 1995:429). 1855 tarihinde içi boşaltılan İhtisab Nezareti lağv edilerek yerine istenilen canlanmayı sağlayamayan ve bir yıl sonra kapatılacak olan Şehremaneti kurulmuştur (Abay, 2002:358; Eryılmaz, 2005:393). Osmanlı esnaf sisteminde 1860 tarihine kadar devam eden tekel uygulaması, 1860 tarihli nizamname ile inhisar mahiyetindeki menkule ait olanları kaldırılmıştır (Pakalın, 1993:657). Gayrimenkule ait olanları ise 16 Şubat 1913 tarihli kanun ile kaldırılmıştır (Düstur, 1913:118).

4.1. Âsitânenin 19. Yüzyıl İçinde Esnaf Teşkilatı İçin Yeni Arayışları

İngiltere merkezli başlayan ve kısa sürede Avrupa'da olumlu etkileri görülen Sanayi Devriminin Osmanlıya olan olumsuz etkilerinin farkında olan Âsitâne, bu olumsuzlukları azaltmak ve Batı'ya ayak uydurabilmek için ülkenin üretime yönelik sahip olunan imkanlarını kullanarak toplumun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik 18. yüzyılın sonlarından itibaren pek çok sanayileşme girişiminde bulunmuştur. Bu çerçevede İngiltere'deki Manchester, Leeds, Birmingham ve Sheffield gibi sanayi şehirleri kurmaya yönelik olarak İstanbul'un Marmara denizine sahili olan Avrupa yakasının geniş bir alanı kullanılmak istenmiştir (Clark, 1974: 67-68). III. Selim ve II. Mahmut dönemlerinde özellikle devletin ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla açılan Beykoz Kağıt Fabrikası (1804), Beykoz Deri ve Kundura Fabrikası (1812), Paşabahçe Tekel İspirto Fabrikası (1822), Eyüp İplik Fabrikası (1827) ve İslimye Çuha Fabrikası (1830) sanayileşme girişimlerinin bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Güran, 1992:235-236; Bozdemir, 2011; Engin, 2011:19). Ancak Âsitânenin bu ilk girişimleri

öncelikli olarak taşıdığı dışında (Erdem, 2006: 18) kaynak temini noktasındaki imkansızlıkları ile pazarlama ve dağıtım sıkıntısı nedeniyle devam ettirilememiştir. Diğer taraftan Âsîtânenin oluşturmaya çalıştığı politikalar, sadece devlet teşebbüsü ile sınırlı kalmış, esnaf gereken desteği vermemiştir. Devlet yatırımlarının yanında özel teşebbüsün gümrük ve gelir vergileri ile vergi konusundaki ayrıcalıklarına rağmen kısmi desteği ile ortaya çıkan üretim kapasitesi bilgi ve deneyim yetersizliği, kötü işletmecilik anlayışı ve Avrupa malları ile rekabet edememe gibi sebeplerden ötürü kapanmak zorunda kalmıştır (Martal, 1999:281). Ayrıca bu dönemde pek çok fabrika kurma çabası da loncaların direnişiyle karşılaşmıştı (Pamuk, 1983:95). Bütün bunlara rağmen Âsîtânenin sanayileşme hamleleri kapsamında 1773 tarihinde ülkeye getirdiği iplik burma makineleri, el dokuma tezgahları ile dokumacılık yapan esnaf için baskı oluşturmuştur (Küçükerman, 1987:27).

Tanzimat sonrasında Âsîtâne, bütçe gelirlerinin 1/8'ini ayırdığı büyük ölçekli tekstil ve hazır giyim, çini ve seramik, deri ve kundura, kimya ve yağ, makine ve metal, elektrik üretimi, savunma sanayii alanlarında fabrika ve imalathane şeklinde 160 civarında fabrikalar kurmuştur. Bu yatırımlarını 1847-48 bütçesinde 1/6'ya yükselmiştir (Bozdemir, 2011: 20). Bunlara ilave olarak Âsîtâne, yerli sanayi politikaları kapsamında sanayileşmeyi geliştirmek ve korumak üzere küçük ölçekli esnaf tarzı üretime kaynak temini için şirketleşme yolunda Umur-ı Nafia Meclisi (1838), Ticaret Nezareti (1840), Ticaret Mahkemesi (1841), Karma Ticaret Mahkemesi (1848) ve Kanunname-i Ticaret (1850) gibi önemli hukuki düzenlemeler yapmıştır (Toprak,1995:79).

Osmanlı Devletinde, İslam hukukuna göre sermayeyi esas alan emvâl (mal), a'mâl (emek) ve itibar olmak üzere üç tür akit şirketi uygulaması vardı. Bunlar kendi aralarında mufâvada, inan, mudarebe, muzâra'a ve musâkât şirketi olarak alt dallara ayrılmaktaydı (Gedikli, 1999:433-434). 1849 tarihinden 1910 tarihine kadar 31 adet maden, kamu hizmetleri ve sanayi, 28 adet ulaştırma, 17 adet bankacılık ve sigortacılık, 12 adet ticaret alanında faaliyet gösteren 95 şirket kurulmuştur (Kazgan vd.,1999:239-251). II. Meşrutiyetin ilanı sonrasında Osmanlının değişik memleketlerinde Anadolu Milli Mahsulat Osmanlı Anonim şirketi (BOA, ŞD, 1256/6/7; BOA, BEO, 4648/348578; BOA, BEO, 4371/327776) gibi 236 adet şirket kurulmuştur.

Ülke genelinde esnafların birleştirilerek şirketleşmelerini sağlayarak sanayileşmeye katılımını teşvik için 1864 tarihinde faaliyete başlayan ve 1873 tarihinde kapatılan İslah-ı Sanayi Komisyonunu kurulmuştur (BOA, İ.MVL, 578/25966/3; Osman Nuri, 1927:717-768; Önsoy, 1984:5-12: Giz, 1968:19-16). Bu kapsamda Simkeşler Şirketi (1866), Debbağlar Şirketi (1866), Saraçlar Şirketi (1867), Kumaşçılar Şirketi (1868), Dökümcüler Şirketi (1868), Demirciler Şirketi (1868) olmak üzere 6 tane esnaf grubuna yönelik şirketler kurulmuştur (Önsoy, 1988: 102-112).

Osmanlı Devletinin Âsîtâne olarak esnaf teşkilatını sanayileşmeye teşvik ederken diğer taraftan ise geleneksel meslek öğrenimi konularına yönelik girişimlerini de hızlandırmıştır. Tanzimat Döneminde eğitim kurumlarında branşlaşma başlamış ve okullar Sıbyan, Rüştiye, İdadi, Sultaniye ve Darülfünun adı ile derecelendirilmiştir (Ergin, 1939a:355). Osmanlı Devletinde sivil eğitim kurumları Sanayi Devrimi ile ortaya çıkan teknolojik gelişim ve makineleşme ile sanayi kuruluşlarının geleneksel eğitim ile karşılanamayan vasıflı işçi ihtiyacını ortaya çıkarmıştı. Bu ihtiyacın karşılanması için

Sanayi Devrimini takiben değişik tarihlerde başta İstanbul olmak üzere ülkenin diğer bölgelerinde erkek ve kız öğrencileri vasıflı meslek sahibi yapmaya yönelik ayrı ayrı Sanayi Mektepleri kurulmaya başlanmıştır. Askeri alandaki ihtiyaçları karşılamak için açılan ilk meslekî ve teknik eğitim kurumu 1734 tarihinde açılan Hendesehane olmuştur (Başar, 2004:37). Bu okulu Mühendishane-i Bahri-i Hümayun (1773) ve Mühendishane-i Berri-i Hümayun (1796) okulları izlemiştir.

Tanzimat ilanı sonrasında meslek okullarının açılmasına devam edilmiştir. İlk teşebbüs 1847 tarihinde kurulan Ziraat Talimhanesi olmuştur (Topdemir, 2001:165). Bu okulu 1848 tarihinde İdadi Sanayi Mektebi ismiyle de anılan Zeytinburnu Sanayi Mektebi, 1860 tarihinde Mithat Paşanın Tuna Valiliği sırasında Niş'te açılan İslahhane ve 1864 tarihinde Sofya ve Rusçuk İslahhaneleri takip etmiştir (Koçer, 1991:68). İlk olarak Balkan şehirlerinde açıldıktan sonra ülke geneline yayılan İslahhanelere kimsesiz, bakıma muhtaç çocukların alınmış; bu çocuklara toplumun ihtiyaçlarına göre terzilik, dokumacılık, dericilik, demircilik ve matbaacılık gibi mesleki eğitim ve ekonomi eğitimi verilmiştir (BOA, İ. ŞD., 1/45/4; BOA, İ. ŞD., 1/45/1; Kazgan vd., 1999: 246; Önsoy, 1988: 115- 17). Bu sayede Âsîâne, sanayileşme çabaları esnasında ihtiyaç duyulan alanlarda Telgraf Memur Mülâzımı Mektebi (1860), Kız İslahhanesi (1867–1872), Sanayi Mektebi (1868), Kız Sanayi Mektebi (1869), Orman Mektebi (1870), Maadin Mektebi (1874), Fenn-i Resim Ve Mimari Mektebi (1876), Sanayi-i Nefise Mektebi (1882), Hendese-i Mülkiye Mektebi (1884), Hamidiye Ticaret Mektebi Âlisi (1883), Kız Sanayi Mektebi (1885), Nümüne Bağı ve Aşı Ameliyat Mektebi (1887), Ameli Ziraat Mektebi (1887), Mülkiye Baytar Mektebi (1889), Aşı Memurları Mektebi (1892), Çıraklık Mektebi (1894), İpekböcekçiliği Mektebi (1910), Kondüktör Mektebi (1911), Kadastro Memurları Mektebi (1911), Şimendifercilik Mektebi (1914) mesleki ve teknik okullarını açarak insan gücü yetiştirilmesini sağlamaya çalışmıştır (Ergin, 1939a:519-573; Ergin, 1939b:840-967; Ergin, 1939c:1259-1280; Halis, 2005:84-85; Akyüz, 2014:151-207; Koçer, 1991:159-161; Ergün, 1996:254-292)

Fatih devrinden itibaren "ihtisab ve lonca" olarak da ifade edilen ahi esnaf teşkilatı, âsîâne olan Osmanlı Devletinin resmi yazışmalarında "ahî baba", "ahîlik", "yiğitbaşı" gibi tabirlerde varlığını kadîm anlayışta Osmanlı Devletinin sonuna kadar devam ettirmiştir (Kazıcı, 1988:541). Ahîlik yerine teşkilatlandırılan ihtisap/lonca teşkilatı 1912 tarihinde çıkartılan bir kanun ile kaldırılmıştır. Yerine ise esnaf odaları kurulmuştur (Ekinci 1989:56).

Sonuç

İslam Peygamberinden öğrendikleri sevgi ve paylaşma anlayışının esas olduğu suffa eğitimi ve öğretimi almış fetâ'lar, Hz. Peygamberin vefatı sonrası ortaya çıkan kanlı iktidar mücadelesinin ortasında Şam ve Bağdad bölgesindeki dinî-tasavvufî temelli dağınık haldeki topluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Fetâların daha ziyade siyasî amaçlar için organize edilerek ve mesleki öğrenimin de dahil edildiği teşkilatlı birliklere dönüştürülmeye çalışılması Halife Nasır döneminde mümkün olmuştur. İktidar mücadelesini kaybeden Ehl-i Beyt mensuplarının bir kısmının aynı dönemlerde Horasan bölgesinde Hz. Peygamber ve Hz. Ali öğretilerini anlatmak üzere bölgeye geldikleri anlaşılmaktadır. Burada önce kısmi oranda Fars daha sonra ise yoğun olarak

Bozkır kültürü etkisi altında harmanlanan sûfî yapı, toplumun içtimaî ve iktisadî yapısının İslamlaşmasında fütüvvet hareketinin temellerini atmıştır.

Bozkır kültüründeki iktisadî yapının canlılığından etkilenen ve Arap-İslam geleneğinin bir yansıması olduğu kanaati ön planda olan fütüvvet hareketinin bu bölgede ilk kırılmasını yaşayarak ahi anlayışına dönüşmesi söz konusu olmuştur. Bu dönüşümün sadece bölgedeki Fars ve Türk kültürü etkisi ile değil aynı zamanda İslam anlayışının etkisiyle de olduğu gözlemlenmiştir. Güçlü bir Gök Tengri inanışına sahip olan Türkler, bir taraftan İslam'ı kabul ederken diğer taraftan iktisadî birikimlerinin ahi anlayışına göre şekillenmesine önemli katkılar vermişlerdir. Melâmetî karakteristiğine Ahmet Yesevi ve ekolünün de bölgedeki artan etkinliği bu katkıları hızlandırmıştır. Mesleki eğitimin ön planda olduğu Yesevî anlayışı, Türk tipi Ahi yapısının güçlenmesine neden olmuştur.

Selçuklu Devletinin Mezopotamya üzerindeki hakimiyeti, bölgenin istikrarlı bir yapıya kavuşmasını sağlamıştır. İstikrar, bölgenin fethine zemin hazırladığı gibi iktisadî canlılığı da beraberinde getirmiştir. Anadolu'nun fethi sonrası Orta Asya'dan gelen Türklerin Selçuklu tarafından bölgeye yerleştirildiği anlaşılmaktadır. Selçuklunun temel amacı yerleşik düzene geçirmek istediği Türk aşiretlerinin toprağı yeşertilmesi ve devlet güvenliğinin sağlanmasına katkı sağlamaları olduğu anlaşılmaktadır. Toprağın yeşertilmesi için gerekli olan mesleki eğitim işi Selçuklu Devleti tarafından verilmemiş, bu görevi Horasan Erenleri üstlenmiştir. Horasan Erenleri Türk toplumuna bir taraftan İslam'ı anlatırken diğer taraftan toplumun mesleki becerisi geliştirilerek esnafılık öğretilmeye çalışılmıştır.

Moğol saldırıları sonucu Anadolu'nun istikrarsızlaştığı dönemde Ahi yapılanması, kurdukları güçlü teşkilatları ile kendi bölgelerinin savunmasına önemli katkılar vermiştir. Bu dönemde Osmanlılara verdikleri destek, onların Anadolu'da birliğin sağlanması ve devletleşme sürecine önemli katkılar sağlamıştır. Osmanlı hükümdarlarının Ahi teşkilatının birer üyesi olması, ahi tekkesine devam etmeleri Fatih döneminde yaşanacak kırılmanın da temellerini oluşturmuştur. Merkezî bir devlet anlayışının gelişmesi ile Fatih, Anadolu'da kontrol edilemez bir ahi teşkilatı istememiştir. Âsitâne (Büyük Tekke) olarak ahi yapısının yetkilerini merkezi yapıya aktarmıştır. Devletin güçlü olduğu dönemlerde Âsitânenin müdahaleleri esnaflığın Osmanlı ülkesinde güçlenmesini sağlamıştır.

Sanayi Devrimi ile birlikte Osmanlı Devletindeki yapısal bozulmaların hızlandığı görülmektedir. Esnafılık uygulamaları da bu bozulma sürecinde ahi anlayıştaki çözümler ile ön plana çıkmıştır. Merkantilist anlayıştan Kapitalizme geçiş süreci içerisindeki Avrupa, sanayi devriminin sonucu olarak karşımıza çıkan makineleşme ve seri üretim dönemine geçiş yapmıştır. Âsitâne gelişmeleri yakından takip etmiştir. Devletin iktisadî yapısındaki dönüşümü sağlama girişimleri, malî, siyasî ve iç muhalefet anlayışı gibi değişik nedenlerden dolayı istenilen seviyelere ulaşamamıştır. Teknolojik gelişmelerin ve bilginin ön plana çıktığı günümüz Türkiye'sinde esnafılık anlayışında yeni kırılmaların yaşandığı bir süreç yaşanmaktadır. Umut ediyoruz ki Âsitânenin yapmak istediği ancak başaramadığı dönüşüm sürecinde Türkiye başarılı olur.

KAYNAKLAR**Arşiv Belgeleri**

BOA, AE.SAMD II 13-1361.

BOA, AE.SAMD II 13-1472.

BOA, BEO 4371/327776.

BOA, BEO 4648/348578.

BOA, C.İKTS 1689-34.

BOA, İ.MVL 578/25966/3.

BOA, İ.ŞD 1/45/1.

BOA, İ.ŞD 1/45/4.

BOA, İE.MİT 52-1.

BOA, İE.ML 115-10911.

BOA, İE.ML 115-10942.

BOA, İE.ML 69-6455.

BOA, İE.SM 29-3036.

BOA, ŞD 1256/6/7.

AMASYA 5 Numaralı Şer'iyye Sicili, H. 1053-1054 / M. 1643-1645.

ÇANKIRI 9 Numaralı Şer'iyye Sicili, H. 1143-1145 / M.1730-1733.

KONYA 5 Numaralı Şer'iyye Sicili, H. 970-1250 / M. 1562-1834.

MANASTIR 8 Numaralı Şer'iyye Sicili, H.1050-1051/M.1640-1642.

TOKAT 18 Numaralı Şer'iyye Sicili, H. 1229 / M. 1813-1814.

Telif Eserler

ABAY, Ali Rıza, (2002), "Toplumsal Yapı ve Toplumsal Kurum Değişmesi (İhtisap Kurumu'nun Zabıta Teşkilatına Dönüşümü Örneği)", **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, S. 7: s.353-368.

AKDAĞ, Mustafa, (1974), **Türkiye'nin İktisâdî ve İçtimaî Tarihi**, C. I, İstanbul: Cem Yayınları.

AKGÜNDÜZ, Ahmet, (1993), **Osmanlı Kanunnameleri ve Hukukî Tahlilleri**, C. VI, İstanbul: Fey Vakfı Yayınları.

AKGÜNDÜZ, Ahmet, (1996), "Gedik", **TDVİA**, C. XIII, İstanbul, s. 541-543

AKŞİN, Sina, (1977), "Osmanlı-Türk Toplumundaki Sınıf Yapısı Üzerine Bir Deneme", **Toplum ve Bilim**, S. 2: s. 31-46.

AKYÜZ, Yahya, (2014), **Türk Eğitim Tarihi**, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

ALŞAN, M. Hakan, (2006), **Horasan Erenleri**, İstanbul: Kara Kutu Yayınları.

- ALYILMAZ, Semra, (2011), **Risâle-i Mûze-dûzluk**, Ankara: Elik Yayınları.
- ANADOL, Cemal, (1991), **Türk İslam Medeniyetinde Ahilik Kültürü ve Fütüvvetnâmeler**, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- ASLANAPA, Oktay, (1984), **Türk Sanatı I-II**, İstanbul: Kervan Yayınları.
- ATASOY, Nurhan, (1973), "III. Murad Şehinşahnamesi, Sünnet Düğünü Bölümü ve Philadelphia Free Library'deki İki Minyatürlü Sayfa", **Sanat Tarihi Yıllığı**, S. 5: 359-389.
- ATSIZ, Nihal, (1992), **Aşıkpaşaoğlu Tarihi**, İstanbul: MEB.
- AYDÜZ, Davut, (1994), **İslam İktisadında Narh ve Osmanlı Devletinde Narh Uygulaması**, İzmir: Işık Yayınları.
- BABİNGER, Franz ve KÖPRÜLÜ M. Fuat, (1996), **Anadolu'da İslâmiyet**, (Tercüme: Ragıp Hulusi, Hazırlayan: Mehmet Kanar), İstanbul: İnsan Yayınları.
- BAKTIR, Mustafa, (2009), "Suffe", **TDVİA**, C. XXXVII, İstanbul, s. 469-470.
- BARKAN Ö. Lütfi, (1942), "İstila Devrinin Kolonizatör Türk Dervişleri ve Zaviyeler", **Vakıflar Dergisi**, Ankara, S. II: s. 279-304.
- BARKAN, Ö. Lütfi, (1942a), "Bazı Büyük Şehirlerde Eşya ve Yiyecek Fiyatlarının Tesbit ve Teftişi Hususlarını Tanzim Eden Kanunlar I", **Tarih Vesikaları**, C. I, S. 5: s. 326-340.
- BARKAN, Ö. Lütfi, (1942b), "Bazı Büyük Şehirlerde Eşya ve Yiyecek Fiyatlarının Tesbit ve Teftişi Hususlarını Tanzim Eden Kanunlar II", **Tarih Vesikaları**, C. II, S. 7: s. 15-40.
- BARKAN, Ö. Lütfi, (1942c), "Bazı Büyük Şehirlerde Eşya ve Yiyecek Fiyatlarının Tesbit ve Teftişi Hususlarını Tanzim Eden Kanunlar III", **Tarih Vesikaları**, C. II, S. 9: s. 168-177.
- Barkan, Ö. Lütfi, (1974), "Osmanlı İmparatorluğu'nda Bir İskân ve Kolonizasyon Metodu Olarak Vakıflar ve Temlikler I İstilâ Devirlerinin Kolonizatör Türk Dervişleri ve Zâviyeleri", **Vakıflar Dergisi**, S.2, İstanbul, Vakıflar Umum Müdürlüğü Neşriyatı, 1974, s. 282-289.
- BAŞAR, Erdoğan, (2004), **Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1920–1960)**, İstanbul: MEB Yayınları.
- BAYRAM, Mikail, (1991), **Ahi Evren ve Ahi Teşkilâtı'nın Kuruluşu**, Konya: Damla Matbaacılık.
- BAYRAM, Mikail, (1983), "Sadruddin Konevi ile Ahi Evren Şeyh Nasıru'd-din Mahmud'un Mektuplaşması" **SÜFEF Edebiyat Dergisi**, Konya, C. II: s. 51-75.
- BAYRAM, Selahattin, (2012), "Osmanlı Devlet'inde Ekonomik Hayatın Yerel Unsurları: Ahilik Teşkilâtı ve Esnaf Loncaları", **İÜİFD**, S. 21: s. 81-112.
- BİNBİR, Gökçe, (2012), 18 Ve 19. Yüzyıllarda, İstanbul'da Üretim Ve Ticaretin Denetiminde İhtisap Kurumu'nun Yeri, Doktora Tezi, **MÜSBE**, İstanbul.

- BOZDEMİR, Mustafa, (2011), **Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Endüstriyel Mirasımız**, İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- CAHEN, Claude, (2012), **Osmanlılardan Önce Anadolu**, (Çeviren: Erol Üyepazarcı), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- CLARK, Edward C., (2000), "Ottoman Industrial Revolution", **International Journal of Middle East Studies**, 5, s. 65-76.
- CUNBUR, Müjgan, (1978), "Bir Fütüvvet name Nüshasının Tanıtımı", **II. Milletlerarası Türk Folklor Bildirileri**, C. IV: s. 85.
- ÇAĞATAY, Neşet, (1952), "Fütüvvet-Ahi Müessesesinin Menşei Meselesi", **AÜİFD**, S. II-III: s. 61-85.
- ÇAĞATAY, Neşet, (1997), **Bir Türk Kurumu Olan Ahilik**, Ankara:TTK.
- ÇELİK, Rifat İlhan, (2014), Türkiye Selçukluları Zamanında Anadolu'da Ahilik Müessesesi, Doktora Tezi, **Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Ankara.
- ÇETİN, Osman (1996), "Osmanlı Devletinin Kuruluşunda Ahiler", **Osman Gâzi ve Dönemi-Sempozyum Sonuç Bildirileri**, Bursa, s. 105-115.
- DAVİDOVİCH, E.A, (1998), "The Karakhanid", Chapter 6, (Editors: M. S. Asimov and C. E. Bosworth), **History of Civilizations of Central Asia**, C. IV, Part One, UNESCO Publishing, s. 125-149.
- DEMİRCİ, Mustafa, (2011), "Selçuklu Anadolu'sun da Bir İnsaniyet Mektebi: Ahilik", **Büyük Selçuklu Devletinden Türkiye Selçuklu Devletine Mehmet Altay Köymen Armağanı**, Konya, s. 121-136.
- DEVELİOĞLU, Ferit, (2008), **Osmanlıca-Türkçe Lügat**, Ankara.
- DİYARBEKİRLİ, Nejat ve ASLANAPA, Oktay, (1977), **Türk Tarihi**, Ankara: Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu Yayınları.
- DOĞAN, İsmail, (2010), **Türk Eğitim Tarihinin Ana Evreleri**, Ankara: Nobel Yayınları.
- Düstur**, İkinci Tertip, C. V, S.118, 22 Rebiyülevvel 1331, 1 Mart 1913.
- EKİNCİ, Yusuf, (1989), **Ahîlik ve Meslek Eğitimi**, İstanbul: MEB.
- ENGİN, Vahdettin, (2011), **Osmanlı Ticaret ve Sanayi Albümü**, İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- ERDEM, Ekrem, (2006), "Osmanlı Para Sistemi ve Tağşiş Politikası: Dönemsel Bir Analiz", **Bankacılar Dergisi**, S. 56: s. 10-27.
- ERDOĞDU, İbrahim, (2000), "Osmanlı İktisadi Düzeninde İhtisab Müessesesi Ve Muhtesiblik Üzerine Bir Deneme", **OTAM**, S. 11: s. 123-145.
- ERGENÇ, Özer, (1980), "Osmanlı Şehrinde Esnaf Örgütlerinin Fizik Yapıya Etkileri", Türkiye'nin Sosyal ve Ekonomik Tarihi (1071-1920), **Birinci Uluslararası Türkiye'nin Sosyal ve Ekonomik Tarihi Kongresi Tebliğleri**, Ankara.
- ERGENÇ, Özer, (1981), "Osmanlı Şehrindeki Yönetim Kurumlarının Niteliği Üzerindeki Bazı Düşünceler", **VIII TT Kongresi II**, Ankara, s. 1265-1274.

- ERGİN, O. Nuri, (1939a), **Türkiye Maarif Tarihi**, C. II, İstanbul: Osmanbey Matbaası.
- ERGİN, O. Nuri, (1939b), **Türkiye Maarif Tarihi**, C III, İstanbul: Osmanbey Matbaası.
- ERGİN, O. Nuri, (1939c), **Türkiye Maarif Tarihi**, C IV, İstanbul: Osmanbey Matbaası.
- ERGİN, O. Nuri, (1995), **Mecelle-i Umur-ı Belediye**, C.1, İBB Yayınları, İstanbul.
- ERGÜN, Mustafa, (1996), **II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914)**, Ankara: Ocak Yayınları.
- ERYILMAZ, Bilal, (2005), "Osmanlı Yerel Yönetiminde İstanbul Şehremaneti", **İslam Geleneğinden Günümüze Şehir Hayatı ve Yerel Yönetimler-I**, İstanbul: İlike Yayıncılık.
- ESİN, Emel, (1997), **Türkistan Seyahatnamesi**, Ankara: TTK.
- EYİCE, Semavi, (1964), "Aslanhane ve Çevresinin Arkeolojisi", **İstanbul Arkeoloji Müzeleri Yıllığı**, S.11-12: s. 237.
- FİDAN, Murat, (2006), "Osmanlı-Rusya Ticari Rekabetinin İki Devlet Arasında Yapılan Antlaşmalara Yansıması", **İÜEF Tarih Dergisi**, S. 44: s. 65-122.
- FİDAN, Murat, (2017), "Osmanlı Döneminde Kastamonu'da Fiyat Hareketliliği (M. 1703-1776-1777-1796)", **Sosyal Bilimler Dergisi**, C. VII, S. 13: s. 154-179.
- FİDAN, Murat ve ULUSOY, Tolga (2019), "Rusya'nın Sıcak Denizlere İnmesi: 1783 Osmanlı-Rus Ticaret Antlaşması ve Günümüz Ticarî Gelişmeleri", **Siyasi, Sosyal ve Kültürel Yönleriyle Türkiye ve Rusya 3**, (Ed: Dr. Muhammet Mücahit Küçükyılmaz), Ankara: Berikan Yayınevi, s. 19-40.
- GEDİKLİ, Fethi, (1999), "Osmanlı Şirketleri", **Osmanlı 3**, (Editör: Güler Eren), Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, s.433-442.
- GENÇ, Mehmet, (2000), **Osmanlı İmparatorluğu'nda Devlet ve Ekonomi**, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- GİZ, Adnan, (1968), "1868'de İstanbul Sanayicilerinin Şirketler halinde Birleştirilmesi Teşebbüsü", **İSOD**, S. 34: s. 16-19.
- GÖKALP, Ziya, (2018), **Türk Medeniyeti Tarihi**, (Hazırlayan: Ali Duymaz), İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- GÖKYAY, Orhan Şaik, (1976), **Dede Korkut Hikayeleri**, Ankara: KBY.
- GÖLPINARLI, Abdülbaki, (1949), "İslam ve Türk İllerinde Fütüvvet Teşkilatı ve Kaynakları", **İÜ İktisat Fakültesi Mecmuası**, C. XI, S. 1-4: s. 3-354.
- GROUSSET, René, (1996), **Bozkır İmparatorluğu: Attila-Cengiz Han-Timur**, (Çeviren: Reşat M. Uzmen), İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- GUMİLEV, Lev Nikolayeviç, (2002), **Hunlar**, (Çeviren: Ahsen Batur), İstanbul: Selenge Yayınları.
- GÜLERMAN, Adnan-Taştekil, Sevda, (1993), **Ahi Teşkilatının Türk Toplumunun Sosyal ve Ekonomik Yapısı Üzerindeki Etkileri**, Ankara: KBY.
- GÜLLÜLÜ, Sabahattin, (1992), **Ahi Birlikleri**, İstanbul: Ötüken Neşriyat.

GÜNAY, Ünver, (1998), "Dini Sosyal Bir Kurum Olarak Ahilik", **Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, S. 10: s. 69-78.

GÜNDÜZ, İrfan, (1994), "Fütüvvet, Melamet Ve Ahilik yada Tasavvufi Düşüncede Dünya Anlayışı", **Eğitim Ve Verimlilik Sempozyum Tebliğleri**, Sivas, s. 39-48.

GÜNER, Galip, (2010), "Kıpçak Türkçesindeki Meslek Adları Üzerine İçerik ve Yapı Bakımından Bir Sınıflandırma Denemesi", **Turkish Studies**, C. V, S. 3, s. 1416-1448.

GÜRAN, Tevfik (1992), "Tanzimat Döneminde Devlet Fabrikaları", **150. Yılında Tanzimat**, Ankara: TTK, s. 235-257.

HALİS, İsa, (2005), **Tanzimat Dönemi Eğitim Sistemi**, Konya: Serhat Kitabevi.

HAMİDULLAH, Muhammed, (1991), **İslam Peygamberi**, (Çeviren: Salih Tuğ), İstanbul: İrfan Yayıncılık.

HARMANCI, M. Esat, (2011), "Fütüvvet-Melâmet İlişkisi", **Alevilik Araştırmaları Dergisi**, Yıl 1, S. 2: s. 117-124.

HIZLI, Mefail, (2011), "Ahiliğin Anadolu'daki Gelişim Süreci", **Ahilik**, İstanbul: Kırklareli Üniversitesi Yayınları, s.17-39.

İNALCIK, Halil, (1999), "Ahîlik, Toplum ve Devlet", **II. Uluslararası Ahilik Kültürü Sempozyumu Bildirileri**, Kırşehir, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, s.189- 200.

İNALCIK, Halil, (2003), **Osmanlı İmparatorluğu Klasik Çağ (1300-1600)**, (Çeviren: Ruşen Sezer), İstanbul: YKY.

İNALCIK, Halil, (2009), **Devlet-i Aliyye Osmanlı İmparatorluğu Üzerine Araştırmalar I**, İstanbul: İş bankası Kültür Yayınları.

KAFESOĞLU, İbrahim, (1986), **Türk Millî Kültürü**, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

KAFESOĞLU, İbrahim, (1987), **Türk Bozkır Kültürü**, Ankara: Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü.

KAL'A, Ahmet, (1988), Mahmud II Döneminde Sanayinin İktisadi ve Sosyal Organizasyonu ve Bu Organizasyonda Tanzimat'a Doğru Yapı Değişimleri, Doktora Tezi, **İÜSBE**, İstanbul.

KAL'A, Ahmet, (1990), "Fütüvvet ve Ahiliğin Doğuşu", **Türk Dünyası Araştırmaları (TDA)**, S. 65, İstanbul, Nisan 1990, s .273-282.

KAL'A, Ahmet, (1995), "Esnaf", **TDVİA**, C. XI, İstanbul, s. 423-430.

KAL'A, Ahmet, (1998), **İstanbul Esnaf Tarihi Tahlilleri: İstanbul Esnaf Birlikleri ve Nizamları**, İstanbul: İBB Yayınları.

KAL'A, Ahmet, (2003), "Lonca", **TDVİA**, C. XXVII, İstanbul, s. 211-212.

KAL'A, Ahmet, (2012), **Debbağlıktan Dericiliğe İstanbul Merkezli Deri Sektörünün Doğuşu ve Gelişimi**, İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi Kültür Yayınları.

KANAL, Sepil, (2013), Eski Türklerde Şehircilik: Karahanlı Devleti Örneği, Yüksek Lisans Tezi, **Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Aksaray.

- KASABA, Reşat, (1993), **Osmanlı Ekonomisi ve Dünya İmparatorluğu**, (Çeviren: Kudret Emiroğlu), Belge Yayınları: İstanbul.
- KAYAOĞLU, İsmet, (1981), "Halife en Nasır'ın Fütüvvete Girişi ve Bir Fütüvvet Buyruktusu", **AÜİFD**, C. XXV: s. 221-226.
- KAZGAN, Haydar-ATEŞ, Toktamış ve KORALTÜRK, Murat, (1999), **Osmanlı'dan Günümüze Türk Finans Tarihi I**, İstanbul: İMKB Yayını.
- KAZICI, Ziya, (1988), "Ahîlik", **TDVİA**, C. I, İstanbul 1988, s. 540-542.
- KAZICI, Ziya, (1998), "Hisbe", **TDVİA**, C. XVIII, İstanbul, s. 143-145.
- KEKLİK, Nihat, (1987), **Türk İslam Felsefesi Açısından Felsefenin İlkeleri**, İstanbul: İÜEF Yayınları.
- KIRIMTAYIF, Süleyman, (1996), XV. ve XIX. Yüzyıllar Arasında Osmanlı Saray Sanatı Teşkilatı, Doktora Tezi, **İTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü**, İstanbul.
- KLYASHTORNY, S. G. ve Sultanov, T. İ., (2003), **Türk'ün Üç Bin Yılı**, (Çeviren: Ahsen Batur), İstanbul: Selenge Yayınları.
- KOÇER, Hasan Ali, (1991), **Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)**, İstanbul: MEB Yayınları.
- KOYUNCU, Miyase, (2008), 18. Yüzyılın İkinci Yarısında Osmanlı Esnafı (İstanbul Ve Bursa Örnekleri), Doktora Tezi, **Gazi Üniversitesi SBE**, Ankara.
- KÖPRÜLÜ, Fuat, (1991), "Bâciyân-ı Rûm", **TDVİA**, C. 4, İstanbul, s. 415.
- KÖPRÜLÜ, Fuat, (1993), **Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar**, Ankara: TTK.
- KÖPRÜLÜ, Fuat, (2003), **Osmanlı İmparatorluğunun Kuruluşu**, Ankara: Akçağ Yayınları.
- KÜÇÜK, Hülya, (2003), **Kurtuluş Savaşında Bektaşiler**, İstanbul: Kitap Yayınevi.
- KÜÇÜKERMEN, Önder, (1987), **Anadolu'da Geleneksel Halı ve Dokuma Sanatı İçinde Hereke Fabrikası**, İstanbul: Sümerbank Yayınları.
- KÜTÜKOĞLU, Mübahat, (1974), **Osmanlı-İngiliz İktisadi Münasebetleri I (1580-1838)**, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, Ankara.
- LEWİS, Raphaella, (1973), **Osmanlı Türkiye'sinde Gündelik Hayat**, (Çeviren: Mefkure Poroy), İstanbul: Doğan Kardeş Yayınevi.
- MANTRAN, Robert, (1990), **19. Yüzyılın İkinci Yarısında İstanbul**, (Çeviren: Mehmet Ali Kılıçbay- Enver Özcan), İstanbul: TTK.
- MANZUR, İbn, (2005), **Lisânü'l-Arab**, c. I, Beyrut.
- MARTAL, Abdullah, (1999), "Osmanlı Sanayileşme Çabaları (XIX. Yüzyıl)", **Osmanlı**, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, C. III: s. 279-285.
- MORTAN Kenan ve KÜÇÜKERMEN, Önder, (2011), **Çarşı, Pazar, Ticaret ve Kapalıçarşı**, İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- NACİ, Muallim, (1978), **Lügat-ı Nâci**, İstanbul.

- NECEF, Ekber N., (2005), **Karahanlılar**, İstanbul: Selenge Yayınları.
- NİZAMÜLMÜLK, (2012), **Siyasetname**, (Çeviren Sadık Yalsızuçanlar), İstanbul: Lacivert Yayıncılık.
- OCAK, A. Yaşar, (2011b), "Fatih, Fetih ve Osmanlı Merkezîyetçiliği", **Yeniçağlar Anadolu'sunda İslam'ın Ayak izleri: Osmanlı Dönemi**, İstanbul, s. 46.
- OCAK, A. Yaşar, (2011a), "Osmanlı İmparatorluğunda Din 14-17. Yüzyıllar", **Yeniçağlar Anadolu'sunda İslâm'ın Ayak İzleri: Osmanlı Dönemi**, İstanbul, s. 86-87.
- OCAK, A. Yaşar, (2009), "Selçuklular", **TDVİA**, C. XXXVI, İstanbul, s. 375-377.
- OCAK, A. Yaşar, (1996), "Fütüvvet", **TDVİA**, C. XIII, İstanbul, s. 261-263.
- OCAK, A. Yaşar, (2004), **Türk Sûfliğine Bakışlar**, İstanbul.
- ÖGEL, Bahaeddin, (2000a), **Türk Kültür Tarihine Giriş**, C. I, Ankara: KBY.
- ÖGEL, Bahaeddin, (2000b), **Türk Kültür Tarihine Giriş**, C.II, Ankara: KBY.
- ÖGEL, Bahaeddin, (2001), **Türk Kültürünün Gelişme Çağları**, İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- ÖGER Adem ve KÂŞGARİ, Nuriman Abdureşit, (2016). "Uygurlarda Risalecilik Geleneği ve Rengrizlik Risalesi". **Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi**, S. 41: s. 151-183.
- ÖGER, Adem, (2019), "Uygur Türklerinde Fütüvvet Kültürü, Fütüvvet-Nâmeler ve Ahilik Teşkilatına Etkileri", **Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi**, S.13: s. 1-11.
- ÖGER, Adem ve TEK Recep, (2016), "Uygurlarda Hikmet Söyleme Geleneği ve Çağatayca İki Yazmada Bulunan Hikmetler". **Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi**, S. 8: s. 10-49.
- ÖNGÖREN, Reşat, (2009), "Sûfî", **TDVİA**, C. XXXVII, İstanbul, s. 471-472.
- ÖNGÖREN, Reşat, (2011). "Tarikat", **TDVİA**, C. XXXX, s. 95-105.
- ÖNSOY, Rifat, (1984), "Tanzimat Dönemi Sanayileşme Politikası", **HÜEFD**, C. II, S. 2: s. 5-12.
- ÖNSOY, Rifat, (1988), **Tanzimat Dönemi Osmanlı Sanayii ve Sanayileşme Politikası**, Ankara: İş Bankası Yayınları.
- ÖZDEMİR, Rifat, (2002), **Antakya Esnaf Teşkilâtı**, Antakya: Mustafa Kemal Üniversitesi Yayınları.
- ÖZGÜDENLİ, Osman Gazi, (2009), "Selçuklular", **TDVİA**, C. XXXVI: s. 371-375.
- ÖZTÜRK Yaşar Nuri, (1988), **Tasavvufun Ruhu ve Tarikatlar**, İstanbul: Sidre Yayınları.
- PAKALIN, M. Z., (1993), **Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü**, C. I, İstanbul: MEB.
- PAMUK, Bilgehan, (2006), "XVI. ve XVII. Asırlarda Erzurum'da Ahilik ve Esnaf Teşkilatı", **I. Ahilik Araştırma Sempozyumu (12-13 Ekim 2004)**, Kırşehir, s. 751-773.

PAMUK, Şevket, (2014), **Türkiye'nin 200 Yıllık İktisadi Tarihi**, İş Bankası Yayınları: İstanbul.

PAMUK, Şevket, (1983), "Osmanlı Zanaatlerinin Yıkılışı: Pamuklu Tekstil Örneği, 1820-1913", **Toplum ve Bilim**, S. 23, İstanbul, s.75-99.

RASONY, Laszlo, (1988), **Tarihte Türklük**, Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.

SAHİLLİOĞLU, Halil, (1967), "Osmanlılarda Narh Müessesesi ve 1525 Yılı Sonunda İstanbul'da Fiyatlar", **Belgelerle Türk Tarihi Dergisi**, S. 1, s. 36-56.

SÂMÎ, Şemseddin, (1978), **Kamus-ı Türki**, İstanbul.

SARIKAYA, Saffet, (1999), "Osmanlı Devletinin İlk Asırlarında Toplumun Dini Yapısına Ahilik Açısından Bir Bakış Denemesi", **SDÜİFD**, S. 6: s. 49-67.

SAYDAM, Abdullah, (2015), **Osmanlı Medeniyeti Tarihi**, İstanbul: Kitapevi.

SÜMER, Faruk, (2009), "Selçuklular", **TDVİA**, C. XXXVI, İstanbul, s. 365-371.

SÜSLÜ, Özden, (1976), "Topkapı Sarayı ve Türk İslam Eserleri Müzelerinde Bulunan 16. yüzyıla Ait Osmanlı Minyatürlerinde Kumaş Desenleri", **Sanat Tarihi Yıllığı**, VI: s. 215-278.

ŞEKER, Cengiz ve ÇAKIR, Baki, (2013), "Fütüvvet Teşkilatı, Melametiye Hareketi, Ahilik ve İktisadi Hayat", **Hece Dergisi**, Yıl 17, S. 198-200: s. 201-213.

ŞEN, Serkan, (2007), Orhon, Uygur Ve Karahanlı Metinlerindeki Meslekler Bağlamında Eski Türk Kültürü, Doktora Tezi, **OMÜSBE**, Samsun.

TABAKOĞLU, Ahmet, (1986), "Sosyal ve İktisadi Yönleriyle Ahilik", **Türk Kültürü ve Ahilik**, XXI. Ahilik Bayramı Sempozyumu Tebliğleri, İstanbul.

TAESCHNER, Franz (1954), "İslam Ortaçağında Futuvva (Fütüvvet Teşkilatı)", **İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası**, C. 15, S. 1-5: s. 3-32.

TANER, Ergin, (2009), **Osmanlı Esnafı Ticarî ve Sosyal Hayat**, Ankara: Halkbank Yayınları.

TAŞAĞIL, Ahmet, (2004), **Göktürkler III**, Ankara: TTK.

TOGAN, A. Zeki Velidî, (1981), **Umumî Türk Tarihine Giriş**, İstanbul: Enderun Kitabevi.

TOLSTOV, Segej P., (1962), **Po Drevnim Del'tam Oksa i Jaksarta**, Moskova.

TOPDEMİR, Hüseyin Gazi, (2001), **Türk Düşünce Tarihi**, Ankara: AKM Yayınları.

TOPRAK, Zafer, (1995), **Milli İktisat- Milli Burjuvazi (1908-1918)**, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

TSE, (2013), **Kanunname-i İhtisab-ı Bursa**, Ankara: TSE Yayınları.

TUĞ, Kadir (2004). Doğu Turkistan'da Hocalar Donemi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**.

TURAN, Şerafettin, (1990), **Türk Kültür Tarihi**, Ankara: Bilgi Yayınevi.

TURAN, Osman, (1994), **Türk Cihan Hakimiyeti Mefkûresi Tarihi I-II**, Boğaziçi Yayınları: İstanbul.

Türk Dil Kurumu, (2005), **Türkçe Sözlük**, Ankara.

ULUDAĞ, Süleyman, (1996), "Fütüvvet", **TDVİA**, C. XIII, İstanbul, s. 259-261.

ULUTAŞ, Özyurt Selcen, (2014), XIV-XVI. Yüzyıllarda Osmanlı Devletinde Alevî-Bektaşî Toplulukların Oluşumu ve Merkezi Yönetim İle İlişkileri, Doktora Tezi, **Ege Üniversitesi SBE**, İzmir.

URFALI MATEOS, (1987), **Urfalı Mateos Vekayinamesi ve Papaz Grigor'un Zeyli**, (Çeviren: Hrant D. Anreasyan), Ankara: TTK.

ÜLGENER, Sabri F., (2006), **İktisadi Çözülmenin Ahlâk ve Zihniyet Dünyası**, İstanbul: Derin Yayınları.

ÜNVER, Ahmet Süheyl, (1968), **Fatih Devri Saray Nakışhanesi ve Baba Nakkaş**, İstanbul: İÜ Yayını.

YASİN, Yusufcan, (2014), "8-13. Yüzyıllarda Uygurlarda Eğitim", **Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi**, S. 4: s. 151-159.

YILMAZ, H. Kamil, (2001), "Tasavvufî Açından Ashâb-ı Suffa", **Tasavvuf İlimi ve Akademik Araştırma Dergisi**, S. 7: s. 9-31.

ZÜRCHER, Erik Jan, (2012), **Modernleşen Türkiye'nin Tarihi**, (Çeviren: Yasemin Saner), İstanbul: İletişim Yayınları.



**FÜTÜVVET VE AHİLİK SÜRECİNDEN OSMANLI DEVLETİNİN ÂSİTÂNE/ÂSTÂNE
OLMASI VE ESNAFLIK ANLAYIŞINDAKİ DEĞİŞİM**

Dr. Murat FİDAN*

ÖZ

Yerleşik hayata geçiş dönemlerinde İslamiyet ile tanışan Türk toplumunun, Uygurlar zamanında gelişmiş bir iktisadî yapı içinde esnaflık anlayışına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Hz. Muhammed'in vefatı sonrası Araplar iktisadî yapının gelişiminden daha ziyade kanlı bir iktidar mücadelesine girişmişlerdir. Haşimoğullarından olan Ehl-i Beyt'in mücadeleyi kaybetmesi ile bu aileye mensup bazı kişiler, Horasan üzerinden Asya'ya geçiş yapmışlardır. Burada Türklere bir taraftan İslamiyet'i anlatırken bir taraftan da onların gençleri üzerinden fütüvvetin temellerini oluşturma çaba ve gayreti içinde olmuşlardır. Bu süreçte yerleşik hayata geçiş evrelerini yaşayan Türkler, İran bölgesinde Fars kültürü ile karşılıklı etkileşim içerisinde olmuştur. Arap ve Fars kültürleri arası etkileşimin de Horasan bölgesinde gerçekleşmesi söz konusudur.

Hz. Peygamberden öğrendikleri suffa öğretilerini hilfû'l-fudûl anlayışı içinde Orta Asya'ya taşıyan Araplar, Türkler arasında ön planda olan sevgi, kardeşlik, paylaşma ve yardımlaşma temellerine dayalı içtimaî ve iktisadî yapının kendi anlayışları ile harmanlanmasına zemin hazırlamışlardır. Kültürler arası harmanlanmanın gerçekleştiği süreçte Arapların Arabistan yarımadasındaki iktidar mücadelesi de devam etmiştir. Türklerin bölgeye gelişi ve bölgede kurdukları devletler ile iktisadî yapının şekillenmesine büyük katkılar yaptığı anlaşılmaktadır. Ahmet Yesevi ekolünden gelen dervişler, yeni fethedilen yerlerin İslamlaşması ve Türkleşmesi için önemli roller üstlenmişlerdir. Bu dervişler aynı zamanda ahi anlayışı ile topluma meslek de öğretmişlerdir.

İlerleyen süreç içerisinde ahi anlayışında kırılmalar yaşanmıştır. Bu kırılmaların belki de en önemlisi Osmanlı Devleti dönemindedir. Osmanlı'nın devlet merkezine "büyük tekke" anlamına gelen "âstâne/âsitâne" kelimesini kullanması, onun ahiliğin merkezi konumuna geldiğinin bir göstergesi olmuştur. Fatih dönemiyle birlikte Osmanlı Devleti iktisadî anlamda âsitâne kimliğini ön plana çıkararak ahi teşkilatlanmasını devletin bir sistemi haline dönüştürmüştür. Sanayi devrimi ile dünya iktisat tarihindeki değişimler, Osmanlı'nın ahi anlayışındaki çözümlere karşı yeni arayışlarını karşımıza çıkarmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Âsitâne, Fütüvvet, Ahi, Lonca, Esnaf

**FROM FÜTÜVVET AND AHİLİK PROCESS TO THE ÂSİTÂNE/ÂSTÂNE OF THE
OTTOMAN STATE AND CHANGE IN THE APPROACH**

ABSTRACT

It is understood that the Turkish society, which met Islam during the transition to settled life, had an understanding of trades in a developed economic structure during the Uyghurs. Hz. After Muhammad's death, the Arabs started a bloody struggle for power rather than the development of the economic structure. With the loss of the struggle, one of the Hashemites, Ehl-i Beyt, some members of this family made a transition to Asia through Horasan. Here, while explaining Islam to Turks on the one hand, they tried to create the foundations of futvet over their youth. In this process, the Turks, who experienced the transition stages of living, interacted

*Kastamonu Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Tarihi, fidanm51@yandex.com, Orcid ID: 0000-0003-1545-9749

with the Persian culture in the Iranian region. The interaction between Arab and Persian cultures was also taking place in the Khorasan region.

Arabs carrying the Sufi teachings they learned from the Prophet to Central Asia within the understanding of *hifū'l-fudūl* prepared the ground for the blending of social and economic structure based on the foundations of love, brotherhood, sharing and cooperation among the Turks. Arabs' power struggle in the Arabian peninsula continued during the process of intercultural cuning. It is understood that the Turks made great contributions to the arrival of the region and the shaping of the economic structure with the states they established in the region. It is observed that the transition from semi-nomadic life to settled life was intense during Seljuk State period. During this period, the Seljuks conquered the new places to learn the occupations with the soil to ensure the safety of the Turkish element from Asia has placed in return. Dervishes from the school of Ahmet Yesevi played an important role in the Islamization and Turkification of these newly conquered places. These dervishes also taught the society a profession with ahi understanding.

At different times, the concept of ahi has experienced breaks. Perhaps the most important of these fractures occurred during the Ottoman Empire. The industrial revolution and the changes in the history of the world economy reveal the new searches of the Ottomans against the disintegration of the ahi understanding.

Keywords: Âsitâne, Fütüvvet, Ahi, Guild, Artisan

GİRİŞ

İhtiyaçları olan bir varlık olarak yaratılan insan, aynı zamanda özellikleri kısıtlanmış bir varlıktır. Yaşam alanı olarak Dünya'ya gönderildikten sonra ihtiyaçlarını kısıtlanmış özelliklere sahip dünyadan birlikte yaşayarak karşılama gerektiğini öğrenen insan, zaman içinde devlet olarak tanımlayacağımız iş bölümleri ve sorumluluklara dayalı sistemler bütünü geliştirmiştir. Bozkır kültürü içinde bir arada yaşama alışkanlığına sahip Türkler, iktisadî birikimlerini yerleşik düzenin şekillendirilmesinde kullanmışlardır.

Türk kültürünü oluşturan bozkır hayatı çevresinde başlayan iktisadî yapı içinde yer alan esnaflık anlayışı, Türklerin Batı'ya doğru hareketleri esnasında değişik kültürler ile etkileşim içinde olmuştur. Bu etkileşimin Türk toplumunun iktisadî yapısına yansımaları üzerinde durulması gereken konular arasında yer almaktadır. Farklı Türk toplumları içinde esnaflığın şekillenme süreçlerinde Arap geleneğinde yer alan "fetâ" ile Türk geleneğindeki "alp" ilişkisi, Hz. Muhammed'in suffa öğretisiyle başlayıp fütüvvet-ahilik-âsitâne kırılmalarını beraberinde getirmiştir. Bu kırılmalar neden ve nasıl yaşanmıştır? Osmanlı Devleti bu kırılmaların içinde yer almış mıdır? 19. yüzyıl içerisinde Dünyadaki iktisadî anlayışta görülen değişimler karşısında Osmanlı esnaflık uygulamasının durumuna dair problematlere cevap verilmeye çalışılacaktır.

1. Eski Dönem Türk Topluluklarında Esnaflık Anlayışı

Ovada yerleşmek isteyen (Grousst, 1996:119) ancak hayvanını yetiştirmek zorunda olan ve aynı zamanda yerleşik hayat süren Çin ile mücadele etmesi gereken Türkler, diğer göçebe unsurlardan ayrı olarak üretken (hayvan besiciliği ve ziraat) bir yapıyı temsil eden Bozkır kültüründe yer almışlardır. Bu kültür, konar-göçerlik ve yerleşik düzen arasında bir konumda yaşayan Türklerin iktisadî ve sosyal hayatını şekillendirmiştir. Göktürkler döneminde bilge vezir Tonyukuk'un "konar-göçerliğin

sağladığı hareketlilik ile Çin'e karşı konulabileceği" önerisi doğrultusunda hareketli yaşamlarını sürdürmüştür (Taşağıl 2004a:71).

Türklerin meslek oluşumu basit ve çeşitlilikten yoksundur. Türkler arasında meslek oluşumu ve gelişiminde aile, ordu ve töre üç önemli etkendi. Bozkırın kendisine özgü şartları eski dönem Türk topluluklarının soy anlayışıyla töreye uygun, merkezinde karşılıklı eşitlik esasına dayalı aile olan bir sosyal hayat oluşumunu sağlamıştır (Ögel, 2001:245; Kafesoğlu, 1986:215-216). Aile, güçlü iş birliği ve iş bölümü anlayışının getirdiği sorumlulukların çocukluk döneminden itibaren öğretildiği bir "mesleki eğitimin" merkezidir. İktisadî yapı içinde içtimaî bünyenin çekirdeğini oluşturan aile, gerçekleşen işbölümünde kendisine düşen sorumlulukları yerine getirmiştir. Çekirdek ailede kadın, çadırın çözülmesi ve kurulması, arabaya yüklenmesi, süt sağma, peynir ve tereyağı çıkarma, keçe, çorap, giyim, ayakkabı ve deri işçiliği gibi işlerden sorumlu olmuştur. Bunun yanı sıra belki de en önemli sorumluluğu, bilgilerini ve tecrübelerini çocuklarına aktarmasıydı. Erkek ise hayvanın yetiştirilmesinden, toprağın yeşertilmesinden ve ailenin güvenliğini ve güvenliğini sağlamaktan sorumluydu (Rasony, 1988:58-59).

Ordu (Devlet), eğitimin verildiği bir diğer merkez olarak karşımıza çıkmaktadır. Bozkırın atlı kavmi olan Hunlar, ordunun ihtiyacı olan ok ve yay yapımına, hayvan ürünlerinin işlenmesine (et, deri, kürk, süt, yün), halı dokumacılığına ve maden işlemesine yönelik usta-çırak ilişkisi içinde mesleki eğitim ve öğretim faaliyetleri yürütmüştür (Akyüz, 2014). Aile ve ordu sitemlerinde insanın meslek öğrenebilmesi için yazılı olmayan ancak tecrübe birikimlerinin aktarım yöntemleri olarak da ifade edebileceğimiz töre (kanun, nizam) anlayışının uygulandığı görülmektedir. Bu anlayışta öğretici konumundaki kişi –bazen anne, bazen baba, bazen komutan, bazen usta-sıkılmadan, usanmadan tekrar tekrar anlatma ve gösterme usulleriyle insanın meslekî kabiliyet ve becerisini geliştirmeye çalışmıştır. Günümüzde de hâlâ bu anlayışın belirleyici konumu gözlemlenmektedir.

İhtiyaçların karşılanması hususunda eski devir Türk topluluklarında ilerleyen süreçlerde iktisadî yapıyı oluşturacak meslek gelişimlerinde çeşitlenmeler görülmeye başlanmıştır. Bu çerçevede küçük ve büyükbaş hayvan besiciliği, balık avcılığının yanında buğday, arpa, sarı bakla, mısır, pirinç, pamuk, keten, üzüm, elma ve dut gibi tarım ürünleri yetiştiriciliği ve meslekleri ortaya çıkmıştır (Gökalp, 2018:383; Esin, 1997:3). Yarı göçebe hayatın yaşandığı bu dönemin ekonomik temelinde, elde edilen ama ihtiyaç fazlası üretim, uzun süreli muhafaza edilerek sonradan tüketilmekteydi. Konservacilik, tuzlama ve kurutma tekniklerine yönelik meslekler bu ihtiyaçtan kaynaklanmıştır (Rasony, 1988:53-54; Gökyay, 1976:109).

Tarım üretiminde kuru tarımın yanı sıra sulu tarım için gerekli olan sulama teknikleri ve sulama kanallarının yapımı, inşaat alanında yeni mesleklerin gelişimini sağlamıştır (Ögel, 2000a:51). Ziraat aletleri olarak dökme saban demiri, saban döküm kalıbı, demir orak ve taş değirmen kullanımı, el sanatları imalatını zorunlu kılmıştır (Klyashtorny-Sultanov, 2003:68). Göktürkler döneminde Çin karşısında kazanılan zafer sonrasında savaş tazminatı olarak külliyetli miktarda tahıl, tohum ve ziraat aleti alınmış olması ise farklı kültürlerde var olan meslekleri ve bunlar arasında oluşan etkileşimi göstermektedir (Turan, 1994:196; Rasony, 1988:50).

Türk toplumunun sanayisinde kullanılan en önemli maden demir olmuştur (Kafesoğlu, 1986:210). Çok erken dönemlerden itibaren at için gem ve sair malzemeler, kemerlere takılan tokalar, savaşta kullanılan miğfer, balta, hançer gibi farklı ürünlerin hammaddesi demirdir. Bunun yanı sıra ileriki dönemlerde altın madeninden yapılan ürünler de altın işlemeciliği görülmektedir (Ögel, 2001:23-35). Dericilik, çadır bezi, yaygı, halı, kilim, renkli keçe applike örtüler, giyim eşyası dokumacılığı (Diyarbakirli ve Aslanapa, 1977:90), dülgere ve marangozların ağaçtan yaptıkları kaplar, süs eşyaları, küçük masalar gibi farklı ev eşyası işleri, atlı araba ve renkli cam boncuklar, kulplu tunç kazanlar, Çin işi tunç aynalar (Aslanapa, 1984), Türkler tarafından yapılan diğer meslek ve ürünler arasındadır.

İpek Yolu güzergâhı, Türklerin komşu devletlerle ticarî ilişkiler kurulmasına imkan vermiştir. Bizans ve Çin’le gerçekleşen ve uzun süreli ticaret kervanlarının (Togan, 1981:125) kullanıldığı bu ticarî ilişkilerde Türkler canlı hayvan, işlenmiş deri, hayvanî gıdalar, konserve ve kürk satarken karşılığında ziynet eşyası, giyim eşyası ve hububat almışlardır (Kafesoğlu, 1986:312; Necef, 2005:283). Geçimlik üretiminin ön planda olduğu eski dönem Türk toplulukları, lüzumu halinde arabaları üzerine kurulu ve imalathane olarak da kullanılabilen seyyar evleri birbirine bağlayarak oluşturdukları Orta Çağ Avrupa’sında görülen panayırlar tarzı mükemmel çarşılarda ihtiyaç fazlası temel ürünlerini ihtiyaç sahipleriyle buluşturmışlardır (Gökalp, 2018:383). Çarşılarda uluslararası ticaret ile bezirganların getirdiği ürünlerin satılması, iç pazarın sürekli canlılığını ve mübadelenin çeşitliliğine katkı yapmıştır. Dolayısıyla ticaretin, bozkır kültürü tarafından şekillendirilen meslek çeşitleri arasında yerini aldığını söylemek mümkündür.

Karahanlılar döneminde, alanların genişlemesine bağlı olarak yeni şehirler ortaya çıkmıştır. Şehir sayısındaki artış tarım, ticaret ve zanaat alanlarında iş bölümlerinin çeşitlenmesine, nüfus gruplarının çıkışına ve el emeği üretiminin artmasına neden olmuştur (Tolstov, 1962:248). İdarî anlamda devlet bürokrasisine yönelik meslekler de bu dönemlerde şekillenmeye başlamıştır (Ögel, 2001:457; Gumilev, 2002:96-97). “Bir kimsenin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli iş” (Türkçe Sözlük, 2005:1377) şeklinde tanımlanan “meslek” kavramı, toplumların anlaşılabilmesine yardımcı olacak yaşam tarzlarını ortaya koyar. Unvan kavramı ise, “Bir kimsenin işi, mesleği veya toplum içindeki durumu ile ilgili olarak kullanılan ad, san” (Türkçe Sözlük, 2005:2036) şeklinde ifade edilmiştir. Kişinin sahip olduğu unvan, onun toplum içindeki mevkiini göstermekte, bu sayede de kişinin statüsü belirlenebilmektedir.

Tarihî kaynaklarda, Türk toplumunun sosyal yaşantısında büyük bir çeşitlilik gösteren meslek gruplarını ve unvanlarını ifade eden açıklamalar yer almaktadır. Büyük ve küçükbaş hayvancılık, avcılık, ziraat, tekstil, gıda-beslenme, gündelik kullanımlar, inşaat, silah, ticaret, maliye, ulaşım ve taşımacılık, haberleşme ve iletişim, diplomasi, madencilik, eğitim, din, tıp, dilencilik, büyücülük ve falcılık-kehanetçilik, adalet, iç ve dış güvenlik, yöneticilik, ustalık ve çıraklık, hizmet sektörü, sanatçılar ve gündelikçilik Türkler arasında görülen meslek gruplarını ve unvanları ifade etmektedir. Bu meslek grupları altında 200’ü aşkın alt meslek dallarının varlığı söz konusudur. Aslında bu meslek dallarının birçoğunun İslamiyet öncesi devirlerde ortaya çıktığı bir kısmının ise İslamiyet sonrası dönemde kültürel etkileşimlere bağlı olarak ortaya çıkan meslekler olduğunu söylememiz mümkündür (Şen, 2007; Güner, 2010; Kanal, 2013).

M.Ö. 2000-1000 tarihlerinde kümbetli çadıra benzer, ağaçtan yapılmış mesken, sırlı tuğla, kiremit ve çok düğümlü halının da kullanılmış olması oldukça önemlidir. İslamiyet öncesi Orta Asya Türk toplumunun iktisadî gelişmişlik düzeyini de ortaya koyabilen Bozkır kültürü, kültürler arası etkileşimler ile medeniyet haline dönüşmüştür. Eski dönem Türk topluluklarında her türden mesleğin varlığı, o dönemde sahip olunan meslekî zenginliği ortaya koyması açısından oldukça önemlidir. İlk dönemlerden itibaren sosyal birliği oluşturan aile, ordu ve töre (Kafesoğlu, 1987:1-3), bu mesleklerin eğitiminde ve öğretiminde temel faktör olarak karşımıza çıkar.

İlk Türk toplumları ve devletleri olan Hunlar, Göktürkler ve Uygurlarda eğitim biçimi yaşam koşullarına göre şekillenmiştir. Bu dönem mesleki eğitiminde savaş ve yöneticilik anlayışı ön plana çıkmıştır. Bu bağlamda genç nüfus, hızlı büyümesi ve yetişkin olması zorunluluğu karşısında anne-babaya saygılı ve itaatkar, cesur, kahraman ve bilge “alp” olarak yetiştirilmeye çalışılmıştır (Doğan, 2010; Akyüz, 2014). Bu dönem içinde kâğıt ve matbaanın dünyada ilk olarak icat edilmesiyle yayıncılık, cilt ve tezhip sanatı faaliyetlerindeki gelişmeler, eğitimin Türkler arasında yaygınlaşmasını hızlandırmıştır. Ak Hunlar döneminde kullanılan, Göktürkler döneminde gelişen yazı (Kafesoğlu, 1986:321-325) ile sözlü anlatıma dayanan tecrübî bilgi aktarımı daha geniş kitlelere hızlı bir şekilde aktarılma imkanı sağlamıştır.

9-13. yüzyıllar arasında Uygurlar, eğitim sahasında çok ilerlemiş ve büyük nüfuz kazanan öğretim kurumlarını meydana getirmişlerdir. Eğitim kurumlarında, sahasında rütbe ve unvanları tayin edecek olan bilgeler heyeti (eğitim sever danışmentler kurulu) topluma rehberlik etmiştir. Uygurlar arasında mesleki üretimin, pazarlamanın ve örgütlenmenin geleneksel yapıdan sistemli bir yapıya doğru geçiş yaptığı anlaşılmaktadır (Öger ve Kaşgari, 2016:151-183). Karahanlılar devrinde de eğitim alanında önemli gelişmeler ortaya konulmuştur (Yasin, 2014:151-159; Ögel, 2000a:280). Bu dönemin klasik eserlerinde, destanlarında ve atasözlerinde eğitimin önemini ortaya koyan ifadeler yer almıştır. Uygur atasözlerinde “Baba gören ok yontar, ana gören elbise biçer” ve “Ekinci kırk yılda biter, bezirgân kırk günde.” (Ögel, 2000b:3) şeklinde ifade edilen düşünceler, Türklerin eğitimi toplumsal bir görev olarak kabul ettiğini, mesleğin öğrenilme süreci ve önemini ortaya koymaktadır.

2. Türklerin İslamiyet’i Kabulü ve Karşılıklı Etkileşim Sonrası Esnafılık

751 tarihinde Talas savaşı sonrasında Türkler ile Araplar arasındaki yakınlaşma, Türkler arasında İslamiyet’in yayılmasını hızlandırmıştır (Tuğ, 2004:17). Bu yayılmada öncü olan pek çok sûfî (tasavvuf ehli) (Keklik, 1987:63) düşünür aynı zamanda meslek gelişiminin şekillenmesinde de etkili bir rol üstlenmiştir. Sûfî düşünürlerin yetişmesinde dört temel yapının etkisini görmemiz mümkündür. Bunlardan ilkinin İslamiyet öncesi “hilfû'l-fudûl” yapısı içinde yer alan “fetâ” anlayışı; ikincisini, Hz. Peygamber döneminden itibaren “suffe” merkezinde İslam’ın öğrenilmesi, yaşanması ve anlatılması; üçüncüsünü, İslam’ın ilk dönemlerinde Hz. Peygamberin Mekke’den gelen Müslümanlar ile Medine’deki Müslümanları “paylaşmak” olarak da yorumlayabileceğimiz “kardeş” ilan etmesi; dördüncüsünü, Hz. Ali’nin şahsında toplanmış ahlaki vasıfların ve öğretilerin hicri III. asırdan itibaren tarikat uygulamaları etrafında oluşan tasavvuf hareketi (Yılmaz, 2001:9-31) oluşturmuştur. Bu dört temel anlayış ile yetişen sûfîler, Türk illerinin İslamlaşma sürecinde “fütüvvet” uygulamalarıyla

çok çabuk kabul görmüşlerdir. Dini hassasiyeti yüksek olan Türkler arasında fütüvvet uygulamalarının yanı sıra ilk halifelerden Hz. Ebu Bekir'e atfen Bekriyye (Sıddıkiyye) ile Hz. Ali'ye atfen Aleviyye isimli tarikatların devam eden silsileleri de etkilerini göstermiştir (Öngören, 2011:97).

8. yüzyılın sonlarından itibaren sūfîler, fütüvvet kelimesini tasavvufî bir terim şeklinde “gençlik, yiğitlik, cömertlik, kahramanlık” anlamlarında kullanmaya başlamışlardır (Uludağ, 1996: 259-260). Fütüvvet kelimesi, İslamiyet öncesi Mekke'de yardımlaşma, dayanışma, himaye ve savunma amaçları ile basit bir birliklikle oluşturulan “hilfû'l-fudûl” (Hamidullah, 1972:51-54) yapısında yer alan ve Kur'an'da geçen “fetâ” (delikanlılık, gençlik) kelimesi (Kehf, 18/13; Enbiyâ, 21/60; Kehf, 18/62; Sami, 1337:982) ile anlam benzerliğine sahiptir (Ocak,1996:261-263). Bu kişilerde cömertlik, şecaat, iffet ve diğerkâmlık gibi asalet ve fazilet anlayışını ifade eden hasletler vardı. Arap geleneği olan “fetâ” anlayışının İslamiyet ile birlikte Hz. Peygamberin kurduğu “suffe” (Baktır, 2009:469-470) yapısı içinde İslamî anlayışa göre yeniden şekillendirildiği anlaşılmaktadır. Bu çerçevede fetâların var olan görev ve sorumluluklarına yenileri eklenmiştir. Hz. Peygamberin “kardeş” uygulaması, fetâyâ paylaşabilme sorumluluğunu da yüklemiştir.

Hz. Peygamber sonrasında toplumun bir kesimi siyasî iktidar mücadelesi içine girmiştir. Diğer bir kesim ise ne siyasî ne de iktisadî yapı içinde aktif sorumluluk üstlenmek yerine daha ziyade Suriye merkezli (Köprülü, 1993:15-16) ortaya çıkmaya başlayan zühd-zikir anlayışı içinde yaşamayı ve yaşatmayı benimseyen yaşam tarzını geliştirmeye başlamıştır. Bu yönüyle dönem içinde şekillenmeye başlayan fütüvvet “hilfû'l-fudûl”, “suffe”, “kardeş” ve “tasavvuf” temelleri üzerine bina edilen bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Suriye merkezli olarak ortaya çıktığı anlaşılan yapı, Bağdat, Kûfe, Basra, Mısır ve Horasan kolları (Alşan, 2006:20) üzerinden Arap-İslam anlayışına göre toplumların İslamlaştırılması esasına dayalı olarak yayılım göstermiştir.

8. yüzyıldan itibaren kişinin yaşam tarzını ifade eden “zühhâd ve ubbâd” olarak adlandırılan ve zühd anlayışının hakim olduğu “sūfî” yaşam şekli, 9. yüzyılla birlikte bir kırılma göstererek Hz. Peygamber'in Medine'de uyguladığı suffa modelinin benimsendiği, tevekkülü öğütleyen “sūfiyye” yapısına dönüşmüştür (Öngören, 2009:471-472). Ancak bu yapı Arabistan yarım adasında siyasî iktidar mücadelesi içindeki gelişmelerin etkisinde şekillenme göstermiştir. Diğer taraftan Peygamber torunları İmam-ı Musa Kazım ve İmam-ı Aliyyu'r-Rıza'nın (Alşan, 2006:17) Harezmi ve Horasan bölgesinde büyük gayretleri ile oluşan Nişabur ekolü sūfîleri ise İran ve Türk kültürünün etkisi altında bir şekillenme içine girecektir. Sūfîlerin önceliğinin, Arap kültürü ve İslam inancıyla şekillenen suffa öğretilerine bağlı kalınarak Türk toplumuna İslamiyet'in anlatılması ve ahlakî yapının güçlendirilmesi olduğu anlaşılmaktadır. Horasan-Nişabur kolu sūfîleri, Hz. Ali'nin öğretilerini esas alan zühd ekseninde Hz. Peygamber'in suffa modelini benimseyen, kardeş uygulamasına bağlı kalan, iktisadî ve içtimaî açıdan Türk gelenek ve göreneklerine göre şekillenmeye başlayan fütüvvet çizgisi içinde Bağdat ve Mısır kollarından ayrılmıştır.

Horasan-Nişabur ekolünün Irak merkezli fütüvvet anlayışına duyduğu tepki sebebiyle yeni bir anlayış modeli ortaya koyduğu görülmektedir. Bu süreçte yaşanan gelişmeleri fütüvvet anlayışındaki ikinci bir kırılma olarak yorumlamamız mümkündür.

Ortaya konulan bu model, bölgede yaşayan Türklerden de izler taşımaktadır. Türkler arasında yaygın olan kardeşlik, dayanışma ve yardımlaşma ilkelerine bağlılıkları, çıkar ilişkilerinden uzak yaşam tarzları, meslekî alışkanlıkları ve gönülden bağlılık içeren Allah inançları bu izlerden bazıları olmuştur. Sonrasında ise gelişen suffa öğretiminin çok yönlü yapısı içinde şekillenen Horasan-Nişabur ekolü fütüvvet anlayışı, önce Fars kültürü ve ardından Bozkır kültürü ile karşılıklı etkileşimleri olmuştur.

Fütüvvet uygulaması, İslamlaşan Fars kültürünün etkisiyle “civanmedî” adıyla daha ziyade ahlaki anlayış şeklinde bir süre bu bölgelerde etkili olmuştur (Taeschner, 1954:5-6; Çelik, 2014:23-45). Harezmi ve Horasan gibi “gazi” ve “alp” mefkûresi (ülküsü) anlayışına sahip Türk toplumu bölgelerinde ise fütüvvet uygulamaları bu anlayışlara bağlı olarak iktisadî ve ahlaki yönünün birlikte uygulandığı bir yapı ile karşımıza çıkmaktadır (Köprülü, 1993:85; Köprülü, 2003:148). Gelenekleşmiş meslekî üretim tarzı ve üretim fazlası ürünlerin pazarlanması alanlarında sistemli bir örgütlenme alışkanlığı olan (Öger, 2019:2) Türk bölgelerinde birlik, bütünlük, kardeşlik anlayışına sahip cemiyet yapısı, meslek sahipleri üzerindeki sorumluluk ve iş bölümü alışkanlıkları karşılıklı etkileşime bağlı olarak şekillenmiştir. Bu bağlamda fütüvvet, özünde bir değişme olmaksızın yardımlaşma, dayanışma, himaye ve meslek öğretme prensipleriyle dini hassasiyet sahibi Uygurların iktisadî yapılarına “melâmilik” (Gölpınarlı, 1949:6-7) olarak etki etmiştir. Irak merkezli fütüvvet, Horasan ve civarında “ayyarun” ve “fityân” şeklinde XII. yüzyıla kadar devam etmiştir (Gölpınarlı, 1949:82).

Horasan melâmet ehli, Şam ve Irak merkezli fütüvvet anlayışının aksine dindarlığı şekilci bir yapıdan çıkarmayı, dindarlık uğruna iktisadî yapı içinde yer almayarak siyasî veya maddî gelir sahipleri üzerinden geçinme alışkanlığından kurtulmayı, herkesin bir meslek sahibi olarak helalinden kazanç elde etmeyi kendilerine prensip edinmişlerdir (Öztürk, 1988). 12. yüzyıldan itibaren ise sûfî düşünürlerin en önemlilerinden Ahmed Yesevî'nin etkisiyle şekillenen Horasan Erenleri, Uygurların sahip olduğu yüksek düzeyli eğitim kurumları ve kültürel mesleki birikimleri ile tasavvuf öğretilerini birleştiren bir anlayışa doğru kayış yaşamıştır (Öger ve Tek, 2016). Tasavvuf-Tarikat-Fütüvvet anlayışı olarak karşımıza çıkan bu uygulama modelinde meslekî örgütlenmeler de yer almıştır.

Sûfîlerin fütüvvet uygulamaları iktisadî alanda “Fütüvvet-nâme” de denilen teşkilattaki kuralların, sahip olunması gereken ahlaki vasıfların, usta ve çırağın karşılıklı olarak uymaları gerekenlerin anlatımı esnasında Kur'an, hadis, kıssa veya menkıbelerin yer aldığı (Cunbur, 1978:85) “risale” alışkanlıklarıyla Uygurlar arasında yaygınlaşmıştır. Bu risaleler, genelde tüccarlık, çobanlık, ağaç oymacılığı, çömlekçilik, sepetçilik, aşçılık, dericilik gibi mesleklerin ortaya çıkışı, mesleğin pirleri, mesleği yapacakların uyması gereken kuralları, mesleğin yapılması esnasında okunması gereken ayet ve duaları, İslam dininin kuralları ve tarikat adabına ilişkin bilgileri (Öger ve Kâşgari, 2016: 151-155) tahkiye, diyalog ve soru cevap tarzında üyelerine anlatmak için hazırlanmıştır (Alyılmaz, 2011:42).

8. yüzyıldan itibaren Şam merkezli başlayan ve gelişen sûfî hareketi, Irak, Mısır ve Horasan kolları ile geniş kitlelere ulaşmıştır. Irak ve Mısır'daki fütüvvet ekolleri zaman zaman siyasî kimliğin ön plana çıktığı yağmacı bir anlayış ile hareket etmiştir (Harmancı, 2011:120). Bu çerçevede Ümeyyeoğullarının (Emevi Devleti Mensupları)

Haşimoğulları (Abbasi Devleti Mensupları) karşısında iktidarını korumaya yönelik Emevi Halifesi Hişam (724-743) tarafından "Fityân" birlikleri kurulmuştur. Haşimoğulları iktidarının ise Ümeyyeoğullarına karşı öncelikli olarak iktidarını korumaya yönelik olmak kaydıyla Bâtınî faaliyetleri etkisizleştirme çabaları (Tabakoğlu, 1986:54) çerçevesinde Şam merkezli Arap sûflerin (gençlerin) kullanılması girişimleri de dikkat çekicidir. Abbasi Halifesi Nâsır'ın (1180-1225) Bağdat'taki mezhebî içerikli (İmâmiyye mezhebi) fütüvvet yapısını siyasî kimlik birlikteliği sağlamaya yönelik kullanması bu noktada değerlendirilebilir. Halife Nâsır, 1182 tarihinde Bağdat merkezli fütüvvet yapısına dâhil olarak (Taeschner, 1954:4-13; Koyuncu, 2008:24-25) mezhebî içerikli siyasî kimlik birlikteliği sağlayarak devletin bozulan otoritesini yeniden kurmak ve toplumun huzurunu sağlamak istemiştir. 9. ve 11. yüzyılda şeyhleri, dervişleri, kılık-kıyafetleri, adap ve erkanı oluşmaya başlayan fütüvvet yapıları, 12. yüzyıldan itibaren Halife Nâsır'ın çabasıyla resmî ve merkezî bir yapıya kavuşmuştur (Kayaoğlu, 1981: 221-226; Gündüz, 1994:40).

Fütüvvetin müessese haline gelmesinde Halife Nâsır'ın danışmanı Suhreverdî önemli bir rol oynamıştır. Suhreverdî "Avârifü'l-Maârif" isimli eserinde müessesenin hiyerarşik ilişkisi, hak ve sorumluluklarını belirlemiş, hukuk ve edep kurallarını ortaya koymuştur. Ebû Abdurrahman es-Sülemî'nin "Kitabü'l-Fütüvve" sinin de yapının şekillenmesine önemli katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Fütüvvet bu gelişmeler sonrasında sosyal ve iktisadî hayatın içerisine tasavvuf içerikli tarikat yapısı (Şeker ve Çakır, 2013:202-205) şeklinde dahil olmuştur. Her ne kadar Suhreverdî iktisadî yönü de olan bir fütüvvet yapısı ortaya koymaya çalışsa da Arap iktisadî hayatının üretim ve esnaflık uygulamalarından daha ziyade ticaret odaklı olması nedeniyle istenilen düzeye ulaşamamıştır. Suhreverdî'nin istediği iktisadî yönü de olan fütüvvet yapısı, daha ziyade iktisadî gelişmişliği ön planda olan Horasan ve Uygur bölgesi Türk unsurları arasında görülecektir.

Sosyal ve iktisadî yönüyle fütüvvet uygulamasının ilk örneğini, hankâhların kurulmasında görmemiz mümkündür. Hz Peygamber'in Medine'de uyguladığı suffa modelinin sûfler aracılığı ile Horasan bölgesinde Türk toplumuna kazandırılmasının adı hankâh olmuştur. Hankâhlar, bir araya gelinerek dinî ve meslekî eğitim ve sohbetlerin yapıldığı mekanlar olarak 8. yüzyılın sonlarına doğru kurulmaya başlanmış ve ihtiyaçlara bağlı olarak misafirhane, dersane, kütüphane, hastahâne gibi görevlerin icra edildiği komplike yapılara dönüştürülmüştür (Öngören, 2011:97).

Karahanlılar döneminde şehir hayatı içinde aynı mahallerde bir arada bulunma alışkanlıkları olan zanaat sahipleri veya tâcirlerin fütüvvet anlayışına göre tek bir esnaf birliği içinde bu uygulamalarını güçlendirdikleri anlaşılmaktadır. Buhara'da Samancılar Çarşısı, Parfümcüler Çarşısı, Şişeciler Çarşısı, Semerkant'da Bakırcılar Çarşısı, Keş'te Etçiler Çarşısı, Fergana'da Ayakkabıcılar Çarşısı birlikteliğin bir göstergesidir. Esnafın bir arada farklı adlar altında aynı çarşıda faaliyet gösterme uygulaması Horasan erenleri aracılığı ile Anadolu'ya da taşınmıştır (Davidovich, 1998:147-149).

Türk toplumu giderek daha fazla yerleşik hayata geçiş yaptığı bir dönemde fütüvvet hareketiyle tanışmıştır. Şehirleşme nüfusundaki gözle görülen artış, şehir ekonomilerinin yapısında değişimleri de beraberinde getirmiştir. Şehirleşmeyle bir taraftan ihtiyaç anlayışında değişimler ortaya çıkarken diğer taraftan kişinin şehir

ekonomisinde kendi yeteneğiyle baş başa kaldığı durumlar ortaya çıkmıştır. Bu noktada Türk iktisadî kültürü ile şekillenen fütüvvet, dinî yaşantıyı dikkate alarak dünyevî anlamda kişinin kendisinin ve toplumunun ihtiyacına cevap verecek kabiliyetlerini Türk gelenekleri eşliğinde geliştirmeye yardımcı olacak meslekî becerilerini zenginleştirmeye yardımcı olmuştur. Böylelikle bir taraftan İslâmiyet'in yayılma süreci devam etmiş, diğer taraftan ise müesseseleşen fütüvvet yapısı ile meslekî kazanımların artırılması çabaları sürmüştür.

3. Anadolu'da Ahilik ve Esnaflık

Cend şehrinde beylik merkezi olan Selçuklu, Gazneliler karşısında Dandanakan zaferi (1040) sonrasında Horasan bölgesinde devlet olma imkanına kavuşmuştur (Sümer, 2009:365). Selçuklu hükümdarı Tuğrul Bey, gönderdiği mektup ile Abbasi halifesine bağlılığını bildirmiştir. I. İzzeddin Keykavus'un fütüvvet yapısı içine girmesiyle fütüvvet, Anadolu merkezlerinde daha da güçlenmiş, Anadolu Ahiliğinin temellerini oluşturmuştur. Bu çerçevede tarihi süreç içinde ahilerin gelişimini üç dönem içinde ele almak mümkündür (Güllülü, 1992:118-119).

Kırsalda çadırdaki yaşama alışkanlığına sahip köylü göçebelere Uygur, Kıpçak ve Karluk gibi Türk boyları, Selçuklu hakimiyeti sonrası Oğuzlarla birlikte Horasan bölgesine girmişlerdir. Kalabalık gruplar halindeki Türkmen kabileleri, Horasan bölgesindeki şehir hayatına uyum sağlayan Selçuklunun kurduğu köy ve şehir düzenine önemli ölçüde zarar vermeye başlamışlardır. Zira iktidar mücadelesi döneminde iktisadî yapı için oldukça önemli olan köy ve şehir hayatı, Selçuklu ile birlikte yeniden canlanmıştır. İktâ sistemi ile köy hayatında ziraatı canlandıran Selçuklu, devr aldığı şehirleri de hareketlendirmiştir. Şehrin dış mahallelerinde kurulan pazar ve alışveriş merkezleri, her sokağında kapalı mekânlarda farklı bir esnaf grubunun olduğu çarşısı, vakıfları ve hastahaneleri hareketliliğin bir göstergesi olmuştur (Özgüdenli, 2009:371-373). Bu dönemde sûfîlerin barınma ve konaklama ihtiyaçları için yapılan ve tekke, ribat, hankâh, buk'a, savma'a, duveyre, medrese, imaret, dergâh, âsitâne gibi terimlerle (Babinger ve Köprülü, 1996:25) ifade edilen yapılar asli görevlerinin yanı sıra dinî ve meslekî eğitim merkezleri konumundadır (Ocak, 2009:377). Oluşturulan bu yapıya zarar vereceği düşünülen Türkmenler'in Selçuklular tarafından batıya yönlendirilmesi, onların Azerbaycan ve Anadolu bölgelerinde yaşam alanları oluşturmalarına yardımcı olmuştur.

Selçuklu, Horasan ve Mezopotamya'da İran ve Arap-İslam kültürü etkilerini Türk kültürü ile harmanlayarak yerleşik düzen içinde şehir hayatı ve kültürünü geliştirmiştir. Azerbaycan ve Anadolu bölgelerinde yerleşik düzen ile tanışan Türkmenler ise kendi kültürlerini Ermeni, Rum ve Selçuklu kültürü ile harmanlamışlardır. Şehir hayatında Türkler arasında Sünnî İslam anlayışı ön plana çıkmıştır. Göçebe kültürü ile kırsalda yaşayan Türkler ise sünnî anlayış içinde dini akidelerden daha ziyade ahlakçı ve Hz Ali öğretileri ile Ehl-i beyt sevgisinin ağırlık kazanmaya başladığı sûfilik etkisiyle şekillenen bir Müslümanlık anlayışına sahiptir. Zira Türk boylarının birçoğu, İslam'ı anlatmayı görev olarak gören sûfîler sayesinde İslam diniyle tanışmıştır (Küçük, 2003:18). Bu nedenden dolayı, ilk sûfîler "Kolonizatör" veya "Alp Eren"ler olarak tanımlanmaktadır (Barkan, 1942; Togan, 1981:245).

İlk dönemlerde Türk ve İslam gelenek, görenek ve akidelerini sūfî anlayışıyla birleştirerek içinden çıktıkları Türk toplumuna anlatan “Ata” ve “Bab/Baba” ünvanlı Ahmed Yesevî ve ekolüne bağlı dervişler, Türk tarzı tasavvuf ve tarikat anlayışını bir başka deyişle Türk sūfiliğini (Köprülü, 1993:114-115) Anadolu’ya taşımıştır. Bu ekole bağlı Ahiyan-ı Rum, Gaziyan-ı Rum, Bacıyan-ı Rum ve Abdalan-ı Rum bir başka deyişle “Horasan Erenleri” (Atsız, 1992:165-166) hem Orta Asya Türk toplumunun hem de Orta Asya’dan Anadolu’ya göç ederek gelen toplumun içtimaî ve iktisadî yapısının şekillenmesine çok önemli katkılar sağlamıştır. Aynı dönemlerde Anadolu’da Irak sūfî anlayışına mensup Melâmetî ekollerin etkileri de görülmüştür. Sūfîler, kalabalık Türk kitlelerine bir taraftan İslam öğretilerini ve ahlakî anlatırken diğer taraftan meslek sahibi olarak iş ve üretim hayatında gelişmelerini sağlama amacıyla kuvvetli bir teşkilat yapısı ve eğitim programıyla çaba ve gayret içinde olmuşlardır (Demirci, 2011:122). Anadolu sūfîleri sistemleştirilen Fütüvvet’in Anadolu’ya özgü şekli olan Ahiliği geliştirmişlerdir (Ocak, 2004:193-195).

Ahi adının ifade edildiği ilk grupları Kuzeydoğu İran’da 11. yüzyılda görmemiz mümkündür. Ahiler, Irak merkezli fütüvvet gruplarından daha ziyade zühd anlayışının hakim olduğu tasavvufî düşünceye yönelmiş sūfîlerdi (Claude, 2012:159). Hakeza, Urfalı Mateos Vekayiname’sinde, 1032 tarihinde Urfa’yı kuşatan Arapların Erzen’den gelen “Ahi” isminde emirin varlığı da dikkat çekicidir (Mateos, 1987: 53-56). Ahi kelimesinin Arapça ve Türkçe kökenli olduğuna dair iki farklı görüş vardır. İlki, Türkçe olup “eli açık, cömert” anlamlarında kullanılan “akı” kelimesinden geldiği şeklindedir (Çağatay, 1997:51-52; Anadol, 1991:59). İkincisi ise, Arapça olup “kardeşim, neseben erkek kardeş, siddik (dost), sâhib (sohbet edilen)” anlamlarına gelen “ahi” kelimesinden geldiği şeklindedir (Gölpınarlı, 1949:17; Kazıcı, 1988:540; Manzur, 2005:57). Kanaatime göre Horasan bölgesinde “sūfî” kelimesi yerine kullanılan “ahi” kelimesine yüklenmek istenen anlam, Türkçede kullanılan “karındaş/kardeş” kelimesi ile ifade edilmek istenen “sevgi ve paylaşmak” anlayışını yansıtmaktadır. Zaten Hz. Peygamber’in Mekke ve Medinelileri “ahdi kardeş” (muâhât) ilanı (Hamidullah, 1991:181-182) uygulamaya koyduğu “sevgi ve paylaşmak” anlayışı da “ahi” kelimesine yüklenen anlamı ifade etmektedir. Dolayısıyla “ahi” aynı zamanda bir sūfî olmakla birlikte dünyevî yönü yani iktisadî kimliği de olan bir kişilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Hz. Peygamberin “kardeş” uygulaması ile de örtüşmektedir. Ayrıca Türklerde “ahi” kelimesinin iddia edildiği gibi Arapça karşılığı olan “neseben erkek kardeş” anlamında kullanılmadığı kanaati ön plana çıkmaktadır. Zira ahiliğin bir kolunu oluşturan “Bâciyân-ı Rûm” (Köprülü, 1991:415) uygulaması kadınlara yöneliktir.

Selçuklu devletinde ortaya çıkan aile içi iktidar mücadelesi ve Moğol akınları, dönemin siyasî belirsizliklerini arttırmıştı. Ahiler, Moğolların hakimiyetine giren Selçuklu sultanları karşısında otorite boşluğunu değerlendirerek önemli bir siyasi güç konumuna gelmişlerdi (Köprülü, 2003: 91; Cahen, 2012:161-163). Diğer bir deyişle, 13. yüzyılın ikinci çeyreğinde ahiler Kayseri ve Ankara örneğinde olduğu gibi yerel otoriteler olarak hakim oldukları bölgelerde devlet gücüne benzer bir güç ile yerel yönetimi temsilen kendi şehirlerini ve çevre yerleşimlerin güvenliğini sağlamışlardır (Akdağ, 1974:119-120; Turan, 1990:316-319). Ahiler bir taraftan meslekî gelişimlerini koruma çabası içinde olurken diğer taraftan oluşan otorite boşluğu karşısında fütüvvetin içinde hilfu’l-fudûl uygulamasına benzer Moğollara karşı fetâ görevini yerine getirmişlerdir. Bu zor

zamanlarda fütüvvet yapısına mensup sūfî anlayışının yanı sıra Türk sūfliğini temsil eden ahi yapılarının Anadolu'da etkisi, iktisadî hayatı ve esnaflığı şekillendirmeye devam ettiği kanaati ön plana çıkmaktadır.

Anadolu'nun yerleşik hayat yaşayan yerli halkının kontrolünde olan ticaret ve esnafılık, Anadolu'ya gelen Türk topluluklarının sosyal ve iktisadî açıdan zorlanmalarına neden olmuştur (Çağatay, 1952:78-79). Zorlukların aşılmasında ahi yapıları içinde yer alan ahîyân-ı Rûm, gâziyân-ı Rûm, baciyân-ı Rûm ve abdalân-ı Rûm gibi Yesevî ve melâmetî yapıların yanında Muhyî'd-Din Arabi gibi Irak, Mısır ve Suriye merkezli sūfîler önemli roller üstlenmişlerdir. Ahiler, Anadolu'da oluşturmaya çalıştıkları esnaf ve sanatkâr zümrelerini bir taraftan yerli unsurlar karşısında ayakta tutmaya çalışırken diğer taraftan Moğol saldırıları ile mücadele etmek zorunda kalmışlardır (Günay, 1998:70). Aynı zamanda ahi birlikleri içinde yer alan esnaf ve tüccarın kendi aralarındaki rekabeti de bir diğer zorluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu üç durum karşısında ahilerin fütüvvet yapısında görüldüğü şekliyle yeniden teşkilatlanmasına neden olmuştur.

Anadolu'nun imar, iskan ve İslamlaşma sürecinde (Togan, 1981:245) 13. ve 14. yüzyıllarda İbn Battuta'nın Tarikat-ı Ahmediye namını verdiği Rufa'ilik'i gibi (Köprülü, 1993:204) karşımıza çıkan fütüvvet ekollerinden Horasan ve Rum Erenleri, tekke, zaviye ve hankâh gibi yapıları ile Anadolu'nun ahiliğini şekillendirmiştir (İnalçık, 1999:193). Ahilik hareketinin şekillenmesinde rol alan "Ekberiyeye" hareketini temsilen Ahi Evren olarak da şöhret bulan Kırşehirli Hâce Nasiruddin Mahmud el Hoyi (1261), Bektaşilik hareketini temsilen Hacı Bektaş-ı Veli el-Horasanî (1271) ve Şeyh Saruddin-i Konevi (1275) ve talebeleri ön plana çıkmaktadır. Gönül ve ülkü birliği içinde olan bu üç ahinin zaman zaman bir araya gelerek görüşmeleri veya mektuplaşmaları (Bayram, 1983:51-75), ahiliğin yeniden teşkilatlanması sürecinde hayli dikkat çekicidir. Melâmî geleneğe mensup Türk asıllı Şeyh Evhadü'd-din Hamid el-Kirmanî'nin (635/1238) öğrencisi ve damadı olan Ahi Evren, iktidar mücadeleleri içinde yoğun olarak hissedilen otorite boşluğunun yaşandığı zor zamanlarda Azerbaycan ve Horasan üzerinden gelen çok sayıdaki sanat ve meslek sahibine iş bulmalarına, yerli halkın sanatkarları ve tüccarları karşısında ayakta durabilmelerine, ihtiyaca göre üretimin yapılabilmesine, rekabet edebilme açısından malın kalitesindeki devamlılığına yönelik nizamlar koyma çabaları içinde olmuştur (Alşan, 2006:545-550). Bunun yanında meslekî ve dinî-tasavvufî eğitim ve sohbetler ile ahilerin gelişimini sürdürme gayelerine yönelik olarak Ahi Evren'in çağdaşlarından ön plana çıkararak ahiliği teşkilatlandırmıştır (Sarıkaya, 1999:51-52). Bu dönemde fütüvvet anlayışı bir kırılma süreci içinde olmuştur. Meslek ve hırfet ehlinin önemini vurgulayan Ahi Evren, sanatkarların düzensiz bir şekilde mesleklerini icra etmelerinin topluma ve esnafa bir faydası olmadığı düşüncesindedir. Onların kendi kendilerini kontrol edebilmeleri ve mesleki-ahlaki gelişimlerinin gerçekleşebilmesi için bir arada çalışmalarına yönelik gayretler ortaya koymuştur (Kal'a, 2012:16). Kayseri'de ahiler için büyük bir bölge inşa edilmesi, düşüncenin pratikte uygulaması anlamındadır (Hızlı, 2011:20).

12. yüzyıldan itibaren tarikat-nâmeler ve fütüvvet-nâmeler ile oluşturulmaya başlanan örgütlü bir sūfî yapısı, Anadolu'da Suhreverdî'nin istediği "kardeşlik, paylaşma ve sevgi" temelinde "âlim, derviş, sanatkâr" özelliklerine sahip dinî, ahlakî ve tasavvufî yapısına ahilik teşkilatı ile ulaşmıştır. Mevlana Celaleddin-i Rumi gibi "ahi"

veya “ahiyân-ı Rûm” erleri ve erenleri, Anadolu’nun her tarafında kurdukları tezgâh ve atölyeleri ile ıssız yerleri şenlendirecek anlayışla çalışmışlar (Çetin, 1996:108-109), arkadan gelenlerin Anadolu’yu yurt edinmelerine yardım etmişler, aşlarını paylaşmışlar, meslek ve ticareti öğretmekle iktisadî hayatın canlanmasına yardımcı olmuşlardır (Köprülü, 1993:201-203). Ahilik yalnızca şehirlerde değil, aynı zamanda kaza ve köyler gibi küçük yerleşim yerlerindeki ahi lakaplı birçok çiftçi ve tüccar gibi meslek zümrelerini de bünyesine almıştır (Barkan, 1974:284; Kal’a, 1990:275).

Ahilik, sıradan bir esnaf topluluğu olmayıp, ilkelerini teşkilatı aracılığıyla yayan bir organizasyondur (Köprülü, 1993:212-213). Ahi teşkilatlanmasında mesleki örgütlenme ve meslek gelenekleri risalecilik geleneği ile Orta Asya ve Doğu Türkistan’dan Anadolu’ya taşınmıştır. İslamiyet öncesinden itibaren Uygur Türklerinde karşımıza çıkan meslekî öğrenim modelinin İslamiyet sonrası Ahilik teşkilatında geliştirilerek uygulanması söz konusudur. Bu çerçevede geleneklere göre mesleğin öğrenilmesi şu şekilde özetlenebilir: “Küçük yaşlarda çocuklar, meslek sahibi ustaya çırak olarak verilir. Ustanın iâşe ve barınmasını üstlendiği çırak, bir taraftan ustasından mesleği öğrenirken diğer taraftan ustasının bütün işlerine yardımcı olur. Çırak, mesleklere göre farklılık gösteren süre boyunca mesleği öğrenmeye devam eder. Bu süre zarfında çırak, ustasıyla birlikte haftanın belirli günlerinde aynı meslek sahipleri ile bir araya geldikleri toplantılara katılır. Burada çırak bir taraftan okuma-yazma öğrenirken diğer taraftan dini, tasavvufi ve mesleki sohbetleri dinler. Çırak, ustasının mesleki yeterliliğe ulaştığına dair kanaati üzerine aksakalların icazetiyle meslek erbabına tanıtılarak ustalık beratını alır. Artık çırak, mesleği usta olarak devam ettirmeye ve bir işyeri açma hakkına kavuşmuştur.” (Öger, 2019:7-9).

4. Osmanlı’da Ahilik ve Esnafılık

Ahiler, otorite boşluğunun yaşandığı Beylikler döneminde Osmanoğulları’nın beylikten devlete geçiş sürecinde önemli rolü olan dört zümreden biri olarak görülmektedir (Köprülü, 2003:89; Atsız, 1992:195). Osman Gazi (1299-1324)’nin manevi destekleyicileri olan Edebalî’nin şahsında ahiler, sosyal hayatın düzenlenmesinde üstlendikleri sorumluluklara bağlı olarak kendilerine devlet yönetimi tarafından birçok köy, vakıf ve çiftlik verilmiştir (İnalçık, 2009:34). Osman Gazi’nin vefatı sonrasında yerine Ahî Hasan’ın zaviyesindeki toplantıda Orhan Gazi’nin (1324-1362) ismi ön plana çıkmıştır (İnalçık, 2003:61). Orhan Gazi ve I. Murad (1362-1389), ahilik alameti olan “şed” bağlamış ve teşkilatın başı olarak kabul görmüştür (Ekinci 1989:48). Osmanlı hükümdarları ve hanedan mensupları bir mesleği ustalık seviyesinde öğrenmişlerdir (Lewis, 1973:146; Kırımtayif, 1996:2; Taner, 2009:239). Osmanlı’nın devlet merkezine “büyük tekke” anlamına gelen “âstâne/âsitâne” (Develioğlu, 2008:44-45) kelimesini kullanması, onun ahiliğin merkezi konumuna geldiğinin bir göstergesi olmuştur.

15. yüzyıl sonlarına kadar âstâne/âsitâne olma noktasında Osmanlı Devleti çok da ön planda olmamıştır. Ancak Osmanlı Devleti, saray içi ve saray dışı meslek gruplarına (Süslü, 1976:237; Ünver, 1968; Eyice, 1964:25-27; Atasoy, 1969-1970:193) yani el işçiliği ile çalışan, san’at sahibi, sanatında becerikli ve muktedir olan sanatkâr anlamındaki “ehl-i hırfet”lere (Sâmi, 1978:544; Naci, 1978:348; Pakalın, 1971:509) önem ve değer vermiştir. Fatih zamanında sarayda Enderun çatısı altında kurulan ve

devletten maaş alan “ehl-i hiref-i hâssa”lar (Kal’a, 1988:3-8), meslek sınıflarına göre ahi teşkilatında da görülen askeri örgütlenmeyi anımsatan eğitim bölükleri halinde örgütlenmişlerdi (Kırımtayf, 1996:9-14). II Bayezid’in sistemleştirdiği yapı, Yavuz Sultan Selim ve Kanuni Sultan Süleyman dönemlerinde yapılan seferler sonrası Arnavutluk, Bosna, Moldavya, Macaristan, İran ve Gürcistan’dan getirilen meslek sahipleri cemâat-i Rûm ve cemâat-i Acem olarak adlandırılan iki grup ile zenginleştirilmiş dolayısıyla genişletilmiştir (Kırımtayf, 1996:26-29).

Saray dışı esnaf yapılanması da âsitâne’de olduğu gibi esnaf bölüklerinin kendi üyeleri arasında pir’e bağlı baba/şeyh önderliğinde teşkilatlanan, Türk tipi fütüvvet geleneğine göre şekillenen ahi hareketinin bir devamı niteliğindedir (Çağatay, 1997: 8; Bayram, 1991: 129-135). Osmanlı ülkesinin bütün şehirlerinde ahi geleneklerine sıkı sıkı bağlı olarak yaygınlaşan esnaf teşkilatı, Âsitâne’nin Fatih Sultan Mehmed’e kadarki desteğiyle de etkinliğini arttırdığı kanaati ön plana çıkmaktadır. Ancak fütüvvetin ikinci kırılma dönemi olarak ifade edebileceğimiz ve Ahi Evren öncülüğünde teşkilatlanan ahilik, Fatih Sultan Mehmed dönemiyle birlikte yeni bir kırılma sürecini yaşamıştır. Ahilikteki bu kırılmada en dikkat çekici yönün, devletin merkezîyetçi politika anlayışıyla (Ergenç, 1980:107; Akşin 1977:31-46) çok yakından alakalı olmasıdır.

Fatih Sultan Mehmed’in yönetim algısı, II. Murad devri kırılma dönemi için neden olan siyasî olaylarının etkisinde şekillenmiştir. Devlet sisteminin gücünü zayıflatan yerel beylerin ve bürokratların güçlerinin kırılması, konar-göçer Türkmenlerin devlet düzenine dahil edilmesi girişimleriyle başlayan siyasî ve sosyal alanlardaki merkezîleşme isteği, kısa zamanda iktisadî ve askerî alanlarda da görülmüştür. Yetkileri kademeli bir şekilde Divân üyeleri, veziriazam ve padişahın şahsında toplayarak merkezden idare edilen devlet anlayışı şekillenmeye başlamıştır. Bu çerçevede ahi tekkelerine, zaviye şeyhlerine, babalarına, Rum abdallarına ve dervişlerine özellikle yeni fethedilen bölgelerde verilen ve sonradan vakıflaştırılan gelir getirici araziler, mirî arazi haline getirilerek ellerinden alındıktan sonra tımar kapsamında askerî sınıfa tahsis edilmiştir (İnalçık, 2009:121-122). Böylelikle devletin kırılma dönemi azalırken siyasî ve askerî alanlarda sûfilerden alınan destek sonlandırılmış (Ocak, 2011a:86-87), sûfiyyenin, tekkelerin ve zaviyelerin güç kaybederek nüfuzunun kırıldığı bir süreç başlamıştır (Ocak, 2011b:46).

Merkezleşen Devlet, Bizans’ın fethi sonrasında ahi teşkilatında görülen: **a-** ilk dönem ahiliğin tasavvuf cephesinde var olan kıvılcıma ulaştıracak ülkü anlayışındaki zayıflama **b-** Bizans esnaf kültürünün etkileri **c-** tarikatlardaki bölünmeler ve post yarışına girilmesi **d-** devşirme usulünün etkileri **e-** ilk dönemlerdeki bağımsız karakteriyle Osmanlıyı âsitâne yapan kuvvetin yitirilmesi **f-** Avrupa’nın etkisiyle şekillenme gösteren sosyal, iktisadî ve siyasî gelişmeler gibi sebeplerden dolayı ahi teşkilatını âsitâne kimliğiyle kendi bünyesine alarak devlet sistemlerinden birisi haline dönüştürdüğü izlenimi ön plana çıkmaktadır. Bu kanaatte, Osmanlı Devleti’nin kuruluşundan itibaren ahi teşkilâtının şeyhlerinden (Saydam, 2015: 239) olan Osmanlı padişahları için halk üzerinde oluşturulan büyük birer âlim ve velî kimliği ile “Evliya Sultanlar” algısı (Ulutaş, 2014:55) etkili olmuştur. Bu algı sayesinde Osmanlı, Âsitâne’nin tasavvufî kimliğini ortaya koymuştur. Artık Âsitâne, geleneksel Bizans esnaf loncaları yerine (Mantran, 1990:328-329), ahiliği kendi denetim ve gözetiminde Türk tipi esnafı ihtisab/lonca sistemine göre yeniden düzenlemiştir. Düzenleme esnasında

Osmanlı, Nizamülmülk'ün kaleme aldığı Siyasetname'de esasları ortaya konulmaya çalışılan muhtesipliği (Nizamülmülk, 2012:62) kendi dönemine göre uyarlamaya çalışmıştır. Âsitâne olan Osmanlı, bu çerçevede taşrada kazalara kadar kadı ve muhtesip tayinlerini yapmıştır (Kazıcı, 1987).

Esnaflıkla ilgili düzenlemeler, genel kanunnâmeler ve ihtisab kanunnâmeleri ile yapılmıştır (Barkan, 1942a:326-340; Barkan, 1942b:15-40; Barkan, 1942c:168-177; Kal'a, 1995:425; Akgündüz, 1993:299-300; TSE, 2013). Esnaflık ile ilgili kanun koyucu, nizam ve intizamı belirleyici konumunda olan Âsitâne, devletin bir kurumu haline gelen bu sitemin esnaf şeyhi, nakîb, kethüda, yiğitbaşı ve muhtesib/ ihtisab ağası/ ihtisab emini gibi görevlilerini "berat-ı şerif" ile atamaya başlamıştır (BOA, İE.ML 69-6455; BOA, AE.SAMD.II 13-1361; BOA, AE.SAMD.II 13-1472; BOA, İE.SM 29-3036; BOA, İE.ML 115-10911; BOA, İE.ML 115-10942; Ergin, 1995:317; Özdemir, 2002:17; Erdoğan, 2000:131-133; Binbir, 2012:97). Örneğin, Konya'da bakkalân, kalaycıyân, berberân, kürkciyân, bezirciyân vesair esnaf-ı parakende şeyhi Şeyh Abdullah ibni el-Hâc Mehmed yerine 6 Safer 1213/20 Temmuz 1798 tarihinde verilen rû'ûs-ı hümayun mucebince Mustafa Halife atanmıştır (Konya ŞS, vr. 39/1). Tokat şer'iyye sicilinde 18 Cemaziye'l-evvel 1229/ 8 Mayıs 1814 tarihli belgede ise kalp boya isti'mal eyleyen esnaf dükkanları Tokad boyahanesi emini, kethüdâ ve ihtiyar ustaları marifetiyle kapatılmaz ise azl olunup yerlerine muhtar-ı esnafdan tayin ve istihdam olunması istenmektedir (Tokat ŞS, vr. 15-16). Manastır şer'iyye sicilinde ise Yahya muhtesib olarak tayin edilmiştir. Yine manastır sicilinde muhtesib olarak Ali Dede, Bâli, el-Hâc Ramazan ve Medmed ve Hasan Çelebinin isimleri geçmektedir. Manasır'ın bazarbaşı ise Mehmed tayin edilmiştir (Manastır ŞS, vr. 15-20-37-45-51). Nisan 1732 tarihli belgede Çankırı esnafı üzerine bakkalbaşı olarak Ali Ağa, kasabbaşı olarak el-Hâc Hasan, altı bölük yoldaşları üzerine zabıta ve kethüdâyeri olarak ahi Mehmed tayin edilmiştir (Çankırı ŞS, vr. 20-27-51). Amasya'da kethüdâ-yı şehr olarak Osman Ağa ibni Mahmud çelebi, kethüdâyeri olarak Mehmed Ağa tayin edilmiştir (Amasya ŞS, vr. 5-12-36).

Ahibaba, yapı içinde sembolik anlamda varlığını devam ettirmiştir. Esnaflık ile ilgili ortaya çıkan kırılma veya değişim, aslında Osmanlı Devletinin iktisadî faaliyetlerinde izlediği üç ilkedden birisini oluşturan gelenekçilik ilkesi ile de uyumludur. Zira devletin merkezine insanı aldığı temel felsefesinde değişmezlik prensibiyle değil, zamanın gereklerine göre insanın dolayısıyla da devletin ihtiyaçlarına göre değişebilen bir anlayışta uyguladığını bize göstermektedir. Bu yönüyle İslam'ın bütünlüğü içinde karşımıza çıkan gelenek anlayışına da uygunluk göstermektedir. Âsitâne'de, böylelikle fetâ ile başlayan ahi ile devam eden esnaf teşkilatının kontrol görevi muhtesip'e geçmiştir (BOA, C.İKTS 1689-34; Manastır ŞS, vr. 15).

Yeni dönem ile birlikte esnaf, kadim geleneklerine göre âsitânenin gözetiminde kendi meslek gruplarında bir araya gelerek mesleklerinin sürdürülebilir özelliğini koruması için kaza sınırları içinde (Kal'a, 1995:426) teşkilatlanmalarını devam ettirmiştir. İstanbul'da Galata, Üsküdar ve Eyüp gibi büyükçe yerleşim merkezlerinde müstakil birer muhtesiplik bulunmaktaydı (BOA, İE.MİT 52-1). Özellikle İstanbul'da esnaf kendi meslekleriyle ilgili çeşitli fonksiyonların icra edildiği "lonca" da denilen ve teşkilatlanma faaliyetlerini yürüttükleri ihtisab ağası/ihtisab emininin mekanı olduğu düşünülen özel yerlerde bir araya gelmişlerdir (Kal'a, 2003:211). Mal veya hizmet

üreten esnaf, o mal ve hizmet üretimini teşkilata üye sayısı ile sınırlandırarak dışı kapalı bir yapı oluşturmuştur. Âsitâne, 1600-1800 tarihleri arasında etkili olan iktisadî dünya görüşünün temel ilkeleri; iaşecilik (provizyonizm), gelenekçilik ve fiskalizm (Genç, 2000) çerçevesinde ham madde temini, ham maddenin mâmul hale getirilme teknikleri, üretim kalitesi ve mâmulün satış fiyatının tespiti aşamalarında belirleyici roller üstlenmiştir (Kal'a, 1995:425). Zamanla lonca, teşkilatlanmış esnaf gruplarını da ifade eden bir anlam kazanmıştır (Ülgener, 2006:33-35). II. Bayezid Kanunnamesi'nde İstanbul'daki tabakçı esnafı hakkındaki loncaya yönelik atıf bu açıdan dikkate değer konumdur (Bayram, 2012:85).

16. yüzyılın sonlarına doğru esnafa "kefalet" ve "ruhsat" sistemlerine dayalı tekel hakkı tanınmıştır. Esnaf, kendi bölgesi için geçerli olmak üzere hammadde temin ve tevzi aşamasından üretim ve satış aşamasına kadar bu hakkı kullanmıştır (Kal'a, 1998:105-130). 17. yüzyılın ortalarından itibaren ise esnafın tekel doğuran hakları sistematik bir şekilde genişletilerek inhisar ve imtiyaz esasına dayalı gedik hakkına dönüştürülmüştür (Ergin, 1995:513-531; Akgündüz, 1996:541; Mortan ve Küçükerman, 2011:82-83). Ancak Âsitâne, iaşe ilkesi doğrultusunda esnaf teşkilatının üretimin yapıldığı yeri merkez kabul ederek yakından uzağa bir işleyişte toplumunun ihtiyaçlarını karşılama görevini yerine getirmesini takip etmiştir. 18. yüzyılın ikinci yarısından sonra başlayan iktisadî gelişmeler, "ihtisab/lonca" teşkilatında yer alan esnaf birliklerine tanınan tekel haklarının esnaf grupları veya onların yönetici/deneticilerin görev tanımlarının dışına çıkarak Âsitâne'nin temel ilkeleri dışında kullanmaya başlamaları gibi sebeplerden dolayı çözüme sürecinin hızlanmasını da beraberinde getirmiştir (İnalçık, 2003:152). Ahi geleneğinde yetişen ve Âsitâne'nin gözetim ve denetiminde olan esnafın gramaj, içerik ve kalitesine göre mutlak kâr haddi gözetilerek belirlenen narhi uygulamaları, imalat ve alım-satım, dükkan adedi ve satış yeri nizamına uymamaları gibi sebepler bu sürece etki eden diğer sebepler arasında yer almıştır (Kal'a, 1998:22-37),

Sanayi devrimi sonrasında Avrupa'da ortaya çıkan Merkantilizm'den Kapitalizm'e geçiş süreci (Pamuk, 2014:83-84) çözümlenin gözle görülür hale gelmesinde önemli bir yere sahip olmuştur. Özellikle, seri üretim ile daha fazla hammaddeye ihtiyaç duyan Avrupa'nın Osmanlı hammaddesine olan iştahı giderek artmıştır. Ancak Osmanlı'nın yaşadığı toprak kayıpları, hammadde temin noktalarını daraltmıştır. Devlet, hammadde temini açısından ülke içi ihtiyacına cevap vermekte zorluk yaşamaya başlamıştır. Üstelik Rusya ile 1783 tarihinde imzalanan Ticaret Antlaşması (Fidan ve Ulusoy, 2019:19-40) sonrasında ortaya çıkan siyasî ve iktisadî gelişmeler (Kasaba, 1993:50-51; Kütükoğlu, 1974:109) Osmanlı Devletinin zorlanmasına neden olmuş, çözüme sürecine domino etkisi yapmıştır. Bu bağlamda iç piyasada ikame mal üreten esnafın ayrıcalıklarına rağmen hammaddeye ulaşma imkanlarındaki yetersizlik mamul fiyatlarına yansımaya neden olmuştur (Kal'a, 1995:429; Fidan, 2017:154-179).

19. yüzyılın başlarından itibaren 1783 ticaret antlaşmasının sonuçları çerçevesinde yaşanan siyasî ve askerî gelişmeler (Fidan, 2006:65-122) Osmanlı Devletinin iktisadî yapısına etki etmeye başlamıştır (Zürcher, 2012:102). Esnaf loncaları etkin bir şekilde çalışmaya devam etmişse de imalat, İstanbul'unda ve Anadolu'da farklı yapılarla gerçekleşmeye başlamıştır. Her ne kadar devletin iktisadî yapısında siyasî ve askerî gelişmelerin etkileri esnaf teşkilâtında da görülmüş olsa da

diğer taraftan bu dönemde esnaf teşkilâtında hammadde temininden ürünlerin pazarlanma ve satış süreçlerinde hassas bir kural ve kontrol mekanizması devam ettirilmeye çalışılmıştır (Sahillioğlu, 1967:37; Aydüz, 1994:71). Esnafın paylaşma, dayanışma ve işbirliği içinde çalışabilmesine yönelik Âsitâne tarafından nizamlar ortaya konulmuştur. Esnaf teşkilatı, çırak, kalfa, usta, yiğitbaşı, ustabaşı, esnaf kethüdası ve esnaf şeyhi yapısında belirli bir hiyerarşi içinde örgütlenmesine devam etmiştir (Ergin, 1995:560-574; Ergenç, 1981:107; Kal'a, 1998:114; Pamuk, 2006:757). Ailesi araştırılan ve kefil olan esnaf ve sanatkâr adayları diğer bir deyişle ahi, bir taraftan iş yerinde yamak, çırak, kalfa ve usta hiyerarşisi içinde mesleğin inceliklerini öğrenirken, diğer taraftan akşamları meslekî sohbetlerin de yapıldığı ahlâkî ve dinî bir eğitime katılmıştır (Gülerman ve Taştekil, 1993:5).

Siyasî ve askerî gelişmeler bağlamında ortaya çıkan iktisadî etkileri kontrol altına almak isteyen Âsitâne, 1826 tarihinde çıkarılan İhtisap Ağalığı Nizamnâmesi ile İhtisab Nezaretini kurmuştur (Kazıcı, 1998:143). Osmanlının reform dönemi olarak adlandırılan Tanzimat döneminde bu kurum ile Âsitâne, kapitalist sistemle bütünleşmesi gerçekleşen ekonomik yapı içindeki esnaf teşkilatını Avrupa'daki teknik gelişmelere göre canlandırılmak istenmiştir. 19. yüzyılın ilk çeyreği sonrasında Âsitâne, imalathane ve fabrikalara destek vermeye başlamıştır. Ancak üretim ve ticaretin denetimi gibi pek çok konuda istenilen hareketlenmenin gerçekleşmemesi üzerine 1837 tarihinden itibaren II. Mahmud döneminde yürütme işlemini gerçekleştirmek üzere kurulan Dâr-ı Şûrây-ı Bâb-ı Ali ve ona bağlı nezaretler kapsamında bu nezaretin ve muhtesibin görev ve yetkileri birer birer elinden alınmıştır. III. Selim döneminde başlayan esnaf birliklerine tanınan gıda maddeleri dışındaki tekellerin kaldırılması işlemi, II. Mahmut döneminde gıda maddelerine yönelik hammadde ve ürün temini tekellerinin kaldırılmasına hız verilmiştir (Kal'a, 1995:429). 1855 tarihinde içi boşaltılan İhtisab Nezareti lağv edilerek yerine istenilen canlanmayı sağlayamayan ve bir yıl sonra kapatılacak olan Şehremaneti kurulmuştur (Abay, 2002:358; Eryılmaz, 2005:393). Osmanlı esnaf sisteminde 1860 tarihine kadar devam eden tekel uygulaması, 1860 tarihli nizamname ile inhisar mahiyetindeki menkule ait olanları kaldırılmıştır (Pakalın, 1993:657). Gayrimenkule ait olanları ise 16 Şubat 1913 tarihli kanun ile kaldırılmıştır (Düstur, 1913:118).

4.1. Âsitânenin 19. Yüzyıl İçinde Esnaf Teşkilatı İçin Yeni Arayışları

İngiltere merkezli başlayan ve kısa sürede Avrupa'da olumlu etkileri görülen Sanayi Devriminin Osmanlıya olan olumsuz etkilerinin farkında olan Âsitâne, bu olumsuzlukları azaltmak ve Batı'ya ayak uydurabilmek için ülkenin üretime yönelik sahip olunan imkanlarını kullanarak toplumun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik 18. yüzyılın sonlarından itibaren pek çok sanayileşme girişiminde bulunmuştur. Bu çerçevede İngiltere'deki Manchester, Leeds, Birmingham ve Sheffield gibi sanayi şehirleri kurmaya yönelik olarak İstanbul'un Marmara denizine sahili olan Avrupa yakasının geniş bir alanı kullanılmak istenmiştir (Clark, 1974: 67-68). III. Selim ve II. Mahmut dönemlerinde özellikle devletin ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla açılan Beykoz Kağıt Fabrikası (1804), Beykoz Deri ve Kundura Fabrikası (1812), Paşabahçe Tekel İspirto Fabrikası (1822), Eyüp İplik Fabrikası (1827) ve İslimye Çuha Fabrikası (1830) sanayileşme girişimlerinin bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Güran, 1992:235-236; Bozdemir, 2011; Engin, 2011:19). Ancak Âsitânenin bu ilk girişimleri

öncelikli olarak taşıdığı dışında (Erdem, 2006: 18) kaynak temini noktasındaki imkansızlıkları ile pazarlama ve dağıtım sıkıntısı nedeniyle devam ettirilememiştir. Diğer taraftan Âsîtânenin oluşturmaya çalıştığı politikalar, sadece devlet teşebbüsü ile sınırlı kalmış, esnaf gereken desteği vermemiştir. Devlet yatırımlarının yanında özel teşebbüsün gümrük ve gelir vergileri ile vergi konusundaki ayrıcalıklarına rağmen kısmi desteği ile ortaya çıkan üretim kapasitesi bilgi ve deneyim yetersizliği, kötü işletmecilik anlayışı ve Avrupa malları ile rekabet edememe gibi sebeplerden ötürü kapanmak zorunda kalmıştır (Martal, 1999:281). Ayrıca bu dönemde pek çok fabrika kurma çabası da loncaların direnişiyle karşılaşmıştı (Pamuk, 1983:95). Bütün bunlara rağmen Âsîtânenin sanayileşme hamleleri kapsamında 1773 tarihinde ülkeye getirdiği iplik burma makineleri, el dokuma tezgahları ile dokumacılık yapan esnaf için baskı oluşturmuştur (Küçükerman, 1987:27).

Tanzimat sonrasında Âsîtâne, bütçe gelirlerinin 1/8'ini ayırdığı büyük ölçekli tekstil ve hazır giyim, çini ve seramik, deri ve kundura, kimya ve yağ, makine ve metal, elektrik üretimi, savunma sanayii alanlarında fabrika ve imalathane şeklinde 160 civarında fabrikalar kurmuştur. Bu yatırımlarını 1847-48 bütçesinde 1/6'ya yükselmiştir (Bozdemir, 2011: 20). Bunlara ilave olarak Âsîtâne, yerli sanayi politikaları kapsamında sanayileşmeyi geliştirmek ve korumak üzere küçük ölçekli esnaf tarzı üretime kaynak temini için şirketleşme yolunda Umur-ı Nafia Meclisi (1838), Ticaret Nezareti (1840), Ticaret Mahkemesi (1841), Karma Ticaret Mahkemesi (1848) ve Kanunname-i Ticaret (1850) gibi önemli hukuki düzenlemeler yapmıştır (Toprak,1995:79).

Osmanlı Devletinde, İslam hukukuna göre sermayeyi esas alan emvâl (mal), a'mâl (emek) ve itibar olmak üzere üç tür akit şirketi uygulaması vardı. Bunlar kendi aralarında mufâvada, inan, mudarebe, muzâra'a ve musâkât şirketi olarak alt dallara ayrılmaktaydı (Gedikli, 1999:433-434). 1849 tarihinden 1910 tarihine kadar 31 adet maden, kamu hizmetleri ve sanayi, 28 adet ulaştırma, 17 adet bankacılık ve sigortacılık, 12 adet ticaret alanında faaliyet gösteren 95 şirket kurulmuştur (Kazgan vd.,1999:239-251). II. Meşrutiyetin ilanı sonrasında Osmanlının değişik memleketlerinde Anadolu Milli Mahsulat Osmanlı Anonim şirketi (BOA, ŞD, 1256/6/7; BOA, BEO, 4648/348578; BOA, BEO, 4371/327776) gibi 236 adet şirket kurulmuştur.

Ülke genelinde esnafların birleştirilerek şirketleşmelerini sağlayarak sanayileşmeye katılımını teşvik için 1864 tarihinde faaliyete başlayan ve 1873 tarihinde kapatılan İslah-ı Sanayi Komisyonunu kurulmuştur (BOA, İ.MVL, 578/25966/3; Osman Nuri, 1927:717-768; Önsoy, 1984:5-12: Giz, 1968:19-16). Bu kapsamda Simkeşler Şirketi (1866), Debbağlar Şirketi (1866), Saraçlar Şirketi (1867), Kumaşçılar Şirketi (1868), Dökümcüler Şirketi (1868), Demirciler Şirketi (1868) olmak üzere 6 tane esnaf grubuna yönelik şirketler kurulmuştur (Önsoy, 1988: 102-112).

Osmanlı Devletinin Âsîtâne olarak esnaf teşkilatını sanayileşmeye teşvik ederken diğer taraftan ise geleneksel meslek öğrenimi konularına yönelik girişimlerini de hızlandırmıştır. Tanzimat Döneminde eğitim kurumlarında branşlaşma başlamış ve okullar Sıbyan, Rüştiye, İdadi, Sultaniye ve Darülfünun adı ile derecelendirilmiştir (Ergin, 1939a:355). Osmanlı Devletinde sivil eğitim kurumları Sanayi Devrimi ile ortaya çıkan teknolojik gelişim ve makineleşme ile sanayi kuruluşlarının geleneksel eğitim ile karşılanamayan vasıflı işçi ihtiyacını ortaya çıkarmıştı. Bu ihtiyacın karşılanması için

Sanayi Devrimini takiben değişik tarihlerde başta İstanbul olmak üzere ülkenin diğer bölgelerinde erkek ve kız öğrencileri vasıflı meslek sahibi yapmaya yönelik ayrı ayrı Sanayi Mektepleri kurulmaya başlanmıştır. Askeri alandaki ihtiyaçları karşılamak için açılan ilk meslekî ve teknik eğitim kurumu 1734 tarihinde açılan Hendesehane olmuştur (Başar, 2004:37). Bu okulu Mühendishane-i Bahri-i Hümayun (1773) ve Mühendishane-i Berri-i Hümayun (1796) okulları izlemiştir.

Tanzimat ilanı sonrasında meslek okullarının açılmasına devam edilmiştir. İlk teşebbüs 1847 tarihinde kurulan Ziraat Talimhanesi olmuştur (Topdemir, 2001:165). Bu okulu 1848 tarihinde İdadi Sanayi Mektebi ismiyle de anılan Zeytinburnu Sanayi Mektebi, 1860 tarihinde Mithat Paşanın Tuna Valiliği sırasında Niş'te açılan İslahhane ve 1864 tarihinde Sofya ve Rusçuk İslahhaneleri takip etmiştir (Koçer, 1991:68). İlk olarak Balkan şehirlerinde açıldıktan sonra ülke geneline yayılan İslahhanelere kimsesiz, bakıma muhtaç çocukların alınmış; bu çocuklara toplumun ihtiyaçlarına göre terzilik, dokumacılık, dericilik, demircilik ve matbaacılık gibi mesleki eğitim ve ekonomi eğitimi verilmiştir (BOA, İ. ŞD., 1/45/4; BOA, İ. ŞD., 1/45/1; Kazgan vd., 1999: 246; Önsoy, 1988: 115- 17). Bu sayede Âsîâne, sanayileşme çabaları esnasında ihtiyaç duyulan alanlarda Telgraf Memur Mülâzımı Mektebi (1860), Kız İslahhanesi (1867–1872), Sanayi Mektebi (1868), Kız Sanayi Mektebi (1869), Orman Mektebi (1870), Maadin Mektebi (1874), Fenn-i Resim Ve Mimari Mektebi (1876), Sanayi-i Nefise Mektebi (1882), Hendese-i Mülkiye Mektebi (1884), Hamidiye Ticaret Mektebi Âlisi (1883), Kız Sanayi Mektebi (1885), Nümüne Bağı ve Aşı Ameliyat Mektebi (1887), Ameli Ziraat Mektebi (1887), Mülkiye Baytar Mektebi (1889), Aşı Memurları Mektebi (1892), Çıraklık Mektebi (1894), İpekböcekçiliği Mektebi (1910), Kondüktör Mektebi (1911), Kadastro Memurları Mektebi (1911), Şimendifercilik Mektebi (1914) mesleki ve teknik okullarını açarak insan gücü yetiştirilmesini sağlamaya çalışmıştır (Ergin, 1939a:519-573; Ergin, 1939b:840-967; Ergin, 1939c:1259-1280; Halis, 2005:84-85; Akyüz, 2014:151-207; Koçer, 1991:159-161; Ergün, 1996:254-292)

Fatih devrinden itibaren "ihtisab ve lonca" olarak da ifade edilen ahi esnaf teşkilatı, âsîâne olan Osmanlı Devletinin resmi yazışmalarında "ahî baba", "ahîlik", "yiğitbaşı" gibi tabirlerde varlığını kadîm anlayışta Osmanlı Devletinin sonuna kadar devam ettirmiştir (Kazıcı, 1988:541). Ahîlik yerine teşkilatlandırılan ihtisap/lonca teşkilatı 1912 tarihinde çıkartılan bir kanun ile kaldırılmıştır. Yerine ise esnaf odaları kurulmuştur (Ekinci 1989:56).

Sonuç

İslam Peygamberinden öğrendikleri sevgi ve paylaşma anlayışının esas olduğu suffa eğitimi ve öğretimi almış fetâ'lar, Hz. Peygamberin vefatı sonrası ortaya çıkan kanlı iktidar mücadelesinin ortasında Şam ve Bağdad bölgesindeki dinî-tasavvufî temelli dağınık haldeki topluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Fetâların daha ziyade siyasî amaçlar için organize edilerek ve mesleki öğrenimin de dahil edildiği teşkilatlı birliklere dönüştürülmeye çalışılması Halife Nasır döneminde mümkün olmuştur. İktidar mücadelesini kaybeden Ehl-i Beyt mensuplarının bir kısmının aynı dönemlerde Horasan bölgesinde Hz. Peygamber ve Hz. Ali öğretilerini anlatmak üzere bölgeye geldikleri anlaşılmaktadır. Burada önce kısmi oranda Fars daha sonra ise yoğun olarak

Bozkır kültürü etkisi altında harmanlanan sûfî yapı, toplumun içtimaî ve iktisadî yapısının İslamlaşmasında fütüvvet hareketinin temellerini atmıştır.

Bozkır kültüründeki iktisadî yapının canlılığından etkilenen ve Arap-İslam geleneğinin bir yansıması olduğu kanaati ön planda olan fütüvvet hareketinin bu bölgede ilk kırılmasını yaşayarak ahi anlayışına dönüşmesi söz konusu olmuştur. Bu dönüşümün sadece bölgedeki Fars ve Türk kültürü etkisi ile değil aynı zamanda İslam anlayışının etkisiyle de olduğu gözlemlenmiştir. Güçlü bir Gök Tengri inanışına sahip olan Türkler, bir taraftan İslam'ı kabul ederken diğer taraftan iktisadî birikimlerinin ahi anlayışına göre şekillenmesine önemli katkılar vermişlerdir. Melâmetî karakteristiğine Ahmet Yesevi ve ekolünün de bölgedeki artan etkinliği bu katkıları hızlandırmıştır. Mesleki eğitimin ön planda olduğu Yesevî anlayışı, Türk tipi Ahi yapısının güçlenmesine neden olmuştur.

Selçuklu Devletinin Mezopotamya üzerindeki hakimiyeti, bölgenin istikrarlı bir yapıya kavuşmasını sağlamıştır. İstikrar, bölgenin fethine zemin hazırladığı gibi iktisadî canlılığı da beraberinde getirmiştir. Anadolu'nun fethi sonrası Orta Asya'dan gelen Türklerin Selçuklu tarafından bölgeye yerleştirildiği anlaşılmaktadır. Selçuklunun temel amacı yerleşik düzene geçirmek istediği Türk aşiretlerinin toprağı yeşertilmesi ve devlet güvenliğinin sağlanmasına katkı sağlamaları olduğu anlaşılmaktadır. Toprağın yeşertilmesi için gerekli olan mesleki eğitim işi Selçuklu Devleti tarafından verilmemiş, bu görevi Horasan Erenleri üstlenmiştir. Horasan Erenleri Türk toplumuna bir taraftan İslam'ı anlatırken diğer taraftan toplumun mesleki becerisi geliştirilerek esnafılık öğretilmeye çalışılmıştır.

Moğol saldırıları sonucu Anadolu'nun istikrarsızlaştığı dönemde Ahi yapılanması, kurdukları güçlü teşkilatları ile kendi bölgelerinin savunmasına önemli katkılar vermiştir. Bu dönemde Osmanoğullarına verdikleri destek, onların Anadolu'da birliğin sağlanması ve devletleşme sürecine önemli katkılar sağlamıştır. Osmanlı hükümdarlarının Ahi teşkilatının birer üyesi olması, ahi tekkesine devam etmeleri Fatih döneminde yaşanacak kırılmanın da temellerini oluşturmuştur. Merkezî bir devlet anlayışının gelişmesi ile Fatih, Anadolu'da kontrol edilemez bir ahi teşkilatı istememiştir. Âsitâne (Büyük Tekke) olarak ahi yapısının yetkilerini merkezi yapıya aktarmıştır. Devletin güçlü olduğu dönemlerde Âsitânenin müdahaleleri esnaflığın Osmanlı ülkesinde güçlenmesini sağlamıştır.

Sanayi Devrimi ile birlikte Osmanlı Devletindeki yapısal bozulmaların hızlandığı görülmektedir. Esnafılık uygulamaları da bu bozulma sürecinde ahi anlayıştaki çözümler ile ön plana çıkmıştır. Merkantilist anlayıştan Kapitalizme geçiş süreci içerisindeki Avrupa, sanayi devriminin sonucu olarak karşımıza çıkan makineleşme ve seri üretim dönemine geçiş yapmıştır. Âsitâne gelişmeleri yakından takip etmiştir. Devletin iktisadî yapısındaki dönüşümü sağlama girişimleri, malî, siyasî ve iç muhalefet anlayışı gibi değişik nedenlerden dolayı istenilen seviyelere ulaşamamıştır. Teknolojik gelişmelerin ve bilginin ön plana çıktığı günümüz Türkiye'sinde esnafılık anlayışında yeni kırılmaların yaşandığı bir süreç yaşanmaktadır. Umut ediyoruz ki Âsitânenin yapmak istediği ancak başaramadığı dönüşüm sürecinde Türkiye başarılı olur.

KAYNAKLAR**Arşiv Belgeleri**

BOA, AE.SAMD II 13-1361.

BOA, AE.SAMD II 13-1472.

BOA, BEO 4371/327776.

BOA, BEO 4648/348578.

BOA, C.İKTS 1689-34.

BOA, İ.MVL 578/25966/3.

BOA, İ.ŞD 1/45/1.

BOA, İ.ŞD 1/45/4.

BOA, İE.MİT 52-1.

BOA, İE.ML 115-10911.

BOA, İE.ML 115-10942.

BOA, İE.ML 69-6455.

BOA, İE.SM 29-3036.

BOA, ŞD 1256/6/7.

AMASYA 5 Numaralı Şer'iyye Sicili, H. 1053-1054 / M. 1643-1645.

ÇANKIRI 9 Numaralı Şer'iyye Sicili, H. 1143-1145 / M.1730-1733.

KONYA 5 Numaralı Şer'iyye Sicili, H. 970-1250 / M. 1562-1834.

MANASTIR 8 Numaralı Şer'iyye Sicili, H.1050-1051/M.1640-1642.

TOKAT 18 Numaralı Şer'iyye Sicili, H. 1229 / M. 1813-1814.

Telif Eserler

ABAY, Ali Rıza, (2002), "Toplumsal Yapı ve Toplumsal Kurum Değişmesi (İhtisap Kurumu'nun Zabıta Teşkilatına Dönüşümü Örneği)", **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, S. 7: s.353-368.

AKDAĞ, Mustafa, (1974), **Türkiye'nin İktisâdî ve İçtimaî Tarihi**, C. I, İstanbul: Cem Yayınları.

AKGÜNDÜZ, Ahmet, (1993), **Osmanlı Kanunnameleri ve Hukukî Tahlilleri**, C. VI, İstanbul: Fey Vakfı Yayınları.

AKGÜNDÜZ, Ahmet, (1996), "Gedik", **TDVİA**, C. XIII, İstanbul, s. 541-543

AKŞİN, Sina, (1977), "Osmanlı-Türk Toplumundaki Sınıf Yapısı Üzerine Bir Deneme", **Toplum ve Bilim**, S. 2: s. 31-46.

AKYÜZ, Yahya, (2014), **Türk Eğitim Tarihi**, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

ALŞAN, M. Hakan, (2006), **Horasan Erenleri**, İstanbul: Kara Kutu Yayınları.

- ALYILMAZ, Semra, (2011), **Risâle-i Mûze-dûzluk**, Ankara: Elik Yayınları.
- ANADOL, Cemal, (1991), **Türk İslam Medeniyetinde Ahilik Kültürü ve Fütüvvetnâmeler**, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- ASLANAPA, Oktay, (1984), **Türk Sanatı I-II**, İstanbul: Kervan Yayınları.
- ATASOY, Nurhan, (1973), "III. Murad Şehinşahnamesi, Sünnet Düğünü Bölümü ve Philadelphia Free Library'deki İki Minyatürlü Sayfa", **Sanat Tarihi Yıllığı**, S. 5: 359-389.
- ATSIZ, Nihal, (1992), **Aşıkpaşaoğlu Tarihi**, İstanbul: MEB.
- AYDÜZ, Davut, (1994), **İslam İktisadında Narh ve Osmanlı Devletinde Narh Uygulaması**, İzmir: Işık Yayınları.
- BABİNGER, Franz ve KÖPRÜLÜ M. Fuat, (1996), **Anadolu'da İslâmiyet**, (Tercüme: Ragıp Hulusi, Hazırlayan: Mehmet Kanar), İstanbul: İnsan Yayınları.
- BAKTIR, Mustafa, (2009), "Suffe", **TDVİA**, C. XXXVII, İstanbul, s. 469-470.
- BARKAN Ö. Lütfi, (1942), "İstila Devrinin Kolonizatör Türk Dervişleri ve Zaviyeler", **Vakıflar Dergisi**, Ankara, S. II: s. 279-304.
- BARKAN, Ö. Lütfi, (1942a), "Bazı Büyük Şehirlerde Eşya ve Yiyecek Fiyatlarının Tesbit ve Teftişi Hususlarını Tanzim Eden Kanunlar I", **Tarih Vesikaları**, C. I, S. 5: s. 326-340.
- BARKAN, Ö. Lütfi, (1942b), "Bazı Büyük Şehirlerde Eşya ve Yiyecek Fiyatlarının Tesbit ve Teftişi Hususlarını Tanzim Eden Kanunlar II", **Tarih Vesikaları**, C. II, S. 7: s. 15-40.
- BARKAN, Ö. Lütfi, (1942c), "Bazı Büyük Şehirlerde Eşya ve Yiyecek Fiyatlarının Tesbit ve Teftişi Hususlarını Tanzim Eden Kanunlar III", **Tarih Vesikaları**, C. II, S. 9: s. 168-177.
- Barkan, Ö. Lütfi, (1974), "Osmanlı İmparatorluğu'nda Bir İskân ve Kolonizasyon Metodu Olarak Vakıflar ve Temlikler I İstilâ Devirlerinin Kolonizatör Türk Dervişleri ve Zâviyeleri", **Vakıflar Dergisi**, S.2, İstanbul, Vakıflar Umum Müdürlüğü Neşriyatı, 1974, s. 282-289.
- BAŞAR, Erdoğan, (2004), **Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1920–1960)**, İstanbul: MEB Yayınları.
- BAYRAM, Mikail, (1991), **Ahi Evren ve Ahi Teşkilâtı'nın Kuruluşu**, Konya: Damla Matbaacılık.
- BAYRAM, Mikail, (1983), "Sadruddin Konevi ile Ahi Evren Şeyh Nasıru'd-din Mahmud'un Mektuplaşması" **SÜFEF Edebiyat Dergisi**, Konya, C. II: s. 51-75.
- BAYRAM, Selahattin, (2012), "Osmanlı Devlet'inde Ekonomik Hayatın Yerel Unsurları: Ahilik Teşkilâtı ve Esnaf Loncaları", **İÜİFD**, S. 21: s. 81-112.
- BİNBİR, Gökçe, (2012), 18 Ve 19. Yüzyıllarda, İstanbul'da Üretim Ve Ticaretin Denetiminde İhtisap Kurumu'nun Yeri, Doktora Tezi, **MÜSBE**, İstanbul.

- BOZDEMİR, Mustafa, (2011), **Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Endüstriyel Mirasımız**, İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- CAHEN, Claude, (2012), **Osmanlılardan Önce Anadolu**, (Çeviren: Erol Üyepazarcı), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- CLARK, Edward C., (2000), "Ottoman Industrial Revolution", **International Journal of Middle East Studies**, 5, s. 65-76.
- CUNBUR, Müjgan, (1978), "Bir Fütüvvet name Nüshasının Tanıtımı", **II. Milletlerarası Türk Folklor Bildirileri**, C. IV: s. 85.
- ÇAĞATAY, Neşet, (1952), "Fütüvvet-Ahi Müessesesinin Menşei Meselesi", **AÜİFD**, S. II-III: s. 61-85.
- ÇAĞATAY, Neşet, (1997), **Bir Türk Kurumu Olan Ahilik**, Ankara:TTK.
- ÇELİK, Rifat İlhan, (2014), Türkiye Selçukluları Zamanında Anadolu'da Ahilik Müessesesi, Doktora Tezi, **Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Ankara.
- ÇETİN, Osman (1996), "Osmanlı Devletinin Kuruluşunda Ahiler", **Osman Gâzi ve Dönemi-Sempozyum Sonuç Bildirileri**, Bursa, s. 105-115.
- DAVİDOVİCH, E.A, (1998), "The Karakhanid", Chapter 6, (Editors: M. S. Asimov and C. E. Bosworth), **History of Civilizations of Central Asia**, C. IV, Part One, UNESCO Publishing, s. 125-149.
- DEMİRCİ, Mustafa, (2011), "Selçuklu Anadolu'sun da Bir İnsaniyet Mektebi: Ahilik", **Büyük Selçuklu Devletinden Türkiye Selçuklu Devletine Mehmet Altay Köymen Armağanı**, Konya, s. 121-136.
- DEVELİOĞLU, Ferit, (2008), **Osmanlıca-Türkçe Lügat**, Ankara.
- DİYARBEKİRLİ, Nejat ve ASLANAPA, Oktay, (1977), **Türk Tarihi**, Ankara: Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu Yayınları.
- DOĞAN, İsmail, (2010), **Türk Eğitim Tarihinin Ana Evreleri**, Ankara: Nobel Yayınları.
- Düstur**, İkinci Tertip, C. V, S.118, 22 Rebiyülevvel 1331, 1 Mart 1913.
- EKİNCİ, Yusuf, (1989), **Ahîlik ve Meslek Eğitimi**, İstanbul: MEB.
- ENGİN, Vahdettin, (2011), **Osmanlı Ticaret ve Sanayi Albümü**, İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- ERDEM, Ekrem, (2006), "Osmanlı Para Sistemi ve Tağşiş Politikası: Dönemsel Bir Analiz", **Bankacılar Dergisi**, S. 56: s. 10-27.
- ERDOĞDU, İbrahim, (2000), "Osmanlı İktisadi Düzeninde İhtisab Müessesesi Ve Muhtesiblik Üzerine Bir Deneme", **OTAM**, S. 11: s. 123-145.
- ERGENÇ, Özer, (1980), "Osmanlı Şehrinde Esnaf Örgütlerinin Fizik Yapıya Etkileri", Türkiye'nin Sosyal ve Ekonomik Tarihi (1071-1920), **Birinci Uluslararası Türkiye'nin Sosyal ve Ekonomik Tarihi Kongresi Tebliğleri**, Ankara.
- ERGENÇ, Özer, (1981), "Osmanlı Şehrindeki Yönetim Kurumlarının Niteliği Üzerindeki Bazı Düşünceler", **VIII TT Kongresi II**, Ankara, s. 1265-1274.

- ERGİN, O. Nuri, (1939a), **Türkiye Maarif Tarihi**, C. II, İstanbul: Osmanbey Matbaası.
- ERGİN, O. Nuri, (1939b), **Türkiye Maarif Tarihi**, C III, İstanbul: Osmanbey Matbaası.
- ERGİN, O. Nuri, (1939c), **Türkiye Maarif Tarihi**, C IV, İstanbul: Osmanbey Matbaası.
- ERGİN, O. Nuri, (1995), **Mecelle-i Umur-ı Belediye**, C.1, İBB Yayınları, İstanbul.
- ERGÜN, Mustafa, (1996), **II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914)**, Ankara: Ocak Yayınları.
- ERYILMAZ, Bilal, (2005), "Osmanlı Yerel Yönetiminde İstanbul Şehremaneti", **İslam Geleneğinden Günümüze Şehir Hayatı ve Yerel Yönetimler-I**, İstanbul: İlke Yayıncılık.
- ESİN, Emel, (1997), **Türkistan Seyahatnamesi**, Ankara: TTK.
- EYİCE, Semavi, (1964), "Aslanhane ve Çevresinin Arkeolojisi", **İstanbul Arkeoloji Müzeleri Yıllığı**, S.11-12: s. 237.
- FİDAN, Murat, (2006), "Osmanlı-Rusya Ticari Rekabetinin İki Devlet Arasında Yapılan Antlaşmalara Yansıması", **İÜEF Tarih Dergisi**, S. 44: s. 65-122.
- FİDAN, Murat, (2017), "Osmanlı Döneminde Kastamonu'da Fiyat Hareketliliği (M. 1703-1776-1777-1796)", **Sosyal Bilimler Dergisi**, C. VII, S. 13: s. 154-179.
- FİDAN, Murat ve ULUSOY, Tolga (2019), "Rusya'nın Sıcak Denizlere İnmesi: 1783 Osmanlı-Rus Ticaret Antlaşması ve Günümüz Ticarî Gelişmeleri", **Siyasi, Sosyal ve Kültürel Yönleriyle Türkiye ve Rusya 3**, (Ed: Dr. Muhammet Mücahit Küçükyılmaz), Ankara: Berikan Yayınevi, s. 19-40.
- GEDİKLİ, Fethi, (1999), "Osmanlı Şirketleri", **Osmanlı 3**, (Editör: Güler Eren), Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, s.433-442.
- GENÇ, Mehmet, (2000), **Osmanlı İmparatorluğu'nda Devlet ve Ekonomi**, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- GİZ, Adnan, (1968), "1868'de İstanbul Sanayicilerinin Şirketler halinde Birleştirilmesi Teşebbüsü", **İSOD**, S. 34: s. 16-19.
- GÖKALP, Ziya, (2018), **Türk Medeniyeti Tarihi**, (Hazırlayan: Ali Duymaz), İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- GÖKYAY, Orhan Şaik, (1976), **Dede Korkut Hikayeleri**, Ankara: KBY.
- GÖLPINARLI, Abdülbaki, (1949), "İslam ve Türk İllerinde Fütüvvet Teşkilatı ve Kaynakları", **İÜ İktisat Fakültesi Mecmuası**, C. XI, S. 1-4: s. 3-354.
- GROUSSET, René, (1996), **Bozkır İmparatorluğu: Attila-Cengiz Han-Timur**, (Çeviren: Reşat M. Uzmen), İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- GUMİLEV, Lev Nikolayeviç, (2002), **Hunlar**, (Çeviren: Ahsen Batur), İstanbul: Selenge Yayınları.
- GÜLERMAN, Adnan-Taştekil, Sevda, (1993), **Ahi Teşkilatının Türk Toplumunun Sosyal ve Ekonomik Yapısı Üzerindeki Etkileri**, Ankara: KBY.
- GÜLLÜLÜ, Sabahattin, (1992), **Ahi Birlikleri**, İstanbul: Ötüken Neşriyat.

GÜNAY, Ünver, (1998), "Dini Sosyal Bir Kurum Olarak Ahilik", **Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, S. 10: s. 69-78.

GÜNDÜZ, İrfan, (1994), "Fütüvvet, Melamet Ve Ahilik yada Tasavvufi Düşüncede Dünya Anlayışı", **Eğitim Ve Verimlilik Sempozyum Tebliğleri**, Sivas, s. 39-48.

GÜNER, Galip, (2010), "Kıpçak Türkçesindeki Meslek Adları Üzerine İçerik ve Yapı Bakımından Bir Sınıflandırma Denemesi", **Turkish Studies**, C. V, S. 3, s. 1416-1448.

GÜRAN, Tevfik (1992), "Tanzimat Döneminde Devlet Fabrikaları", **150. Yılında Tanzimat**, Ankara: TTK, s. 235-257.

HALİS, İsa, (2005), **Tanzimat Dönemi Eğitim Sistemi**, Konya: Serhat Kitabevi.

HAMİDULLAH, Muhammed, (1991), **İslam Peygamberi**, (Çeviren: Salih Tuğ), İstanbul: İrfan Yayıncılık.

HARMANCI, M. Esat, (2011), "Fütüvvet-Melâmet İlişkisi", **Alevilik Araştırmaları Dergisi**, Yıl 1, S. 2: s. 117-124.

HIZLI, Mefail, (2011), "Ahiliğin Anadolu'daki Gelişim Süreci", **Ahilik**, İstanbul: Kırklareli Üniversitesi Yayınları, s.17-39.

İNALCIK, Halil, (1999), "Ahîlik, Toplum ve Devlet", **II. Uluslararası Ahilik Kültürü Sempozyumu Bildirileri**, Kırşehir, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, s.189- 200.

İNALCIK, Halil, (2003), **Osmanlı İmparatorluğu Klasik Çağ (1300-1600)**, (Çeviren: Ruşen Sezer), İstanbul: YKY.

İNALCIK, Halil, (2009), **Devlet-i Aliyye Osmanlı İmparatorluğu Üzerine Araştırmalar I**, İstanbul: İş bankası Kültür Yayınları.

KAFESOĞLU, İbrahim, (1986), **Türk Millî Kültürü**, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

KAFESOĞLU, İbrahim, (1987), **Türk Bozkır Kültürü**, Ankara: Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü.

KAL'A, Ahmet, (1988), Mahmud II Döneminde Sanayinin İktisadi ve Sosyal Organizasyonu ve Bu Organizasyonda Tanzimat'a Doğru Yapı Değişimleri, Doktora Tezi, **İÜSBE**, İstanbul.

KAL'A, Ahmet, (1990), "Fütüvvet ve Ahiliğin Doğuşu", **Türk Dünyası Araştırmaları (TDA)**, S. 65, İstanbul, Nisan 1990, s .273-282.

KAL'A, Ahmet, (1995), "Esnaf", **TDVİA**, C. XI, İstanbul, s. 423-430.

KAL'A, Ahmet, (1998), **İstanbul Esnaf Tarihi Tahlilleri: İstanbul Esnaf Birlikleri ve Nizamları**, İstanbul: İBB Yayınları.

KAL'A, Ahmet, (2003), "Lonca", **TDVİA**, C. XXVII, İstanbul, s. 211-212.

KAL'A, Ahmet, (2012), **Debbağlıktan Dericiliğe İstanbul Merkezli Deri Sektörünün Doğuşu ve Gelişimi**, İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi Kültür Yayınları.

KANAL, Sepil, (2013), Eski Türklerde Şehircilik: Karahanlı Devleti Örneği, Yüksek Lisans Tezi, **Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Aksaray.

- KASABA, Reşat, (1993), **Osmanlı Ekonomisi ve Dünya İmparatorluğu**, (Çeviren: Kudret Emiroğlu), Belge Yayınları: İstanbul.
- KAYAOĞLU, İsmet, (1981), "Halife en Nasır'ın Fütüvvete Girişi ve Bir Fütüvvet Buyrultusu", **AÜİFD**, C. XXV: s. 221-226.
- KAZGAN, Haydar-ATEŞ, Toktamış ve KORALTÜRK, Murat, (1999), **Osmanlı'dan Günümüze Türk Finans Tarihi I**, İstanbul: İMKB Yayını.
- KAZICI, Ziya, (1988), "Ahîlik", **TDVİA**, C. I, İstanbul 1988, s. 540-542.
- KAZICI, Ziya, (1998), "Hisbe", **TDVİA**, C. XVIII, İstanbul, s. 143-145.
- KEKLİK, Nihat, (1987), **Türk İslam Felsefesi Açısından Felsefenin İlkeleri**, İstanbul: İÜEF Yayınları.
- KIRIMTAYIF, Süleyman, (1996), XV. ve XIX. Yüzyıllar Arasında Osmanlı Saray Sanatı Teşkilatı, Doktora Tezi, **İTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü**, İstanbul.
- KLYASHTORNY, S. G. ve Sultanov, T. İ., (2003), **Türk'ün Üç Bin Yılı**, (Çeviren: Ahsen Batur), İstanbul: Selenge Yayınları.
- KOÇER, Hasan Ali, (1991), **Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)**, İstanbul: MEB Yayınları.
- KOYUNCU, Miyase, (2008), 18. Yüzyılın İkinci Yarısında Osmanlı Esnafı (İstanbul Ve Bursa Örnekleri), Doktora Tezi, **Gazi Üniversitesi SBE**, Ankara.
- KÖPRÜLÜ, Fuat, (1991), "Bâciyân-ı Rûm", **TDVİA**, C. 4, İstanbul, s. 415.
- KÖPRÜLÜ, Fuat, (1993), **Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar**, Ankara: TTK.
- KÖPRÜLÜ, Fuat, (2003), **Osmanlı İmparatorluğunun Kuruluşu**, Ankara: Akçağ Yayınları.
- KÜÇÜK, Hülya, (2003), **Kurtuluş Savaşında Bektaşiler**, İstanbul: Kitap Yayınevi.
- KÜÇÜKERMEN, Önder, (1987), **Anadolu'da Geleneksel Halı ve Dokuma Sanatı İçinde Hereke Fabrikası**, İstanbul: Sümerbank Yayınları.
- KÜTÜKOĞLU, Mübahat, (1974), **Osmanlı-İngiliz İktisadi Münasebetleri I (1580-1838)**, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, Ankara.
- LEWİS, Raphaella, (1973), **Osmanlı Türkiye'sinde Gündelik Hayat**, (Çeviren: Mefkure Poroy), İstanbul: Doğan Kardeş Yayınevi.
- MANTRAN, Robert, (1990), **19. Yüzyılın İkinci Yarısında İstanbul**, (Çeviren: Mehmet Ali Kılıçbay- Enver Özcan), İstanbul: TTK.
- MANZUR, İbn, (2005), **Lisânü'l-Arab**, c. I, Beyrut.
- MARTAL, Abdullah, (1999), "Osmanlı Sanayileşme Çabaları (XIX. Yüzyıl)", **Osmanlı**, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, C. III: s. 279-285.
- MORTAN Kenan ve KÜÇÜKERMEN, Önder, (2011), **Çarşı, Pazar, Ticaret ve Kapalıçarşı**, İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- NACİ, Muallim, (1978), **Lügat-ı Nâci**, İstanbul.

- NECEF, Ekber N., (2005), **Karahanlılar**, İstanbul: Selenge Yayınları.
- NİZAMÜLMÜLK, (2012), **Siyasetname**, (Çeviren Sadık Yalsızuçanlar), İstanbul: Lacivert Yayıncılık.
- OCAK, A. Yaşar, (2011b), “Fatih, Fetih ve Osmanlı Merkezîyetçiliği”, **Yeniçağlar Anadolu’sunda İslam’ın Ayak izleri: Osmanlı Dönemi**, İstanbul, s. 46.
- OCAK, A. Yaşar, (2011a), “Osmanlı İmparatorluğunda Din 14-17. Yüzyıllar”, **Yeniçağlar Anadolu’sunda İslâm’ın Ayak İzleri: Osmanlı Dönemi**, İstanbul, s. 86-87.
- OCAK, A. Yaşar, (2009), “Selçuklular”, **TDVİA**, C. XXXVI, İstanbul, s. 375-377.
- OCAK, A. Yaşar, (1996), “Fütüvvet”, **TDVİA**, C. XIII, İstanbul, s. 261-263.
- OCAK, A. Yaşar, (2004), **Türk Sûfliğine Bakışlar**, İstanbul.
- ÖGEL, Bahaeddin, (2000a), **Türk Kültür Tarihine Giriş**, C. I, Ankara: KBY.
- ÖGEL, Bahaeddin, (2000b), **Türk Kültür Tarihine Giriş**, C.II, Ankara: KBY.
- ÖGEL, Bahaeddin, (2001), **Türk Kültürünün Gelişme Çağları**, İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- ÖGER Adem ve KÂŞGARİ, Nuriman Abdureşit, (2016). “Uygurlarda Risalecilik Geleneği ve Rengrizlik Risalesi”. **Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi**, S. 41: s. 151-183.
- ÖGER, Adem, (2019), “Uygur Türklerinde Fütüvvet Kültürü, Fütüvvet-Nâmeler ve Ahilik Teşkilatına Etkileri”, **Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi**, S.13: s. 1-11.
- ÖGER, Adem ve TEK Recep, (2016), “Uygurlarda Hikmet Söyleme Geleneği ve Çağatayca İki Yazmada Bulunan Hikmetler”. **Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi**, S. 8: s. 10-49.
- ÖNGÖREN, Reşat, (2009), “Sûfî”, **TDVİA**, C. XXXVII, İstanbul, s. 471-472.
- ÖNGÖREN, Reşat, (2011). “Tarikat”, **TDVİA**, C. XXXX, s. 95-105.
- ÖNSOY, Rifat, (1984), “Tanzimat Dönemi Sanayileşme Politikası”, **HÜEFD**, C. II, S. 2: s. 5-12.
- ÖNSOY, Rifat, (1988), **Tanzimat Dönemi Osmanlı Sanayii ve Sanayileşme Politikası**, Ankara: İş Bankası Yayınları.
- ÖZDEMİR, Rifat, (2002), **Antakya Esnaf Teşkilâtı**, Antakya: Mustafa Kemal Üniversitesi Yayınları.
- ÖZGÜDENLİ, Osman Gazi, (2009), “Selçuklular”, **TDVİA**, C. XXXVI: s. 371-375.
- ÖZTÜRK Yaşar Nuri, (1988), **Tasavvufun Ruhu ve Tarikatlar**, İstanbul: Sidre Yayınları.
- PAKALIN, M. Z., (1993), **Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü**, C. I, İstanbul: MEB.
- PAMUK, Bilgehan, (2006), “XVI. ve XVII. Asırlarda Erzurum’da Ahilik ve Esnaf Teşkilatı”, **I. Ahilik Araştırma Sempozyumu (12-13 Ekim 2004)**, Kırşehir, s. 751-773.

PAMUK, Şevket, (2014), **Türkiye'nin 200 Yıllık İktisadi Tarihi**, İş Bankası Yayınları: İstanbul.

PAMUK, Şevket, (1983), "Osmanlı Zanaatlerinin Yıkılışı: Pamuklu Tekstil Örneği, 1820-1913", **Toplum ve Bilim**, S. 23, İstanbul, s.75-99.

RASONY, Laszlo, (1988), **Tarihte Türklük**, Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.

SAHİLLİOĞLU, Halil, (1967), "Osmanlılarda Narh Müessesesi ve 1525 Yılı Sonunda İstanbul'da Fiyatlar", **Belgelerle Türk Tarihi Dergisi**, S. 1, s. 36-56.

SÂMÎ, Şemseddin, (1978), **Kamus-ı Türki**, İstanbul.

SARIKAYA, Saffet, (1999), "Osmanlı Devletinin İlk Asırlarında Toplumun Dini Yapısına Ahilik Açısından Bir Bakış Denemesi", **SDÜİFD**, S. 6: s. 49-67.

SAYDAM, Abdullah, (2015), **Osmanlı Medeniyeti Tarihi**, İstanbul: Kitapevi.

SÜMER, Faruk, (2009), "Selçuklular", **TDVİA**, C. XXXVI, İstanbul, s. 365-371.

SÜSLÜ, Özden, (1976), "Topkapı Sarayı ve Türk İslam Eserleri Müzelerinde Bulunan 16. yüzyıla Ait Osmanlı Minyatürlerinde Kumaş Desenleri", **Sanat Tarihi Yıllığı**, VI: s. 215-278.

ŞEKER, Cengiz ve ÇAKIR, Baki, (2013), "Fütüvvet Teşkilatı, Melametiye Hareketi, Ahilik ve İktisadi Hayat", **Hece Dergisi**, Yıl 17, S. 198-200: s. 201-213.

ŞEN, Serkan, (2007), Orhon, Uygur Ve Karahanlı Metinlerindeki Meslekler Bağlamında Eski Türk Kültürü, Doktora Tezi, **OMÜSBE**, Samsun.

TABAKOĞLU, Ahmet, (1986), "Sosyal ve İktisadi Yönleriyle Ahilik", **Türk Kültürü ve Ahilik**, XXI. Ahilik Bayramı Sempozyumu Tebliğleri, İstanbul.

TAESCHNER, Franz (1954), "İslam Ortaçağında Futuvva (Fütüvvet Teşkilatı)", **İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası**, C. 15, S. 1-5: s. 3-32.

TANER, Ergin, (2009), **Osmanlı Esnafı Ticarî ve Sosyal Hayat**, Ankara: Halkbank Yayınları.

TAŞAĞIL, Ahmet, (2004), **Göktürkler III**, Ankara: TTK.

TOGAN, A. Zeki Velidî, (1981), **Umumî Türk Tarihine Giriş**, İstanbul: Enderun Kitabevi.

TOLSTOV, Segej P., (1962), **Po Drevnim Del'tam Oksa i Jaksarta**, Moskova.

TOPDEMİR, Hüseyin Gazi, (2001), **Türk Düşünce Tarihi**, Ankara: AKM Yayınları.

TOPRAK, Zafer, (1995), **Milli İktisat- Milli Burjuvazi (1908-1918)**, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

TSE, (2013), **Kanunname-i İhtisab-ı Bursa**, Ankara: TSE Yayınları.

TUĞ, Kadir (2004). Doğu Turkistan'da Hocalar Donemi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, **Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**.

TURAN, Şerafettin, (1990), **Türk Kültür Tarihi**, Ankara: Bilgi Yayınevi.

TURAN, Osman, (1994), **Türk Cihan Hakimiyeti Mefkûresi Tarihi I-II**, Boğaziçi Yayınları: İstanbul.

Türk Dil Kurumu, (2005), **Türkçe Sözlük**, Ankara.

ULUDAĞ, Süleyman, (1996), "Fütüvvet", **TDVİA**, C. XIII, İstanbul, s. 259-261.

ULUTAŞ, Özyurt Selcen, (2014), XIV-XVI. Yüzyıllarda Osmanlı Devletinde Alevî-Bektaşî Toplulukların Oluşumu ve Merkezi Yönetim İle İlişkileri, Doktora Tezi, **Ege Üniversitesi SBE**, İzmir.

URFALI MATEOS, (1987), **Urfalı Mateos Vekayinamesi ve Papaz Grigor'un Zeyli**, (Çeviren: Hrant D. Anreasyan), Ankara: TTK.

ÜLGENER, Sabri F., (2006), **İktisadi Çözülmenin Ahlâk ve Zihniyet Dünyası**, İstanbul: Derin Yayınları.

ÜNVER, Ahmet Süheyl, (1968), **Fatih Devri Saray Nakışhanesi ve Baba Nakkaş**, İstanbul: İÜ Yayını.

YASİN, Yusufcan, (2014), "8-13. Yüzyıllarda Uygurlarda Eğitim", **Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi**, S. 4: s. 151-159.

YILMAZ, H. Kamil, (2001), "Tasavvufî Açından Ashâb-ı Suffa", **Tasavvuf İlimi ve Akademik Araştırma Dergisi**, S. 7: s. 9-31.

ZÜRCHER, Erik Jan, (2012), **Modernleşen Türkiye'nin Tarihi**, (Çeviren: Yasemin Saner), İstanbul: İletişim Yayınları.



**GÜRAY SÜNGÜ'NÜN İBRAHİM'İN KAYBETTİĞİNİ BULMASIDIR ROMANINDA BÖLÜNMÜŞ
BENLİĞİN ERGİNLENMESİNDE İÇSEL YOLCULUĞUN ETKİSİ***

Doç. Dr. Nilüfer İLHAN*

ÖZ

İnsanın doğumu ile ölümü arasındaki yaşam süreci, onun dünyadaki yolculuğunu özetler. Farklı zaman, mekân ve rollere göre şekillenen, bilincin rehberliğinde ilerleyen bu yolculuk, onun değişimine, kendini ve evreni anlamasına katkıda bulunur. Buna karşılık insanın iç dünyasına yahut bilinçdışına yönelmesiyle çıktığı yolculuk ise gizli, karanlık ve kaotik yüzüyle karşılaşmasına, bastırılan, örtülen, yitik olan ve unutilan gerçeklerin gün yüzüne çıkmasına imkan tanır, birtakım zorlukları aşması ve sınavlardan geçmesini gerekli kılar. İç dünyasında çıktığı çetin yolculuk sonucunda erginlenen ve kendilik bilinci edinen insan, sahip olduğu yeni benlikle simgesel bir doğumu, uyanışı ve dirilişi gerçekleştirir. Kendini, nesneyi ve çevresini farklı algılamaya ve anlamlandırmaya başlar. Bu noktada çağdaş hikâye ve roman yazarlarından Güray Süngü (1976-), eserlerinde yabancılaşma, yalnızlık, ölüm, intihar, kaçış, bunalım, bilinç, delilik ve rüya gibi izlekleri çağdaş anlatım teknikleriyle ele alırken insanın anlam arayışı üzerinde yoğunlaşır. Süngü, *İbrahim'in Kaybettiğini Bulmasıdır* (2018) romanında modern zamanda yaşayan kahramanın başını çarpmasının ardından düşmesi ve bilinçdışının ortaya dökülmesiyle birlikte iç dünyasına çıktığı yolculuk sonucu kendini arama ve bulma serüvenini anlatır. Modern yaşamın davranış kalıplarının eleştirildiği romanda, bölünmüş benliğe sahip kahramanın iç dünyasında beliren kişiler, nesnelere ve mekânlar aracılığıyla onun kendiyi/gölgesiyle yüzleşmesi ve içsel yolculuğunu tamamlaması işlenir. Kahraman, erginlenmiş bilince sahip olarak varlığa, aşka, ölüme ve Tanrı'ya farklı anlamlar yükler. Bu çalışmada, *İbrahim'in Kaybettiğini Bulmasıdır* romanında erginlenmeyi sağlayan içsel yolculuk unsurları ve sembollerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yolculuk, erginlenme, arketip, delilik, Güray Süngü.

**THE EFFECT OF INTERNAL JOURNEY IN THE MATURATION OF DIVIDED
SELF IN GÜRAY SÜNGÜ'S NOVEL İBRAHİM'S FINDING WHAT HE LOST**

ABSTRACT

The life process between the birth and death of man summarizes his journey in the world. This journey, which is shaped according to different time, place and roles and proceeds under the guidance of consciousness, contributes to its change and understanding of itself and the universe. On the other hand, the journey of the human being towards the inner world or the unconscious allows him to encounter his hidden, dark and chaotic face and to reveal the oppressed, covered, lost and forgotten realities, and enables to overcome some difficulties and to pass the examinations. As a result of his arduous journey in his inner world, he becomes self-conscious and realizes a symbolic birth, awakening and resurrection with his new self. He begins to perceive and make sense of himself, the object and his environment. At this point, Güray Süngü (1976-), one of the contemporary story and novel writers, focuses on people's search for meaning while discussing such themes as alienation, loneliness, death, suicide,

*Bu makale, 11-13 Ekim 2019 tarihinde Diyarbakır'da düzenlenen IV. Uluslararası Avrupa Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulan bildirinin gözden geçirilmiş ve düzenlenmiş hâlidir.

*Yozgat Bozok Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, nilufer.ilhan@bozok.edu.tr, Orcid ID: : 0000-0001-6343-2220

escape, depression, consciousness, madness and dream with contemporary narrative techniques. In the novel *İbrahim's Finding What He Lost* (2018), Süngü describes a modern-day hero's adventure of searching and finding himself as a result of the journey of to his inner world after he crashed his head and appearing of the unconscious. In the novel, in which the behavior patterns of modern life are criticized, through the individuals, objects and spaces that emerge in the inner world of his divided self, the hero is confronted with himself/his shadow and completes his inner journey. By having matured consciousness, the hero assigns different meanings to existence, love, death, and God. In this study, it is aimed to examine the inner journey elements and symbols that provide the maturation in the novel *İbrahim's Finding What He Lost*.

Keywords: Journey, maturation, archetype, madness, Güray Süngü

Giriş

Yola çıkmak kaygıyı çoğaltmaktır. Yola çıkmamaksa kendini kaybetmektir. Ve en üst anlamıyla yola çıkmak kendi benliğinin farkına varmaktır. (Soren Kierkegaard)

İnsanın doğumu ile ölümü arasında geçen yaşam süreci, onun dünyadaki yolculuğunu özetler. İnsan, bu yolculukta farklı zaman ve mekânlarda bulunarak, farklı rollere sahip olarak değişim ve dönüşümden geçer. Aile ve toplumun beklentilerine göre hareket eder, çevrenin yansımaları oluşturan “ayna benlik”in (Hood, 2014:18) özelliklerini taşır. Dış dünyayla çatışan istek, arzu ve hayallerini ise bilinçdışına atar. Kimi zaman rüyasında, kimi zaman beklemediği bir olayda bilinçdışına yönelir. Burada gizli, karanlık, kaotik yüzünü fark etmesinin ardından bastırılan, yitik olan ve unutulmuş gerçeklerle karşılaşır. Geçmişte acı veren deneyimlerin, çözülmemiş çatışmaların ve yitip giden anıların varlığına tanık olur. Her biri, insanı bulunduğu zaman ve mekândan başka yerlere taşıyarak içsel/ruhsal anlamda bir yolculuğa çıkarır (Sarıççek, 2013: 30). Bu şekilde bilinç ve bilinçdışının gerçekleri arasında kalan ve bölünmüş benliğe sahip insanın, iç dünyasına yaptığı bu yolculuğun amacı, kendini keşfetme ve mutlak olanı bulma isteğidir: “İnsanın varoluş yolculuğu, kendine varma yolculuğudur ve bu yolculuk kendini aramayla başlar. Bu yolculuk ahlâkî bir yolculuktur çünkü yolculuktaki son durak, insanlık idealidir. O, özü itibarıyla ahlâkî bir varlık olduğu için, insanın kendini keşfetmesi ahlâkî olanda gerçekleşir” (Poyraz, 2017: 32). Varoluşu gerçekleştiren içsel yolculukta, gündelik yaşamın değer yargıları ve bilinci şekillendiren normlar silikleşmeye başlar. Farklı zaman, mekân, kişi ve nesnelere görünürlük kazanır. Bu bağlamda insan, kendi gerçeğiyle baş başa kalır; benini tanıma, bilme, anlama ve anlamlandırma sürecine girer. İnsanın çıktığı bu yolculuğun temeli, Adem ile Havva'nın cennetten dünyaya indirilişine ve onların da dünyada yitik cennete duydukları özlem ve arayışa dayandırılır. Yitik cennet, Adem ile Havva'da olduğu gibi dünyadaki çocuklarına da arketipsel bir mekân işlevi kazandırıp (Chittick, 2008: 95) kolektif bellekte yer edinmesini sağlar. Bilinçdışında güzel, iyi ve huzurlu olana duyulan ihtiyaç, insanda yaşadığı zaman ve mekânın dışına çıkma ve kaçmak hissi uyandırır. Yaşadığı çağ ve topluma karşı yabancılaşan, yalnızlaşan, aidiyetini kaybeden ve diğer bireylerle iletişim kuramayan insan, huzur ve mutluluğun ötelere olacağını düşünür. Ancak zamanla bakışını iç dünyasına çevirdiğinde aradığı huzur ve mutluluğun yahut “büyülü nesne”nin ötelere değil beninde olduğunu çeşitli sınavları geçtikten sonra anlar. Ardından “olmak cesaretini” (Sayar, 2005: 28-31) göstermesiyle yolculuğunu tamamlar.

İnsanın kendini, varlığı ve evreni tanımak için yaptığı gerek iç gerekse dış yolculuk, birçok disiplinde ele alınır. Disiplinler yolculuğun çıkış amacına farklı yorumlar getirirse de insanın yolculuk süresince geçirdiği aşamaları ortaya koyma noktasında benzerlik gösterir. Kendini bilmek ve mutlak hakikate ulaşmak için yapılan bu yolculuklara, Jung “bireyleşim”, Eliade “erginlenme”, Campbell “kahramanın yolculuğu”, Carol Pearson “gezgin arketipi” ve Propp “arayıcı kahraman” adını vermektedir. Mihail Bahtin de “yol kronotopu” olarak adlandırdığı kavramla, edebî eserlerde yolun önemine dikkat çekerken eleştirmen Northrop Frye ise tüm mitik anlatıların temelini arayış ve yolculukla ilişkilendirir (Frye, 2015: 221). Söz konusu isimler, yola çıkan kahraman/birey için benzer yolculuk kalıplarını çıkarırlar ve kahramanın farklı zamanlarda yaşasa da aramak ve bulmak eyleminin evrensel bir nitelik taşıdığını dikkate sunarlar. Dolayısıyla insanın, kolektif öze sahip bir varlık olduğu, belleğini kuşaktan kuşağa aktardığı ve benzer davranış biçimleri gösterdiği konusunda birleşirler. Jung, insan doğasında bulunan ortak sembol ve davranış kalıplarına “arketip” adını vermektedir. Yeniden doğuş/aşama arketipini de “ruh kaybına” uğrayan insanın arayışı ve benliğindeki değişimi olarak açıklar (Jung, 2009: 49). Bu değişimin gözle değil de sezilerek fark edildiğine ve çağın koşullarına göre değişiklik arz ettiğine değinir. İnsanın benliğindeki değişimi ve onun psikolojik yolculuğunu “bireyleşim” kavramıyla tanımlayan Jung, bu sürecin metafizik bir deneyimle ilişkili olduğunun altını çizer; insanı, bilinçdışı gerçekleriyle karşı karşıya getirecek ve onu özgür birey olmaya götürecektir esaslı dine bağlar.

İnsanın varoluş koşulunun ontolojik değişimine “erginlenme” adını veren Eliade de Jung gibi ruhsal olgunluğa giden yolun mutlak hakikati bulmaktan geçtiğini, bunun da birtakım aşamaları gerekli kıldığını ve çeşitli ritüellerle şekillendiğini dile getirir. Eliade’ye göre insan, “merkez” olarak tanımladığı manevi dünyaya geçiş sağladığı sürece varoluşunu gerçekleştirir: “Yol çetin, tehlikelerle doludur, çünkü aslında bu yol dindışı olandan kutsal olana bir geçiş ayınıdır; geçici ve aldatıcı olandan gerçekliğe ve ebediliğe; ölümden hayata; insandan ilahlığa. Merkeze ulaşmak bir kutsanmaya, bir intisaba eşittir; dün dindışı ve aldatıcı olan bir varoluşun yerini gerçek, sürekli ve etkili yeni bir varoluş almıştır” (Eliade, 2018: 31). Jung’un yeniden doğuş/aşama arketipinin şemasını çizen Campbell ise masal ve mitolojik hikâyelerde bulunan “yolculuk” metaforundan hareketle kaleme aldığı *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu* kitabında “monomit” adını verdiği yolculuk kalıbını “ayrılma”, “erginlenme” ve “dönüş” gibi üç ana başlık altında toplar. Campbell’in belirlediği söz konusu başlıklar, insan yaşamının dairesel bir yolculuk çerçevesinde ilerlediğini ve ruhsal olgunluğun çeşitli aşamalarla gerçekleştiğini göz önüne serer. Campbell’e göre tüm bu unsurlar, kahramanın olağan dünyadan çıkıp tuhafıklar bölgesine doğru ilerlemesi, burada masalsı güçlerle karşılaşmış kesin bir zafer elde etmesi ve bu gizemli maceradan benzerleri üzerinde üstünlük sağlayan bir güçle geri dönmesiyle işlevsel bir nitelik kazanır (Campbell, 2010: 42). Dolayısıyla kahramanın çıktığı yolculuktan bir ödülle dönmesi, sınavları/engelleri/zorlukları aşmasıyla doğrudan ilişkilidir. Türk tasavvuf geleneğinde de ideal insanı tanımlayan kâmil insanın kendini tanımak, bilmek, anlamak ve anlamlandırmak için yaptığı içsel/ruhsal yolculuk önem arz etmektedir. “Seyr u sülûk” adı verilen ve bir rehber eşliğinde gerçekleşen bu yolculukta, bene dönmek ve beni de mutlak varlığa yaklaştırmak esastır (Uludağ, 2005: 316). Seyr u sülûkla insanın

ölmeden önce benin istek ve arzularını yok etmeyi başarıp dünyada iken ruhsal olgunluğa erişmesi, ölümü deneyimlemesi, ilahî iradeye kendini teslim etmesi hedeflenir.

Farklı disiplinlerdeki çalışmaların yanı sıra edebî türler içinde yer alan masal, destan ve halk hikâyeleri gibi sözlü kültür ürünleri ile roman ve öykü gibi modern dönemin yazılı ürünleri de kahramanın kendi olmak, yitik olanı (hazineyi) bulmak için yaptığı fiziksel ve içsel/ruhsal yolculuğu söz konusu eder. Modern roman ve öyküde, insanın bulunduğu çağa yabancılaşması, yalnızlaşması ve aidiyetini kaybetmesinin sonucu olarak yolculuk izleği öne çıkar. Yolculuk, karakterin “sıkışmış benini” özgürlüğe kavuşturmak ve sembolik anlamda yeniden doğmasına yardım etmek için varlık bulur. Ancak bu doğumun çok da kolay olmadığını ve birtakım sınavları gerekli kıldığını belirtmek gerekir. Bilinen ve tanıdık olan bir yerden belirsiz, karanlık ve gizemli bir yere gidilir. Gidilecek yerin ya da kazanılacak olan ödülün değerli oluşu da yolculuğu tehlikeli kılar. Kahraman her türlü zorluğa göğüs gerebildiği, zorluklarla mücadele edebildiği ve benini öldürdüğü sürece yolculuğunu tamamlama imkânı yakalar: “Kahramanın yolculuğu, bireyin ruhunun, kalbinin/bilinçdışının derinliklerine gidişidir. Bu gidiş esnasında “benlik” her adım daha da geride kalır ve nihayetinde de fena bulur. Geri dönüş fena bulan “benlik”in küllerinden yeniden doğuştur ve kahraman bu süreçle kalbinin derinliklerinde/bilinçdışında onları aydınlığa çıkarmış olur. Bu gidiş-dönüş simgesel anlamda bir ölüm ve yeniden doğuştur” (Doğan, 2008: 115).

Roman ve öyküde, “metinlerarasılık” olarak adlandırılan kavramla da birçok metne gönderme yapılması bir çeşit yolculuk olarak değerlendirilebilir. Farklı çağ ve kültürlerle ait metinler bir araya getirilip geçmişin değer yargıları bugünün bakış açısıyla incelenir: “Modernite, sanayi devrimi ve endüstri devrimi ile sembolik ve felsefi konulardan uzaklaşmayı beraberinde getirir. Postmodernite eski konulara ironi ile bir geri dönüş içerirken metinlerarası ilişkilerde yolculuk teması yeniden dirilir” (Yalçınkaya, 2007: 253). Son dönem postmodern roman ve öykü yazarları içinde yer alan Güray Süngü (1976-) de kendilik değerlerini yitiren bölünmüş benliğe sahip bireyin, arayışını/yolculuğunu gerek kahraman gerekse metinler bağlamında irdeler.

Güray Süngü'nün Roman Anlayışı ve *İbrahim'in Kaybettiğini Bulmasıdır* Romanı

Edebiyata üniversite yıllarında mizah öyküleri yazarak başlayan Güray Süngü, on dokuz yaşında kaleme aldığı ve yirmi iki yaşında yayımladığı *Dördüncü Tekil Şahıs* (2006) adlı ilk romanıyla edebî anlayışını ortaya koyar. Yazma edimini yazar olmak için değil, insanın kendini, kendisine ifade etme aracı olarak gören Süngü, bu düşüncesini *Pencereden* (2006), *Düş Kesigi* (2010), *Kış Bahçesi* (2011), *Mehmet'i Sakatlayan Serçe Parmağı* (2015), *İbrahim'in Kaybettiğini Bulmasıdır* (2018) ve *Az Kalan Gölge* (2019) adlı romanlarında dikkate sunar (İşler, 2013: 50). *Düş Kesigi*yle Oğuz Atay Roman Ödülünü (2010), *Kış Bahçesi*yle Türkiye Yazarlar Birliği Roman Ödülünü (2011) ve *Deli Gömleği* ile *Hiçbir Şey Anlatmayan Hikâyelerin İkincisi* adlı öyküleriyle de Necip Fazıl Hikâye Ödülünü (2015) alır. Romanlarının birçoğunu öykülerinden yola çıkarak yazan Güray Süngü, öykü ve romanlarında otobiyografik öğelere yer verir. İstanbul'da çocukluğu-gençliği geçen ve hâlâ burada yaşayan yazar, kentli bireyin varoluş sorununu, roman ve öykülerinin merkezine taşır. Kentli bireyi; yalnızlık,

yabancılaşma, intihar, bunalım, kaçış, iletişimsizlik, delilik, cinnet ve arayış gibi varoluş sorununa işaret eden izleklerle ele alır. Öykülerinde olduğu gibi romanlarında da “hayatın çeşitli boyutları ayrıntılarda yoğunlaşarak aktarılırken, hayatın hep kırılma, kopma noktalarına bakılır. Sanrılar, yüzleşmeler, kişilik bölünmeleriyle bir karakter açık edilir. Sakin, serinkanlı, telaşsız anlatım insanlık hâllerinin derinliğine ortaya çıkmasını sağlar” (Tosun, 2015: 349). Yalnızlık temasının yoğun olarak yer aldığı *Pencereden* romanında, kırılğan yapıya sahip bireyin, ailesi ve çevresiyle yaşadığı uyumsuzluk ve yabancılaşma anlatılır. *Düş Kesigi*'nde, gördüğü rüyaların etkisinde kalan mutsuz ve bunalımlı bireyin/yazarın, kendini bulmak için çıktığı varoluşsal yolculuk irdelenir. *Kış Bahçesi*'nde, bir yazarın etrafında gelişen olaylar çerçevesinde ölümsüzlük, mutsuzluk, yalnızlık izlekleri üzerinde durulur. *Mehmet'i Sakatlayan Serçe Parmağı*'nda, birbirinden ayrı kalan baba-oğul ilişkisinin yanı sıra 28 şubat gibi siyasî konuya değinilir, yazarın kendi el yazıları ile çizimlerine de yer verilir. *Az Kalan Gölge*'de sahip olduğu yaşamdan memnun olmayan ve yolculuğa çıkan bireyin aradığını bulamaması ve kabuğuna çekilmesi incelenir. Roman ve öykülerinde modernist bir anlayışı benimseyen Güray Süngü, postmodern unsurlardan metinlerarasılık, üst kurmaca ve ironiyi yoğun olarak kullanır.

Güray Süngü'nün *İbrahim'in Kaybettiğini Bulmasıdır* (2018) romanı da, gerek izlek gerekse anlatım teknikleri bağlamında ismi geçen romanlarla benzerlik gösterir. Roman, modern yaşamın insana kendilik değerlerini unutturduğunu, bölünmüş benliğe sahip varlığa dönüştürdüğünü, bu varoluşsal sıkıntının üstesinden kalbe ve geleneğe yaslanarak yapılan içsel yolculuğun sembolik değerlerini anlatır. Hayal ile gerçek, bilinç ile bilinçdışı, uyku ve uyanıklık hâllerinin iç içe geçtiği bu yolculukta, düz değil dairesel bir ilerleme söz konusudur. Dolayısıyla, olay örgüsünde kronolojik bir akıştan söz edilemediği gibi zaman ve mekân olgularının da gündelik yaşam gerçeğine uyduğundan bahsetmek mümkün görünmez. Başından sonuna kadar rüya ile delilik hâllerinin birbirini izlediği romanda, kentte yalnız yaşayan, dolgun maaşa sahip bir işte çalışan ve kendini mutlu sanan bireyin/karakterin elinde beliren leke ve ardından da başını çarpmasıyla birlikte bilinçdışına yaptığı yolculuk ele alınır. Karaktere, mutlak hakikati bulmak için arayış yolculuğuna çıkan İbrahim Peygamberin ismi verilmele metinlerarasılık tekniği uygulanır. İbrahim'in içsel yolculuğu sırasında karşısına çıkan nesne, kişi ve mekânlar; onun modern yaşamı sorgulamasına, geçmişiyile yüzleşmesine ve benliğini keşfetmesine yardım eder. Geleneksel anlatılarda topluma ödülle dönen kahramanın aksine, İbrahim'in kendini bilmesinin/tanımalarının oluşturduğu farkındalık, ödülün bireysel bir nitelik taşıdığını dikkate sunar. Buna karşılık İbrahim'in yola çıkması, sınavlarla karşılaşip erginlenmesi ve kendine/evine dönmesi, Campbell'in mitolojik öykülerden hareketle ortaya koyduğu şemayla benzerlik arz etmektedir. Bu çalışmada İbrahim'in içsel yolculuğa çıkışını hazırlayan koşullar, yolculuk sırasında karşısına çıkan nesne, kişi ve mekânların sembolik anlamları, kendine/evine dönmesini sağlayan manevi aşamalar ele alınacaktır.

1.Yola Çıkış/ Ayrılma

Toplumsal normlarla kimliği çizilen ve “ödünç benliğe” sahip olan bireyin, dış dünyanın değerlerinden uzaklaşarak kendini tanımak, bilmek ve anlamlandırmak için iç dünyasına yönelmesi, onu bir yolculuğa çıkarır. Kahraman bu arayış yolculuğunda, bastırıldığı ve gizlediği öteki benleriyle/gölgeleriyle karşılaşip kendini bilme hâlini

artıracak gerçekleri görme imkânı yakalar: “Arayışın asıl amacı; ihtiyaç duydukları yaşama zemin ve zamanı imkânı bulamadıkları, öteki “ben” veya “benler”ini bularak dengeye, dolayısı ile huzura kavuşmak ve mutlu olmak. Ancak bu girişimin başarıya ulaşabilmesi için, öncelikle onlara hayatı zehir eden, yaşanmaz kılan, onları delirme/intihar etme uçurumunun en kritik noktasına kadar getiren mevcut ben’lerinden kurtulmaları gerekmektedir (Kınış, 1998: 487). Benliğin uyanmasını sağlayan ve maceraya çıkış olarak da adlandırılan bu yolculuğun ilk aşamasında, kahramanın gündelik yaşamını değiştiren beklenmedik bir durum ya da olay ortaya çıkar. Geleneksel anlatılarda çoğunlukla karanlık bir ormanda, büyük bir ağacın altında ve bir ırmak kenarında beliren çağrı, kahramanın yola çıkışının ilk işaretini oluşturur. Kahraman, aldığı çağrının ardından, bildik ve tanıdık olan bir yerden gizemli, karanlık ve sıradışı bir yere gider. Modern anlatılarda ise kahramanın yola çıkışı, onu sıkıntısından, bunalımından, yalnızlığından ve yabancılaşmasından kurtarmaya yönelik olarak gerçekleşir: “Modern romanda bu tür yolculuk bir iç yolculuğa dönüşür. Kişinin psikolojik düzeyde kimliğini aramasıdır bu.” (Moran, 2002: 223). Modern bireyin içsel yolculuğa çıkması, yakın çevresinden birinin aniden ortadan kaybolması ya da ölümüyle olduğu gibi bastırılan gizli gerçeklerin rüyada görülmesiyle de olur. Çağrıyı alan kahraman, yol boyunca kendisiyle ve geçmişleriyle yüzleşir, gerek iç gerekse dış dünyada çeşitli arketipsel unsurlarla karşılaşır.

İbrahim’in Kaybettiğini Bulmasıdır romanında, yola çıkışı/ayrılmayı gerektiren nedenlerin başında, İbrahim’in serçe parmağında beliren leke ve başını çarpmasının ardından bilinçdışının yüzeye çıkması gelir. Bununla birlikte İbrahim’in sahip olduğu konformist bir yaşamın onu yalnızlığa sürüklemesini, psikolojik neden olarak görmek mümkündür. İbrahim, büyük şehirde yalnız yaşamakta ve maaşı yüksek olan bir işte çalışmaktadır. Her sabah saat sekizde otobüse binmesi ve akşam altıda evine gelmesiyle Kafka’nın *Dönüşüm* adlı eserindeki Gregor Samsa’yı anımsatır. Teknolojik ürünlerin yer aldığı evinde her akşam televizyon izlemekte; cep telefonuna, kol saatine ve duvar saatine sıklıkla bakmaktadır. Modern yaşamın kendine sunduğu davranış kalıplarına göre hareket ederken bir sabah uyandığında serçe parmağında gördüğü lekenin, onu uzun uzun düşündürmesi çağrı niteliği taşır.

İbrahim, lekeye odaklanırken kısmen dış dünyayla ilişkisini keser; varlığını unuttuğu gençlik anılarıyla karşılaşma imkânını yakalar. Nitekim uzun yıllar önce yazdığı bir şiiri ve ardından da uzun yıllar önce âşık olduğu kızı hatırlamasıyla, bilinçdışının ortaya döküldüğünü görür. Rüya hâlinde olan İbrahim için yola çıkışı sağlayan asıl unsur ise işe gitmek için evden çıkarken apartman kapısının önünde bir duvara rastlamasıdır. İbrahim’in işine gitmesine izin vermeyen duvar, simgesel bir nesne işlevi görür. Duvar, İbrahim’in modernitenin değerleri tarafından kuşatıldığını, benliği olan iletişimi kestiğini ve varoluşun anlamını unuttuğunu simgeler: “[K]oşulsuz bir sınırlamadır duvar, özgürlüklere vurulan bir kilit, ruhlara geçirilen bir kafes, dış çevreden soyutlanma, düşüncelere ket vurma, tabiat nimetine kapanmadır” (Lekesiz, 2006: 25). İbrahim, işine gitmesine ve dışarıya çıkmasına izin vermeyen duvarla birlikte, gündelik yaşamında ilk kez bir “tuhaflik” ve “gariplik”le karşı karşıya gelir. Dolayısıyla ya bu duvarı aşması ya da geri dönmesi gerekecektir. Duvarı aşmak için mücadele veren İbrahim, merdivenden düşerek kendini hastanede bulur. İbrahim’in düşme eyleminden sonra, hayal ile gerçekler birbirine karışır ve “yola çıkışın” rüyada

olduğu hissi verilmeye çalışılır. Normal yaşam akışı bozulan İbrahim, sesini duyurmak için sokaktan geçen insanlara bağırdığı gibi evindeki eşyaları da sokağa fırlatır. Etrafına baktığında, evdeki nesnelere ve sokaktaki insanların gerçekliklerini yitirdiği dikkatini çeker. Bu durumda İbrahim'in zihni, bulanmaya ve sağlıklı düşünme yetisini kaybetmeye başlasa da bilinci, işine geç kalmaması konusunda uyarılarına devam eder.

İbrahim, duvarı nasıl aşacağı konusunda fikir yürütürken apartmanın bodrum katında bir kömürlüğün olabileceği aklına gelir. Karanlık, kuytu ve sessiz olan kömürlük, İbrahim'in bilinçdışında yapacağı yolculuğun ilk sembolik mekânı olma niteliğini taşır: "Mahzen [kömürlük] kullanılmayan, eski, unutulmuş eşyaların atıldığı bir yer olmakla insanın, geçmiş ve bilinçaltındaki bilgi kırıntılarını sembolize etmektedir. İnsanın dönüşüm ve oluşumunda mutlaka bilinçaltıyla hesaplaşması gerekmektedir. Böylece mahzene inişi, bilinçaltının bilinç seviyesine çıkarılmasıyla değerlendirmek her zaman için mümkün gözükmemektedir" (Doğan, 2006: 120). Kömürlüğe inen İbrahim, burada nargile içen bir adamla karşılaşır. Gece Bekçisi olduğunu ve İbrahim'i beklediğini söyleyen bu adam, onun yolculuğunda fantastik özelliklere sahip ilk "yüce bireyi" temsil eder. Arketipsel unsurlar içinde rehber olarak tanımlanan "yüce birey", bilgi ve tecrübesiyle kahramanın eşikten geçmesine ve onun bireyleşme sürecine katkıda bulunur: "Rehberin işlevi, kahramanı bilinmeyenle yüzleşmeye hazırlamaktır. Ona nasihat edebilir, büyülü aletler verebilir ya da kılavuzluk yapabilir" (Vogler, 2012: 53). Gece Bekçisi de İbrahim'i düştüğü bu tuhaf ve anlaşılması zor durumdan kurtarmak için İbrahim'in sınavda olduğunu, sınavın ona kendini bulmak ve kendine dönmek edimini sağlayacağını söyleyerek İbrahim'i içsel yolculuğa hazırlar: "Ahanda sana eşik, buyur git. Ama döneceğin zaman gittiğin yere hangi yoldan gittiğini unutma ki, döndüğün yer başladığın yer olabilsin. Unutma ki, bütün hikâyelerde hazine kişinin kendi bahçesinde çıkar. Ama kişi kendi bahçesindeki hazinayı bile, yedi cihan dolaşır da bahçesine dönmeden bulamaz. Yani aslında bahçede hazine filan yoktur, hazine eve dönüştür. Çaktın?" (Süngü, 2018: 33). Gece Bekçisi, henüz olup biteni anlamayan İbrahim'in duvardan atlama ve yolculuğa başlaması için verdiği merdivenle, onun eşik geçmesine yardım eder; "balinanın karnı" (Campell, 2010: 107) adı verilen sembolik mekânlara giden yolu açar.

2) Sınavlar Yolu/ Erginlenme

Yaşadığı varoluş krizini atlatmak ve kendilik değerine sahip olmak için sınavlarla dolu bir yolculuğa çıkan kahramanın macerası, "ruhsal olgunluk" anlamına gelen erginlenmekle sonlanır. Carol Pearson, "kahramanın yolculuğu" ile gerçekleştirecek olan erginlenmenin büyük bir değere kendini adamakla sağlanacağını (Pearson, 2003: 46) belirterek erginlenmenin mistik boyutuna dikkat çeker. Kahramanın erginlenme sürecinde karşısına çıkan ve ona kendi benini tanıma imkânı sunan arketipsel öğeler de önemli işlevi yerine getirir. Arketipler, Jung'un tüm insanlarda bulunduğunu ileri sürdüğü kolektif bilinçdışı öğelerini oluşturmaktadır. Jung'a göre arketipler temelde tüm insanların ortak davranış özelliklerini ve sıradan deneyimlerini başlatan, denetleyen ve aracı olan içkin nöropsişik merkezlerdir. Dolayısıyla arketipler; uygun durumlarda sınıf, inanç, ırk, coğrafya ya da tarihsel dönem fark etmeksizin insanlarda benzer düşüncelerin, imgelerin, mitolojik motiflerin, duyguların ve düşüncelerin belirmesine neden olur. Bu kolektif bilinçdışının yetkisi ve gücü merkezi bir çekirdekte toplanıp

kişiliğin oluşmasına katkı sağlar (Stevens, 2014: 72). Jung, bilinçdışında varlığını tespit ettiği arketiplere “benlik”, “anima”, “animus”, “persona”, “gölge”, “yüce birey”, “ebedi dönüş” ismini verir (Jung, 2006: 182) ve kahramanın bireyleşme sürecinde ortaya çıktıklarını vurgular.

İbrahim, yolculuğun ilk aşamasını oluşturan sokağa kendini attığında, modernitenin yaşam kalıplarını içselleştiren birey olarak görünür. Onun amacı, kendine ya da yaşama anlam vermek değil bir an önce işine gitmesini engelleyen sorunları ortadan kaldırmaktır. Sorunları ortadan kaldıracığı zaman emekli olduğunda hayal ettiği dingin yaşama kavuşmayı aklından geçirir: “Emekli olduğu zaman domates yetiştirecekti. Şiir yazacak ve posta gazetesine gönderecekti. Zıpkınla dalacak ama balık vurmuyacaktı. Bir sahil beldesinde yaşayıp, Norveç palamutu yiyecekti. Mutlu olacaktı. Bahçesi de olacaktı. İnsan zaten bahçesi olursa mutlu da olurdu” (Süngü, 2018: 35). Mutluluğu bedensel hazlarla eşleştiren İbrahim, ruhundaki mutsuzluk ve yalnızlığın farkında değildir. Bu noktada, gündelik yaşam akışının bozulmasıyla mutluluğu kaçırdığını düşünüp kendini mutlu eden işine gitmek için bir asansöre biner. Ancak asansör, İbrahim’i işine değil oturduğu apartman dairesine götürür. Zaman ve mekân olgularının ortadan kalktığını gören İbrahim, bu “tuhaf” ve “sıradışı” durum karşısında şaşkınlığını gizleyemez. Tüm bu olanlara karşı akıl yürütmeye çalışsa da başarısız olur. Karşılaştığı bu bilinmezlikten kurtulmak ve yaşadıklarına anlam vermek için tekrar kömürlükte kendini bekleyen Gece Bekçisi’nin yanına gider. Gece Bekçisi, yolunu arayan İbrahim’e bu sefer merdiven gibi maddi bir araçla yardım etmek yerine, ona geçmişteki insanların düşünce biçiminden bahsederek modern-geleneksel yaşam arasındaki farkı göstermeye çalışır. Modern yaşamın değerlerini içselleştiren ve geleneksel olanı unutan İbrahim için Gece Bekçisi’nin bu sözleri, bilinçdışının karanlık yönüne işaret eden “gölge”sinden başka bir şey değildir.

Gece Bekçisi’nin yanından ayrılan İbrahim, kendini insanların olmadığı sessiz sokaklarda bulur. Bilmediği sokak ve caddelerde, evinin ve iş yerinin yolunu ararken buraların birbirine benzediğini, bir labirentin içinde kaybolduğunu ve bu arayışın da saatlerce, günlerce, aylarca ve hatta yıllarca sürdüğünü düşünür: “İnsan, gece gündüz, durmaksızın kendi yolunu kaybetmiş ruhunun kilitli labirenti içinde yaşayan o benlik imgesi tarafından, yani tanrısal varlık tarafından kovalanmaktadır. Kapılara giden yollar görünmez olmuştur: çıkış yoktur” (Campbell, 2010: 75). Kendine çıkış yolu arayan İbrahim, yürüye yürüye bir kitapçıya girer. Raflara kitap yerine kafatası koyan kitapçının da tıpkı Gece Bekçisi gibi tuhaf ve garip biri olduğunu görür. Gece Bekçisi ise ona üç yüzyıl önce, bir adamın dükkanına uğradığını söyleyerek zaman olgusunu ortadan kaldırıp İbrahim’in düştüğü çıkmazdan da haberi olduğunu belirtir. Kitapçıdaki kafataslarını inceleyen İbrahim, uzun yıllar önce okuduklarını düşünür ve zihninden Kafka’yı geçirir. Kitapçının yanından ayrılıp yolunu bulmak için sokakta yürürken bıyıklı bir adama rastlar. Adam, İbrahim’e hayatını kaybettiğini ve arayışını kayıp hayatlar bahçesinde sürdürmesini isteyerek İbrahim için bu yolculuğun amacını değiştirir. Trafik ışıklarında bekleyen ve körlere yol gösterdiğini iddia eden Kör Adam da onun çöp kamyonuna binmesini ve kalbinin çöplüğüne gitmesini söyleyerek ilginç bir öneride bulunur. İbrahim, karşısına çıkan ve “yüce birey” işlevinde olan tüm bu tuhaf/fantastik kişilerin sözlerindeki manayı anlamasa ve onların delirdiğini düşünse de rehberlikleri aracılığıyla yoluna devam eder.

İbrahim, yolunu kaybetmenin verdiği kaygıyla sokakta yürürken gençlik yıllarından arkadaşları Aslı ile Faruk'u ve lisede aşık olduğu kız Ebru Deniz Gökova'yı yeniden hatırlar. Dolayısıyla İbrahim'in anıları; yürüdükçe, durdukça, yavaşladıkça ve düşündükçe ortaya dökülür. Anıların gün yüzüne çıkmasında, bilinçdışının bilinçle hesaplaşmasının ve onun üzerinde egemenlik kurmasının etkisi söz konusudur: "Kimi zaman bilinçdışı zihin, dayanılmayacak kadar acı verici unutulmuş deneyimlerin bilinçli kabulünü savuşturmak için, zararsız ikame anılar ya da perdeleyici anılar ortaya çıkarır" (Foucault-Gutman-Hutton, 1999: 108). İbrahim'in yıllarca gündelik hayatın yoğunluğundan varlığını unuttuğu anılarıyla bilinçdışında yüz yüze gelmesi, öteki benini temsil eden "gölge"sinin gizlendiği yerden çıkmasına işaret eder. Nitekim atıkları kaldırma işlevini üstlenen ve burada simgesel bir anlamı bulunan kamyonu beklerken Ebru Deniz'i görmesiyle geçmişini hatırlar. Ebru da kaybolduğunu, mutlu yaşamından kurtulmak için arayışa çıktığını söyleyerek İbrahim'in bilinçdışında yer alan "anima"yı ve gizli benini temsil eden "gölge"sini açığa çıkarır. Yanlarına gelen kamyoncunun konuşmaları da Gece Bekçisi, Kitapçı ve Kör Adam'inki gibi aklın kavramakta zorluk çektiği ve delilik izlerinin görüldüğü niteliktedir. İbrahim, kamyoncuya baktıkça "dünya üzerindeki tek akli başında adam olmanın bile gurur duyulacak bir tarafı yoktu oysa. Hele ki şimdi sokakları caddeleri boş ve birbirine benzeyen tuhaf bir şehrin en büyük caddesinde gök gürültüsü çıkararak ilerleyen bir çöp kamyonundaki tek akli başında adam olmak" (Süngü, 2018: 85) diyerek yaşadıklarına aklın ışığında yorumlar.

İbrahim; yaşadığı, bildiği, evinin ve işinin olduğu şehirden başka bir şehre kamyonla gider, kamyoncunun konuşmasından kendini ve Ebru Deniz'i bekleyen sınavların olduğunu çıkarır. Kamyoncu, şehre kapıdan geçmelerini ve kapının kaybolanlar için eşik olduğunu ima ettikten sonra yanlarından ayrılır: "Kapı işte. Nasıl bilmezsiniz. Kim nereye gidecekse oraya açılır. Sen zenginsen kapıdan geçince saraya gidersin, sen fakirsen kapıdan geçince fakirhaneye. Katilsen katillerle dolu bir batakhaneyle. Dervişsen dergaha, ermişsen âlem-i gürzaha, beşersen şaşmaya, aşmışsan aşmaya" (Süngü, 2018: 92). Kapının neyi simgelediğini henüz anlayamayan İbrahim, bir an önce kaybettiği hayatını bulabileceği kayıp hayatlar bahçesine gitmek ve şu ana kadar yaşadığı sıradışı olaylara son vermek ister. Bu noktada kapıdan kucağında Derman adlı kediyle geçen Ebru'yu takip eder. Yürüdükçe yolunun şehre değil bir çöle çıktığını görür. Sade, çıplak ve geniş olan çöl, modern yaşam içinde kendini dinleme ve anlama imkânı yakalamayan İbrahim'in bilinçdışını simgeler. İbrahim, bilinçdışında bir geziye çıkar. Buna karşılık İbrahim'in bilinci; bu tuhaf kişi, nesne ve mekânlar karşısında bile sesini duyurmaya devam eder: "İçerdeyim, hayatımı bulacağım, sonra alıp evime döneceğim, sonra işe gideceğim, sonra emekli olup Bodrum'a yerleşip domates yetiştireceğim. Bu kadar." (Süngü, 2018: 97) der.

Uzun bir yürüyüşten sonra tek katlı çiftlik evine rastlayan İbrahim'i, burada Ebru ve bir çiftçi ailesi karşılar. Aile sıcaklığını hissettiği çiftlikte gördükleri, İbrahim'i çocukluk anılarına götürür. Çocukluğunda dedesinin yaptığı gibi çiftçi de sofraya duası ederek İbrahim'e geleneksel yaşam pratiğini hatırlatır. İnsanın ölmeye önce yaşamına bir anlam vermesi gerektiğini söyleyen Çiftçi, İbrahim'in aşkın olanla bağ kurmasının ve hakikat eşiğinden geçmesinin yolunu açar. Çiftçi, bu söz ve eylemiyle Jung'un "yüce birey", Eliade'nin de "yaşlı üstat" olarak tanımladığı ve gençlere varoluş bilincini kazandıran bilge kişiliği yansıtır: "Onlar, bilenlerdir yani ruh dünyasını, hakiki beşeri

dünyayı bilenlerdir. Onların fonksiyonu, yeni nesiller için varoluşun derin anlamını ifşa etmek ve hakiki insanlar olmanın, bundan dolayı da kültüre katılmanın sorumluluğunu yüklenmelerine yardım etmektir” (Eliade, 2015: 256). Çocukluğu bu çiftliğe benzer bir evde geçen İbrahim, etrafına baktıkça yıllarca aile sıcaklığından, aşktan ve kadından ne kadar uzak kaldığını ve içinde kocaman bir boşluk oluştuğunu fark eder. İbrahim, bilincinin modern yaşamın kalıplarına göre inşa edildiğini, bilinçdışının ise kendini geleneksel olanla kurguladığına tanık olur: “Benin doğması için ben ile ben olmayan arasında bir ayırımın yapılması gerekir. Benliğin sınırları, benliğin ötesindeki, benlik olmayan her şeyden onu ayıran çizgilerdir. Benliğin oluşumunda, ilk ve temel adım, bölünmedir” (Foucault-Gutman-Hutton, 1999: 87).

Çiftlikte ölen babasını ve çocukluk anılarını anımsayan İbrahim, Çiftçi'nin kendine verdiği bir tas dolu suyu şehre götürüp dökmeden geri getirmesi için sınava tabi tutulduğunu anlar. Şehre sabahın erken saatinde adım attığında yıllarca göremediği doğanın güzelliklerini fark eder. Bir taraftan doğaya hayret ve hayranlık duygularıyla bakıp diğer taraftan da karşılaştığı birçok insana kayıp hayatlar bahçesine nasıl gideceğini sormakla, eşikleri geçmek için çaba sarf ettiğini dikkate sunar. Bir adam, ona gündelik yaşamında çok değer verdiği bir şeyin, hayatını kaybettirdiğini söyleyerek düşünmesine sebep olur. Bu yorum üzerine İbrahim, eğitilmiş olduğunu ve yüksek maaşlı bir işte çalıştığını zihninden geçirirken yaşamında işine ne kadar çok değer verdiğini anlar. Karşısına çıkan bir kadından da kapıların anlamlarını okuduğu sürece yolunu bulabileceği gerçeğini öğrenir. İbrahim, kadının verdiği merdivenle bodrum katına indiğinde, orada karşılaştığı bir başka adamdan ise kapısı ve penceresi olmayan bu yerden ancak işinden vazgeçtiği takdirde kurtulacağı bilgisini edinerek işinin bir yüke dönüştüğünü idrak eder. Adamın “[b]azı şeyleri vermeden, bazı şeyleri bulamazsın, bazı şeylerden vazgeçmeden, bazı şeylere sahip olamazsın. Dünya ayağına bağlıdır insanın” (Süngü, 2018: 147) cümleleri karşısında insanın mutlak hakikate ancak dünyalık şeylerden vazgeçebileceği zaman ulaşacağını çıkarır. İbrahim, buradan kurtulmak için işini, hayallerini, eşyalarını ve geçmişteki akrabalarını feda edebileceğini zihninden geçirir. Bu feda etme ya da hiçliği arzulanması, ondaki değişim ve dönüşümü yansıtır.

Yürüdükçe dağlardan, ovalardan ve göllerden geçer, etrafındaki doğal güzellikleri hayranlıkla seyredip yolculuğuna devam eder. İbrahim, gölü yüzerek bir kulübeye yolu düştüğünde ise ihtiyar bir adamla karısına rastlar. Sabah ezanıyla uyanan İbrahim, buranın çocukluğundan beri gitmediği dedesinin köydeki evine ve ihtiyarın da dedesine benzediğini görür. İhtiyar'ın, çocukluğuyla yüzleşmesi ve kaybettiği hayatını kendinde araması gerektiği sözleri karşısında, bilinçdışında bastırdığı anılarının önemini anlar: “İnsan uzaklaşmaya başladığı şeye döner, her şeye yeniden başlamak için mi diyeyim sana. Dersem inanırsın. Ama öyle değil. Hayat bir nehir gibi akar gider. Yeniden başlanmaz. Geriye dönülmez. Sadece hatırlanır. İnsan hafızasıyla kendine eziyet eden bir yaratıktır” (Süngü, 2018: 161). İbrahim, ihtiyarın/dedenin anlattığı kendi kayboluşuna benzeyen hikâyeleri dinlerken artık evini ve işyerini değil kaybettiği hayatın anlamını araması gerektiğini idrak eder. Kayboluşuna aklın rehberliğinde yorum getirmeyi ve salt görünene odaklanmayı bırakır: “Ben, dedi...ben hayatımı hayatımda kaybettim, değil mi? Ben aslında...hayatımı anlamsızca yaşamaya başladığım için kaybettim” (Süngü, 2018: 164) der. Bu

başlamda dede de İbrahim'e "[h]erkes kaybolur da, sadece bazısı kaybolduğunu anlar da bulmak için yola koyulur" (Süngü, 2018: 165) diyerek insan için kaybolmanın ve aramanın kaçınılmaz olduğu, hayatı anlamlı kılmak için Hayat Kapısı'ndan geçmesi gerektiği konusunda onu yönlendirir.

İbrahim, uyandığında kendini farklı mekân ve kişilerin arasında bulur. Böylece daha öncekilerin rüya olduğunu ya da şimdi rüyasında yolculuğa çıktığını düşünür. Hayat Kapısı'na götürecek bilgileri almak için daha önce karşısına çıkan mekânların ve kişilerin değerlendirmesini yapar. Ancak şu ana kadar yaşadıklarını zihninden geçirdiğinde hiçbir şeyin normal olmadığını, akılla açıklanamayacağını anlar: "Burada insanlar kötü değil. Normal değiller, hatta deliden bile öte gibiler, ama bu kötülük değil içlerindeki, yaptıkları dedi" (Süngü, 2018: 176). İbrahim, bir evin kapısını çalar ve ev sahibinin daveti üzerine sofraya oturur. Kalabalık bir ailenin sofrasında oturmak onun, hayatın anlamının ahlakla mı yoksa dinle mi ilgisi olduğu sorusunu aklından geçirmesine neden olur. Bu şekilde İbrahim, Eliade'nin "merkez" olarak tanımladığı mutlak hakikata yaklaşmak için çaba harcadığını gösterir ve Hayat Kapısı'nın anlamını, geleneksel yaşam kalıplarında araması gerektiği sonucunu çıkarır. İbrahim, aramalarına devam ederken uçurum ve kayalara oyulmuş merdiven aracılığıyla aşağıya inip bir mağara ile karşılaşır. Mağaranın bilinçdışını ortaya çıkaran bir mekân olduğunu ileri süren Jung, kişinin benini bulmasında ve erginlenme sürecindeki rolüne değinir: "Her kim mağaraya kendi içindeki mağaraya inerse, ilkin ne olduğunu anlayamadığı bir dönüşüme uğrar. Bilinçdışına inmiş, bilincin dışında bulunan şeylerle bağlantı kurmuştur. Bu, olumlu olumsuz, büyük bir değişiklik yaratır kişide. Bu dönüşüm, çoğu kez insanın doğal ürününün bir uzantısı ya da ölümsüzlüğün bir kanıtı gibi görünmektedir" (Jung, 2006: 350). İbrahim'in mağarada gördüğü eski dönem kıyafetleri içindeki dört adamın, ellerinin ve ayaklarının zincirlere bağlı olması, Platon'un mağara istiaresini çağırıştırır. İbrahim, insanların sorumluluklarından dolayı hayatı gerçek anlamıyla yaşayamadıkları ve bir yanılsama içinde ömür tükettikleri sonucunu çıkarır. Merdivenlerden indiğinde, ikinci bir mağarada karşılaştığı çok yaşlı bir adam da ona delirdiğini, zaman kavramını ve hayatının anlamını yitirdiğini, acıkma ve susama ihtiyaçlarını kaybettiğini söyleyerek gerçeküstü bir tavır sergiler: "Hayatımı kaybetmişim ben. Dediler ki ararsan bulursun. Araya araya buraya kadar geldim. Ama aslında bulmak aramanın kendisiymiş, insan hayatını filan bulmazmış" (Süngü, 2018: 173) diyerek İbrahim'in yaşadıklarıyla kendi arasında bezerlik kurar.

Yürüdükçe Hayat Kapısı'na ulaşacağını düşünen İbrahim'in yolu, bilinçdışını çağırıştıran bir mekân olan denize çıkar. Nitekim karşıya geçmek için denizde yüzerken aşık olduğu kız Ebru Deniz'in kafasıyla karşılaşması, bilinçdışının devreye girdiğini kanıtlar. İbrahim, Ebru Deniz'in hayalinden ve hatıralarından kaçmaya çalışır ancak ondan kurtulmayı başaramaz: "Ondan uzak dur ondan uzak diyordun kendine. Bu, İbrahim'in bilinçdışıydı. Ama derinden geçen akıntıydı, İbrahim duymadı bile bunu" (Süngü, 2018: 178). İbrahim, Hayat Kapısı'nı bulmak için Ebru Deniz'le birlikte yürür ve aşkın yaşamın içinde önemli rolü olduğunu anlar. Aşkın insana kimi zaman bahar, kimi zaman da kış yaşattığını, doğada aynı anda yaşanan fırtınalı ve güneşli havadan çıkarır: "Aşk gibi işte, içinden bakınca başka görünür, dışardan bakınca başka görünür. Sen yanmakta kavrulmaktasındır, bilgeliğe doğru yol almaktasındır, dışarıdan sana bakanlar alakasız bir şey görür" (Süngü, 2018: 186). İbrahim, Ebru Deniz'le yaptığı

yolculuğun sonunda kendisi karadan, Ebru Deniz de denizden gitmeyi tercih edince onunla yollarını ayırır. İbrahim, kulübede gördüğü bir adama Hayat Kapısı'nı nasıl bulabileceğini sorarak kendine rehberlik yapmasını ister. Adam ise İbrahim'e okuması için sayfaları boş ancak simgesel değeri olan bir kitap verir.

Uyandığında kendini tekrar çocukluğundaki dedesinin evinde bulan İbrahim, yolculuğa başlamadan önceki beniyle şimdiki beni arasındaki değişimi fark eder. Artık acımadığını, susamadığını, uykusuzluğa dayandığını, işinin ve evinin yolunu aramaktan vazgeçtiğini ve hayatını maddi değerlerle yorumlamaya son verdiğini anlar. İhtiyar'a yolculuğunu tamamlayacağını söylediğinde onun verdiği cevap karşısında henüz erginlenemediği sonucunu çıkarır: "Evet buluyorsun desem daha da kaybolacaksın. Seni aşan bir aleme geldiğini fark edince, ne söylene inanmaya başladın. İnsan böyledir. Kaybolunca kapılır her rüzgara" (Süngü, 2018: 201). İbrahim'in burada gördüğü rüya, ona Hayat Kapısı'ndan nasıl gireceğinin işaretlerini verir. İbrahim, rüyasında evlidir, üç çocuğu vardır, bahçeli bir evde oturur, mutlu bir şekilde yaşar. Uzun bir ömür sürdükten sonra ruhunu huzurla teslim eder. Uyandığında, elindeki kitaba bakıp harflerin yavaş yavaş belirttiği dikkatini çeker ve hayatın eşiklerinin ne olduğunu kavramaya başlar. Gördüğü rüyayla Hayat Kapısı'nın bilgisine sahip olan İbrahim, karşısına çıkan bir başka adamdan da Bilgi Kapısı'ndan geçmesi gerektiğini öğrenir. Uyandığında kendini yine kitapçıda bulan ve bilgi eşliğini kitaplar aracılığıyla geçeceğini düşünen İbrahim, burada yabancılaşma, ölüm, beklemek, görmek ve gözetlenmek gibi konularda kitaplar okudukça kendini ve yaşamı farklı anlamlandırmaya başlar: "O zaman anladı ki, kitabı okuduktan sonra kendisi nasıl kitabı okumadan önceki kişi değilse, hiçbir şey, kitap okunmadan önceki hiçbir şey de aynı değildi" (Süngü, 2018: 247). İbrahim okudukça kitapçıda bulunan yazar, hep "Uyandın mı?" sorusunu sorar ve onun Bilgi Kapısı'ndan geçmesine yardımcı olacak rehber görevini üstlenir. İbrahim'in okuyarak değiştiğini fark eden yazar da onun Hayat ve Bilgi Kapısı'nı bulduğunu şimdi de Hikmet Kapısı'nı bulması gerektiğini söyleyerek Kayıp Hayatlar Bahçesi'ne gidecek olan yoldaki üçüncü manevi eşığe işaret eder.

Hikmet Kapısı'nı bulmak için yola düşen İbrahim, yürüdükçe ormanları ve çölleri aşarken toprağa, çimene ve kuma dokunur. Daha önce dikkatini çekmediği, varlıklarından bile haberdar olmadığı doğadaki unsurları tanıma imkânı yakalar. Karşılaştığı İhtiyar bir adamdan, Hikmet Kapısı'ndan geçmesini sağlayacak bilgileri alır. İbrahim, Hikmet Kapısı'ndan geçerken salt bilmenin değil hissetmenin ve görmenin de önemli olduğu kanaatine varır. İhtiyar Adam'ın varlıkla ilgili sorduğu sorulara aklın rehberliğinde cevap vermek yerine, gördükleri ve okuduklarının etkisiyle bilgece cevaplar vermeye başlar: "Ben bakmayınca insan olmaz, dedi İbrahim. İnsan dönüp kendine bakmazsa insan olmaz" (Süngü, 2018: 280). Bu cevaplar karşısında İbrahim'in erginlenme yolunda ilerlediğini gören İhtiyar, ondan kule ya da kuyuyu bulmasını ister. Yine bir sınavla karşı karşıya olduğunu ve bilmediği bir yönünün açığa çıkacağını düşünen İbrahim, yolda rastladığı Ebru Deniz'le birlikte kule ve kuyunun yanına gelir. Ancak İbrahim'in baktığı kule, kuyuya; kuyu da kuleye dönüşür. Bu dönüşüm karşısında şaşkınlığını gizleyemeyen İbrahim'in yardımına İhtiyar koşar: "Kendini kulede görürsen, düşersin. Kendini kuyuda bilersen, çıkarsın. Hadi git şimdi. Kuyunun üstünde gök göründü" (Süngü, 2018: 298). İbrahim, söz konusu mekânlar yoluyla bakış

açısına göre varlıkların değişebileceği ve yaşama farklı cephelerden bakılabileceği bilgisini edinir.

Hakikat bilgisini elde etmek için Akıl Kapısı'ndan geçmesi gerektiği sonucuna varan İbrahim, karlı ve tipili bir havada, Akıl Kapısı'nı bulmak için yola düşer. Yürüdükçe, simgesel bir değeri olan tren istasyonuna gelir. Burada karşılaştığı biletçi de mantık dışı konuşmalarıyla tuhaf ve garip bir adam olduğunu gösterir. Biletçiye, Akıl Kapısı'na gitmek için bilet kestirir ve tren gelince de binip gider. Trenin sesi ve seyir hâlindeyken gördüğü yerler, ona çocukluğunu hatırlatır. Doğayla iç içe olan çocukluğundaki evinin huzur ve mutluluk dolu günleri gözünün önünde canlanır. İbrahim, dışarıya bakmaya devam ettikçe beyazlık gözünü alır ve bu da onun görme duyusunu yitirmesine neden olur. Körlüğünü, gündelik yaşamın değerlerine odaklanmayı öğütleyen akılla ve bu değerleri yakalamakta işlevsel niteliği olan hızla ilişkilendirir: "Hani insan yaşaya yaşaya yaşamaya körleşir. O kadar hayat düşününü olur ki, hayat mayat kalmaz artık ortada" (Süngü, 2018: 316). İbrahim, trenin modern yaşamın simgesi olduğunu anlamakta gecikmez. Ona göre yaşam o kadar hızlı akmıştır ki insan bu hızda görmesi gereken çok şeyi kaçırmıştır. Bu noktada İbrahim de trenin makinistliğini yaparak treni yavaşlatır ve nesnelere tüm ayrıntılarıyla görmeye başlar: "Kör olmamışım ben, o kadar hızlıymış ki tren, o hızda giderken görünmüyormuş hiçbir şey" (Süngü, 2018: 319). İstasyonda inen İbrahim, bu sefer de bilet kesilen yere giderek yolcu beklemeye koyulur. Yanına gelen yolculardan biriyle aralarında geçen konuşmada, aklın insanı kimi kez yanlış yere götürdüğü konusu ele alınır: "İnsan, elbette akleder. Ama bazen, ben bunu akledemem, bu beni aşar demeyi de akletmeli ki, kendisini aşanı akletmek için Akıl Kapısının eşğine yaklaşabilsin" (Süngü, 2018: 325). Adamın biletini keserken kendi isminin yazılı ve gideceği yerin de kalp olduğunu görünce Akıl Kapısı'nı aştığını ve bir sonraki durağın da Kalp Kapısı olduğunu anlar. Trende kaç gün, kaç hafta ve kaç yıl yolculuk yaptığını kestiremeyen İbrahim, tren yavaşlayınca istasyonda iner. Burada lisede aşık olduğu ve şiirler yazdığı Ebru Deniz ile karşılaşır. Ebru Deniz'in Kalp Kapısı'ndan içeri girmek için kendine rehberlik yaptığı sonucunu çıkarır. Yolculuğu boyunca yaşadığı olayları, karşısına çıkan kişi ve mekânları düşünen İbrahim, bunların kaybettiği hayatın anlamını yeniden bulmak için kendine yardım eden araçlar olduğunu görür: "Kayıp Hayatlar Bahçesini aradığı yer, insanın kayıp hayatını aradığı yerdir. İnsan nerede arıyorsa orasıdır. Değil midir? Orasıdır. Bunu anladı ya zaten çoktan. O ihtiyar söyledi. Bunu içinde bir yere attı İbrahim. O yüzden kapıları bul dediler ona. Kapılar. insanı kendine götüren kapılar. İnsan kendinden çok kaçtıysa, çok uzaklaştıysa, bunca kapı geçip de döner kendine değil mi?" (Süngü, 2018: 338). İbrahim'in evine/kendine giderken karşısına çıkan bir ağaca hayret ve hayranlık duyguları ile bakması, elindeki kitabı okumaya başlamasıyla yolculuğun sonuna yaklaştığı hissi verilir. İbrahim'in yazarın odasına gelip kendi hayat hikâyesinin yazıldığını görmesi ve mezara benzeyen küpün içine girmesiyle de onun erginlenme sürecinin sona erdiği duyumsatılır.

3. Dönüş

Kahramanın yolculuğunu tamamladıktan sonra geri dönmesi ve "büyülü nesne"yi getirmesi beklenir. Büyülü nesne, geleneksel anlatılarda toplum sorununun çözülmesi, modern anlatılarda ise kahramanın kendini bilmesi ve yeni kimlik inşa etmesi olarak yorumlanır. Çeşitli sınavları geçtikten sonra kahramanın büyümesi,

olgunlaşması ve aşkın olanı yakalaması erginlendiğine işaret eder. Romanda İbrahim, ismini aldığı İbrahim Peygamber gibi mutlak ve biricik olanı bulmak için çıktığı yolculuğunu, tüm eşikleri ve kapıları geçtikten sonra kaybettiği hayatın anlamını idrak ederek tamamlar. Romanda leit motif olarak yer alan “İbrahim, senin ismin neden İbrahim?” sorusunun cevabı, yolculuk sürecinde ve yolculuk sonunda elde edilen varlığın anlamını bulmakla verilir. İbrahim’in kaybettiği manevi değerlerin farkına varması, modernitenin yaşam pratiklerinden vazgeçmesiyle gerçekleşir. Manevi duyuş ve düşünüş tarzı, onun kendine/evine dönmesine imkân sağlar. O, çıktığı yolculukla “olmak” ile “ölmek”in, “fenâ” ile “bekâ”nın birbirini tamamladığına tanık olur. Nitekim tasavvuf da insanın bu iki sarkaç arasında gidip geldiği ve kendini aştığı sürece ebedi olanı yakalayacağı üzerinde durur: “İnsan ebedî olanı arar, kendisini aşmak ister. İnsan bu gerilim hattında bulunduğu, yani bu dünyada yaşamasına rağmen yine de onu aşmak istediği için bir arayışa koyulur. Yolcunun iki görevi vardır: Şimdiki durumun erimesi, yok edilmesi, feshedilmesi (fenâ) ve yeniden bütünleşme (bekâ). Bilinen benlik, fenâ süreciyle feshedilir ve bekâ ile kozmik benliğe yeniden doğulur. Fenâ entellekten, Ben’den kurtuluş; bekâ “ben” olma süreci, kişiliğin saklı yanlarına bir ışık tutma hâlidir” (Sayar, 2013: 21). İbrahim, mezarı çağrıştıran bir küpe girdiği zaman, kendini bilme ve bulma edimini gerçekleştirir. Benine, yaratıcıya, aşka ve ölüme aklın rehberliğinde yorum getirmeyi bırakarak yaşamı yeniden anlamlandırmak olarak tanımlanan “kendilik değerlerine” sahip olmakla “büyülü nesne”yi elde eder.

Sonuç

Güray Süngü, *İbrahim’in Kaybettiğini Bulmasıdır* romanında, İbrahim adlı modern bireyin, yaşamını anlamlandırmak için çıktığı içsel yolculuğu söz konusu eder. Rüya, hayal ve delilik çerçevesinde ilerleyen bu içsel yolculuk, bölünmüş benliğe sahip İbrahim’i modernitenin değerleriyle yüzleştirmek ve onu mutlak hakikatin gerçekleriyle tanıştırmak amacını taşır. Bu noktada İbrahim’in bilinçdışına yönelmesiyle birlikte, sembolik düzlemde yer alan kişi, nesne ve mekânların görünürlüğü, onun yolculuğunu başlatır. Yolculuğu sırasında karşısına duvar, merdiven, kafatası, kamyon, kitap, tren ve küp gibi simgesel anlamı olan nesnelere çıkar. Bunların yanı sıra bodrum, çöl, mağara, deniz, çiftlik evi, kuyu, kule ve istasyon gibi mekânlar da onun bilinçdışında üstü örtülü anılarının yüzeye çıkmasını sağlar. Bu mekânlarda karşılaştığı, kimi geçmişine ait kimi de tanımadığı kişiler, ona rehberlik ederek arketipsel bir işlevi yerine getirir. İbrahim; zaman, mekân ve mantık kurallarının işlemediği, tuhaflik ve normaldışılığın hayli yer aldığı yolculuğunu başta modern aklıyla yorumlamaya çalışsa da yol aldıkça ve sembollerini okumaya başladıkça anlamını kaybettiği hayatını yeniden bulmaya yardım eden araç olarak değerlendirir. Onun ruhsal anlamda olgunlaşması ve mutlak hakikati görmesi için sembolik değeri olan “hayat”, “bilgi”, “hikmet”, “akıl” ve “kalp” gibi kapılar, sınav eşiklerini oluşturur. İbrahim, söz konusu kapılardan geçtikçe erginlenir ve kendilik değerine sahip olur. Kendilik değeri; onun varlığa, aşka, ölüme, Tanrı’ya farklı anlamlar yüklemesine katkıda bulunarak yolculuğu tamamlaması ve kendine/evine dönmesini beraberinde getirir. Dünyalık kaygılardan uzaklaşan İbrahim, benliğini yeniden inşa ederek ruhunun uyanışını ve dirilişini gösterir.

KAYNAKLAR

- CAMPBELL, Joseph (2010), **Kahramanın Sonsuz Yolculuğu**, İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- CHITTICK, William (2008), **Varolmanın Boyutları: Tasavvuf ve Vadetü'l-Vücûd Üstüne Yazılar**, İstanbul: İnsan Yayınları.
- DOĞAN, Ahmet (2006), "Bireyleşim/ Kemalât Sürecinde Kapalı ve Dar Mekânlar", **Bilgi** Bahar, S.37, ss.115-130.
- DOĞAN, Ahmet (2008), **Dönüşüm Sürecindeki İnsanın Sembolik Seyahati ve Hüsn ü Aşk Örneği**, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- ELIADE, Mircea (2015), **Doğuş ve Yeniden Doğuş: İnsan Kültürlerinde Erginlenmenin Dini Anlamları**, İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.
- ELIADE, Mircea (2018), **Ebedi Dönüş Miti**, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- FOUCAULT, Michel/ GUTMAN, Huck/ HUTTON, Patrick H. (1999), **Kendini Bilmek**, İstanbul: Om Yayınevi.
- FRYE, Northrop (2015), **Eleştirinin Anatomisi**, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- HOOD, Bruce (2014), **Benlik Yanılsaması**, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- İŞLER, Doğukan (2013), "İnsanın Dünyayı Fark Edişi Acıyla Başlar", **İtibar Dergisi**, S.22, Temmuz, ss.50-52.
- JUNG, Carl Gustav (2006), **Analitik Psikoloji**, İstanbul: Payel Yayınevi.
- JUNG, Carl Gustav (2009), **Dört Arketip**, İstanbul: Metis Yayınları.
- KINIŞ, Mustafa (1998), **Peyami Safa'nın Matmazel Noralya'nın Koltuğu ile Hermann Hesse'nin Der Steppenwolf Adlı Eserlerinde Arayış ve Kendini Gerçekleştirme Sorunu**, Marmara Üniversitesi-Sosyal Bilimler Enstitüsü-Alman Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- LEKESİZ, Ömer (2006), **Sevgilinin Evi: Ev-Kâbe Simgeciliği Üzerine Bir Çözümleme**, İstanbul: Selis Kitaplar.
- MORAN, Berna (2002), **Edebiyat Kuramları ve Eleştiri**, İstanbul: Cem Yayınevi.
- PEARSON, Carol S. (2003), **İçimizdeki Kahraman**, Akaşa Yayınları: İstanbul.
- POYRAZ, Hakan (2017), "Yol'dan Çıkan Kavramların Ahlâkî Çerçevesi", **Bir Metafor Olarak Yol ve Yolculuk** (Editör: İbrahim Şahin-Deniz Tepe), İstanbul: Doğu Kütüphanesi.
- SARIÇİÇEK, Mümtaz (2013), **Modern Kahramanın Mitolojik Yolculuğu: Metin Tahlilleri Arketipsel İnceleme**, Kayseri: Kardeşler Ofset.
- SAYAR, Kemal (2005), **Olmak Cesareti**, İstanbul: Karakalem Yayınları.

SAYAR, Kemal (2013), *Sufi Psikoloji: Bilgelğin Ruhu, Ruhun Bilgeligi*, İstanbul: Timaş Yayınları.

STEVENS, Anthony (2014), *Jung*, Ankara: Dost Yayınları.

SÜNGÜ, Güray (2018), *İbrahim'in Kaybettiğini Bulmasıdır*, İstanbul: İz Yayıncılık.

ULUDAĞ, Süleyman (2005), *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

VOGLER, Christopher (2012), *Yazarın Yolculuğu: Senaryo ve Öykü Yazımın Sırları*, İstanbul: Okuyan Us Yayınları.

TOSUN, Necip (2015), "Güray Süngü: Ölüm ve Çürüme", *Günümüz Öyküsü*, İstanbul: Dedalus Kitap.

YALÇINKAYA, Şerife (2007), "Yol Metaforu ve Klâsik Türk Edebiyatında Arayış Yolculukları", *Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları*, S.13, C.13, Ocak, ss.251-260.



ÖĞRETMEN ADAYLARININ DOĞA EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Dr. Öğr. Üye. Nilüfer KÖŞKER*

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, farklı lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının doğa eğitimine yönelik görüşlerini belirlemek ve betimlemektir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Okulöncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dallarında dördüncü sınıfa devam eden 197 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırmada veri toplamak için açık uçlu soruların yer aldığı bir anket formu kullanılmıştır. Çalışma grubundan elde edilen veriler, içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, doğa eğitiminin öğretmen adayları tarafından ağırlıklı olarak doğal çevrenin korunması ve ekolojik bilinçlendirmeye yönelik bir eğitim süreci olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu bağlamda, doğa eğitimi, öğretmen adayları tarafından çevre eğitimi boyutuyla değerlendirilmiş ve tanımlanmıştır. Genel olarak öğretmen adaylarının doğa eğitiminin çocuk gelişimini destekleyici işlevi ve duyuşsal (doğa sevgisi, farkındalık kazandırma) boyutundan ziyade daha çok davranışsal (koruma) ve bilişsel (bilgilendirme) kazanım boyutuna vurgu yaptıkları dikkati çekmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının yaşamlarının büyük bir kısmını kentlerde geçirdikleri ve büyük bir kısmının doğa eğitimine ilişkin bir etkinliğe katılmadığı, bu doğrultuda doğa deneyimlerinin sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda doğadaki ilişkiler ve süreçler hakkında bilgi kazandıracak, doğanın tanınmasını sağlayacak ve doğaya yönelik bütünlükçü bakış açısı kazandıracak eğitim içerikleri ve uygulamalarına ihtiyaç bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Doğa eğitimi, çevre eğitimi, öğretmen adayları, ekolojik bilinç

PRESERVICE TEACHERS' OPINIONS ABOUT NATURE EDUCATION

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine and describe preservice teachers' opinions from different undergraduate programs about nature education. A descriptive survey model was used in the research, and the study group was selected with the purposive sampling method. The data were collected from 197 preservice teachers from Preschool Education, Primary School Education, Social Studies Education, and Science Education programs in total in the spring of 2017-2018 academic years. The data were collected with a questionnaire and analyzed by content analysis. The findings of the study revealed that the preservice teachers predominantly describe nature education as an educational process directed to the protection of the natural environment and to develop ecological consciousness. In this regard, nature education seems to be evaluated and defined based on environmental education. It is noteworthy that preservice teachers emphasize the behavioral (conservation) and cognitive (informative) dimension of nature education rather than the function of nature education to support child development and its affective (love of nature, awareness) dimension. Findings also revealed that preservice teachers had spent most of their lives in cities, and most of them had not participated in an activity related to nature education. Accordingly, their nature experience was found to be limited. In this context, educational contents and practices are

*Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, niluferkosker@gmail.com, Orcid ID:0000-0002-0134-4724

needed to provide knowledge about the relationships and processes in nature, to ensure the recognition of nature and to provide a holistic perspective towards nature.

Keywords: Nature education, environmental education, preservice teachers, ecological consciousness

GİRİŞ

İnsan-doğa ilişkisinin tarihi, insanın dünya üzerindeki varlığıyla başlamış ve bu ilişki zamanla, insanın doğa karşısında kendini konumlandırmasına bağlı olarak dönüşüm geçirmiştir. Özellikle sanayileşme ve kentleşme süreçleriyle birlikte insan-doğa ilişkisi farklı bir özellik kazanmıştır. İnsan ve doğa arasında var olan üretim ve tüketim ilişkisinde doğa, varlığın kaynağı ve devamlılığı açısından önemini yitirerek metalaşmış, üretim için sürekli tüketilen, üzerinde hâkimiyet kurulan ve yeniden üretilen bir nesneye dönüşmüştür. Böylece doğa ile ilgili pratikler değişmiş, üzerinde tahakküm kurulan doğal yaşam alanları ve kaynakları bilinçsizce tahrip edilmiş ve hızla tüketilmiştir. Doğaya yönelik aşırı müdahalelerle çeşitli ekonomik faaliyetler artarak devam etmiş, bu durum doğa üzerinde bir paylaşım rekabetini, özel mülkiyeti ve daha da önemlisi, artı değer ve sermayeyi arttırma (güçlenme) hırsını doğurmuştur (Özgen 2018). Teknolojik gelişmeler ile birlikte doğa, insanın kontrol edebileceği ve yararlanılabileceği bir nesne haline dönüşmüştür. Bunun sonucunda ise insanlık kestiremediği bir çevre krizi ile karşı karşıya kalmıştır (Turan 2018). Canlı yaşamını tehdit eden birçok çevre sorunun ortaya çıkmasıyla birlikte bu sorunlara karşı önlemler almak, eylem planları oluşturmak ve yürürlüğe koymak amacıyla çeşitli çözüm arayışları devreye girmiştir. Özellikle 1970’li yıllardan itibaren dünya çapında eylem programları ve büyük ölçekli çevre koruma projeleri gerçekleştirilmiştir (Eryılmaz 2017, Özdemir 2016). Ancak insanın, doğayı hükmü altına alması ve sömürmesi yönündeki anlayışta nesne konumunda olan doğa, çevre sorunlarıyla birlikte bu sefer korunması gereken bir nesneye dönüşmüştür (Köşker ve Çalışandemir 2015). Dolayısıyla koruma eylemlerinin temelini doğa merkezli bir anlayıştan ziyade insanı merkeze alan ve insanın ihtiyaçları doğrultusunda temellenen “sürdürülebilirlik” anlayışı oluşturmaktadır. Bu anlayış, doğayı bütüncül yapısı dışında ele alan, doğanın içsel değer ve önemini değil, araçsal önemini öne çıkaran bir bakış açısının üretimine hem alan açmakta hem de bu bakış açısından beslenmektedir. Böylece doğa, yaşamsal bir sistem değil üretim kaynaklarının bulunduğu bir depo olarak algılanmakta ve çevreye yönelik ilgi, ekonomik kaygıları da içermektedir. Doğaya ve çevre sorunlarına yönelik bu anlayış mekanik ve parçalı bir doğa algısının sonucu olup çevre sorunlarının da gerçek nedenidir (Birdişli 2014). Bu bağlamda doğa algısının oluşmasında etkili olan süreçlerin yönetilmesi, doğanın bir üretim ya da tüketim nesnesi değil, yaşamın temel kaynağı olduğu yönündeki bilincin gelişmesi bakımından önem taşımaktadır. Bu algı ve toplumsal bilincin kazandırılmasının temelini ise doğa eğitimi oluşturmaktadır.

Doğa eğitimi, doğal ortamlarda doğayı tanımaya, doğanın sunduklarını eğitim konusu ve malzemesi olarak değerlendirmeye yönelik bir eğitim sürecidir (Keleş, Uzun ve Uzun 2010). Doğa eğitimi, doğanın bütüncül olarak anlamlandırılması, bireylerin doğayı çeşitli ilişkilendirmeler kurarak anlaması ve farkındalığa ulaşması olarak da tanımlanabilir (Erdoğan 2011). Doğa eğitimi sürecinde özellikle okul dışı öğretim etkinlikleri yoluyla bireylerin doğa ile bağlarını güçlendirecek, doğa deneyimlerine fırsat

verecek zengin yaşantılar öne çıkarılmaktadır (Özdemir 2016). Doğa eğitimi, geziler ve bu gezilerde gerçekleştirilen çeşitli uygulamalı etkinlikler yoluyla, çocuklara görebildiği, dokunabildiği, duyabildiği, gözlemleyebildiği ve test edebildiği bir ortamda çok daha aktif, zengin bir öğrenme fırsatını sunar (Erentay ve Erdoğan 2009). Doğadaki deneyimler yoluyla kazanılan bilgi ve beceriler, bireylerin hem kendilerini algılayışları hem de doğanın korunması ve ona saygı duyulması için bir anahtara dönüşür (Güler 2009).

Doğa eğitimi daha çok sınıf ve okul dışında gerçekleştirilecek doğrudan deneyimlerle bilişsel, duyuşsal ve devinimsel pratiklerle geliş(tirilebil)en bir niteliğe sahiptir. Erken yaşlardan itibaren hem sınıfta hem de sınıf dışında gerçekleştirilecek doğa eğitimi çalışmaları, çeşitli deneyimler sunarak bilgi, beceri, olumlu tutum ve davranışlar kazandırmanın yanı sıra, duyarlılığı, farkındalığı, doğa sevgisi ve bağlılığını da artıracaktır. Aynı zamanda doğada gerçekleştirilecek etkinlikler, çocukların fiziksel (Bell, Wilson ve Liu 2008, Özdemir ve Yılmaz 2008), bilişsel (Çukur 2011, Kellert 2005, Wells 2000), sosyal ve duygusal gelişimleri (Burdette ve Whitaker 2005, Louv 2010, Taylor ve Kuo 2008) için de önem taşımaktadır. Bu tür etkinlikler kalabalık kentlerde, doğadan, doğal yaşamdan kopmuş durumdaki çocuklar açısından doğa yoksunluğu sendromunun azalmasında da etkili olacaktır. Doğa yoksunluğu sendromu, doğaya yabancılaşmanın neden olduğu duyuların daha az kullanılması, dikkat sorunları ve hem fiziksel hem duygusal hastalıkların oranındaki artışa neden olmaktadır (Louv 2010). Doğanın çocuğun ihtiyacı olduğu için eğitimde kullanılması hiçbir zaman önemini yitirmeyecektir. Ancak günümüzde doğa, eğitimde daha çok çevre sorunlarıyla ilişkili olarak kullanılmaktadır. Doğal kaynakların, insan yaşamını ve mutluluğunu tehdit edecek boyutta yine insan tarafından tüketilmesi ve çevre sorunlarına eğitimin yabancı kalması düşünülemez (Akyüz 1979: 93). Dolayısıyla doğrudan deneyimlere dayalı doğa eğitimi, hem doğanın kendi içinde sürdürülebilirliğinin sağlanması hem de onun bir parçası olan insanın yaşam kalitesi ve devamlılığı açısından kritik önem arz etmektedir.

Çocuklara verilecek doğa bilinci ve eğitimi özellikle ilk yaş dönemleri olan 0-12 yaş aralığını kapsamalıdır. Bu bağlamda eğitimcilerin eğitilmesi, gezilerin düzenlenmesi, izcilik faaliyetleri, gerekli araç ve gereçlerin temin edilmesi, ders içeriklerinin yeterliliği, doğa eğitimini destekleyici nitelikte önem taşımaktadır (Çukur ve Özgüner 2008). Doğa eğitimi sürecinde, öğrencilerine bilgi, beceri, olumlu tutum ve davranışlar kazandıracak öğretmenlere ihtiyaç olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Dolayısıyla, eğitim fakültelerinde doğa eğitimine yönelik bilgi, beceri, tutum, davranış ve farkındalık kazandıracak içerik ve uygulamaların disiplinler arası bir şekilde yaygınlaştırılması; öğrencilere model olacak öğretmen adaylarının doğa eğitimi için gerekli ekolojik bilinç ve donanıma sahip olmaları, öğretim sürecini tasarlayıp yönlendirebilmeleri bakımından önem taşımaktadır (Güven 2014, Oğurlu 2016, Şahin, Cerrah, Saka ve Şahin 2004, Uzun ve Sağlam 2005). Etkili ve yeterli bir doğa eğitimi için çocukların, doğayı ve doğadaki süreçleri, doğal unsurlar arasındaki ilişkileri kavrayabilen; insan-doğa etkileşiminin hem insan hem de doğa için önemini bilen ve bu yönde bir eğitim sürecini tasarlayarak uygulayabilen öğretmenlere ihtiyacı vardır. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının doğa eğitimi konusundaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilecek çalışmaların, hizmet öncesi süreçte hem lisans düzeyinde öğretim hem de disiplinler arası bakış açısıyla gerçekleştirilecek doğa eğitimi projeleri

bağlamında, içerik ve uygulamaların zenginleştirilmesine yönelik çalışan kişi ve kuruluşlara bir bakış açısı kazandıracakı düşünülmektedir.

Ozener (2004) tarafından kısaca “doğanın dilinin öğretilmesi” şeklinde tanımlanabilen doğa eğitimi, çevre eğitiminden kapsam itibarıyla farklılaşmaktadır (Kahyaoğlu 2016). Çevre eğitimi, daha çok çevrenin korunmasına, buna yönelik bilinç geliştirmeye odaklanmış durumdadır (Çukur ve Özgüner 2008). Doğa eğitimi ise, insan-doğa etkileşimini kapsamlı ve bütüncül bir anlayışla ele alan eğitim sürecidir. Dolayısıyla çevre eğitiminin, doğanın tanınması ve koruyucu duyarlılığın oluşturulması yönündeki sınırlı anlayışından ziyade insan-doğa etkileşiminin bütün yönlerini kuşatan bir anlayışa ihtiyaç bulunmaktadır (Özdemir 2007). Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarına yönelik çok sayıda çevre eğitimi çalışmaları bulunmaktadır (Bülbül ve Yılmaz 2019, Campbell, Medina-Jerez, Erdoğan ve Zhang 2010, Güler 2009, Güzelyurt ve Özkan 2018, Keleş 2017, Kışoğlu, Yıldırım, Salman ve Sülün 2016, Öz, Bakır ve Yıldırım 2013, Özkan 2017, Öztürk 2013, Zayimoğlu-Öztürk ve Öztürk 2015). Buna karşın özellikle ulusal alanyazında öğretmen adaylarına yönelik sınırlı sayıda doğa eğitimi çalışmaları yer almaktadır (Keleş, Uzun ve Uzun 2010, Kıyıcı, Yiğit ve Darçın 2014, Oğurlu 2016, Sefalı, 2019). Doğa eğitiminin disiplinler arası niteliği bağlamında eğitim fakültelerinin farklı lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının doğa eğitimi hakkındaki görüşlerini belirlemenin ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı eğitim fakültelerinde farklı lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının doğa eğitimine ve bu eğitimin gerekliliğine ilişkin görüşlerini ve bakış açılarını ortaya çıkarmaktır. Böylece öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecine yönelik öneriler sunmak mümkün olabilecektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının doğa eğitimi tanımlamaları nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının çocuklara yönelik doğa eğitiminin gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının çocuklara yönelik doğa eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının doğa eğitimine yönelik görüşlerini ayrıntılı olarak belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, var olan duruma yönelik derinlemesine betimleme ve karşılaştırma yapabilme olanağı sunan nitel araştırma yaklaşımına göre desenlenmiş, tarama (survey) modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Tarama çalışmaları, nitel araştırmalarda da kullanılabilir (Hutchinson 2004: 285). Çeşitli alanlarda tarihsel, betimsel vb. adlarla ifade edilen araştırmaların hepsi temelde tarama araştırmasıdır (Karasar 2009: 77). Tarama modeli, geçmişte ya da hâlihazırda var olan, yaşanan bir durumun olduğu şekliyle betimlenerek ortaya konulduğu araştırma yaklaşımıdır (Karasar 2009, Sönmez ve Alacapınar 2013). Böylece doğa eğitimine ilişkin öğretmen adaylarının bakış açılarını tespit etmek, farklılık ya da benzerlik taşıyan görüşlerini betimlemek, yorumlamak, karşılaştırmak ve tartışmak mümkün olacaktır.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 197 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmış, alan ve sınıf düzeyinde iki ölçüt belirlenmiştir. Ölçüt örnekleminin mantığı, daha önceden belirlenmiş bazı önem ölçütlerini karşılayan tüm durumları çalışmak ve gözden geçirmektir (Patton 2014). Alan ölçütü ile okulöncesi, ilkökul ve ortaokul düzeyinde, çevre ve doğa eğitimine yönelik öğrenme yaşantılarını sağlayabilecek öğretmenlerin lisans eğitim alanı olan, Okulöncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları araştırmaya dâhil edilmiştir. Sınıf ölçütü olarak ise öğretim sürecini planlama ve uygulama yeterliliğine eriştiği düşünülen mezun olabilecek düzeydeki dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adayları belirlenmiştir. Karşılaştırmaların yapılabilmesi için Anabilim dallarında öğrenim gören katılımcıların sayısının birbirine yakın olması amaçlanmış, çalışma grubu bu doğrultuda her anabilim dalı için 50'şer katılımcı ile sınırlandırılmıştır. Üç katılımcıya ait veri toplama formu, eksik doldurulduğu için analizlere dâhil edilmemiştir. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Betimsel Özellikleri

	Katılımcılar	n	%
Anabilim Dalı	Okulöncesi Öğretmenliği	50	25,38
	Sınıf Öğretmenliği	50	25,38
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	49	24,87
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	48	24,36
Cinsiyet	Kadın	134	68,02
	Erkek	63	31,97
En uzun süre ikamet edilen yerleşim birimi	Köy	15	7,61
	Kasaba	11	5,58
	Şehir	73	37,05
Doğa ile ilgili üyelik durumu (Kurum, kuruluş, dernek, vakıf vb.)	Büyükşehir	98	49,74
	Evet	13	6,59
	Hayır	184	93,40
Doğa eğitimine ilişkin okul dışı bir çalışmaya katılım durumu	Evet	52	26,40
	Hayır	145	73,60

Katılımcıların %13,19'u uzun süre kırsal yerleşim birimlerinde ikamet etmiş iken %86,79'u ise kentlerde ikamet etmiştir. Öğretmen adaylarının büyük bir kısmının

(%93,4) doğa ile ilgili üyeliklerinin olmadığı ve doğa eğitimine ilişkin okul dışı bir çalışmaya katılmadığı (%73,6) tespit edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Betimsel çalışmalarda, anket, görüşme, gözlem, açık uçlu, çoktan seçmeli vb. sorulardan oluşan veri toplama araçları kullanılabilir (Sönmez ve Alacapınar 2013). Araştırmada veriler, öğretmen adaylarının kişisel özelliklerinin belirlenmesine yönelik maddelerin ve doğa eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan açık uçlu soruların yer aldığı bir anket formu ile toplanmıştır. Araştırmanın geçerliğini sağlamak için katılımcılara yöneltilen sorular iki uzmanın görüşüne sunulmuş, sorular uygunluk ve sayı olarak onaylanmıştır. Çalışmada katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Size göre doğa eğitimi ne demektir?
2. Size göre çocuklara doğa eğitimi verilmeli midir? Neden?
3. Size göre çocuklara doğa eğitimi nasıl verilmelidir?

Soruların katılımcılar tarafından anlaşılabilirliğinin sağlanabilmesi ve ayrıntılı, zengin verilere ulaşılabilmesi amacıyla uygulama, araştırmacı tarafından her anabilim dalı için ayrı zamanlarda ve 40 dakikalık süre içerisinde gerçekleştirilmiştir. Bu süre içerisinde uygulamaya ilişkin gerekli açıklamalar yapılmış ve öğretmen adaylarının, soruları yazılı olarak aynı anda yanıtlamaları istenmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada açık uçlu sorulardan elde edilen veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde, birbirine benzer veriler, belirli kavramlar ve temalar altında bir araya getirilir ve düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek 2008). İçerik analizinde sırasıyla verilerin kodlanması ve kodlar arasındaki bağlantıların bulunarak sınıflandırılması işlemleri gerçekleştirilmektedir. Kodlama süreci, verilerden ulaşılan kavramlar doğrultusunda, Strauss ve Corbin (1990) tarafından belirtilen tümevarımcı analiz ile gerçekleştirilmiştir (akt. Yıldırım ve Şimşek 2008). Analiz aşamasında katılımcılara ait veri toplama formları, her bir anabilim dalı için ayrı ayrı sıralamaya tabi tutulmuştur. Uygun şekilde doldurulmamış üç adet veri toplama formu analize dâhil edilmemiştir. Öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar analiz edilerek kodlanmış, kodlanan veriler benzerlik ve farklılıklarına göre anlamlı bir şekilde kategorilendirilerek temalara ulaşılmıştır. Veriler tablolara aktarılmış, kodlanan ifadeler sayısal hale getirilerek frekans ve yüzde olarak sunulmuştur. Katılımcıların ifadelerinde belirttikleri unsurlar birden fazla olduğundan, tablolarda belirtilmiş olan frekans sayısı katılımcı sayısını aşmıştır.

Bilimsel araştırmalarda sonuçların gerçeği yansıtması, araştırmacının öznel yargılarından ve varsayımlardan uzak nitelikte olması, geçerlik ve güvenilirlik bakımından önem taşımaktadır. Dolayısıyla verilerin toplanması, kodlanması, ham verilerle ulaşılan sonuçların karşılaştırılması aşamasında araştırmacının tutarlı ve teyit edilebilir niteliğinin sağlanması için uzman görüşüne başvurulabilmektedir (Christensen, Burke ve Turner 2015, Merriam 2013, Yıldırım ve Şimşek 2008). Bu amaçla eğitim alanından iki uzmana, veriler ve sonuçlar arasında kurulan bağlantılar ve

yorumlar için tutarlılık incelemesi yaptırılmış, teyit alınmıştır. Bulguların sunumunda katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. İfadelerin sunumunda öğretmen adayları için belirlenmiş kısaltmalar (FBÖA: Fen Bilgisi öğretmen adayı, SÖA: Sınıf öğretmeni adayı, OÖA: Okulöncesi öğretmen adayı, SBÖA: Sosyal Bilgiler öğretmeni adayı) ve sıra sayısını belirten kodlamalar (OÖA1, SÖA2 vb.) kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda oluşturulan başlıklar altında sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Doğa Eğitimi Hakkındaki Tanımlamaları

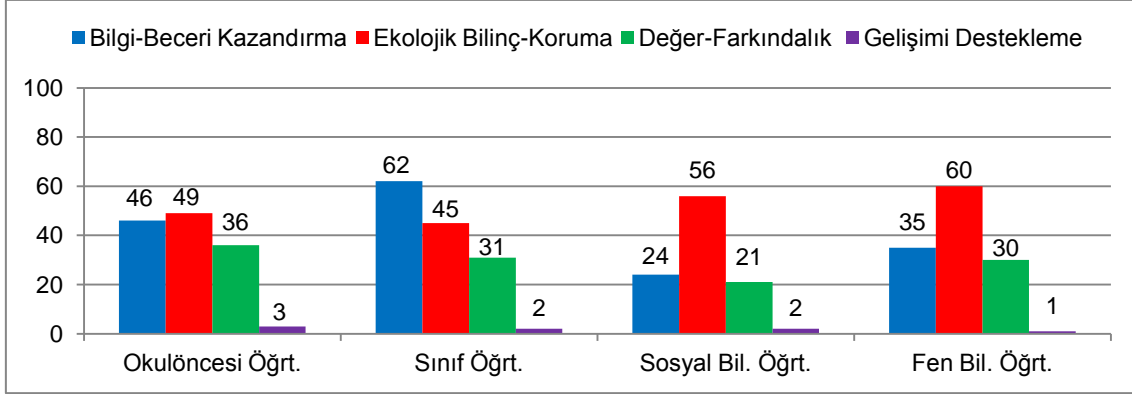
Öğretmen adaylarının doğa eğitimi hakkındaki tanımlamalarından dört farklı temaya ulaşılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Doğa Eğitimi Hakkındaki Tanımlamaları

Temalar	Okulöncesi Öğrt.		Sınıf Öğret.		Sosyal Bil. Öğrt.		Fen Bil. Öğrt.		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
Bilgi ve Beceri Kazandırma	46	27,54	62	37,12	24	14,37	35	20,95	167	33,20
Ekolojik Bilinç ve Koruma Anlayışı Geliştirme	49	23,33	45	21,42	56	26,66	60	28,57	210	41,74
Değer ve Farkındalık Kazandırma	36	30,50	31	26,27	21	17,79	30	25,42	118	23,45
Gelişimi Destekleme	3	37,50	2	25	2	25	1	12,50	8	1,59
Toplam	134	26,64	140	27,83	103	20,47	126	25,04	503	100

Her anabilim dalındaki katılımcıların belirtmiş olduğu ifadelerin frekans değerleri göz önüne alındığında; *ekolojik bilinç ve koruma anlayışı geliştirme* temasının doğa eğitimi tanımlamakta daha yüksek bir oranda ($f=210$; %41,74) kullanıldığı görülmektedir (Tablo 2). Özellikle Fen Bilgisi ($f=60$; %28,57) ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarında ($f=56$; %26,66) bu tema diğer katılımcılara göre daha yüksek oranda ifade edilmiştir. Sıklıkla ifade edilen diğer bir tema ise *bilgi ve beceri kazandırma* teması olmuştur ($f=167$; %33,20). Sınıf öğretmeni adayları ($f=62$; %37,12) ve Okulöncesi öğretmen adayları ($f=46$; %27,54) doğa eğitimi diğer katılımcılara göre daha yüksek oranda doğa hakkında *bilgi ve beceri kazandıran* bir eğitim olarak tanımlamışlardır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının doğa eğitimi *bilgi ve beceri*

kazandırma yönünden diğer katılımcılara göre daha düşük oranda ($f=24$; %14,37) değerlendirdikleri dikkati çekmektedir (Tablo 2). Öğretmen adaylarının %23,45'i doğa eğitiminin çocuklarda doğaya karşı *değer ve farkındalık kazanımını* sağladığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte doğa eğitiminin *çocukların gelişimlerini destekleyen* işlevleri ise katılımcı öğretmen adayları tarafından yeterince ifade edilmemiştir (%1,59).



Şekil 1. Öğretmen adaylarına göre doğa eğitimi

Şekil 1'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının, görev alacakları eğitim kademesindeki çocukların yaş düzeylerine göre farklı görüşlere sahip oldukları ifade edilebilir. Daha küçük yaş grubundaki çocukları eğitecek Okulöncesi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim dallarındaki katılımcılar, diğer katılımcılara göre doğa eğitiminin *bilgi-beceri* ($f=108$; %64,67) ve *değer-farkındalık* ($f=67$; %56,77) kazandırma işlevine daha fazla vurgu yapmışlardır. Buna karşılık daha büyük yaş gruplarının eğitiminden sorumlu olacak Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri Öğretmenliği anabilim dallarından katılımcılar ise diğer katılımcılara göre doğa eğitiminin *ekolojik bilinç ve koruma* anlayışı geliştirme işlevini sıklıkla ($f=116$; %55,23) dile getirmişlerdir.

Öğretmen adaylarının doğa eğitimi tanımlamalarına ilişkin ifadelerinin analiz sonuçları dört tema altında Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Doğa Eğitime İlişkin İfadeleri

Temalar	İfadeler			
	Okulöncesi Öğrt.	Sınıf Öğret.	Sosyal Bil. Öğrt.	Fen Bil. Öğrt.
Bilgi ve Beceri Kazan.	Bilgilendirme ($f=17$)	Bilgilendirme ($f=15$)	Bilgilendirme ($f=10$)	Tanıma ($f=12$)
	Tanıma ($f=15$)	Tanıma ($f=15$)	Tanıma ($f=7$)	Bilgilendirme ($f=9$)
	Uygulama ($f=9$)	Uygulama ($f=14$)	Doğada yaşam becerisi ($f=3$)	Uygulama ($f=6$)
	Keşfetme ($f=3$)	Gözlem ($f=6$)	Uygulama ($f=2$)	Doğada yaşam becerisi ($f=3$)
	Uyum ($f=1$)	İnceleme ($f=6$)	İnceleme ($f=1$)	Keşfetme ($f=2$)
	Gözlem ($f=1$)	Doğada yaşam becerisi ($f=3$)	Uyum ($f=1$)	Gözlem ($f=1$)

		Keşfetme (f=2)		Uyum (f=1)
		Uyum (f=1)		İnceleme (f=1)
Ekolojik Bilinç ve Koruma Anlayışı Geliş.	Koruma (f=24)	Koruma (f=20)	Bilinçlenme (f=17)	Koruma (f=20)
	Doğru eylem (f=10)	Bilinçlenme (f=15)	Doğru eylem (f=16)	Bilinçlenme (f=13)
	Bilinçlenme (f=8)	Doğru eylem (f=3)	Koruma (f=13)	Doğru eylem (f=11)
	Sürdürülebilirlik (f=2)	Sürdürülebilirlik (f=3)	Sürdürülebilirlik (f=5)	Sürdürülebilirlik (f=9)
	Güzelleştirme (f=2)	Güzelleştirme (f=1)	Yararlanma (f=3)	Yararlanma (f=2)
	Yararlanma (f=2)	Zenginleştirme (f=1)	Zenginleştirme (f=1)	Sorumluluk (f=2)
	Sorumluluk (f=1)		Sorumluluk (f=1)	Çözüm geliştirme (f=1)
				Zenginleştirme (f=1)
			Güzelleştirme (f=1)	
Değer ve Farkındalık Kazan.	Sevgi (f=16)	Sevgi (f=11)	Sevgi (f=9)	Farkındalık (f=8)
	Bütünleşme (f=6)	Bütünleşme (f=7)	Farkındalık (f=6)	Sevgi (f=7)
	Saygı (f=5)	Farkındalık (f=6)	Saygı (f=2)	Bütünleşme (f=6)
	Duyarlılık (f=4)	Duyarlılık (f=3)	Bütünleşme (f=2)	Duyarlılık (f=3)
	Etkileşim kurma (f=2)	Saygı (f=2)	Etkileşim (f=1)	Saygı (f=2)
	Farkındalık (f=1)	Değer bilme (f=1)	Değer bilme (f=1)	Değer bilme (f=2)
	Değer bilme (f=1)	Etkileşim (f=1)		Etkileşim (f=2)
	İlgi duyma (f=1)			
Gelişimi Destekleme	Aktif olma (f=2)	Aktif olma (f=1)	Gelişimsel destek (f=2)	Gelişimsel destek (f=1)
	Gelişimsel destek (f=1)	Gelişimsel destek (f=1)		

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların doğa eğitimini ağırlıklı olarak *doğanın korunması* (f=77) ve bu yönde *bilinçlendirmeye* (f=53) yönelik değerlendirme eğiliminde oldukları görülmektedir. Katılımcılar için doğa eğitimi aynı zamanda doğa hakkında *bilgilendirme* (f=51) ve çocukların doğayı *tanımasını* (f=49) sağlama işlevlerini de içermektedir. Bu konuda görüş belirten katılımcı ifadelerine örnekler şu şekildedir:

OÖA14: *Doğa eğitimi, çevre ile ilgili eğitim verilecek kişileri çevre konusunda bilinçlendirmek, doğanın yararları, doğanın neden ve nasıl korunması gerektiği hakkında bilgilendirmek diye tanımlanabilir.*

SÖA21: *Bireyin doğa ile etkileşimde bulunması için yapılan çalışmalardır. Bu eğitimin uygulanmasının sebebi doğa ve çevreleri hakkında bilgi edinmek, kendilerini bu alanda gerçekleştirmektir. Bu eğitimin sonucunda birey çevreyi tanır, çevreyi ve doğayı nasıl koruyacağı konusunda bilinçlenir.*

SBÖA4: *Bana göre doğa eğitimi, bireyin doğayı tanımasıdır. Her birey için doğa eğitiminin gerekli olduğuna inanıyorum. Çünkü günümüz dünyasında maalesef ki insanlar bu konuda bilinçsiz. Ağaçları kesen, gereksiz gazları çevreye yayan, en önemlisi çevreyi kirleten insanlar var maalesef. Bu konuda yeterli eğitimi verip, doğaya zararın insan sağlığına verdiği zararları insanlara gösterip bilgilendirmek gerekir.*

FBÖA9: *Doğadaki hareketleri, değişiklikleri anlayabilmek, oluşan herhangi bir soruna doğaya uygun çözümler geliştirebilmektir. Özetle doğayı tanımak, doğadaki olayların nedenini sonuçlarını görebilmek ve oluşan sorunlara doğaya zarar vermeden çözüm getirebilmek doğa eğitimidir.*

Katılımcıların 9'u için ise, diğer katılımcılardan farklı bir şekilde, doğa eğitimi doğada tek başına yaşayabilmek için gerekli becerilerin eğitimi olarak değerlendirilmiştir.

SÖA6: *Doğada tek başlarına kaldıkları durumlarda, insani ihtiyaçlarını giderebilecek materyallere ulaşamadıklarında, bunları nasıl doğadan karşılayabildiklerine dair verilen eğitimlerin genelidir.*

SBÖA22: *Kişinin doğada tek başına kaldığında kendini sıkıntıya sokmayacak kadar bilgiye sahip olması demektir.*

FBÖA37: *Çocukların doğal ortamda örneğin bir ormanda yalnız başına kaldığı zaman hayatta kalmak için ne yapması gerektiğini bilmesidir.*

Doğa eğitimi, öğretmen adayları tarafından çocuklara *doğa sevgisi kazandırma* (f=43) eğitimi olarak da değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir:

OÖA15: *Doğa eğitimi, çocuklara doğa sevgisini aşılama için verilen eğitimidir.*

SÖA8: *Doğa eğitimi, bireyin doğanın kendi varlığı için göz ardı edilmeyecek bir öneme sahip olduğunun farkına varmasını sağlar. Böylece birey doğaya karşı sergilediği tutumun aslında kendi yaşamına karşı tutumu olduğunu*

bilir. Doğa eğitimi, bireyin doğa üzerinden kendisine saygısını ifade eder çünkü birey de doğanın bir parçasıdır.

SBÖA15: *Doğa eğitimi, çocuklara ve bireylere doğa sevgisi kazandırma, doğanın korunmasında katkıda bulunma ve bu konuda farkındalık kazandırma eğitimidir. Bizler doğa eğitimi sayesinde doğal güzelliklerimizin farkına varabiliriz.*

FBÖA41: *Farkındalık demektir. Çocukların daha küçük yaşlardan itibaren yaşadığı çevrenin farkında olması, yaşadığı çevreye saygı duyması ve onun önemini anlamasına yönelik eğitimidir.*

Katılımcıların doğa eğitiminin çocukların gelişimi üzerindeki etkilerine ise yeterince değinmedikleri, doğa eğitimi bu yönde değerlendirme eğiliminde olmadıkları dikkat çekmektedir. Bu yönde görüş belirten öğretmen adaylarının ifadeleri şu şekilde örneklendirilebilir:

OÖA25: *Doğa eğitimi, çocuğun çevreyle iç içe olmasını sağlayarak, duyu eğitimi başta olmak üzere çocuğun bütün gelişim alanlarını doğada yapılacak etkinliklerle desteklemek olarak tanımlanabilir.*

SÖA27: *Doğa eğitimi günümüzde bence sosyalleşmektir. Teknoloji çağında çocuklar neredeyse anne ve babalarını tanımayacaklar. Bu bakımdan doğa eğitimi kapsamında çocuklar sosyalleştirilebilir.*

SBÖA6: *Doğa eğitimi, çocukların gelişimi ve davranışını etkileyen etkinliktir. Çocukların problem çözme ve düşünme yeteneklerini geliştiren etkinliktir. Çocuklarda gözlem ve deney yapma becerisini geliştirir.*

FBÖA2: *Çocukların doğa eğitimi alması onların yaşadıkları çevreyi tanımalarını, anlamalarını, doğayı daha çok sevip korumasını sağlar. Çocukların doğayla iç içe olması, doğa yürüyüşlerine katılması, ağaç dikmesi çocukların gelişiminde önemlidir.*

Öğretmen Adaylarının Doğa Eğitiminin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının tamamı ($f=197$; %100), çocuklara doğa eğitiminin verilmesini gerekli görmektedirler. Katılımcıların çocuklar için doğa eğitiminin gereklilik nedenlerine ilişkin görüşleri ise Tablo 4'te sunulmuştur.

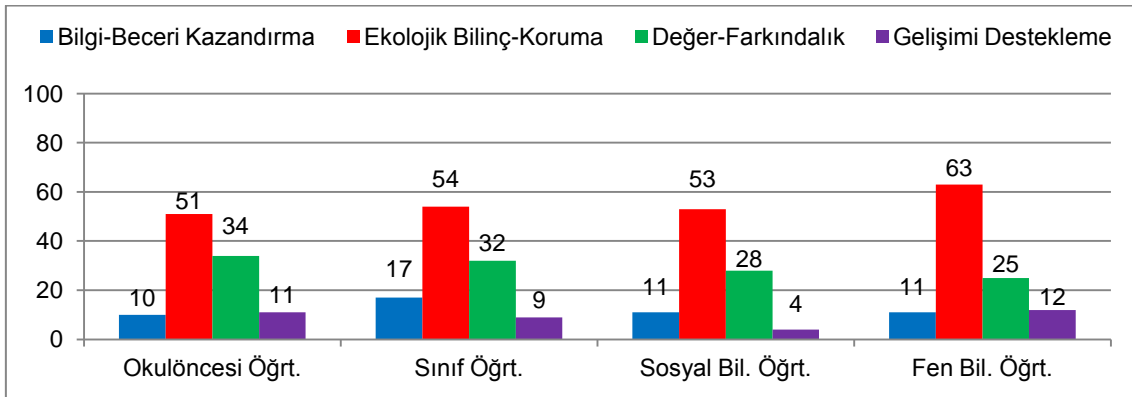
Tablo 4. Öğretmen Adaylarına Göre Doğa Eğitiminin Çocuklar İçin Gereklilik Nedenleri

Temalar	Okulöncesi Öğrt.		Sınıf Öğret.		Sosyal Bil. Öğrt.		Fen Bil. Öğrt.		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bilgi ve Beceri Kazandırma	10	20,40	17	34,69	11	22,44	11	22,44	49	11,52
Ekolojik Bilinç ve Koruma Anlayışı Geliş.	51	23,07	54	24,43	53	23,98	63	28,50	221	52

Değer ve Farkındalık Kazandırma	34	28,57	32	26,89	28	23,52	25	21	119	28
Gelişimi Destekleme	11	30,55	9	25	4	11,11	12	33,33	36	8,47
Toplam	106	24,94	112	26,35	96	22,58	111	26,11	425	100

Tablo 4 incelendiğinde, dört anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre, *ekolojik bilinç ve koruma anlayışı geliştirme* temasının çocuklara doğa eğitimi verilmesinin en önemli nedeni olarak ifade edildiği ($f=221$; %52) dikkati çekmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarına göre doğanın korunması ve ekolojik bilinç anlayışının geliştirilmesi için çocuklara doğa eğitimi verilmelidir. Fen Bilgisi öğretmen adayları ($f=63$; %28,50) bu temayı diğer katılımcılara göre daha yüksek oranda ifade etmişlerdir. Sıklıkla ifade edilen diğer bir tema ise *değer ve farkındalık kazandırma* teması olmuştur ($f=119$; %28). Okulöncesi öğretmen adayları ($f=34$; %28,57) ve Sınıf öğretmeni adayları ($f=32$; %26,89) diğer katılımcılara göre doğaya yönelik *değer ve farkındalık kazandırma* gerekçesini sıklıkla dile getirmişlerdir.

Çocuklara doğa ile ilgili çeşitli *bilgi ve beceriler kazandırılması* ($f=49$; %11,52) ve çocukların *gelişimlerinin desteklenmesi* ($f=36$; %8,47) için doğa eğitiminin gerekli olduğu düşüncesi öğretmen adayları tarafından yeterince ifade edilmemiştir. Özellikle Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, diğer katılımcılara göre, doğanın çocuk gelişimini destekleyici yönünü yeterince ($f=4$; %11,11) değerlendirmedikleri dikkati çekmektedir.



Şekil 2. Öğretmen Adaylarına Göre Doğa Eğitiminin Çocuklar İçin Gereklilik Nedenleri

Fen Bilgisi ($f=12$; %33,33) ve Okulöncesi öğretmen adayları ($f=11$; %30,55), diğer katılımcılara göre doğa eğitimi, çocukların gelişimleri üzerindeki etkileri nedeniyle daha gerekli bulmuşlardır. Sınıf öğretmeni adayları ise diğer katılımcılara göre çocukların doğa hakkında *bilgi ve beceri kazanmalarını* daha gerekli ($f=17$; %34,69) bulduklarını ifade etmişlerdir (Şekil 2).

Katılımcıların, doğa eğitiminin çocuklar için gerekliliğine yönelik ifadelerinin analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Doğa Eğitiminin Çocuklar için Gerekliliğine Yönelik İfadeleri

Temalar	İfadeler			
	Okulöncesi Öğrt.	Sınıf Öğret.	Sosyal Bil. Öğrt.	Fen Bil. Öğrt.
Bilgi ve Beceri Kazan.	Kalıcı öğrenme (f=4)	Bilgilendirme (f=6)	Kalıcı öğrenme (f=5)	Kalıcı öğrenme (f=4)
	Keşfetme (f=2)	Kalıcı öğrenme (f=3)	Doğada yaşam (f=3)	Doğada yaşam (f=3)
	Problem çözme (f=1)	İnceleme (f=2)	Problem çözme (f=1)	Bilgilendirme (f=2)
	Gözlem (f=1)	Problem çözme (f=2)	Gözlem (f=1)	Gözlem (f=1)
	İnceleme (f=1)	Yaratıcılık (f=2)	Bilgilendirme (f=1)	İnceleme (f=1)
	Doğada yaşam (f=1)	Gözlem (f=1) Keşfetme (f=1)		
Ekolojik Bilinç ve Koruma Anlayışı Geliş.	Koruma (f=22)	Koruma (f=24)	Koruma (f=21)	Bilinçlenme (f=22)
	Bilinçlenme (f=16)	Bilinçlenme (f=13)	Bilinçlenme (f=11)	Koruma (f=20)
	Sürdürülebilirlik (f=6)	Sürdürülebilirlik (f=8)	Sürdürülebilirlik (f=11)	Yaşanabilir çevre (f=9)
	Doğru eylem (f=4)	Yaşanabilir çevre (f=4)	Doğru eylem (f=5)	Sürdürülebilirlik (f=7)
	Sorumluluk (f=3)	Doğru eylem (f=3) Sorumluluk (f=2)	Yaşanabilir çevre (f=4) Sorumluluk (f=1)	Doğru eylem (f=3) Sorumluluk (f=2)
Değer ve Farkındalık Kazan.	Sevgi (f=12)	Farkındalık (f=14)	Farkındalık (f=10)	Farkındalık (f=7)
	Farkındalık (f=10)	Sevgi (f=10)	Değer bilme (f=6)	Sevgi (f=6)
	Değer bilme (f=7)	Değer bilme (f=4)	Sevgi (f=8)	Saygı (f=5)
	Saygı (f=3)	Saygı (f=3) Duyarlılık (f=1)	Duyarlılık (f=4)	Duyarlılık (f=4) Değer bilme (f=3)
	Merak duygusu (f=2)			

	Gelişimleri için (f=6)	Doğada olma (f=6)	Gelişimleri için (f=2)	Gelişimleri için (f=7)
Gelişimi Destekleme	Doğada olma (f=5)	Gelişimleri için (f=3)	Doğada olma (f=2)	Doğada olma (f=5)

Katılımcıların *çocuklara doğa eğitimi neden verilmelidir?* sorusuna yönelik ifadeleri doğrultusunda doğanın *korunması* (f=87) ve bu yönde *bilinçlendirmenin* (f=62) sağlanmasına yönelik bir gereklilik eğilimine sahip oldukları görülmektedir (Tablo 5). Öğretmen adayları, ağırlıklı olarak çocukların *sürdürülebilir* ve *yaşanabilir* bir çevre için doğayı *koruma* ve *bilinçlenme* yönünde bir sorumluluğa sahip olmaları ve bu yönde eylemler gerçekleştirebilmeleri için doğa eğitiminin gerekliliğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların ifadelerine örnekler ise şu şekildedir:

OÖA7: *Doğaya en çok zarar veren insanlardır. Biz çocuklarımıza küçük yaşlarda bu eğitimi verebilirsek ilerleyen yaşlarda bir doğa bilincine sahip olup nasıl sorumluluk alacağını bilir.*

SÖA4: *Çocuklara doğa eğitimi verilmeli çünkü insanoğlu var olduğundan bugüne dek doğaya geri dönüşü olmayan zararlar vermiştir. Bu zararların en aza indirgenmesi gereklidir. Yarınımız olan çocuklarımıza evimiz olan bu doğayı korumaları gerektiği anlatılmalıdır.*

SBÖA1: *Bence bugünün çocukları yarının yetişkinleri olacağı için doğa eğitimi gibi önemli bir konunun eğitimi çocuklara verilmelidir. Verilmelidir ki o çocuklar büyüdüklerinde doğayı nasıl koruyacakları konusunda bilinçlenmelidir.*

FBÖA25: *Daha iyi, sağlıklı ve güzel bir çevremiz olması gerektiği anlatılarak, koruduğumuzda ve daha iyi baktığımızda çevremizde oluşan güzelliklerin arttığını görmeleri ve bu konuda bilinçlendirilip doğa eğitimi olarak daha güzel bir çevre oluşturmaları sağlanabilir.*

Öğretmen adayları için doğa eğitimi aynı zamanda çocuklara *farkındalık* (f=41) ve *doğa sevgisi* (f=36) kazandırmak amacıyla da verilmelidir. Öğretmen adaylarına göre, doğayı seven, değerini bilen ve saygı duyan; farkındalığı gelişmiş ve merak duygusuna sahip duyarlı bireyler yetiştirmek için doğa eğitimine ihtiyaç bulunmaktadır. Dolayısıyla bu yönde bir eğitime çocukluktan başlanmalıdır. İfadeler genel olarak değerlendirildiğinde, çocuklara doğa sevgisi ve doğaya yönelik farkındalık kazandırma amacının, daha çok doğayı koruma ve bu yönde bir bilinçlendirme sağlamaya yönelik değerlendirildiği görülmektedir. Bu yönde görüş belirten katılımcıların ifadelerine örnekler şu şekildedir:

OÖA26: *Doğanın, çevrenin kıymetini bilmeli herkes. Bunu küçük yaşlarda çocuklara aşılayalım ki her çocuk gelecek nesillere doğa sevgisini, doğaya duyulan saygıyı ve doğaya olan ihtiyacını aktarabilsin.*

SÖA2: Çocukların doğayla iç içe olması gerekir. Okul sadece derslerin verildiği bir yer değildir. Özellikle de ilkokulda bu eğitimin verilmesi gerekir. Çocuklara merhamet ve sevgi aşılanmalıdır. Doğayı, bitkileri, hayvanları sevmelidirler. Yeni nesli, geleceğimizi çocuklar oluşturacaktır. Onun için doğayı seven, merhametli, yeşili koruyan bireyler yetiştirmek gerekir. Bu da doğa eğitimiyle sağlanır.

SBÖA44: Ülkemizin refahı, gelecek nesillerde farkındalık oluşturmak için verilmelidir. Doğa eğitimi çocuğun bilişsel farkındalık düzeyini yükseltir. Çocuk çevresinin farkına varır. Çocuğa doğa sevgisi verildiği zaman çocuk çevresindeki bireylere de sevgiyle yaklaşır.

FBÖA41: Farkındalık demektir. Çocukların daha küçük yaşlardan itibaren yaşadığı çevrenin farkında olması, yaşadığı çevreye saygı duyması ve onun önemini anlamasına yönelik eğitimidir. Küçükten doğa sevgisiyle, bilinciyle büyüyen çocuklar geleceğimizi korur.

Öğretmen adayları, çocukların doğa hakkında değer ve farkındalık kazanımını, bilgi ve beceri kazanımına göre daha gerekli bulmuşlardır. Ancak yine de özellikle çocukluk çağında kalıcı öğrenmelerin ($f=16$) gerçekleşeceğine inandıkları için bu eğitimin çocuk yaşta verilmesinin gerekliliğini dile getirmişlerdir:

OÖA46: Çocukların bitmek tükenmek bilmeyen bir merak duyguları vardır. Doğa ise onlar için sonsuz bir öğrenme ve keşfetme imkânı sağlar. Doğa hakkında bilgi edinmek onların çok hoşuna gidecektir. Ayrıca bu eğitim kalıcı olacaktır.

SÖA38: Doğayla alakalı çocukları bilgilendirmek amacıyla yapılan eğitimidir. Yaşamın içinde karşılaşacakları doğal olayları adlandırabilmeleri ve gözlemlenmeleri sağlanır.

SBÖA48: Çünkü erken yaşta verilen eğitim en kalıcı olanıdır. Çocuklar erken yaşlarda doğruyu bilerek ona göre yaşarlar. Doğayı tanırlar, onlar için doğru yanlışı anlayıp, kendi yaşamlarında daha dikkatli olabilirler.

FBÖA6: Çünkü doğanın işleyişini, hayvanları, bunların arasındaki ilişkileri bilmiyorlar. Birçok bitkinin ne olduğunu görsel olarak bilmiyorlar. Bunun için doğa eğitimi verilmeli ve geziler düzenlenmeli.

Öğretmen adaylarının bir kısmı ($f=7$) ise farklı olarak çocukların doğada yaşam becerisi kazanabilmeleri için doğa eğitimi almaları gerektiğini ifade etmiştir:

OÖA23: Çünkü çocuklar da bu doğanın bir parçasıdır. Onlara doğayı tanıtmalı, sevdirmeli, imkânı olmadığında doğada nasıl yaşayacağını göstermeliyiz.

SBÖA22: Çocuk karşılaştığı bir bitkinin zehirli olup olmadığını, yenip yenmeyeceğini bilmeli ya da karşılaştığı hayvanların tehlikeli olup olmadığını bilmeli ve bunun için eğitim almalıdır.

FBÖA37: Çocuk zorlukların üstesinden gelmeyi, tek başına kaldığında ne yapacağını bilmeli, kendisi bazı şeylere karar verebilmeli.

Öğretmen adaylarının, çocukların *gelişimleri* ($f=18$) ve bu nedenle *doğada olmalarının* ($f=15$) gerekliliğine yeterince değinmedikleri dikkati çekmektedir.

OÖA33: *Çocuklara doğa eğitimi verilmelidir. Çünkü motor, sosyal, bilişsel vb. her türlü gelişim alanını en iyi kazanacak olduğu yer doğadır.*

SÖA40: *Doğa, çocukların gelişimlerini ve büyümelerini destekler.*

SBÖA33: *Doğa eğitimi çocuklara, sosyalleşmeleri ve psikolojik olarak gelişimini sağlamak için verilmelidir.*

FBÖA40: *Çocuklar gelişim çağında oldukları için oyun oynamak istemektedirler. Bu oyun eylemlerinin masalarda, sıralarda değil yeşil olan ağaçların çiçeklerin olduğu ortamlarda verilmesi gerekmektedir. Çocuklar bu şekilde kendilerini daha mutlu hissedeceklerdir.*

Öğretmen Adaylarının Doğa Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının çocuklara yönelik doğa eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri üç tema altında toplanmıştır (Tablo 6).

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Doğa Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

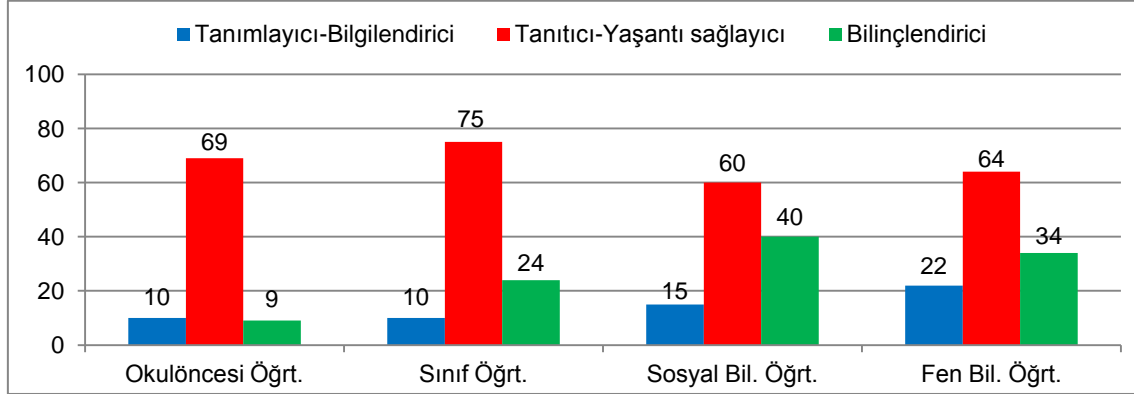
Temalar	Okulöncesi Öğrt.		Sınıf Öğret.		Sosyal Bil. Öğrt.		Fen Bil. Öğrt.		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Tanımlayıcı- Bilgilendirici	10	17,54	10	17,54	15	26,31	22	38,59	57	13,19
Tanıtıcı- Yaşantı sağlayıcı	69	25,74	75	27,98	60	22,38	64	23,88	268	62,04
Bilinçlendirici	9	8,41	24	22,42	40	37,38	34	31,77	107	24,77
Toplam	88	20,37	109	25,23	115	26,62	120	27,78	432	100

Tablo 6'da görüldüğü üzere öğretmen adayları sıklıkla ($f=268$; %62,04) doğa eğitiminin, doğayı *tanıtıcı* ve doğada *yaşantı sağlayıcı* nitelikte yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmeni adayları ve Okulöncesi öğretmen adayları, çocuklar için doğa eğitiminin *tanıtıcı* ve *yaşantı sağlayıcı* şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğini diğer katılımcılara göre daha fazla ($f=144$) belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının üzerinde durdukları bir diğer tema ise doğa eğitiminin çocukları *bilinçlendirici* etkinlikler ($f=107$; %24,77) yoluyla gerçekleştirilmesi yönünde olmuştur. Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi öğretmen adayları, doğa eğitiminin bilinçlendirme etkinlikleri yoluyla yürütülmesini sıklıkla ($f=74$) ifade etmişlerdir.

Okulöncesi öğretmen adayları ise bilinçlendirmeye yönelik doğa eğitimini diğer katılımcılara göre çok daha düşük oranda ($f=9$; %8,41) belirtmişlerdir.

Doğa eğitiminin *tanımlayıcı-bilgilendirici* bir şekilde yapılması yönünde Fen Bilgisi öğretmen adaylarının daha yüksek oranda ($f=22$; %38,59) görüş belirttikleri tespit edilirken en düşük oran Okulöncesi öğretmen adaylarına ($f=10$; %17,54) ve Sınıf öğretmeni adaylarına ($f=10$; %17,54) aittir.



Şekil 3. Öğretmen adaylarının doğa eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri

Okulöncesi öğretmen adayları ve Sınıf öğretmeni adayları için *tanıtıcı* ve doğa içinde *yaşantı sağlayıcı* bir eğitim daha ağırlıklı yer tutmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde daha üst sınıflarda görev alacak olan Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi öğretmen adayları ise, *tanıtıcı-yaşantı sağlayıcı* bir eğitim sürecinin yanı sıra, *bilinçlendirici* ve *bilgilendirici* eğitim sürecine de önem veren görüşler belirtmişlerdir (Şekil 3).

Katılımcıların, çocuklar için doğa eğitimi uygulamalarına yönelik ifadelerinin analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Doğa Eğitimi Uygulamalarına İlişkin İfadeleri

Temalar	İfadeler			
	Okulöncesi Öğrt.	Sınıf Öğret.	Sosyal Bil. Öğrt.	Fen Bil. Öğrt.
Tanımlayıcı-Bilgilendirici	Anlatım ($f=4$)	Anlatım ($f=7$)	Anlatım ($f=6$)	Anlatım ($f=4$)
	Sınıfta deney ($f=2$)	Seminer ($f=3$)	Belgesel izleme ($f=2$)	Drama ($f=3$)
	Animasyon ($f=2$)		Ödüllendirme ($f=2$)	Bilgilendirme ($f=3$)
	Zorunlu ders ($f=1$)		Zorunlu ders ($f=2$)	Ödüllendirme ($f=2$)
	Hikâye okuma ($f=1$)		Sınıfta deney ($f=1$)	Eğitsel oyunlar ($f=2$)
				Belgesel izleme ($f=2$)
				Sınıfta deney ($f=1$)
			Zorunlu ders ($f=1$)	

			Hikâye okuma (f=1)	Animasyon (f=1)
			Drama (f=1)	Seminer (f=1)
				Yarışma (f=1)
				Simülasyon (f=1)
Tanıtıcı- Yaşantı sağlayıcı	Doğa ile iç içe (f=22)	Doğa ile iç içe (f=21)	Ağaçlandırma (f=19)	Doğa ile iç içe (f=17)
	Gezi (f=15)	Gezi (f=17)	Doğa ile iç içe (f=14)	Ağaçlandırma (f=13)
	Ağaçlandırma (f=10)	Ağaçlandırma (f=8)	Gezi (f=6)	Gezi (f=12)
	Kamp (f=7)	Gözlem (f=8)	Uygulama (f=5)	Uygulama (f=9)
	Gözlem (f=6)	Bahçe etkinlikleri (f=7)	Gözlem (f=4)	Gözlem (f=7)
	Yürüyüş (f=5)	Kamp (f=6)	Yürüyüş (f=4)	Kamp (f=3)
	Piknik (f=1)	Uygulama (f=5)	Bahçe etkinlikleri (f=2)	İzcilik (f=2)
	Egzersiz (f=1)	Yürüyüş (f=2)	Piknik (f=2)	Hayvanat bahçesi (f=1)
	Bitki toplama (f=1)	Bitki besleme (f=1)	İzcilik (f=2)	
	Çiçek ekme (f=1)		Kamp (f=1)	
			Bitki besleme (f=1)	
	Bilinçlendirici	Koruma (f=5)	Koruma (f=7)	Koruma (f=21)
Çevre temizliği (f=2)		Çevre temizliği (f=5)	Çevre temizliği (f=5)	Çevre temizliği (f=9)
Geri dönüşüm (f=1)		Proje (f=4)	Örnek olma (f=4)	Örnek olma (f=4)
Doğru eylem (f=1)		Vakıf /kulüp (f=3)	Proje (f=3)	Geri dönüşüm (f=2)
		Hayvan koruma (f=3)	Vakıf / kulüp (f=3)	Proje (f=1)
		Doğru eylem (f=2)	Hayvan koruma (f=2)	Vakıf /kulüp (f=1)
		Doğru eylem (f=2)	Doğru eylem (f=1)	

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğretmen adayları sıklıkla doğa eğitiminin çocuklara okul dışında, *doğa ile iç içe* olunacak ($f=74$) yaşantı fırsatları sağlanarak gerçekleştirilmesi yönünde ifadelerde bulunmuşlar, *doğa gezilerinin* ($f=50$) bu yönde kullanılması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Öğretmen adaylarına göre *tanıtıcı-yaşantı sağlayıcı* doğa eğitimi etkinlikleri içinde sıklıkla ifade edilenlerinden biri de *ağaçlandırma* ($f=50$) faaliyetidir. *Ağaçlandırma* faaliyeti, *doğa gezileri* kadar önemli görülmektedir. Benzer şekilde öğretmen adayları doğada *gözlem*, *uygulama* yapılması, *kamp* ve *yürüyüş* gibi etkinliklerde bulunulması gerektiğini de ifade etmişlerdir.

Bu yönde görüş belirten katılımcıların ifadelerine örnekler şu şekildedir:

OÖA8: *Çocuklar öncelikle okulun bahçesine çıkarılmalıdır. Nasıl tepki gösterdikleri, davranışları ölçülmelidir. İlerleyen zamanlarda öğretmen gözetiminde ormana veya başka doğal alanlara götürülebilir. Burada egzersiz ve ağaçlandırma çalışmaları yapılabilir. Topraktaki küçük canlılar incelenebilir. Bitki ve ağaçlar hakkında bilgilendirme yapılabilir. Eğitsel oyunlar oynanabilir.*

SÖA:21: *Çocuklar ağaç dikmeye götürülebilir. Doğa yürüyüşü ve kamplara katılabilir.*

SBÖA32: *Bu eğitim doğa içinde verilmelidir. Doğa sevgisi aşılandırılmalıdır ve bunun için doğayla iç içe olunmalıdır. Ağaç dikme faaliyetleri ve doğa yürüyüşleri olabilir.*

FBÖA32: *Bence doğa eğitimiyle ilgili çocuklar havası, suyu, bitki örtüsü güzel olan yerlere gezi niteliğinde götürülmeli, gezdirilmelidir. Çocuklarla beraber çiçeklendirme, ağaçlandırma çalışmaları kesinlikle yapılmalı ve çocuklar gruplara ayrılıp her grubun ağacının olması sağlanarak en iyi şekilde bakanlar sene sonunda ödüllendirilmelidir.*

Doğa eğitimi etkinliklerinin doğayı *korumaya* ($f=49$) ve *çevre temizliğine* ($f=21$) odaklı olması yönünde görüş belirten öğretmen adayları da bulunmaktadır. Doğa eğitiminin *koruma* etkinlikleri şeklinde verilmesi gerektiğine yönelik ifadeler değerlendirildiğinde bu temada okulöncesi öğretmen adaylarının diğer katılımcılara göre daha az sayıda görüş belirttiği dikkati çekmektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerine örnekler şu şekildedir:

OÖA37: *Yerlere çöp atmanın kötü bir davranış olduğu çocuklara anlatılmalı. Eğer çöpü atarsak çevrenin ne duruma geleceği çocuklara anlatılmalı, gösterilmelidir. Çöplerin nasıl poşetleneceği çocuklara öğretilmelidir. Kâğıdın yapımı gösterilmeli, kâğıtlar için ağaçların kesildiğini gösterip kâğıt israfı konusunda bilinçlendirilmelidir. Çevrenin hepimizin olduğunu ve korumamız gerektiği bilinci çocuklara verilmelidir.*

SÖA 23: *Çocuklara buldukları çevrenin özellikleri tanıtılmalı, doğayı korumamız gerektiği güzel bir şekilde anlatılmalıdır. Çocuklar doğayı kirletmemeleri konusunda bilinçlendirilmelidir.*

SBÖA42: *Çocuklara doğa eğitimini onlara örnek olarak verebiliriz. Nasıl örnek olabiliriz? Davranışlarımızla, en basitinden elimizdeki çöpü atmak için*

çöp kutusunu arayabiliriz. Çocuklara doğayı kirlettiğimizde bunun kendileri için nasıl bir dönüşü olduğu hakkında bilgi verilmelidir.

FBÖA14: *Yeşilliği koruyan, çöpleri bilinçsizce, doğayı katletmeden gerekli yerlere ulaştıran yani doğanın farkına varan, çevresini koruyan bilinçli kişiler yetiştirilmelidir.*

Öğretmen adayları *tanımlayıcı* ve *bilgilendirici* doğa eğitimi etkinlikleri içerisinde *sınıfta anlatım* etkinliklerini ($f=21$) sıklıkla dile getirmişlerdir. *Tanımlayıcı* ve *bilgilendirici* doğa eğitimi etkinliklerinde Fen Bilgisi öğretmen adayları diğer katılımcılara göre daha fazla çeşitlikte etkinlik önerileri belirtmişken, Sınıf öğretmeni adaylarının daha az etkinlik örnekleri ifade ettikleri görülmektedir.

Bu yönde görüş belirten katılımcıların ifadelerine örnekler şu şekildedir:

OÖA29: *Çocuklarla sınıf içinde deney yaptırma, animasyon izletme gibi etkinlikler yapılabilir.*

SÖA15: *İlkokullarda öğrencilere ders içinde verilmesi gereken bir ünite şeklinde olabilir. Konulara bölüp parça parça tek bir ünite oluşturulabilir. Bu üniteyi de Hayat bilgisi dersine koyabiliriz.*

SBÖA: *Doğayı ve doğanın önemini kavratıp öğretecek hikâye ya da fabl okunabilir.*

FBÖ46: *Çocuklara ilkokuldan başlayan uygulamalı ve teorik eğitimle verilmelidir. Doğayla ilgili yapılan belgeseller TV’de izletilebilir.*

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada öğretmen adaylarının doğa eğitimine yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Doğa eğitiminin tanımlanmasına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; öğretmen adaylarının doğa eğitimini sıklıkla *ekolojik bilinç ve koruma* anlayışı geliştirme işlevi üzerinden tanımladıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda, doğa eğitiminin, katılımcılar tarafından çevre eğitimi boyutuyla değerlendirildiği ve tanımlandığı görülmektedir. Katılımcıların *koruma* ($f=77$) ve *bilinçlendirme* ($f=53$) ifadelerini sıklıkla dile getirdiği dikkati çekmektedir. Dolayısıyla doğa eğitiminin, çevre eğitimi ile kesişen boyutta, sürdürülebilirliği sağlama ve bu yönde bilinçlendirme eğitimi olarak değerlendirilmesi söz konusudur. Öğretmen adayları, *çocuklara neden doğa eğitimi verilmelidir?* sorusuna verdikleri yanıtlarda yine benzer şekilde, *ekolojik bilinç ve koruma* anlayışı geliştirme amacına vurgu yapmışlardır. Bu tema, çalışma kapsamındaki anabilim dallarının hepsinde en yüksek frekans oranına sahiptir. Öğretmen adayları çoğunlukla, çocuklar için doğa eğitiminin, *doğanın korunması* ($f=87$) ve bu yönde *bilinçlendirmenin* ($f=62$) sağlanmasına yönelik gerçekleştirilmesi taraftarıdır. Dolayısıyla doğa eğitiminin katılımcılar tarafından çevre odaklı bir şekilde yorumlandığı dikkati çekmektedir. Ancak doğa eğitimi, çevre eğitiminden daha geniş bir anlama ve içeriğe sahiptir. Ülkemizde bu yönde gerçekleştirilen çalışmalar sıklıkla doğa eğitimi veya doğa bilinci üzerine değil, çevre eğitimi, çevre sorunları, çevre duyarlılığı, çevre koruma bilinci, çevreye yönelik tutumlar çerçevesinde ve daha çok örgün öğretimle ilişki kurularak ele alınmıştır (Çukur ve Özgüner 2008). Kahyaoğlu (2016), 2010-2015 yılları arasında Türkiye’de doğa eğitimi üzerine yapılan çalışmaların

genellikle çevreye yönelik tutumlara, çevresel bilgi, öğrencilerin çevre ile ilgili bilişsel yapıları ve sorumlu davranışlara etkisi üzerinde yoğunlaştığını tespit etmiştir. Eğitimde doğa farklı zamanlarda farklı amaçlar doğrultusunda karşımıza çıkmaktadır (Akyüz 1979). Ancak 2. Dünya Savaşı'ndan sonraki süreçte kapitalist/teknolojik/endüstriyel gelişme, hızlı yapılanma ve nüfus artışı ile birlikte, doğa çağın dışına itilmiş ve tüketimin ön planda olduğu kontrolsüz bir kalkınma süreci ortaya çıkmıştır (Özmehmet 2008). Bu süreç, doğa üzerinde yarattığı tahribatın yanı sıra ekonomik ve toplumsal olarak da tehdit edici boyutlara ulaşmıştır. Dolayısıyla eğitim içerikleri ve sürecinde de yapılanmaya gidilerek bireylerde doğaya, çevreye yönelik olumlu tutum ve davranışlar geliştirmek amaçlanmış ve günümüzde doğa, ağırlıklı olarak çevre sorunlarına ve sürdürülebilirliğe odaklanmış şekilde değerlendirilmiştir. Çevre eğitimi, bilgilendirme, bilinçlendirme, uyarma, dengeleme, geliştirme, koruma vb. süreçleri içermekte ve bu yönde davranışlar oluşturmayı amaçlamakta; insanın biyofiziksel ve sosyal çevresiyle ilgili değer, tutum ve kavramların tanınmasını, ayırt edilmesini hedeflemektedir (Güler 2009). Doğal yaşamın zarar görmesi, bu durumun nedenleri ve sonuçları ise doğa eğitiminin çevre eğitimiyle kesiştiği kavşak noktasını oluşturmaktadır (Özdemir, Akfırat ve Adıgüzel 2009). Ancak doğa eğitimi bununla birlikte doğrudan deneyimlerle doğanın, doğadaki unsurlar arasındaki ilişkilerin ve süreçlerin farkındalığının kazandırılması, doğa sevgisi ve duyarlılığının geliştirilmesi amaçlarını da içermekte ve bu niteliği ile çevre eğitiminden farklılaşmaktadır (Köşker 2019). Bu bağlamda öğretmen adaylarının tanımlamaları, doğa eğitiminden ziyade, Özdemir (2010) tarafından da ifade edilen "doğa deneyimlerine dayalı çevre eğitimi" işaret etmektedir. Ancak Bookchin (1996) tarafından da ifade edildiği gibi, ekoloji hareketi, kirlenme ve korunma ile ilgili reformlarda yani sadece *çevrecilik*'te takılıp kaldığı takdirde mevcut doğa ve insan sömürsüne dayalı sistemin emniyet supabı olmaktan öte gitmeyecektir. Dolayısıyla insanların doğaya ve yaşama bakış açılarını değiştirecek bir zihniyet değişimine ihtiyaç bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının ifadeleri, doğanın korunması ve çevre sorunlarının çözümüne yönelik eylemleri daha çok bireylere odaklanarak değerlendirdikleri ve geniş bir bakış açısına sahip olmadıkları yönünde değerlendirilebilir. Zira çevre sorunlarını yalnızca çevrenin kirlenmesi veya bilinçsizce kullanılması olarak değil toplumsal, siyasal, ekonomik, kültürel, dini ve ahlaki boyutları da olan son derece karmaşık bir sorunlar yumağı olarak görmek daha doğru olacaktır (Gül 2013). İnsanlar ile doğa arasındaki yaratıcı ve verimli bir simbiyotik ilişki potansiyelini göz ardı eden çevrecilik akımı, çevresel krizlerden endişe duymakta ancak krizi üreten toplumsal ve ekonomik yapıların sistematik biçimde dönüştürülmesi ile ilgilenmemektedir (Roussopoulos 2017). Oysa doğayı, doğal yaşamı ve kaynakları canlı yaşamının devamlılığı bakımından korumak, toplumsal, ekonomik ve politik yapılanmanın sorgulanmasını, değişimini ve bireylerde bu yönde bir bilinçlenmeyi içermektedir (Özberk 2017, Özdemir 2007). Bu bağlamda bireyleri bu doğrultuda bilince ve farkındalığa ulaştıracak, doğaya ve yaşama saygı duymalarını sağlayacak bir eğitimin gerekliliği söz konusudur.

Öğretmen adaylarına göre doğa eğitimi aynı zamanda doğa hakkında bilgi sahibi olmak ($f=167$) demektir. *Bilgilendirme* ($f=51$) ve *doğanın tanınması* ($f=46$) ifadeleri bu doğrultuda en sık dile getirilen ifadeler olmuştur. Özellikle Okulöncesi ve Sınıf öğretmenliği anabilim dallarındaki katılımcılar, diğer katılımcılara göre doğa

eğitiminin *bilgi ve beceri kazandırma* ($f=108$; %64,67) işlevine daha fazla vurgu yapmışlardır. Buna karşın Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi öğretmenliği anabilim dallarından katılımcılar, doğa eğitimini sıklıkla *ekolojik bilinç ve koruma* anlayışı geliştiren ($f=116$; %55,23) bir eğitim olarak tanımlamışlardır. Dolayısıyla görev alacakları eğitim kademesindeki çocukların yaş düzeylerine göre öğretmen adaylarının doğa eğitimini farklı bakış açılarıyla tanımladıkları görülmektedir. Bu durum Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının, doğa eğitiminin eylemsel/davranışsal boyutunu öne çıkardıkları şeklinde yorumlanabilir. Söz konusu çocuklara yönelik bir doğa eğitimi olduğunda; öğretmen adayları, çocuklara doğa hakkında *bilgi ve beceri kazandırma* gerekliliğine, *ekolojik bilinç-koruma anlayışı kazandırma* ve *değer-farkındalık kazandırma* temalarına nazaran daha az (%11,52) değinmişlerdir. Bu durum öğretmen adaylarının, ekolojik bilinç kazandırma ve koruma yönünde olumlu tutum ve davranış geliştirmenin en önemli adımlarından biri olan tanıma, inceleme, gözlem yapma ve keşfetme süreçlerinin önemini yeterince değerlendiremedikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen adayları doğa eğitimini tanımlanırken *değer ve farkındalık kazandırma* (%23,45) işlevine de vurgu yapmışlardır. Bu temada sıklıkla dile getirilen ifade ise *doğa sevgisi kazandırma* ($f=43$) olmuştur. Benzer şekilde çocuklara yönelik doğa eğitiminin gereklilik nedenleri arasında da *değer ve farkındalık kazandırma* işlevi (%28) ve bu tema altında *doğa sevgisi* ($f=36$) kazandırma gerekliliği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarına göre doğayı seven, değerini bilen, saygı duyan, duyarlı ve farkındalığı gelişmiş bireyler yetiştirmek için çocuklara doğa eğitimi verilmelidir. Öğretmen adayları için sırasıyla ekolojik bilinç ve doğayı koruma anlayışı kazandırmak, doğa sevgisi ve doğaya yönelik farkındalık geliştirmek ve doğanın değerinin anlaşılmasını sağlamak; çocuklar için doğa eğitiminin en önemli gerekliliğini oluşturmaktadır.

Öğretmen adaylarının doğa tanımlamaları ve çocuklar için doğa eğitiminin gerekliliğine ilişkin ifadeleri genel olarak değerlendirildiğinde bazı ifadelerin öne çıktığı görülmektedir. Doğa eğitimi tanımlamalarında, *koruma* ($f=77$), *bilinçlendirme* ($f=53$), *bilgilendirme* ($f=51$), *doğayı tanıma* ($f=49$), ve *doğa sevgisi* ($f=43$) geliştirme işlevleri sıklıkla vurgulanmıştır. Bu durum genel olarak öğretmen adaylarının doğa eğitiminin duyuşsal kazanım boyutundan (doğa sevgisi, farkındalık kazandırma) ziyade davranışsal (doğayı koruma) ve bilişsel (bilgilendirme, tanıma) kazanım boyutuna vurgu yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. Katılımcıların çocuklar için doğa eğitiminin gereklilik nedenlerine ilişkin görüşlerinde ise *koruma* ($f=87$), *bilinçlendirme* ($f=62$), *farkındalık kazandırma* ($f=41$) ve *doğa sevgisi* ($f=36$) geliştirme ifadeleri sıklıkla dile getirilmiştir. Dolayısıyla doğayı koruma bilincinin geliştirilmesine yönelik davranışsal boyutta kazanımların ön plana alındığı dikkati çekmektedir. Ancak çocuklara yönelik doğa eğitimi konusunda, Okulöncesi öğretmen adayları ve Sınıf öğretmeni adaylarının, *değer ve farkındalık* eğitimine yani doğa eğitiminin duyuşsal kazanımlarına daha fazla vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Görev alacakları eğitim kademesindeki çocukların yaş düzeyleri dikkate alındığında, Okulöncesi ve Sınıf öğretmeni adaylarının, erken yaşlarda doğa sevgisi ve farkındalık kazandırmanın önemine vurgu yaptıkları düşünülebilir. Ek olarak Okulöncesi ve Sınıf öğretmenlerinin, sınıfta öğrencileri ile daha fazla paylaşım içinde oldukları düşünülürse, Okulöncesi öğretmen adayları ile Sınıf öğretmeni adaylarının duyuşsal boyuttaki kazanımlara diğer katılımcılara göre daha

fazla önem verdikleri düşünülebilir. Bir araştırma sonucuna göre, öğrencilerin çevre ve doğa konusunda sergiledikleri olumlu davranışların yalnızca %19'u edindiği bilgilere dayanmaktadır (Vural ve Yılmaz 2016). Dolayısıyla öğrencilerin edindikleri bilgilerin olumlu tutum ve davranışlara dönüşemediği görülmektedir. Doğa eğitimi sürecinde, bilgi ve beceri aktarımı tek başına yeterli olmamakta, edinilen bilgilerin olumlu eylemlere dönüşebilmesi için doğaya yönelik duygu aktarımına da ihtiyaç bulunmaktadır. Doğayı koruma yönünde olumlu tutum ve davranışların kazandırılmasının temelinde doğa sevgisi ve farkındalık yatmaktadır. Doğaya karşı sevgi duyma ve onun değerini bilme, insanlara ne yapılması gerektiğini söylemekten daha motive edici durumdadır (Wilson 2008).

Öğretmen adayları diğer temalara nazaran doğa eğitiminin *gelişimi destekleme* işlevini sıklıkla ifade etmemişlerdir ($f=8$). Çocuklara yönelik doğa eğitiminin gereklilikleri söz konusu olduğunda *gelişimi destekleme* temasında katılımcıların ifadelerinde artış olduğu ($f=36$) dikkati çekmektedir. Ancak yine de bu tema diğer temalara nazaran en düşük frekans değerine sahiptir. Doğa, çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimleri üzerinde olumlu etkiye sahip olmakla birlikte (Bailie 2010, Kellert 2002, Yıldırım ve Akamca 2017), aynı zamanda çocuklar için yaratıcı oyun ve öğrenme ortamı sağlamaktadır (Dowdell, Gray ve Malone 2011). Buna rağmen katılımcıların, çocukların gelişimsel özelliklerini desteklemek amacıyla doğada bulunmalarının önemini yeterince kavrayamadıkları düşünülmektedir. Louv (2010), doğa deneyimlerinden yoksun kalan çocukların fiziksel, zihinsel, ruhsal ve kültürel sorunlara sahip olacaklarını iddia etmektedir. Dolayısıyla çocukların sağlıklı gelişimi bakımından doğa önemli bir ihtiyaçtır. Doğa eğitimi ve doğada eğitim etkinlikleri bu doğrultuda önemli fırsatlar sunmaktadır.

Öğretmen adaylarının ifadelerinde çocuklar için doğa eğitiminin *tanıtıcı-yaşantı sağlayıcı* bir şekilde yapılması gerektiği sıklıkla ($f=268$) vurgulanmıştır. Bu temada özellikle *doğa ile iç içe* yaşantı fırsatlarının sağlanması ($f=74$), *doğa gezilerinin* ($f=50$) ve *ağaçlandırma* ($f=50$) çalışmalarının gerekliliği sıklıkla dile getirilmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim vereceği çocukların yaş düzeyi arttıkça, *tanıtıcı-yaşantı sağlayıcı* etkinliklerle birlikte, korumaya yönelik *bilinçlendirici* ve doğayı tanıtmaya yönelik *bilgilendirici* etkinliklerin ifade edilme sıklığının da arttığı görülmektedir. *Tanıtıcı ve yaşantı sağlayıcı* doğa eğitimi etkinlikleri tüm katılımcılar tarafından sıklıkla dile getirilmiş olmasına rağmen, Okulöncesi öğretmen adayları ve Sınıf öğretmeni adaylarının, *bilinçlendirici* ve *tanımlayıcı-bilgilendirici* eğitim sürecine nazaran *doğayı tanıtıcı* ve doğada *yaşantı sağlayıcı* bir eğitim sürecini daha fazla vurguladıkları dikkati çekmektedir. Bu bağlamda çocukların *doğa ile iç içe* ($f=43$) olmaları ve bu amaçla *doğa gezilerinin* ($f=32$) düzenlenmesi gerektiği yönündeki ifadeleri, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarına göre daha fazla dile getirmişlerdir. Sınıf içi etkinliklere ise Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının daha fazla vurgu yaptığı dikkati çekmektedir. Bu durum, görev alacakları eğitim kademesindeki öğrencilerin yaş düzeyleri ve öğretim programlarında yer alan kazanımların farklılık göstermesinden kaynaklanabilir. Çocukların doğayı anlama, tanıma, farkındalık kazanma ve doğa sevgisi geliştirmeleri için doğada doğrudan deneyimlere ihtiyaçları bulunmaktadır. Zira doğa eğitimi, doğada yapılan eğitimidir. Nadelson ve Jordan (2012), 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri alan gezisinde, öğrencilerin kendi deneyimleri ile

gerçekleştirdikleri faaliyetleri sıklıkla hatırladıklarını tespit etmişlerdir. Bu bağlamda doğanın birey için öğrenilmesi gereken bir şey olmaktan ziyade içinde yaşadığı ve farkında olduğu bir ortam haline dönüşmesi ve doğa eğitiminin bu fırsatı sağlayacak biçimde düzenlenmesi önemlidir (Köşker 2013). Doğa eğitiminde, sınıftaki kuramsal eğitimden ziyade bireylerin deneyimleri ve gözlemleri ile öğrenecekleri, bilişsel duyuşsal ve davranışsal alana yönelik uygulamalı bir sürece ihtiyaç bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının %86,79'u yaşamlarının büyük kısmını kentlerde ikamet ederek geçirmiştir. Bu nedenle doğa ile ilgili çok fazla unsurla karşılaşmamış oldukları düşünülecek olursa, doğaya yönelik bilgi ve deneyim düzeylerinin yaşamlarının büyük bir kısmını kırsal bölgelerde ikamet ederek geçiren öğretmen adaylarına göre daha az olduğu söylenebilir. Ayrıca katılımcıların %93,4'ünün doğa ile ilgili herhangi bir üyeliğinin (kurum, kuruluş, vakıf, dernek vb.) bulunmadığı, %73,6'sının ise doğa eğitimine ilişkin okul dışında bir çalışmaya katılmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın eğitim fakültesi son sınıf öğrencileriyle yapıldığı düşünüldüğünde, doğa deneyimleri sınırlı olan öğretmen adaylarının, doğa eğitimini planlama ve düzenleme konusunda yetersiz deneyimlere sahip oldukları söylenebilir. Katılımcıların doğa deneyimlerinin sınırlılığı, aynı zamanda doğa algılarının da şekillenmesinde etkili olacaktır. Araştırma sonuçları, doğada geçirilen zamanın ve doğa deneyimlerinin; doğaya bağlılığı, yakınlığı ve doğa algısını etkilediğini ortaya koymaktadır (Aaron 2009, Chawla 2002). Öğretmen adaylarının doğa deneyimi kazanacakları doğa eğitimi projelerine katılımlarının sağlanması bu bakımdan önemli fırsatlar yaratacaktır. Ancak bu konudaki çalışmalar incelendiğinde, ülkemizde doğa eğitimi projelerinin daha çok çevre eğitime odaklandığı dikkati çekmektedir (Erdoğan 2011, Keleş, Uzun ve Uzun 2010, Kıyıcı, Yiğit ve Darçın 2014, Oğurlu, Türkoğuz ve Aksu, 2018, Özdemir 2010). Bu bağlamda doğadaki ilişkiler ve süreçler hakkında bilgi kazandırarak doğanın tanınmasını sağlayacak, insanın kendisini kopartarak dışsallaştırdığı doğanın bir parçası olduğunu hatırlatacak ve bütünlükçü bakış açısı kazandıracak eğitim içerikleri ve uygulamalarına ihtiyaç bulunmaktadır. Dolayısıyla özellikle öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yönelik doğa eğitimi projelerinin, katılımcıların eğitimci kimlikleri dikkate alınarak planlanması ve yürütülmesinin önemli bir gereklilik olduğu görülmektedir.

KAYNAKLAR

AARON, Rachel F. (2009), *Planting a Seed: An Examination of Nature Perception, Program Processes, and Outdoor Experience*. Unpublished Doctoral Dissertation, Office of Graduate Studies of Texas A&M University.

AKYÜZ, Yahya. (1979), "Eğitimde Çocuk-Doğa ve Çevre Korunması İlişkileri", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, C.XII, S.1: s.85-96.

BAILIE, Patti E., (2010), "From the One-Hour Field Trip to a Nature Preschool: Partnering with Environmental Organizations", **YC Young Children**, C. LXV, S.4: s.76-82.

BELL, J. F., WILSON, J. S. ve G. C. LIU, (2008), "Neighborhood Greenness and 2-year Changes in Body Mass Index of Children and Youth", **American Journal of Preventive Medicine**, C. XXXV, S.6: s. 547-553.

BİRDİŞLİ, Fikret, (2014), "Çevreye Metaekolojik Yaklaşım ve Doğada Karşılıklı Dayanışma İlkesi", **Akademik İncelemeler Dergisi (AİD)**, C.IX, S.1: s. 25-46.

BOOKCHIN, Murray, (1996), **Ekolojik Bir Topluma Doğru**. (Çev. Abdullah Yılmaz), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

BURDETTE, H. L. ve R. C. WHITAKER, (2005), "Resurrecting Free Play in Young Children: Looking Beyond Fitness and Fatness to Attention, Affiliation and Affect. **Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine**", C. CLIX, S.1: s.46-50.

BÜLBÜL, Y. ve A. YILMAZ, (2019), "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre, Çevre Eğitim ve Çevresel Vatandaşlık Kavramlarına İlişkin Görüşleri" **Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi**, C. V, S. 2: s.165-183.

CAMPBELL, T., MEDINA-JEREZ, W., ERDOĞAN, İ. ve D. ZHANG, (2010), "Exploring Science Teachers' Attitudes and Knowledge about Environmental Education in Three International Teaching Communities", **International Journal of Environmental and Science Education**, C. V, S.1: s. 3-29.

CHAWLA, Louise, (2002), "Spots of Time: Manifold Ways of Being in Nature in Childhood." **Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations**, Eds. P. H. Kahn ve S. R. Kellert), London: The MIT Press, 199-225.

CHRISTENSEN, L. B., JOHNSON, B., L. A. TURNER, (2015), **Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analiz**, (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.

ÇUKUR, D. ve H. ÖZGÜNER, (2008), "Kentsel Alanda Çocuklara Doğa Bilinci Kazandırmada Oyun Mekânı Tasarımının Rolü", **Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi**, C. II: s.177-187.

ÇUKUR, Duygu, (2011), "Okulöncesi Çocukluk Döneminde Sağlıklı Gelişimi Destekleyici Dış Mekân Tasarımı", **SDÜ Orman Fakültesi Dergisi**, C. XII: s. 70-76.

DOWDELL, K., GRAY T. ve K. MALONE, (2011), "Nature and Its Influence on Children's Outdoor Play". **Australian Journal of Outdoor Education**, C. XV, S. 2: s.24-35.

ERDOĞAN, Mehmet, (2011), "Ekoloji Temelli Yaz Doğa Eğitimi Programının İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bilgi, Duyuşsal Eğilimler ve Sorumlu Davranışlarına Etkisi", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, C. XI, S. 4: s. 2223-2237.

ERENTAY, N. ve M. ERDOĞAN, (2009), **22 Adımda Doğa Eğitimi**. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

ERYILMAZ, Çağrı, (2017), "Sosyal Bilim Paradigmaları Çerçevesinde Çevre Sosyolojisi'nin Kuramları ve Kavramları", **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, C. XXVII, S.1: s.159-174.

GÜL, Fikri, (2013), "İnsan-Doğa İlişkisi Bağlamında Çevre Sorunları ve Felsefe", **Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C. XIV: s.17-21.

GÜLER, Tülin, (2009), "Ekoloji Temelli Bir Çevre Eğitiminin Öğretmenlerin Çevre Eğitimine Karşı Görüşlerine Etkileri", **Eğitim ve Bilim**, C. XXXIV, S.151: s.30-43.

GÜVEN, Ezgi, (2014). "Tahmin-Gözlem-Açıklama Destekli Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum ve Davranışlara Etkisi", **Eğitim ve Bilim**, C. XXXIX, S.173: s. 25-38.

GÜZELYURT, T. ve Ö. ÖZKAN, (2018), Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimine İlişkin Görüşleri: Durum Çalışması", **Electronic Turkish Studies**, C. XIII, S.11: s.651-668.

HUTCHINSON, Susan R. (2004). "Survey Research." **Foundations for Research: Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences**, (Eds. K. deMarrais ve S. D. Lapan), New Jersey: Routledge, 299-318.

KAHYAOĞLU, Mustafa, (2016), "Türkiye'de Doğa Eğitimi Üzerine Yapılan Çalışmalarının Analizi: Bir Meta Sentez Çalışması", **Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi**, C I, S.1: s. 1-14.

KARASAR, Niyazi, (2009), **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KELEŞ, Ö., UZUN, N. ve F. V. UZUN, (2010), "Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci, Çevresel Tutum, Düşünce ve Davranışlarının Doğa Eğitimi Projesine Bağlı Değişimi ve Kalıcılığının Değerlendirilmesi". **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. C. IX, S.32: 384-401.

KELEŞ, Özgül, (2017), "Investigation of Pre-Service Science Teachers' Attitudes towards Sustainable Environmental Education", **Higher Education Studies**, C. VII, S.3: s. 171-180.

KELLERT, Stephen R. (2002), "Experiencing Nature: Affective, Cognitive, and Evaluative Development in Children", **Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations**, (Eds. P. H. Kahn ve S. R. Kellert), London: The MIT Press, 117-151.

KELLERT, Stephen R. (2005), **Building for Life: Designing and Understanding the Human-Nature Connection**. Washington, D.C.: Island Press.

KIŞOĞLU, M., YILDIRIM, T., SALMAN, M. ve A. SÜLÜN, (2016), " İlkokul ve ortaokullarda çevre eğitimi verecek olan öğretmen adaylarında çevre sorunlarına yönelik davranışların araştırılması", **Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. XVIII, S.1: s. 299-318.

KIYICI, F. B., YİĞİT, E.. A. ve E. S. DARÇIN, (2014), "Doğa Eğitimi İle Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeylerindeki Değişimin ve Görüşlerinin İncelenmesi". **Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. IV, S.1: s.17-27.

KÖŞKER, Nilüfer, (2013), "İlkokul Öğrencileri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Doğaya İlişkin Algıları ve Sorumluluklarına Yönelik Düşünceleri". **Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, C. VIII, S.3: s.341-355. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4037>

KÖŞKER, N. ve F. ÇALIŞANDEMİR, (2015), "Child and Nature", *Environment and ecology at the beginning of 21st century*, (Eds. R. Efe, C. Bizzarri, İ. Cürebal ve G. N. Nyusupova.), Sofia: St. Kliment Ohridski University Press, 326-336.

KÖŞKER, Nilüfer, (2019), "Okulöncesi Çocuklarında Doğa Algısı", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. XIX, S.1: s.294-308.

LOUV, Richard, (2010), *Doğadaki Son Çocuk: Çocuklarımızdaki Doğa Yoksunluğu ve Doğanın Sağaltıcı Gücü*. (Çev. C. Temürcü). Ankara: TÜBİTAK Yayınları.

MERRİAM, Sharan. B., (2013), *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulamalar İçin Bir Rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayınları.

NADELSON, L. S. ve R. J. JORDAN, (2012), "Students Attitudes toward and Recall of Outside Day: An Environmental Science Field Trip", *The Journal of Research*, S.105: s.220- 231.

OĞURLU, İdris, (2016). "Bir Doğa Eğitim Projesinin Katılımcı Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi", *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, C. VII, S.14: s. 59-101.

OĞURLU, İ., TÜRKOĞUZ, S. ve G. A. AKSU, (2018), "Doğa Eğitimi Projelerinin Katılımcı Profili ve Yaygın Etkisinin Değerlendirilmesi: IDE Projeleri Örneği", *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, C. VII, S.5: s.262-283.

OZANER, F. Sancar, (2004). *Türkiye'de Okul Dışı Çevre Eğitimi Ne Durumda ve Neler Yapılmalı?*, V. Ulusal Ekoloji ve Çevre Kongresi Bildiri Kitabı. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Biyologlar Derneği, 67-98.

ÖZ, S., BAKIR, S. ve M. Z. YILDIRIM, (2013), "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Milli Parklarda Çevre Eğitimine Yönelik Görüşleri", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, C. II, S.3: s. 21-35.

ÖZBERK, Nejdet, (2017), "Politik Ekolojide Doğa-Toplum Diyalektik Birliğine Kuramsal Bir Bakış: Toplumsal Doğa ve Doğanın Kapitalist Üretimi Tezi". *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, C. XVII, S.3: s.71-98.

ÖZDEMİR, A. ve O. YILMAZ, (2008), "Assessment of Outdoor School Environments and Physical Activity in Ankara's Primary Schools", *Journal of Environmental Psychology*, C: XXVIII, S.3: s. 287-300.

ÖZDEMİR, Oğuz, (2007), "Yeni Bir Çevre Eğitimi Perspektifi: Sürdürülebilir Gelişme Amaçlı Eğitim". *Eğitim ve Bilim*, C. XXXII, S.145: s.23-39.

ÖZDEMİR, Oğuz, (2010), "Doğa Deneyimine Dayalı Çevre Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Çevrelerine Yönelik Algı ve Davranışlarına Etkisi", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. XXVII, S.27:s.125-138.

ÖZDEMİR, Oğuz, (2016), *Ekolojik Okuryazarlık ve Çevre Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

ÖZDEMİR, P., AKFIRAT, N.ve Ö. ADIGÜZEL, (2009), "Bilim ve Yaratıcı Drama Eşliğinde Doğa Eğitimi", *Yaratıcı Drama Dergisi*, C. IV, S.7: s.69-78.

ÖZGEN, Nurettin, (2018), "Doğa ve Toplum", *Sosyal coğrafya*, Ankara: Pegem Akademi, 1-54.

ÖZKAN, Banu (2017), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevre Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi”, **Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi**, C.LXII: s. 80-87.

ÖZMEHMET, Ecehan, (2008), “Dünyada ve Türkiye Sürdürülebilir Kalkınma Yaklaşımları”, **Journal of Yaşar University**, C. III, S. 12: s.1853-1876.

ÖZTÜRK, Elif. (2013). *Uluslar Arası Bir Çevre Eğitimi Projesinin Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Çevre Bilincine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

PATTON, Micheal Q., (2014) **Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri** (Çev Ed. M. Bütün ve S. B Demir). Ankara: Pegem

ROUSSOPOULOS, Dimitri, (2017), **Politik Ekoloji**, (Çev. F. D. Elhüseyini), İstanbul: Sümer Yayıncılık.

SEFALI, Abdurrahman, (2019), *Doğa Eğitimi Etkinliklerinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Biyofili Seviyelerine Etkisinin Araştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

SÖNMEZ, V. ve F. G. ALACAPINAR, (2013), **Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Anı Yayıncılık.

ŞAHİN, N. F., CERRAH, L., SAKA, A. ve B. ŞAHİN, (2004), “Yüksek Öğretimde Öğrenci Merkezli Çevre Eğitimi Dersine Yönelik Bir Uygulama”, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. XXIV, S. 3: s.113-128

TAYLOR, A. F. ve F. E. KUO, (2008), “Children with Attention Deficits Concentrate Better After Walk in the Park”, **Journal of Attention Disorders**, C. XII, S.5: s.402-409, doi:10.1177/1087054708323000

TURAN, Feryal, (2018), “Toplum-Çevre ve Doğa”, **Sosyal Coğrafya** (Ed. N. Özgen), Ankara: Pegem Akademi, 55-75.

UZUN, N. ve N. SAĞLAM, (2005). “Sosyo-Ekonomik Durumun Çevre Bilinci ve Çevre Akademik Başarısı Üzerine Etkisi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. 29: s.194-202.

VURAL, H. ve S. YILMAZ, (2016). “Ortaokul Öğrencilerinin Çevre ve Doğa İle İlgili Konularda Bilgi ve Davranış Düzeylerinin Belirlenmesi; Erzurum İli Örneği”, **İğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi**, C. VI, S.1: s.107-115.

WELLS, Nancy M. (2000), “At Home with Nature: Effects of ‘Greenness’ on Children’s Cognitive Functioning”, **Environment and Behavior**, C.32, S.6: s.775-795.

WILSON, Ruth, (2008), **Nature and Young Children: Encouraging Creative Play and Learning in Natural Environments**. London and New York: Routledge.

YILDIRIM, A. ve H. ŞİMŞEK, (2008), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILDIRIM, G. ve G. Ö. AKAMCA, (2017), “The Effect of Outdoor Learning Activities on the Development of Preschool Children”. **South African Journal of Education**, C. XXXVII, S. 2: s.1-10.

ZAYİMOĞLU-ÖZTÜRK, F. ve T. ÖZTÜRK, (2015), “Öğretmen Adaylarının Çevre ve Çevre Eğitimi İle İlgili Görüşleri (Ordu Üniversitesi Örneği)”, **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C. XVII, S. 33: s.115-132.



MIHAIL ŞOLOHOV'UN GÖZÜYLE DON HAVZASINDAN İKİNCİ DÜNYA SAVAŞINA

BAKIŞ: "VATAN İÇİN ÇARPIŞTILAR"

Arş. Gör. Onur AYDIN*

ÖZ

Savaş, tüm insanlığın toplumsal belleğinde olumsuz bir yere sahip olmasına rağmen yakınından ya da uzağından tarih boyunca tüm coğrafyalarda yüzleşilen acı bir gerçektir. Bu anlamda her daim kökleri topluma ve insana uzanan edebiyatın böylesine önemli ve evrensel bir konuya değinmemesi olanaksızdır. Ancak neredeyse herkesin bildiği, gördüğü ya da okuduğu bu konunun nasıl kaleme alındığı da önemli bir ayrıntıdır. Edebiyat sahasıyla ilişkisi olmayan bir askerin anılarını okumak ya da hayatında hiç cephe görmemiş bir yazarın, savaşın gerçek anlamda ne olduğunun farkına varamadığına tanık olmak okura sıkıcı gelebilir. Hem savaşın acı tecrübesini yaşayan hem cephede savaş muhabiri olarak çalışan hem de tüm bunları sözcüklere dökülebilen Sovyet yazar Mihail A. Şolohov, bu yönüyle diğer çoğu yazardan ayrılır ve hatta Lev Tolstoy'la karşılaştırılır. Bu çalışmada, Almanlara karşı var olma mücadelesi verilen ve Rusların kaderinde önemli bir yere sahip olan Büyük Vatan Savaşı içeriden bir gözle, yani Şolohov'un sanatsal bakış açısıyla, ele alınacaktır. Bu amaç doğrultusunda eserinin temelini oluşturan, yazarın öz yaşam öyküsü üzerinden sanatındaki dönüm noktaları vurgulanacak, *Vatan İçin Çarpıştılar* adlı romanında Don Nehri havzasından tüm Rus coğrafyasına uzanan savaşın izleri tümevarım yöntemiyle ele alınacaktır. Eserde ruh bilimsel, toplum bilimsel, dil ve üslup bilimsel yöntemler ve karşılaştırmalı betimlemelerle sözü edilen izler çözümlenecek, milliyetçilik ve vatanseverlik temalarına odaklanılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Mihail A. Şolohov, Vatan İçin Çarpıştılar, Büyük Vatan Savaşı, Don, Savaş, Milliyetçilik, Vatanseverlik

**AN OVERVIEW OF THE SECOND WORLD WAR FROM DON BASIN THROUGH
MIKHAIL SHOLOKHOV'S EYES: "THEY FOUGHT FOR THEIR COUNTRY"**

ABSTRACT

Although war has a very negative place in the social memory of all mankind, it is a painful experience that has come across people in all geographies from close or far throughout history. In this sense, it is impossible for literature that has its roots in society and people to not touch such a universal and important subject. But the real problem is how this topic, which nearly everyone knows, sees or reads, is penned. It can be boring for the reader to read the memories of a soldier who is not related to the field of literature, or to witness that an author who has never seen a front in his life cannot realize what the war really is. Soviet writer Mikhail A. Sholokhov, who both had the painful experience of the war, who worked as a war reporter on the front and who could put all this into words, is separated from most other writers in this aspect and even compared to Lev Tolstoy. In this study, the struggle to exist against the Germans and which has a very important place in the destiny of the Russians, Great Patriotic War will be tried to be viewed from the inside, namely from the sharp eye and master pen of Sholokhov. For this purpose, guiding sections from the author's autobiography, which forms the basis of his work, will be presented and the turning points in his art will be highlighted, then in *They Fought for Their Country* the traces of the war will be sought with the induction method by looking from Don River basin to all over Russia. In the work, the traces mentioned in

* Anadolu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü, onur_aydin@anadolu.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-7981-5821

psychological, sociological, linguistic, stylistic scientific methods and comparative descriptions will be analyzed and the main themes of nationalism and patriotism will be focused.

Keywords: Mikhail A. Sholokhov, They Fought for Their Country, Great Patriotic War, Don, War, Nationalism, Patriotism

Giriş

Savaş, insanın en temelden en yüceye tüm maddi ve manevi değerlerinin ortaya konduğu bir süreçtir. Bu değerleri bünyesinde toplayan edebiyat, savaşa bizzat katılır, cephede ya da cephe gerisinde kendini gösterir. Sovyet edebiyatı da gerek Birinci Dünya Savaşı ve İç Savaş, gerekse Büyük Vatan Savaşı¹ olsun bu süreci derinden hisseder. Yaşamı pahasına ülkesini savunmaya hazır olan yazarlardan ve savaş muhabiri olarak orduya katılan binden fazla edebiyatçıdan biri de Mihail Aleksandroviç Şolohov'dur.

Mihail Şolohov, 24 Mayıs 1905 tarihinde, Don Nehri havzasında yer alan Rostov Bölgesi'ndeki, Vyoşenskaya kasabasına bağlı Krujilin köyünde dünyaya gelir. İlköğrenimine yedi yaşında Voronej'de başlayan yazar, yazları köyüne gelip köy işleriyle uğraşır. Şolohov'un sürdürdüğü bu yaşam ona ileride yazacağı büyük eserlerin zeminini hazırlar. Ancak dönemin şartlarından dolayı eğitimini yarıda kesmek zorunda kalan yazar, o yılları öz yaşam öyküsünde şöyle ifade eder: "1918 yılında Alman orduları şehre yaklaştığında işlerimi yarıda kesip eve döndüm. Takip eden yıllarda Don Bölgesi, İç Savaş'ın mücadele sahasına dönüştüğünden eğitime devam etmem mümkün olmadı" (Akt. Petelin 2005: 35). Başka bir deyişle Şolohov Don Bölgesi'nde savaşın soğuk rüzgârını henüz küçük yaşlarda hissetmeye başlar.

Gençlik yıllarında Birinci Dünya Savaşı, Ekim Devrimi ve İç Savaş gibi önemli olayların ortasında kalan Şolohov, on altı yaşındayken Bolşeviklerin safında mücadeleye katılır. Şolohov, tanık olduğu karmaşık yılların ardından edebiyat sahnesine giren genç kuşak yazarlardan biridir (Elmacıoğlu 2014: 171-172). Yazmaya on yedi yaşında başlayan Şolohov'un felyeton tarzında yazıları gazetelerde çıkmaya başlar. 1924 yılında *Doğum Lekesi* (*Родинка*) adlı ilk hikâyesi, ardından *Don Hikâyeleri* (*Донские рассказы*) ve *Gök Mavisisi Vozkır* (*Лазоревая степь*) yayımlanır. 1928'e gelindiğinde ise kendisine Stalin Ödülü'nü getirecek ve Lev Tolstoy'la kıyaslanmasını sağlayacak *Durgun Don* (*Тухий Дон*), altı yıl sonra ise kendisine Lenin Ödülü'nü kazandıracak *Uyandırılmış Toprak* (*Поднятая целина*) romanlarının ilk ciltleri basılır.

İkinci Dünya Savaşı'nda *Pravda* gazetesinin savaş muhabirliğini yapar. Kuşkusuz, gördükleri ve yaşadıkları Şolohov'a içsel bir sorumluluk ve yazma zorunluluğu hissettirir, duygu ve düşünceleri sözcüklere dökülür. Büyük Vatan Savaşı'nı konu alan *Vatan İçin Çarpıştılar* (*Они сражались за Родину*)² romanını aşama aşama tamamlar. Başarısını bu eserinde de sürdüren yazar, bilgi ve birikimini tüm nesneliliğiyle kâğıda döker. Ancak bu bir fotoğraf kâğıdıdır, yazar âdeta bir fotoğrafçı gibi cepheyi, cephe gerisini, insan manzaralarını görüp deklanşörüne basar.

¹ Sözü geçen ifade Rusların bir terimi olup aslında İkinci Dünya Savaşı yerine kullanılır. Bu kullanımla, Ruslar için adı geçen savaşın ne kadar önemli olduğu vurgulanır.

² Rusça *Они сражались за Родину* adıyla yazılan eser Türkçeye Gülseren Devrim tarafından *Vatan İçin Dövüştüler* olarak çevrilmiştir, ancak çalışmamız kapsamında eserin *Vatan İçin Çarpıştılar* adıyla çevrilmesi daha uygun görülmüştür.

Şolohov, 1965 yılında Nobel Edebiyat Ödülü'nü almaya hak kazanır. Yazarın bu ödülü almasını sağlayan romanı *Durgun Don'u* yazdığına birtakım çevreler inanmaz, inanamaz; çünkü öylesine genç bir yazarın böylesine bir eseri yazması kulağa olanaklı gelmez (Kandemir 2008: 98-100). Şolohov'un önemli bir diğer özelliği de Sovyetler Birliği'nde, Nobel Edebiyat Ödülü'nü alması konusunda kendi hükümeti tarafından da ödülü hak ettiği düşünülen ilk ve tek yazar olmasıdır.

Büyük Vatan Savaşı Dönemi Sovyet Edebiyatında Mihail Şolohov

Almanların Haziran 1941'de *blitzkrieg*³ olarak adlandırılan yöntemle aniden saldırımları Sovyetler Birliği'nde tam bir şaşkınlık yaratır ve Sovyet siperleri hazırlıksız yakalanır. Ancak hazırlıksız yakalanan hükümetin ve birliklerin aksine edebiyat, mücadeleye tüm teçhizatıyla hazırdır. Sovyet edebiyat bilimci Vadim S. Bayevskiy'in (2003: 201) "*savaş sırasında ilham perilerinin sustuğu*" iddiası Sovyetler için geçerli olmaz. Savaş, 14 Nisan 1930 tarihinde Vladimir V. Mayakovskiy'in ölümüyle düşüşe geçen Rus edebiyatına yeniden toparlanma fırsatı sunar. Çünkü savaş öncesi Rus edebiyatı işçi, memur ve mühendislerin ayakta tutmaya çabaladıkları bir uğraş alanı hâlini almıştır (Gürsoy 2018: 54-55). Ayaklarına kadar gelen bu fırsatı değerlendiren Sovyet yazar ve şairler susmak yerine daha fazla eser vererek üzerlerine düşen görevi yerine getirmeye çalışırlar.

Savaş çanlarının çaldığı sıralarda Sovyet Yazarlar Birliği'nin toplantısında Nazi Almanya'sına karşı verilecek olan savaş için bir edebiyatçının rolü Reyhan Çelik'in aktarımıyla şöyle tasvir edilir: "*Her Sovyet yazarı, bütün gücü, bütün deneyimi ve yeteneğiyle, ülkemizin düşmanlarına karşı, kutsal halk savaşına, eğer gerekirse, her şeyini adamaya hazırdır*" (Bayevskiy 2003: 167; Akt. Çelik, 2018: 362). Nitekim üç yüzden fazla edebiyatçı ve yazarın savaşta yaşamını yitirmiş olması bu sözlerin doğruluğunu ortaya koyar.

Büyük Vatan Savaşı'nı içine alan Rus edebiyatı, cephelerde bulunmuş şair ve yazarların bizzat yaşadıklarını gerçekçi ögelerle yansıttıkları bir dönem olarak tarihte yerini alır. Bu dönem edebiyatı halkın milliyetçi ve vatansever duygularını uyarmayı ve halkı harekete geçirmeyi amaçlar. Eserlerde başlıca temalar savaş, ölüm, milliyetçilik, vatanseverlik, fedakârlık gibi konular olur (Can Emir 2012: 48). Bu dönemin kahramanları ağır koşullarda bile anavatanına karşı vatandaşlık bilinciyle sorumluluklarını yerine getiren, yaşamlarını ortaya koyarak fedakârlık gösteren, yiğit ve cesur kişiler olarak tasvir edilir. Kahramanlar 'ben' yerine 'biz' duygusuyla hareket eder, kendileri değil vatanları ve devletleri için savaşırlar.

Genel olarak Stalin döneminde sansüre maruz bırakılan, sesleri kısılan, edebi etkinliklerinden soğutulan yazar ve şairler, halkın moralini yükseltmek, onlara cesaret vermek, vatanseverlik ve milliyetçilik duyguları aşılacak için göreve çağırılırlar (Can Emir 2012: 44). Stalin, 21 Mayıs 1942 günü cepheden dönen Şolohov'a kahraman askerleri, dâhi komutanları, korkunç savaşa dâhil olan herkesi açık ve doğru bir şekilde tasvir edeceği bir roman yazması 'tavsiyesinde' bulunur. Bu nedenle *Vatan İçin Çarpıştılar* adlı romanının ilk yayımlanan bölümlerinde daha çok askerlerin öyküleri ve

³ *Yıldırım harbi* olarak da bilinen bu yöntem, Almanların II. Dünya Savaşı'ndaki başlıca savaş doktrini'dir. Bu doktrine göre, ani ve hızlı ataklarla hazırlıksız savunma hatları imha edilmelidir.

konuşmaları yer alırken; 1960'lı yıllarda savaş öncesi dönemin baskıları hakkında bölümler de ilave edilir; ancak sansür kurulu o kısımları çıkarır ve yazarı eserine devam etme şevkinden yoksun bırakır. Yazar, romanını en başta bir üçleme olarak düşünür ancak bu düşüncesi gerçekleştirilemez.⁴

Şolohov, İkinci Dünya Savaşı devam ederken 1943 yılında romanına başlayıp aynı zamanda da *Pravda* ve *Krasnaya Zvezda* gazetelerinde savaştaki mücadele hakkında röportajlar yayımlar ve makaleler yazar. Ancak savaşın ortasından yazmaya başlayan Şolohov, romanına ortasından başlamak zorunda kalır. Bu durum Nikolay V. Ganuşçak adlı araştırmacının çalışmasında şöyle aktarılır: “*Romanı yazmaya ortasından başladım. Artık gövdesi hazır, şimdi de baş ve ayak kısımlarını ilave ediyorum. Bu iş pek de kolay olmayacak*” (Ganuşçak 2012: 204). Sovyetler Birliği'nin İkinci Dünya Savaşı'ndaki resmini çizdiği ve henüz bitirmediği bu eserden bölümler, 1943-1944, 1949, 1954, 1969 yıllarında dört parça hâlinde yayımlanır (Dubravka 2015: 296). Şolohov üzerine çalışmalar yapan Rus akademisyen Natalya D. Kotovçihina'ya göre eserin yarım kalmasının nedeni yaşanan zorlu tarihsel süreçlerdir (2010: 16). Sovyet edebiyat bilimci Korneliy L. Zelinskiy, Şolohov'un eserini neden bitirmediği ya da bitiremediği konusu hakkında görüşlerini şu şekilde ifade eder (1978: 294):

*“Şolohov ağır ağır yazan bir sanatçıdır. Hitler Almanya'sına karşı verilen ulusal savaşı anlatan Vatan İçin Çarpıştılar romanını henüz bitirmemiştir. Bunun nedenini bilmiyorum. Belki de, Alman faşistlerinin topraklarımızda yaptıkları kanlı vahşeti hatırlamaya dayanamıyordu. Belki de kahramanları kafasında tam oluşmamıştı. Ama romanın yayımlanan bölümleri, Şolohov'un sanatının ölmez gücünü ve kapsamını kanıtlıyor.”*⁵

Bir diğer görüş de Sovyetler Birliği'nde Büyük Vatan Savaşı hakkında gerçekleri ifade etmenin olanaksızlığı yüzünden yazarın romanını sonlandırmaya karar vermiş olduğudur. Daha önce olduğu olduğu gibi Şolohov, Sovyet kumandanlarının tekdüze ve resmi anılarından memnun kalmadığından, savaşta birçok duruma şahit olduktan ve özellikle de General Mihail F. Lukin ile görüşme şansı bulduktan sonra yazmak ister. Eserin ilk bölümlerinin yayımlanmasının ardından Şolohov 1968'de, romanının bir sonraki kısmını *Pravda* gazetesinde yayımlanması için hükümet yetkilileri Andrey Kirilenko ve Leonid İ. Brejnev'e başvurur, fakat çok fazla değiştirmesi gereken yer olduğu gerekçesiyle olumsuz yanıt alır. Bunun üzerine yazar, romanına devam etmemeye ve yayımlanmamış kısımlarını da yakmaya karar verir (Osipov 1995: 82). Merkez Komite ile ters düşmesinin *Durgun Don* eserinin çalıntı olduğu söylentileriyle aynı zamana denk gelmesi ve son eserine müdahale edilmesi yazarın yönetime karşı muhalif bir tutum sergilemesine neden olur. Şolohov'un bu durumla ilgili düşünceleri Sovyet gazeteci ve yazar Valentin O. Osipov tarafından şöyle aktarılır:

“Hem seviyorlar, hem teşekkür ediyorlar hem de “Vatan İçin Çarpıştılar”ı basıma vermemi umut ettiklerini ifade ediyorlar. Stalin'den sonra savaşın değerlendirilmesinde yapılan zikzaklar hakkında kim düşünecekti ki?” Bu savaş henüz gerçek bir tarih olmamıştır...” (Osipov 2005: 547).

⁴ “«Oni srazhalis za Rodinu»” M. A. Şolohova. *Stoykost i geroizm uçastnikov srazheniya*, <http://sochineny.ru/index.php/8-klass/85-oni-srazhalis-za-rodinu-sholokhova-stoykost-i-geroizm-uchastnikov-srazheniya> Erişim Tarihi: 02.02.2020.

⁵ Romanın Türkçe çevirisinden yapılan alıntılarda orijinal metne sadık kalınmıştır.

İkinci Dünya Savaşı sırasında ve sonrasında savaş teması en fazla Sovyet edebiyatına nüfuz eder. Bunda savaşın ülke için öneminin yanı sıra sosyalist gerçekçilik akımının da savaş gibi en gerçekçi olaylardan birini yazmaya daha elverişli olmasının payı vardır (Çelik 2018: 369). Şolohov'un edebi eğilimi de sosyalist gerçekçiliktir ve eserlerinde daima Sovyet halkına iletecek gerçekçi bir mesajı bulunur.

Şolohov'un yaratıcı kişiliğinde gerçeği yazma arzusu, halkçılık ve milliyetçilik iç içe yer alır. Şolohov kendi vatanında gerçekleri yazmak ister, fakat eserinin yurt dışında bu denli yaygınlaşacağını hayal etmez. Yazar, *Vatan İçin Çarpıştılar* adlı romanını kaleme alma amacını şöyle ifade eder:

*“Romanda insanlarımızı, halkımızı ve kahramanlıklarının kaynaklarını göstermek istedim... Görevim – bir Rus yazarın görevi – yabancı bir egemenliğe karşı muazzam mücadelesinde kendi halkının sıcak izlerinin peşinden gitmek ve mücadelenin kendinde olduğu gibi, tarihsel anlamı kadar sanatsal eserini de oluşturmaktır.”*⁶

Diğer eserlerinde Birinci Dünya Savaşı'nı, İç Savaş'ı ve kolektifleştirmeyi⁷ konu edinen Şolohov, genel konusu bakımından *Vatan İçin Çarpıştılar* romanında 1942-1943 yıllarında, Almanlar ile Rusların Don Bölgesi'nde gerçekleştirdikleri savaşı anlatır. Alman askerler Sovyet Rusya'nın derinliklerine kadar ilerlemekte; yiyecek ve teçhizat sıkıntısı çeken Rus askerleri ise vatanlarını savunma mücadelesi vermektedir.

“Vatan İçin Çarpıştılar” Romanından Rusya Manzarası

Yazar, eserin hikâyesini *dışöyküsel anlatıcı* olarak adlandırılan *gözlemci-anlatıcı* olarak kaleme alır. Almanlara karşı verilen mücadele, Sovyet ordusuna bağlı 38. alayda bulunan askerlerin gözünden aktarılır. Eser metin türü olarak *anlatısal metin* sınıfına girse de bolca başvurulan doğa, çevre ve savaş alanı betimlemeleri esere *betimsel metin* türü özelliği de kazandırır. *Anlatısal metin* türüne uygun olarak, *di'li geçmiş zaman* ve *eylem bildiren fiiller* kullanılır. *Betimsel metin* türüne uygun olarak da; olaydan önce yapılan tasvirlerle okur hazırlanır ve bir gerilim yaratılır, olay anı ve sonrasını betimlenirken kurda savaşa dair gerçek bir etki ve izlenim bırakılır. Ayrıca bu türe özgü *durum fiillerin* ve *şimdiki zamanın hikâyesinin* kullanımı bu metin türünü ön plana çıkarır.

Romanın hikâyesi, zaman bakımından 1942-43 yıllarına rastlar. Bu, romanın kahramanlarından Streltsov'un anlatıldığı şu cümleden anlaşılır: “Gözlerini kapadı, geçmişe döndü, geçen yılın 22 Haziran'ında birden yok olan o barış çağına” (Şolohov, 1986: 168). Büyük Vatan Savaşı, 22 Haziran 1941 tarihinde Nazi Almanya'sının Sovyet Rusya'ya saldırmasıyla başlar. Başlangıçtan bir yıl geçmesinin ardından kış mevsiminin son günleri yaşanır, bu durum eserde şu sözlerle yer bulur: “Kışın ardından sabahın alacakaranlığında ilk kez yağan bu ruhsuz ve renksiz yağmur, ilkbahar yağışlarının aksine, belirgin güzel bir kokudan yoksundu” (a.e. 8); ardından o çetin mücadelelerin yaşanacağı bahar gelir. Hikâyenin geçtiği mekân sınırlı bir alanı kapsar,

⁶ “Soçineniya po proizvedeniyu “Oni srajalis za Rodinu” (Şolohov M. A.)”, <http://www.litra.ru/composition/work/woid/00277371222179733249> Erişim Tarihi: 02.02.2020.

⁷ Sovyetler Birliği'nde 1928-1929 yıllarında başlayan, tarımda özel mülkiyetin yerine ortak, büyük mülkiyeti ve daha yaygın makine kullanımını amaçlayan politikadır. Bu politika Sovyet yöneticiler tarafından kırsal ekonomide devrim için gerekli dönüşümün en hızlı yöntemi olarak görülür.

tüm olaylar Don Bölgesi'nde geçer. Bunun nedeni, yazarın yaşadığı bölge olmasının yanı sıra, güzel bir iklime ve coğrafyaya sahip olmasından dolayı bölgenin, Alman ordusu için elverişli bir sahaya dönüşmesi, bu coğrafyada çok çetin bir savaşın verilmiş olmasıdır. Aslında Şolohov'un hemen hemen tüm eserlerinde olaylar, Don Nehri havzasında geçer. Rus yazar Konstantin A. Fedin, bir sanatçının yaşamını, eserleri üzerinde iz bırakan en etkili unsur olarak değerlendirir, bunun da Şolohov'da açıkça görüldüğünü ileri sürer (Fedin, 2001: önsöz). Nitekim Şolohov, öz yaşam öyküsünde yer verdiği, *“Ben Don'da doğdum. Kitaplarımın olay örgülerinin açığa çıktığı Vyoşenskaya kasabasında yaşadım. Bizi ayırmak mümkün değildir”* sözleriyle yaşadığı yerin edebi yaşamı üzerindeki etkisini ortaya koyar (Kotovçihina 2015: 8-9). Ayrıca yazarın aslen Kozak olmamasına rağmen, yaşadığı yerin etkisi altında kalarak eserlerinde genellikle Kozak kahramanlara yer vermesinin gerekçesi de aynıdır (Elmacioğlu 2014: 172).

Eserde aktarılan mekânın okurun gözünde canlandırılması için sık ve ayrıntılı doğa tasvirlerine yer verilir. Bu yöntemle okuru Rusya'nın Don Bölgesi'ne taşıyan Şolohov, cephedeki hareketliliği yansıtmak için sıkça kişileştirme sanatına başvurur: *yağmur damlalarının gezinmesi, suyun sevinçle fokurdaması, mutsuz anılar, atın sıkılması vb.* Yazar, başta doğa unsurları olmak üzere, etrafta bulunan hemen hemen her şeye, bazen olumsuz da olsa, savaşın etkisinin anlamını yükler:

“Soluk yeşil filiz, sonbaharın kim bilir nerelerden getirip oraya bıraktığı bir akçaağaç yaprağının çürümüş dokusunu delerek çıkınca, iri bir yağmur damlasının ezici ağırlığı altında iki büklüm oluverdi. Ama toprağın hemen yüzünden, alçaktan esen rüzgârı ölü yaprağın ıslak küllerini savurdu. Yağmur tanesi toprağa yuvarlandı. Bitki titreyerek doğruldu, yapayalnız, acınacak kadar küçük, göz alabildiğine uzanan stepte öyle zavallı, öyle çelimsiz, ama şehvetli bir hırsla yaşamaya öylesine kararlı, güneş denilen o bütün hayatların ölümsüz kaynağını açgözlü bir iştahla emerek dimdik yükseldi” (a.e. 9).

Almanların aniden saldırmaları yüzünden kimse ne olduğunu tam olarak anlayamaz, belirsizlik bulutları tüm Rusya'yı kaplar. Bu durum yazar Yuriy Trifonov'un *Beyaz Boyalı Avlu Kapısı (Белые ворота)* adlı eserinde şu sözlerle doğrulanır: *“Uyuyan doğanın kollarında savaşı anımsatan hiçbir şey yoktu, anlaşılan 'o' uzaklarda bir yerlerdeydi, gece karanlığında gökteki yıldızlar gibi”* (Trifonov 1959: 52; Akt. Tan Metreş 2018: 211). Edebiyatçılar ve sanatçılar, herkeste savaş bilincinin bir an önce oluşması ve belirsizlik bulutlarının dağılması için harekete geçip eserler vermeye başlarlar (Aydın 2017: 95). Savaşa dair bu belirsiz sürecin ilk başlarında ise ordu sürekli geri çekilme politikası izler. Şolohov'un eserinde de alay sürekli kayıplar vererek geri çekilir, birlikler çekile çekile Don stepleri içinde kaybolur, küçük Kozak köyüne kadar dayanırlar. Askerler de tedirgin bir şekilde asıl geri çekilmenin başlayacağı o büyük günü beklemektedirler. Düşman ise, Don yoluna çıkan bu küçük bölgedeki direnişi kırmak istemektedir.

Kızıl Ordu'da o dönem hâkim olan savaş doktrini, bir savaşın, düşman topraklarında, Sovyet proletarya yanlısı bir sınıfın yardımıyla, mutlaka taarruz şeklinde yapılmasıdır. Ancak 1937-38'de Stalin bu askeri doktrin teorisyenlerinin önde gelenlerini idam ettirir. Rus Genelkurmay Başkanı General Jukov'un uyarılarına rağmen; savaş politikası ve hazırlığı olmayan bazı gelenekselci, beceriksiz komutanlar tarafından, stratejik bir savunma birliği hazırlanmaz ve hatta eski savunma hatları

yenileri yapılmadan yıkılır. Bunun sonucunda ani saldırı karşısında etkili bir savunma hattı oluşturamamış Sovyet birlikleri, çoğu zaman hiçbir komuta ve kontrol olmadan parça parça savaşırlar (Hosking 2011: 678-679). Şolohov, Sovyet ordusuna ilişkin eleştirilerine Zvyagintsev'in şu konuşmasında yer verir: "(...) *bu marangozların, boyacıların suçu ne? İşte kardeşim, ne işler dönüyor! Bunların hepsi senin gibi akli bir karış havada komutanların buralara gelmesinden oluyor*" (Şolohov 1986: 94). Almanların aksine Sovyetler Birliği ordusu çok fazla hava desteği alamaz, cephedeki boşlukları doldurmaları için gerekli olan yedek birlikten de yoksun kalırlar. Romanda bu durum Zvyagintsev'in şu sözleriyle anlatılır:

"Yine geç kaldılar! Naziler bizi bombalarken ve eli kolu bağlı asarken siz, muhtemelen, kahvenizi yudumluyordunuz, Nazi köpekleri de çizmelerini bağlıyordu. Şimdi de, iş işten geçtikten sonra, ıssız arazi tepesinde boş boş uçmaya, devletin akaryakıtını boş yere harcamaya başladılar... Benzini bitiren sizlersiniz, siz kimsiniz böyle!" (a.e. 125).

Şolohov, İkinci Dünya Savaşı sırasında *Pravda* gazetesinde savaş muhabiri olarak çalışır. Romanının birçok yerinde cepheyi, cephe gerisini, savaş öncesini, anını ve sonrasını nesnel ve çarpıcı bir biçimde yansıtır:

"Tepenin yamacından doğru kükreyerek akan Panzerler, toz bulutları arasında bir görünüp, bir kaybolarak sıçraya sıçraya koşan komandolar, patlamaların siyah gayzerleri ve sonra, tarlalara, olgun başaklar arasına dağılmış şaşkın, bahtsız askerler, sonra yandan saldıran düşmanın insafsız ateşi altındaki çekilme, patlamaların koparıp yere attığı ayçiçekleri, bir çukura saplanmış makineli tüfeğin yivli gömleği, hemen oracıkta, silahının başında vurulmuş ve o korkunç patlamayla sırt üstü yere, kana bulanmış ayçiçeklerinin altın yaprakları üzerine devrilmiş ölü asker..." (Şolohov 1974: 15).

Benzer durum yazarın Almanların geliştinden az önce siperlerdeki durumu anlattıklarında da görülür:

"Savaş öncesi dakikaları: o kadar çabuk, öylesine hızla akıp giden, kanın damarlarda çılginca koştuğu, insanın, yalnızlığın dondurucu soğuğunu, az önce beraber olduğu o dost insanlar kalabalığı birden yokolmuşçasına⁸ şiddetle, taa iliklerinde hissettiği ve korkunç bir sıkıntının ruhu demir bir pençe gibi yakaladığı o ağır öldürücü bekleyiş" (a.e. 55).

Romandaki kahramanlar; MTS⁹ başkanı *İvan Stepanoviç*, traktör makinisti *Fyodor Belyavin*; çavuş *Nikiforov*; savaşta yaralanmış topal yüzbaşı *Sumskov*; Ukraynalı aşçıbaşı *Lisiçenko*; astsubay *Poprişçenko*; iyi bir asker, güvenilir bir dost, sevdiği karısını ve üç evladını bırakıp cepheye gelen Ukraynalı teğmen *Goloşçekov*; Lebedyanlı yaşlı, dört çocuklu *Pavel Nekrasov*; Lopahin'le birlikte teğmenin en güvendiği adamlardan iri kıyım Sibiryalı *Borzih*; köylü *İvan Zvyagintsev* ve karısı *Nastasya Filippovna*; küfürbaz, geveze, alaycı, çapkın, mavi gözlü, madenci *Pyotr Lopahin* ve onun en yakın arkadaşı sessiz, içine kapanık, sinirli, ateşli, kambur sırtlı, MTS bölge tarım şefi olan ve beyninden ağır bir yara alıp sağır kalan *Nikolay Streltsov* ile karısı *Olga*, gözde nişancı *Akimov* ve diğer askerler *Hmiz* ile *Kopitovski*'dir. Listeden anlaşılacağı üzere cephede çarpışan yalnızca askerler değil aslında tüm Rus halkıdır. Son zamanlarda gün yüzüne çıkan arşivlerde İkinci Dünya Savaşı'nda

⁸ Romanın Türkçe çevirisinden yapılan alıntılarda orijinal metne sadık kalınmıştır.

⁹ Kolhozlardaki tarım aletlerinin ve makinelerinin bakımını yapan teknik istasyondur.

yaklaşık yirmi beş milyon insanın, ki bunların çoğunluğunu sivil halk oluşturur, yaşamını kaybettiği düşünülür (Çelik 2018: 361).

Sovyetler Birliği'nde 1938-1942 yılları için çıkarılan *Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı*'nda (*Третья пятилетка*) askeri üretime öncelik verilir. Ülkenin özellikle doğusunda yeni sanayi işletmeleri kurulması amaçlanır, ancak savaşın çıkmasıyla diğer planlanan yatırımlar gerçekleştirilemez. (Tan Metreş 2017: 61). 1940 Haziranı'nda çıkarılan bir yasa ile fabrikalarda çalışan işçiler disipline edilir ve 1941 baharında başta işçiler olmak üzere yaklaşık bir milyon kişi askere çağrılır (Hosking 2011: 678).

“Don'dan, Kuban'dan gelme herifler istihkâmcı, telefoncu, anlıyorsun ya! Sonra, birkaç gün sonra Rostov'dan bir kur'a geldi, gıcır gıcır birinci sınıf işçiler hepsi. Heriflerin sırtına mavi süslü ceketleri, kenarı kırmızı şeritli mavi külot pantolonları geçirdiler, kozakların üniforması öyle çünkü, süvari alayındaki atların ortasına salıverdiler... Süvari alayındaki Rostov'lu ahbabların durumu daha da içler acısıydı. Hepsi savaş öncesinde uzman işçi, yol, köprü, inşaat teknisyeni, marangoz, plan teknisyeni olan bu zavallılıklar, o güne kadar mecmualardaki resimlerden başka yerde rastlamadıkları o koca koca Kozak atlarının etrafında dönüp duruyor, üstüne binmekten geçtim, yanına sokulamıyorlardı” (Şolohov 1974: 74).

Yazarın eserinde işçilere ayrı parantez açmasının bir nedeni de yaşamında önemli bir yeri olan babası Aleksandr M. Şolohov'dur. Çünkü yazarın babası da işçi olarak, buğday ekimi, hayvan satıcısı, kâhya, değirmende işletmen gibi farklı işlerde çalışır. Ancak çok okuyarak kendini geliştiren babası, oğluna da bu alışkanlığını aşılar ve onun elinin kalem tutmasında önemli paya sahip olur (Kotovçihina 2015: 5).

İşçiler cepheye gönderilse de Sovyetler Birliği, Nazilere karşı verdikleri bu var olma savaşında yine de asker sıkıntısı çeker. Eserde cephede yaralanan Streltsov, savaşacak asker kalmadığından, kendi rızasıyla hastaneden çıkıp tekrar alaya katılır. Nitekim Şubat 1942'de bir bildiriyle tüm sağlıklı nüfus için celp kararı çıkarılır (Hosking 2011: 684). Cephede yalnızca uzman askerler değil sıradan halk da savaşmaktadır. Bu nedenle eserde günlük halk konuşmasını yansıtan argo sözcüklere sıkça yer verilir: (Lopahin, Lisiçenko konuşmasından) *“Ben sana bir ...tir çekeceğim ki, deme gitsin. (...) Seni bu deliğe hangi hayvan tıktı, ha? Ne b... yiyorsun bu delikte?”* (Şolohov 1974: 102), (Lopahin, Aleksandr Kopitovskiy konuşmasından) *“O dediğin kırmızı feneri ben senin bilmem nerene asarım, serseri... Ulan git öteye, k... girme be! Ben yumurtlamadım seni...”* (a.e. 136).

Cephede durum böyleyken cephe gerisinde de toprakla uğraşan köylüler işçi sıkıntısı çekerler, çünkü sağlıklı işgücü olan genç erkekler cephelere gider, işleri yürütecek insan bulunamaz. İyi bir gözlemci olan Şolohov bu durumu şöyle aktarır: *“Alakasız da olsa ayçiçeği tarlasındaki yabancı otların temizlenmediğini düşünmeye başladı, çünkü kolhozda¹⁰ yeteri kadar insan gücü yoktu, nitekim çoğu kolhozda da durum farklı değildi, bahardan beri büyüyen yabancı otlar hiç temizlenmemişti...”* (Şolohov 1986: 54).

¹⁰ Sovyetler zamanında devletin topraklarında üretim yapıp belirli koşullara göre karşılığını alan köylü ailelerin oluşturduğu devlet-çiftçi ortak tarım kooperatiftir.

Almanların saldırılarından dolayı hem asker sayısı hem de cephane bakımından Sovyet birlikleri giderek zayıflar, kısıtlı olanaklarla savaşmak zorunda kalır, bu durum yazarın sözcüklerine şöyle yansır: “*Alaydan geriye yalnızca bir sancak, birkaç makineli tüfekle tanksavar silahı, he bir de mutfak kaldı. Şimdi de düşmanla araya set çekmeye gidiyoruz... Ne topçu birliğimiz, ne havan topumuz ne de diğer birliklerle irtibatımız var*” (a.e. 77). Savaş alanında bir su damlası bile çok değerlidir. Susamış olan Nikolay matarasından iki damla su içerek sadece dudaklarını ıslatır. Zvyagintsev Don’un sol kıyısındaki geçici bir hastanenin sedyesinde kendine gelir. Çizmelerini kesmek isteyen hasta bakıcıya şunları söyler: “*Pantolonumu yırt, ancak çizmelerime sakın dokunma, izin vermiyorum. Çizmelerimi giymeye başlayalı daha bir ay bile olmadı ki onları ne kadar da zor elde ettim*” (a.e. 151). Ancak hasta bakıcının çizmelerini kesmesi üzerine Zvyagintsev, o güne kadar görülmemiş öfke ve küfürlerle hasta bakıcıya tepki gösterir: “*Çizmelerimi nereye götürdüler? Getir buraya, onları başımın altına koyacağım. Böylece muhafaza edilmiş olacaklar. (...) Hayır, önce onları hak et, ölümün kıyısında biraz dolaş...*” (a.e. 155). Bu durum üniformaya ve devlete olan bağlılığından, ayrıca olanaksızlıklardan dolayı çizmeleri zaten zorla elde ettiği için bir daha vermemelerinden korkmasından kaynaklanır.

Romanın konusunu oluşturan savaşın ilk yıllarında yaşanan ölümcül kıtlığa rakamlarla göz atmak gerekirse: 1940’ta 95,5 milyon ton olan buğday rekoltesi, 1942’de 30 milyona; domuz sayısı 22,5 milyondan 6,1 milyona; inek sayısı 27,8 milyondan 13,9 milyona düşer (Nove 1991: 282). Romanda aşçıbaşı Lisiçenko yiyecek sıkıntısı yüzünden her akşam kaşa¹¹ pişirmektedir. Askerler de her akşam aynı yemeği yemekten bıkmışlardır.

Romanda Rus ve Alman askerlerin sahip olduğu olanakları vurgulamak için her iki tarafın karşılaştırmalı tasviri yapılır. Almanların kıyafetleri, cephaneleri ve olanakları çok daha fazladır. Hepsi kiloludur, gösterişli ve kaliteli kıyafetlerle anlatılır. Çoğunlukla aç olan Rus askerleri ise az cephaneye çok mücadele etmektedirler. Bu olanaksızlıklardan çarpıcı bir örneği Lopahin ile Kopitovskiy’in bir konuşmasında açıkça görülmektedir. Kopitovskiy sürekli kıyafetini dikmesini söyleyip duran Lopahin’e: “*Kaçıncıya söylüyorsun? Sıkıldım artık! Hiçbir malzeme yokken nasıl yama yapacaksın ki?*” (Şolohov 1986: 159) der.

Savaş yalnızca cepheyi, çatışma alanını değil cephe gerisindeki yaşamları da mahveder. Şolohov, Sovyet Rusya’nın politikalarına ve savaşın yıkıcı sonuçlarından biri olan ailelerin parçalanışına dair örnekler sunar. Bunlardan bir tanesi de Nekrasov’un Lopahin’e anlattığı şu hikâyledir: Tümenden bir arkadaşı Volsk’ta görevliyken evli bir kadına gönlünü kaptırır. Kadının kocası da askere gitmiştir. Üç tane keçiyle birlikte mutlu mesut yaşasalar da savaş bir aileyi daha parçalamıştır (Şolohov 1986: 163). Zvyagintsev’in “*Karın öldü mü?*” sorusuna Nikolay: “*Karım yok benim, ayrıldık*” (a.e. 57) diye yanıt verir. Ayrılığın nedenini merak eden Zvyagintsev, kimin terk edip gittiğini sorar, Nikolay da “*Hayır, o beni... Anlıyor musun, savaşın başladığı ilk gün, görevden geliyorum, evde yok, gitmiş. Bir not bırakmış ve gitmiş...*” (a.y.) diye yanıtlar. Yazarın eserinde aile konusuna girmemesi şaşırtıcı olurdu çünkü Şolohov, Ukraynalı toprak kölesi bir aileden gelen annesini 1943 yılında Almanların Don kıyısına

¹¹ Karabuğdayla yapılmış geleneksel Rus yemeğidir.

yaptıkları çıkarmaların birinde evlerine düşen bombadan dolayı kaybeder ve bu durum yazarda derin izler bırakır.

Savaş, fiziksel olduğu kadar aynı zamanda psikolojik de bir mücadeledir. Şolohov, askeri sadece savaşan bir varlık olarak değil, yaşam süren bir organizma, insan olarak görür. Bu nedenle romanda askerlerin ruh hâllerini yansıtan psikolojik betimlemelere yer verir. Askerler mutlu, huzurlu, neşeli gibi olumlu duyguların dışında endişeli, ümitsiz, karamsar duygulara da kapılırlar. İvan Zvyagintsev bir köylüdür ve cephede savaş hâlindeyken bile ruhunu en çok yaralayan olay buğdayların yanması olur. Çünkü ilk kez savaş sırasında buğdayları yanarak görür ve kalbi dayanılmaz bir acıyla dolar. Romanda da yaklaşık bir yıldır cephede olan askerler için en büyük mutluluk kaynağı hayatta kalmaktır. Lopahin ile Nikolay arasında geçen bir konuşmada; Lopahin Nikolay'a: "*Hiç keyifli değilsin*" der, karşılık olarak Nikolay da: "*Keyifli olmak için neden var mı?*" diye sorar, bu soruya Lopahin: "*Var tabii: Sadece hayatta olmamız bile bir neden başlı başına*" diyerek yanıt verir (Şolohov 1974: 33). Savaşın olmadığı zamanlardaki ve savaş ortamındaki mutluluk kavramını çok iyi bilen yazar, cephede savaşan bir asker için mutluluğun ne demek olduğunu şöyle açıklar:

"Savaşan insan bir an parlayıp sönen aceleci mutluluklarla yetinir, savaşta, küçücük, basit sebeplerle mutlu olur insan: ölüm o gün uzağa gittiği için mutlu olur, dinlendiği, payına düşen uykuyu rahatça uyuduğu, sıcak, doyurucu bir yemek yediği için, evden iki satırlık bir mektup aldığı, ya da, sadece kafa dengi bir arkadaşıyla bir sigara tütürebildiği için mutlu olur" (a.e. 91).

Şolohov alaydaki askerlerin psikolojik durumlarını, kaybedilmiş savaşlardan dolayı ruhları ağır, düşünceleri bulanık, gerçeklere karşı kayıtsız ve bitkin bir hâlde oluşlarını tasvir eder. Askerler artık sonucu ne olursa olsun bu zalim savaşın bitmesini isterler. Askerler, özellikle ağır ateş altında kaldıklarında, yardım gelmediğinde bir de açlıkla mücadele etmeye çalıştıklarında zaman zaman ümitsizliğe kapılmakta, bazen de isyan etmektedirler: Saşa: "*Rus askerlerinin silahı sabır... Ama Rus askeri, elbette, tüm zorluklara sabreder, ancak sabrı çelikten de değil ya!*" (a.e. 132) sözleriyle bu duruma dikkat çeker.

Mihail Şolohov, ironi, içtenlik, taklit ve bazı durumlarda da hile gibi oyunlarla milliyetçilik ve vatanseverlik manifestosunu bir kılığa büründürür. Milliyetçiliği iyi örnekleyen yazarlardan oldukları için, onların çalışmaları rejim tarafından desteklenir (Czerwinski 1971: 212). Ancak bu destek, yazarı söyleyeceklerinden geri bırakmaz. Konstantin Fedin, Şolohov'un cesaretli olduğunu ve anlatırken hiçbir şeyi geçiştirmedini, her şeyi açıkça yazdığını şu sözlerle ifade eder: "*Onda trajik durumlar gönül okşayıcı kır çiçeği demetleri arasında gizlenmez*" (Fedin 2001: önsöz). Romanda o dönem ideolojisinde moda olan eski rejime yönelik eleştiri roman kahramanlarından Nekrasov'un şu cümlelerinde yer alır: "*Okuryazarlığım azdır benim dedi, Nekrasov iç çekerek. Bu lanetli çarlık rejimi ve ailemin fakir olması yüzünden kilise okulunu bile bitiremedim*" (Şolohov 1986: 189). Şolohov'un eleştiri okları eski rejimden çıkıp yeni yönetime de saplanır. Yazar, Sovyetler Birliği'nde yürütülen *dinsizleştirme politikasına* değinir (Bkz. Dixon 2005: 121). Bu görüşlerini romanda daha muhafazakâr olan köylü Zvyagintsev'in: "*(...) Ben Parti'ye kayıtlı değilim. Yani, bu dua mua dalgalarını kimse yasak etmedi bana ama, gene de duyulursa tatsız iş!*", "*Ne var be? Diye düşündü. İki*

dua ettikse ne olmuş? Dua bile sayılmazdı zaten: Kısacık iki laf (Şolohov 1974: 123) sözleriyle yansıtır.

Yaşanan tüm olumsuzluklara rağmen İkinci Dünya Savaşı sona ererken, Sovyet Rusya önce Nazi Almanya'sına ait birlikleri püskürtecek, ardından bununla yetinmeyip, 23 Nisan 1945'te Almanya'nın başkenti Berlin'e girecektir. Hitler 30 Nisan 1945'te intihar edecek, Reichstag binasının tepesine üstüne orak ve çekiç sembollerinin bulunduğu bir Sovyet bayrağı çekilecek ve Almanlar topyekûn teslim olacaklardır (Hosking 2011: 686). Romanda da Rus askerleri bu nihai hedeflerini şöyle müjdeler: *"İkram et nazlanma, Berlin'e girer girmez biralar benden, asker sözü!"* (Şolohov 1986: 72). Alay, romanın sonunda tümene vardıktan sonra tümen kumandanı Albay Marçenko konuşmasında şunları söyler: *"Sancağımızı Almanya'ya siz dikeceksiniz. Büyük kurtarıcı ordumuzun kızıl sancakları Alman topraklarında dalgalandığında canı, zorba, yağmacı düşman ordularını doğuran o lanetli ülkenin vay hâline!"* (a.e. 199).

Savaş üzerine Sovyet kaynakları kendinden önceki dönemlerle karşılaştırıldığında sayı bakımından daha fazladır. Eserlerde yazarların ya da dönemin siyasi görüşleri ile kahramanlık öykülerine sıkça yer verilir (Hosking 2011: 676). Şolohov'un romanında da savaş alanındaki kahramanlık ve vatanseverlik tablolarına oldukça fazla rastlanır. Almanlarla yapılan ikinci çarpışmadan sonra yazar, Nikolay'ı savaş alanında şöyle betimler:

"Güçsüz parmaklarıyla Nikolay, işkence verici derecede uzun sürede mermiyi yerleştirdi, dizlerinin üzerine kalkmaya çalışarak uzun sürede biraz doğrulabildi. Başı döndü, kusulan yiyeceklerin ekşi kokusu yeni bir mide bulantısı nöbeti geçirmesine yol açtı. (...) Herkese kulağını tıkamış ve kayıtsız bir şekilde ateş etmeye başladı, çevresinde âdeta gezinip duran emredercesine iki en güçlü istekle: yaşamak ve kanının son damlasına kadar savaşmak!" (Şolohov 1986: 85-86).

Büyük Vatan Savaşı Sovyetler Birliği'nde fiziksel çarpışma, savaşma gibi olaylar dışında manevi değerleri de harekete geçirir. Başta milliyetçilik ve vatanseverlik olmak üzere birtakım duygu ve değerlerde artış gözlemlenir (Çelik 2018: 361). Eser boyunca milliyetçi duygularla Alman askerlere hakaretler edilir. Sovyet yazar ve gazeteci İlya Erenburg, 24 Haziran 1942 tarihli *Krasnaya Zvezda* adlı gazetede bunu şu sözlerle dile getirir: *"Her şeyi hatırlıyoruz. Anladık ki: Almanlar insan değiller... Konuşmayacağız. Öfkelenmeyeceğiz. Öldüreceğiz... Eğer sen bir Alman öldürmezsen, Alman seni öldürür. Seninkileri (yakınlarını) alır ve onları lanet olası Almanya'da işkence eder... Eğer bir Alman öldürmüşsen bir tane daha öldür"* (Akt. Werth 1964: 414). Savaş ve yarattığı yıkım düşünüldüğünde bir milletin zihninde Alman imgesinin böyle olması anlaşılabilir bir durumdur. Kim bilir belki de bu nefret duygusu, vatani kurtarma düşüncesi ile birleşip hem insanların hayatta hem de edebiyatçıların sanatta canlı kalmasının ilham kaynağıdır (Çelik 2018: 366). Aynı şekilde Çavuş Lyubçenko sağ elinde alay sancağı, sol elinde silahıyla topallayarak parçalanmış bacağını sürüyerek; Yüzbaşı Sumskov çökmüş siperden çıkarak bir güllenin kopardığı sağ koluna aldırmaksızın savaşmıştır. Yapılan başarılı savunmalardan sonra 38. alaydan Streltsov yaralanmış, sağır olmuş, Zvyagintsev ağır yaralanmış, Koçetikov, Borzih, Lisiçenko ve teğmen Goloşçekov ölmüş, romanın sonunda da alay tümene 5'i hafif yaralı 27 kişi olarak varmıştır. Nitekim dönemin Alman Genelkurmay Başkanı'nın Rusların canları

pahasına savaşma azmine ilişkin şu sözleri romandaki sahneleri kanıtlar niteliktedir: “*Her yerde, Ruslar en son adamları kalıncaya kadar savaşıyorlar. Çok nadiren teslim oluyorlar*” (Cooper 1978: 314).

İkinci Dünya Savaşı sonrası saf milliyetçiliğin ve vatanseverliğin ortaya çıkışının asıl belirleyicisi; insanların anavatanını, rejimden ve yetkililerden bağımsız, kendi yaşamları için savaştıkları koşullarda diğer insanlarla birlikte ortaklaşa ve yardımlaşarak savunma tecrübesi olur (Hosking 2011: 696). Şolohov’un romanında asıl vermek istediği mesaj, Rus halkının köylüsünden kentlisine, işçisinden yöneticisine vatansever, fedakâr, cesur olması ve Almanlara karşı girişilen bu mücadeleden asla vazgeçmemesidir. Şolohov, mesajını Lopahin’in bir köyde tencere ve tuz sormak için yaklaştığı yaşlı kadının yanıtında gizler: “*Sana karşı iyi olmamı hak ediyor musun ki? Neyin karşılığında sana istediklerini vereyim ki, istakoz yakalamayı başardın diye mi? İnşallah madalyanı istakozlardan ötürü takmamışlardır?*” (a.e. 73). Bu durumun nedeni ise askerlerin sürekli geri çekilmesinin değil, kahramanca çarpışmasının istenmesidir. Şolohov, dönemin şartlarında kitlelerdeki savaş ve mücadele ruhunu arttırmak için Lopahin’e, yeteri kadar direnç göstermeme ve geri çekilme hakkında özeleştiri yaptırır: “*Köpek gibi kuyruklarını kıstırmalarında bir neden görmüyorum, sen anlayabiliyor musun? Bizi dövecekler mi? Demek ki hak ediyoruz*” (Şolohov 1986: 68). Romanda Lopahinlerin arkadaşı ve yeni hayatını kaybetmiş olan Ruzayev de: “*Eğer her Kızıl Ordu askeri bir Alman öldürmüş olsaydı, savaş uzun zaman önce sona ererdi. Demek ki o alçaklarla gerektiği gibi savaşmıyoruz*” (a.e. 69) diyerek daha fazla özveri, fedakârlık ve mücadele göstermeleri gerektiğini ifade eder. Sürekli geri çekilme stratejisi uygulayan birliklerin bu duruma derhal son vermeleri için 227 Numaralı Emir çıkarılır. Geri çekilenlerin ağır şekilde cezaya çarptırılacakları ifade edilir. Bu emirle birlikte disiplin artar, direniş kuvvetlenir (Aydın 2017: 91).

Şolohov’da Tolstoy’daki gibi etkileyici savaş sahneleri, Kozak yaşamı üzerine ayrıntılı tasvirler, savaşın yıkıcılığı, solmuş sevgiler yer alır. Ancak Tolstoy, 19. yüzyıl edebiyatına uygun olarak insan psikolojisini öne çıkarmışken; Şolohov özellikle eserlerinde sosyalizm ideolojisine koşut olarak, bireyi değil toplumu ön plana çıkarır. Sovyet Rusya’sında komünist ideolojinin getirdiği ‘ben değil biz’, ‘birey değil devlet ve toplum’ anlayışı egemendir. Bireylerden devlet ve toplum için fedakârlık yapmaları beklenir. Eserde de Lopahin, Streltsov, Saşa ve Nekrasov, tümenin kurmay başkanlığının yer aldığı Talovskiy’e çekilen alayla birlikte dönmek istemez, cephede kalıp savaşmak isterler; ancak çavuş Poprişçenko’nun konuşmasından etkilenerek, önce vatanın geldiğini düşünürler ve bu fikirden vazgeçerler. Sonuç olarak Şolohov’un vatanseverlik ve fedakârlık anlayışı daha toplumsal ve kitlesel niteliktedir.

Rus araştırmacılar Larisa V. Suprunova ve Yelena Suprunova’ya göre eğretilene gibi dilsel bileşenleri incelemek, yazarın belli bir konuya ve dünyaya nasıl baktığını anlamaya yardımcı olur. Bu bağlamda araştırmacılar, *Vatan İçin Çarpıştılar* adlı romanda yer alan eğretilmeleri vatanseverlik çerçevesinde incelerler. Eğretilmelerin analizi için Rus dilbilimci Vasiliy P. Moskvin’in sınıflandırmasını kullanarak romanı tahlil edip insan, hayvan, bitki, makine, doğa şeklinde kullanılan eğretilmeleri ortaya koyarlar (Suprunova & Suprunova 2015: 35-36). Şolohov’dan birkaç örnek olarak: “*vatan hiçbir zaman unutmayacak...*” (1986: 199), “*...alayın onurunu korumak gerekmektedir*” (a.e. 77), “*(...) ateş kertenkele gibi kayıverdi*” (a.e. 65), “*Almanlar kendi*

cephelerinden gagalamaya başladılar” (a.e. 69), *“toplar anırıyor...”*(a.e. 73), *“...makinelî tüfekler tıkırtı yapıyor”* (a.e. 121) eğretilmeleri gösterilebilir. Yapılan incelemenin sonucunda, en fazla tekrarlanan eğretilmenin *cansızdan canlıya geçiş* (*антропоморфная метафора*) (Bkz. Kıran ve Kıran 2018: 463-464) türü olduğu görülür. Bunda cansız nesnelere canlı bir özellik kazandırma amacı güdülür. Şolohov’un sıkça kullandığı bir diğer eğretilme ise *eşduyum’dur* (*звуковая метафора*) (Bkz. Kıran ve Kıran 2018: 465-466). Bu kullanımla da yazar savaş anını, o anda etraftaki sesleri canlı olarak yansıtmak ister. Şolohov eğretilme sanatına sıkça başvurarak okuyucuların vatanseverlik olgusuna odaklanmasını sağlar, zihinlerine o anı yaşatmak için onları bu mücadeleye dâhil eder (Suprunova & Suprunova 2015: 37).

Sonuç

Sovyet tarihçisi Geoffrey Hosking’in aktardığına göre; göçmen yazarlar Mihail Geller ve Aleksandr Nekriç, Sovyetlere savaşı kazandıran şeyin komünistlerin inancının değil, Rus vatanseverliğinin olduğunu ileri sürer (Hosking 2011: 695). Çünkü komünizmin dayandığı Marksist teoriye göre; çok az kan dökülerek düşman topraklarında yapılacak bir sınıf savaşıyla başarı gelecekti; ancak gerçekte bu iddiadan çok daha fazlası olur. Sovyet topraklarının büyük bir alanına yayılan savaşlar milyonlarca kişiyi yaşamdan koparır. Bu nedenle 20. yüzyılda savaş teması, Sovyet halkının dünya görüşünün ve yaşamın özünü anlamanın bir parçası hâline gelir. 1940’ların başlarında Rusya’da savaşın etkisiyle birçok Sovyet yazar, savaş ve kahramanlık temalı, gerçekçi eserler vermeye başlar.

Savaş teması dendiğinde akla ilk gelen isimlerden olan Şolohov’un sanat yaşamında *Durgun Don* ya da *Uyandırılmış Toprak* eserlerinin gölgesinde kalan *Vatan İçin Çarpıştılar* romanı, edebiyat alanında özel bir yere sahiptir. Eser, konu ve kahramanlar gerekse aktarım bakımından birçok farklılık ve yenilik içerir. Örneğin Şolohov hakkında araştırmalar yapan Rus edebiyatçı Tatyana O. Osipova şu sözleriyle eserin özgünlüğüne vurgu yapar (2005: 169):

“Don Kozaklarının bozkırlarda dolaşan vahşi yönleri istihkâmcı, santralci, süvari birliğindeki makineci tarafından portesinin çizilerek yalnızca anavatan savunucularının kahramanlıklarının değil bu korkunç savaşın karmaşıklığını ve kargaşasını birinci ağızdan aktaran sanırım ilk eserdir.”

Roman, kendi sınırlarını genişleterek savaş sorunsalına önemli bir katkıda bulunur. Şolohov’a gelene kadar hiç kimse bu zor zamanlarda insanların haklılığı konusunda bir şey söyleyemez (Kotovçihina 2010: 16). Çünkü Sovyet halkı devrim günlerinden beri hiç suçu yokken mahkûm edilir, büyük yokluk ve acılar çeker. Ancak savaş geldiğinde vatan, millet söz konusu olduğunda tüm yaşananları sineye çekip cepheye çarpışmaya gider.

Romanın ana temalarından olan vatanseverlik, o zamana kadar karşılaşılan ‘vatanseverlik’ kavramından farklı bir biçimde sunulur, cepheye yeni bir kahramanlık kavramı doğar. Her bir asker Rusya’nın kaderini avucunda tutuyormuş gibi hisseder. Askerlerin zihinlerinde “çok gerekiyim ancak vazgeçilmez değilim” düşüncesi yatar. Gerçek bir asker ve vatandaş olarak cephedekiler, vatanları için ellerinden geleninin en fazlasını yapmak isterler (Kondratyev 1990: 9). Rus edebiyat tarihinde Şolohov’un eserleriyle düz yazıda geleneksel olarak yer verilen kahramanlık temasının özüne

trajedi dâhil olur. Yazar, olayların epik yönünü lirik unsurlarla harmanlayarak yine düzyazı türünün zenginleşmesine katkıda bulunur. Bu zenginlik de eserin kompozisyonunda, üslubunda ve kahramanlarında hissedilir (Kotovçihina 2010: 17). Şolohov'un romanı; sıradan Rus insanının kaderine, kahramanlıklarına odaklanarak Sovyet savaşçı figürünün sunulmuş tarzında büyük bir değişiklik yapar (Juravlyova 1978: 99-100).

Şolohov'un eserinde verdiği savaş teması gerçekçi ve dünyevidir. Düşmana, kötülüğe, yalana karşı verilen bu savaşta ahlaklı, doğru, iyi olunmalıdır ve öne çıkan birkaç kahraman değil tüm halk böyle davranmalıdır. Yazar, savaş olgusunu sadece askeri bir kavrama indirgemez, cepheye tüm halkı sevk eder. Yazar, konuya bütüncül ve varoluşsal felsefeyle yaklaşır. Eserde savaş kavramı, halkın trajik-kahramansı hayat görüşüne dayanan insanın değişim teması olarak nitelendirilebilir. Şolohov'un kahramanları manevi değerlerle donatılmışlardır, insancıl, ahlaklı ve merhametli olmak onlar için yaşamın kanunudur. Kahramanlar, farklı fiziksel güce ve iradeye sahip olsalar da yüksek vatanseverlik ve milliyetçilik dürtüleri onları bir araya getirir. Rusya tarihinde önemli dönüm noktalarından biri olan Büyük Vatan Savaşı'nın kazanılmasındaki anahtar rol de burada yatar.

KAYNAKLAR

AYDIN, Onur, (2017), "Stalin: Asya ile Avrupa'nın Tam Ortasında Bir "Diktatör" ve "Yüce Önder" Tartışması", *Liderlerin Sovyeti: Devrimden Perestroykaya*, (Ed. A. Kaşoğlu), İstanbul: Çeviribilim, 79-122.

BAYEVSKİY, Vadim, S. (2003), *İstoriya russkoy literaturı XX veka*, Moskva: Yazıki slavyanskoy kulturu.

CAN EMİR, Badegül, (2012), "Büyük Vatan Savaşının Gölgesinde Rus Edebiyatına Bakış", *Avrasya Uluslararası Araştırmaları Dergisi*, C. I, S.1: 42-49.

COOPER, Matthew, (1978), *The German Army 1943-1945*, 1st Edition, North Yorkshire: Scarborough House.

CZERWINSKI, Edward Joseph, (1971, Spring), "The Soviet Dream versus East European Reality", *Books Abroad*, V. XLV, No. 2: 211-217.

ÇELİK, Reyhan, (2018), "İkinci Dünya Savaşının Sovyet Edebiyatına Etkisi", *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, C. XI, S. 24: 360-370.

DIXON, Simon, (2005), "The Orthodox Church and the Workers of St Petersburg 1880-1914", *European Religion in the Age of Great Cities*, (Ed. H. McLeod), London: Routledge, 117-139.

DUBRAVKA, Juraga, (2015), "Sholokhov, Mikhail (1905-1984)", *Literature and Politics Today*, (Ed. M. Keith Booker), California: ABC-CLIO, 295-296.

ELMACIOĞLU, Esra, (2014), Mihail Şolohov'un "Uyandırılmış Toprak" Adlı Romanı ve Devrim Sonrası Rusya", *Rusya'da Eylemin Sanatla Buluşması: Edebiyatta ve Sinemada Devrim*, (Ed. G. Öksüz), Ankara: Çeviribilim Yayınları, 171-183.

FEDİN, Konstantin, A. (2001), "Şolohov Üzerine", *Ve Durgun Akardı Don*, (Yaz. M. A. Şolohov), (Çev. Tektaş Ağaoğlu), 1. Cilt, 1. Baskı, İstanbul: Evrensel Basım Yayın, önsöz.

GANUŞÇAK, Nikolay, V. (2012). "Varlam Shalamov about Roman Mikhail Sholokhov «They Battled For The Homeland»", *Vestnik SurGPU*, № 5 (20): 204-207.

GÜRSOY, Yasemin, (2018), *Sovyet Dönemi Rus Edebiyatı (1953-1991)*, Ankara: İksad Publishing House.

HOSKING, Geoffrey, (2011), *Rusya ve Ruslar*, (Çev. K. Acar), İstanbul: İletişim Yayınları.

JURAVLYOVA, Anna, A. (1978), *Pisateli-prozaiki v godı Velikoy Oteçestvennoy Voynı*, Moskva: Prosveşçeniye.

KANDEMİR, Hüseyin, (2008), "Destansı Bir Roman "Durgun Don" ve Bir Yıkımın İzleri: Devrim, Savaş, Ölüm", *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, C. XLVIII, S. 2: 95-109.

KIRAN, Zeynel ve KIRAN, Ayşe, E. (2018), *Dilbilime Giriş*, 5. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

KONDRATYEV, Vyaçeslav, L. (1990), "Paradoksı frontovoy nostalgii", *Literaturnaya Gazeta*, 9 May 1990, N19(5293): 9.

KOTOVÇİHİNA, Natalya, D. (2010), "Sovremenniy mir i tvorçestvo Mihaila Şolohova", *Rema*, №. 3: 12-20.

_____ (2015), *Tvorçestvo M.A. Şolohova İzuçeniye "Donskih Rasskazov"*, Moskva: Ekon-İnform.

NOVE, Alec, (1991), *Economic History of the USSR 1917-1991*, 2nd Edition, Harmondsworth: Penguin Books.

OSİPOV, Valentin, O. (1995), "Mihail Şolohov", *Jurnal Roman-Gazeta*, №. 3: 1249.

_____ (2005), *Şolohov*, Moskva: Molodaya Gvardiya.

OSİPOVA, Tatyana, O. (2005), "Velikaya Oteçestvennaya vojna v tvorçestve M. A. Şolohova", *Şolohovskiye çteniya. Tvorçestvo M. A. Şolohova v kontekste mirovoy kulturi. Sbornik statey, posvyaşçonnyy 100-letnemu yubileyu pisatelya*, (Glav. Red. V. V. Kurilov). Rostov-na-Donu: Obl. TSTTU.

PETELİN, Viktor, V. (2005), *Mihail Şolohov v vospominaniyah, dnevnika i statyah sovremennikov: Kniga 1 1905-1941 gg.*, Moskva: Snetropoligraf.

SUPRUNOVA, Larisa, V. & SUPRUNOVA, Yelena, (2015), "Metafora kak verbalizator kontseptı "Patriotizm"", *Vestnik YUURGU-Seriya "Lingvistika"*, T. XII, №.1: 35-39.

ŞOLOHOV, Mihail, A. (1974), *Vatan İçin Dövüşümler*, (Çev. G. Devrim), İstanbul: Cem Yayınevi.

_____ (1986), *Oni srajalis za Rodinu (Glavı iz romana). Rasskazı. Sobraniye soçineniy v 8 tomah. Tom 7.* (Ed. M. Manohina), Moskva: Hudojestvennaya Literatura.

TAN METREŞ, Eda Havva, (2017), “Stalin: Devrim Üniversitesiinden Sovyet Olimpos’una”, *Liderlerin Sovyeti Devrimden Perestroykaya*, (Ed. A. Kaşoğlu), İstanbul: Çeviribilim, 41-78.

_____ (2018), “Yuri Trifonov’un Moskova’sında II. Dünya Savaşının İzdüşümü”, *Savaş ve Edebiyat*, (Ed. E. Gören, E. Gökşenli vd.), İstanbul: Hiper Yayın, 205-221.

TRİFONOV, Yuriy, V. (1959), *Pod solntsem: rasskazı*, Moskva: Sovetskiy pisatel.

WERTH, Alexander, (1964), *Russia at War 1941-1945*, 1st Edition, New York: Carroll and Graf.

ZELİNSKİY, Korneliy, L. (1978), *Sovyet Edebiyatı*, (Çev. H. A. Ediz), İstanbul: Konuk Yayınları.

İNTERNET: “Soçineniya po proizvedeniyu “Oni srajalis za Rodinu” (Şolohov M. A.)”, <http://www.litra.ru/composition/work/woid/00277371222179733249> Erişim Tarihi: 02.02.2020.

İNTERNET: “«Oni srajalis za Rodinu»” M. A. Şolohova. *Stoykost i geroizm uçastnikov srajeniya*”, <http://sochineny.ru/index.php/8-klass/85-oni-srazhalis-za-rodinu-sholokhova-stoykost-i-geroizm-uchastnikov-srazheniya> Erişim Tarihi: 02.02.2020.



MODERNİST BİR ROMAN SES VE ÖFKE

Selva ÇELİK*

ÖZ

19. ve 20. yüzyılda görülen bilimsel ve teknolojik gelişmeler varlık, gerçeklik, görecelik ve zaman kavramlarının yeniden yorumlanmasına neden olur. Önceleri mitosların, daha sonra teoloji ve felsefenin verileriyle şekillenen gerçeklik anlayışı, modern çağın yöntemleriyle kurgulanan modernist yazarların romanlarında artık bilimsel veriler çerçevesinde değerlendirilir. Çoğunluk için var olan gerçekliğin kişi için de varolabileceği, onun iç dünyasını da yansıtabileceği algılanmaya başlanır. Modernist romanlarda değişen gerçeklik anlayışının yanında, biçimin de içeriğin önüne geçtiği görülür. Bilinç akışı, mektup, iç monolog, diyalog, geriye dönüş ve leitmotif teknikleri kullanılmaya başlanır. Dolayısıyla olayların iç içe geçtiği serim-düğüm-çözüm bölümlerinden oluşan geleneksel anlatım biçimi terk edilir. Nesnel zamanın gün, ay, yıl gibi somut ifadesi yerine bilinç eylemleri, hayâller ve çağrışımların ön planda olduğu psikolojik zamanın kullanıldığına tanık olunur. Artık insanın zaman içinde değil, zamanın insan içinde yaşadığı göze çarpar. William Faulkner'ın *Ses ve Öfke* adlı eserinde de modern gerçeklik anlayışının benimsendiği, olay örgüsünün ikinci plana atıldığı, zamanın eserin merkezine yerleştirildiği görülür. İç Savaş, kadın ve aristokrasi meselelerine eğilen *Ses ve Öfke*, bireysel anlatıcılar yoluyla bakış açılarının önemli olduğu, anlamın çoğaldığı, bilince göre dilin değiştiği, siyahlar üzerinden ırkçılık teması içeren bir eserdir. Bu çalışma da William Faulkner'ın *Ses ve Öfke* adlı eserinde modernist unsurları aramak ve bu unsurlarla yapıtının ne kadar örtüştüğünün ortaya çıkarılması üzerine temellendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dünya Edebiyatı, Modernist Roman, William Faulkner, *Ses ve Öfke*.

MODERNIST NOVEL *THE SOUND AND THE FURY*

ABSTRACT

19. and 20. scientific and technological developments in the century lead to a reinterpretation of the concepts of being, reality, relativity and time. The concept of reality, which was first shaped by the data of mythos and later theology and philosophy, is now evaluated within the framework of scientific data in the novels of modernist writers, which were constructed with the methods of the modern era. It begins to be perceived that the reality that exists for the majority can also exist for the person and reflect his inner world. In Modernist novels, it is seen that in addition to the changing sense of reality, the form also precedes the content. Flow of consciousness, letter, inner monologue, dialogue, backwards and leitmotif techniques are introduced. Therefore, the traditional narrative format consisting of series-node-resolution sections where events are intertwined is abandoned. Instead of the concrete expression of objective time such as day, month, year, Psychological time is used where consciousness acts, dreams and connotations are at the forefront. It no longer stands out that man lives not in time, but in Man of time. In William Faulkner's wor *The Sound and The Fury*, it is seen that the modern sense of reality is adopted, that the plot of events is put second to the top, and that time is placed at the center of the work. The Voice and anger, which focuses on issues of Civil War, women and aristocracy, is a work in which points of view are important

* Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü, selvacelik72@hotmail.com, Orcid ID: 0000-0001-7099-810X.

through individual narrators, meaning is multiplied, language is changed according to consciousness, and racism over blacks is a theme. This work is also based on the search for modernist elements in William Faulkner's work *The Sound and The Fury*, and the discovery of how much these elements overlap with his work.

Keywords: World Literature, Modernist Novel, William Faulkner, *The Sound and The Fury*.

Giriş

William Faulkner'ın 1929 yılında basılan, üç yılda beş defa yeniden yazılan, dört bölümden oluşan *Ses ve Öfke* adlı eserinde bir ailenin dağılışı, aile bireylerinin bilinç akışı ile izlenir.

Bilimsel ve sosyal gelişmelerden sonra gerçeklik algısının değiştiğini, biçimin içeriğin önüne geçtiğini gözler önüne seren romanın konusu J.P. Sartre'ye göre, "geleneksel yöntemlerin yerine yeni yöntemlerin getirilmesine öncülük eden isimlerden biri olan Henri Bergson (1859-1914)'ın zaman konusunda saf süre, homojen zaman, içsel zaman gibi kavramları açıklayan kavramından doğmaktadır." (Öztürk, 2007)

William Faulkner'ın (1897-1962) *Ses ve Öfke* romanında Bergsoncu zaman felsefesinin özellikleri ve getirdiği yenilikler ortaya konmuştur denilebilir. Geleneksel romana hem biçimsel hem de içerik olarak başkaldıran 20. yüzyıl modernist romanı, yıllardır kullanılan anlatım tekniklerinin işe yaramadığını düşünür. Artık neyin, nasıl anlatılacağı sorgulanmaya başlanır. Modernizm öncesi, dış gerçekliğin ve olay örgüsünün gerçeği yansıtmak için yeterli olduğunu düşünen, Tanrısal bakış açısı olan, her şeyi bilen, güvenilir anlatıcıların kullanılması, Flaubert gibi yazarlarla realist romanın, dış gerçeklikten ziyade karakterlerin bakış açısını yansıtır düşüncelerini ön plana çıkarmasıyla modernist romana katkı sağlaması bilinç akışının temellerinin atılmasına da etken olur.

"Bergson, zaman olgusunun insan için ayların, haftaların, günlerin ve saatlerin düzenli bir şekilde ilerlemediğini, bu zaman diliminde ruhsal durumun, hafızanın etkili olduğuna dikkat çekerek mutlak gerçekliğin zaman ölçüsü kabul edildiği geleneksel zaman anlayışını yıkar. Zamanı oluşturan tüm birimlerin kişinin bilincinde bir arada, ayrılmaz ve devamlı gelişen bir bütünlük içinde bulunduğunu ifade eden Bergson'a göre gerçek tecrübe, zamanın böylesine bir bütünlükte algılandığı, bütün zamanların ve tecrübelerin birbirine karıştığı, birbirinin içine geçtiği içsel zamanda dures olarak adlandırılan anlarda yaşanır." (Hasanusta, 2011)

Bergson'un "iç içe giren, birbirlerinde eriyen ve sayı ile hiçbir yakınlığı olmadan sadece nitelik halinde art arda gelen" (Sunar, 1970: 48) saf süre tasarısını benimseyen Faulkner, "bütün lahzaların birbirine girdiği, geçmiş ve geleceğin de şimdide topladığı" (Sunar, 1970: 48) yönündeki düşüncesini bilinç akışı tekniğini kullanarak ifade etmeye çalışır.

Dört ayrı günde geçen farklı anlatıdan oluşan *Ses ve Öfke* adlı eserde de bilinç akışı metnin okunmasını, zaman algısı ve zamanın ele alınışının da algılanmasını zorlaştırır. Birinci bölümde zekâ özürü Benjy'nin zekâ algılayışında geçmiş-şimdi-

gelecek arasında hiçbir fark yokken; ikinci bölümde Quentin, bilinç akışı yöntemiyle özlemine duyduğu geçmişe gider.

Ses ve Öfke'de Bergson'un psikolojik zaman ve bilincin uyum içinde olduğu bu düşüncesi açık bir şekilde görülür. Zaman kavramı bütün bölümlerde karakterlerce sorgulanırken, birbirinden farklı dört bölümden oluşan eserin son bölümü dışında karakterlerin zihinlerine girilerek gerçeği nasıl kavradıkları gözler önüne serilir.

Romanın ikinci bölümünde geçmişe özlem duyan Quentin'in zamanı durduramayacağını anlamasıyla yaşadığı hayattan bezişi, Dilsey'in zamanı, sonsuzluğa doğru uzayan bir bütünlük olarak görmesinde tüm zamanların benzerliğine dair hissettiği farkındalık tamamen Bergsoncu düşüncenin yansımalarıdır. Benjy nesnel zamana göre otuz üç yaşında olmasına rağmen öznel zamanda üç yaşındadır. Kısacası geçirilen otuz yıl hiç yaşanmamış gibidir. Faulkner'ın, Benjy'nin zamanlar arasında yaşadığı geçişleri italik yazması ise eserin biçimsel özellikleriyle de desteklendiğini gösterir.

Ses ve Öfke bilinç akışı, iç monolog, iç diyalog, diyalog, leitmotif, mektup, geriye dönme gibi yöntemlerle kahramanın dünyasının bir olay etrafında kurulduğu modernist unsurlarla örülmüş bir eserdir.

1. *Ses ve Öfke* Romanına Dair

1.1.Olay Örgüsü

Olay örgüsünün önemli rol oynadığı geleneksel romanın aksine, biçim unsurlarının öne çıktığı modernist romanda "romancı, anlatmaktan çok göstermeyi, sadece dış anlamıyla değil, ruhbilimsel gelişmeleri de yansıtılabilen iç anlam zenginliğine" (İlker, 1982: 29) durum, nesne ve kişilerin iç dünyalarının tasvirine öncelik verir. Amaç, unsurları bir olay etrafında şekillendirmek, dolayısıyla olay ile biçimsel öğeleri harmanlamaktır.

Dört bölümden oluşan romanda olay örgüsü karmakarışıktır. Ayrı parçalar ayrı zaman dilimine aittir. Geçmişte yaşanan olaylar, Benjy'nin zihninden zaman dikkate alınmadan olay örgüsünü oluşturur. Yazar, karakterin zihninden geçenleri vermek için olayı dekor olarak kurgular.

Compson ailesinin çöküşünün anlatıldığı romanın birinci bölümünde 7 Nisan 1928'de yaşananlar, ailenin en küçük çocuğu zihinsel özür, geçmiş ve şimdiyi aynı zaman diliminde yaşayan Benjy tarafından geri dönüşlerle anlatılır. Dikkat eksikliği olan Benjy'nin düşüncesi ablası Caddy etrafında döner. Roman, o gün otuz üç yaşına giren Benjy ile zenci hizmetçi Dilsey'in torunu Luster'ın, Compson ailesinin büyük oğlu Quentin'in Harvard'daki eğitim masrafları için sattıkları aileye ait merada golf oynayanları seyretmeleriyle başlar.

Benjy'nin bahçede bir zamanlar kızkardeşi Caddy'nin eteğinin takıldığı dalı görmesiyle geçmişe dönülür. Benjy'nin bilinç akışı ile aile anlatılmaya başlanır. Büyükkanneleri Damuddy'nin öldüğü güne dönülerek, evde olanları gözetlemek için ağaca çıkan Caddy'nin donunun çamurlandığı ve o günden sonra da ailede bir çöküşün başladığı görülür. Faulkner'ın yazılarında görülen geçmiş zamanlarda varolan ve insanları ayakta tutan ahlâki değerler kaybedildiği için insanlar mekanikleşmekte ve

çöküşe doğru gitmektedir. Geçmiş dönemlerdeki ahlâki değerleri temsil eden büyükannenin ölümü ile de Compson ailesinin çöküşü başlamış olur.

Romanda Benjy'e, annesinden göremediği sevgi ve şefkati gösteren kişiler hizmetçi Dilsey ve ablası Caddy'dir. Caddy'nin on dört yaşında erkeklere yakınlık göstermesi ise Benjy'i çok rahatsız eder. Hatta Caddy'nin bekaretini kaybettikten sonra Benjy kendini kirli hissettiği için sürekli yıkanmaya başlar. Caddy bir yıl sonra evlenip gider. Harvard'da okuyan abisi Quentin ise intihar eder. İki yıl sonra da babaları Jason ölür. Romanda sadece mezarlığa gitmek için evden dışarı çıktığını gördüğümüz Bayan Compson ve Benjy'nin mezarlığa gitmesiyle birinci bölüm sona erer.

Romanın ikinci bölümünde ise 2 Haziran 1910'da intihar etmeden önce Harvard'da öğrenci olan Quentin'in zihninden, yaşadıkları öğrenilir. Zaman üzerine düşünmeye başlayan Quentin saatinin tik taklarından rahatsız olarak camını kırar. Oda arkadaşı Shreve'ye mektup yazması, gün boyu zaman üzerine düşünmesi, kiliseye gitmemek için yavaş hareket etmesi, yol boyunca hepsinin bozuk olduğunu düşündüğü saatlere dikkat etmesiyle Quentin'in intihar etmeden önce aynı gün neler yaşadığı öğrenilir. Elektrikli eşya satan mağazadan üçer kiloluk iki ütü alır. Bunları Cambridge kasabasındaki bir köprü'nün altına bırakır. Fırından simit alır. Yolda peşini bırakmayan sürekli kendisini takip eden kıza dondurma ısmarlar. Kızın abisi tarafından tacizle suçlanır. Hâkim önüne çıkar ancak kefaletle serbest bırakılır. Odasına döner kıyafetlerindeki lekeleri çıkarır. Arkadaşı Shreve'e mektup yazar.

Quentin'in geçmişe dönüşlerinde ise en çok sevdiği, annesi gibi gördüğü, hayran olduğu kızkardeşi Caddy'nin Dalton Ames'ten hamile kaldığı, onu korumak için babasına ensest ilişki yaşadıklarını söylediği, ancak inandıramadığı öğrenilir. Caddy'nin hamileliğinin başında Quentin'nin engel olmaya çalışmasına rağmen Herbert ile evlendirildiğine şahit olunur. Birinci bölümde karşılaştığımız zekâ özürlü Benjy'nin sağlıksız zihni, ikinci bölümde Quentin'in zihni olarak karşımıza çıkar. Anlattıkları ve anlatım biçimi buna örnek olarak gösterilebilir.

6 Nisan 1928'de başlayan üçüncü bölümde paradan başka bir şey düşünmeyen, Bayan Compson'un gözde oğlu, evin reisi, babasının ismini taşıyan Jason'ın bakış açısıyla anlatılan olaylarla karşılaşılır. Bölüm boyunca Jason, erkeklere düşkün, annesi Caddy'ye benzeyen, ölen dayısının adını taşıyan Quentin'i takip eder.

8 Nisan 1928, Paskalya günündeki olayların anlatıldığı dördüncü bölüm ise aileyi bir arada tutmaya çalışan Dilsey'in kiliseden dönerken evdeki kargaşayı fark etmesiyle başlar. Quentin, annesi Caddy'nin gönderdiği aslında kendisine ait paraları dayısı Jason'ın dolabından erkek arkadaşı ile birlikte çalar. Dayı Jason da peşine düşer. Aynı gün Benjy ile Luster mezarlığa gitmek üzere yola çıkarlar. Luster her zamanki gibi Benjy'i kızdırmak ister ancak Jason tarafından yolda yakalanır ve Benjy'i kızdırdığı için tokatlanır. Roman Benjy'nin mutlu bir şekilde başını önüne eğip nergise bakmasıyla biter. Bunun gibi "yazar, iç konuşma, bilinç akışı, serbest çağrışım gibi yöntemlerle kahramanın bilinç dünyasını okura açabilmek için eserini bir olay etrafında kurar." (Özaltıok, 2011)

1.2. Gerçeklik

Gerçeklik var olandır, dolayısıyla nasıl çoğunluk için olabiliyorsa bireysel de olmalıdır. Gürsel Aytaç'a göre, "(...) herkes için var olan olduğu gibi kişi için var olan, onun bireysel ve iç dünyasına özgü varlık da olabilir. Bu nedenle gerçekliğe nesnel ve öznel gerçeklik sınıflamasıyla yaklaşabiliriz." (Aytaç, 2016: 58) Edebiyatın gerçekle kurduğu bağ sanatın yönünü belirler. Yıldız Ecevit'e göre, "Her sanat eğilimi kendi gerçeğini anlatır, bu nedenle de gerçekçidir. Ve gerçeklik de çoğu kez, içinde yaşanılan dönemin kozmolojik görüşünün gerçeğe bakış açısına bağlı olarak biçime dökülür." (Ecevit, 2001: 17-18) Bütün zamanlarda olduğu gibi modernizmde de sanatın gerçekle kurduğu ilişki önemlidir. Modernist sanatçıların bilimsel ve sosyal gelişmelerden sonra gerçeklik algılayışı doğal olarak farklılaşır. Yeni gerçekliğin yansıtılması ise yeni yöntemlerin bulunup uygulanmasıyla ancak gerçekleşebilir. Faulkner da *Ses ve Öfke*'de hem modernist çağa ait gerçeklikle hem de İç Savaş sonrası yaşanan değişimlerle, aristokrasinin çöktüğü, ırk, şiddet gibi meselelerin öne çıktığı güney gerçekliği ile uğraşır.

Benjy, Quentin ve Luster'in bilinç akışları metni geleneksel gerçeklik anlayışından koparıp modern roman geleneğinin gerçekliğine yerleştirir. Bu gerçekliğe göre bireyin iç dünyası ve dış gerçekliği nasıl tecrübe ettiği önemlidir. Bireyin bir günde zihninden geçenler detaylı tasvirlerden çok daha etkilidir. Bu da modernizmin tanımına daha çok uyar.

Romanda hiçbir anlatıcı bir diğerinden üstün değildir herkes gerçeği kendi bakış açısıyla yansıtır. Quentin'in anlatısı Benjy'nin anlatısındaki boşlukları doldurur niteliktedir. Aslında romanda zaman, her bir birey için nasıl öznel olduğunu, dış gerçekliğin algılanmasında kişinin geçmiş tecrübelerinin nasıl etken olduğu gözler önüne serer.

Quentin'in anlatısında gerçek bilerek saptırılır. Şöyle ki, Quentin'in Caddy ile ensest ilişki yaşamış olması gerçeği yansıtmaz, ancak Quentin bunun gerçekliğine kendi inanmak istediği gibi okuru da inandırmak ister. Bu bölümde karakterin gerçeği kendi isteğine göre değiştirme çabası göze çarpar.

1.3. Zaman

Geleneksel romandaki takvimsel zamanın aksine "modernist romanlarda zaman birey psikolojisi[ne]" (Parla, 2005) göre kurgulanır. Bireyin herhangi bir çağrışımla bulunduğu zaman diliminden, şimdiden geçmişe ve geleceğe gidebilir olması romanın kökten değişmesini sağlar. Kahramanların sadece anını değil dününü ve yarınını anlatma modernist anlayışın yazara sağladığı bir avantaj olarak görülebilir. Faulkner dört bölümden oluşan romanın her bölümünde, kahramanları çizgisel zamanın tersine bir anlatımla aktarır. Modernist romanın en çok uğraştığı zaman kavramı *Ses ve Öfke*'nin kurgusunun temelini oluşturur. Anlatıda hiçbir birey zamanı nesnel ya da standart biçimde yaşamaz. Her biri zamanı farklı tecrübe eder. Aslında bireylerin sahip oldukları geçmiş bugünlerini etkiler.

Benjy zamanı tek bir bütün olarak algılar. Geçmiş-şimdi-gelecek algısı yoktur. Benjy yorum yapma yetisinden de yoksundur. Bilinç akışından oluşan anlatısında açıkça belli olmaktadır ki, Benjy'nin anlatısı uzun zaman dilimini anlatan döngüsel bir

yapıya sahip diğer anlatıcıların anlatacağı boşluklar bırakır. Benjy romanlardaki en deneysel karakterlerden biridir denilebilir; çünkü zekâ özürlü bir karakter olarak yazar tarafından zihni açığa çıkarılmaya çalışılır.

Anlatı 7 Nisan 1928 tarihinde Benjy Compson'un bahçede Luster ile birlikte gezinmesiyle başlar. Benjy'nin dış dünyada gördüklerinin ve yaptıklarının basit bir dille şimdiki zaman diliminde kısa cümlelerle anlatılmasına tanık olunur:

“Parmaklığın arkasında, sarmaşıkların arasından, vurduklarını görüyorum. Bayrağın olduğu yere geliyorlardı ve ben yürüdüm parmaklık boyunca. Dutun çevresindeki otların içinde aranıyor Luster. Bayrağı çıkardılar, vuruyorlardı sonra bayrağı yeniden diktiler, tablaya gittiler, vurdu, öteki de vurdu. Sonra yine vurdular ve ben yürüdüm parmaklık boyunca.” (Faulkner, 2017: 7)

Birinci bölümde anlatı şimdiki zamanda devam ederken Benjy'nin çevresinde olup biteni anlatması, söyledikleri, diğer insanlarla konuşmaları görülür. Roman boyunca yanında en çok duran kişi Luster'dır. Başkalarının söyledikleri Benjy'nin zihninden yorumsuz direkt söyledikleri gibi aktarılır. “Hadi, dedi Luster. Artık baktık, Gelmiyorlar işte. Dereye dönelim de o kerata zenciler bulamasın biz bulalım çeyreği.” (Faulkner, 2017: 7)

Aslında sürekli bağıran, konuşamayan, zekâ özürlü Benjy'nin zihnine girip gerçeği tecrübe edişini anlayabilmek modernist romandan sonraki okur için bir şanstır denilebilir. Yazar Benjy'nin anlatısının geçtiği birinci bölümü Benjy'nin otuz üçüncü doğum günü olarak kurgulayarak romanın başından zaman kavramı ile ilgilendiğini gösterir bize. Oysa standart zamana göre otuz üç yaşında olan Benjy hâlâ üç yaşında gibidir:

“Bana bak, dedi Luster. Sakın sesini çıkarayım deme. Yine neden vızıldıyor seninki. Ne bileyim ben, dedi Luster. İşte böyle esince aklıma başlıyor vızıldanmaya. Sabahtan beri hiç durmadı. Bugün doğum günü de ondan galiba. Kaç yaşında. Otuz üç, dedi Luster. Bu sabah bastı otuz üçüne. Sen otuz yıldır hep üç yaşında mı demek istiyorsun. Ben annem ne söylerse onu söylerim, dedi Luster.” (Faulkner, 2017: 18)

Benjy ve Luster golf oynanan alana yakın bir yerde çiti aşıp bahçeye geçmeye çalışırken anlatı da şimdiki zamanda devam ederken, Benjy bir çiviye takılır. “Dur bir dakika, dedi Luster. Takıldın yine çiviye. Geçemezsin bir türlü şu çiviye takılmadan.” (Faulkner, 2017: 18) Benjy'nin çiviye takılmasıyla yazılar italik devam etmeye başlar. Benjy'nin zihnindeki şimdiki zamanda devam eden anlatı geçmişe dönerek Benjy'nin geçmişe dair hatırladıklarından oluşur. Birden Caddy ve Maury dayıdan bahsetmeye başlar. Ancak Benjy'nin zaman kipinde bir değişiklik olmaz. Şimdi de yaşadıklarını nasıl anlatıyor ise geçmişte yaşadıklarını da aynı fiil çekimiyle aktarır:

“Caddy beni kurtardı ve sürünerek geçtik oradan. Maury Dayı kimse sizi görmesin demişti, biz de sürüne sürüne geçeriz oradan daha iyi, dedi Caddy. Eğil, Benjy. Bak işte böyle, görüyor musun? Eğildik ve geçtik bahçeden, çiçekler daladılar bizi ve hışırdadılar biz yürüdükçe. Toprak katıydı. Parmaklığa tırmandık, domuzlar homurdanıyor ve kokuyorlardı.

Bugün canları pek sıkkın, içlerinden biri kesildi de dedi Caddy. Toprak katıydı, basılmış ve düşüm düğüm.” (Faulkner, 2017: 8)

Benjy'nin çiviye takılması onu şimdiki zamandan, yine çiviye takılıp kendisini Caddy'nin kurtardığı geçmiş zamana götürür. Çivi Benjy için geçmiş zamanı getirir. Bundan sonra Benjy'nin bilinci sürekli şimdiki zaman ve birbirinden farklı birçok geçmiş zaman arasında bazen büyükanne Damuddy'nin öldüğü günün akşamı bazen Caddy'nin evlendiği gün, bazen de ismi dayısının ismi olan Maury iken Benjy olarak değiştiği zamana gidip gelir. Bırakılan boşluklar da diğer kardeşlerin anlatılarıyla diğer bölümlerde tamamlanır. Benjy'nin zihninden bir sürü ses ve zaman gelip geçtiği için pek çok eleştirmen zaman algısının olmadığı görüşündedir. Benjy için geçmiş hatırlamak o anı yeniden yaşamaktır. Kullandığı dilde farklılık olmaması da bu yüzdendir.

Benjy'nin zamanı Bergson'un sözünü ettiği geçmiş-gelecek diye ayrılmayan bir bütünlük halinde olan zamandır. Bergson tarif ettiği bu duree'nin içinde geçen yaşantının sorun haline geldiğini de vurgular; çünkü ideal olan ona göre insanların dış gerçekliklerle ilişki kurabilmesidir. Bunun için de içsel zamandan çıkıp çizgisel zamana geçmek gerekir. Benjy bir yerin, bir ismin veya bir nesnenin geçmişteki bir olayı çağrıştırmayla o ana geri döner. Luster ile çitten geçerken çiviye takılmasıyla çivi onu Caddy ile birlikte çiviye takıldığı zamana götürür. Geçmiş zamanda bir olayı hatırladığında yine çağrışımla başka bir geçmiş olaya yönelebilir.

Maury Dayı'nın mektubunu Bayan Patterson'a götürdüğü iki farklı olay, aynı anda gerçekleşmemiş olmasına rağmen Benjy tarafından aynı anda hatırlanır. Pattersonlara mektup götürdüğünü hatırlaması, aynı karakterleri içeren diğer bir olayı zihninde canlandırır:

“Sen bekle burada, dedi Caddy. ‘Şuracıkta bekle hemen gelirim. Mektubu ver bana. Mektubu cebimden aldı. Ellerini ceplerinden çıkarma. Elinde mektup parmaklığa tırmandı ve hışırdayan kahverengi çiçeklerin arasından yürüdü. Bayan Patterson geldi, kapıyı açtı, önünde durdu. Bay Patterson yeşil çiçeklerin içinde odun yarıyordu. Bıraktı ve bana baktı. Bayan Patterson bahçeden geldi, koşa koşa. Gözlerini görünce başladı ağlamaya. Aptal, dedi. Bayan Patterson, ona kaç kere söyledim yalnız başına göndermeyin bunu buraya diye. Ver bakayım onu bana çabuk. Bay Patterson hızlı hızlı geldi, elinde çapasıyla. Bayan Patterson parmaklıktan eğildi, elini uzatarak. Parmaklığa tırmanmaya çalışıyor. Ver onu bana, dedi. Ver onu bana. Bay Patterson parmaklığa tırmandı. Mektubu aldı. Bayan Patterson'un elbisesi parmaklığa takıldı. Yeniden gördüm gözlerini ve yamaçtan aşağıya koşmaya başladım.” (Faulkner, 2017: 16)

Yazar Benjy'nin zihnini geçmişe döndürürken anlatı zamanını devam ettirir. Benjy'nin geçmişte hatırladıklarıyla ağlayıp bağırırmaktayken Luster ona bağırırmamasını söyleyerek, şimdiki zamana döndürür:

“Kaçarım hem bir daha gelmem, dedi Caddy. Ağlamaya başladım. Caddy döndü. Sus ağlama, dedi. Ben de sustum. Sonra derede oynadılar. Jason da oynuyordu. Derenin aşağılarında yalnız başına. Versin çalılığın arkasından çıktı, beni alıp yeniden suya götürdü. Caddy'nin her yanı

ıslanmış, arkası çamurlanmıştı. Ağlamaya başladım o zaman ben, Caddy geldi ve suda çömeldi: Sus, dedi. Kaçmayacağım. Ben de sustum. Caddy yağmurda ıslanan ağaçlar gibi kokuyordu. Yine neyin var, dedi Luster. Şu dırıltıyı kesip sen de adam gibi suda oynasan olmaz mı.” (Faulkner, 2017: 20)

Konuşamayan, zekâ özürü, zaman algılaması olmayan, neden-sonuç ilişkisi kuramayan Benjy'nin her şeyi hatırlaması aslında şaşkınlık yaratan bir durumdur. Benjy'nin anlatıcı konumda oluşu ise modernist romanın hiç hoşlanmadığı bir şeydir. Anlatıda gerçeği ondan daha nesnel biçimde anlatabilecek kişi yok gibidir. Aslında Benjy'nin anlatımında bir seçim vardır, rastgele değildir seçtikleri. Anlattıkları özellikle Caddy ile ilgili zamanlardır.

Caddy'i annesi gibi gören Benjy onun yokluğunu şimdiki zamana bağlı olduğu zamanlarda hissetmekte o yüzden bağırılmaktadır. Ayrıca Benjy'nin anlattığı olayların arasına 've', 'sonra', 'hâlâ' zamansal ifadeler koyarak zihninde bir düzen oluşturduğunu da vurgular. Diğer bir unsur da Benjy geçmişe dair yaşadığı olayları sırasıyla hatırlamıyor olsa bile hatırladığı olayları anlattıktan sonra başka bir zaman yine o zamana döndüğünde bıraktığı yerden devam eder. Şöyle ki, büyükanne Damuddy'nin öldüğü günde geçen olayları farklı zamanlarda farklı parçalar halinde hatırlar. Ama bu parçaları anlatırken sonraki olayı önce anlatmaz, meydana geldikleri sıra ile anlatır. Benjy, Caddy ile diğer çocukların havuzda oynaması anlatıldıktan sonra, Caddy'nin elbisesini çıkarması, Quentin'in buna kızması, Dilsey'in eşi Roskus tarafından çocukların yemeğe çağırılması, eve yaklaştıklarında ışıkların yanıyor olmasını merak etmeleri, Caddy'nin ağaca çıkması en son yatmaya gitmeleri. Tüm bunlar Benjy'nin aklına ne zaman gelse sıra hiç bozulmaz. Benjy kendisi için önemli olan olayları düzenleme çabası içindedir. Modernist romanda zaten hiçbir anlatıcı güvenilir değildir.

Benjy'nin dış dünyayı algılamasında da normal insanlara göre farklar ortadadır. Caddy'nin düşününde Sasprilla içerken ya da birisi tarafından yemek yedirilirken olayları algılayışı çok farklıdır:

“Beni tuttular. Çenemde, gömleğimde sıcak. İç, dedi Quentin. Başımı tuttular. İçimde sıcak ve ben yeniden başlıyorum. Bağırıyorum. Birşeyler oluyordu içimde ve ben daha çok ağlıyordum, bir şeylerin oluşları kesilinceye kadar beni tuttular. Sonra sustum. Hâlâ dönüyordu, sonra biçimler başladılar. Sandığı aç, Versh! Yavaş yavaş geçiyorlardı biçimler. Şu boş torbaları yere yay! Daha hızlı geçiyorlardı, hemen hemen yeterince hızlı. Şimdi kaldır ayağını şunun yerden. Geçtiler, düz ve aydınlık. T.P'nin güldüğünü işitiyorum. Ben onunla birlikte gittim, aydınlık yamaca çıktım.” (Faulkner, 2017: 23)

Benjy gibi bir karakterin modernizm öncesine bakıldığında romanlarda yer alması imkânsız gibidir. Klasik romanın her şeyi bilen anlatıcıları zekâ özürü bir karakterin zihninin içine girmeyi düşünemezdi kuşkusuz. Oysa modern anlatı anti-kahramanları, hayatla uyuşmayan karakterleri ile okuru farklı bir dünyaya çağırır. İşte Benjy Compson da bireyin içinde neler olup bittiğini ve zamanı sürekli anlatının merkezi yerleştiren modernist anlatı için şüphesiz örnek bir karakterdir.

İkinci bölümde Quentin'in içinde bulunduğu şimdiki zaman ise 2 Haziran 1910'dur. Birinci bölümde bir zekâ özürünün bilincinin gerçeği kabul edişinden sonra Harvardlı bir gencin zaman algılayışıyla karşılaşılır. Saatlerin sesini kaçırmaması olanaksız olan Quentin'in bir o kadar da saatlerle arası hiç iyi değildir. Hayatının son gününde yaşamının ilerleyişini durdurmak için ölümü tercih etmesini zamanın ilerleyişine katlanamaması denilebilir. Quentin'in anlatısı olan, ilk cümleden itibaren zamanın anlatıldığı, ikinci bölümün ilk beş paragrafı şimdiki zamandadır. "Pencerenin gölgesi perdenin üstüne vurduğu zaman yedi ile sekiz arası idi, sonra zaman içinde yeniden buldum kendimi, saati işitince." (Faulkner, 2017: 63)

Derken babasının saatler hakkında söylediğini düşünür. Daha sonra Quentin'in saatlere karşı saplantısı okur tarafından anlaşılır. Diğer bir saplantısı ise kızkardeşi Caddy ile ilgilidir:

"Yakalıklarımın durduğu kutuya dayalıydı ve ben yatmış dinliyordum saati. İşitiyorum, o kadar. Bir insanın bir cep ya da duvar saatini isteyerek dinleyeceğini sanmam. Gereksizdir de bu. Uzun bir süre sesi unutabilirsiniz, ve sonra bir saniyelik tiktak, işitmediğiniz zamanın eksilen uzun geçit resmini eksiksiz yaratır zihninizde. Babamın dediği gibi uzun ve tek ışık demetlerinin derinliklerinde insanın yürüdüğünü görebilirsin sanki. Ve ölümü kız kardeş bilen iyi yürekli Aziz Francis'in bile kız kardeşi olmamıştı." (Faulkner, 2017: 68)

Quentin'in zamanla tuhaf ilişkisinin Caddy ile bağlantılı oluşu görülür. Zamanın ilerleyişiyle Quentin kızkardeşi Caddy ile aralarındaki saf ilişkinin zedelendiğini düşündüğünden hep geçmiştedir. Zamanın ilerleyişini istemez. Onun istediği zamanı durdurmaktır. O yüzden zamanın akışını hissetmemek için saatini ters çevirir. Bunun çare olmadığını görmesiyle de saatini kırar ancak saat işlemeye devam ederken zarar gören yine kendisi olur:

"Şifonyere gittim ve saati aldım, hâlâ yüzü dönük saatin camını şifonyerin köşesine vurdum ve cam parçalarını elimle topladım ve kül tablasına koydum ve akreple yelkovanı bükerek çıkarttım, tablaya koydum. Saat tik tak ediyor. Yüzünü yukarı çevirdim, boş saat kadranı arkasında küçük çarkları ile tik tak ediyor, bundan başka ne yapabilir. (...) Saati bıraktım ve Shreve'in odasına geçtim, tentürdiyotu aldım ve boyadım kesilen yeri. Geri kalan cam parçalarını da saatin kenarından havluyla çıkarttım." (Faulkner, 2017: 73)

Bölümün beşinci paragrafından sonra Quentin, Benjy gibi geçmiş ve şimdiki zaman arasında gidip gelmeler yaşar. Düşünceleri bazen kontrollü bazen de bilinçdışı aşamaya geçer. Bunlar daha çok kızkardeşi Caddy ile ilgilidir. Caddy'nin sevgililerinin içinde bulunduğu zamanlar ve Herbert ile evlenmesidir. Ancak Quentin Benjy gibi geçmişini detaylı hatırlamaz. Geçmiş Quentin'in zihnine parçalanmış ve bir seferde birden fazla zamana ait hatırayla birlikte gelir:

"Eğer hava bulutlu olsaydı pencereden bakardım, düşünerek babamın saçma huylarla ilgili sözlerini. Hava değişmezse New London'daki insanlar için iyi olacağını. Neden olmasın? Gelinlerin ayı, soluk soluğa ses, Kız

aynadan dışarı çıktı, yığın yığın kokulardan kaçtı. Güller. Güller. Bay ve Bayan Jason Richmond Compson evlenme törenini ilan. Güller. Gelincikler, papatyalar gibi kızoğlankız değil. Ben yasak biriyle yattım dedim, babam dedim. Güller. Kurnaz ve saf. Harvard'a bir yıl gidersen, ama kayık yarışlarını görmemek şartıyla, parayı geri vermeleri gerek. Jason alsın, Jason bu yıl Harvard'da olursun." (Faulkner, 2017: 69)

Burada da Benjy'de olduğu gibi öznel ve nesnel zamanlar arasında zıtlık vardır. Bilinç akışıyla sağlanan bu imkân bir güne birçok yılı sığdırır. Benjy'nin zihninden otuz yıl görebildiği gibi Quentin'in zihninden de yirmi yıl görülür.

Üçüncü bölümde Compson kardeşlerden Jason'un sınırlı bakış açısıyla devam eden anlatıyla romanın başında Benjy ve Luster'ın bahçede dolaştığı günün bir gün öncesine, yani 6 Nisan 1928'e geçilir. Jason'un gerçeği tecrübe edişi ve zaman anlayışı Benjy ve Quentin'e göre daha mantıklıdır.

Anlatı boyunca kadınlara, zencilere ve Yahudilere aşağılayıcı bakış açısı hüküm sürer:

"Bir kız bir kere azmaya görsün, derim ben. Eğer kızının okuldan çıktıktan sonra sokaklarda oynaması senin tek üzüntünse yine talihin varmış derim. Tam şu dakikada mutfakta olması gerekiyor diyorum, oysa ki o yukarıda odasında yüzüne boya sürüyor ve tencereleri et ve ekmekle dolmadıkça ayakta duramayan altı zencinin ona kahvaltı hazırlamasını bekliyor." (Faulkner, 2017: 158)

Bayan Compson'un sesi ancak en sevdiği çocuğu Jason'un anlatısında duyulur. Okuyucu kötülük etmekten haz alan Jason'ın davranışlarının nedeninin iyi bir anne olamayan Bayan Compson'a bağlı olduğunu düşünmeden edemez. Bu durum tiyatro biletini Luster'a verebileceği halde gözünün önünde yakması olarak açıklanabilir:

"Bak aklıma geldi, diyorum. İki bilet verdiler bana. Ceketimin cebinden çıkarttım. Gidecek misiniz? diyor Luster. Yo, ben gitmem, diyorum. Üste on dolar bile verseler gitmem. Birini bana verir misiniz, Bay Jason? diyor. Satarım diyorum. Ne dersin? Param yok ki, diyor. Çok fena, diyorum. Dışarı çıkar gibi yaptım. Birini bana verin, Bay Jason, diyor. İki tane bileti ne yapacaksınız. Sus diyorum sana, diyor Dilsey. Bilmez misin hiç ömründe bir şey verdiğini gördün mü? Ne kadar istiyorsunuz? diyor. Beş sent, diyorum. O kadar param yok ki, diyor. Ne kadar var? diyorum. Hiç yok, diyor. Peki, diyorum. Yürüdüm. Bay Jason, diyor. Niye susmuyorsun? diyor Dilsey. Takılmak istemiyor işte sana. Kendisi kullanacak biletleri. Hadi Jason, git, ve çocukla uğraşma. Benim ihtiyacım yok, diyorum. Sobaya yaklaşıyorum. Buraya biletleri yakmaya gelmişim. Beş sent verip bir tanesini almayacak mısın? diyorum, Luster'a bakarak sobanın kapağını açıyorum. O kadar param yok ki benim, diyor. Peki, diyorum. Bir tanesini sobaya atıyorum. Ah Jason, ah, diyor Dilsey. Sen hiç utanmaz mısın? Bay Jason, diyor Luster, 'N'olur. Her gün yerini takarım lastikleri bir ay hiç durmadan. Bana para lâzım, diyorum. Beş sent ver al. Kes artık, Luster, diyor Dilsey. Luster'ı geri çekti. Hadi, diyor, At içine. Hadi. Bitsin artık. Beş sent ver al, diyorum. Hadi,

diyor Dilsey. On parası yok çocuğun alacak. Hadi at. Peki, diyorum. Bileti attım ve Dilsey sobanın kapağını kapattı.” (Faulkner, 2017: 223)

Eve para getiren kişinin sadece kendisi olduğunu vurgulayarak evde otorite kurmaya çalışır. Jason için geçmişe dönmek zaman kaybıdır. Onun için gelecek önemlidir.

Sınırlı bakış açısıyla anlatılan üç bölümden sonra Dilsey son bölüme Faulkner tarafından modernist romanda tam da ne olduğunun gösterilmesi için konulmuştur. Bölüm Dilsey’in hiçbir anlatıcının vermediği detaylı bir çevre tasvirine başlar:

“Gün ağardı, soluk ve ayaz bir gün Kuzeydoğudan gelen gri bir ışık duvarı nemin içinde eriyeceği yerde, küçücük ve zehirli zerrelere bölünmüş gibi oldu, toza benzeyen: Dilsey kulübesinin kapısını açıp dışarı çıktığı zaman vücuduna yanlamasına vurdu bu tozlar, iğneledi onu, yeterince kalınlaştırılmamış ince bir yağ niteliğindeki bir nesne gibi çöktü gri ışık, bir nem gibi değil.” (Faulkner, 2017: 231)

Her şeyi bilen bir ses karakterin hem şimdisini hem de geçmişini biliyor izlenimini verir. Karakterlerin bilinç akışları ya da düzensiz düşüncelerine artık rastlanılmamaktadır. Bilincin gerçeği tecrübe edilişle ilgilenmeyen yeni bakış açısı şimdiye kadar vurgu yapılmayan karakterlerin dış görünüşleriyle de ilgili ilk defa bilgi sahibi olmamızı sağlar:

“Luster içeri girdi, molekülleri birbirine ya da kendisini destekleyen iskeletine bir çeşit madde ile biçimlendirilmeye benzeyen kocaman bir adam geliyordu arkasından, teni ölü görünümlü ve kılsız gibiydi de terbiye edilmiş bir ayı gibi ayağını sürte sürte yürüyordu. Saçı, soluk ve ince alnının üstüne eski gümüş karışımı ile yapılan resimlerde olduğu gibi dümdüz fırçalanmış. Gözleri parlak, peygamber çiçeğinin soluk tatlı mavisini renginde, kalın ağız açık, sarkık ve bir parça salyalı da.” (Faulkner, 2017: 238)

Olay örgüsünün ilk üç anlatıdan daha yoğun olduğu son bölümde, sabah kalktıklarında Dilsey’in yemek hazırlayışı, Caddy’nin kızı Quentin’in kendisine ait parayı dayısı Jason’da erkek arkadaşıyla birlikte çalması anlatılır. Olaylar zamansal sıralamanın doğrultusunda kurallı ve düzenli bir dil yapısıyla anlatılır. Bu bölümde Dilsey, torunu Luster, kızı Frony ve Benjy’nin kiliseye gidip vaiz Shegog’un konuşmasını dinlemesi önemlidir. Bu konuşmanın geçtiği zaman ve sonrası Dilsey’in zamana bakışını görmek ve İsa’nın hikâyesiyle ilişkisi bakımından önemlidir. Vaizin konuşması sanki bir bütünsellik vaad ediyor gibidir. İsa’nın doğum ve ölümünü büyük bir uyumla biraraya getiren konuşması sanki bir günün varlığından bahseder gibidir. Gelecekte bütün zamanların birbirinin içine geçeceği bir huzuru temsil eder gibidir bugün. İşte bu sonsuz zamana dair inanç Dilsey’in zaman algısını oluşturur:

“O gün gelecek. Zavallı günahkâr, Efendimizin koynunda yatayım, yükümü atayım diyecek. O zaman ne diyecek İsa, Ey erkek kardeşlerim? Ey kız kardeşlerim? İsa’nın anısını ve kanını andın mı? Cenneti tıklım tıklım dolduracak değilim ya! (Faulkner, 2017: 256).

Yazar, İsa’nın hikâyesi ile Compson ailesi arasında bir ilişki kurar gibidir. Kitap hem yerel zamanı hem de evrensel bir zamanı içinde barındırarak zamansal bir

bütünlük oluşturabilecek gibidir. Diğer karakterler gibi zamanı tek yönüyle değil bütüncül bir zaman algılayışına sahip Dilsey'in bu bölümde görülmesi ise önemlidir. Dilsey'in Compson'lara ne olduğunu anlamasında Shegog'un vaazında önemli olduğunu vurgulamak gerekir. Çünkü vaazdan hemen sonra Dilsey ağlayarak Compson'lara ne olduğunu söyler:

“Niye hâlâ ağlıyorsun, anne? dedi Frony. Herkes sana bakıyor. Az sonra beyazların mahallesine gireceğiz. Başlangıcı ve sonu gördüm ben, dedi Frony. Siz bana bakmayın, dedi Dilsey. Ben başlangıcını gördüm ve şimdi de sonunu görüyorum.” (Faulkner, 2017: 258)

Dilsey'in saati doğru okuyabilmesi ve saatin vuruşlarını anlayabilmesi zamanı diğer karakterlere göre algılayışındaki farklılığı gözler önüne serer. Quentin'in geçmişe, Jason'un geleceği önemsemesi gibi bir anlayışa sahip olmayan Dilsey için bütün zamanlar aynıdır.

1.4. Biçim

Estetiğin öne çıktığı modernist romanlarda olayların iç içe örülmesiyle kurulan geleneksel romanlarda gördüğümüz olay örgüsü ve serim-düğüm-çözüm bölümlerinin yerine bilinç akışı, mektup, leitmotif, iç monolog, diyalog, geriye dönüş teknikleri kullanılır. Biçimin, içeriğin önüne geçtiği göze çarpar.

Romanın anlatılabilmesi, kişilerin toplum ve çevre ile ilişkilerinin belirtilebilmesi, iç dünyalarının ön plana çıkarılabilmesi için modernist yazarların başvurduğu tekniklerden biri de iç monologtur. “Yazarın roman figürlerinin akıllarından geçeni, içlerinden geçirdiklerini, onların kendileriyle konuşma tarzında yansıtmaya” (Aytaç, 1999: 40) şeklindeki tanım kahramanları tanımamıza yardımcı olur. Eserin ikinci bölümünün anlatıcısı Quentin, kendisinin Harvard'da okuyabilmesi için kardeşi Benjy'nin payına düşen arsanın satılmasından dolayı ona haksızlık ettiğini düşünür. Okuyucu bunu Quentin'in iç monologlarından öğrenir:

“Tarla satıldı baban bir yıla kalmaz ölür diyorlar içkiyi bırakmazsa ve bırakmayacak da ve bırakamaz da çünkü ben çünkü geçen yaz ve sonra Benjy'yi Jackson'a gönderecekler ağlayamam ağlayamam bir dakika bile kız kapıda duruyordu bir dakika sonra o kızın elbisesini çekiyor ve bağıyor ve sesi oraya buraya çarpıyor duvarların arasında dalga dalga ve kız duvar karşısında küçülüyor küçülüyor beyaz yüzünde gözlerinin içine parmak sokulmuş gibi sonunda odadan kız çekip çıkarıyor Benjy'nin sesi çevreyi çınlatıyor sanki kendi hızı kendi sesini durduramıyor gibi sanki artık sessizlikte ona yer kalmamış gibi cıyak cıyak bağıyor.” (Faulkner, 2017: 110)

Yine aynı bölümde Quentin'in karşısında biri varmış gibi konuşmasıyla ise duygu ve düşünceleri iç diyalog tekniğiyle öğrenilir: “Harvard'a gitmek. Sattık Benjy'nin Pencerenin altında yere yatmış, bağıyordu Benjy'nin sattık biz tarlasını Quentin Harvard'a gitsin diye işte sana kardeş. Küçük kardeşin senin.” (Faulkner 2017: 84) Quentin kendi eğitimi için sağır, dilsiz ve zekâ özürlü kardeşinin hakkını yediğini düşünür. Quentin'in çektiği vicdan azabı bölüm

boyunca gerek iç monologlarından gerekse iç diyaloglarından okuyucu tarafından açık ve net bir biçimde görülür.

Faulkner eserinde kahramanların yaşadıklarını, duygu ve düşüncelerini okura anlatabilmek için sıkça diyalog tekniğine de başvurmuştur. Bu diyaloglardan biri hizmetçi Dilsey ve Bayan Compson arasında Caddy'nin kızı Quentin hakkındadır. Okurun aile hakkındaki pek çok şeyi bu diyalogdan öğrendiğini söylemek yanlış olmaz:

“Buldunuz mu? Neyi? Neyi bulacağız? Mektubu. Hiç olmazsa bir mektup bırakacak kadar saygısı vardır. Quentin bile yaptı bunu. Neyi bulacağız? dedi Dilsey. Kızın merak edilecek bir şeyi olmadığını bilmiyor musunuz? Karanlık basmadan bu kapıdan içeri girecek size yemin ederim. Boş söz, dedi Bayan Compson. Kanında var. Ha dayısı ha yeğeni. Ha da anası. Hangisininki daha kötü bilmiyorum. Ama bana hepsi bir geliyor.” (Faulkner, 2017: 259-260)

Bu *diyalogdan* anlaşılıyor ki, Bayan Compson hem erkeklere düşkün, genç yaşta bekaretini kaybeden kızı Caddy'e hem de intihar eden oğulları Quentin'e kızgındır. Torunu Quentin'i de aynı onlar gibi sorumsuz görmektedir.

Sigmund Freud'un bilinçaltı ve bilincin akışı üzerine yaptığı çalışmaların bulgularından faydalanan modernist romancılar, eserlerinde bireyi tüm psikolojik faaliyetleriyle ele alarak varoluşsal bir bütün olarak yansıtmaya çalışmışlardır. Özellikle psikanalitik kuramın “benliğin bütünsel bir kendilik olmaktansa bilinçdışı bir kısmının bulunduğu” (Faulkner, 2017: 129) ve benliğin bilinen dışında alt ve üst katmanlarının olduğunu telkin eden epistemolojik öğretileri modernist romancıları, bireylerin bilinçaltına itilmiş isteklerini açığa çıkarmaya yöneltmiştir.

Çağrışımlara göre bilinci birdenbire geriye, ileriye ve şimdiye gidip gelen roman kişilerinin bilinç akışı bilinç altlarına göre değişiklik göstermektedir. Modernist romancılar da modern çağın bireyinin bilinç akışı tekniğiyle iç dünyasında gezinir. Romanlarda kişilerin ayrıntılı şekilde ele alınmasına olanak sağlar. İlk bölümde Benjy'nin, şimdiki zamanda bağrışları duyulurken geçmişe dönen zihninde neler olduğunu bilen okur son bölümde Benjy'nin yalnızca dış görünüşünü görüp zihninde neler olduğunu bilmemesi modernist romanın ve bilinç akışı tekniğinin klasik romandan farklılığını gözler önüne serer:

“Bir an Ben hiç kıpırdamadan olduğu gibi kaldı. Sonra böğürdü. Böğürdükçe böğürdü, sesini yükselttikçe yükseltti, soluk almak için çok az ara vererek. Bu çığlıkta şaşkınlıktan başka bir şey vardı, bu bir dehşetti şoktu, ölümden önceki son acıydı, kör ve dilsiz; yalnızca sesteki bu, ve Luster gözlerin bir göz akı kadar geri çevirdi. “Hey Allahım, dedi. Sus! Sus! Allah'ını seversen sus! Yeniden önüne döndü ve Queenie'ye sopasıyla vurdu. Sopa kırıldı ve Luster attı sopayı ve Ben'in sesi inanılmaz derecede yükselirken dizginleri yakaladı ve önüne doğru eğilirken Jason meydanın öte yanından fırlayıp geldi ve arabanın basamağına atladı.” (Faulkner, 2017: 227)

Ana motif, anlamlı tekrar ve nakarat anlamına gelen edebî anlatılardaki psikanalitik yapıyı çözmeye yarayan leitmotif unsuru olarak eserde karşımıza çıkan üç öge vardır: Gri ışık, hanımeli ve koku. Romanda koku, Benjy'nin hayatında önemli bir

unsurdur. Sağır, dilsiz ve aynı zamanda zekâ özürlü olan Benjy herkesi kendisine has kokusundan tanır. Hayatında en sevdiği kişi olan kardeşi Caddy'nin ise ağaçlar gibi kokması romanın birçok bölümünde Benjy tarafından dile getirilir:

“Bak işte. Buradayım. Dilsey bir battaniye ile geldi, üzerine örttü, sardı her yanını. Birazdan uyur, dedi Dilsey. Lambayı odanda bıraktım. Peki, dedi Caddy. Başını benimkinin yanına sokuşturdu yastıkta. İyi geceler Dilsey. Sana da şekerim, dedi Dilsey. Oda karardı. Caddy ağaçlar gibi kokuyordu.” (Faulkner, 2017: 42)

Benjy'nin anlatısının pekçok yerinde Caddy'nin ağaçlar gibi koktuğunu dile getirmesi, Caddy'i ağaçların altında farklı farklı erkeklerle öpüşürken görmesinden kaynaklanmaktadır.

“Caddy ve ben koşuyoruz. Mutfak basamaklarından koşarak çıktık, verandaya gittik, Caddy diz çöktü karanlıkta ve tuttu beni. İşıtıyorum onu, duyuyorum göğsünü. Yapmam, dedi. Yapmam bir daha. Benjy. Benjy sonra ağlıyor ve ben ağlıyorum, birbirimize sarılmışız. Sus, dedi. Sus. Bir daha yapmam! Ben de sustum ve Caddy ayağa kalktı, mutfığa girdik, lambayı yaktık, Caddy çamaşır sabununu aldı, bulaşık çukurunda ağzını yıkadı, iyice. Caddy ağaçlar gibi kokuyordu.” (Faulkner, 2017: 45)

Ses ve Öfke de bir başka leitmotif hanımeli ile ilgilidir. Hanımeli daha çok Quentin'in anlatısı olan ikinci bölümde karşımıza çıkar. Quentin de kardeşi Benjy gibi kızkardeşi Caddy'ye çok düşkündür. Onun başka başka erkeklerle birlikteliğine de şahit olur. Caddy'in erkek arkadaşı ile birlikte olduğu ağaçlık arasında burnuna gelen *hanımeli* kokusu ise zaman zaman Quentin'in burnuna gelerek onu tedirgin ve huzursuz eder:

“(…) uzaklara gideriz ayıplama ile korkunun ortasına berrak alev bizim yaptığımızı sana ben söyletirim ben senden güçlüyüm sana bildireceğim ki biz bu işi yaptık sen onlar sandın ama bendim o dinle ben seni aldattım hap bendim yapan sen beni evde sanıyordun o kahrolası "hanımelinin" bulunduğu yerde aklına bile gelmiyordu salıncak sedir ağaçları gizli özlemler soluk alırken kesilen soluklar yaban iç çekişler ve evet Evet Evet evet.” (Faulkner, 2017: 131)

“(…) şu hanımelini Allah kahretsin (...) (Faulkner 2017: 135) (...) yazın ve karanlığın kokusuyla ama hanımeli yok bunların arasında. Hanımeli bütün kokuların en acıklısıydı, sanırım. Çoğunu hatırlarım.” (Faulkner, 2017: 149)

Caddy'i başka erkeklerin kollarında gördüğü zaman burnuna gelen *hanımeli* kokusundan nefret eder.

Romanda üzerinde durulan diğer bir leitmotif ise gri ışıktır. Gri ışık sıkıntılı bir ortamın tasviri yapılırken bir umudu simgeler gibidir:

“Gün ağardı, soluk ve ayaz bir gün. Kuzeydoğudan gelen gri bir ışık duvarı nemin içinde eriyeceği yerde, küçücük ve zehirli zerrelere bölünmüş gibi oldu, toza benzeyen; Dilsey kulübesinin kapısını açıp dışarı çıktığı zaman yanlamasına vurdu bu tozlar, iğneledi onu yeterince kalınlaştırılmamış ince

bir yağ niteliğindeki bir nesne gibi çöktü gri ışık, bir nem gibi değil.”
(Faulkner, 2017: 231)

Romanda üç leitmotifin birlikte kullanıldığı bir cümle ise şu şekilde karşımıza çıkar:

“(…) ben durmak zorunda kaldım ve bahçe kapısını kilitledim o gri ışığın içinde yürüdüm yağmur kokusu vardı ama daha yağmamıştı ve başlıyordu hanımeli bahçenin parmaklığından gelmeye başlıyordu Caddy gölgeye girdi ayaklarının sesini işitebildim o zaman Caddy basamaklarda durdum ayaklarını işitmedim Caddy ayaklarını işittim sonra elim ona dokundu sıcak değil serin değil yalnızca durgun elbiseleri biraz ıslak daha onu seviyor musun şimdi soluk almıyor yalnızca uzaklardan gelen yavaş bir solunum Caddy onu seviyor musun şimdi bilmiyorum gri ışığın dışında nesnelere gölgeleri durgun sularda ölü nesnelere gibi keşke çoktan ölmüş olsaydın sen sen şimdi içeri giriyor musun sen şimdi onu düşünüyor musun bilmiyorum anlat bana ne düşündüğünü anlat bana dur dur Quentin (...)”
(Faulkner, 2017: 138)

“(…) bakmadın geriye kurbağalar bana hiç aldırmadı “gri ışık” ağaçlarda yosunlar gibi çışeliyor ama hâlâ yağmıyordu da az sonra döndüm geriye korunun kıyısına varır varmaz yeniden başladım hanımelinin kokusunu almaya ve görmeye başladım adliye binasındaki saatin ışıklarını ve kasaba alanının ışıklarını göğeye vuran ve karanlık söğütleri dere boyunca ve annemin penceresindeki ışıkları Benjy’nin ışıkları hâlâ yanıyordu ve parmaklığın arasından eğilerek geçtim ve tarlayı gördüm gri otların içinde koştum çekirgelerin arasında hanımeli güçlendikçe güçleniyordu ve suyun kokusu suyu gördüm gri hanımelinin rengini gördüm derenin kıyısına uzandım yüzüm toprağa doğru hanımelinin kokusunu duymayayım diye böylece hanımelinin kokusunu almıyorum artık burnuma gelmiyordu kokusu (...)” (Faulkner, 2017: 137)

Quentin’in Caddy’i bir erkekle gördüğü anda duygularını dile getirmesi karşısında üç leitmotifin kullanıldığı göze çarpar. Koku leitmotifi Benjy’nin anlatısında görülürken; Quentin’in anlatısında Caddy’in başka başka erkeklerle birlikteliğinin kendisine yaşattığı acı hanımeli kokusu ve gri ışık leitmotifi ile dile getirilir.

Eserin farklı bakış açısıyla verilmesini sağlayan, anlatıyı renklendiren bir başka teknik ise mektuptur. Mektup hem karakterin daha iyi tanınmasını sağlar hem de romandaki olayların inandırıcılığını artırır. Caddy’in abisi Jason’a kızı Quentin ile ilgili yazdığı mektuptan, kızından ayrı kalarak yaşamını sürdüren Caddy’in kızını önemseydiği görülür:

“Quentin’in Paskalya’da giyeceği elbise ile ilgili olarak yazmış olduğum mektuba cevap alamadım. Elbise bir şey olmadan oraya geldi mi? Ona son yazdığım iki mektuba cevap alamadım. İkinci mektuptaki çek öteki çekle birlikte düzenlenmişti. Hasta mı hemen bana bildirin, yoksa oraya gelip kendi gözümle göreceğim. Bir şeye ihtiyacı olduğu zaman bana bildireceğine söz vermiştin. Ayın [on]undan önce senden mektup alacağımı

umuyorum. Hayır daha iyisi hemen telgraf çek. Benim ona yazdığım mektupları sen açıyorsun. Bunu gözümle görmüş gibi biliyorum. Daha doğrusu sen bana hemen onun sağlık durumunu aşağıdaki adrese bir telgraf ile bildir.” (Faulkner, 2017: 167)

Jason, kızkardeşi Caddy’i tek sevmeyen abisidir. On yedi yaşında erkeklere ilgi duymaya başlayan Dalton Ames’e bekaletini veren ve annesinin zoruyla Herbert ile evlenen Caddy’den hiç hoşlanmayan Jason, Caddy’nin kızı Quentin’den de hiç hoşlanmaz. Bayan Compson ve dayısı Jason ile yaşayan Quentin sürekli dayısının baskısı ve horlamalarıyla karşı karşıya kalır. Jason, Quentin’i de annesi gibi erkeklere düşkün görür ve sonunun annesi gibi olabileceğini; kızlığını erken yaşta kaybedip, zorla birisi ile evlendirilip alkolik olacağını düşünür. Gerçi Jason kimseyi sevmez. Tek sevdiği paradır. Mektuptan da anlaşıldığı üzere Quentin’e annesi tarafından gönderilen çeke el koymuştur. Quentin’in ne kendisine gelen çekten ne de mektuptan haberi yokmuş gibi gözükür. Anlatıdaki diğer bir mektup dayı Maury’dan ablası, Bayan Compson’a gelen mektuptur. Bu mektuptan da Bayan Compson’un kardeşine para yardımıda bulunduğunu bu durumdan da paraya düşkün oğul Jason’ın ne kadar rahatsız olduğu öğrenilir.

Sonuç

Sanayi Devrimi ile birlikte ortaya çıkan yeni toplum yapısı, ekonomisi tarıma bağlı geleneksel toplum yapısından farklı olmuştur. Kol gücünden beyin gücüne geçilmesi, teknolojik gelişmeler, buhar makinesinin keşfi, sömürgecilik, dünya savaşları derken uzun saatler fabrikalarda çalışan sistemin içinde kaybolmuş bireyler için farklı tanımlanan Modernizm adı altında bir yaşam biçimi ortaya çıkmıştır. Orta Çağ’ın skolastik felsefesiyle başlayan bu süreç, Aydınlanma Çağı ile doruk noktasına ulaşırken, zihinsel dönüşümün ortaya çıkardığı bu ideoloji çerçevesi içinde ise amaç bireyleri geliştirmek ve ileriye götürmek olmuştur.

19. yüzyıl anlatısı ise modernizm anlayışından kimi zaman yararlanırken kimi zaman da eleştirel bir şekilde yaklaşmıştır. Kurguda gerçeğin parçalanması geleneksel romanda olduğu gibi zamanın düzenli bir şekilde akmaması, neden-sonuç ilişkisinin ortadan kalkması, tarihsel süreç içerisinde ortaya çıkan değişimler ile zaman dilimlerinin iç içe olması gibi faktörler romanın modernizmden faydalandığı unsurlardır. Einstein’ın görecelilik kuramı, Bergson’un zamanla ilgili farklı görüşleri modernist romanın zamanı algılayışını etkiler hale gelmiştir.

Artık romandaki gerçeklik anlatıcının gerçekliği olduğundan, okuyucu kendini bilim adamı gibi görmekten vazgeçerek anlatıcının gerçekliğiyle nesnellikten çıkmıştır. Yeni gerçekliğin yansıtılması ise yeni yöntemlerin bulunup uygulanmasıyla ancak gerçekleşmiştir. Güvenilmez anlatıcıların sınırlı bakış açıları ile anlatılan kurguda olay örgüsü ikinci plana atılarak, zaman eserin merkezine yerleştirilmiştir. Bilinç akışı, mektup, leitmotif, iç monolog, iç diyalog, diyalog ve geriye dönüş teknikleri kullanılarak biçim içeriğin önüne geçmiştir. Geleneksel yöntemler yerine yeni teknikler getirilerek edebiyat ve yazın dünyasında yepyeni bir çığır açılmıştır.

Sonuç olarak 19. yüzyılda kendine ve çevresine yabancılaşan insanın gerçekliğinin dile getirilmek istenmesi öznesi birey olan modernist bir anlatının doğmasına zemin hazırlamıştır. Marx ve Sartre gibi filozofların; Sigmund Freud ve Carl Gustav Jung gibi psikologların birey-toplum ilişkileri üzerine yaptıkları çalışmalar, varlık öznesi olarak bireyi ve gerçekliği merkeze alan modernist bir anlayışın hakimiyeti, romanlarda da kendini göstermeye başlamıştır. Modernist anlayışın biçim ve anlatım unsurlarını *Ses ve Öfke* adlı romanında deneyen William Faulkner kurguyu tamamıyla birey üzerine yerleştirmiştir. Romanda özellikle Quentin'in iç monolog ve iç diyaloglarıyla ne hissettiği öğrenilirken, karakterlerin zihninden geçenler bilinç akışı ve geçmişe dönme yöntemleriyle verilmiştir. Eserde kahramanların duygu ve düşüncelerini öğrenmek için diyaloglara başvurulmuştur. Karakterlerin daha iyi tanınması ve olayların inandırıcılığını arttırmak için ise mektup tekniği kullanılmıştır. Ayrıca yazar romanında gri ışık, hanımeli ve koku olmak üzere modernist romanda varolan leitmotif unsuruna yer vermiştir. Bu çalışmada da Compson kardeşlerin herbirinin bilincinden ve zamanı nasıl algılayışlarından faydalanarak anlatılan *Ses ve Öfke*'nin üç ayrı bölümü ve otoriter bir üçüncü şahıs anlatıcısına sahip son bölümü modernist roman unsurları kapsamında incelenmiştir.

KAYNAKLAR

- AYTAÇ, Gürsel, (1999), **Genel Edebiyat Bilimi**, İstanbul: Say Yayınları.
- AYTAÇ, Gürsel, (2016), **Çağdaş Türk Romanı**, Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- ECEVİT, Yıldız, (2001), **Türk Romanında Postmodernist Açılımlar**, İstanbul: İletişim Yayınları.
- FAULKNER, William, (2017), **Ses ve Öfke**, (Çeviren: R. Güran), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- HASANUSTA, Ümit, (2011), **William Faulkner'in Ses ve Öfke Eserinde Zaman ve Bilinç Kavramları**. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- İLKER, Mustafa, (1982), Edebiyat ve Sosyal Değişme, **Doğuş Edebiyatı**, S. 29.
- ÖZALTIOK, Bülent A., (2011), **Yusuf Atılgan'ın Romanlarında Modernist Unsurlar**, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZTÜRK, Kadriye, (2007), **Henri Bergson'da Süre**, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- PARLA, Jale, (2005), **Don Kişot'tan Bugüne Roman**, İstanbul: İletişim Yayınları.
- SOYSAL, Özge, (2011), "Bilmemek ve Dile Getirmek Arasında: Psikanalizin Bilinçdışı Öznesi", *Doğu Batı*, ss. 56.
- SUNAR, Cavit, (1970), **Bergson'da Şuur Halleri ve Zaman**, Ankara Üniversitesi

İlahiyat Fakültesi Dergisi, C. XVIII, S.1.



**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENME SÜRECİNDE KÜLTÜR AKTARIMINA
YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ*

Araç. Gör. Bilal ŞİMŞEK**

Araç. Gör. Serdar AKBULUT***

ÖZ

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde kültür aktarımına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi amacıyla yürütölen bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmış ve bir devlet üniversitesine bağlı Türkçe Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) bünyesinde eğitim gören, C1 dil düzeyine erişmiş 52 öğrenci çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırma sürecinde verilerin toplanması için yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşmeler 15-20 dakika aralığında sürmüş, görüşmelerde kültür aktarımı sürecinin derinlemesine incelenmesi ve konunun detaylandırılması için sonda sorular da sorulmuştur. Elde edilen verilerin analizi üç araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş, analiz sürecinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları genel olarak ele alındığında; katılımcıların çoğunluğunun Türkçe öğrenim sürecinde Türk kültürünü öğrenmeyi bir gereklilik olarak gördükleri ve bu konuda hevesli oldukları söylenebilir. Bunun yanında Türk kültürü öğelerinin öğretilmesini savunan katılımcıların Türkçeyi daha amaçlı bir şekilde öğrendiği düşünülmektedir. Nitekim Türkiye’de yaşamak, eğitim almak gibi amaçların ön plana çıktığı ancak evrensel ve öz kültür öğelerini tercih eden katılımcıların bu tarz amaçları dillendirmediği görölmektedir. Ayrıca Türkçe haricinde yabancı dil bilen katılımcılar, yabancı dil öğrenme süreçlerini karşılaştırmıştır. Karşılaştırma sonucunda; hedef dilin konuşulduğu ülkede öğrenilmesinin kültür aktarımına faydası olduğu, Türkçe öğretim kitaplarında evrensel kültür öğelerine daha sık yer verildiği ancak İngilizce öğretim kitaplarında daha çok İngiliz/Amerikan kültür öğelerine yer verildiği, Türkçe ve İngilizce öğretim süreçlerinde kültür aktarımının yoğun olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, kültür aktarımı

ABSTRACT

In this study, which was carried out with the aim of examining student views about cultural transfer in the process of learning Turkish as a foreign language, a case study pattern, one of the qualitative research methods, was used. Criterion sampling technique, which is one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study group of the research. Turkish application and Research Center (TÖMER) of a State University has been included in the working group of 52 students who have achieved C1 language level. Semi-structured interview forms were used to collect data during the research process. The interviews lasted between 15-20 minutes and different questions were also asked in order to examine the cultural transfer process in depth and to elaborate the subject. The analysis of the obtained data was

* Akdeniz Üniversitesi, Eğitim, Faköltesi, Türkçe ve Sosyal Bil. Eğitimi, bdirekci@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-6951-8567

**Akdeniz Üniversitesi, Eğitim, Faköltesi, Türkçe ve Sosyal Bil. Eğitimi, bilalonusimsek@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-2738-4898

***Akdeniz Üniversitesi, Eğitim, Faköltesi, Türkçe ve Sosyal Bil. Eğitimi, akbulutserdar@yandex.com, Orcid ID: 0000-0002-5809-1481

carried out by three researchers and the content analysis technique was used in the analysis process. When the results of the study are taken into consideration, it can be said that the most of the participants considered learning Turkish culture as a necessity during the Turkish education process and were enthusiastic about it. In addition, it is thought that the participants who advocated teaching Turkish culture elements learned Turkish more purposefully. As a matter of fact, it is observed that the objectives such as living in Turkey and getting education come to the fore, but the participants who prefer universal and self-cultural elements do not express such aims. In addition, participants who knew foreign languages other than Turkish compared foreign language learning processes. As a result of the comparison, it was determined that learning the target language in the country where it is spoken benefits the transfer of culture. It has been observed that universal cultural elements are more frequently used in Turkish teaching books, but English / American cultural elements are mostly included in English teaching books. In addition, it was revealed that cultural transfer was intensive in Turkish and English teaching processes.

Keywords: Foreign language, teaching Turkish as a foreign language, culture transmission,

GİRİŞ

Dil, tarihî süreçte bireylerin bir arada yaşamasına, bilgi birikimlerinin ve kültürel öğelerin sonraki nesillere aktarılmasına imkân sağlayan bir iletişim aracıdır. Bu yönüyle dil gerek birey gerek toplum gerekse bunlardan ayrı düşünülemez olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgisi bulunan bir kurumdur (Aksan, 2007). Geniş manada dil, bireylerin arasındaki anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi ve seslerden örülmüş içtimaî bir müessese olarak tanımlanmaktadır (Ergin, 1988). Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere dil; bireyden toplum, toplumdaki millet olma şuuruna erişilmesinde en önemli öğelerden biridir. Bir milleti ayakta tutan, onun varlığını ve devamını sağlayan, milli şuurunu besleyen, bir millete mensup olma hazzını veren ve bireylerini birbirine yaklaştırarak onlar arasında birlik yaratan öğe olarak dilin, millet hayatındaki yeri çok önemlidir. Öyle ki milletin varlığı, dilin varlığıyla mümkündür (Kayasandık, Direkci, Yavuz ve Karasoy, 2017). Bu sebeple dilin gelecek nesillere aktarılmasını sağlayacak dil öğretimi, çağımızın en önemli konuları arasında görülmektedir.

Söz varlığı, konuşur sayısı ve tarihî derinliğiyle Türkçe, dünya üzerindeki en önemli dillerden biri olarak görülmektedir. Bu sebeple Türkçe, yalnızca Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisinde değil dünyanın birçok yerinde öğrenilen ve öğretilen bir dil konumundadır. Türkçe öğretimi ise yalnızca bir dil öğretimi olarak değil aynı zamanda bir kültür aktarımı olarak ele alınmalıdır. Çünkü dil öğretimi sadece hedef dilin öğrenilmesi değil aynı zamanda o dilin mensubu olduğu kültürün de tanınmasıdır (Aksan, 2002; Aden ve Anderson, 2015). Kültür; bir topluluğu, bir cemiyeti, bir milleti millet yapan ve onu diğer milletlerden farklı kılan hayat tezahürlerinin tümüdür (Kaplan, 2010). Bu yönüyle dil; cemiyetin asırlar boyunca biriktirdiği hayat tecrübesinin ve kültürünün çocuklara aktarılmasını sağlamakta (Kaplan, 2001), toplumun dün, bugün ve yarını arasındaki bağı kurmaktadır (Temizyürek, 2001). Dilin bireyler arası etkileşim aracı olarak kullanılması, onun toplumsal bir rolü olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim dil, ait olduğu toplumla onun kültürü arasında ilişki kurma görevini üstlenmektedir. Bu çerçevede Türkçe öğretimi sürecinde dil ve kültürün ilişkisi göz ardı edilmemelidir.

Türkçe öğretimi, farklı hedef kitlelere hitap etmesi sebebiyle farklı başlıklar altında incelenebilecek bir süreçtir. Ana dili olarak Türkçe öğretimi, göçmenlere/iki dillilere Türkçe öğretimi, yabancı dil/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ve Türk soylulara/Türk dillilere Türkçe öğretimi bu başlıklardan bazılarıdır (Kurt, 2017). Üzerinde en çok durulan başlıkların ise ana dili olarak Türkçe öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kavramları olduğu görülmektedir. Türkçenin ana dili olarak öğretiminde bireyler, içerisinde yaşadığı toplum ve ana dilinin imkânlarıyla doğal bir kültürlenme süreci gerçekleştirmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ise amaçlı bir kültür aktarımı söz konusudur. Dil öğretimi, kültürel aktarımı ile eşzamanlı ilerleyen bir süreçtir. Bu kapsamda birçok araştırmacı yabancı dil öğretiminde hedef dile ait kültürel öğelerin de öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Polat, 1990; Kramsch, 1993; Tapan, 1995; Tseng, 2002; Er, 2006; Bölükbaş ve Keskin, 2010; Demir ve Açık, 2011; Okur ve Keskin, 2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gerçekleştirilecek kültür aktarımı, öğrencileri hedef kültüre ait sosyal yaşama hazırlamaktadır. Bu sayede öğrenciler Türk toplumunun yapısını tanıma fırsatı yakalayacak, sosyal hayatta yaşayabileceği olası iletişim sorunlarını en aza indirgeyecektir. Türkçe öğretim sürecinde gerek dil becerilerinin geliştirilmesinde gerekse de sözcük öğretimi sürecinde eşzamanlı olarak kültür aktarımı da gerçekleştirilmektedir (Akkaya, 2013).

Kültür çok kapsamlı bir kavramdır. Bu çerçevede kültürün Türkçe öğretimi sürecinde tüm yönleri ile aktarılması mümkün görülmemektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde kültürel aktarımını sağlayacak unsurlara ayrıca yer verilmelidir. Sınıf içerisinde yapılacak olan kültür aktarımı, öğrencilere farklı bir toplumda yaşama imkânı tanımakta, ayrıca öğrencileri sosyal bütünlüğe, karşılıklı anlayışa ve dayanışmaya hazırlamaktadır (Windmüller, 2011). Buna rağmen yabancı dil öğretiminde kültür aktarımının, eğitim programları içinde sık sık ihmal edildiği ancak güncel dil ve öğretim yaklaşımlarıyla beraber özellikle üstünde durulması gereken bir konu olduğu belirtilmektedir (Tseng, 2002). Benzer olarak ülkemizde yapılan lisansüstü tezlerde de kültür aktarımına yönelik çalışmaların sıklığının az olduğu görülmekte (Ercan, 2014), bu alanda yapılacak çalışmalara yoğunlaşılması gereklilik arz etmektedir. Bu kapsamda, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni dikkate alınmalıdır. Metne bakıldığında dil öğretiminde öncelikli hedeflerden birinin de o dile ait sosyokültürel değerlerin aktarılması olduğu görülmektedir. Söz konusu sosyokültürel değerlerin neler olması gerektiği bu bildiriye şu şekilde sunulmuştur:

- “Günlük yaşam (Yiyecek, içecek, yemek zamanları, sofrada adabı, resmî tatiller, çalışma zamanları, boş zaman etkinlikleri, hobiler, okuma alışkanlıkları, yaygın sporlar.)
- Yaşam koşulları (Yaşam standartları, ev koşulları, sosyoekonomik durum)
- Kişiler arası ilişkiler (Sınıfsal yapı ve sınıflar arası ilişkiler, kadın – erkek ilişkileri, aile yapıları ve ilişkileri, kuşaklar arası ilişkiler, politik ve dinsel gruplar arası ilişkiler)
- Değerler, inançlar ve davranışlar (Sosyal sınıf, çalışma toplulukları, gelir düzeyi, gelenekler, sanat, müzik vb.)

- Beden dili
- Sosyal gelenekler (Dakiklik, hediyeler, elbiseler, yasaklar, kurallar)
- Âdet olmuş davranışlar (Dinî kurallara dayalı davranışlar, doğum, evlilik gelenekleri, festivaller, törenler, kutlamalar, danslar vb.)” (CEFR, 2001: 102-103).

Ülkemizde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik hazırlanmış ve bütün kurumlarca uygulanan bir program bulunmamaktadır. Standart bir programın olmaması dil öğretim sürecinin ve bu süreçte gerçekleştirilen kültür aktarımının belirli bir çerçevede gerçekleştirilmesini zorlaştırmaktadır. Bu sebeple sınıf içi uygulamalarda kültür aktarımına dair farklılıklar olduğu düşünülmektedir. Ayrıca kurumların kullandığı ders kitapları da farklı içerik ve bakış açılarıyla hazırlanmıştır (Akbulut ve Yaylı, 2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları, kültür aktarımı çerçevesinde ele alındığında bu farklılıklar açıkça görülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalarda, kullanılan ders kitaplarının bazılarında, kültür aktarımına yönelik içeriklerin yeterli olduğu ifade edilmektedir (Yılmaz, 2012; İşcan ve Yassıtaş, 2018). Buna rağmen bazı ders kitaplarında ise kültür aktarımına yönelik yeterli içerik bulunmadığı tespit edilmiştir (Okur ve Keskin, 2013; Kutlu, 2015; Karababa ve Üstünsoy Taşkın, 2012; Bayraktar, 2015). Bu durumun ortak bir program olmadığı için kültür aktarımının ne derece ve nasıl yapılacağına belirlenememesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ders kitaplarında bir standart olmaması Türkçe öğreten öğretmenlerin de sınıf içi uygulamalarına yansımaktadır. Yalnızca belirli bir ders kitabını takip eden öğretmenler ancak o ders kitabının içeriği çerçevesinde kültür aktarımı gerçekleştirebilmektedir. Oysaki öğretmenler, öğrenim süreci boyunca öğrencilerle birebir iletişim içerisinde yer aldığı için kültür aktarımı noktasında önemli bir role sahiptir (İşcan ve Yassıtaş, 2018). Aynı şekilde öğrenciler de öğretmenlerin rehberliğine ihtiyaç duymaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin; yalnızca ders kitabına bağlı kalmadan öğrencilerin hedef kültüre ne kadar hâkim olduğunu belirlemesi, ihtiyaç duyabileceği kültürel öğeleri tespit etmesi ve ölçülü bir kültür aktarım süreci işletmesi gerekmektedir. Öğrencilerin öz kültürüne yönelik tutumu ve eğer biliyorsa ikinci bir dil öğrenim sürecinde yaşadığı kültürlenme tecrübeleri de ele alınmalıdır. Türkçe öğretiminde kültür aktarımı sürecinin başarıyla sonuçlandırılmasında ise; öğrencilerin kültür aktarımına ve hedef kültür olarak Türk kültürüne ilişkin yaklaşımlarının tespiti oldukça önemlidir. Bu çerçevede gerçekleştirilen araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kültür aktarımına ilişkin görüşlerinin tespit edilmesidir. Bu amaç kapsamında araştırmada şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme sürecinde Türk kültürünün, evrensel kültürün ve öz kültürünün aktarılmasına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin daha önce öğrendikleri bir yabancı dilin öğretim süreci ile Türkçe öğrenme sürecini kültür aktarımı açısından karşılaştırmalarına yönelik görüşleri nelerdir?
- 3.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı dil öğretimi ile eşzamanlı ilerleyen bir süreçtir. Bu süreçte kültür aktarımının nasıl yapıldığının ve ne gibi sonuçlarının olduğunun ortaya konulması önemlidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde kültür aktarımına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Yin'e göre durum çalışması araştırmacının, olay ya da olguyu doğal ortamında nasıl ve niçin sorularına odaklanarak açıklamasıdır. Durum çalışmalarında genelleme amacı güdülmeyen olayın ya da olgunun anlaşılır şekilde sunulması hedeflenir (Yin, 2013). Bu özellikleriyle durum çalışması deseni, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde kültür aktarımının incelenmesine uygun görülmüştür. Bu çalışmanın araştırma süreci; çalışmanın planlanması, bilgi ve veri toplama aşaması, bilgi ve verilerin düzenlenmesi ve çözümlenmesi, verilerin yorumlanması ve bulgulara ulaşılması basamaklarından oluşmuştur (Vural ve Cenksever, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubuna alınan öğrencilerin ölçütleri, Türkçe öğretiminde kültür aktarımı sürecini daha uzun süreçte gözlemledikleri için "C1 seviyesinde olmak" ve kültür aktarımı sürecinde farklılığın en aza indirilmesi adına "Türkiye'de bulunan bir dil kursunda dil öğrenimini sürdürmek" olarak belirlenmiştir. Bu ölçütlere uygun belirlenen çalışma grubu; bir devlet üniversitesine bağlı Türkçe Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) bünyesinde eğitim gören ve C1 dil düzeyine erişmiş 52 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubuna yönelik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bilgiler

Bilgiler		f	Toplam
Cinsiyet	Erkek	28	52
	Kadın	24	
Dil düzeyi	C1	52	52
	Rusça	13	
	Farsça	9	
	Kazak Türkçesi	8	
	Arapça	5	
	Anadil	Tacikçe/Tatarca	
	Azerbaycan Türkçesi	4	
	Özbek Türkçesi	4	
	Türkmenistan Türkçesi	3	
	Diğer	9	
	İngilizce	36	
Bildiği yabancı dil	Rusça	17	77
	Farsça	5	
	Portekizce	4	

Arapça	3
Diğer	12

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların algıladıkları dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlamaktadır (Merriam, 2013). Katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde kültür aktarımına yönelik görüşlerinin belirlenmesi için 7 soruluk bir taslak form oluşturulmuştur. Bu taslak formun kapsam geçerliğinin sağlanması ve çalışmanın amacıyla uygunluğunun belirlenmesi için yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve Türkçe öğretimi alanlarında çalışmaları bulunan üç uzmandan görüş alınmıştır. Görüşler çerçevesinde bazı sorularda anlaşılabilirliğin artırılması için ifade düzenlemeleri yapılmıştır. Bu düzeltmelerin ardından görüşme formunun sınanması için C1 düzeyinde öğrenim gören iki öğrenciyle görüşme gerçekleştirilmiş, formun anlaşılır ve kullanılabilir olduğu tespit edilmiştir.

Formun hazırlanmasının ardından yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve C1 düzeyinde olan öğrencilerle 15-20 dakikalık yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde kültür aktarımı sürecinin derinlemesine incelenmesi ve konunun detaylandırılması için sonda sorular da sorulmuştur. Veri kaybının önüne geçmek için katılımcıların da onayı ile görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi Türk kültürü, evrensel kültür ve öz kültür kavramları etrafında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada; Türk kültürü kavramı özellikle Türkiye Türklerinin kültürünü kapsamaktayken, öz kültür kavramı öğrencinin kendi kültürünü karşılamaktadır. Evrensel kültür ise; hedef kültür ve öz kültür kavramlarının dışında kalan farklı milletlerin kültürel öğelerinin sunumu olarak görülmektedir. Bu kavramlar etrafında toplanan verilerin analizine başlamak için öncelikle katılımcılarla yapılan görüşmelerin kayıtları yazılı metne aktarılmıştır. Ardından analizler ve raporlama sırasında herhangi bir karışıklık olmaması için katılımcı görüşme formları K1'den K52'ye kadar numaralandırılmıştır. Buradaki amaç, bulgular bölümünde ortaya konulan temaların katılımcı görüşleriyle desteklenmesidir. Verilerin analizi üç araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi verilerin tanımlanması, kodlanması ve temalar altında toplanması süreçlerini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Patton, 2018). Bu analiz tekniğine uygun olarak öncelikle kodlar çıkarılmış ardından kodlardan temalara ulaşılmıştır. Kodlayıcılar arası uyumun sağlanması için veri çözümlenmeleri karşılaştırılmış ve ortak-farklı noktalar tespit edilmiştir. Belirlenen farklılıkların giderilmesi için üç araştırmacı bir alan uzmanı eşliğinde toplantı gerçekleştirmiş ve toplantıda oy birliği/oy çokluğu esasına uygun bir şekilde farklılıklar giderilerek verilerin analizi tamamlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, yapılan görüşmelerin analizinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Söz konusu bulgular tablolar, açıklamalar ve katılımcıların yanıtlarından

yapılan alıntılarla birlikte sunulmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde kültür aktarımına yönelik öğrenci görüşleri Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme sürecinde Türk kültürünün, evrensel kültürün ve öz kültürünün aktarılmasına yönelik görüşleri

Temalar	Kodlar	f	Toplam
Türkçeyi Türk kültürü öğeleriyle birlikte öğrenmek	Türkçeyi/Türkleri daha iyi anlamak	14	34
	Türkiye'de yaşamak	8	
	Türkiye'de eğitim almak	5	
	Türkiye'de günlük yaşamda rahat etmek	3	
	Türk dizi/film ve müzikleriyle öğrenmek	2	
	Türk kültürüne âşık olmak	2	
Türkçeyi evrensel kültür öğeleriyle birlikte öğrenmek	Farklı kültürleri tanımak	6	10
	Öğrendiğim yabancı dillerden dolayı tercih ediyorum	2	
	Öğrenme sürecini eğlenceli hale getirmek	2	
Türkçeyi öz kültür öğeleriyle birlikte öğrenmek	Öz kültür öğelerimi bilmek beni rahatlatıyor	4	6

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme sürecinde Türk kültürünün, evrensel kültürün ve öz kültürünün aktarılmasına yönelik görüşlerinin incelenmesi sonucunda ortaya çıkan tema ve kodlar Tablo 2'de gösterilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucu katılımcı ifadeleri "Türkçeyi Türk kültürü öğeleriyle birlikte öğrenmek", "Türkçeyi evrensel kültür öğeleriyle birlikte öğrenmek" ve "Türkçeyi öz kültür öğeleriyle birlikte öğrenmek" temaları etrafında toplanmış ve bu temaların altında toplam 11 kod ortaya çıkmıştır. Temalar incelendiğinde; Türkçe öğrenme sürecinde kültür aktarımına yönelik sıklık değeri en yüksek olan temanın "Türkçeyi Türk kültürü öğeleriyle birlikte öğrenmek" (f=34) olduğu görülmektedir. Ardından evrensel kültür (f=10) ve öz kültüre (f=6) yönelik görüşlerin belirtildiği temalar gelmektedir. Tablo 2'de yer alan tema ve kodlar genel olarak ele alındığında öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde Türk kültürünü de öğrenmek istedikleri ifade edilebilir.

Sıklık değeri en yüksek tema olan "Türkçeyi Türk kültürü öğeleriyle birlikte öğrenmek" teması incelendiğinde, katılımcı ifadelerinin 6 farklı kod altında toplandığı görülmektedir. Bu kodlar sıklık değerlerine göre; Türkçeyi/Türkleri daha iyi anlamak (f=14), Türkiye'de yaşamak (f=8), Türkiye'de eğitim almak (f=5), Türkiye'de günlük yaşamda rahat etmek (f=3), Türk dizi/film ve müzikleriyle öğrenmek (f=2) ve Türk kültürüne âşık olmak (f=2) şeklinde sıralanmıştır. Türkçeyi Türk kültürüyle birlikte öğrenmeye yönelik görüşler incelendiğinde, Türkçeyi/Türkleri daha iyi anlamak ve Türkiye'de yaşamak, eğitim almak, gündelik yaşamda rahat etmek, dizi/film ve müziklerle öğrenmek gibi gerçek yaşamın birer parçası olan amaçların olduğu göze çarpmaktadır. Bu temaya dair örnek katılımcı görüşleri şöyledir:

“Türkçeyi öğrendiğimiz kitaplarda Türk kültürü, gelenekleri, tarihi hakkında daha çok şeyler görmemiz gerektiği düşünüyorum. Biz sadece dil öğrenmek için gelmedik. Böylece Türkiye’de yaşamamız daha kolay olacak.” K1

“En çok Türk kültürünü tercih ederim çünkü yaşamamı ve insanlarla daha rahat ilişki kurmamı sağlıyor.” K17

“Türk kültürünün daha çok olmasını isterdim. Çünkü Türk kültürüne aşığım.” K32

“Burada yaşamak ve üniversite okumak istediğim için Türk kültürünü yoğun olarak görmek istiyorum.” K21

“Türkleri daha iyi anlamak ve burada yaşamak istediğim için Türk kültür öğelerini görmek isterim.” K26

“Film, dizi bu ülkenin kültürüne göre olsun istiyorum ve evde hep izliyorum. Bu şekilde o dili daha kolay öğrenebilir ve konuşabiliriz.” K11

Sıklık değeri açısından ikinci sırada yer alan “Türkçeyi evrensel kültür öğeleriyle birlikte öğrenmek” temasına bakıldığında; bu temanın etrafındaki görüşlerin 3 farklı koddan toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, evrensel kültür öğelerinin Türkçe öğrenme sürecinin, farklı kültürleri tanıma (f=6), öğrenme sürecinde evrensel kültür öğelerinden yararlanma (f=2) ve öğrenme sürecini eğlenceli hale getirme (f=2) gibi faydalarının olduğunu düşünmektedir. Bu düşüncelere yönelik örnek katılımcı görüşleri şöyledir:

“Türk dilini öğrenmenin yanı sıra farklı kültürleri de öğrenmek istiyorum, öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirir.” K2

“Evrensel olsun isterdim. Çünkü her şeyi biraz biraz bilmek ve dersin farklı geçmesini isterdim.” K19

“Sınıftaki herkes kendi ülkesinin bir filmini ya da oyununu gösterirse başka kültürleri ve arkadaşlarımızı tanımış oluruz. Böylece gerçek bir sınıf olur ve dersler güzel geçer.” K8

“Türkçeyi öz kültür öğeleriyle birlikte öğrenmek” teması, sıklık değeri açısından son sırada yer almaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin, Türkçe öğrenme sürecinde öz kültür öğelerini daha yoğun görmek istediklerini belirten görüşleri 2 kod etrafında toplanmıştır. Bu kodlar; öz kültür öğelerini bilmek beni rahatlatıyor (f=4) ve öğrenme sürecini eğlenceli hale getirmek (f=2) olarak sıralanmıştır. Bu kodlara bakıldığında öz kültür öğelerinin Türkçe öğretiminde yoğun olarak yer almasını isteyenlerin öğrenme sürecine odaklandıkları ifade edilebilir. Bu düşüncelere yönelik örnek katılımcı görüşleri şöyledir:

“Öz kültürümü iyi bildiğim için özellikle Orta Asya devletlerinin kültürel geleneklerini ders kitaplarında yoğun olarak görmek istiyorum.” K47

“Derslerde insanın kendi kültüründen bir şeyler görmesi gurur verici oluyor. Bu da öğrenme isteğimi artırıyor.” K47

“Rus kültürü bana daha yakın, başka kültür öğrenmek istemem. Başka kültürlerle ilgili metinleri okurken sıkılıyorum.” K31

Yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi ile diğer dillerin öğretiminde farklılıkların ve benzerliklerin ortaya konulması için ana dili ve Türkçe haricinde bir yabancı dil daha bilen öğrencilerden görüş alınmıştır. Katılımcıların kültür aktarımı açısından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile diğer dillerin öğretimini karşılaştırmalarına ilişkin temalar, kodlar ve sıklık değerleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Kültür aktarımı açısından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile diğer dillerin öğretimine karşılaştırılmasına yönelik öğrenci görüşleri

Temalar	Kodlar	f	Toplam
Hedef dilin konuşulduğu/ konuşulmadığı ülkede öğrenilmesi	Hedef dili konuşulduğu ülkede öğrendiğim için kültürü de iyi öğrendim	9	18
	Farklı bir yabancı dili ülkemde öğrendiğim için kültür aktarımı az oldu	6	
	Öğrendiğim yabancı dilleri konuşulduğu ülkelerde öğrendiğim için kültür aktarım süreçleri benzerdi	3	
Öğretim kitaplarının karşılaştırılması	Türkçe kitapları daha çok evrensel kültür ögesi barındırıyor	8	14
	Kitaplar kültür aktarımı açısından benzerdi	3	
	İngilizce öğretim kitapları daha çok kendi kültür öğelerine yer veriyor	3	
Hedef dilin öğretim sürecinde kültür aktarımı yoğunluğunun değişmesi	Türkçe öğrenirken yoğun bir kültür aktarımı yapıldığını düşünüyorum	7	13
	İngilizce öğrenirken yoğun bir kültür aktarımı amaçlandığını düşünüyorum	4	
	Ülkemde Rusça öğrenirken yoğun bir kültür aktarımı yapılmadığını düşünüyorum	2	

Tablo 3 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin, kültür aktarımı açısından yabancı dil öğrenme süreçleri ile Türkçe öğrenme süreçlerinin karşılaştırılmasına yönelik ifadeleri görülmektedir. Bu karşılaştırmalar yalnızca ana dili ve Türkçe haricinde bir yabancı dil daha bilen öğrenciler tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri “hedef dilin konuşulduğu/konuşulmadığı ülkede öğrenilmesi”, “öğretim kitaplarının karşılaştırılması” ve “hedef dilin öğretim sürecinde kültür aktarımının yoğunluğunun değişmesi” başlıkları altında 3 tema ve 9 kod ile sunulmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kültür aktarım süreçlerine yönelik karşılaştırmalarıyla ilgili görüşleri sonucunda sıklık değeriyle öne çıkan tema “hedef dilin konuşulduğu/konuşulmadığı ülkede öğrenilmesi” teması olmuştur. Bu tema altında katılımcı görüşleri; “hedef dili konuşulduğu ülkede öğrendiğim için kültürü de iyi öğrendim”, “farklı bir yabancı dili ülkemde öğrendiğim için kültür aktarımı az oldu” ve “öğrendiğim yabancı dilleri konuşulduğu ülkelerde öğrendiğim için kültür aktarım süreçleri benzerdi” başlıkları etrafında toplanmıştır. Katılımcılar kültür aktarımı konusunda sıklıkla Türkiye’de Türkçe öğrendikleri için kültür öğrenme konusunda başarılı olduklarını (f=9) ifade etmişlerdir. Bir yabancı dili kendi ülkelerinde öğrenenler kültür aktarımının daha az gerçekleştiğini (f=6) ifade ederken hem Türkçeyi hem de

başka bir yabancı dili, o dilin konuşulduğu ülkelerde öğrenenler (f=3) ise kültür aktarım sürecinin benzer olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konudaki örnek katılımcı ifadeleri şöyledir:

“Amerika’da kursa gitmiştim. Orda yaşarken Hollywood filmlerini çok izliyordum. Şimdi burdayım ve Türk dizilerini izliyorum. Nerde yaşıyorsam oranın dilini ve kültürünü öğrenmem kolay oluyor.” K46

“Azerbaycan’da okulda Rusça öğrendim. Ama hep kendi kültürümü öğrendim.” K22

“Ben mesela İngilizceyi kendi ülkemde öğrendim. İngilizlere ait şeyler gördüm ama kültür aktarımı gibi değil.” K18

Katılımcılar, yabancı dil öğrenme sürecinde önemli bir yeri olan ders kitaplarını da kültür aktarımı açısından karşılaştırmışlardır. Yapılan karşılaştırmalar kitaplarda yer alan metinler ve görseller üzerinde yoğunlaşmış, metinler ve görseller hakkındaki yorumlar hep paralel olmuştur. Bu çerçevede kitapların karşılaştırılması metin ve görseller için ayrı ayrı alınmamış, bütüncül olarak ele alınmıştır. Kitapların karşılaştırılmasına yönelik görüşler “Türkçe ders kitapları daha çok evrensel kültür ögesi barındırıyor”, “kitaplar kültür aktarımı açısından benzerdi” ve “İngilizce öğretim kitapları daha çok kendi kültür öğelerine yer veriyor” başlıkları altında toplanarak sıklık değerlerine göre sıralanmıştır. Katılımcılar tarafından, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının diğer yabancı dil öğretimi ders kitaplarına göre daha çok evrensel kültür ögesi içerdiği 8 kez tekrarlanırken yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ders kitaplarında daha çok hedef dilin kültürüne yönelik öğelerin olduğu 3 kez ifade edilmiştir. 3 katılımcı ise ders kitaplarının kültür aktarımı açısından farklı olmadıklarını belirtmiştir. Bu çerçevede örnek katılımcı ifadeleri şunlardır:

“Türkçe kitaplarında daha çok farklı kültürleri vermek istiyorlar. Bence İngilizce kitapları daha çok kendi kültürünü öğretmek istiyor.” K9

“İngilizce kitapları kendi kültür öğelerine çok fazla yer vermişler ve kültür öğelerine daha fazla özen göstermişler.” K52

“İngilizce kitabı daha kendi kültürünü yansıtıyor. Türkçe kitabında daha çok evrensel her şey var.” K32

“Artık dil öğretim stratejisi tüm ülkelerde aynı olmuştur. Bu yüzden kitaplar arasında bir fark görmedim” K41

“Hedef dilin öğretim sürecinde kültür aktarımı yoğunluğunun değişmesi” teması altında katılımcıların daha önce öğrendikleri yabancı dil ile Türkçe öğrenme sürecinde kültür aktarımının yoğunluğu kıyaslanmıştır. Buna göre 7 kez Türkçe ve 4 kez İngilizce öğretimi sürecinde yoğun kültür aktarımı yapıldığı belirtilmiş, 2 kez ise ülkesinde Rusça öğrenenler tarafından, bu dilin öğrenilmesinde kültür aktarımının yoğun olmadığı belirtilmiştir. Bu çerçevede örnek katılımcı ifadeleri şunlardır:

“Burada hem öğretmenlerimin Türk olması hem benim sürekli Türklerle görüşmem nedeniyle Türk kültürünü iyi öğreniyorum. Öğretmenlerimizde daha fazla öğrenmemiz için uğraşılıyor.” K17

“Burada kültürü de görüyoruz. Kazakistan’da Rusça öğrenirken bu kadar yoktu.” K23

“İngilizce dünyanın her yerinde öğretiliyor. Filmler, internet, oyunlar her şey İngilizce. O yüzden o kültürü de öğreniyorsunuz. Dil kursuna gidince de sürekli kendi kültürleri. Kıyafetler, yemekler vb. şeyler hep.” K24

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yabancı dil öğrenme sürecinde yapılan ders içi-ders dışı etkinlikler ve kullanılan ders malzemeleri dil öğrenme sürecinin bir parçası olduğu gibi içerikleri bakımından kültür aktarımı sürecinin de bir parçasıdır. Kültürel öğelerin yoğunluğu ise dil öğretim sürecinin planlanmasına ve ders malzemelerinin hazırlanma sürecindeki hedeflere bağlıdır. Bu çerçevede Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarımı önemli bir yer tutmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler açısından kültür aktarım sürecinin nasıl görüldüğünün ortaya konmasına yönelik yapılan çalışmanın, bu bölümünde katılımcı görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kültür aktarımı sürecine yönelik görüşleri; *Türkçeyi Türk kültürü öğeleriyle birlikte öğrenmek, Türkçeyi evrensel kültür öğeleriyle birlikte öğrenmek, Türkçeyi öz kültür öğeleriyle birlikte öğrenmek* başlıkları etrafında kümelenmiştir. Türkçeyi Türk kültürüyle birlikte öğrenmek isteyen katılımcıların; Türkçeyi/Türkleri daha iyi anlamak, Türkiye’de yaşamak, eğitim almak, gündelik yaşamda rahat etmek gibi amaçlara sahip olduğu görülmektedir. Nitekim Türkiye’de farklı amaçlar doğrultusunda yaşayacak bir yabancıya Türk kültürüne hâkim olmak istemesi oldukça anlamlı bulunmaktadır. Bu çerçevede hedef dilin öğretim sürecinde, farklı şekillerde yapılan kültür aktarımının öğrencileri sosyal hayata hazırladığı söylenebilir (Windmüller, 2011; Demir ve Açık, 2011). Bunun yanında bazı katılımcıların Türkçe ve Türk kültürü öğrenirken Türk dizi/film ve müziklerini takip ettiği tespit edilmiştir. İlgili alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde ve kültür aktarımında filmlerin ve müziklerin etkili bir araç olduğu görülmektedir (Nişancı, 2013, İşcan, 2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi sürecinde Türk kültürünü tercih eden katılımcıların yanı sıra, evrensel kültür veya öz kültür öğelerini tercih eden katılımcılar da bulunmaktadır. Evrensel kültürü tercih eden katılımcılar *öğrenme sürecinin kolaylaşması ve eğlenceli hale gelmesi* sebeplerini ortaya koyarken; öz kültürü tercih eden katılımcılar, *öz kültür öğelerimi bilmek beni rahatlatıyor* ve *öğrenme sürecini eğlenceli hale getiriyor* görüşlerini bildirmektedir. Literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde katılımcıların bu tercihlerini destekleyen verilere ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar; hedef dilin öğretiminde yalnızca hedef dile ait kültürün değil evrensel kültürün de öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Aktaş, 2007; Aslan, 2007; İşcan ve Yassıtaş, 2018). Ayrıca hedef kültür ve öz kültür öğelerinin birlikte kullanımının öğrenmeye olan ilgiyi artırabileceği düşünülmektedir (Yayla, 2018). Katılımcıların Türkçe öğreniminde kültür aktarımı sürecindeki tercihleri genel olarak ele alındığında, Türkçeyi Türk kültürüyle birlikte öğrenmek isteyenlerin, Türkçe ve Türk kültürü arasındaki bağın farkında olduğu ve bu bağın sosyal hayattaki yerini bildiği görülmektedir. Türkçenin evrensel ya da öz kültür öğeleriyle birlikte

öğrenilmesi gerektiğini düşünen katılımcıların ise daha çok dil öğrenim sürecine odaklandığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi etrafında, Türkçe dışında başka bir yabancı dil bilen katılımcılardan bu iki dilin öğrenim süreçlerini kültür aktarımı açısından karşılaştırmaları beklenmiştir. Katılımcıların görüşleri ise *hedef dilin konuşulduğu/konuşulmadığı ülkede öğrenilmesi, öğretim kitaplarının karşılaştırılması, hedef dilin öğretim sürecinde kültür aktarımı yoğunluğunun değişmesi* başlıkları altında kümelenmiştir. Kültür aktarım süreçlerinin karşılaştırıldığı ve sıklık değeri en yüksek olan ifadeler hedef dilin nerede öğrenildiği üzerinde yoğunlaşmıştır. Türkiye’de Türkçe öğrenmekte olan katılımcıların ifadeleri ele alındığında genellikle kendi ülkelerinde başka bir yabancı dil öğrendikleri ve bu süreçte kültür aktarımının yoğun olmadığı görülmektedir. Nitekim Yayla (2018) yapmış olduğu araştırmada Sırbistan’da yaşayan ve Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin yalnızca öğretim merkezinde yapılan öğretim çerçevesinde Türk kültürüne hâkim olamadığını ifade etmiştir. Ayrıca Choudhury İngilizce konusunda akademik başarısı üst düzey olan öğrencilerin, bazen ana dili İngilizce olanlarla iletişim kurarken bazense gerçek yaşamdaki olaylar karşısında zorlandıklarını ifade etmiştir. Araştırmacı söz konusu durumun İngiliz kültürü hakkında doğru bir farkındalık oluşmadan İngiliz dilinin öğrenilmesinin bir sonucu olabileceğini ortaya koymuştur (Choudhury, 2014). Bu çerçevede gerçek yaşam koşullarıyla ve ana dili konuşucularıyla sağlıklı bir etkileşiminin gerçekleşmesi için hedef dilin konuşulduğu ülkede öğrenilmesinin avantaj sağlayacağı düşünülmektedir. Bu düşünceye paralel olarak; katılımcılar hedef dilin, konuşulduğu ülkede öğrenilmesinin kültür aktarımını artırdığı görüşünü savunmuştur. Türkçe öğretimi sürecinde kültürümüzü oluşturan bütün öğelerin yalnızca ders sürecinde aktarılması mümkün değildir (Memiş, 2016). Dolayısıyla hem ders dışı etkinlikler hem de sosyal yaşantıdaki etkileşimler yoluyla öğrenciler Türk kültürünü daha rahat öğrenebilecektir. Bu kapsamda hedef dilin, o dilin konuşulduğu ülkede öğrenilmesinin dil öğrenimi ve kültür aktarımı sürecine olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

Türkçe ve farklı bir yabancı dil öğrenen katılımcıların, öğrenim sürecinde kullandıkları ders kitapları üzerinde durduğu ve bu kitapları karşılaştırmaya dâhil ettiği tespit edilmiştir. Katılımcı ifadeleri ele alındığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının Türk kültüründen daha çok evrensel kültür öğelerini içerdiği görülmektedir. İlgili alanyazında katılımcıların ifadelerini destekleyen ve farklılıklar gösteren bulgular bulunmaktadır. Çeşitli kitapların incelendiği çalışmalarda; bazı araştırmacılar Türk kültürünün ve evrensel kültürün kitaplarda bir arada bulunduğunu belirtirken (Yılmaz, 2012; İşcan ve Yassıtaş, 2018), bazı araştırmacılar da kitaplarda evrensel kültür öğelerine yer verildiğini ancak Türk kültür öğelerinin yetersiz olduğunu vurgulamaktadır (Bayraktar, 2015; Okur ve Keskin, 2013; Kutlu, 2015). Bunun yanında katılımcıların yaptığı karşılaştırma sonucunda İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan ders kitaplarının daha çok İngiliz/Amerikan kültür öğelerini içerdiği vurgulanmıştır. Şimşek (2018) de katılımcı ifadelerini destekler nitelikte; yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ders kitaplarında Anglo-Amerikan kültürünün yaygın bir biçimde verildiğini vurgulamıştır. Ders kitapları arasındaki farklılıkların ortaya konulmasının yanı sıra bazı katılımcılar, ders kitaplarının kültür aktarımı açısından farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Ders kitaplarının karşılaştırılması genel olarak ele

alındığında katılımcıların; Türkçe öğretim kitaplarını evrensel kültür öğeleri açısından, İngilizce öğretim kitaplarını İngiliz/Amerikan kültür öğeleri açısından yetkin bulunduğu söylenebilir.

Hedef dilin öğreniminde kültür aktarımı yoğunluğunun karşılaştırılmasına yönelik katılımcı görüşleri ayrı bir temada ele alınmıştır. Buradaki ifadeler incelendiğinde İngilizce ve Türkçenin öğretim sürecinde kültür aktarımının yoğun olduğu, Rusça öğretim sürecinde ise kültür aktarımının yoğun olmadığı görüşleri öne çıkmaktadır. Katılımcılar her ne kadar ders kitaplarının evrensel kültür öğelerine odaklandığını ifade etse de öğreticilerin yönlendirmeleri ve ders içi-ders dışı etkinliklerle Türk kültürüne ait öğeleri öğrenmektedir. Araştırmanın bulgularına paralel olarak Yayla'nın (2018) yapmış olduğu araştırmada, ders kitaplarının yabancılara Türk kültürünü öğretmede yetersiz kaldığı, bu açığın ise öğreticiler tarafından kapatılmaya çalışıldığı ifade edilmiştir. Nitekim öğreticilerin, öğrenim süreci boyunca öğrencilerle birebir iletişim içerisinde yer aldığı için kültür aktarımı noktasında önemli bir role sahip olduğu bilinmektedir (İşcan ve Yassıtaş, 2018). Bu kapsamda katılımcı grubunun kitaplar vasıtasıyla öğrenemediği Türk kültürü öğelerini ders içi-ders dışı öğrenme ortamlarında öğrendiği söylenebilir. Türkçe öğrenme sürecinde kültür aktarımına paralel olarak İngilizce öğrenme sürecinde de kültür aktarımının yoğun olduğu ifade edilmiştir. Buradaki tek farklılık İngilizce öğretim kitaplarının Türkçe öğretim kitaplarına nazaran daha çok hedef kültür öğelerine yer verdiğinin düşünülmesidir. Türkçe ve İngilizce öğretim süreçlerindeki kültür aktarımının karşılaştırılmasının yanı sıra Rusça da bu karşılaştırmaya dâhil edilmiştir. Katılımcıların 2'si Rusça öğrenimi sürecinde kültür aktarımının yoğun olmadığını belirtmektedir. Söz konusu katılımcıların ortak yönü ise Rusçayı kendi ülkelerinde öğrenmiş olmalarıdır. Nitekim temalarda yer alan katılımcı görüşlerinin birbirini destekler nitelikte olması önemli bir husustur.

Araştırmanın sonuçları genel olarak ele alındığında; katılımcıların çoğunluğunun Türkçe öğrenim sürecinde Türk kültürünü öğrenmeyi bir gereklilik olarak gördükleri ve bu konuda hevesli oldukları söylenebilir. Bunun yanında Türk kültürü öğelerinin öğretilmesini savunan katılımcıların Türkçeyi daha amaçlı bir şekilde öğrendiği düşünülmektedir. Nitekim Türkiye'de yaşamak, eğitim almak gibi amaçların ön plana çıktığı ancak evrensel ve öz kültür öğelerini tercih eden katılımcıların bu tarz amaçları dillendirmedikleri görülmektedir. Ayrıca Türkçe haricinde yabancı dil bilen katılımcılar, yabancı dil öğrenme süreçlerini karşılaştırmıştır. Karşılaştırma sonucunda; hedef dilin konuşulduğu ülkede öğrenilmesinin kültür aktarımına faydası olduğu, Türkçe öğretim kitaplarında evrensel kültür öğelerine daha sık yer verildiği ancak İngilizce öğretim kitaplarında daha çok İngiliz/Amerikan kültür öğelerine yer verildiği, Türkçe ve İngilizce öğretim süreçlerinde kültür aktarımının yoğun olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonuçlarından hareketle; yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik ortak uygulanacak bir programın ihtiyaç haline geldiği söylenebilir. Ayrıca, öğreticilere Türkçe öğretimi sürecinde kültür aktarımına ilişkin hizmet öncesi/hizmet içi eğitimlerin verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bunun yanında ders kitaplarında kültür unsurları seviyeye göre artırılabilir ve Türk kültürü öğelerine daha fazla yer verilebilir.

KAYNAKLAR

- ADEN, J. ve ANDERSON, J., (2015), “*Le Drama Pour Une Approche Interculturelle De L’enseignement Des Langues*”, https://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/coll2005AdenAnderson.pdf (Erişim tarihi: 02.03.2020).
- AKBULUT, S. ve YAYLI, D., (2015), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi A1-A2 Düzeyi Ders Kitapları Üzerine Bir İzence Çalışması”, **Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C. IX, S.2: s. 35-46.
- AKKAYA, A., (2013), “Yabancılara Türkçe Öğretimi Kapsamında Fıkralar: Nasreddin Hoca Fıkraları”, **Milli Folklor**, C. XXV, S.100: s. 171-181.
- AKSAN, D., (2002), **Ana Dilimizin Söz Denizinde**, Ankara: Bilgi Yayınları.
- AKSAN, D., (2007), **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- ASLAN, Y., (2007), “Yabancı Dil Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar”, **Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi**, Ankara.
- AKTAŞ, T., (2007), “Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım”, **Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi**, Ankara.
- BAYRAKTAR, S., (2015), “Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi”, **Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi**, S. 2: s. 7-23.
- BÖLÜKBAŞ, F. ve KESKİN, F., (2010), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımındaki İşlevi”, **Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic**, C. V, S. 4: s 221-235.
- CEFR, (2001), **A common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assesment**, Modern Language Division.
- CHOUDHURY, R. U., (2014), “The Role Of Culture in Teaching and Learning of English as a Foreign Language”, **Express, an International Journal of Multi Disciplinary Research**, C. I, S. 4: s. 1-20.
- DEMİR, A. ve AÇIK, F., (2011), “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler”, **TÜBAR**, C. XXX: s. 51-72.
- DEMİREL, Ö., (2010), **Yabancı Dil Öğretimi**, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- ER, K. O., (2006), “Yabancı Dil Öğretim Programlarında Kültürün Etkileri”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C. XXIX, S.1: s. 1-14.
- ERCAN, A. N., (2014), “Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından analizi”, **7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı**, Muğla.
- ERGİN, M., (1988), **Türk Dil Bilgisi**, İstanbul: Bayrak Basım.

İŞCAN, A. ve YASSIYAŞ, T., (2018), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 Düzeyi)", **Aydın TÖMER Dil Dergisi**, C. III, S. 1: s. 47-66.

İŞCAN, A., (2017), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarım Aracı Olarak Filmlerden Yararlanma\Utilising From Movies as a Mean Of Cultural Transmission in Turkish Language Teaching as a Foreign Language", **Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, S.58: s. 437-452.

KAPLAN, M., (2001), **Türk Milletinin Kültürel Değerleri**, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

KAPLAN, M., (2010), **Kültür ve Dil** (26. Baskı), İstanbul: Dergâh Yayınları.

KARABABA, Z. C. ve ÜSTÜNŞOY-TAŞKIN, S., (2012), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi", **Dil Dergisi**, S.157: s. 65-80.

KAYASANDIK, A., DİREKÇİ, B., YAVUZ, O. ve KARASOY, Y., (2017), **Uygulamalı Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri**, Konya: Palet Yayınları.

KRAMSCH, C., (1993), **Contextand Culture in Language Teaching**, Oxford: Oxford University.

KUTLU, A., (2015), "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürün Araç Olarak Kullanımı: Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1- B2 Seviyesi)", **K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi**, C. XXII, S. 2: s. 697-710.

MEMİŞ, M. R., (2016), "Yabancı Dil Öğretiminde Eğitim Ortamı ve Kültür Aktarımı", **Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic**, C. XI, S. 9: s. 605-616.

MERRIAM, S. B., (2013), **Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber** (3. Baskıdan Çeviri, Çev. Ed.: S. Turan), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

NİŞANCI, İ., (2013), "Türkçe Şarkıların Dil Öğretiminde Kullanımı", **Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı "Balkanlarda Türkçe", Hëna e Plotë "Beder" Üniversitesi**, 14-16 Kasım; Tiran/Arnavutluk.

OKUR, A. ve KESKİN, F., (2013), "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği", **International Journal of Social Science**, C. VI, S. 2: s. 1619- 1640.

PATTON, M. Q., (2018), **Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri** (2. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

POLAT, T., (1990), "Kültürlerarası Bildirişimde Etkin Bir Süreç Yabancı Dilde Okuma-Anlama", **Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi**, S. 7: s. 69-90.

ŞİMŞEK, M. R., (2018), "Yabancılar İçin İngilizce ve Türkçe Ders Kitaplarındaki Kültürel İçeriklerin Karşılaştırması", **Bilig**, S. 84: s. 301-327.

TAPAN, N., (1990), "Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Kültür Bağlamının Değerlendirilmesi", **İstanbul Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi**, S. 7: s. 55-68.

TEMİZYÜREK, F., (2001), "Yabancı Dilde Eğitimin Sakıncaları Üzerine", **Türk Yurdu, Türkçeye Saygı Özel Sayısı**, C. XXI, S. 162-163: s. 404-406.

TSENG, Y. H., (2002), "A Lesson in Culture", **ELT Journal**, C. LVI, S. 1: s. 11-21.

VURAL, R. ve CENKSEVEN, F., (2005), "Eğitim Araştırmalarında Örnek Olay (Vaka) Çalışmaları: Tanımı, Türleri, Aşamaları ve Raporlaştırılması", **Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. VI, S. 10: s. 25-38.

WINDMÜLLER, F., (2011), **L'approche Culturelle et Interculturelle**, Paris: Belin.

YAYLA, Y., (2018), "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Kültür Aktarımı Üzerine Öğrenci Görüşü Merkezli Bir İnceleme", **Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama**, C. IX, S. 17: s. 1-22.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H., (2014), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILMAZ, F., (2012), "Cultural Transmission Through Teaching Turkish as a Foreign Language Course Books", **Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic**, C. VII, S. 3: s 2751-2759.

YIN, R., (2013), **Case Study Research; Design and Methods**, (5th ed., Vol. 28), Portland: Ringgold Inc.



OSMANLI SANAYİLEŞMESİ SÜRECİNDE OSMANLI KİBRİT FABRİKASI ve NİZAMNAMESİ

Dr. Öğr. Üye. Şenay ATAM*

ÖZ

Osmanlı Devleti 19. yüzyıldan itibaren sanayi üretimini artırmaya yönelik çalışmalarda bulunmuştur. Özellikle Batı'da yaşanan Sanayi İnkılabı'nın ardından meydana gelen olumsuzlukları aza indirmeye çalışmıştır. Ülke içerisinde faaliyet gösterecek olan fabrikalar açılmaya başlanmıştır. Bunların bir kısmı ordunun ya da sarayın ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olarak devlet eliyle açılan fabrikalardır. 19. yüzyılın son çeyreğinden itibaren daha çok yabancı sermayedarlar tarafından açılan özel nitelikli fabrikalar da faaliyete geçmeye başlamıştır. Bu fabrikalardan biri de Küçükçekmece'de kurulmuş olan Osmanlı Kibrit Fabrikası'dır. Fabrikanın inşa imtiyazı ilk etapta İspiraki Esani Efendi adına verilmekle birlikte asıl sahibi Mösyö Tavernier adında bir Fransız'dır. Çalışmada öncelikle Osmanlı Devleti'nin sanayileşme çalışmaları ve sanayinin gelişmesine yönelik olarak anonim şirketlerinin kurulması hakkında bilgiler verilmiştir. Osmanlı Kibrit Fabrikası ile ilgili olarak özellikle restorasyon çalışmalarına yönelik ve tarihi hakkında bilgi veren bir takım makaleler olmakla birlikte bu çalışmada farklı olarak özellikle fabrikanın kuruluşunda yer alacak şirketin nizamnamesi değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Osmanlı Kibrit Fabrikası hakkında Osmanlı Arşivi'nde mevcut belgeler, imtiyaz sözleşmesi ve Osmanlı Kibrit Şirketi'nin kuruluş nizamnamesi incelenerek şirket ve fabrikanın yönetim ve örgütlenme yapısı ortaya konulmuştur. Osmanlı Kibrit Fabrikası'nın kuruluşu ile ilgili yapılan iş ve işlemler üzerinden fabrikanın kuruluş aşamasında kurumların süreçte izledikleri yol, fabrikanın inşasında dikkat edilen hususlar ayrıca ele alınmıştır. Sonraki süreçte ise fabrikanın faaliyete geçişi ve kapatılması ile ilgili arşivde bulunan bilgi ve belgeler değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Sanayii, Kibrit Fabrikası, Küçükçekmece, Osmanlı Kibrit Şirketi.

OTTOMAN MATCH FACTORY AND ITS REGULATION IN THE PROCESS OF OTTOMAN INDUSTRIALIZATION ABSTRACT

Since the 19th century, the Ottoman Empire made efforts to increase production. In particular, she tried to minimize the negativities that occurred after the Industrial Revolution in the West. Factories that will operate in the country started to be opened. Some of these factories are opened by the state to meet the needs of the army or the palace. As of the last quarter of the 19th century, special factories opened by foreign investors started to operate. One of these factories is the Ottoman Match Factory which was established in Küçükçekmece. The construction privilege of the factory was initially given in the name of İspiraki Esani Efendi, but the original owner is a Frenchman named Monsieur Tavernier. In this study, first of all, industrialization studies of Ottoman Empire and corporatization activities for development of industry were discussed. Although there are a number of articles about the Ottoman Match Factory that provide information about the history of the restoration works, especially in this study, the regulations of the company that will take part in the establishment of the factory have been evaluated. About the Ottoman Match Factory The documents and concession agreement and establishment regulation of the Ottoman Match Company were examined in the Ottoman Archives and the management and organization structure of the company and the factory were revealed. Through the works and operations related to the establishment of the Ottoman Match

* Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, senayatam@osmaniye.edu.tr, Orcid ID: 0000-0001-8672-3063

Factory, the way the institutions followed in the process of the establishment of the factory and the points that were considered in the construction of the factory were also discussed. In the following process, the information and documents in the archive about the start-up and closure of the factory were evaluated.

Keywords: Ottoman Industry, Match Factory, Küçükçekmece, Ottoman Match Company.

GİRİŞ

İnsanoğlu ısınma, yiyeceklerini pişirme, savaş gibi hayatın her alanında ateşi kullanmıştır. İlk ateş kaynağı yıldırım olmuştur. Fakat insanların ateşi kendilerinin üretmesine dair ilk bulgular neolitik zamanlara dayanmaktadır. Hatta insanın ateşi kendisinin yakmayı becerebilmesinin doğaya hâkim olmasında ve özgürlük kazanmasında büyük adım olduğu düşünülmektedir. Kibrit kullanılmadan önce kolayca ateş alan kükürt gibi bazı yanıcı maddelere batırılmış kıymıklar kullanılmıştır (Wisniak, 2005: 369-370). 1669'da Henning Brandt tarafından fosforun yanıcı özelliği keşfedilmiş, ardından onun bu çalışmaları takipçileri tarafından geliştirilmeye çalışılmıştır (Crass, 1941a: 116). Başlangıçta üretilen kibritler hem güvenlik açısından hem de rahatsız edici kokularından dolayı çok tercih edilir durumda değildir. John Walker tarafından 1827'de tahta parçaların bir ucu bir parça potasyum klorat, şeker ve antimon trisülfid karışımı ile kaplanmış, bu şekilde kıymıkların alev alması sağlanmıştır. Bu karışımli çubukları tutuşturmak için kutuların içerisine bir zımpara kâğıdı konularak piyasaya sürülmüştür. Fakat bu kolay tutuşan çubuklar bazen etrafa sıçrayarak yangına sebep olmuşlardır. Sonrasında beyaz fosfor kullanılan kokusuz kibritler geliştirilmiş, ancak bu da üretimde çalışanların kemik rahatsızlıkları başta olmak üzere çeşitli hastalıklara yol açtığından üretiminden bir süre sonra vazgeçilmiştir. Sonraki süreçte kırmızı fosfor kullanılarak kibrit üretimine geçilmiş, kibritlerin bir ucuna potasyum klorat, diğer ucuna kırmızı fosfor sürülen kibritler üretilmiştir. Bu kibritlerin sorunu aynı kutunun içerisinde kendiliğinden alev alma riskidir. Ancak bu buluş kibrit endüstrisinin gelişimine yol açmıştır. Ortaya çıkan risk ise sonraki süreçte sürtünme yüzeyinin kutunun dışına alınması ile güvenli kibrit denilen türün üretimiyle modern sisteme kavuşturulmuştur (Wisniak, 2005: 372-376). Kibrit üretiminin hız kazanması otomatik makinelerin kullanılmaya başlaması ile olmuştur. İlk olarak 1851'de I. H. Smith Wolcot tarafından Massachusetts'de otomatik makine geliştirilmiş, sonrasında 1854'de Gates ve Harwood tarafından yapılan otomatik kibrit makineleri 1870 ve 1880 yıllarında daha başarılı hale getirilmiştir (Crass, 1941b: 380-381). Osmanlı Devleti'nde ise bu dönemde kibrit üretimi ile alakalı olarak bir takım teşebbüsler olmuş, ancak ilk ciddi girişim İspiraki Efendi tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Osmanlı Devleti'nde kimya sanayiinde faaliyet gösterecek olan ve aslında hayatın her alanında kullanılacak olan kibritin modern bir tesise kavuşması serüveni ele alınmıştır.

1. XIX. Yüzyıl Osmanlı Sanayisi ve Açılan Fabrikalar

Osmanlı ekonomisi Batı'da sanayi devrimi yaşanmadan öncesinde temelde tarıma dayanmaktadır. Bununla birlikte belli zanaat gruplarının gerçekleştirdiği küçük ölçekli imalat sektörleri de mevcuttur. Özellikle küçük atölyeler şeklinde teşkilatlanmış bulunan dokuma sanayisi zamanına göre oldukça iyi durumdadır. Gıda ve deri sektörü de kendi kendine yeter konumdadır. Ancak, zamanla içeride yaşanan yönetim

zafiyetleri sonucu ortaya çıkan iç ve dış kaynakları tam olarak yönetememe durumu, tarım sisteminde yaşanan düzensizlikler, savaşlarda görülmeye başlanan başarısızlıklar ve toprak kayıpları ile Batı'da ortaya çıkan Sanayi Devrimi, Osmanlı ekonomisinin Batı ile rekabet gücünü zayıflatmaya başlamıştır. Bu etkenlerin yanında yabancı devletlere verilen kapitülasyonlar, yerli zanaatkar ve tüccarın Batılılara karşı rekabet gücünü azaltmış ve tedavisi zor derin yaralar açmıştır (Pamuk, 1985: 718-720). Bunu telafi edebilmek için 19. yüzyılın başından itibaren özellikle de Tanzimat sonrası dönemde sanayileşme hamlelerine hız verilmiştir. Bu çerçevede yerli sanayii korumak ve geliştirmek ve bir anlamda sanayi politikalarını yürütmek üzere öncelikle ıslah-ı sanayi komisyonu kurulmuştur. Ardından çeşitli sanayi kollarında şirketleşme yoluna gidilmiş, işletmelerde kullanılmak üzere yurtdışından getirilecek makinelerde gümrük vergisinden muafiyet uygulamaları yapılmıştır. Uluslararası fuarlar açılırken yurtdışındakilere de katılım sağlanmıştır. Bunun yanı sıra devlet ve özel sektör tarafından açılacak olan sanayi kurumlarında çalışacak kalifiye eleman yetiştirmek üzere sanayi mektepleri açılmıştır. Üretilen malların ülke içine ve dışına dağılımını kolaylaştırmaya yönelik ulaştırma faaliyetlerine yatırımlar yapılmıştır. Gerçek anlamda fabrikaların açılması ve bunların faaliyete geçmesi ise 19. yüzyılın başlarını bulmuştur (Erdem, 2016: 18-21; Öztürk, 1990: 23-27; Önsoy, 1984: 7-8; Seyitdanlıoğlu, 2009: 58-61).

19. yüzyılda Osmanlı Devleti'nde yoğunluk kazanan sanayileşme çabaları başlangıçta devlet desteğinde gerçekleştirilmiştir. III. Selim ve II. Mahmut dönemlerini kapsayan bu yıllardaki sanayileşme, modernleşen ordunun gereksinimini karşılamaya yöneliktir. Bu nedenle Osmanlı sanayiinin ilk örnekleri pazar göstergelerinden bağımsız, maliyet kaygısından uzak, devlet siparişleriyle çalışan fabrikalardır. Bu bakımdan dokuma ve deri sektörleri Osmanlı sanayileşme sürecinde başı çekmiştir (Toprak, 1985: 1345; Topal, Erdemir ve Kırılı, 2012: 40-41). Devlet tarafından açılan fabrikalardan bazıları Beykoz Kağıt Fabrikası (1804), Beykoz Deri ve Kundura Fabrikası (1812), Paşabahçe Tekel İspirto Fabrikası (1822), Eyüp İplik Fabrikası (1827) (Öztürk, 1990: 30-46), İslimye Çuha Fabrikası (1830)'dır (Erdem, 2016: 22).

Osmanlı Devleti yöneticileri Tanzimat sonrası dönemde de sanayileşme hamlelerine devam etmişlerdir. Önsoy, Tanzimat sürecinde Osmanlı sanayileşmesini 1840-1860 ve 1860-1876 yılları olarak ikiye ayırmıştır. 1840-1860 yılları arasında devlet eliyle fabrika açılması çalışmalarını Avrupa devletlerinin Osmanlı pazarını ele geçirmeye yönelik faaliyetlerine karşılık alınan tedbirler niteliğinde değerlendirmiştir (Önsoy, 1984:6). Bu dönemdeki büyük ölçekli sanayi işletmeleri hem Avrupa'daki sanayileşmenin ruhuna hem de ülkenin göreceli işgücü ve hammadde üstünlüğüne uygun olacak şekilde genellikle pamuklu, yünlü ve ipekli iplik ve kumaş üretimi başta olmak üzere, gıda, yağ, sabun, çimento ve tuğla fabrikaları ve imalathaneleri şeklinde gerçekleşmiştir (Erdem, 2016: 24-25). Çoğu sarayın ve ordunun ihtiyacı için üretim yapan fabrikalar Feshane Fabrikası (1835), Hereke Fabrikası, İzmit Aba Fabrikası, ordunun ihtiyaçları için Top Fabrikası, Zeytinburnu Mermi Fabrikası, Tophane Tüfek Fabrikası olarak sayılabilir (Toprak, 1985: 1315-1346). Devlet eliyle kurulan fabrikaların yanı sıra bu dönemde özel girişimciler, daha çok da yabancı sermaye sahipleri tarafından gerçekleştirilen fabrikalar da açılmaya başlanmıştır. Özel sektördeki yabancı sermayedar ağırlığının nedeni ise ülkenin yeterli sermaye birikimine sahip yerli

yatırımcılarının az miktarda olmasıdır. Özel sektörün yoğun olarak faaliyet gösterdiği alanlar kazancı daha yüksek olan sigara, tütün, çini, tuğla üretimidir (Kurt vd. 2016: 251-252).

2. Osmanlı Kibrit Şirketi'nin Kurulması

Osmanlı Devleti'ne anonim ve limitet şirketin girişi Batı'dakinden çok sonra 1849 yılına rastlamaktadır. Mart 1849 tarihinde padişah fermanı ile Boğaziçi'nde vapur işletmeciliğini üzerine alan ilk Osmanlı Anonim Şirketi (Şirket-i Hayriye) kurulmuştur. Şirketin 1850 yılında faaliyete geçtiği bilinmektedir. (Kazgan, 1985: 782; Şensoy, 2018: 242). Bu tarihten sonra, 1910 yılı da dâhil olmak üzere, Osmanlı Devleti'nde 95 anonim şirketin kurulduğu görülmektedir. Bu şirketlerin 21'i Türk-Levanten ortaklar ve yönetim altında kalmışsa da, hisse ve borç senetlerinin Osmanlı tebaasından çok yabancıların elinde kaldığı görülmektedir. 1910 yılına kadar Osmanlı Devleti içinde faaliyet gösteren şirketlerin 28'i demiryolu ve sair ulaştırma işletmeleridir. Madencilik, kamu hizmetleri ve sanayide ise 31 anonim ve limitet şirket kaydedilmiştir (Kazgan, 1985: 782-784).

Osmanlı Devleti'nde kibrit üretiminde fabrikalar açmak üzere bir şirketin kurulması ise 1891 yılında gerçekleşmiştir. Aslında öncesinde kibrit üretimi için birkaç defa imtiyaz talebinde bulunulmuştur. Fakat neticeleri hakkında net bir bilgi arşivde mevcut değildir (BOA, *A.MKT.NZD*, 162/49, 1271/1854). Fakat modern anlamda bir fabrika açılmasına yönelik ilk ciddi adım İspiraki Esani Efendi tarafından atılmış ve Osmanlı Devleti'nde kav ve kibrit fabrikaları inşası için imtiyaz talebinde bulunulmuştur (BOA, *İ.DH*, 917/72791, 29 Receb 1301/25 Mayıs 1884; BOA, *MV*, 37/52, 21 Rebiülevvel 1306/25 Kasım 1888). Osmanlı Devleti'nde bu dönemde sanayi alanında yatırım yapmak isteyen müteşebbislere ruhsat veya imtiyaz vermek şeklinde iki türlü izin şekli bulunmaktadır. Aradaki fark imtiyazda imtiyaz sahibine faaliyet göstereceği alanda bir tekel hakkı verilmesidir. Ruhsatta bu imtiyaz hakkından söz etmek mümkün değildir. Sadece faaliyet göstereceği alanla ilgili olarak devletten alınmış bir izin niteliği taşımaktadır (Ökçün, 1972: 136). İspiraki Efendi'ye verilen sınırlı tekel niteliğinde bir imtiyazdır. İspiraki Efendi, İstanbul'un yanında Selanik, Hüdavendigar gibi yerlerde de aynı şekilde fabrika açabilmesini, buralarda başka bir kibrit fabrikası açılmasına izin verilmemesini beyan eden bir imtiyaz talebinde bulunulmuştur. Öncelikle İstanbul civarındaki şehirlerden bu konuda başka bir talibin olup olmadığına bakılmıştır. Başka bir talibin olmadığı anlaşıldıktan sonra böyle bir imtiyazın İspiraki Efendi'ye verilebileceğine karar verilmiştir (BOA, *MV*, 43/36, 19 Ramazan 1306/19 Mayıs 1889). Aslında İspiraki Efendi'nin isteği tüm Osmanlı ülkesinde kendisinin böyle bir imtiyaza haiz olmasıdır. Ancak yapılan yazışmalardan bunun daha önce Osmanlı Devleti'ne zararları görüldüğünden sadece İstanbul ve birkaç vilayet ile sınırlandırıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca bu dönemde Osmanlı Devleti Avusturya ile bir ticaret anlaşması yapmış ve Avusturya'dan gelecek olan kibritlerin yüz kilosundan 140 kuruş gümrük vergisi belirlenmiştir. İspiraki Efendi'ye de aynı şartlar sunulmuş ve anlaşma buna göre düzenlenmiştir. İmtiyazın feshi halinde kendisinin herhangi bir tazminat talebinde bulunmayacağına dair bir senet de imtiyaz sözleşmesine eklenmiştir. Böylece 28 Ekim 1889 tarihinde Osmanlı Hükümeti adına Ticaret ve Nafia Nazırı ile İspiraki Efendi arasında imzalanan sözleşmeye göre (BOA, *İ.MMS*, 108/4626, 3 Rebiülevvel 1307/28 Ekim 1889; Düstur, VI, 1989: 458-460). İstanbul, İzmit ve Çatalca Sancakları, Edirne, Selanik, Aydın, Hüdavendigar ve Cezayir-i Bahri Sefid Vilâyetlerinin güvenli yerlerinde

kav ve kibrit fabrikaları inşası imtiyazı kırk sene müddetle verilmiştir. Bu süre zarfında Osmanlı Hükümeti bu mahallerde başka biri tarafından kibrit fabrikası inşasına ruhsat vermeyeceğini taahhüt etmektedir. İmtiyaz fermanının verildiği tarihten itibaren bir yıl içerisinde öncelikle İstanbul'da inşa olunacak fabrikanın yerinin Ticaret ve Nafia Nezareti'nin gözetiminde tespit edildikten sonra nihayet iki yıl içerisinde binanın tamamlanmış olması gerekmektedir. Selanik ve Aydın Vilayetlerinde ise beş yıl içerisinde fabrika binalarının tamamlanması istenmektedir. İmtiyaz dâhilinde olan diğer yerlerle ilgili süre sınırı yapılmazken imtiyaz sahibinin inisiyatifine bırakılmıştır. Eğer verilen süre içerisinde mazeretsiz olarak İspiraki Efendi fabrikaları inşa etmez ise imtiyaz fesih olunacaktır. Fakat gerekçesi hükümet tarafından kabul edilen mazeret süresince kendisine ek süre verme yetkisi Osmanlı Hükümeti'ne aittir.

Fabrika için ilk defa getirilecek makineler gümrükten muaf tutulacaktır. Fabrikada imal olunacak kav ve kibritlerin Osmanlı ülkesi içerisinde deniz yoluyla sevkinde dâhili gümrük kaldırılana dek gümrük vergisinin 4/7'si oranında gümrük vergisi alınacaktır. Bu dönemde ticaret anlaşmaları yenilenme aşamasında olduğundan yeni verginin kav ve kibritin kutusu ile beraber her 100 kilosundan ne kadar vergi alınacak ise bu sefer kurulan fabrikada imal edilen kav ve kibritten de o oranın 4/7'si oranında vergi alınacağı anlaşma maddeleri arasına eklenmiştir. Dâhili gümrük vergisi kaldırıldığı takdirde içerideki sevkiyatta şirketten vergi alınmayacağı taahhüt edilmektedir. İmtiyaz müddeti bittiğinde ise yapılan fabrikaların Osmanlı Devleti'ne sağlam olarak teslim edilmesi gerektiği anlaşma maddelerinin içerisinde yer almaktadır.

Ayrıca bu fabrikalarda imal edilecek kav ve kibritin ithal edilenlerden ucuza mal edilmesine gayret edileceği, istihdam edilecek çalışanların mühendis gibi teknik elemanları haricindekilerin muhakkak Osmanlı tebaasından olacağı taahhüt altına alınmıştır. Tüm çalışanların fes takma zorunluluğu da bulunmaktadır. İspiraki Efendi'nin bu şartlar altında fabrikanın inşası ve idaresi için gerekli sermayeyi temin etmek üzere en geç bir yıl içerisinde bir Osmanlı Anonim Şirketi kurması gerekmektedir. Fakat İspiraki Efendi bir yıl içerisinde şirketi kuramamış ve bunun üzerine sürenin uzatılması talebinde bulunmuştur. Talebi olumlu karşılanarak 5 Ekim 1890 tarihinde kendisine bir yıl daha ek süre verilmiştir (Düstur, VI, 1939: 759).

Nihayet şirket 9 Ağustos 1891 tarihinde kurularak 8 fasıl ve 47 maddeden oluşan nizamnamesi hazırlanmıştır (BOA, *A.DVN.MKL*, 34/15, 3 Muharrem 1309/9 Ağustos 189; Düstur, VI, 1989: 1027-1035). Nizamnamenin birinci faslı; şirketin teşkili, kuruluş maksadı, ismi, imtiyaz süresi ve merkezinin nerede olacağına ilişkin düzenlemeleri, ikinci faslı; imtiyaz sahiplerinin imtiyazlarını şirkete devrini, üçüncü faslı; şirketin iç tüzüğüne dair yönetim kurulunun seçimi, çalışma prensipleri ve süreleri gibi maddeleri, dördüncü faslı; şirketin heyet-i umumisinin (genel kurulu) toplanma ve karar alma usul ve esaslarını, beşinci faslı; şirketin yıllık muhasebesi ve defterinin düzenlenme esaslarını, altıncı faslı kar dağıtımını, yedinci faslı ihtiyat akçesine, sekinci faslı şirketin faaliyetinin durdurulması ve feshine ilişkin düzenlemeleri içermektedir. Buna göre şirket Andre Letranj, Edward Halphen ve İspiraki Efendi namına kurulmuş olup adı Osmanlı Kibrit Şirketi olarak belirlenmiştir. Şirketin nizamnamesinde birinci fasıl ilk imtiyaz anlaşmasını yinelemektedir. Şirket Paris'te bulunan Endüstüriyel Enternasyonal adlı şirketin kibrit imali usulünü uygulayacaktır. Şirketin unvanı Osmanlı

Kibrit Şirketi olacak ve Osmanlı Devleti'nin kanun ve nizamlarına tabi olacaktır. Şirketin merkezi İstanbul'da olacak Osmanlı'nın diğer yerlerinde ve yurt dışında şubeleri bulunabilecektir. İmtiyaz müddeti ise 40 yıldır.

İkinci fasıl imtiyazın şirkete devrine dairdir. Böylece İspiraki Efendi, Mösyö Letranj ve Halphen tüm haklarını şirkete devretmişlerdir. İkinci fasılın altıncı maddesine göre şirketin sermayesi 44.000 Osmanlı Lirası veya bir milyon Franktan ibarettir. Her biri beş buçuk Osmanlı Lirası ya da yüz yirmi beş Franklık 8.000 hisseye bölünecektir. Eğer imtiyazda belirtilen yeni fabrikalar da kurulacak olursa sermaye yüz otuz iki bin Osmanlı Lirası yani üç milyon Franga çıkarılabilecektir.

Üçüncü fasıl şirketin idaresi ile ilgilidir. Şirket bünyesinde beş ile on bir arasında değişen azadan oluşan bir İdare Meclisi olacaktır. İlk üç sene için Meclis İdare Heyeti Nuri Bey Efendi (Ticaret ve Nafia Nezareti İstatistik Müdürü), Mösyö Rene Budowi, Baron di Vandover, Piyerdi Marizi vite Buvar Novarnist Butersken'den oluşmaktadır. Üç yılın sonunda üye isterse tekrar ya da yerine başka biri seçilebilecektir. Meclis üyeleri içlerinden bir başkan ve başkan vekili seçeceklerdir. İdare meclisi ayda bir defa toplanacaktır. İdare Meclisi üyelerinden her birinin şirketin 40 adet hisse senedine sahip olması gerekir. İdare meclisi, şirket işleri ve malların idaresi için tam yetkiye sahiptir. Meclisin başkanı mahkeme huzurunda da bizzat veya vekili ile şirketi temsil yetkisine sahiptir. İdare meclisi üyeleri hisse senedi gelirlerinin yanında mecliste hazır bulunacakları günler için de ayrıca ücret alacaklardır. Bu ücretin miktarı Heyet-i Umumiye tarafından belirlenmektedir.

Dördüncü fasıl şirketin tüm hissedarlarına vekil olacak olan Umumi Heyetine (genel kurula) dairdir. Asaleten veya vekâleten kırk hisseye sahip bütün hissedarlar Heyet-i Umumiye üyesidir ve toplam elli oyu geçmeyecek surette her bir hissedar her kırk hisse için bir oyu olacaktır. Olağanüstü bir durum vuku bulmadığı takdirde rutin olarak altı ay arayla senede iki defa İdare Meclisinin belirlediği yerde toplanacaktır. Üyelere tebligat toplantı tarihinden bir ay evvel gazetelerde duyurulacaktır.

Asaleten ya da vekâleten toplam hisse senedinin ¼'üne sahip hissedarlar hazır bulunurlar ise Heyet-i Umumiye toplanmış sayılır. Birinci toplantıda bu çoğunluk sağlanmaz ise 15 gün ila bir ay içerisinde yeniden toplanmak üzere ikinci bir toplantı çağırısı yapılır. Çoğunluk sağlanmamış olsa bile bu ikinci toplantıda alınan kararlar geçerli olacaktır. Heyet-i Umumiye'nin başkanlığı idare meclisi başkanı tarafından yürütülür. Toplantılarda oy çokluğuna göre karar alınır. Müzakere olunacak maddeler idare meclisi tarafından tanzim edilir. Şirket hisselerinin yüzde yirmi beşine sahip kişiler tarafından toplantıdan yirmi gün öncesine kadar verilen teklifler gündem maddelerine eklenebilir. Gündem maddesi dışındaki konular toplantıda müzakere olunamaz.

Nizamnamenin otuz ikinci maddesi şirket hesaplarının incelenmesi ile ilgilidir. Heyet-i Umumiye bütün hesapların tetkiki için hissedarlar arasından veya dışarıdan müfettiş tayin etme salahiyetine sahiptir. Şirketlerin muhasebe kayıtlarında bu yıllarda uygulanmakta olan yöntem çift yanlı muhasebe kayıt yöntemidir. 1850 Ticaret Kanunnamesi ile Osmanlı ticari hayatına giren bu usul Şirket-i Hayriye'nin muhasebe kayıtlarında uygulanmıştır. Bu yöntem ayrıntılı ve zor olmasına rağmen, işletme faaliyetleri ve sonuçları hakkında daha anlamlı sonuçlar vermektedir. Bu usulde şirketin önce gelir kalemleri ardından masraf kalemleri belirtilir(Şensoy, 2018: 246).

Otuz üçüncü madde ise Heyet-i Umumiye'nin görevleri ile ilgilidir. Buna göre Heyet-i Umumiye her sene şirketin işlerine ve hesaplarına dair idare meclisi tarafından takdim olunan raporu okur ve müzakere ederek kabul veya ret eder. Hisse gelirlerini belirler. Değiştirilmesi gereken idare meclisi üyesinin yerine yenisini seçer. Şirketin bütün idari ve mali işleri ile alakalı kararları alır. Gerekli gördüğü takdirde idare meclisinin yetkilerini genişletir. Fakat şirket hissedarlarının 1/3'ü onaylamadıkça şirket sermayesinin artırılması hususunda karar alamaz. Heyet-i Umumiye'de alınan kararlar bir deftere kaydedilir.

Beşinci fasılda şirketin muhasebe kayıtları ile ilgili uygulanacak esaslar belirlenmiştir. Buna göre İdare Meclisi her sene sonunda şirketin alacak ve borçlarını belirten bir defter düzenleyerek bu defter ile muvazene defterini ve muhasebe kayıtlarını Heyet-i Umumiye'nin toplanmasından kırk gün evvel müfettişlere tebliğ edecektir.

Şirket nizamnamesinin altıncı faslı şirket gelirin hissedarlar arasında paylaşımı ile ilgilidir. Gelirin % 2,5'i ihtiyat akçesi olarak kaydedildikten ve sermayenin %6'lık bir kısmı ayrıldıktan sonra kalan %10'u azalar arasında paylaşılmak üzere idare meclisine ayrılır. Kalan paranın yarısı hissedarlara diğer yarısı da kuruculara verilir. Yedinci fasılda ihtiyat akçesinin miktarı ve kullanımını belirlemektedir. Yukarıda ifade edildiği gibi şirketin gelirinden %2,5 ihtiyat akçesi ayrılır. Yıllık hasılat hisse başına yüzde altı faiz verilmesine kifayet etmediği takdirde noksanı ihtiyat akçesinden tamamlanabilecektir. Sekizinci ve son faslı şirketin gerektiğinde süresinin uzatılması, başka bir şirketle birleşmesi veya feshi ile ilgilidir. Buna göre şirketin bu gibi işlerinin teklifi idare meclisine aittir. Bu tür konular idare meclisinin teklifi ile Heyet-i Umumiye'de görüşülerek karara bağlanacaktır. Fakat şirketin imtiyaz süresinin uzatılması ve başka bir şirket ile birleşmesi hükümet onayına bağlıdır. İdare meclisi şirket sermayesinin 1/3'ü zayi olduğunda şirketin feshi ya da devamına karar vermek üzere Heyet-i Umumiye'yi toplar. Fesih işlemlerinde, şirketin gelir-gider hesapları yapıldıktan sonra hesap kesim işlemlerinin ardından kalan meblağ hissedarlar arasında paylaşılır, hükümleri yer almaktadır.

3. Kibrit Fabrikasının İnşası Süreci

Şirketin kurulmasının ardından yapılan anlaşma gereğince şirketin fabrikanın yapımına başlaması gerekmektedir. Bunun için öncelikli olarak fabrikanın inşa edileceği mevki belirlenir. Osmanlı Devleti sanayileşmeyi kolaylaştırmak maksadıyla fabrikanın kurulacağı arazinin miri arazi kapsamında olması durumunda bedelsiz olarak da arazi tahsisi yapmıştır. Hamidiye Kâğıt Fabrikası ve Hıfz-ı Sıhhat ve Melahat Fabrikası'nda böyle bir uygulama yapılmış ise de bunun genel olarak imtiyaz sözleşmelerinde uygulandığını söylemek mümkün değildir (Ökçün, 1972: 136-137). Osmanlı Kibrit Fabrikası'nda bedelsiz olarak arazi tahsisi uygulaması yapılmamış, ancak Hazine-i Hassa'ya ait olan arazinin fabrikaya kiralandığı görülmektedir. Bunun için Hazine-i Hassa nazırı ile şirket yetkilisi arasında bir kira sözleşmesi imzalanmıştır. Hazine-i Hassa Nezareti ile Osmanlı Kibrit Şirketi'nin İdare Meclisi Başkanı Nuri Bey 26 Mayıs 1892 tarihinde arasında teati edilen anlaşmaya göre Hazine-i Hassa'ya ait olan Kurbağalidere Çiftliği'nin 56 dönümlük arazisi 40 yıllığına Osmanlı Kibrit Şirketi'ne kiralanmıştır. Şirket her bir dönüm için 2 Osmanlı Lirası üzerinden toplamda her yıl 112

Osmanlı Lirası kira bedeli ödeyecektir. Ayrıca fabrikada üretilecek ve tarımda kullanılacak kimyasal maddeleri ücretsiz olarak devlete verecektir. İmtiyaz anlaşmasında belirlenen 40 yıl dolduğunda ise Hazine-i Hassa Nezaretinin dönüm başına 2 Osmanlı lirası kira bedelini artırma yetkisi olacaktır. Arazinin ne şekilde kullanılacağı da bu anlaşma metninde belirtilmiştir. Arazi üzerinde kibrit fabrikası ve çalışanlar için kalacak yerlerin haricinde gelir getirecek bakkal, kahve dükkânı gibi ticari işletmeler açmasına müsaade edilmeyecektir (BOA, *BEO*, 142/10628, 3 Receb 1310/21 Ocak 1893). Fabrikanın inşa edileceği alan Kadıköy Kazasına bağlı Çifte Havuzlar civarındadır. Fakat fabrika yerleşim yerlerine yakın olacağından halk arasında huzursuzluklar yaşanmıştır. Dolayısıyla burasının kibrit fabrikası yapımına uygun olmadığına ve inşaatın durdurulmasına karar verilmiştir (BOA, *BEO*, 39/2861, 1 Muharrem 1310/26 Temmuz 1892). İnşaatın durdurulması kararına rağmen şirket yetkilileri inşaatı devam ettirmek istemişlerdir. Bunun üzerine Tersane-i Amire Kumandan Vekili Selanikli Hasan Paşa, beraberinde sekiz polisle fabrika inşaatına müdahale etmiştir. Emniyet güçleri ile inşaatı çalışan yirmi kadar amele, fabrika sahibi, mühendisi, şirketin idare meclisi reisi ve aynı zamanda Ticaret ve Nafia Nezareti İstatistik Müdürü Nuri Bey arasında yaşanan arbede üzerine Halphen, Hasan Paşa'yı Sadarete şikâyet eden bir telgraf göndermiş, yapılan muamelenin usulsüz olduğunu ve gerekenin yapılmasını istemiştir (BOA, *BEO*, 142/10628, 3 Receb 1310/21 Ocak 1893). Aynı zamanda Hazine-i Hassa Nezareti ile yaptığı kira sözleşmesine işaret ederek şirketin zarara uğratıldığını iddia etmiştir. Sadareten Ticaret ve Nafia Nezareti'ne gönderilen tebligatta şirketin tazminat vs. talebine meydan verilmeden konunun çözüme kavuşturulması istenmiştir. Buna karşılık Ticaret ve Nafia Nezareti kararın gerekçelerini ayrıntılı bir şekilde hazırladığı tezkiresinde beyan etmiştir. Buna göre bu tür fabrikaların halk sağlığı açısından yerleşim yerlerine en az 800 m uzaklıkta olması gerekirken burasının ancak 200 m uzaklıkta olduğundan fabrikanın burada inşasının kesinlikle mümkün olmadığı belirtilmiştir. Sorunun çözümü için şirket yetkilisi olarak İdare Heyeti Başkanı Nuri Bey ile Hazine-i Hassa Nezareti arasında görüşmeler yapılmıştır. Hazine-i Hassa Nezaretine gelen Nuri Bey'e kira bedeli geri ödenmek sureti ile hazinenin şirketle bir alacak verecek durumu kalmamış ve fabrikanın bu mevkide yapımı 27 Eylül 1892 tarihinde durdurulmuştur (BOA, *BEO*, 77/5732, 5 Rebiülevvel 1310/27 Eylül 1892).

Daha sonraki süreçte fabrikanın kurulacağı yer meselesi yine sıkıntılı bir hal almıştır. Şirket yetkilileri bu sefer Küçükçekmece'de bulunan arsanın fabrika yapımına uygun olup olmadığının tetkiki için gerekli işlemlerin biran evvel başlatılmasını talep etmiştir (BOA, *BEO*, 93/6924, 1 Rebiülahir 1310/23 Ekim 1892; BOA, *BEO*, 95/7092, 4 Rebiülahir 1310, 26 Ekim 1892). Seçilen mevki Küçükçekmece karyesine 1080 m ve istasyona 800 m mesafededir. Bu yerin demiryoluna ve göle yakınlığı nedeniyle fabrikada yaşanacak herhangi bir patlamada hem demiryolu ulaşımının, hem de gölün büyük zarar göreceği Ticaret ve Nafia Nezareti ve Şehremaneti'nden tayin edilen mühendisler tarafından rapor edilmiştir. Bu yüzden buranın fabrika inşası için uygun olmayacağı kararı alınmıştır (BOA, *BEO*, 142/10628, 3 Receb 1310/21 Ocak 1893).

Şirketin başka bir yer göstermesi istendiğinden bu sefer şirket yetkilisi Mösyo Halphen fabrikanın Ayastefanos ile Florya arasındaki demiryolunun 19. ile 20. kilometrelerindeki mevkide bulunan boş bir arazide inşasının uygun olacağını

düşünerek, burada da bir keşif işlemi yapılmasını isteyen bir arzuhalini Sadarete sunmuştur. Şirketin bu isteği üzerine 14 Kasım 1892'de Sadarettin Şehremaneti ve Ticaret ve Nafia Nezareti'ne gönderilen yazıda bir memur görevlendirilerek gerekli keşfin yaptırılması istenmiştir (BOA, *BEO*, 105/7860, 23 Rebiülahir 1310/14 Kasım 1892). Fakat bu sefer de şirketçe bulunan ikinci mahallin baruthaneye civar sayılabilecek bir yerde olduğundan orada böyle bir fabrika inşası mahzurlu olabileceğinden inşasının mümkün olmadığı beyan edilmiştir. Konu Meclis-i Mahsus'da görüşülmüş ve şirketçe önce Küçükçekmece'de ve sonra Florya ile Ayastefanos arasında belirlenen her iki yerde de Seraskerlik, Bahriye Nezareti ve Tophane Müşirliği'nden seçilenlerden oluşturulacak bir heyet tarafından yeniden bir keşif yaptırılması kararlaştırılmıştır (BOA, *BEO*, 115/8563, 13 Cemaziyelevvel 1310/3 Aralık 1892). Tophaneden 8 Aralık'ta konu ile alakalı olarak bu işte ehliyetli Baruthaneler memuru Miralay Necip Bey'in (BOA, *Y.MTV*, 72/7, 18 Cemaziyelevvel 1310/8 Aralık 1892; BOA, *BEO*, 130/9691, 8 Cemaziyelahir 1310/2 Ocak 1893), 13 Aralık'ta Erkan-ı Harbiye'den ise Miralay İbrahim Muhiddin Bey'in görevlendirildiğine dair cevap gelmiştir (BOA, *Y.MTV*, 72/51, 23 Cemaziyelevvel 1310/13 Aralık 1892). Heyetteki diğer üyeler ise Bahriyeden Miralay Abdüllatif Bey ve Bahriye Kolağası Mehmet Rıza'dır. Heyetin yaptığı incelemeler neticesinde Küçükçekmece'deki mevkiin fabrika yapımına daha uygun olduğu belirtilmiştir. Konu ile alakalı olarak Meclis-i Vükela'da yapılan toplantıda Küçükçekmece'de belirtilen yerde fabrika yapımı için şirkete ruhsat verilmiştir. Kararın şirkete bildirilmesinin ardından bu mahalde uygun yerin belirlenerek Ticaret ve Nafia Nezareti'ne bildirilmesi istenilmiştir (BOA, *MV*, 73/36, 26 Cemaziyelahir 1310/12 Ocak 1893). Şirket yetkilisi Mösyö Halphen'in yaptığı incelemeler neticesinde Küçükçekmece ile istasyon arasında mülkiyeti Sultan II. Mahmut Vakfı'na ait bulunan 25 atik dönüm (1 atik dönüm=1600 arşın kare=918,672 m² (Osmanlıca Tapu Terimleri Sözlüğü, 2007:17) arsanın kibrit fabrikası için uygun olduğu belirtilmiştir. Fabrika 5000 m² alan üzerinde müstemilatı ile birlikte inşa edilecektir. Konu ile alakalı olarak padişah onayı 15 Eylül 1893 tarihinde alınmış ve fabrikanın inşasına başlanılmıştır (BOA, *İ.TNF*, 2/43, 4 Rebiülevvel 1311/15 Eylül 1893). Fabrikanın seçtiği yer vakıf arazisi olduğundan mahallin gerekli incelemelerinin ardından inşasına başlanması gerekmektedir. Ancak şirket artık fabrikanın inşasının gecikmesinden rahatsızdır. Bu yüzden şirket yetkilileri arazinin konumu ve durumu ile ilgili olarak Evkaf-ı Hümayun ve Defter-i Hakani'den gerekli incelemelerin yapılarak işlemlerin hızlandırılması talebinde bulunmuşlardır. Defter-i Hakani tarafından kaleme alınan tezkirede Sultan II. Mahmud Vakfı'na ait Florya çiftliğinden olan bu arazinin imtiyaz sahibi ve fabrikanın kurucularından Fransa Devleti tebaasından Edward Şarl veled-i Halphen'in uhdesinde bulunduğu kaydedilmiştir. Arazi yıllık yedi kuruş icare-i müecceleli dört kuruş on beş para mukataa zeminli 25 atik dönümden ibarettir (BOA, *DH.MKT*, 106/18, 26 Şevval 1310, 13 Mayıs 1893; BOA, *BEO*, 246/184331, 13 Muharrem 1311/27 Temmuz 1893). Fabrikanın inşasından sonraki süreçte fabrikada alınacak tedbirler de aslında belirlenmiştir. Buna göre kibrit yapımında kullanılacak klorat de potas fabrikadan uzak ve Baruthane'nin kontrolünde şirket tarafından inşa edilecek kâgir bir binada muhafaza edilecek ve günlük ne kadar kullanılacak ise o kadarı fabrikaya getirilecektir. Böylece herhangi bir yangın vs. durumunda fabrikada yüklü miktarda yanıcı ve patlayıcı madde bulunmayacak ve çevre bu şekilde büyük bir tehlikeden korunmuş olacaktır (BOA, *BEO*, 142/10629, 3 Recep 1310/21 Ocak 1893). Fakat fabrika bu yeri inşadan

sakınmıştır. Şirket ile yapılan sözleşmede böyle bir madde bulunmadığından Tophane'nin yaptığı keşif evrakına göre hareket edilmesi kararlaştırılmıştır. (BOA, BEO, 1337/100207, 4 Rebiülevvel 1317/13 Temmuz 1899).

4. Fabrikanın İnşası ve Faaliyete Geçişi

Fabrikanın inşası ile ilgili karar Eylül 1893'te çıktıktan sonra fabrikanın yapımı ile ilgili bir takım yazışmalar yine Osmanlı arşivinde mevcuttur. Fabrikanın inşa edileceği mahal yukarıda ifade edildiği şekilde Bu ulaşım aksında yer alan Osmanlı Kibritleri Fabrikası, Küçükçekmece Gölü'nün güneyinde, Marmara Denizi ile gölün birbirine bağlandığı kısımda, Menekşe Deresi'nin kıyısında düz bir arazi üzerinde konumlandırılmıştır (Kıraç, Coşkun ve Erdoğan, 2018: 68-69). Arazi vakıf arazisi olduğundan arazinin mukataaya ve bedel-i öşre bağlanması işlemlerinin yapılması gerekmiştir. Bu süreç uzadığından şirketin konu hakkında şikâyetleri hâsıl olmuş ve şirket bu sefer yazışmaların neticesini beklemeden inşaata başlamıştır (BOA, BEO, 246/184331, 13 Muharrem 1311/27 Temmuz 1893). Fabrikanın projesi Agop Bey tarafından çizilmiştir. Büyüklüğü 4980 m²'dir. Projede görülen lojman ise muhtemelen mali sebeplerden inşa edilmemiştir. Tek katlı olan binanın dış duvarları kâgirdir (taş ve tuğla). Dört büyük daireden oluşan fabrikanın cephesi, doğu ve batı yönü düzen olarak simetrik. Fabrikanın doğu cephesinde tuğla dekorasyonu biraz daha fazla kullanılmıştır. Fabrikanın batı cephesinde buharlı makinelerin çalışma prensibine uygun bacalar mevcuttur (Şahin, 2010: 91). Fabrikanın çıkışı arka taraftadır ve iskeleye gelen kütüklerin taşınması buradan sağlanmaktadır. Fabrika 14 Mart 1897 tarihinde üretime başlamıştır (Servet-i Fünun, 16/393, 1314, 10 Eylül 1314/22 Eylül 1898: 35). 19 Eylül 1897 tarihli şirketin idare meclisi üyelerinden Mösyö Loucas imzalı belgeden bu fabrikada üretilen kibritlerin satılmaya başlanması münasebetiyle üretilen kibritlerden numune olarak, altından yapılmış oymalı bir kutu içerisinde Sultan II. Abdülhamid'e takdim edildiği anlaşılmaktadır. Aynı belgede Mösyö Tavernier'in de sultana teşekkürleri iletilmiştir (BOA, Y.PRK.TNF, 5/53, 21 Rebiülahir 1315/19 Eylül 1897).

En nihayetinde faaliyete geçen Kibrit Fabrikası'nda 1897 yılında 121'i kadın ve kızlardan oluşan toplam 201 işçi çalıştırılmıştır (Güzel, 1985: 868). Bunlara bir yılda 2.565 Osmanlı Lirası ödenmiştir. Fabrikada 2 adet kazan ve 40 beygir gücünde bir makine vardır (Güran, 1997: 261). Fabrikada kibritin üretim aşamalarını o dönemde gazeteci Ahmet İhsan'ın fabrikayı ziyaret ederek sahibi Mösyö Tavernier ile gerçekleştirdiği ve Servet-i Fünun'da yayınlanan söyleşiden öğrenmekteyiz. Osmanlı Kibritlerinin kibrit çöpleri Karadeniz'den getirilen kavak ve ıhlamur ağaçlarının kütüklerinden imal edilmektedir. Kibrit yapımında kullanılan kütükler arka kapıdan fabrikaya getirilerek bir depoda saklanmaktadır. Osmanlı kibritlerinin diğer kibritlerden farkı kibrit kutularının kenarındaki eczalı kısma sürülmek suretiyle yakılmasıdır. Böylece yandığında çevreye kıvılcımlar saçan zehirli fosforlu kibritlerden daha güvenlidir. Zira bu kibritler yüzünden yangınlar meydana gelmekte ve insan sağlığına zarar vermektedir. Mösyö Tavernier artık Avrupa'da güvenli kibritlerin rağbet gördüğünü belirtmiştir. 19. yüzyılda üç şekilde kibrit üretimi yapıldığını vurgulayan Tavernier, ilk olarak beyaz fosforla yapılan kibritlerin piyasa sürüldüğünü, bunların imali ve kullanımının oldukça tehlikeli olduğunu vurgulamıştır. Bu tür kibritlerin yakıldığı vakit etrafa sıçrayarak yapıştığı yeri yaktığını ve söndürülmesinin güç olduğunu ifade etmiştir. İkinci olarak rast gelen yere sürüldüğü zaman ateş alan kırmızı fosforlu

kibritlerin üretildiğini bunların sıcak bir yerde ya da güneş altında kaldığında kendiliğinden alev aldıklarından yangın tehlikesinin fazla olduğunu fakat ucuz olduğundan ticarete genellikle bu türün tercih edildiğini ifade etmiştir. Üçüncü ve bu dönemde Avrupa'da yaygın olarak kullanılmaya başlanılan Osmanlı Kibrit Fabrikası'nın da ürettiği yalnızca muhafazasına sürülünce alev alan kibritlerin bulunduğunu, bunların maliyetinin yüksek olduğunu fakat kullanımının güvenli olduğunu belirtmiştir (Servet-i Fünun, 16/393, 1314, 10 Eylül 1314/22 Eylül 1898: 38).

Osmanlı Kibrit Fabrikası'nda kibrit çöpleri ve kutularının yapıldığı kütükler 18 farklı aşamadan geçtikten sonra bir kibrit çöpü haline gelmektedir. Öncelikle kütükler bir etüv makinesinde buhar tazyiki ile yumuşatılıp elyafları şişirilerek kabuklarından ayrıldıktan sonra ikinci aşamada kesim makinesine gönderilir. Burada 52 cm uzunluğunda standart uzunlukta kesilen kütüklerin balta ile kabukları ayrılır. Dördüncü aşamada torna tezgâhına gelen kütükler burada silindir haline getirildikten sonra adeta bir duvar kâğıdı mahiyetini alacak şekilde düzlenir. Eğer bu kütükten kutu yapılacaksa daha da ince hale getirilmektedir. Altıncı olarak bir kutuda 50 tane olacak şekilde kibrit çöpleri kesilerek taklak makinesine gönderilir. Burada kendi etrafında döndürülen kibrit çöplerinin kurutma işlemi yapılmaktadır. Kurutma işleminin ardından fabrikanın kimya bölümünde hazırlanan yanıcı maddeye batırılarak bu maddenin de kurumması beklenir. Kutuları ise ayrı bir makede yapılır. Türkçe ve Fransızca Osmanlı Kibritleri etiketi yapıştırılan kutuların içerisine kibrit çöpleri yerleştirilir. Bu küçük kutucuklar pazarlanmak üzere onarlı daha büyük kutular şeklinde paketlenir ve büyük sandıklara konulur. Bu sandıkların içerisinde 7.200 kutu kibrit bulunmaktadır. Günde bu şekilde ortalama on beş sandık kibrit üretilmektedir (Servet-i Fünun, 16/393, 1314, 10 Eylül 1314/22 Eylül 1898: 36-38). Başlangıçta on beş sandık kibrit üretimi planlanmış olsa da ortalama 6-7 sandık üretim yapıldığı istatistik raporundan anlaşılmaktadır. 1897 istatistik raporuna göre 290 gün faal olarak üretim yapan fabrikada bir yılda 2.000 sandık kibrit üretimi yapılmıştır. Bunun mali değeri ise 4.400 Osmanlı lirasıdır (Güran, 1997: 261).

5. Fabrikada Üretimin Durması ve Kapatılması

Fabrikanın bu şekilde üretimi yaklaşık bir yıl sürmüştür. Ancak fabrika herhangi bir sebep öne sürmeden üretimini durdurmuştur. Dolayısıyla anlaşma kendiliğinden fesih olmuştur. Zira imtiyaz mukavelesinin 2. maddesinde açıkça belirtildiği üzere Selanik, Aydın, Hüdavendigar Vilayetlerinde de şirket beş yıl içerisinde fabrikalar inşa edecektir. Aynı maddenin ikinci fıkrasında ise fabrika sebepsiz yere üretimi durdurursa anlaşma fesih olacaktır hükmü yer almaktadır. Fabrika bu hükümleri yerine getirmediğinden kapatılıp kapatılmaması hususu 16 Ağustos 1906 tarihinde Şura-yı Devlet'te görüşülmüş ve karara bağlanmıştır. Buna göre kimyevi maddeler ve diğerlerinin şirkete ait olduğundan fabrikanın geriye kalan alet ve edevatının hükümete intikali, fabrikada bulunan eşyanın satılarak devlete ödemesi gereken vergi ve harç gibi borçlarının düşülmesi kararlaştırılmış ve bu hususta görevli kurum Ticaret ve Nafia Nezareti olduğundan gerekli işlemlerin yapılması nezarete bildirilmiştir. Fakat yukarıda belirtilen imtiyaz sözleşmesinde imtiyaz bitiminde fabrika kullanılır halde hükümete devrolunacaktır maddesi açık bir şekilde sözleşmeye kaydedildiği halde imtiyazın feshi durumunda bu konuya açıklık getirilmemiştir. Dolayısıyla fabrikanın tam anlamıyla devlete intikali işlemi gerçekleştirilememiştir. Bu durum Harbiye Nezaretinin fabrikayı

uçakları için kullanmak istemesi neticesinde gerçekleşen yazışmalardan anlaşılmaktadır. Zira fabrika tahmini olarak 1898-1899 yıllarından itibaren atıl durumda iken bu süreçte ne fabrikanın yeniden işletilmesi için ne de başka bir alanda kullanılabilmesi için herhangi bir girişimde bulunulmamıştır. Harbiye Nezareti'nden 15 Şubat 1914'te Sadarete yazılan tezkirede memlekette yeni yeni gelişen havacılık için binalar tesis edilmesi gerektiğinden hali hazırda boş olan Küçükçekmece Kibrit Fabrikası binası ve müstemilatının kendilerine tahsis edilmesi istenmiştir. Konu Ticaret ve Ziraat Nezaretine iletilmiş ve bu konuda nezaret fabrikanın borcu olduğundan bunun mümkün olmadığını beyan etmiştir. İstanbul Vilayeti Defterdarlığı Makriköy Kazası Tahsilat Kaleminden alınan borç dökümüne göre fabrika sahibinin 1897-1907 yılları arasında 6105 kuruş tahrir masrafı, 264.662 kuruş müsakkafat vergisi olmak üzere toplam 270.767 kuruş, 1908 ile 1913 yılları arasında çeşitli kalemlerde 130.953 kuruş olmak üzere toplam 401.720 kuruş borcu tespit edilmiştir. Bu durumda fabrikanın Harbiye Nezareti'ne devri işlemi için öncelikle Maliye Nezareti'nin bu borcun tahsilini gerçekleştirmesi gerekmektedir (BOA, BEO, 4259/319410, 21 Rebiülevvel 1332/17 Şubat 1914; BOA, BEO, 4266/319920, 11 Rebiülahir 1332/9 Mart 1914). Ancak bundan sonrasında fabrikanın akıbeti ile ilgili arşivde herhangi bir kayıt mevcut değildir. Sonraki süreçte fabrikanın parsel olarak ayrı kişilerin mülkiyetine geçtiği anlaşılmaktadır (Kıraç, Coşkun ve Erdoğan, 2018: 73). Fabrika günümüze kadar ayakta kalabilmiş, 27.08.1991 tarihli İstanbul 1 numaralı Kültür Varlıklarını Koruma Kurulu kararıyla tescil edilmiş ve koruma altına alınmıştır (Şahin, 2010: 91) 2005 yılında restorasyonu ile ilgili çalışmalar başlatılmış ancak bu süreçte yapılamamıştır (Özdemir, 2019: 20). 2010'lu yıllarda 5 bloktan oluşan yapının sadece 1. Bloğunda koruma restorasyon süreci başlatılmıştır (Kıraç, Coşkun ve Erdoğan, 2018: 72). 2018 yılında ise binanın giriş ve bazı bölümleri restore edilmiş, temellerinde sağlamlaştırma işlemleri yapılmıştır (Özdemir, 2019: 20).

Sonuç

Osmanlı Devleti'nin modern tesislerde yeni usulde üretim yapılacak olan ilk kibrit fabrikası olan Osmanlı Kibrit Fabrikasının ömrü çok uzun soluklu olmamıştır. Osmanlı arşiv belgelerine yansıyan kısımlarında fabrikanın kuruluş aşamasında çok sıkıntılı bir süreçten geçerek üretime başladığı görülmektedir. Servet-i Fünun dergisinde yer alan makalede fabrikanın başlangıçta üretim sürecinin düzenli bir şekilde işlediği görülmektedir. Hatta burada fabrikanın işleyişine dair çok detaylı bilgiler yer almaktadır. Fabrikanın sahibi Mösyö Tavernier olmakla birlikte fabrikanın Dâhiliye Müdürü Mösyö Cesim, Ticari İşler Müdürü ise Mösyö Aleksanyan ve Mühendisi Mösyö Onore'dir. Fabrikanın inşası için kurulan Osmanlı Anonim Şirketinin yürütme kurulu, yönetim yapısı da nizamnamesinde detaylandırılmıştır. Şirketin yürütme kurulu olan İdare Meclisi Başkanı Nuri Bey olarak belirlenmiştir. Şirketin yönetiminde öne çıkan Fransız ise Mösyö Halphen'dir. Fabrikanın inşası esnasında yaşanan aksaklıkların giderilmesi için öne çıkan şirket yetkilileri bu kişilerdir. Avrupa'da yeni şekilde kibrit üretiminin yapılmaya başlanması ve bunun Osmanlı'ya gelişi arasında aslında çok uzun bir zaman dilimi yoktur. Yukarıda anlatıldığı şekilde güvenli kibrit tabir olunan bu kibritlerin bulunması ve bunların imalinin otomatik makinelerle üretime geçilmesi hemen hemen 1880'li yılları bulmuştur. Osmanlı Devleti'nin sahip olduğu geniş coğrafya ve

nüfusu hesaba katılırsa bu dönemde kibritlerin alıcısı olarak büyük bir pazar konumundadır.

Osmanlı Devleti'nde modern anlamda kibrit üretmek maksadıyla girişimci İspiraki Efendi Osmanlı Hükümeti'ne imtiyaz talebi ile başvurmuştur. Osmanlı Devleti'nin bu dönemde verdiği imtiyazlarda uygulanan genel prensip burada da tekrar edilmiştir. Verilen imtiyazın süresi ve imtiyaz bölgesi sözleşmeye açık olarak yazılmıştır. Aynı zamanda Osmanlı hükümeti imtiyaz bölgesinde imtiyaz süresince aynı imalatı gerçekleştiren başka bir fabrikanın açılması için başkalarına ruhsat vermeyeceğini taahhüt etmiştir. Bunun yanı sıra fabrikada kullanılacak ve Avrupa'dan ilk defa getirilecek olan alet-edevatin gümrükten muaf tutularak fabrikanın kuruluşuna kolaylık sağladığı görülmektedir. Aslında bu durum Osmanlı Devleti'nin sanayileşme yönünde uygulamış olduğu genel politikaya uygundur.

Fabrikanın inşa edileceği arazinin yerleşim yerine yakınlığı, çevreye zararı gibi konuları denetlemede sorumlu kuruluş İstanbul için Şehremaneti ve Ticaret ve Nafia Nezareti'dir. Bu iki kurum gerekli incelemeleri yapmakla yükümlüdür. Arazinin ne tür bir arazi olduğu, kıymet tespiti gibi hususlar ise Evkaf Nezareti ve Defter-i Hakani'nin sorumluluğunda yürütülmektedir. Osmanlı Kibrit Fabrikası için arazinin seçimi esnasında şirkete ilk başta devlet tarafından kiralanan arazide inşaat başlamış olmasına rağmen halkın yoğun şikâyetleri neticesinde inşaat durdurulmuştur. İnşaatın durdurulmasına şirket yetkililerinin tepki gösterdiği ve inşaaata devam etmek istediği belgelerden anlaşılmaktadır. Ancak devlet nezdinde halkın fabrikadan çıkacak yoğun duman nedeniyle hissettiği sağlık endişesi dikkate alınmış gözükmektedir. Bu bakımdan fabrikaya başka bir yer seçimi için şirkete tebligat yapılmış ve bu sefer şirketin gösterdiği yerler daha detaylı bir incelemeye tabi tutulmuştur. Hatta Şehremaneti ve Ticaret ve Nafia Nezareti heyetinin yapmış olduğu incelemelerde bu yeni seçilen yerlerin de sakıncalı bulunmuş olması dikkate değer bir husustur. Ancak en sonunda yeni oluşturulan fen heyetinin yaptığı incelemede fabrikanın günümüzde de mevcut olan yeri uygun bulunarak inşasına izin verilmiştir. Yalnız fabrikanın inşası sürecinde Osmanlı Devleti'nin diğer uygulamalarının aksine kolaylık yerine güçlük çıkardığını bile söylemek mümkündür. İmtiyaz sözleşmesinde de şirket fabrika için güvenli yerde fabrikanın inşası ile yükümlü tutulmuştur. Bunun yanı sıra imtiyaz sözleşmesinde şirketin kurulması için bir süre belirlenmiştir. Şirket kurulduktan sonra da yine belirli süre içerisinde fabrika inşa edilerek üretime başlayacaktır. Aksi takdirde imtiyaz sözleşmesi fesih olunacaktır. Nitekim Osmanlı Kibrit Şirketi hemen kurulamamış ve İspiraki Efendi hükümetten ek süre talebinde bulunmuştur. İsteği uygun görülerek bir yıl ek süre verilmiştir. Ondan sonrasında da fabrikanın İstanbul'da iki yıl içerisinde inşa edilmesi gerekmektedir. İspiraki Efendi'ye imtiyaz verilen diğer yerlerde ise beş yıl içerisinde fabrika inşa etmesi gerekmektedir. Böylece Osmanlı Hükümeti imtiyazı verirken karşı tarafa yükümlülüklerini net olarak ifade etmiştir. Yine aynı şekilde imalata başlandıktan sonrasında uzun bir müddet üretim yapılmaz ise söz konusu imtiyazın fesih olunacağı maddesinin sözleşmeye eklenmesi fabrikaya ayrı bir sorumluluk yüklemektedir. Ayrıca Osmanlı Kibrit Fabrikası büyük çoğunlukta Fransız müteşebbisler tarafından kurulmuş olduğundan Osmanlı kanunları yerine başka bir hukuki ayrıcalık talebine meydan verilmeyecek şekilde Osmanlı kanunlarına tabi olacağı açık bir şekilde maddelere eklenmiştir. Böylece bir anlaşmazlık vukuunda

konunun çözüme kavuşturulacağı yer Osmanlı mahkemeleridir. Yine sözleşmenin bitiminde fabrikanın Osmanlı Devleti'ne makineleri ile birlikte sağlam bir şekilde teslim edileceği de anlaşma maddelerinin arasındadır. Osmanlı Hükümeti bu şekilde herhangi bir açık kapı kalmayacak şekilde yaptığı anlaşma sayesinde bir nevi yap-işlet-devret modelini de devreye sokarak hem bir fabrika sahibi olmasının hem de üretimde sürekliliği sağlamanın yollarını aramıştır. İmtiyaz maddelerinin sarıh bir şekilde yazılmış olması hukuki anlamda açık kapı bırakılmamasında etkili olmuştur. Neticede fabrikanın bir müddet üretimi durdurması ve inşa etmesi gereken diğer fabrikaları yapmaması anlaşmanın sakıt olmasına neden olmuş ve Osmanlı Devleti sözleşmede de yer alan maddeleri dayanak göstererek fabrikanın kapatılmasına karar vermiştir. Böylece Osmanlı Devleti bu süreçte dışarıdan kibrit ithal etmeye devam etmiştir.

KAYNAKLAR

A-Arşivler

Başkanlık Osmanlı Arşivi (BOA)

1. **Bab-ı Ali Evrak Odası (BEO):** 39/2861; 77/5732; 93/6924; 95/7092; 105/7860; 115/8563; 130/9691; 142/10628; 142/10629; 246/184331; 1337/100207; 4259/319410; 4266/319920.

2. **Dahiliye Mektubi Kalemi (DH. MKT):** 106/18001.

3. İradeler

Dahiliye (İ.DH): 917/72791.

Meclis-i Mahsus (İ.MMS): 108/4626.

Ticaret ve Nafia (İ. TNF): 2/43.

4. **Meclis-i Vükela Mazbataları (MV.):** 37/52; 43/36; 73/36.

5. Sadaret

Nezaret ve Devair Evrakı (A.MKT.NZD): 162/49.

Mukavelenameler (A.DVN.MKL): 34/15.

6. Yıldız

Mütenevvi Maruzat (Y. MTV): 72/7; 72/51.

Perakende Ticaret ve Nafia Nezareti Maruzatı: (Y. PRK.TNF): 5/53.

B- Dergiler

Servet-i Fünun, 16/393, 1314, 10 Eylül 1314, 22 Eylül 1898.

C- Diğer Eserler

CRASS, M.F., (1941a), "A History of the Match Industry Part I", **Journal of Chemical Education**, Vol. 18/3: p. 116-120.

CRASS, M.F., (1941b), "A History of the Match Industry Part VIII", **Journal of Chemical Education**, Vol. 18/8: p. 380-384.

Düstur, (1939), Birinci Tertib, C. VI, Ankara.

ERDEM, Ekrem, (2016), "Sanayi Devriminin Ardından Osmanlı Sanayileşme Hamleleri: Sanayi Politikalarının Dinamikleri ve Zaafiyetleri", **Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, S. 48: s. 17-44.

GÜRAN, Tefik, (1997), **Osmanlı Devleti'nin İlk İstatistik Yıllığı 1897 Tarih İstatistikleri Dizisi**, C.V, Ankara.

Güzel, Sehmus, (1985), "Tanzimat'tan Cumhuriyet'e İşçi Hareketi ve Grevler", **Tanzimat'tan Cumhuriyet Türkiye Ansiklopedisi**, C. III, C. IV, İstanbul İletişim Yayınları: s. 803-874.

KAZGAN, Haydar, (1985), "Cumhuriyetten Önce Şirketler", **Tanzimat'tan Cumhuriyet Türkiye Ansiklopedisi**, C. III, İstanbul: İletişim Yayınları, s. 782-785.

KIRAÇ, Adile Binnur, Burcu Selcen Coşkun, Diğdem Erdoğan, (2018), "Küçükçekmece Osmanlı Kibrit Fabrikası'nın Endüstriyel Miras Kapsamında Değerlendirilmesi", **Megaron**, C. XIII, S. 1: s. 67-84.

KURT, Mustafa, Kemalettin Kuzucu, Baki Çakır, Kemal Demir, (2016), "19. Yüzyılda Osmanlı Sanayileşmesi Sürecinde Kurulan Devlet Fabrikaları: Bir Envanter Çalışması", **OTAM**, S. 40, Ankara: s. 245-277.

Osmanlıca Tapu Terimleri Sözlüğü, (2007), Haz. Hayrettin Gültekin, Ankara: Tapu Kadastro Genel Müdürlüğü Yayınları.

ÖKÇÜN, A. Gündüz, (1972), "XIX. Yüzyılın İkinci Yarısında İmalat Sanayii Alanında Verilen Ruhsat ve İmtiyazların Ana Çizgileri" **Ankara Üniversitesi SBF Dergisi**, C. XXVII, S. 1: s. 135-166.

ÖNSOY, Rifat (1984), "Tanzimat Dönemi Osmanlı Sanayi ve Sanayileşme Politikası", **Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, S.2: s. 5-13.

ÖZDEMİR Elif, (2019), "Osmanlı Dönemi Kibrit Fabrikası Kibrithane Dünü Bugünü", **Çelik Yapılar**, S. 61: s. 16-20.

ÖZTÜRK, Nazif, (1990), "XIX. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nda Sanayileşme ve 1827'de Kurulan Vakıf İplik Fabrikası" **Vakıflar Dergisi**, S. 21: s. 23-80.

PAMUK, Şevket, (1985), "Osmanlı Ekonomisinin Dünya Kapitalizmine Açılışı", **Tanzimat'tan Cumhuriyet Türkiye Ansiklopedisi**, C. III, İletişim Yayınları, İstanbul: s. 718-724.

SEYİTDANLIOĞLU, Mehmet, (2009), "Tanzimat Dönemi Osmanlı Sanayii (1839-1876)", **Tarih Araştırmaları Dergisi**, C. XXVIII, S.46: s. 53-69.

ŞAHİN, Salih, (2010), "Küçükçekmece Tarihi", **Dünden Bugüne Küçükçekmece**, İstanbul: Kültür Sanat Basımevi, s. 15-169.

ŞENSOY, Fatma, (2018), "Şirket-i Hayriye: Osmanlı Boğaziçi Taşımacılık Şirketi", **Muhasebe ve Finans Tarihi Araştırmaları Dergisi**, S. 9: s. 239-279.

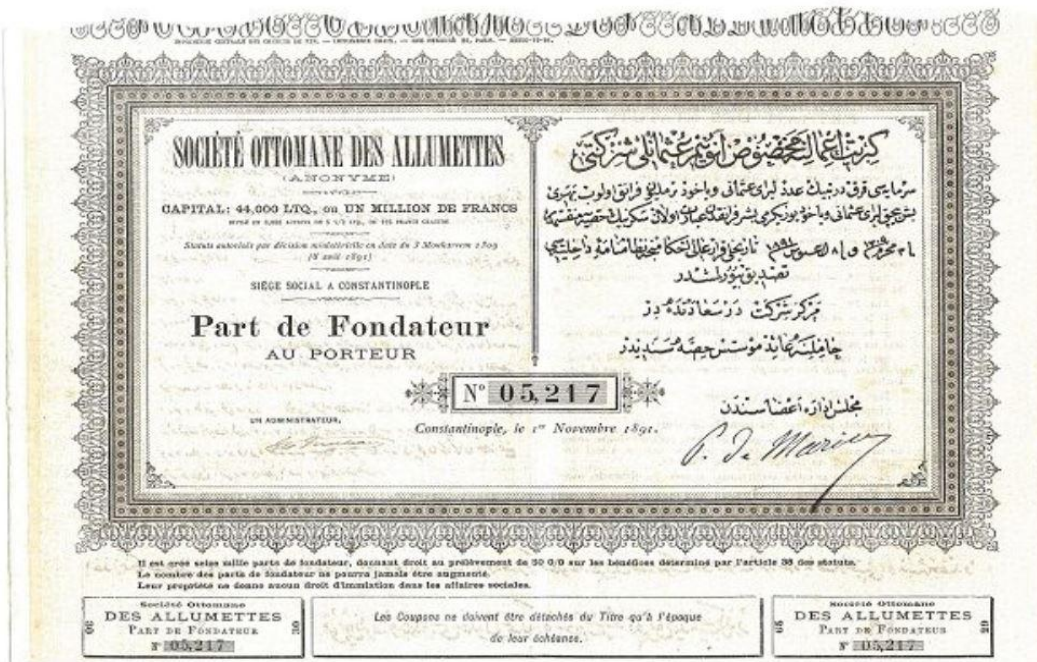
TOPAL, Mehmet, Erkan Erdemir, Engin Kırılı, (2012), "Tanzimat Dönemi Sanayileşme Hareketinin Türkiye'de İşletmecilik Anlayışının Oluşumuna Etkileri Hereke Fabrikası ve Nizamnamesi", **SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**, S. 25: s. 37-64.

TOPRAK, Zafer, (1985), "Tanzimat'ta Osmanlı Sanayii", **Tanzimat'tan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi**, C. V, İstanbul: İletişim Yayınları, s. 1345-147.

WISNIAK, Jaime, (2005), "Matches-The Manufacture of Fire", **Indian Journal of Chemical Technology**, May, Vol. 12: p. 369-380.

EKLER:

Ek 1: Osmanlı Kibrit Şirketi Hisse Senedi



Ek 2: Osmanlı Kibrit Fabrikasında Üretilen Kibrit (Kıraç, Coşkun ve Erdoğan, 2018: 79)





**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ALGILADIĞI YETERLİK: DRAMA YÖNTEMİNİN
KULLANILDIĞI BİR ÖZ BELİRLEME UYGULAMASI¹**

Merve Gül SEÇGİN*

Dr. Öğr. Üye. Şükran CALP**

ÖZ

Öz belirleme, kişilik gelişiminin ve davranışların düzenlenmesinin arkasında yatan içsel süreçlere odaklanan bir motivasyon kuramıdır. Öz belirleme kuramına göre psikolojik sağlık için gerekli olan üç temel ihtiyaç vardır. Bunlar özerklik, yeterlik ve ilişkili olmadır. Sınıf öğretmeni adaylarına öz belirleme kuramı kapsamındaki psikolojik ihtiyaçlardan “yeterlik” ile ilgili örnek yaşantıların sunulduğu bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının kendileriyle ilgili algıladıkları yeterlik durumunu olumlu yönde geliştirmektir. Doyurulan yeterlik ihtiyacının, beraberinde “iyi olma” halini getireceğiyle ilgili sezinleme yapılmasını sağlamak, ikincil bir hedef olarak düşünülmüştür. Drama yöntemi kullanılarak uygulanan etkinlikler sonrası öğretmen adaylarının yetenekleri, özgüvenleri, kendilerini tanımaları ve amaçlarını gerçekleştirme motivasyonları hakkında duygu ve düşünceleri sorgulanmıştır. Çalışma kapsamında öz belirleme kuramı temelli drama atölyelerinden oluşan 6 haftalık bir eylem planı uygulanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan drama atölyelerinin amaç cümleleri literatür incelenerek oluşturulmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasına göre desenlenen çalışmanın katılımcıları, Türkiye’deki bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında eğitim gören 13 öğrencidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve her uygulamadan sonra öğrenciler tarafından yazılan günlükler kullanılmış, veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Uygulamalar sırasında öğretmen adaylarının yeteneklerini keşfetme fırsatı elde ettiği ve kendilerini tanıma konusunda kişisel özellikleriyle yüzleşerek özgüven geliştirdiği gözlenmiştir. Katılımcılar, yeterlik hissinin psikolojik sağlık için gerekli ve önemli olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir.

Anahtar Kelimeler: drama, öz belirleme kuramı, psikolojik ihtiyaçlar, yeterlik, iyi olma

**COMPETENCE PERCEIVED BY TEACHER CANDIDATES: A SELF-DETERMINATION
PRACTICE USING DRAMA METHOD**

ABSTRACT

Self-determination is a theory of motivation that focuses on the inner processes behind personality development and the organization of behaviors. According to the self-determination theory, there are three basic needs required for psychological health. These are autonomy, competence and relatedness. The aim of this study is to provide exemplary experiences about “competence” which is one of the psychological needs based on self-determination theory for prospective primary teachers and to develop their sense of competence about themselves positively and to determine their feelings and thoughts after the drama workshops applied. It is a secondary aim to create a feeling that satisfying the need for competence will lead to well-being. Within the scope of the study, a six-week plan consisting of self-determination theory based drama workshops was implemented in order to achieve these goals. Drama workshops were prepared by researchers, and the purpose statements of these workshops were created by examining the literature. The study was conducted according to action research, which is one of the qualitative research methods. The participants were 13 students studying in the Faculty of Education at a state university in Turkey. In the research, semi-structured interview form and diaries written by teacher candidates at the end of each practice were used as data collection

¹ Bu çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

* Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği, merve.secgin24@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8861-360X>

**Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, demetsukran_calp@hotmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6297-9056>

tool. Content analysis was performed on the data. At the end of the study, it was observed that prospective primary teachers had the opportunity to discover their talents and realized their personal characteristics about getting to know themselves and as a result, they developed self-confidence. The participants stated that they feel that the sense of competence is necessary and important for psychological health or well-being.

Keywords: drama, self-determination theory, psychological needs, competence, well-being

Giriş

Öz belirleme kuramı, hem psikoloji hem de eğitim alanında birçok çalışmaya konu olmuş bir kuramdır. Kuram, insanların en iyi şekilde çalışabilmeleri ve doğuştan gelen büyüme eğilimleriyle uyum içinde davranmaları için özerk, insanlarla ilişkili ve yeterli hissetmeleri gerektiğini ileri sürmekte ve insanların psikolojik iyi oluş süreçleri için gerekli olan üç temel psikolojik ihtiyaçtan bahsetmektedir: Özerklik, yeterlik ve ilişkili olma (Deci & Ryan, 1985; Yu, Levesque-Bristol & Maeda, 2018).

Temel psikolojik ihtiyaçlar olan, özerklik, yeterlik ve ilişkili olmada doyumun nasıl sağlanacağı önemli bir konudur. Birçok araştırmada psikolojik ihtiyaçların doyumunu ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiye bakılmıştır ve psikolojik ihtiyaçların doyumunun öznel iyi oluşu olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Kasser & Ryan, 1999; Sheldon, Elliot, 1999; Schmuck, Kasser & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000; Wilson, Rodgers, Blanchard & Gesell, 2003; Doğan ve Eryılmaz, 2012; İlhan ve Özbay, 2010; Türkdoğan ve Duru, 2012; Calp ve Bacanlı, 2017).

İhtiyaçların tatmini, psikolojik iyi oluşu desteklediği gibi yetişkin insanlarda işine daha motive olmuş bireyler ve okullarda da ödev ve sorumluluklarının bilincinde öğretmen ve öğrenci profillerinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Ryan & Deci, 2000). Kurama göre psikolojik ihtiyaçların tatmin edilmemesi durumunda kendi kararlarını alamayan, seçim yapma yetisini kullanamayan, yaptığı işlerde kendine inancı eksik, beceri ve yetkinlik alanlarının farkına varamayan, iletişim sıkıntısı çeken, sağlıklı bir şekilde sosyalleşemeyen zayıf bireyler ortaya çıkmaktadır.

Öz belirleme kuramında, organik ihtiyaçları oluşturan temel biyolojik ihtiyaçlardan ziyade bireylerin çevreleriyle sağlıklı bir şekilde etkileşime girip bu iletişimi sürdürmelerini mümkün kılan temel psikolojik ihtiyaçlar üzerinde durulmuştur. Bu ihtiyaçlardan biri olan yeterlik, kişinin yapacağı işlerde kendine inanması ve herhangi bir işi yaparken ihtiyaç duyulan güce, bilgiye ve beceriye sahip olması durumudur (Calp, 2013).

Yeterlik, kişinin hayatındaki önemli faaliyetlerde yetkinlik ve ustalığı tecrübe etme ihtiyacıdır. Yeterlik, yetenek edinme ya da yetkinliği destekleyen bilgi, beceri ve geribildirimleri edinme fırsatları sunan ortamlarda gerçekleşir (DeHaan, Hirai & Ryan, 2016). Yeterlik ihtiyacının inanç ve yetkinlik kelimelerini içinde barındırdığı söylenebilir. Yeni bir oluşumun içine girerken insanlarda var olması gereken ilk duygu, insanın kendine duyduğu inançtır. İkincisi ise kendinin farkında olmasıdır. Bir başka ifadeyle kişinin neyi, nasıl yapacağını bilincinde olmasıdır. Bu biliş, insanın hem kendisine hem de çevresine karşı takınması gereken bir tutumdur. Yeterlik adıyla ifade edilen bu ihtiyaç alanı, tüm bu duyguların desteklenmesi ve doyurulmasına dayanmaktadır.

İnsanın kendinde olmayan, taşımadığı bir özelliği karşısındakine yansıtamayacağı ya da kazandıramayacağı düşüncesinden hareketle, öğretmenlerin yeterlikle ilgili ihtiyaçlarını belirleyip onlarda bu ihtiyacın doyumunu sağlamanın gerekli olduğuna inanılmaktadır. İnsanları özgün kılan özellikleri gün yüzüne çıkarmak ya da öz belirleme kuramı kapsamında benlik bilinci oluşturmak, geleceğin mimarı öğretmenler için özellikle önemli görülmektedir. Çünkü ancak özgün olabilen ve yeterli hisseden öğretmenler, özerklik ve yeterlik duygusu gelişmiş öğrenciler yetiştirebilir.

Yeterlik ihtiyacının doyumunda aile ve çevreden alınan destek, içsel amaçların pekiştirilmesi ya da öz yeterlik duygusunun geliştirilmesine yönelik çabalara ilave olarak alternatif yöntemlerin kullanılması da yararlı olacaktır. Bu düşünceyle alternatif bir yonteme ihtiyaç duyulmuş ve araştırmacılar da dramanın bu ihtiyacı karşılayabilecek önemli bir potansiyele sahip olduğu kanaati hakim olmuştur. Çünkü dramanın hem öğretmen adaylarının özgünlüğünü ve yaratıcılığını teşvik eden hem de onları gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri olaylarla karşı karşıya getiren bir yönü vardır (Karaosmanoğlu ve Adıgüzel, 2017; Başçı ve Gündoğdu, 2011). Yaratıcı drama, öğretmen adaylarının empati kurmasına yardımcı olması (Tanrıseven ve Aykaç, 2013), karşılaştıkları problemleri çözme konusunda öğretmen adaylarına fırsat sunması (Çayır ve Gökbulut, 2015), öğretmen adaylarının kendilerini sorgulamasını sağlayıp, örnek verilen olaylarla karşılaştıklarında onlara yapabileceklerini göstermesi açısından oldukça etkili bir yöntemdir.

Drama, bireyin kendini farklı bir şekilde düşünmesine olanak tanıyan, bireylerin hayal dünyalarında belki de farklılaşmanın ilk adımı olarak, kişide “benlik” inancını yaratmaktadır. Drama, yaratıcı ve eleştirel düşünme dahil olmak üzere farklı düşünme türlerini kullanmayı ve geliştirmeyi hedeflemekte; hem bireysel hem birlikte düşünmeyi; hem yavaş hem de hızlı düşünmeyi içermektedir. Drama düşünmek için zihnin yanı sıra vücut ve ses kullanmayı da kapsamaktadır (Baldwin, 2009). Bu çalışma kapsamında öğrencilerdeki yeterlik duygusunu geliştirmeye yönelik drama yöntemiyle hazırlanmış etkinlikler kullanılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarına öz belirleme kuramı temelli psikolojik ihtiyaçlardan “yeterlik” ile ilgili örnek yaşantılar sunmak, öğretmen adaylarının kendileriyle ilgili algıladıkları yeterlik durumunu olumlu yönde geliştirmek ve uygulanan drama atölyeleri sonrası duygu ve düşüncelerini belirlemektir. Bu yolla doyurulan yeterlik ihtiyacının, beraberinde “iyi olma” halini getireceğiyle ilgili sezinleme yapılmasını sağlamak, ikincil bir hedef olarak düşünülmüştür. Çalışma kapsamında söz konusu amaçlara ulaşmak maksadıyla öz belirleme kuramı temelli drama atölyelerinden oluşan 6 haftalık bir eylem planı uygulanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışma, eylem araştırmasına uygun olarak desenlenmiştir. Eylem araştırmalarında uygulama ve araştırma bir araya getirilir. Böylelikle araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılması kolaylaştırılır. Eylem araştırmaları esnek bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Eylem araştırmasını yürüten araştırmacının verilere yakın olması, süreci yakından takip etmesi ve yaşaması önemlidir. Nitel araştırmalarda

üzerinde durulan “araştırmacının katılımcı rolü ve aynı zamanda veri toplama aracı olması” durumu bu yaklaşımda kendini göstermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırmanın verilerinin elde edilmesinde görüşme ve doküman analizi teknikleri kullanılmıştır. Öğrencilerle gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler ve öğrencilerin yazdığı günlüklerden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’deki bir üniversitenin Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında eğitim gören 13 kişilik üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar (1) Drama dersini daha önce almış olmak, (2) Drama dersini AA veya BA ile geçmiş olmak ölçütlerine göre seçilmiştir. Bu ölçütlerin oluşturulmasında, katılımcıların drama geçmişinin olmasının, atölyelere aktif katılımı artıracığı ve atölyelerden alınacak verimin daha üst seviyelerde olacağı düşüncesi etkili olmuştur.

Çalışma grubunun tamamı, orta düzeyde sosyo-ekonomik çevreden gelmiş olup okuldaki genel akademik başarıları 4’lük sistemde 2.8 ve üzerindedir. 13 öğretmen adayından sadece ikisi erkektir.

Öğretmen adaylarıyla atölyelerden önce yapılan görüşmelerden elde edilen veriler için kod ve kategoriler oluşturma yoluna gidilmemiş, bulgular öğrencileri genel olarak tanımlayıcı bir üslupla sunulmuştur. Tablo 1’de öğretmen adaylarının kendileriyle ilgili hissettikleri yeterliğe ilişkin algıları aktarılmıştır. Ön görüşme sonunda öğretmen adaylarının tamamının kendini tanıdığını ifade ettiği görülmüştür. Katılımcıların bir kısmının kendilerine güvendiğini ifade etmiş olmalarına rağmen süreç içerisinde durumun anlattıkları gibi olmadığı gözlenmiştir.

Tablo 1. Algılanan yeterliğe ilişkin eylem planı öncesi çalışma grubunun özellikleri

Öğretmen aday kod adı	Öğretmen adayının yeterlik algısı
Ö1	Kendini tanıdığını düşünmektedir. Öz güveninin bazı alanlarla sınırlı olduğunu ve sadece gerçekten istediği konular için mücadele ettiğini ifade etmiştir.
Ö2	Kendini tanıdığını düşünmektedir. Kendine güveni olmadığını ve yetenekli olmadığını düşündüğünü ifade etmiştir.
Ö3	Kendini tanıdığını düşünmektedir. Kendine genellikle güvendiğini ve yetenekli olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir.
Ö4	Kendini tanıdığını düşünmektedir. Hedeflerini başarma inancı olsa bile çoğu zaman sonuna kadar mücadele edemediğini ifade etmiştir.
Ö5	Kendini tanıdığını düşünmektedir. Kendine güvendiğini ancak yetenekli olmadığını ifade etmiştir.
Ö6	Kendini tanıdığını düşünmektedir. Öz güveni çok zayıf olmakla birlikte yetenekli olduğuna inandığını ifade etmiştir.
Ö7	Kendini tanıdığını düşünmektedir. Kendine güveni olmadığı gibi ve

	yetenekli de olmadığını düşündüğünü ifade etmiştir.
Ö8	Kendini tanıdığını düşünmektedir. Kendine güvendiğini ifade etmiştir.
Ö9	Kendini tanıdığını düşünmektedir. Çoğu konuda kendine güvendiğini ifade etmiştir.
Ö10	Kendini tanıdığını düşünmektedir. Kendine güveni belirli alanlarla sınırlı olup yetenekli olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir.
Ö11	Kendini tanıdığını düşünmektedir. Kendine güvence bile yetenekli olduğuna inanmadığını ifade etmiştir.
Ö12	Kendini tanıdığını düşünmektedir. Bazı konularda kendine güvence bile yetenekli olduğunu düşünmediğini ifade etmiştir.
Ö13	Kendini tanıdığını düşünmektedir. Kendine güvence bile yetenekli olduğunu düşünmediğini ifade etmiştir.

Veri Toplama Aracı

Drama atölyelerine başlamadan önce sürece katılacak öğretmen adayları belirlenmiştir. Araştırma verileri, öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve drama atölyeleri sonunda öğrenciler tarafından yazılan günlüklerden elde edilmiştir.

Katılımcılar için yeterlik ihtiyacıyla ilgili çeşitli sorulardan oluşan iki adet görüşme formu hazırlanmıştır. Ön görüşme formu aracılığıyla sınıf öğretmeni adaylarının yeterlik hissedip hissetmediği sorusuna cevap aranmış öğretmen adaylarının “yeterlik” algısına ilişkin durumu betimlenmeye çalışılmıştır. Söz konusu ön görüşme soruları şu şekildedir:

1. Kendinize güveniyor musunuz? Hangi konularda güveniyorsunuz?
2. Kendinizi yeterince tanıdığınızı düşünüyor musunuz?
3. Kendinizi olumlu ve olumsuz özelliklerinizle nasıl tanımlarsınız?
4. Amaçlarınızı gerçekleştirme noktasında başarılı olacağınıza inanıyor musunuz?
5. Hangi alanlarda yetenekli olduğunuzu düşünüyorsunuz?

Drama atölyelerinden sonra öğretmen adaylarından, süreci genel olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Genel değerlendirmeye ilave olarak katılımcılara yöneltilen diğer sorular şunlardır:

1. Atölyeler kendine güven konusunda size ne düşündürdü, ne hissettirdi?
2. Atölyeler kendinizi tanıma noktasında size ne düşündürdü, ne hissettirdi?
3. Atölyelerden sonra olumlu ve olumsuz özelliklerinizle ilgili ne söyleyebilirsiniz?
4. Atölyeler amaçlarınızı gerçekleştirmek adına yapabileceklerinizle ilgili ne düşündürdü, ne hissettirdi?
5. Atölyeler var olan yetenekleriniz ve bunları kullanma durumunuz hakkında ne düşündürdü?

Eylem Planı

Çalışma kapsamında drama yöntemi temelli, toplamda 6 haftalık uygulama gerçekleştirilmiştir. Tablo 2’de sözü edilen uygulamalar ve veri toplama süreci ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 2: Eylem Araştırması Süreci

Süreç	Süre	Açıklama
<i>Ön Görüşme ve Son Görüşme Formlarının Hazırlanması</i>	Yaklaşık 2 hafta	Araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Görüşme formundaki bu sorular alanyazında bulunan öz belirleme kuramı temelli psikolojik ihtiyaçlardan “yeterlik”le ilgili tanımlamalar ve çeşitli ölçek maddeleri incelenerek oluşturulmuştur.
<i>Çalışma Grubunun Belirlenmesi</i>	1 hafta	Önceden belirlenen ölçütler çerçevesinde çalışma grubu oluşturulmuştur.
<i>Çalışma Grubuyla İlk Görüşmeler</i>	Yaklaşık 2 hafta	Drama atölyeleri başlamadan önce uygulanmak üzere hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla ilk yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilen görüşmeler her bir öğretmen adayıyla ortalama 15-20 dakika sürmüştür.
<i>İlk Uygulama</i>	120 Dakika	“Tanıma, tanışma, iletişim ve işbirliği” konulu ilk drama etkinliği gerçekleştirilmiştir.
<i>İkinci Uygulama</i>	120 Dakika	Tanıma, tanışma, iletişim ve işbirliğine yönelik ikinci drama uygulaması gerçekleştirilmiştir.
<i>İlk Yeterlik Uygulaması</i>	120 dakika	Temel psikolojik ihtiyaçlardan yeterlikle ilgili ilk atölye yazılıp uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlenmelerle hazır hale getirildikten sonra çalışma grubuna uygulanmıştır. Atölye sonunda değerlendirilme yapılması için katılımcılar tarafından günlük yazılmıştır.
<i>İkinci Yeterlik Uygulaması</i>	120 dakika	Yeterlik ihtiyacıyla ilgili ikinci atölye yazılıp uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlenmelerle hazır hale getirildikten sonra çalışma grubuna uygulanmıştır. Atölye sonunda değerlendirilme yapılması için katılımcılar tarafından günlük yazılmıştır.
<i>Üçüncü Yeterlik Uygulaması</i>	120 dakika	Yeterlik ihtiyacıyla ilgili üçüncü atölye yazılıp uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlenmelerle hazır hale

		getirildikten sonra çalışma grubuna uygulanmıştır. Atölye sonunda katılımcılar tarafından günlük yazılmıştır.
<i>Dördüncü Yeterlik Uygulaması</i>	120 dakika	Yeterlik ihtiyacıyla ilgili dördüncü atölye yazılıp uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlenmelerle hazır hale getirildikten sonra çalışma grubuna uygulanmıştır. Atölye sonunda katılımcılar tarafından günlük yazılmıştır.
<i>Çalışma Grubuyla Son Görüşmeler</i>	Yaklaşık 6 hafta 1 hafta	6 hafta süren drama atölyeleri tamamlandıktan sonra araştırmacılar tarafından hazırlanan son görüşme formu doğrultusunda yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Ses kayıt cihazı yardımıyla kaydedilen görüşmeler her bir öğretmen adayıyla ortalama 20-25 dakika sürmüştür.
<i>Raporlaştırma süreci</i>	Yaklaşık 3 hafta	Görüşmeler ve günlüklerden elde edilen bulgular içerik analizi yoluyla kod ve kategoriler oluşturularak raporlaştırılmıştır.

Araştırmanın Geçerlik Güvenirlik ve İnanırcılığı

Araştırmada kullanılan drama atölyeleri, araştırmacılar tarafından hazırlanmış, söz konusu atölyelerin kazanımları (amaç ifadeleri) literatür incelenerek oluşturulmuştur. Oluşturulan drama atölyeleri Türkçe Eğitiminde uzman bir öğretim elamanı ile Öz belirleme kuramı üzerine bilimsel çalışmalar yapmış bir öğretim elamanı tarafından incelenmiştir. Alınan geri bildirimler doğrultusunda atölyelere son şekli verilmiştir. Uygulanan her atölyede karşılaşılan aksaklıklar bir sonraki atölyede düzeltildiği için her atölye bir sonraki atölye için pilot uygulama özelliği taşımaktadır.

Elde edilen kodların ve temaların güvenirliliğini ortaya çıkarmak için Miles ve Huberman'ın (1994), önerdiği "uyum yüzdesi" formülü kullanılarak güvenirlilik değeri hesaplanmıştır. Uyum yüzdesi= $(Uzlaşma)/(Uzlaşma+Uzlaşmama) \times 100$ biçiminde formüle edilmektedir. Buna göre araştırmalardaki uyum yüzdesinin 70 ve üstü olması durumlarında görüşme verilerinin kullanılabilirliği belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırma için uyum yüzdesi 78,40 bulunmuştur. Çalışmanın inanırcılığı için bulgular sunulurken öğretmen adaylarının görüşme sırasında ifade ettikleri ya da kendilerine dağıtılan günlüklere yazdıklarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarına görüşme sırasına göre Ö1, Ö2, ... Ö13 şeklinde kod isimler verilmiş ve söylediklerinden alıntı yapılırken bu isimler kullanılmıştır.

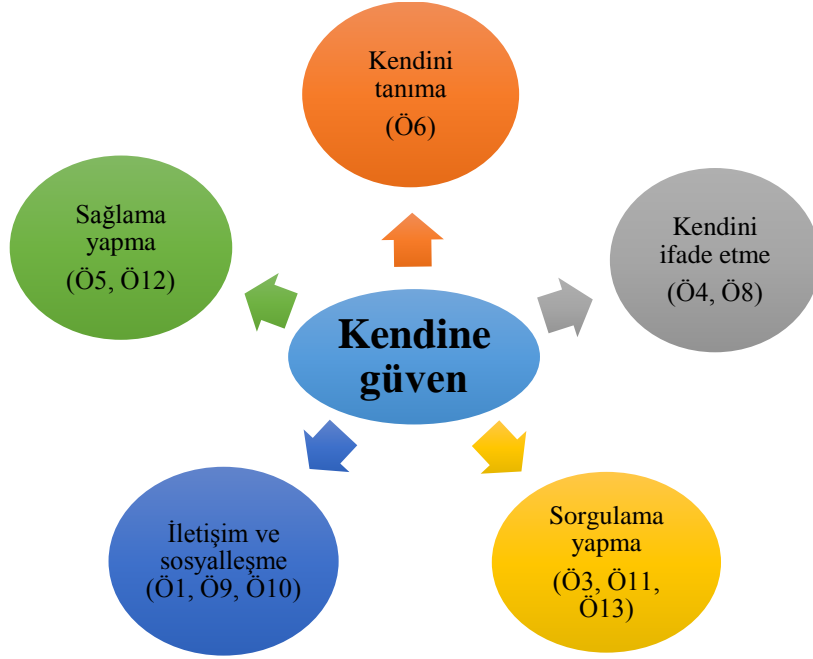
BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde sınıf öğretmeni adaylarının yeterlik algısında drama atölyelerinden sonra ne gibi değişiklikler olduğuna ilişkin bulgular paylaşılmıştır. Bulgular yeterlik ihtiyacının alt boyutları olan "kendine güven, kendilik algısı, hedefe yönelik davranış sergileme ve yeteneklerini tanımlama" boyutlarında sunulmuştur.

1. Kendine Güvene İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarına, atölyelerin kendine güven konusunda ne düşündürdüğü ve ne hissettirdiği sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar “kendini tanıma”, “sorgulama yapma”, “kendini ifade etme”, “sağlama yapma” ve “iletişim ve sosyalleşme” şeklinde kategorize edilmiştir.

Ö2 ve Ö7 kod isimli öğretmen adayları açıklayıcı birçok soru yöneltmesine rağmen ilgili soruya uygun cevaplar vermemiştir. Bu sebeple öğretmen adaylarının cevapları değerlendirme dışı tutulmuştur.



Şekil 1: Kendine Güvene İlişkin Kategoriler

Şekil 1’de görüldüğü üzere kendine güven konusunda öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar beş kategori oluşturmuştur. Ö3, Ö11 ve Ö13 kod isimli öğretmen adayları atölyeler yoluyla sorgulama yapma imkânı bulduklarını ve bunun özgüvenlerini geliştirdiğini vurgulamıştır. Ö6 kod isimli öğretmen adayı becerilerini fark etme yoluyla kendini daha iyi tanıdığını ve bunun kendisine güvenmesini sağladığını ifade etmiştir. Ö6’nın konuyla ilgili düşünceleri şöyledir:

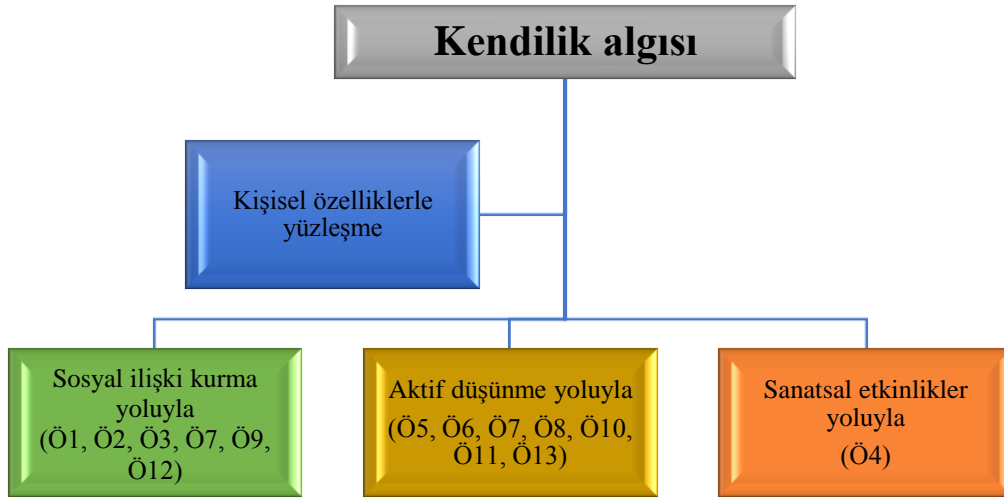
Ö6: “Tabi, atölyeler bir farkındalık oluşturdu. Yaptığımız atölyelerde düşünmeye vaktimiz oluyordu mesela kendime güvendiğim konular, yapabildiğim konular açısından farkındalık yarattı. Bazen hani gerçekten yapabilirim dediğim şeyleri bir düşünüp, durumuna göre farklı olabilir dediğim ya da hiç yapamam dediğim şeyleri cesaretlenip yapabilirim diye bir farkındalık oluşturdu. Mesela genelde ikna kabiliyetimin çok yüksek olduğunu düşünmüyorum ama oturup bir baktığımda varmış bende de bir şeyler diyebiliyorum ya da okul açısından şunu yapabiliyordum bunu yapamazdım gibi kendime güven duyduğum şeyler varmış.”

Ö5 ve Ö12 kod isimli öğretmen adayları ise zaten kendilerine güvendiklerini ama atölyelerin yine de kendilerine olan güvenleriyle ilgili sağlama yapmalarına imkân

sağladığını ifade etmiştir. Bazı öğretmen adayları ise drama atölyelerinin, iletişim ve sosyalleşmeyi güçlendirdiğini bu yolla özgüven geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ö4 ve Ö8 kod isimli öğretmen adayları ise atölyeler sayesinde kendilerini daha iyi ifade edebilme şansını elde ettiklerini ve bu durumun kendini anlatabilmeyle ilgili bir güven oluşturma sürecini olumlu yönde tetiklediğini dile getirmişlerdir.

2. Kendilik Algısına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarına, katıldıkları atölyelerden sonra olumlu ve olumsuz özelliklerini dikkate alarak kendileriyle ilgili neler söyleyebilecekleri sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmen adaylarının drama atölyelerinden sonra “sosyal ilişkiler kurma”, “aktif düşünme fırsatı elde etme” ve “sanatsal etkinliklere katılma” yoluyla kişisel özellikleriyle yüzleştikleri bulgusu elde edilmiştir.



Şekil 2: Kendilik Algısına İlişkin Kategori

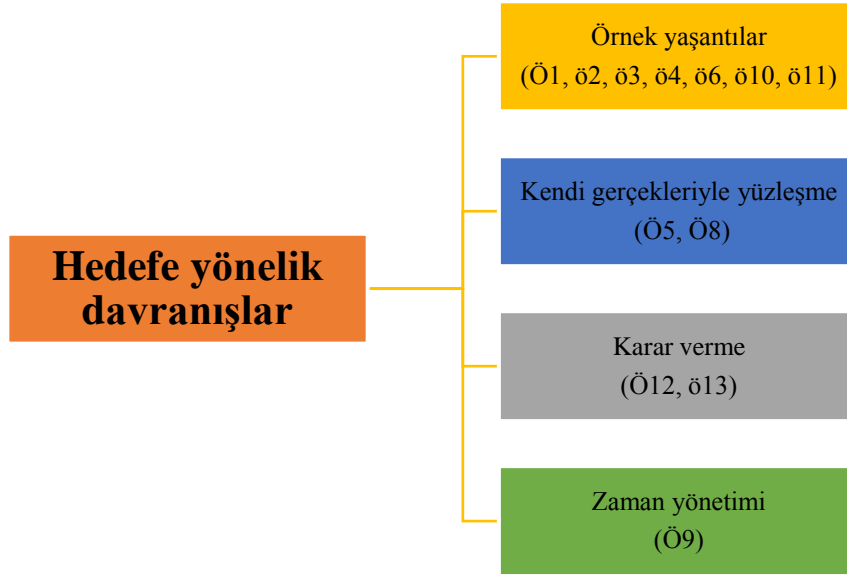
Şekil 2’de görüldüğü üzere kendilik algısı konusunda öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar “kişisel özelliklerle yüzleşme” şeklinde tek bir kategoride toplanmıştır. Öğretmen adayları drama atölyeleri vasıtasıyla yeteneklerini keşfetme ve kişisel özellikleriyle yüzleşme fırsatı yakalayarak kendilerini tanıma ya da güçlü ve güçsüz yanlarıyla tanımlama konusunda bir anlamda özgüven geliştirmişlerdir. Ö2 kodlu öğretmen adayı, drama grubundaki arkadaşlarıyla olumlu bir iletişim kurmak ve geliştirmek suretiyle var olan özelliklerine dair kendine daha çok güven duyduğunu dile getirmiştir. Ö2 düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

Ö2: “Kendimi ilk başladığım güne göre daha iyi tanıdım. Yani şöyle, aslında atölyelerden önce yine girişken biriydim de atölyelerden sonra herkesle konuşmaya çalıştım. Örneğin ben orada kekelerken tamam bazen biraz zorlanıyordum ama hiçbir şey benim umurumda değildi. Kendimi biraz kasıyordum o konuda endişelerim daha azaldı, diyebilirim.”

Öğretmen adaylarının bir kısmı, atölyeler sürecinde elde ettikleri aktif düşünme süreci sayesinde kişisel özelliklerini fark ettiklerini anlatmıştır. Ö4 kod isimli öğrenci ise drama atölyeleri sırasında işe koşulan resim yapma, şarkı söyleme, fotoğraf karesi oluşturma gibi sanatsal faaliyetlerin kendisini tanımasına hizmet ettiğini dile getirmiştir.

3. Hedefe Yönelik Davranışlara İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarına atölyelerin, hedeflerini gerçekleştirmek adına yapabilecekleriyle ilgili ne düşündürdüğü veya ne hissettirdiği sorulmuştur. Soruya verilen yanıtlar “örnek yaşantılar”, “kendi gerçekleriyle yüzleşme”, “karar verme” ve “zaman yönetimi” şeklinde kategorize edilmiştir.



Şekil 3: Hedefe Yönelik Davranışlara İlişkin Kategoriler

Şekil 3'te görüldüğü üzere Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö10 ve Ö11 kod isimli öğretmen adayları hedef belirleme ve o hedefe ulaşabilmek için yeterliliklerini işe koşma noktasında atölyelerin örnek yaşantılar sunduğunu düşünmektedir. Öğretmen adayları bu örnek yaşantılar yoluyla yapabileceklerinin farkına vardığını ifade etmiştir. Ö5 ve Ö8 kod adlı öğretmen adayları kendi gerçekleriyle yüzleşmenin hedef davranışlarını daha netleştirdiğini anlatmıştır. Ö12 ve Ö13 kodlu öğretmen adayları kendine güven aşılamanın yoluyla yapabileceklerinin neler olduğunu fark etmiş ve yaşamlarıyla ilgili kararlar almıştır. Ö12 kod isimli öğretmen adayı konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

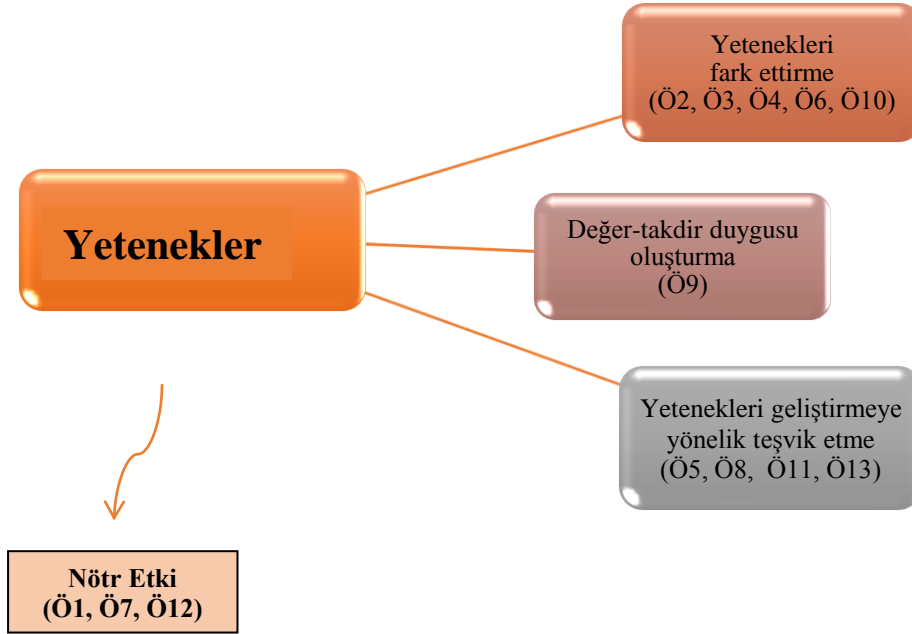
Ö12: “Evet, yani isteklerim vardı başta da söylemişim. Onlar için kendime güven konusunda da daha çok ikna oldum, bir şeylere tam karar verdim yani. Atölyeler sonucunda kafamda bazı şeyler vardı örnek vereyim KPSS mi ALES mi ikisi arasında bir çelişkiye düşmüştüm ama atölyelerden sonra kendime bir kere daha güvendiğimi gördüm, yapabileceğime inandım bu noktada karar vermeme sağladı. Kafamdakini somutlaştırdı.”

Ö9 kod adlı öğretmen adayı ise diğerlerinden farklı olarak zaman yönetimine dikkat çekmiştir. Yapabileceklerini fark ettiğini ve bunun için kendine zaman ayırması gerektiğini belirtmiştir.

Ö7 kod adlı öğretmen adayı ise atölyelerin amaçlarını gerçekleştirmek adına kendisinde bir düşünme ortamı oluşturmadığını ifade etmiştir.

4. Yetenekleri Tanımlamaya İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarına, yeteneklerinin neler olduğu ve bunları kullanma durumları hakkında drama atölyelerinin ne düşündüğü sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde drama atölyelerinin öğretmen adaylarına “yetenekleri fark ettirme”, “değer-takdir duygusu oluşturma” ve “yetenekleri geliştirmeye yönelik teşvik etme” şeklinde 3 ana katkısının olduğu belirlenmiştir.



Şekil 4: Yeteneklere ilişkin Kategoriler

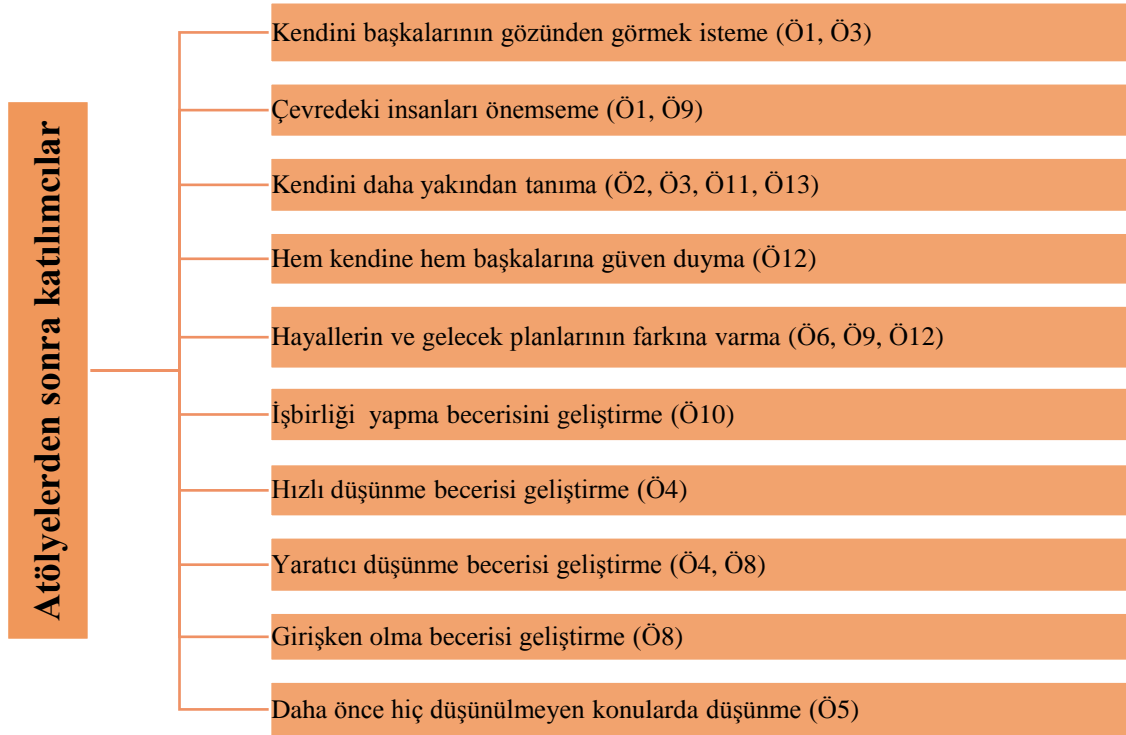
Şekil 4’te görüldüğü üzere öğretmen adayları drama atölyeleri sürecinde katıldıkları etkinliklerle ilgi alanlarını daha iyi görmüş başka bir ifadeyle yeteneklerin farkına varmışlardır. Bazı katılımcılar ileriki süreçlerde bu ilgi alanlarına yönelik çalışmalar yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adayları atölyeler boyunca yeteneklerini kullanma şansını da yakaladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bir kısmı ise; yeteneklerinin bulunmadığını fakat atölyeler boyunca katıldıkları etkinlikler sonucunda, çaba sarf ettiklerinde başarıya duygusunu tattıklarını ve bu duygunun onları motive ettiğini söylemişlerdir. Böylece de atölyelerin onları ilgi alanlarına dair teşvik ettiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Ö9 kod isimli öğretmen adayı ise diğer öğretmen adaylarından daha farklı bir şey üzerinde durmuştur. Drama atölyeleri sayesinde var olan yeteneklerinin aslında onun için ne kadar önemli olduğunun farkına vardığını belirtmiştir. Bu farkındalığın

sonucu olarak sahip olduğu yeteneğine bir değer yüklemiş, kendini yeteneğiyle ilgili takdir etmiştir. Ö1, Ö7 ve Ö12 kod isimli öğretmen adayları ise drama atölyelerinin yetenekleri konusunda onlara olumlu veya olumsuz herhangi bir etkisi olmadığını söylemişlerdir. Dolayısıyla atölyelerin bu katılımcılar için nötr etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür.

5. Sürecin Genel Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarına, katıldıkları atölyelerin kendilerinde herhangi bir değişikliğe sebep olup olmadığı sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar Şekil 5'te görüldüğü üzere on ana kategori oluşturmuştur. Bu kategoriler; “kendini başkalarının gözünden görme merakı”, “çevredeki insanları önemseme” ve “kendini daha yakından tanıma”, “hem kendine hem başkalarına güven duyma”, “hayallerin ve gelecek planlarının farkına varma”, “işbirliği yapma becerisini geliştirme”, “hızlı düşünme becerisi geliştirme”, “yaratıcı düşünme becerisi geliştirme”, “girişken olma becerisi geliştirme”, “daha önce hiç düşünülmeyen konularda düşünme”dir.



Şekil 5: Uygulamalardan Sonra Katılımcıların Genel Değerlendirmeleri

Ö7 kodlu öğretmen adayı, katıldığı atölyelerin kendisinde bir değişime sebep olmadığını ifade etmiştir. Ö1 ve Ö3 kod isimli öğretmen adayları sürecin genel değerlendirmesini yaptığında daha önce düşünmedikleri bir tarzda kendilerini başkalarının gözünden görme merakı içerisine girdiklerini ifade etmişlerdir. Ö1 ve Ö9 kod isimli öğretmen adayları sürecin kendilerinde, çevrelerindeki insanları daha fazla önemsemeleri gerektiği algısını oluşturduğunu, etrafta bilgili, becerikli, yetenekli ya da değerli bir sürü insan olabileceğiyle ilgili düşünmeye başladıklarını anlatmıştır.

Öğretmen adaylarının bir kısmı atölyelerden sonra kendilerini daha yakından tanıdıklarını ifade etmişlerdir. Ö12 kod isimli öğretmen adayı güven noktasında kendine ve etrafındakilere daha fazla şans verme kararı aldığını dile getirmiştir. Aynı zamanda Ö12, Ö6 ve Ö9 kodlu öğretmen adayları katıldıkları bu süreçte hayallerinin ve gelecek planlarının akıllarında daha fazla netleştiğini ve bu konuda bir farkındalık geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Uygulama süreci, Ö10 kodlu öğretmen adayının iş birliği yapma becerisinin gelişmesini sağlarken Ö4 kodlu öğretmen adayının hızlı düşünme ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirmesini, Ö8 kodlu öğretmen adayının ise yaratıcı düşünme becerisini geliştirmesini ve girişken olmasını sağlamıştır. Ö5 kodlu öğretmen adayı ise süreç boyunca daha önce hiç düşünmediği konularda kafa yordüğünü ifade etmiştir. Ö5 düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

Ö5: *“Değişime sebep olmadı, yani yine aynıyım. Ama orada çoğu şeyle yüzleştim. Yani normal hayatta hiç oturup düşünmediğim şeyleri orada mesela on dakika on beş dakika hatta belki o iki saat boyunca sorduğunuz tek bir soru bile beni düşündürdü. Bayağı düşündüm, normal hayatta oturup düşünmediğim şeylerdi. Atölyedeki bazı sorular beni gerçekten çok etkiliyordu. Yurda gittiğimde bile düşünüyordum.”*

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öz belirleme kuramı içinde değerlendirilen psikolojik ihtiyaçlardan yeterlik ele alınmış ve drama atölyeleri yoluyla sınıf öğretmeni adaylarının yeterlik algısını geliştirmek amaçlanmıştır. Bulgulara göre drama yöntemiyle gerçekleştirilen atölyeler, sınıf öğretmeni adaylarının hissettiği yeterlik duygusunda olumlu yönde gelişmelere vesile olmuştur. Tablo 3'te 13 katılımcının gerek sorulara verdikleri cevaplardan gerekse günlüklere yazdıkları kendi ifadelerinden hareketle araştırmacılar tarafından oluşturulmuş düşüncelerine yer verilmiştir.

Tablo 3: Yaratıcı Drama Atölyeleri Sonunda Öğretmen Adaylarının Algıladığı Yeterlik

Ö1	Kendini geliştirme isteği doğmuştur.
Ö2	“İmkansızlık” algısı yıkılmış, başarıyı elde etmek için mücadele etmesi gerektiği sonucuna varmıştır.
Ö3	Kendine güvenmesi gerektiği konularla ilgili farkındalık oluşmuştur.
Ö4	Kendine güvenin önemini fark etmiş ve kendi gelişimini tamamlama konusunda farkındalık kazanmıştır.
Ö5	“İmkansızlık” algısı kırılmış ve başarıya inancı artmıştır.
Ö6	Kendine güvendiği ve güvenmediği konuları fark etmiştir.
Ö7	Başarma inancı iyice artmıştır.
Ö8	Yetenekler ve amaçları uğruna çaba gösterme konusunda kararlılık oluşmuştur.
Ö9	Farklı yeteneklere sahip olduğunu fark etmiş ve amaçlarını gerçekleştirmek adına yapabileceklerini somutlaştırmıştır.

- Ö10 Güven konusunda kendini sorgulama fırsatı yakalamıştır.
-
- Ö11 Amaçlarının önündeki engelleri fark ederek amaçlarını başaracağına dair inanç geliştirmiştir.
-
- Ö12 Kendine güvenmenin önemini fark edip var olan yeteneklerine sahip çıkması gerektiğini anlamıştır.
-
- Ö13 Yetenekler konusunda daha pozitif bir bakış açısı geliştirip kendine güvenmenin kendine inanmaktan geçtiğini fark etmiştir.

Başçı ve Gündoğdu (2011) drama dersini almış öğretmen adaylarının dramaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve bu dersi almış olan öğretmen adaylarının bu derse yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmalarında, dramanın kendine güveni, hayal gücünü ve yaratıcılığı geliştirdiği, eğlenerek öğrenmeyi sağladığı, iletişim becerilerini artırdığı sonucuna varmıştır. Yapılan araştırmaya benzer bir şekilde bu araştırmada da öğretmen adaylarının atölyeler yoluyla sorgulama yapma imkânı buldukları ve bunun özgüvenlerini geliştirdiği görülmüştür. Bazı öğretmen adaylarının ise becerilerini fark etme yoluyla kendilerini daha iyi tanıdıkları ve bunun kendilerine güvenmelerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının beceriler ve yeteneklere ilişkin olumsuz tutumlarının ön yargılarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarındaki kendilerine ve başaracaklarına olan inanç eksikliği onlarda mücadele etmek yerine vazgeçme eğilimini ortaya çıkarmaktadır. Bu durumda öğretmen adaylarının hiç denemeden vazgeçmelerine sebep olmaktadır. Drama atölyelerinde ise öğretmen adayları yapamayacaklarını düşündükleri şeyler ile karşı karşıya gelmiştir. Ve aslında denendiğinde ve istendiğinde yapabileceklerini görmüşlerdir. Böylelikle öğretmen adaylarının kendilerine olan güveni artmıştır. Zaten kendilerine güvendiklerini ifade eden öğretmen adaylarında ise atölyelerin kendilerine olan güvenlerinin sağlamasını yapmalarına imkân sağladığı ortaya çıkmıştır. Atölyeler sayesinde kendini daha iyi ifade edebilme şansını elde eden bir kısım öğretmen adayında, bu durumun kendine güvenmeyi sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının drama atölyeleri yoluyla yeteneklerini keşfetme fırsatı yakalayarak kendilerini tanımlama konusunda kişisel özellikleriyle yüzleşerek bir özgüven geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının bir kısmında ise, atölyelerde elde ettikleri düşünme ortamı sayesinde kişisel özellikleriyle yüzleştikleri ve bu şekilde kendilerini daha iyi tanımlama fırsatı yakaladıkları görülmüştür.

Atölyelerin hedef davranışları somutlaştırmak noktasında örnek yaşantılar sunması, öğretmen adaylarının bu örnek yaşantılar yoluyla yapabilecekleri şeylerin farkına varmalarını sağlamıştır. Bazı öğretmen adaylarında ise kendi gerçekleriyle yüzleşmenin hedef davranışlarını daha netleştirdiği ortaya çıkmıştır. Çayır ve Gökbulut (2015) öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin alt alanı olan kişisel gelişimi sağlamaya yönelik farkındalık kazandırmada yaratıcı dramanın sınıf öğretmeni adaylarını nasıl etkilediğini tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada, benzer bir şekilde yaratıcı drama atölyelerinin öğretmen adaylarının gerçek hayatta karşılaçacakları sorunları aşabileceklerine olan inançlarını artırdığı sonucunu bulmuşlardır. Böylelikle öğretmen

adayları yaratıcı dramada karşılaştıkları örnek olaylarla hayatlarındaki karşılaşılabilecekleri olası sorunların üstesinden gelmeyi ve kendi hayatlarına dair yapabileceklerini daha sağlıklı ve gerçekçi bir şekilde somutlaştırmışlardır. Bu bağlamda yaratıcı drama atölyeleri için, olaylar gerçek hayatta yaşanmadan önce ön deneme yapılabilecek bir platformdur, denebilir.

Öğretmen adaylarının drama atölyeleri sürecinde katıldıkları etkinliklerle, ilgi alanlarını daha iyi tespit ettiği ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının ileriki süreçlerde bu ilgi alanlarına yönelik çalışmalar yapmak istedikleri, atölyeler boyunca ilgi alanlarını kullanma şansını da yakaladıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının bir kısmının; yeteneklerinin bulunmadığı fakat atölyeler boyunca katıldıkları etkinlikler sonucunda, çaba sarf ettiklerinde başarıya duygusunu tattıkları ve bu duygunun onları motive ettiği görülmüştür. Böylece atölyelerin onları ilgi alanlarına dair teşvik ettiği sonucu ortaya çıkmıştır. Sürecin başındayken öğretmen adaylarının bazılarında gözlemlenen “imkansız” algısının yıkıldığı görülmüştür. Bu imkânsızlık algısı öğretmen adaylarının mücadele etmelerinin önündeki en büyük engellerden birini oluşturmaktadır. Fakat öğretmen adaylarının yeterlik atölyeleri kapsamında karşılaştıkları somut örnekler, onlardaki imkansızlık algısını yıkarken, motivasyonlarını ve başarmaya olan inançlarını artırmış ve mücadele duygularını harekete geçirmiştir.

Süreç genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının bir kısmının kendilerini daha yakından tanıdıkları ortaya çıkmıştır. Bu öğretmen adaylarından birinin güven noktasında kendine ve etrafındakilere daha fazla şans verme kararı aldığını ifade ettiği görülmüştür. Aynı zamanda öğretmen adaylarının katıldıkları uygulamalar yoluyla hayallerinin ve gelecek planlarının akıllarında daha fazla netleştiği ve bu konuda bir farkındalık geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar, kendini tanımanın ve bunun sonucunda oluşan yeterlik hissinin, psikolojik sağlık için gerekli ve önemli olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Atölye süreci sonunda öğretmen adaylarında grupla iş birliği yapma becerisinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Namdar ve Çamadan (2016) benzer bir şekilde yaratıcı drama uygulamalarının öğretmen adaylarının sosyal becerilerine etkisini araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada, öğretmen adayları ile yapılan yaratıcı drama uygulamalarının onların sosyal becerileri üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kara ve Çam (2007) gelişim ve öğrenme dersinde grupla bir işi yapma ve yürütme, ilişkiyi başlatma ve sürdürme ile kendini kontrol etme sosyal becerilerinin kazandırılmasına yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmaları da bulunan sonucu desteklemektedir. Bu durumun, yaratıcı drama atölyesi sürecinde öğretmen adaylarının her hafta başka bir küçük grup içerisinde çalışmasından ve çalıştıkları grupla hem görev paylaşımı yapmalarından hem de sınırlı bir sürede en iyi işi çıkarmaya çalışmalarından; gruptaki diğer öğretmen adaylarına uyum sağlamak konusunda empati ve sempati duymalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sürecin öğretmen adaylarında hızlı düşünme, yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesini ve öğretmen adaylarının girişken olmasını sağladığı görülmüştür. Benzer bir şekilde, Karaosmanoğlu ve Adıgüzel (2017) öğrencilerin yaratıcılığı engelleyen etmenleri öğrenmelerinde ve bu konuda farkındalık kazanmalarında yaratıcı dramının

rolünü incelemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinde, hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını etkin bir biçimde kullanmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun nedeni olarak drama atölyelerinde kullanılan doğaçlamaların, rol kartlarının, hikaye oluşturma-tamamlama ve rol oynama gibi tekniklerin öğretmen adaylarının yaratıcılıklarını desteklediği düşünülmektedir. Yine atölyelerde öğretmen adaylarına belirli bir süre verilip, bu süre içerisinde ortaya bir ürün koymalarının istenmesinin öğretmen adaylarının hızlı düşünme becerilerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Araştırmanın sonuçlarından hareketle önerilenler şu şekildedir:

1. Öğretmenlere öz belirleme kuramının ilkeleriyle ilgili atölyeler uygulanıp, öğretmenlerdeki etkileri ve bu etkinin öğrencilere yansımaları olup olmadığı araştırılabilir.
2. Eğitim Fakültelerinde yer alan drama dersi kapsamında psikolojik ihtiyaçlara yönelik ayrı bir zaman ayrılıp, öğretmen adaylarıyla drama derslerinde “özerklik, yeterlik ve ilişkili olma” ihtiyaçlarına dair kazanımların yer aldığı atölyeler düzenlenebilir.
3. Temel psikolojik ihtiyaçların hem birey olarak kişinin kendini keşfetmesi hem kendi ve çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurabilmesi adına önemini vurgulayacak eğitimler düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

BALDWIN, Patrice, (2009), **School Improvement Through Drama**, New York: Network Continuum.

BAŞÇI, Zeynep ve GÜNDOĞDU, Kerim, (2011), “Öğretmen Adaylarının Drama Dersine İlişkin Tutumları ve Görüşleri: Atatürk Üniversitesi Örneği”, **İlköğretim Online**, C. X, S. 2, s. 454-467.

CALP, Şükran, (2013), **Algılanan Akademik Yeterlik ve Algılanan Özerklik Desteğinin Özerk Akademik Motivasyon ve Akademik Başarıyla İlişkisi**, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

CALP, Şükran ve BACANLI, Hasan, (2017). “Algılanan Akademik Yeterlik ve Özerklik Desteğinin Özerk Akademik Motivasyon ve Akademik Başarıyla İlişkisi”, **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. I, S. 40, s. 300-317.

ÇAYIR-AKKOCAOĞLU, Nihan ve GÖKBULUT, Özlem, Öznur, (2015), “Yaratıcı Drama Yöntemi ile Öğretmen Yeterliklerinden Kişisel Gelişim Üzerine Nitel Bir Çalışma”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. XI, S. 2, s. 252-270.

DECİ, Edward L., ve RYAN, Richard. M. (2000), “The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior”, **Psychological Inquiry**, S.11, s. 227-268.

DECİ, Edward L. ve RYAN, Richard, (1985), **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior**. New York: Plenum Press.

DEHAAN, Cody. R., HİRAİ, Tadashi, ve RYAN, Richard M. (2016), “Nussbaum’s Capabilities and Self-Determination Theory’s Basic Psychological Needs: Relating Some Fundamentals of Human Wellness”, **Journal of Happiness Studies**, C. XVII, S. 5, s. 2037–2049.

DOĞAN, Tayfun ve ERYILMAZ, Ali, (2012), “Akademisyenlerde İşle İlgili Temel İhtiyaç

Doyumu ve Öznel İyi Oluş”, **Ege Akademik Bakış**, C. XII, S. 3, s. 383-389.

İLHAN, Tahsin, ve ÖZBAY, Yaşar, (2010), “Yaşam Amaçlarının ve Psikolojik İhtiyaç Doyumunun Öznel İyi Oluş Üzerindeki Yordayıcı Rolü”, **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, C. IV, S. 34, s. 109-118.

KARA, Yılmaz, ve ÇAM, Figen, (2007), “Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Etkisi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S. 32, s. 145-155.

KARAOŞMANOĞLU, Gökhan ve ADIGÜZEL, Ömer, (2017), “Yaratıcılık Engellerinin Yaratıcı Drama ile Fark Edilmesine Yönelik Bir Araştırma”, **Yaratıcı Drama Dergisi**, C. XII, S. 1, s. 87-104.

KASSER Virginia, Grow ve RYAN Richard, M. (1999), “The Relation of Psychological Needs for Autonomy and Relatedness to Health, Vitality, Well-being and Mortality in a Nursing Home”, **Journal of Applied Social Psychology**, S. 29, s. 935–54.

NAMDAR-OĞUZ, Ayşegül ve ÇAMADAN, Fatih, (2016), “Yaratıcı Drama Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerilerine Etkisi”, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. XXXVI, S. 3, s. 557–575.

RYAN, Richard. M. ve DECI, Edward, L. (2000), “Self-Determination Theory and The Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being”, **American Psychologist**, S. 55, s. 68-78.

SCHMUCK, Peter, Kasser, Tim ve RYAN, Richard, M. (2000), “The relationship of well-being to intrinsic and extrinsic goals in Germany and the U.S.”, **Social Indicators Research**, S. 50, s. 225–41.

SHELDON, Kennon, M. ve ELLIOT, Andrew, J. (1999), “Goal Striving, Need Satisfaction, and Longitudinal Wellbeing: The Self-Concordance Model”, **Journal of Personality and Social Psychology**, S. 76, s. 482-497.

TANRISEVEN, Işıl, ve AYKAÇ, Murtaza, (2013), “Üniversite Öğrencilerinin Yaratıcı Dramanın Kişisel ve Mesleki Yaşantılarına Katkısına İlişkin Görüşleri”, **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C. VI, S. 12: s. 330-348.

TÜRKDOĞAN, Turgut ve DURU, Erdinç, (2012), “Üniversite Öğrencilerinde Öznel İyi Oluşun Yordanmasında Temel İhtiyaçların Karşılansının Rolü”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, C. XII, S. 4, s. 2429-2446.

WILSON, Philip, M., RODGERS, Wendy, M., BLANCHARD, Chris, M., ve GESSELL, Joanne, (2003), “The Relationship Between Psychological Needs, Self-Determined Motivation, Exercise Attitudes, and Physical Fitness”, **Journal of Applied Social Psychology**, C. XXXIII, S. 11, s. 2373–2392.

YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan, (2016), **Sosyal Bilimlerde Nitel Arastırma Yöntemleri**, Ankara: Seçkin.

YU, Shi, LEVESQUE-BRISTOL, Chantal ve MAEDA, Yukiko, (2018), “General Need for Autonomy and Subjective Well-Being: A Meta-Analysis of Studies in the US and East Asia”, **Journal of Happiness Studies**, C. XIX, S. 6, s. 1863–1882.

Ek 1: Uygulanan Dördüncü Yeterlik Atölyesi

Kazanımlar Yetenekli olup olmadığını ifade eder.
Yetenekli olduğu alanları belirtir.

Süre	120 dk.
Grup	Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı üçüncü sınıf öğrencileri
Mekan	Eğitim Fakültesi, Drama salonu
Araç-Gereç	Bilgi kartları, kağıt, kalem, öğrencilerin seçeceği çeşitli müzikler

(A) Isınma Aşaması

1. Etkinlik: Beynimiz Esiyor

Lider öğretmen adaylarına rahat bir şekilde oturmalarını söyler ve “Arkadaşlar sizce yetenek nedir?” diye bir soru yöneltip, beyin fırtınası başlatır. Her öğretmen adayından aldığı cevapları elinde bulunan kâğıda yazar. Lider yazma işi bittikten sonra kâğıtta yazanları yüksek sesle okur. Bu kez katılımcılardan birbirlerinin hangi alanlarda yetenekli olduğunu tahmin etmelerini ya da arkadaşlarının yetenekleriyle ilgili -varsa- gözlemlerini paylaşmalarını ister. Son aşamada “Peki, aranızda yetenekli olduğuna inanan var mı?” diye sorulup öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmesi sağlanır.

2. Etkinlik: Yeteneklilerden Seçmeler

Lider; “Arkadaşlar acaba dünyadaki yetenekli insanlar kimlerdir? Kimin ne yeteneği vardır, diye merak ettiniz mi?” diye sorar. Lider öğretmen adaylarının cevaplarını dinledikten sonra bu defa ortaya hilal şeklinde kağıtları serer ve öğretmen adaylarından bir tanesini alıp üzerinde yazanları okumasını ister. Bu kağıtlarda dünyadaki yetenekli insanlardan 13’üne yer verilmiştir. Grubun büyüklüğüne göre bu sayı azaltılabilir ya da artırılabilir. Öğretmen adaylarının okuma işi bittikten sonra lider öğretmen adaylarına en çok kimden etkilendiklerini sorar.

Kağıtlarda yazan dünyaca ünlü yetenekli insanlar aşağıda verilmiştir:

(i) Jordan Romero

Amerikalı Jordan Romero, yedi kıtadaki en yüksek 7 dağa 15 yaşında tırmanarak rekor kırdı. Babası ve üvey annesi ile Antarktika'daki Vinson Massif Dağı'na tırmanmaya başlayan Romero, 2012 yılında 4892 metrelik dağın zirvesine ulaşmayı başardı. 10 yaşındayken Afrika'nın en yüksek dağı olan Kilimanjaro'ya ve 13 yaşındayken de dünyanın en yüksek dağı kabul edilen Everest'e tırmanan Romero, bloğuna en büyük düşünün yedi kıtanın en yüksek dağlarına tırmanmak olduğunu ve ailesi bu düşünüyü gerçekleştirmesine yardımcı olduğu için kendisini çok şanslı hissettiğini yazmıştı.

(ii) Eliana Smith

İnanılmaz belki ama 7 yaşındaki Eliana Smith, yaptığı radyo programında yetişkinlerin dertlerini dinleyip onlara öğütler veriyor. Erkek arkadaşı tarafından terk edilenler, eşiyile sorunu olanlar, ailevi problemler yaşayanlar, herkes ama herkes ona ulaşip, sorununa çözüm bulabiliyor. Sevgilisini elinden kaçıran bir kadına tavsiyesi ise: “Onun için üzülmediğine değmez, hayat bir erkeğin arkasından ağlayacak kadar uzun değil...”

(iii) William Joseph Mosconi

"Cep bilardocusu" lakabı ile bilinen William Joseph Mosconi, 6 yaşında Amerika'da Profesyonel Bilardocu oldu. Küçük bilardo dâhisinin babası, bilardo masasını kullanmasına izin vermezken, o patatesleri top gibi kullanarak bilardo yeteneğini geliştiriyordu. Ülke çapında turnuvalara katılıp başarılar kazanmaya başlayınca, babası da oğlunun küçük bir dahi olduğunun farkına vardı. 1919 yılında 6

yaşında olan Willie, bilardo ustalığında o kadar ilerledi ki, Dünya Bilardo Şampiyonu Ralph Greenleaf ile final maçına hak kazandı. Bilardo masasına bir sandalye ile yetişebilen küçük Willie, maçı kazanamasa da çıkardığı muhteşem oyun ile hafızalara kazandı. Tabii bu yenilgi küçük dâhiyi yıldırmadı: 11 yaşındayken gençlerde bilardo şampiyonu oldu. 20'li yaşlarında ise 15 kez Dünya Bilardo Şampiyonası'nı kazandı; birçok rekora imza attı ve bilardo sporunun tanıtımına yardım etti.

(iv) *Fabiano Luigi Caruana*

İtalyan ve Amerikan vatandaşı olan harika çocuk Fabiano Luigi Caruana sadece 14 yaşındayken satranç üstadı unvanını kazandı. Caruana, şu anda İtalya'da ve Amerika'da gelmiş geçmiş en genç satranç üstadı.

(v) *Saul Aaron Kripke*

Bir hahamın oğlu olarak dünyaya gelen Saul Aaron Kripke, tam anlamıyla bir "dahi". Henüz ilkokul dördüncü sınıfa giderken matematiği yalayıp yutan üstün insan, daha liseye başlamadan geometri, kalkülüs ve felsefe alanlarına hakim oldu. Lisedeyken yazdığı ödevler, daha sonra mantık derslerinde kullanılmaya başladı. Ödevlerinden biri Harvard'ın Matematik Bölümü tarafından beğenildi ve henüz lisedeyken Harvard'dan iş teklifi aldı. Harvard'dan "Sizi ders vermek üzere aramızda bekliyoruz" diyen bir mektup alan Kripke, ailesinin öncelikle liseyi bitirmesini istediğini söyleyerek teklifi reddetti; ama hemen liseden sonra Harvard Üniversitesi'ne kabul aldı. Üstün zekalı Kripke, felsefe alanında Nobel Ödülü'ne eşdeğer Schock Ödülü'ne layık görüldü ve şu anda hala yaşayan en büyük filozof olarak kabul ediliyor.

(vi) *Aelite Andre*

Aelite Andre, Avustralya sanat dünyasının en çok konuştuğu "soyut resim" sanatçılarından biri ve sadece 2 yaşındayken adından söz ettirmeye başladı. Üstün yetenekli küçük kızın resimleri Melbourne'daki sanat galerisi sahibine ulaştığında, galeri sahibi resimlerden çok etkilenmiş ve hemen sergi açmaya karar vermişti. Sergi için tüm hazırlıklar yapıldıktan sonra galeri sahibi, bu üstün yetenekli ressamın sadece 22 aylık küçük bir kız olduğunu öğrenmiş ve resmen şoke olmuştu. Galeriyi sahibi bu inanılmaz gerçeğe rağmen sergi açma fikrinden vazgeçmemiş ve o başarılı sanat eserlerini galerisinde sergilemişti.

(vii) *Gregory Smith*

1990 doğumlu Gregory Smith, 2 yaşında okuma yazma öğrendi ve 10 yaşında üniversiteye başladı. Ama bu süper çocuğun hayat hikayesinin sadece bir kısmı. Zira, o dahi çocuk, öğrenmeye ayırdığı vakitten arta kalanı barış ve çocuk hakları savunucusu olarak dünyayı gezerek değerlendiriyor. Smith, dünyadaki gençler arasında barışı yayma amaçlı "Uluslararası Gençlik Savunucuları Derneği'nin de kurucusu. Eski Amerikan Başkanı Bill Clinton'la ve Mikhail Gorbaçov'la tanışmış ve Birleşmiş Milletler Konseyi'nde konuşma yapmış sıra dışı bir çocuk o. İşte tüm bu sıra dışı yönleri ve barış için yaptığı çalışmalarla, Smith, şimdiye kadar dört kez Nobel Barış Ödülü'ne aday gösterildi. İşin ilginç yanı ise tüm bu başarıları, 20 yaşına basmadan gerçekleştirmesi.

(viii) *Michael Kevin Kearney*

24 yaşındaki Michael Kevin Kearney, sadece 10 yaşında üniversiteyi bitirmesiyle değil, aynı zamanda "Kim 1 milyon dolar ister?" bilgi yarışmasında büyük ödülü kazanarak dünya çapında ün saldı. 1984 doğumlu dahi çocuk, 17 yaşında üniversite hocası olmasıyla ve kırdığı dünya rekorları ile biliniyor ama dahası var... Kearney'in "Kim 1 milyon dolar ister?" yarışması finalinde son soruda telefon hakkını

kullanmak isteyip, herkesin soruyu babasına mı danışacak dediği anda, babasını arayarak "baba 1 milyon doları aldım eve geliyorum" demesi ve son soruya da doğru cevap vermesi hem yarışma sunucusunu hem de tüm dünyayı şaşırtmıştı. Kearney'in yarışma başarısı ve finaldeki bu anekdotu dilden dile dolaşan bir efsaneye dönüştü. Daha dört aylıkken konuşmaya başladı. Altı aylıkken doktoruna "sol kulağımda bir enfeksiyon var" gibi komplike bir cümleyle meramını anlattı. 10 aylıkken okuma-yazma öğrendi. Dört yaşındayken Amerika'nın önde gelen üniversitelerinde John Hopkins Üniversitesi'nde matematik testlerinde en yüksek skoru aldı. Liseyi altı yaşında bitirdi, 10 yaşında Santa Rosa Üniversitesi'nden mezun oldu. Şu anda Guinness Rekorlar Kitabında adı, "üniversiteden en küçük yaşta mezun olan kişi" olarak geçiyor.

(ix) *Cleopatra Stratan*

2002 yılında Moldova'da dünyaya gelen Cleopatra Stratan, şimdiye kadar başarılı bir albüm çıkaran en genç şarkıcı olma unvanını taşıyor. Zira, küçük kız daha 3 yaşındayken ilk albümünü çıkardı. Müzisyen bir ailenin çocuğu olan Cleopatra'nın rekorları bununla bitmiyor tabii. Küçük Cleopatra, aynı zamanda iki saat boyunca kalabalık seyirci kitlesine canlı konser veren en genç şarkıcı, en çok para kazanan en genç şarkıcı, MTV müzik ödülü alan en genç şarkıcı ve bir ülkenin hit şarkısını çıkaran en genç şarkıcı rekorlarına da sahip.

(x) *Akrit Jaswal*

Hintli Akrit, dünyanın en akıllı çocuğu olarak nitelendiriliyor. IQ'su 146 ve bir milyar nüfuslu Hindistan'daki en zeki insan olarak kabul ediliyor. 2000 yılında evinde ilk cerrahi müdahaleyi gerçekleştirdiğinde, tüm dünya onun adını duydu. Hem de sadece 7 yaşındayken. Jaswal'ın hastası doktora gidecek parası olmayan sekiz yaşındaki bir kızdı. Eli yanmıştı ve parmaklarını birbirinden ayıramıyordu. Tıp eğitimi olmayan, hayatında hiç ameliyata girmemiş 7 yaşındaki süper çocuk, küçük kızın ellerini birbirinden ayırarak yeniden kullanabilmesini sağladı. Tüm ilgisini tıp bilimine veren dahi, 12 yaşındayken kanserin çaresini bulmaya çok yaklaştığını iddia etti. Tıp dâhisi küçük çocuk, daha sonra Hindistan'ın en genç üniversite öğrencisi de oldu.

(xi) *Kim Ung-Yong*

1962'de Kore'de doğan Kim Ung-Yong isimli bu süper dahi, dünyanın en zeki insanı olarak Guinness Rekorlar Kitabı'na girdi. 4 yaşında üniversiteye gitmekle kalmayan büyük deha, aynı zamanda o yaşlarda Japonca, Korece, Almanca ve İngilizce dillerine de hakim olmasıyla ayrı bir rekor kırıyor.

(xii) *Aziz Sancar*

Aziz Sancar 1946 yılında Mardin'in Savur ilçesinde doğdu. İlk ve orta öğrenimini Savur ve Mardin'de tamamladı. Ardından İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde eğitimini tamamladı. Savur'da iki yıl doktor olarak çalıştıktan sonra, Teksas Üniversitesi'nde doktorasını, Moleküler Biyoloji dalında, DNA onarımı üzerinde yaptı. Yale Üniversitesi'nde yine DNA onarımı dalında doçentlik tezini tamamladı. 1982 yılında UNC Chapel Hill'de Biyokimya ve Biyofizik alanlarında çalıştı. Burada DNA onarımı, hücre dizilimi, kanser tedavisi ve Biyolojik saat üzerinde çalıştı. 288 makale ve 33 kitap yayınladı. 1997 yılından beri Amerika Birleşik Devletleri Kuzey Karolina Üniversitesi, Chapel Hill'de Biyokimya ve Biyofizik Bölümü'nde Sarah Graham Kenan Profesörü olarak görev yapmaktadır. ABD Ulusal Bilimler Akademisi'ne seçilen ilk ABD'li Türk olarak tanınır. Hücrelerin hasar gören DNA'ları nasıl onardığını ve genetik bilgisini koruduğunu haritalandıran araştırmaları sayesinde 2015 Nobel Kimya Ödülü'nü kazanmıştır. ABD'de Ulusal Bilimler Akademisi ve Amerikan Sanat ve Bilimler Akademisi, Türk Bilimler Akademisi üyesidir. Vehbi Koç Vakfı'nda 2007 yılında ödül

aldı. Chapel Hill'de eşi Gwen Sancar ile yaşıyor. Aziz ve Gwen Sancar, Carolina'daki Türk Evi'nin kurucuları arasında. Aziz Sancar'ın geliştirip ismini koyduğu "maxicell" tekniği ile buluşunu yapıp ismini koyduğu "excinuclease/excision nuclease" enzimi terimleri Oxford Biyokimya ve Moleküler Biyoloji Sözlüğü'ne girmiştir.

(xiii) Kenan Sofuoğlu

Kenan Sofuoğlu, 25 Temmuz 1983 tarihinde Adapazarı Akyazı'da doğmuştur. Aslen Trabzonludur. Motor tamircisi olan İrfan Sofuoğlu'nun dört çocuğunun üçüncüsüdür. Ailecek motor yarışçısıdır. 1996 yılında Türkiye şampiyonasında yarışan ağabeyi Bahattin'i izleyerek motor sporları ile tanışmış, 2000 yılında abisi Sinan'ın bir yarışta ayağını kırması ile boş kalan motorunda, 16 yaşında özel izin ile yarışlara katılmaya başlamıştır. Ağabeyi Sinan'ın motoruyla yaptığı bu ilk drag yarışını kazanmıştır. 2000 Türkiye Motosiklet Pist Şampiyonası B Grubu birinciliğini elde etti. Kenan Sofuoğlu, 2001 yılında Türkiye Motosiklet Pist Şampiyonası, Superstok 600cc A sınıfı üçüncüsü oldu. 2001 Balkan Motosiklet Pist Şampiyonası'nda ilk üç sırayı yine ağabeyleri Sinan Sofuoğlu ve Bahattin Sofuoğlu ile paylaşarak ikinci oldu. Kenan Sofuoğlu, 2002 yılında Almanya'ya giderek oraya yerleşmiş, aynı yıl Yamaha-Cup yarışını kazanmıştır. Yarışma sonunda en büyük destekçisi olan ağabeyi Bahattin 2002 yılında bir trafik kazasında ölmüştür. Kenan Sofuoğlu abisi Bahattin Sofuoğlu'nun ismini uluslararası yarışlarda kaskında taşımaktadır. 2010 Supersport Dünya Şampiyonluğu'nda birinci oldu. 2010 Techomag CIP ile anlaştı. 2010 Moto 2'de Portekiz ve İspanya yarışlarına katılmıştır. 2010 Yine Moto 2'de yarışan ilk Türk motosikletçidir. 10 Mayıs 2015 tarihinde İtalya'nın Imola Pisti'nde 17 tur üzerinden yapılan Dünya Supersport Şampiyonası'nda yarışa ikinci sıradan başlayan milli sporcu Kenan Sofuoğlu birinci oldu. 4 Ekim 2015 tarihinde yapılan Dünya Supersport Şampiyonası'nın Fransa'daki 11. ayağında 2. olan Kenan Sofuoğlu, Katar'daki son yarış öncesi sezonun bitimine bir yarış kala şampiyonluğunu ilan etti. Böylece 2007, 2010 ve 2012'nin ardından 4. kez Supersport şampiyonu oldu.

(B) Canlandırma Aşaması

3. Etkinlik: Etkilendiysen Canlandır

Lider öğretmen adaylarına bir önceki etkinlikte en çok etkilendikleri insanları sorar ve grubu 3'e ayırır. Onlardan istedikleri ya da etkilendikleri kişiyi seçip hayat hikayesini canlandırmalarını ister. Öğretmen adaylarına belirli bir süre verir, süre sonunda gruplar canlandırmaları sergiler.



Resim 1. "Etkilendiysen Canlandır" Etkinliği Sırasında Çekilmiş Bir Fotoğraf

4. Etkinlik: Tanınmışsam Konuşurum

Lider öğretmen adaylarını tekrar çembere toplar ve onlara; "Kendinizi dünya çapında tanınmış, çok özel yeteneklere sahip biri olarak hayal etmenizi istiyorum. Tıpkı

süreç boyunca tanıdığımız insanlar gibi. Acaba sizi dünya çapında tanınmış bir kişi yapan hangi yeteneğiniz olmuş olabilir? Herkes beş dakika boyunca bunu düşünsün. Süre sonunda herkes bize sahip olduğu yeteneklerini anlatmalı. “Benim adım Merve, gibi yeteneklere sahibim.” şeklinde konuşmaya başlayabilirsiniz.” der. Süre bitince lider öğretmen adaylarını sırayla dinler.

5. Etkinlik: Durma Dans Et

Lider öğretmen adaylarından yazdıkları yeteneklerden birini seçmelerini ve bu yeteneği müzik eşliğinde bedenleriyle gösterip sürekli tekrarlayarak mekanda yürümelerini ister. Daha sonra söz konusu yeteneği 4 aşamaya bölerek anlatmalarını söyler. En son aşamada bir koreografi oluşturmalarını, ona uygun bir müzik seçmelerini ve gruptaki arkadaşlarına dört aşamada göstermelerini ister. Her öğretmen adayı hazırlandıktan sonra sırayla kendi yeteneklerini temsil eden eylem ya da olayları 4 aşamaya bölerek dans eşliğinde sergiler.



Resim 2. “Durma Dans Et” Etkinliği Sırasında Çekilmiş Bir Fotoğraf

(C) Değerlendirme Aşaması

6. Etkinlik: Hissettiklerin Üzerine

Lider öğretmen adaylarına süreç boyunca neler hissettiklerini, yetenekli olup, olmadıkları hakkında ne düşündüklerini, atölye boyunca onları zorlayan yerler olup olmadığını sorar. Sözlü değerlendirmelerden sonra drama günlüklerini dağıtır. Drama günlüklerinin yazımı bittikten sonra atölye lider tarafından bitirilir.



**LİBERAL VE ELEŞTİREL PARADİGMANIN REKLAMA BAKIŞ AÇISI:
REKLAMDA ÖZNE OLARAK KADIN**

Öğr. Gör. Dr. Volkan YAVUZ*

Öğr. Gör. Dr. Merve GENÇYÜREK ERDOĞAN**

ÖZ

Reklamlar, toplumların içinde buldukları dönemlere ait kültür değişimlerine yanıt olarak bir toplumsal metin konumundadır. Reklam metinleri, kültürel modellerimizin ve toplumsal etkileşimlerimizin sembolleri ile oluşturulmaktadır. Reklamların birçoğunda öncelikle göstergeler ilişkilendirilmekte, daha sonra reklamın oluşturmak istediği anlam ortaya çıkmaktadır. Göstergelerde bulunan anlamlar, göstergenin ve bireyin içinde var olduğu ideolojiden üretilmektedir. Çalışma kapsamında ilk olarak geleneksel reklam tanımlarına yer verilmiş ve kitle iletişim araştırmaları alanında liberal çoğulcu eksende olan ilk çalışmaların ışığında reklam tanımları incelenmiştir. Daha sonra Marksist kökenli iletişim araştırmaları olarak bilinen eleştirel paradigmanın reklama bakış açısı açıklanmış ve reklam-kültür ilişkisi üzerinden yapılan değerlendirmelere yer verilmiştir. Reklam metinlerinde kullanılan göstergeler ve “kadın”ın reklamda nasıl kullanıldığı ile ilgili tespitler; nitel bir araştırma yöntemi olan “göstergibilimsel çözümleme” temel alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Reklamın geçmişten günümüze gelen serüvenine de yer verilen çalışma kapsamında, reklam formatlarının dönemlere göre değişkenliği ele alınmış ve bu bağlamda son dönemde yaşam tarzı formatı olarak bilinen günümüz reklamcılığının özellikleri üzerinde durulmuştur. Reklam seçimleri, yazılı basında yer alan ve “kadın” görselleri kullanılan reklamlar arasından yapılmıştır. Seçilen reklamların farklı cinsiyetleri hedef kitle olarak görmeleri, reklamların ele alınan farklı paradigmalarda ortak şekilde değerlendirilmesini sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Reklam, Reklamda Kadın, Göstergibilim, Liberal Paradigma, Eleştirel Paradigma

**PERSPECTIVE OF LIBERAL AND CRITICAL PARADIGM TO
ADVERTISEMENT: WOMAN IN ADVERTISEMENT AS A SUBJECT**

ABSTRACT

Advertisements are social texts that are a response to cultural changes in the period in which they are shown. Advertisement texts are created with the symbols of our cultural models and social interactions. In most of the ads, the indicators are associated at first, and then the meaning that the ad wants to create emerges. The meanings in the signs are produced from the ideology in which the sign and the individual exist. Within the scope of the study, firstly, traditional advertisement definitions were included and the definitions of advertisement were examined in the light of the first studies on liberal pluralist approach in the field of mass communication research. Then, the perspective of critical paradigm to advertisement, known as Marxist-origin communication researches, is presented and the determinations made on the relationship between advertisement and culture are included. The indicators used in advertisement texts and evaluations about how women are used in advertisements are tried to be explained based on semiotic analysis, which is a qualitative research method. The variability

* Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Görsel İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı Bölümü, Polatlı, Ankara, v.yavuz@hbv.edu.tr, Orcid ID: 0000-0001-8617-2994

** Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Görsel İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı Bölümü, Polatlı, merve.gencyurek@hbv.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-6913-3974

of the priority ad formats according to the periods of the advertisement, which also includes the adventure of the advertisement, was discussed. Advertising choices were written among those in the print media and those with a female figure. Ads were evaluated by semiotics method. In the ad text, critical and liberal paradigms that are mentioned in the literature are used, and today, these evaluations are detailed in terms of advertisement design and female figure. The fact that the evaluation ads saw the different genders as the target audience enabled the advertisements to be evaluated jointly with the different paradigms.

Keywords: Advertisement, Woman in Advertising, Semiotics, Liberal Paradigm, Critical Paradigm

Giriş

Reklam, son yıllarda giderek büyüyen tüketim toplumunun, modern üretimin ve endüstriyel teknolojinin hızla büyüdüğü toplumlarda önemli bir olgu olarak insanların karşısına çıkmaktadır. Tüketim toplumunun varoluşu, insanların şehir hayatında hem alışveriş hem de sosyalleşme adına yarattığı yeni mekânlar ve özellikle medya teknolojilerinin işlevselliğinin artması, reklamın giderek daha önemli hale gelmesine neden olmuştur. Üretimin giderek artması, üretim alanından uzaktaki tüketicilere ulaşma gerekliliği ve yeni dağıtım kanallarının bulunması gibi etkenler, reklamın toplumdaki karşılığını da artırmıştır. Reklamlar tüketici ile üretici arasındaki mesafeleri ortadan kaldırarak gerekli olan tanıtım ve enformasyon işlevini yürüten, aynı zamanda pazarlamanın da önemli bir alt bileşeni olan metinler olarak karşımıza çıkmaktadır. Mutlu (1998:286), “İletişim Sözlüğü”nde reklamı şöyle tanımlamaktadır: “Bir ürün veya hizmet satmak üzere tasarlanan ikna edici mesajlar.” Daha geniş bir tanımda ise; “malların ve hizmetlerin elde edilebilirliğiyle ve nitelikleriyle ilgili bilgilerin geniş bir kamuya bildirilmesi süreci ve araçları (basın, film, televizyon, vb.)” olarak nitelenmiştir. Reklam, insanları gönüllü olarak belirli bir davranışta bulunmaya ikna etmek, belirli bir düşünceye yönlendirmek, dikkatleri bir ürüne, hizmete, fikir ya da kuruluşa çekmeye çalışmak, onunla ilgili bilgi vermek, ona ilişkin görüş ve tutumlarını değiştirmelerini veya belirli bir görüşü ya da tutumu benimsemelerini sağlamak amacıyla oluşturulan; iletişim araçlarından yer ya da süre satın almak yoluyla sergilenen veya başka biçimlerde çoğalıp dağıtılan, bir ücret karşılığında oluşturulduğu belli olan (diğer bir deyimle, parasal destek sağlayan kişi ya da kuruluşların kimliği açık olan) duyurudur (Gülsoy, 1999:9).

Kuramsal bağlamda, yüzyılın başlarına Birleşik Devletlerde tasarlanan geleneksel reklam kuramı, tek bir varsayıma, yani “etki hiyerarşisine” dayanıyordu. Bu varsayım, ilkece tüketici olamayan bir kişinin tüketici haline getirilebilmesi için, reklamın zaman içinde birbirini izleyen şu üç evreden geçmesi gerektiğini öngörmekteydi (Bonnange vd, 1987:31-32).

- *Bilişsel evre (learn)*: Dikkat, fark etme, tanıma, kavrama. Bu evrede, tüketici ürünü bilir.

- *Duygusal evre (like)*: İlgi, değerlendirme, kanı, tercih, inanma. Gereğince bilgilendirilmiş tüketici ürünle ilgilenir.

- *Davranışsal evre (do)*: Niyet, davranış, eylem. Bir ürün konusunda bilgilenen ve ürünün yeni avantajlarıyla ilgilenen tüketici, onu satın almaya karar verir.

Bu evrelerin sıraları değiştirilerek elde edilen dönüşümler, reklamın tüketiciyi etkiye açık hale getirecek ilk kuramsal yaklaşımı ortaya koymaktadır. Öte yandan reklamlar, tüketiciyi belirli bir ürünü diğerlerinden ayırt eden özelliklerden haberdar ederek, tüketicilerin tercihte bulunmasını sağlar (Gray, 1997:8). Bu durumda üreticiler ile tüketiciler arasında bir iletişim ağı oluşturan, üreticilerin tüketicilere ürünlerini tanıttığı ve tüketicilerin tercih davranışlarını etkileyerek büyük kitlelerin, işletmelerin satış planları hususunda sürecin içine dâhil ettikleri yöntemdir. Liberal-çoğulcu kuramda, toplum birbiriyle yarışan gruplar ve çıkarlar birleşimidir. Ana damar araştırmalar, medyayı temelde böyle bağımsız bir kurum olarak görür. Kitle iletişim araştırmalarında 1930'lu yıllarda hakim olan liberal-çoğulcu paradigma, medyanın fikirleri biçimlendirme, davranışları yönlendirme ve siyasal sistemleri kabul ettirme gücünün olduğunu düşünür (Dağtaş, 2003:9).

Medya ve iletişim çalışmaları alanında *liberal bakış açısı reklamı*; medya endüstrisinin yaşam kaynağı olarak değerlendirildiğini, bağımsız bir medya endüstrisinin reklamlarla mümkün olduğunu, tüketicilerin reklam sayesinde tercihler arasından seçim yapabildiğini savunmaktadır (McChesney, 1998). Reklam bilimsel açıdan pazarlamanın bir unsuru olduğu kadar, iletişim modeli olarak da karşılığı bulunan bir kavramdır. Reklam iletilerinin bilgilendirme, kullanıcıların ürün veya hizmet hakkındaki görüşlerinde olumlu değişiklikler sağlama ve hedef kitleye ürün veya hizmet satışını sağlama amacı taşıdığı bilinmektedir. Reklam, para karşılığında yapılan, kullanıcıları bilgilendirirken ikna eden ve satın alma davranışı geliştirmesi açısından da maddi bir yönü olan eylemdir. Bu reklamın pazarlama ve ikna boyutudur. Reklamın diğer boyutu ise; hem bir kültür endüstrisi ürünü olması, hem de kültürel ve ideolojik bir metin olma özelliğidir. Bir medya endüstrisi olarak reklamcılık, ürün ve hizmetleri pazarlarken, kültürel ve ideolojik temsiller ile mitlere başvurur. Nasıl mitler kültürel olanı doğallaştırıp, ikili karşıtlıklardan doğan temel çelişkileri giderebiliyorsa, reklam metinlerindeki mitler de ürünün ya da hizmetin kullanımıyla giderilecek çelişkilerden bahseder. Diğer bir deyişle reklam metinlerindeki mitler de, iyi/kötü, mutluluk/mutsuzluk gibi temel çelişkileri ortaya koyar ve çözüm üretir. Günümüzde bu çözümler kapitalist toplumun değerlerine göre oluşturulmaktadır. Reklamlar da, mitler gibi insanlar için temel ikilemleri ve çelişkileri ortaya koyup, bunlara çözümler önererek kaygı giderici bir işlev görmektedir (Dağtaş, 2008:3).

Kültür Endüstrisi ve Reklam

Kitle iletişim araştırmalarında, medya metinleri ile ilgili araştırmaları öne çıkaran eleştirel çalışmalar özellikle 1970'li yıllarda gündeme gelmiştir. Marksizm'in ideoloji kuramının dilbilim, semiyoloji ve söylem kuramı ile olan etkileşimi, medya metinlerinin eleştirel analizinin temelini oluşturmuştur. Bu temelde daha önceleri bireyler üzerinde yapılan görgül etki çalışmalarıyla kanıtlanmaya çalışılan, medya gücünün ve etkisinin metinler üzerinde gösterilme çabası yer almaktadır (Dağtaş, 2003:175).

Kültür endüstrisi, en basit tanımıyla kitle iletişim araçlarıyla kitleye dağıtılan bir kültürdür. Kitle iletişimi, ulaştığı coğrafi alan açısından büyük ölçekli, iletilerin tek yönlü olarak aktığı, kaynakla alıcı arasında eşitsiz bir ilişki yaratan, anonim, standartlaşmış, bir iletişim biçimidir. Kültür endüstrisi kavramı ilk kez, "*eleştirel teoriyi*" temsil eden

Frankfurt Okulu üyelerinden, Adorno ve Horkheimer'ın, "Aydınlanmanın Diyalektiği" çalışmalarında kullanılmıştır. Adorno ve Horkheimer bu kavramı 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başlarında Amerika ve Avrupa'da yükselmeye başlayan eğlence endüstrisinin kültürel biçimlerinin metalaşmasını vurgulamak amacıyla kullanmıştır. Söz konusu düşünürlere göre, eğlence endüstrisinin yükselmesi, kültürel ürünlerin standartlaşması ve rasyonalizasyonu ile sonuçlanmıştır. Üretilen bu kültürel veya sanatsal ürünler kapitalist birikim ve kâr elde etme amaçlarına uygun olarak kitlelerin tüketimi için hazırlanmıştır (Çağan, 2003: 183). Üretilen ürünler, tüketicinin kültürel değerleri, dünya görüşü ve yaşam biçimi hakkında değişiklikler oluşmasına zemin hazırlar. Reklamın etki ettiği alan oldukça geniş olduğu için bu bir dünya görüşü, bir yaşam tarzı olarak büyük kitleler tarafından benimsenmiş hale gelir. Bu aşamada süreç oldukça kısadır. Reklam metinleri tüketicinin ürünü veya hizmeti kullanarak "sınıf atlayacağı", "yaşamının olumlu anlamda değişeceği", "bir gruba ait olacağı" ya da "farklı olacağı" gibi iletiler sunmakta, ürünün tanıtımı ise kimi zaman geri planda kalmakta ya da hiç yer almamaktadır. Reklamın kültürel bir metin olmasıyla ilgili diğer bir boyut; reklam metinlerinin toplumsal ve kültürel değişimlerden bağımsız olmamasıdır. Reklamlar da, mitler gibi insanlar için temel ikilemleri ve çelişkileri ortaya koyup, bunlara çözümler önererek kaygı giderici bir işlev görmektedir. İnsanlar artık bir ürünü ya da hizmeti satın aldığı anda, yalnızca bu ürünü/hizmeti değil, bir imajı da satın almaktadır (Dağtaş, 2008: 3). Bu kavramı ortaya çıkaran bilim insanlarına göre kapitalizmi tam anlamıyla benimsemiş olan topluluklarda büyük üreticiler ve finansal güçler aynı zamanda bu kitle kültürünün de değiştirilmesinde rol oynamaktadırlar. Bu grupların asıl amaçları toplumda bir statüko yaratma, kültür endüstrisi ile kitlesel hareketlerin maddi boyutunun kontrol altında tutulması, ürettikleri ürünler ile hem bir kitle kültürü oluşturmak, hem de bu ürünleri toplumun tüketmesi için motivasyon kaynağı oluşturmaktır. Bu durumun insan hayatının bir parçası olduğuna inandırmak ve bu statükoyu rasyonel hale getirmek, üretici ve finans tekellerinin en önemli faaliyetleri arasındadır. Bu grupların şekillendirdiği toplumlarda zengin olmak en temel hedeftir. Dolayısıyla kendisini zenginleştirdiğini düşündüğü mal ve hizmetler için sadece maddiyatı değil, aynı zamanda emeklerini ve zamanlarını da harcamaktadırlar. İyi yaşam formatına göre bireylere dikta edilen durum ise daha çok üretmek ve sonrasında bunları daha çok tüketmektir. Kültür endüstrisinin bireylerden beklediği, üretim süreci içinde yer alırken belki de ürettiklerinden daha çok tüketmeleridir. Bireylerin üretim sürecinde yer almaları da kitle kültürünün üretim için ihtiyacı olduğu insan gücünden kaynaklanmaktadır.

Günümüz teknolojik gelişmelerinde üretim sektörü daha çok makineler ve robotlarla üretim yapmaya doğru bir eğilim göstermektedir. Bu durumda insanlar üretimden ellerini yavaş yavaş çekerken, ürettiklerinden çok daha fazlasını tüketir hale gelmeye başlamışlardır. Bu süreç insanların gerçek ihtiyaçlarını görerek sadece ihtiyaçları doğrultusunda tüketim alışkanlıklarını geliştirmelerini engellemek, bunun yanında insanların gerçekte ihtiyacı olmayan hizmet ve ürünlere rağbet etmesini sağlamaktır. Lüks otomobiller ve evlere sahip olmak, ihtiyacından çok daha fazla gıda ürününü dolaplarda saklamak durumun göstergelerindedir. Bu toplumda tüketicilerin ihtiyaçlarına uygun olarak ürünlerin üretildiği savunulmaktaysa da esasında temel

amaç; üretilen ürünlerin tüketilmesi için tüketicide “yanlış” gereksinimlerin kışkırtılmasıdır (Atiker, 1998: 52).

Reklamın manüpülatif şekilde insanlarda tüketim olgusunu artırdığı bilinmektedir. Reklamın üretiliş süreçlerinde bu durumun özellikle üzerinde durulmakta, insanlara saçma gibi görünen reklamlarda insanların tüketim arzusunu artırmaya yönelik öğelere rastlanmaktadır. Bu aşamada adına kültür endüstrisi denilen ürünlerin üretilmesinde yapay, geçici ve planlı üretim modelinin benimsenmesi, kültürün içinde bulunduğu dönemlerde elde üretilen ürünlerden etkilenmesi de hem teknik hem de ekonomik açıdan reklamın zemininin kültür endüstrisi tarafından oluşturulduğunu ortaya çıkarmaktadır. Böylelikle mekanik bir ürünün daha sonra kültürel bir ürün olarak üretilmesi de mümkündür. Reklamın ve kültür endüstrisinin bu aşamada birçok ortak özelliği bulunmaktadır. Sadeliği, işlevselliği ve insanların ruhuna hitap etmesi gibi özellikler, reklamın ve kültür endüstrisinin güçlenerek toplumu boyunduruğu altına almasındaki en önemli ortak özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kültür endüstrisi 19. yüzyılda gazete, yayıncılık ve reklam sektörlerinden oluşurken; 20. yüzyılda buna film endüstrisi, müzik endüstrisi, radyo ve televizyon endüstrisi ile bu endüstrilerin yan sektörleri de (dizi sektörü, haber ajansları gibi) eklenmiştir. 21. yüzyılla birlikte, teknolojik değişimler hızlanmıştır. Bugün kültür endüstrisi ürünleri; televizyon yayıncılığı, internet yayıncılığı ve mobil iletişimi bütünleştiren yöndeşmeler (convergence) aracılığı ile dolaşıma sokulmaktadır. Yöndeşme (convergence), 3G teknolojisi olarak isimlendirilen karasal yayıncılık, uydu yayıncılığı ve telekomünikasyon ağının; teknolojik, ekonomik ve yönetsel birleşimlerine verilen isimdir. Ancak her üç yüzyılda da kültür endüstrilerinin motor gücü hep, “*reklam endüstrisi*” olmuştur. Çünkü daha önce de değinildiği gibi, kapitalist üretim biçimi ve sanayileşmeyle birlikte, kültür ürünleri meta olarak pazarda alınıp satıldığı için, reklamcılık tüm kültür endüstrisi ürünlerinin merkezinde yer almıştır. Günümüzde futbol karşılaşmaları bile büyük reklam gelirleri sağladığı için, ihalelerde çok yüksek fiyatlarla gösterim satışına sunulmakta ve maçlar özel televizyon kanallarından izlenmektedir. Bir diğer deyişle ticarileşmiş futbolun adı olan, “endüstriyel futbolun” itici gücü; reklamcılık sektörüdür (Dağtaş; 2003: 5). Schiller’in eleştirel bakış açısıyla reklama dair tespiti; reklamın medya endüstrisinin içeriğini belirleyerek biçimlendirdiği, hem endüstriyi hem de tüketicileri manipüle ettiği, medyanın izleyiciyi metalaştırarak reklam verene ve reklam ajansına sunduğu yönündedir (Schiller, 1993).

1970’li yıllarda, eleştirel medya çalışmalarında, üretim süreçlerinin metinlere yansımaları üzerinde yapılan çalışmalar hakim paradigma iken; 1990’lı yıllarda metinlerin tüketim süreçlerinin analizi ortaya çıkmıştır. İzleyiciyi merkeze alan bu çalışmalarda, izleyicilerin medya iletileri karşısında tümüyle edilgen olmadığı, kendi anlam ve kullanımlarını yaratabileceği savunulmaktadır (Dağtaş, 2003:175). 1980’li ve 1990’lı yıllardaki kültürel çalışmalar büyük oranda bu konu üstünde yoğunlaşmaktadır. İzleyici merkezli bu çalışmalar, izleyicinin medyaya karşı direnç gösterebileceği ve güçsüz olmadığını öne sürmektedir. İzleyici kendi anlam ve kullanımlarını, kendi kültürüne ait materyali de kullanarak yaratabilir. Böylece 80’li ve 90’lı yıllarda, tekrar, medyanın güçlü olmadığı yönünde bir paradigma ortaya atılmıştır (Dağtaş, 2003:11). Postmodern, genç-kapitalist ya da çağdaş tüketici toplum olarak ifade edilen 1980’ler ve 90’ların, daha önceki dönemlerden farklı olarak, tüketim toplumunun temel taşıyıcısı

reklamlarda, tüketicinin kendisinin ve ona sunulan yaşam tarzı (life style)'nın ön plana çıkarılmasıdır. Pollay reklam metinlerindeki bu değişime göre reklamları bilgi verici reklam (informational advertisement) ve dönüştürücü reklam (transformational advertisement) olarak ikiye ayırır. Bilgi verici reklamda tüketici ürün hakkında bilgi alırken, dönüştürücü reklamlarda; marka adı, tüketim tarzı, yaşam tarzı, kişisel ve toplumsal başarı gibi tutumların sunumu yer alır (akt: Leiss vd., 1990:50). Leiss; Kline ve Pollay'ın yaptığı bu ayrımı, reklam metinlerinin formatı açısından tarihsel olarak ele alır ve dört dönemde inceler:

- 1.Dönem (1890-1925) : Ürün-Bilgi Formatı
- 2.Dönem (1925- 1945) : Ürün-İmaj Formatı
3. Dönem (1945- 1965) : Kişiselleştirme Formatı
- 4.Dönem (1965-) : Yaşam Tarzı Formatı (Leiss vd., 1990:153-169)

Günümüzde tüketiciler, kapitalizmin etkisiyle birlikte ürünleri tüketmez, ürünlerin bağlı olduğu göstergeleri tüketir. Baudrillard'a (1997: 89) göre, günümüz tüketicileri yeme, içme vb. birincil gereksinimlerinden çok duygusal gereksinimlerini doyurmaya çalışmaktadırlar. Göstergelerin tüketicilere ulaşma yolu ise; reklamlardan geçer. Bu durumda tüketim davranışları incelendiğinde kişinin ihtiyaçları ve istekleri doğrultusunda değil, imajlar ve değerler doğrultusunda şekillendiği görülmektedir. Toplumda bu durumda sahte ihtiyaçlar ve gerçek ihtiyaçların birbirinden ayırt edilmesi oldukça zordur. Toplumda, saygınlık ve diğer bireylerden ayrıcalıklı olduğunu göstermenin yolunun satın alınan üründen geçtiği inancı vardır. Kitlesele veya bireysel ihtiyaçlar bu durumda gerçekten ihtiyaçtan alınan ürünlerin yerini, farklı bir kişilik olma ihtiyacından alınan ürünlere bırakmaktadır.

"İngiliz Kültürel Çalışmaları"nın medya metinlerine, hem üretim hem de tüketim aşamasındaki ilgisinin temel nedeni; liberal-çoğulcu yaklaşımın tersine, medyayı hâkim ideoloji ve değerleri yeniden üreten bir kurum olarak görmesidir (Dağtaş, 2003: 13). "İngiliz Kültürel Çalışmaları"nda ideolojiye verilen ağırlık, Batı Avrupa Marksizm'inden, dolayısıyla yapısalcılıktan kaynaklanır. Yapısalcı yaklaşımda konu, 'gösterge' sorununa dönüşür. Anlam, toplumsal bir pratiktir ve 'dil' aracılığıyla gerçekleşir. Dil ve sembolleştirme anlamının üretildiği araçlardır. Althusserci Marksizm ve semiyolojinin birleşimi, "medya metinlerinin" çalışılmasında önemli bir katkı sağlamıştır. Geleneksel Marksizm, ideolojinin dışsal toplumsal ve ekonomik belirleyicileriyle ilgilenirken, Althusser'in göstergesel pratiklerin iç ilişkileri üstüne yoğunlaşması, metin analizleri için kuramsal bir temel oluşturur. Ekonomi-politik yaklaşıma göre; medya başat ekonomik üretim tarzına bağlı geniş anonim yapılar olması ölçüsünde ideolojiktir. Matterlar'a göre 'ideoloji', bir sınıfın tahakkümünün rasyonelliğine ilişkin göstergeler doğrusudur. Bu göstergeler, verili bir toplumun temelini gizleme işlevleriyle düzenlenmiştir. Burada ideoloji, gerçek koşulları perdelemeye yarayan göstergeler oluşturur. Başka bir deyişle, egemen sınıf göstergeleri tersine çevrilebilir, imgeleri öteki sınıfların, bunları gerçekliğin kendisi olarak kabul etmelerini sağlayacak şekilde bozabilir (Sholle, 1994:216).

Medya Metinlerinin Anlamlandırılmasında İdeoloji ve Temsil

Reklamlarda kadın öznesi ile ilgili bulguların değerlendirildiği bu çalışmada öncelikle ideoloji ve temsil kavramlarının medya sektöründeki karşılıklarını açıklamak

gerekecektir. Hall ideolojiyi; Gramsci'nin bireylerin kendi konumlarının bilincine vardıkları, mücadele ettikleri bir alan olarak gördüğü ideoloji kavrayışına dayandırarak, anlamlar çerçevesinde geçen bir mücadele alanı olarak görmektedir (Hall, 1999:88). Bu durumda gösterge, insanın egemenlik anlayışı ve bu mücadelesi içinde var olmaktadır. Toplumsal sınıfların oluşması göstergeler konusunda büyük önem taşımaktadır. Toplumsal sınıfların birbirleri ile olan mücadelelerinde göstergeler devreye girmektedir. Toplumun idealleri, tanımları ve anlamlarının üretim kaynakları; göstergelerdir. Bu süreçten sonra ideolojileri de işin içine dâhil etmek gereklidir. İdeolojilerin olduğu yerde de göstergeler vardır. Toplumun oluşturan bireylerin ilişkilerini kurabildikleri ve düşüncelerini oluşturabildikleri olgu dildir. Dil bu durumda içinde barındırdığı toplumsal değerlere, toplumun ilişkileri ile ilgili kurallara ve toplumun örgütlenmesindeki dinamiklere zemin oluşturmaktadır.

Medya metinlerinde yer alan sözcüklerin anlamları, iktidar sahibi kişi ve grupların söylemlerine bağlı şekillenebilmektedir. Bu süreçte, göstergenin rolü gündeme gelmektedir. Post yapısalcı dil ve özne anlayışı içinde, öznenin oluşumu ve değişimi dil içinde olmaktadır. İdeoloji, dil ve bilinç pratiği ortamında işlev görmektedir. Bu ölçüde dil, maddi ve toplumsal pratiğe tamamen dâhil olmaktadır. Toplumsal ve simgesel öğelerin eklenmesi, toplumsal bir pratik olan anlamlandırmayı farklı kılmaktadır. Anlam inşası sürecinde mübadele, tüketim ve kullanım değerleri, mesajın içerdiği simgesel değerlere bağımlıdır. Anlamlandırma pratiğinin temel ögesi; simgesel karakterdir (Hall, 1993:88).

Medya metinlerinin anlamlandırılması, dil ve temsil konusuna farklı yaklaşımlarla ortaya çıkmaktadır. Hall, makalesinde üç değişik temsil anlayışından bahsetmektedir (Hall, 1993:15). Yansıtmacı temsil anlayışında, dil ayna görevini görmekte, başka bir deyişle dünyada var olan gerçek anlamı yansıtmaktadır. Yansıtmacı anlayışa göre medyanın rolü, varlıkları (metinler, olaylar vs.) basitçe oldukları gibi göstermektir. Ama Hall'a göre gerçeklik basitçe verili bir olgular dizisi olarak görülmemelidir. Medya gerçekliği yalnızca yeniden üretmemekte, aynı zamanda da tanımlamaktadır (Hall, 1993:88). Diğer bir temsil türü olan iradeci temsil anlayışında ise dil, sadece konuşmacı ya da yazarın, ne demek istediğini anlatmasında kullanılan bir araç görevi görmektedir. İnşacı temsil anlayışına göre ise, dil dışımızdaki "gerçekliği" temsil ederken yeniden kurmaktadır. "Gerçeklik tanımları, tüm dilsel pratikler yoluyla desteklenip üretilmekte ve bu dilsel pratikler aracılığıyla gerçeğin seçilmiş tanımları temsil edilmektedir" (Hall, 1993:88).

Araştırmanın Yöntemi

Çalışma kapsamında incelenen reklam metinlerinin anlamlandırılması hususunda nitel bir araştırma yöntemi olan "göstergebilimsel çözümleme" kullanılmıştır. Yöntem, temelde göstergeleri inceleyen ve metinlerin görünen anlamlarından ziyade kastedilen anlamlarını anlamlandırmaya yarayan bir yapıya sahiptir. Kelime kökeni itibarıyla Antik Yunan'da "işaret" anlamına gelen "semeiotikos" sözcüğüne dayanmaktadır. 1969'da Uluslararası Göstergebilim Araştırmaları Topluluğu'nun (IASS) kararıyla, Avrupa dillerinde "semiotics" veya "semiology" gibi kullanım biçimleri görülmüştür (Parsa ve Parsa, 2004:1). Pek çok farklı disiplinde kullanılan bu yöntem, göstergelerin görünenlerin ötesinde anlamlar ifade edebileceğini ortaya koymaktadır.

Gösterge ile ilgili tartışmalar Fransız dilbilimci Ferdinand'de Saussure'un çalışmalarıyla başlamıştır. Saussure'e göre anlam üretimi dile dayanmaktadır (Saussure, 2001:21). Saussure, dil ve söz ayrımını yapmış ve dilin toplumsal uzlaşımlara dayalı olduğunu öne sürerek, dilsel ve dil dışı göstergelerin kültürün içinde çalışılmasının temellerini atmıştır. Saussure, dilin düşünceleri ifade eden bir göstergeler sistemi olduğunu ve diğer gösterge sistemleri içinde en önemlisi olduğunu vurgulamaktadır. Saussure, dili incelerken 3 önemli ayırım yapmış ve ilk olarak dil ve söz ayrımından bahsetmiştir (akt. Dağtaş 2003:50). İkinci olarak gösterge kavramının ikili bir yapıya sahip olduğundan bahsetmiştir. Üçüncü ayırımı ise; eş süremlili ve art süremlili dil analizi olmuştur. Saussure'un birinci ayırımı dil ve söz ayrımında, Saussure dilin toplumsallığından bahsetmiştir. Söz ise; bireyin söylediklerinin toplamıdır (Saussure, 2001:27). Ona göre dilbilimin temel araştırma sorunsalı dil sistemidir. Dil, yazınsal ve görsel işaretler, duyumsal çağrılmalar ve seslerden oluşan ve anlam üretme ve paylaşma için kullanılan inşa edilmiş semboller sistemidir (Erdoğan, 2002:105).

Göstergebilim, günlük hayatta görebileceğimiz her şeyi, mobilyaları, yeme içme tarzımızı, giyimimizi, oturuşumuzu, kalkışımızı vb. gibi toplumsal pratik ve nesnelerin anlamlarının yapısını açıklamayı amaçlamaktadır. Bu alanda çalışan bir diğer araştırmacı Barthes, göstergebilim kullanılarak açıklanmak istenen her nesnenin düz anlamlarının yanı sıra bir de yan anlamları olduğunu ifade etmiştir. Düz anlamda metnin kişinin zihninde beliren ilk anlamı ifade edilirken, yan anlam farklı anlamlandırmalara açık bir yapıya sahiptir. Göstergebilim yönteminde reklam metinlerinin görünen ve görünmeyen anlamlandırmalarını yapmak mümkündür. Reklam metinleri göstergelerin sıklıkla kullanıldıkları metinlerdir ve bu metinleri anlamak, yorumlamak, ideolojik açıdan değerlendirmek için göstergebilimsel yaklaşım kullanılmaktadır. Çalışma dâhilinde incelenen reklam metinlerinde "kadın" özelinde "gösterilen" düzlemleri ele alınmıştır. Reklam metinleri bu anlamda, egemen ideolojinin ve kapitalist sistemin benimsediği değerleri meşrulaştırmaya hizmet etmektedir.

Araştırmanın amacı; reklam metinlerde sıklıkla karşımıza çıkan "kadın" temsillerini gösteren ve gösterilen düzleminde ele alarak, özellikle toplumsal açıdan kadın bedeninin cinsellikle nasıl bağdaştırıldığının ortaya koyulmasıdır.

Araştırma kapsamında ele alınan konuya uygun dört farklı reklam incelenmiştir. Bu reklamlar, yazılı basın araçları taranarak kadın temalı reklamlar arasından seçilmiştir. "Vichy Lipo-Metric" reklamı, kadınlara yönelik bir kozmetik ürün tanıtan ve hedef kitlesi kadın olan bir reklamdır. "Doğadan Relax Çay" reklamı, hedef kitlesi cinsiyet sınırlandırmasına tabi olmayan ancak reklam iletişimi kadın bedeni üzerinden şekillendiren bir gösterime sahiptir. "Hotiç" markasına ait reklam ve "Efe Rakı" markasının reklamı ise erkek hedef kitlesine, kadın bedeni görseli ile tasarladığı reklam metni ile seslenmektedir. Bu reklamlar, farklı hedef kitlelere hitap etmeleri nedeniyle tercih edilmiştir. Reklam taramaları neticesinde çalışmaya uygun bulunan bu dört reklam araştırma kapsamına alınmıştır.

Reklamda Özne Olarak Kadın

Toplumda kadın, günümüz şartlarında ataerkil yaşam şartlarına göre şekillenmekte ve bu konuda üretilen ideolojiler de dilsel anlatım ile kendisine vücut bulmaktadır. Toplumun erkek egemen kültür yapısına sahip olması da durumu bu hale

getirmektedir. Kültürel anlamda erkek egemenliğinin olması kadını, aslında kendisine sorulmaksızın belirli dar kalıpların içine koyan, toplumsal anlamda kadın ayrımcılığı yapılan, kadının zorunlu ve aşağılanan bir role girmesine neden olan bir durumu ortaya çıkarmaktadır. Ataerkil toplum içinde büyüyen kadınlar da bedenleri ve ruhları ile bir kabullenmişlik durumu ortaya çıkarmaktadır.

Kadınlara yönelik dergilerde, özellikle kadınlarla ilgili ürünlerin reklamlarında sağlıklı yaşam tarzı ön plana çıkan konular arasında. Berger'a (2006:46) göre kadın varlığı hareketlerinde, sesinde, fikirlerinde, yüz ifadelerinde, giysilerinde, seçtiği çevrelerde, zevklerinde ortaya çıkmaktadır. Kadın, kültürleşmek zorunda olduğu gibi sağlığına ve beden bakımına özen göstermek zorunluluğu da vardır. Bu bir tür saygıdeğerlik belirtisidir. Modern kadın hem kendi bedeninin rahibesi hem de yöneticisidir. Bedenini güzel ve rekabet edecek şekilde tutmaya özen göstermektedir (Baudrillard, 1997:180). Saygıdeğerlik kavramının da geçmişi insanın var olduğu günlere kadar uzanmaktadır. Her dönemde saygıdeğerlik kavramı, içinde bulunduğu dönemin kültürel yapısından izler taşısa da aslında insanın özünde bulunan bir değerdir.

Toplumda kadının güzelliği, özellikle reklamlarda insanlara dayatılan bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu aşamada güzelliğin göreceliği konusunda da halk arasında her ne kadar yaygın bir söylem olsa da, güzellik temsilinden beklentiler oldukça yüksektir. Güzellik, reklamlarla insanlara dayatılan şekliyle bir mükemmel olma halidir. Bu bağlamda erkekler kadında güzelliği beklerken, kadınlar da güzel olabilmek adına bir çaba içindedir. Tarih boyunca edebiyatçılar ve halk bilimciler de güzellik konusunda onlarca çalışma yapmış ve görüşlerini dile getirmişlerdir. Aristo da güzellik konusunda çoğu tavsiye mektubundan daha çok önemsenen bir durum olduğundan bahsetmektedir. Bazı çalışmalarda da güzellik ile iyilik kavramları birbiri içinde bulunmaktadır.

Güzellik kavramı bireyin içinde bulunduğu toplumun değerleri ile de yakından ilgilidir. Toplumun güzellik anlayışına göre insanlar güzel olmak istediklerinde gereklilikleri yerine getirmeye çalışırlar. Güzellik mevzusunda "özgüven" de bir başka önemli unsurdur. Güzelliğin ilk unsurunun kendine güven ile ilişkilendirilmesi de buradan kaynaklanmaktadır. İnsanın kendini sevmesi, güzelliği için en önemli kuraldır. Kendini beğenmek için toplumsal ve zihinsel altyapı ile güzelliğe ulaşmak için gerekliliklerin yerine getirilmesi de güzellik yolunda atılan önemli bir adımdır. Günümüz toplumunun geldiği noktada insanların kendini beğenmesi durumu kadın ve erkek için farklı değerlendirilmektedir. Erkekler için zenginlik, sağlıklı olma ve atletik olma gibi unsurlar ön plana çıkarken, kadınlar için kendini beğenme unsuru olarak karşımıza "güzellik" çıkmaktadır. Kadınlar özellikle çocukluk çağından itibaren gerek anneleri ve diğer kadın yakınları tarafından, gerekse medya ve toplum aracılığı ile güzel olma çabası ile güdülenmektedirler. Sağlıklı olmak güzellikle eş tutulurken, aslında hem sağlıklı hem de güzel olma arzusunun altında yatan kadının beğenilme, arzulama isteğidir.

Reklam İncelemeleri

Çalışma kapsamında sırasıyla "Vichy Lipo-Metric" krem reklamı, "Doğadan Çay Relax" reklamı, "Hotiç" ayakkabı reklamı ve "Efe rakı" reklamı incelenmiştir.

Reklam seçimlerinde kadın imgesinin kullanımı oldukça önemlidir. Çalışmaya uygun olduğu tespit edilen bazı reklamlar, ideolojik altyapı açısından da toplumda tartışılmıştır.

Vichy Lipo-Metric Reklamı

10 KADINDAN 9'UNDA SANTİMETRE BAZINDA İNCELME!*

VICHY LABORATOİRES

Hedef incelmekse, etkinliği kanıtlanmış ürünler kullanılmalıdır.

YENİ
LIPO-METRIC
İnceltici ve Sıkılaştırıcı

Çift inceltici etki: Vücuttaki fazlalıklar üzerinde etkilidir. Cildin sıkışmasını sağlayarak cilt yüzeyini yeniden şekillendirir.

10 kadından 9'unda santimetre bazında incelmeye. Diyetten temin edilemez!

Vichy Lipo-Metric, tüm kullananları, özellikle: İstirahat, egzersiz, diyet konusunda etkin sonuçlar sağlamak için de de bellipin ürünüdür.

in vitro çalıştı etkinliği vücutta en iyi olanı göstermektedir. Aynı zamanda, cildin sıkışmasını sağlayarak cilt yüzeyini yeniden şekillendirir. Aynı zamanda, cildin sıkışmasını sağlayarak cilt yüzeyini yeniden şekillendirir.

LIPO-METRIC, tüm kullananları, özellikle: İstirahat, egzersiz, diyet konusunda etkin sonuçlar sağlamak için de de bellipin ürünüdür.

LIPO-METRIC, tüm kullananları, özellikle: İstirahat, egzersiz, diyet konusunda etkin sonuçlar sağlamak için de de bellipin ürünüdür.

VICHY: GİLDİNİZİN SAĞLIK KAYNAĞI

Resim 1: Vichy Lipo-metric reklamı.

Vichy Lipo-metric reklamının (Resim 1) sol tarafında büyük bir şekilde yerleştirilmiş bir kadın bedeni dikkati çekmektedir. Bedene giydirilmiş değil üzerine yerleştirilmiş kot ikinci bir kadın bedenini temsil etmektedir. Bu ikinci kadın bedeni formdadır, incedir ve ideal olmaktadır. Dolayısıyla ürünün vaadi bu bedene ulaşmaktır. *“Hedef incelmekse, etkinliği kanıtlanmış ürünler kullanılmalıdır”* metni hedefi incelemek, zayıflamak olanları reklama yani ürüne çağırılmaktadır. Aynı zamanda bu metinle incelmeyi zor bir şey olduğu hissettirilmekte ve incelemek isteyen hedef kitleye bu zorluk endişesi aşılanmaktadır. Bir yandan da okuyucu kendini bu zorluğu aşmaya mecbur hissettirilmektedir. Bu ifadeden, eğer hedef incelemekten başka bir şey olsa kolay ancak, hedef incelemek olduğunda sadece etkinliği kanıtlanmış ürün çare olabilir anlamı çıkartılmaktadır. Ürünün adı “lipo-metric” olup liponun altına “inceltici”, metricin altına da “sıkılaştırıcı” metinleri gelecek şekilde isim büyük harflerle reklamın ortasına konumlandırılmıştır. Lipo; yağ ile ilgili anlamları, yağların yok olmasını, incelmeyi çağırılmaktadır. Metric ise; metreden gelerek, vücut ölçülerini çağırılmaktadır vücutun sıkışmasına gönderme yapmaktadır. Aynı zamanda lipo-metric, yağın şekillenmesi, selüloitlerin azalması, cildin şeklinin düzelmesi anlamını da taşımaktadır. *“Çift inceltici etki: vücuttaki fazlalıklar üzerinde etkilidir. Cildin sıkışmasını sağlayarak cilt yüzeyini yeniden şekillendirir”* metni yanında bulunan ve fazlalıkları olan bedene gönderme yapmaktadır. Bu ideal olmayan bir beden olarak sunulmaktadır. Kadının kendi bedenine karşı hissettiği memnuniyetsizlik hatırlatılmaktadır. Vücuttaki fazlalıklar kot

sekinin dışına taşmış basen bölgelerine gönderme yapmaktadır. Bu aynı zamanda, dışarıdaki bedenın kota sığamamasını da göstermektedir. Kot denerken fazlalıklar yüzünden kotun içine sığmama hissi de hatırlatılmaktadır. Bu çoğunlukla bir kadının hoşuna gitmeyen bir durum olduğu için kendi bedenleri ile ilgili endişe uyandırmak açısından kullanılmıştır. Kotun olduğu beden ince bedeni temsil etmektedir. Kot; şeffaflığı, inceliği ve hafifliği temsil etmektedir. Vichy Lipo-Metric ile kota girebilecek kadar sıkı, ince ve hafif olacaksınız mesajı verilmektedir. Kotun altından kadın bedeninin görülmesi, cildin pürüzsüzlüğüne ve selülsiz bedene gönderme yapmaktadır. Şeffaflıkla, saklayacak selülitiniz ve yağınız, fazlalıklarınız yoktur mesajı verilmektedir. Kotun cebine sokulan el, Vichy lipometric ürünüyle “ideal olan” ince bedene geçilmesini temsil etmektedir. Kadının elini cebine sokması aynı zamanda onun rahatlığını da simgelemektedir.

Doğadan Relax Çay Reklamı

Gündelik hayatta kadınlar erkek egemen ideoloji tarafından, fazla işi kaldıramayan, stresli ve asabi olarak konumlandırılmaktadır. Reklamlarda da kadın ürün aracılığıyla, kimi zaman karşı cins konumundan görüldükleri açıdan tanıtılmaktadır. Doğadan Relax çay reklamında (Resim 2) “Günlük hayatın stresiyle başa çıkmanızı kolaylaştıracak, size aradığınız sakinliği verecek yararlı bitkiler ve sarı kantaron en doğru oranlarda bir araya geliyor. Son derece sağlıklı ve lezzetli bir çaya dönüşüyor. Doğadan Relax, kendini rahat hissetmek isteyenler için sıcacık bir çağrı... Doğadan” ifadesi ile hem işi hem evi bir arda yürütmeye çalışan, kalabalık şehirde karmaşa içinde yaşayan kadınlara çağrı yapılmaktadır.



Resim 2: Doğadan Çay Reklamı

Özellikle son yıllarda daha da popüler olan meditasyon ve yoga gibi ruhsal-fiziksel rahatlama teknikleri kadınların ilgisini çeken bir aktivitedir. Kadın reklamda, stresli ve gündelik hayatın yükünü taşıyamayan bir varlık olarak konumlandırılmaktadır. Dumandan çıkan, meditasyon yapan kadın silüeti Doğadan Relax çayını temsil

etmektedir. Bu temsil ile, eğer bu çayı tüketirseniz, stresten kurtulup rahat bir hayat tarzı elde edeceksiniz göstergesi sunulmaktadır. “*Rahatlamanız çok doğal*” metni ile de bu düşünce zaten hissi verilerek pekiştirilmektedir. Poşet çayın kullanımının oldukça rahat olması, firmanın bu kolaylığı da hali hazırda yorgunluğu bulunan kadın için iyi bir seçenek olarak sunması olarak yorumlanabilir. Tüketici tarafından fincanın içindeki çayın içilmesi, meditasyon, yani rahatlık içileceğini göstermektedir. Stresli kadınlara “Doğadan” bir çağrı yapılmaktadır.

Hotiç Reklamı

Reklamda ürünle hiçbir ilgisi olmadığı halde kadın imgesi seçilmiştir. Kadın imgesi olarak güzel, bakımlı, vücut ölçüleri ideal ve karşı cinsin gözlerine hitap eden tanınmış bir manken olan “Cansu Dere” kullanılmıştır. Reklamda kadın manken, güzellik, incelik, zarafet, çekicilik, masumiyet anlamlarını aktaran kadın imgesi olarak yer almaktadır. Mankenin giyinik bedeni yerine çıplak bedeninin seçimi ise çıplak kadın bedeni üzerinden cinsellik ile ilgili iletileri aktarmak amacını taşımaktadır. Reklamın diğer göstergesi olan, vinç ağır bir şeyi kaldırmaya yarayan araçtır. Reklamda ayakkabıyı kaldırmaktadır. Vincin ağır bir şeyi kaldırmak için gerektirdiği güç, kuvvet, “Hotiç” marka ayakkabı kullanan erkeği tanımlamaktadır. Bir ucu çıplak kadın bedenine sarılmış diğer ucu da ayakkabıya bağlanmış halat, erkeğin kadın üzerindeki gücü ve hâkimiyetini işaret eden gösterge olarak algılanabilir.

Reklamdaki kadın imgesi, bel çekimde yandan görülmektedir. Elleriyle göğüslerini kapatan “gösteren imgesi” (model), reklama bakan erkek hedef kitleyi “gözetleyen” konumuna oturtmaktadır. Erkek hedef kitle kadını seyretmekte, kadına seyredilişinin farkındadır. Bu farkındalıkla kadın kendisine bakan erkekten vücudunu gizlemeye çalışmaktadır. Kadının çıplak vücudu erkeğin arzusunun, zevkinin yöneldiği nesne konumundadır. Kadının arkasında konumlandırılan ayakkabının yönü de sola dönüktür. Ayakkabının da kadın imgesi gibi bedensel duruş sergilediği izlenimi yaratılmaktadır. Böylece kadın ve ayakkabı arasındaki özdeşleştirme yönleriyle de aktarılmaktadır.



Resim 3: Hotiç Reklamı

Reklamı yapılan erkek ayakkabısının diğer ayakkabı türleri yerine deri olarak seçilmesi, ayakkabının kalitesini, erkeğin toplumsal kimliğini, seçkinliği ve asaleti göstermesi açısından önemlidir. Deri ayakkabı aynı zamanda hedef kitlenin de yüksek statü sahibi ve asil kişiler olduğunu tanımlamaktadır. Ayakkabının bu anlamları, ağır bir şeyi kaldırmak için kullanılan vincin ayakkabıyı kaldırması ile iletilmektedir. Aralarında bağlantı olamayan vinç ve ayakkabı arasında ilişki kurulmuştur. Dolayısıyla vinç ayakkabının kalitesi, seçkinliği ve statünün metaforudur. Halat göstergesi ise kadının çıplak bedenini sararak erkek hedef kitleye seslenmektedir. Halat, cinselliği çağrıştırmaktan dolayı cinselliğin metonimisi. Kadının çıplak bedeni de cinselliği çağrıştırdığı için yine cinselliğin metonimisi.

Hotiç reklam metnindeki gösterilenler, mesajlar ve göstergeler şu şekilde özetlenebilir;

-Hotiç marka ayakkabı, kaliteyi seven, seçkin, üst gelir grubundan erkekler tarafından tercih edilmektedir.

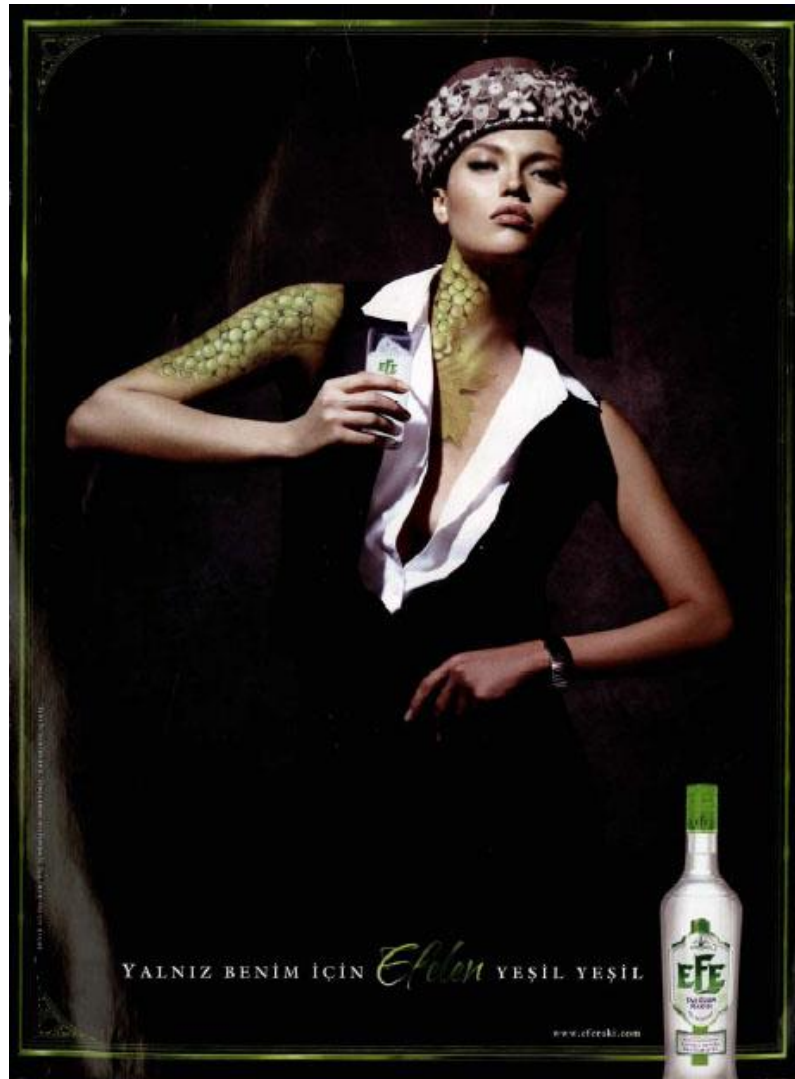
-Markada, cinsellik vurgusu vardır ve bu durum aynı zamanda gücü de simgelemektedir.

-Reklam, hedef kitlesine "Hotiç" marka ayakkabıyı kullanarak edinecekleri statü ve kimlik vurgusu yapmaktadır.

Efe Rakı Reklamı

Bu reklamın, erkek magazin dergisinde yer almasından dolayı hedef kitlesini erkekler oluşturmaktadır. Ancak reklamda erkek imgesi yer almamaktadır. Reklamın iletisini aktarmak amacıyla kadın imgesi seçilmiştir. Seçilen kadın imgesi, genç ve güzel bir kadındır. Kadının makyajlı ve bakımlı olması, modern olduğunun göstergesi

olarak değerlendirilebilir. Marka, geleneksel ile modern birleştiren bir marka olarak konumlandırılmaktadır. Kadının beyaz gömleği, siyah pantolonu, yeleği, fesi ve fesinin üzerindeki oya, markanın kimliğini ve gelenekselliğini tanımlayan göstergeler olarak reklamda yer almaktadır. Markanın adının “Efe” olması nedeniyle zeybek halk oyunu markanın adını ve kimliğini göstermesi amacıyla seçilmiştir. Kadın imgesi, marka ile özdeşleştirilmek için gösterge olarak seçilmiştir. Özdeşleştirmeyi sağlamak amacıyla ürünün özelliği ve ham maddesi olan üzüm salkımları kadının bedeninde resmedilmiştir. Böylece kadının teni ile ürünün tadının özdeşleştirilmesi sağlanmaktadır. Reklam iletilerinde kadının teni ile ürünün tadı arasında ilişki kurulmaktadır. Kadın imgesi ürünle özdeşleştirilirken aynı zamanda cinsel kimliği ile de reklamda yer almaktadır.



Resim 4: Efe Rakı Reklamı

Reklam metninde yer alan göstergeler arası ilişkilerden ortaya çıkan iletiler ise şöyledir;

-Efe rakı, geleneksel değerleri koruyan modern bir rakıdır.

-Efe rakının tadı diğer rakılardan farklıdır. Cinsiyet vurgulu bu anlam, kadın bedeni üzerinden farklılaşmaya işaret etmektedir.

Sonuç

Bu çalışmanın temelini liberal ve eleştirel paradigmalara bakış açıları ve bunun yanında inceleme çalışması ile bu paradigmalara eşliğinde reklamda kullanılan kadın olgusu oluşturmaktadır. Liberal yaklaşım kapitalizmin içerisinde doğmuş ve gelişmiştir. Kapitalizmin düşünsel temelini oluşturan liberal düşünce, kapitalist sistemin kurum ve örgütlerinin kurulmasına da temel oluşturmuştur. Liberal anlayışın özünde devletin ve ekonominin birbirinden ayrı tutulması, birbirlerine müdahale etmemeleri ilkesi vardır. Liberal yaklaşımda kitle iletişim araçları bir bakıma kamunun gözcüsü gibidirler. Kamu adına yöneticileri, yöneticiler adına da halkı gözetlerler (Güngör, 2011:284). Bu bağlamda liberal paradigma, serbest piyasa ekonomisini savunmakta ve reklamın serbest piyasada rekabet içerisindeki işletmelerin bir silah olarak kullanılmasını da desteklemektedir. Devletin müdahil olmadığı, özel işletmelerin kıyasıya bir rekabet içerisinde olduğu liberal ekonomik düzenlerde, kitle iletişim araçlarının etkilerinin her geçen gün daha arttığı, rekabetin çoğaldığı ve işletmelerin hayatta kalabilmek için her türlü aksiyonu yapması gerektiği şartlarda reklam oldukça önemli bir enstrüman olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda çalışmada belirtildiği gibi kadın unsurunun reklamlarda kullanılması, reklamların etkileyciliğini daha da artırmaktadır.

Frankfurt okulundaki önemli teorisyenlerin başlattığı bir akım olan eleştirel paradigmanın temel düsturunu, kapitalizm ve Sovyet sosyalizminin eleştirisi oluşturmaktadır. Özellikle kapitalizmin bir yaşam biçimi yaratarak insanları sömürmesi ve bu sömürüyü yaparken reklamları kullanması, eleştirel paradigma ile liberal paradigmanın reklama bakış açılarını farklı bir konuma almaktadır. Reklamcılıkta da kültür endüstrisinde de saptanan standartlar çarpıcı ama bilinen kolay, çekici, belli bir beceri ve ustalığın ürünü ve sade özelliklere sahiptir. Hedef aptal ve isyankâr olarak nitelenen tüketiciye tahakküm edecek güce ulaşarak onu boyunduruk altına almaktır (Horkheimer ve Adorno, 1996: 58). Eleştirel teoride reklam sadece bilgi verme amacı taşımadığı, insanların algılarını yönettiği için eleştirilmektedir.

Bu çalışmadaki reklamlarda yer alan ürünlerin özellikleri, kadın imgesinin bedensel özellikleri ile özdeşleştirilmektedir. Bu özdeşleştirme renk kodları, yazılı kodlar, beden duruşları, ışık ve aydınlatma, ürün ve kadının birlikte aynı açıdan görüntülenerek verildiği teknik kodlarla sağlanmaktadır. Seçilen bazı reklamlarda, cinselliğin ürünün kullanımıyla özdeşleştirilip ortaya çıktığı görülmektedir.

Kadının temsil ettiği, güzellik, cinsellik ve sağlık gibi kavramlar bu reklamlarda vurgulanarak ürünlerin dikkat çekmesi düşünülmüştür. Reklamda kadın imgesinin kullanılması, kimi zaman erkek tüketiciler için bir çekim alanı oluşturmak, kimi zaman da kadın tüketiciler için ideal bir kadın olmak amacını taşımaktadır. Çalışma kapsamında rekabetin kıyasıya arttığı günümüzde reklamlarda verilen mesajlar çeşitli örneklerle incelenmiş ve ürünlerin dikkat çekmesi, satışlarının artması için kadın olgusunun reklamlarda nasıl kullanıldığı ortaya konulmuştur.

KAYNAKLAR

- ATİKER, E. (1998). *Modernizm ve Kitle Toplumu*, Vadi, Ankara
- BAUDRILLARD, Jean, (1997). *Tüketim Toplumu*, (Çev.: Hazal Deliçaylı, Ferda Keskin,, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- BERGER, J. (2006). *Görme Biçimleri*, İstanbul, Metis Yayınları
- BONNANGE, C., Thomas, C. (1987). *Don Juan ou Pavlov Essai sur la communication publicitaire*. Editions du Seuil, Paris
- ÇAĞAN, K. (2003). *Popüler Kültür ve Sanat*, Ankara, Altinküre Yayınları
- DAĞTAŞ, B. (2003). *Reklamı Okumak*, Ankara, Ütopya Yayınevi
- DAĞTAŞ, B. (2008). *Medya ve Reklam*, A.Ü. Açıköğretim Fakültesi Yayını 2833 (1791): 4-8, <http://eogrenme.anadolu.edu.tr/eKitap/mei210u.pdf>
- GRAY,J. (1997). *Reklam Yasakları ve İfade Özgürlüğü*, çev. Ataç Ünlü, Ankara, Liberal Düşünce Topluluğu Yayınları.
- GÜLSOY, T. (1999). *Reklam Terimleri Ve Kavramları Sözlüğü*, İstanbul, Adam Yayınları
- GÜNGÖR, N. (2011). *İletişim Kuramlar Yaklaşımlar*, Ankara, Siyasal Kitabevi.
- HALL, S. (1999). *Kültür, Medya ve 'İdeolojik Etki', Medya İktidar İdeoloji* içinde., der. ve çev. Küçük, M., Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- HALL, S. (1993). *"Encoding-decoding", the cultural studies reader*, London, Routledge.
- LEISS, W., Kline, S., ve Jhally, S. (1990). *Social Communication in Advertising. Persons, Products and Images of Well-Being*. London: Routledge.
- MARCUSE, H. (1975). *Tek Boyutlu İnsan* (Çev. A. Timuçin, T. Tunçdoğan). İstanbul
- MCCHESENEY, R. (1998). *"The political economy of global communication"*. içinde capitalism and the information age: Political economy of global communication revolution. Edt. R. McChesney, E. M. Wood, J. B. Foster. New York, Monthly Review Press: 1-26.
- MUTLU, E. (1998). *İletişim Sözlüğü*, 3. Basım, Ankara, Bilim ve Sanat Yayınları.
- PARSA, S., Parsa, A. (2004). *Göstergebilim Çözümlemeleri*, İzmir, Ege Üniversitesi Basımevi.
- SAUSSURE, F. (2001). *Genel Dilbilim Dersleri*, İstanbul, Multilingual.
- SCHİLLER, H. (1993). *Zihin yönlendirenler*. Çev. C. Cerit, İstanbul, Pınar Yayınları.
- SHOLLE, D. (1994). *Eleştirel Çalışmalar: İdeoloji Teorisinden İktidar/ Bilgiye*, (derl.) M.Küçük, Medya, İktidar, İdeoloji. Ankara, Ark Yayınları.



**İSMAIL HAKKI PAŞA'NIN VALİLİĞİ DÖNEMİNDE YEMEN'DE HAMİDİYE
ASKERİ TEŞKİLÂTININ KURULUŞU***

Dr. Öğr. Üye. Yasemin BARLAK*

ÖZ

Yemen, 1517 tarihinden itibaren Osmanlı Devleti'nin güney sınırlarını oluşturmaktaydı. İngiltere'nin Aden'e yerleşmesi ve Süveyş Kanalı'nın açılması Arap Yarımadası'nın güvenliği konusunda Yemen'i daha stratejik bir hale getirdi. Bölge, 1870 yılında gerçekleştirilen kapsamlı bir harekât neticesinde yeniden kontrol altına alındı. Osmanlı Devleti San'a'da Yedinci Orduyu kurdu. Ancak zaman zaman Zeydilerin gerçekleştirdiği iç isyanlar orduda önemli zayıflar verilmesine sebep oluyordu. Oysaki bu ordu dış tehditlere karşı da önemli bir görev üstleniyordu. 1879 yılında Yemen valisi olan İsmail Hakkı Paşa, San'a'da, Hamidiye Askerî Teşkilâtını kurdu. Sadece Yemen halkından oluşturulan bu askerlerin San'a'nın muhafazasını sağlamaları ve isyanları bastırmakta destek olarak kullanılmaları düşünülmekteydi. Zamanla bu askerler Osmanlı ordusunda da istihdam edilebilecekti. 1880 yılında kurulan ve Türkçe talim yaptırılan Hamidiye Askerî Teşkilâtına Yemenliler büyük ilgi gösterdiler. Yemenlilerin disiplinli eğitime tabi tutulmaları ve modern silahları kullanmayı öğrenmeleri, ayrıca askerlere düzenli maaş verilmesi, teşkilâta gösterilen ilgiyi artırmaktaydı. Teşkilâtın kuruluşundan kısa bir süre sonra vilayetten merkeze şikâyetler gitmeye başladı. Yerli askerlerin Yedinci Orduda görev yapan askerlerden fazla maaş almalarından rahatsızlık duyuldu. Ayrıca bu askerlerin devlete ihanet etme ve Zeydi imamının tarafına geçerek isyanlara katılma tehlikesinin bulunduğu belirtildi. 1882 tarihinde İsmail Hakkı Paşa görevden alındı. Yeni Yemen Valisi ve Yedinci Ordu Kumandanı İzzet Paşa döneminde teşkilâta son verildi.

Anahtar Kelimeler: Yemen, Hamidiye Askerî Teşkilâtı, Yedinci Ordu.

ABSTRACT

**THE ESTABLISHMENT OF HAMIDIYE MILITARY ORGANIZATION IN YEMEN
DURING THE GOVERNORSHIP OF ISMAIL HAKKI PASHA**

Yemen had been forming the southern borders of the Ottoman State since 1517. Britain's settlement in Aden and the opening of the Suez Canal made Yemen more strategic for the security of the Arabian Peninsula. The region was taken under control again as a result of a comprehensive operation carried out in 1870. The Ottoman State established the Seventh Army in San'a. However, from time to time, the internal riots carried out by the Zaydis caused important casualties in the army. However, this army also undertook an important task against external threats. Ismail Hakkı Pasha, who was the Governor of Yemen in 1879, established the Hamidiye Military Organization in San'a. These soldiers, formed only from the Yemeni people, were thought to provide San'a's protection and be used as a support to suppress the revolts. These soldiers could also be employed in the Ottoman army by the time of progress. The Yemeni people showed great interest to the Hamidiye Military Organization, which was established in 1880 and trained in Turkish. The discipline training of Yemeni people and learning to use modern weapons, as well as regular salaries for soldiers, increased the interest shown in the organization. Shortly after the establishment of the organization, complaints began to go from the province to the center. It was uncomfortable that the indigenous soldiers were paid more than the soldiers in the Seventh Army. It was also stated that these soldiers were in danger of betraying the state and joining the revolts by passing to the side of the Zeydi imam.

* Bu çalışma, yazarın 2013 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde tamamladığı "Dinî ve Siyasî Yönden Osmanlı Devleti İdaresinde Yemen (1872-1909)" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

* Sinop Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü, ybarlak@sinop.edu.tr, Orcid ID: 0000-0001-9750-0623.

İsmail Hakkı Pasha was dismissed in 1882. The organization was terminated in the time of İzzet Pasha, who was the New Yemen Governor and the Seventh Army Commander.

Keywords: Yemen, Hamidiye Military Organization, Seventh Army.

Giriş

Osmanlı Devleti, İngilizlerin 1839'da Aden'i işgal etmesinin ardından Yemen'e verdiği önemi gittikçe artırdı. Süveyş Kanalı'nın açılması, durumu daha da önemli bir hale getirdi. Kızıldeniz sahillerinin yanı sıra Babülmendeb Boğazı ve civarının kontrolü konusu, Osmanlı Devleti'ni harekete geçmeye zorladı. Artık Osmanlı'nın, Kızıldeniz sahillerindeki yabancı yerleşimini kontrol altına alacak biçimde bölgedeki varlığını tekrar güçlendirmesi gerekiyordu. Durum Mekke ve Medine'nin güvenliği açısından da oldukça önemliydi (Kavas, 2001:111). İngiltere, Mekke ve Medine'yi güneyden Yemen, kuzeybatıdan Akabe ve kuzeydoğudan Kuveyt olmak üzere üç yönden kuşatmaya çalışıyordu. Bunlar aynı zamanda geleneksel hac yollarıydı. Yaşanan gelişmeler 1870 yılında Yemen'de Osmanlı idaresini pekiştirmek amacıyla buraya asker çıkarılmasında etkili oldu (Özyüksel, 2000:178-179). Osmanlı Devleti tarafından XVI. ve XVII. yüzyıllarda Portekiz'e karşı duyulan endişe, bu defa İngiltere ve Fransa'ya karşı duyulmaya başlanmıştı. Batılı devletlere karşı Kızıldeniz'in güvenliği konusu yeniden önemli bir problem halini aldı (Orhonlu, 1996: 120). İngiltere bir yandan Mısır'ı yavaş yavaş ele geçirirken, bir yandan da Mısır'daki egemenliğini Afrika'da artırmayı hedefliyordu. Amaç buraların kontrolünü de eline almaktı. Bu düşünce doğrultusunda dini-siyasi girişimlerde bulundu. Bu politika İngiltere'ye, Kızıldeniz boyunca, özellikle Afrika sahillerine (Kavas, 2001:120) ve Yemen'e bağlı stratejik mevkiideki adalara yerleşme konusunda önemli imkânlar doğurdu. İngiltere'nin daha önce Aden'e yerleşmiş olması da onlar için Osmanlıya karşı mücadelede önemli bir adımdı. Kızıldeniz boyunca gerçekleşen Fransa ve İngiltere arasındaki rekabete 1880 sonrasında İtalya ve Almanya da katılınca (Orhonlu, 1996: 141-162), Osmanlı Devleti aynı dönemlerde birçok ayrı güç ile mücadele etmek zorunda kaldı. Yemen'in İngiltere, Fransa ve diğer devletlerarasında bir rekabet sahası oluşturması sebebiyle bölgede yaşanan gelişmeler üzerine devlet bazı önlemler aldı (Akalin ve Şimşek, 2017: 5-42).

Kızıldeniz'in ve Hindistan'a uzanan denizyolunun güvenliği ve kontrolü açısından Yemen, Osmanlı Devleti'nin önem verdiği stratejik bölgeler arasında ilk sıraları aldı. Devletin, dünyanın güçlü devletleri arasındaki hassas konumunu muhafazası açısından, jeopolitik ve dini değere sahip olan Arap coğrafyasının parçalanma tehlikesine karşı, bu bölge oldukça önem taşımaktaydı. Yabancı güçlerin Arap Yarımadası'na sızma tehlikesi ve Hicaz bölgesinin güvenliği bakımından Yemen kilit noktalardandı. Osmanlı Devleti'nin okyanuslara en yakın sınırı olan Yemen, Uzakdoğu ile ilişkilerde ve bu istikamette yer alan sahillerde etkin olabilmek açısından da oldukça stratejik bir bölgeydi (Komatsu, 1992: 1-43).¹ Bu nedenle Yemen, 1872

¹II. Abdülhamid döneminde Japonya ile Osmanlı Devleti arasında gerçekleşen diplomatik ilişkiler doğrultusunda Japonya'ya iade-i ziyaret amacı ile gönderilen Ertuğrul Firkateyni, Osmanlı Devleti'nin bu yöndeki politikaları konusunda bizlere önemli ipuçları vermektedir. 25 Şubat 1889 tarihli tezkerede firkateynin Hind, Çin ve Japon taraflarına gönderilmek üzere gönderileceği belirtilmekteydi. Ertuğrul Firkateyninin gönderiliş amacının yalnızca Japonya ile alakalı olmadığı anlaşılmaktadır. 14 Temmuz 1889'da İstanbul'dan hareket eden firkateyn Cidde, Aden, Bombay ve Kolombo'ya uğrayarak Singapur'a geldi. Buralarda yaşayan Müslümanlar firkateyni büyük bir coşkuyla karşıladılar. Yalnızca bu bölgelerden değil Malakka, Sumatra ve Cavalılar da dahil farklı bölgelerden binlerce Müslüman firkateyni görmeye gelmişti. Birlikte namazlar kılındı ve Halife- Padişah adına hutbeler okundu. Yol planında Saygon ve Honkong da bulunmaktaydı. Buralar Osmanlı Devleti'nin Panislamizm politikasını uygulayacağı müsait bölgeler olarak seçilmişti.

sonrasında siyasî, dinî ve askerî sahalarda, Osmanlı Devleti'nin büyük ölçüde gündeminde yer alan vilayetleri arasına girdi (Akalın ve Şimşek, 2017: 7-13).

1870-1872 yılları arasında gerçekleşen ve yaklaşık 28 ay devam eden kapsamlı bir askerî harekât sonrasında San'a merkezli olarak Yemen Vilayeti yeniden tesis edildi (Uçarol, 1989: 31). Bununla birlikte yine de Yemen'in tamamı Osmanlı yönetimine dâhil edilebilmiş değildi. Sa'de, Me'rib ve Lahic arazisi ile buralara sınır olan aşiret ve kabileler kontrol altına alınamamıştı (Âtîf Paşa, h. 1326: II, 126). Güneyde İngiliz hâkimiyeti altında bulunan Aden'e yaklaşılamadığı gibi (Rüşdî, h. 1325: 47), İngiltere'nin bu konudaki baskısı neticesinde Nevahi-i Tis'a denilen ara bölge, şeyhlerce müstakil olarak yönetilmeye devam etti (Âtîf Paşa, h. 1326: II, 123). Yaklaşık iki buçuk senelik Yemen harekâtında, bölgeye 22.000'den fazla asker geldiği belirtilmektedir. Uzun bir süreyi içerisine alan ve sonuç olarak başarılı geçen bu büyük harekât sırasında 4.000 kayıp verilmiştir. Bu kayıpların 1.800'ü hastalıklardan ve bölgede yaşanan strateji hatalarından kaynaklanmıştır (Âtîf Paşa, h. 1326: II, 127).

Yemen vilayetinde yeni dönemde gerçekleştirilen en büyük icraatlardan biri Yemen'de Hicaz ordusu adı ile görev yapmakta olan ordunun, vilayetin kontrol altında tutulması konusundaki ciddiyetin fark edilmesiyle yeniden yapılandırılması oldu. Üçüncü ve Beşinci Ordulara mensup olan ve Yemen, Mekke ve Medine'de bulunan askerlerden, kısa bir süre içinde Yedinci Ordu kuruldu (BOA A.MKT.MHM 451/8, 28 M 1290/28.03. 1873). Bu ordu Aden'de mevcut olan İngilizlere karşı bir güvenlik kalkanı konumundaydı. Deniz üzerinden gelecek tehlikeler için de hazır tutulmaktaydı. Yabancı gemiler kömür deposu olarak kullanmak istedikleri stratejik önem taşıyan adalara asker çıkarmaya hazırdı. Kızıldeniz sahillerinin tehdit altında olduğu bir dönemde bölgede askere çok ihtiyaç vardı. Ancak Yedinci Ordu Osmanlı Devleti tarafından daha çok iç isyanlara karşı kullanılmak zorunda kalındı. Zira Yemen'in özellikle Zeydi halkları, imamlarının liderliğinde büyük isyanlar çıkardılar. Bu isyanlarla mücadelede çok sayıda Osmanlı askerî görev yaptı.

1879 yılı Aralık ayında Yemen valiliği ve kumandanlığına getirilen Yedinci Ordu Erkân-ı Harbiye Reisi Ferik İsmail Hakkı Paşa (BOA İ.DH 796/64557-10, 29 Z 1296/14.12.1879). Yemen'de bir ilki gerçekleştirdi ve Yemen Hamidiye Askerî Teşkilâtı adıyla mahalli taburlar oluşturdu (BOA Y.A.HUS 167/74, 20 M 1298/23.12.1880; Yemen Vilayeti Salnamesi, h. 1313/1895-1896: 323). Bu şekilde iki amaç gerçekleştirilmiş olacaktı. Birincisi büyük çoğunlukla Anadolu'dan gönderilen binlerce askerin Süveyş Kanalı'ndan geçerek Yemen'e ulaştırılmasına kadar geçen sürede maddi ve manevi kayıplara uğranmasının engellenmesi -ki böylece Yemen'in Yemenliler aracılığı ile muhafazası sağlanacaktı- ikincisi ise maaşlı askerler aracılığı ile birlikte Yemenlilerin devlete ısındırılmaları. Yazıktır ki yerli asker konusuyla ilgili girişimden beklenen netice elde edilemedi. Zira çıkan spekülasyonlar sonucu, iki yıl içerisinde Yemen'de yerli asker uygulamasından vazgeçildi (BOA Y.PRK.UM 59/104, 15 C 1320/19.09.1902).

1. İsmail Hakkı Paşa'nın Yönetime Gelişi (1879-1881)

Yemen'in Osmanlı Devleti tarafından gerçekleştirilen büyük bir harekâtın ardından tekrar kontrol altına alınarak 1872 yılında San'a merkezli dört sancaktan oluşan bir vilayete dönüştürülmesinin ardından ilk vali olan Ahmed Muhtar Paşa, Yemen'de idari düzenlemeler yaparak bayındırlık hizmetleri gerçekleştirdi (Ahmed Râşid, h. 1291: II, 140-142). Yemen Valisi ve Yedinci Ordu Kumandanlığına 1873 yılında Ahmed Eyüp Paşa getirildi (BOA İ.DH 667/46438, 29 Ra 1290/27.05.1873). Yemen Hamidiye Askerî Teşkilâtının kurucusu Ferik İsmail Hakkı Paşa'nın Yedinci Ordu Erkânı Harbiye Riyaseti göreviyle Yemen'e gelişi de onunla aynı zamanda gerçekleşti (Âtîf Paşa, h. 1326: II, 127). Dolayısıyla İsmail Hakkı Paşa, 1873 yılından

itibaren Yemen valisi olarak atandığı 1879 tarihine kadar (BOA İ.DH 796/64557-10, 29 Z 1296/14.12.1879) Yemen'de çıkan isyanları bastırmak konusunda önemli görevler aldı ve bu vesileyle yerli halkı yakından tanıma imkânı buldu. Kendisinin yerli asker teşkili konusunda oluşan fikrinin de bu süre içerisinde şekillendiği anlaşılmaktadır.

Her ne kadar Yemen'de büyük bir askerî harekât gerçekleştirilmiş ve idari düzenlemeler yapılmış olsa da burada devletin otoritesini kurabilmek kolay değildi. Özellikle ulaşılmaz zor bölgelerde bağımsız yaşayan kabilelerin otoriteye itaatlerini sağlamak çok zordu. Nitekim San'a'nın doğusundaki Havlan ve Benî Behlül kabileleri kısa bir süre içinde ayaklandılar. Üzerlerine gönderilen Osmanlı askeri, düzenledikleri harekât neticesinde yaklaşık 2.000 kişiden oluşan isyancıları sindirmeyi başardı (Âtîf Paşa, h. 1326: II, 129-130). Bu dönemdeki en büyük tehlike Zeydîlerin İmamı Muhsin Şeharî'nin isyan etme tehlikesiydi. Haşid ve Erhab kabileleri ayartılmaya her zaman için müsaitti. İmam tarafından çıkarılacak bir isyanın San'a'ya sıçraması ise çok uzun sürmezdi. Bu endişe ile Amran kasabası yakınlarında isyancılarla muharebeye girildi. Ne var ki sonrasında yaşanan ani baskın, askere ait pek çok mühimmatın isyancıların eline geçmesine sebep oldu (Âtîf Paşa, h. 1326: II, 131).

Kabilelerin isyanları sırasında bu tür vakaların gerçekleşmesi kaçınılmazdı. Zira Yemenli kabileler yüzyıllardır birbirinden bağımsız, coğrafi şartları zor bölgelerde yaşamakta, yaşadıkları bölgeyi çok iyi tanımakta ve kabilelerin bütün fertleri aynı zamanda birer savaşçı rolü üstlenmekteydi. Yemenliler itaati sevmiyorlardı. Onları yerleşik hayatın düzenine alıştırmak, eğitmek ve değiştirmek bir hayli güçtü. Meşâyih denilen kabile şeyhlerine bağlıydılar, kıt kanaat yaşamaktan rahatsız olmuyorlar, gerekirse ölmekten korkmuyorlardı. (Yemen Vilayeti Salnamesi, h. 1299/1881-1882: 78-80; Ehiloğlu, t.y.: 133-134.) Bu şartlar altında Osmanlı askerinin durumu oldukça zordu. İklimine ve coğrafyasına yabancı oldukları, Anadolu'dan kilometrelerce uzak bu toprakların kendi halklarının karşısında tetikte durmaları gerekiyordu. Bunun için çok iyi bir eğitime, ulaşım ve sağlık hizmetlerine, ayrıca iyi bir haberleşme sistemi ile askeri mühimmata sahip olmaları gerekmektedir ki bu pek de mümkün değildi (Ochsenwald, 1998: 157). Ulaşım problemi askerin yaşadığı sıkıntıların başında geliyordu. Vilayet sınırları içerisinde daha isyancılarla çatışmaya girmeden önce, yolların bozukluğundan ve iklimin zorluğundan kaynaklanan problemler askeri yıldırırmaktaydı (Ehiloğlu, t.y.: 51-52). Nitekim Yemen'e gönderilen askerin problemleri memleketlerinden çıkışta başlamaktaydı. Anadolu'dan deniz yoluyla ve genellikle yabancı vapurlarla gönderilen askerler, Port-Said'de resmî prosedür tamamlanarak kanal parası verilinceye kadar bekletiliyor, bu bekleyiş bazen beş, on, on beş gün veya daha fazla sürebiliyordu (Tanrikuç, 1965: 13). Bu süre içerisinde hastalıklar başlıyor ve henüz yolun başında ölümler gerçekleşiyordu. Konu ile ilgili yapılan yazışmalardan sadece birinde, Süveys'te kanal parası için bekleyen üç vapurda toplam 4.500 kadar asker bulunduğu ve bu askerlerin vapurun içerisinde bekletildikleri, yiyecek eksikliği ve içerisinde bulunan şartların bozukluğu sebebiyle ölüm olaylarının baş gösterdiği belirtilmekteydi (BOA BEO 2746/205892, 23 Za 1323/19.01.1906; BOA Y.PRK.MK 9/55, 20 Ş 1317/24.12.1899). İfade edildiği gibi askerlerin yiyecek ve içecek sıkıntısı ciddi boyutlara ulaşabiliyordu ve birçok yönden ihtiyaçları istenilen şekilde karşılanamamaktaydı (BOA Y.EE 8/19, 11 S 1325/26.03.1907).

Humr denen mevkide uğranılan talihsiz bozgunun ardından, San'a etrafındaki kabileler daha fazla heyecanlanarak San'a'yı tehdit etmeye başladılar. İmam Muhsin Şeharî'nin gücü daha da arttı. Askerin motivasyonu ve morali bozuldu. Rayde'ye çekilmek zorunda kalındı. Bu şartlar içerisinde Ahmet Eyüp Paşa görevinden istifa etti ve yerine o dönemde Girit valisi ve kumandanı olarak görev yapan Müşîr Rauf Paşa tayin edildi (Âtîf Paşa, h. 1326: II, 133). Ahmet Eyüp Paşa'nın yönetime geldiği dönemden itibaren devlet Bosna-Hersek isyanı ve sonrasında Sırp ve Karadağ

muharebeleri ve sonra da Rusya muharebesi ile meşgul olmuş, bu nedenle Yemen için tasarlanan birçok düzenleme gerçekleştirilememiştir (Rüşdî, h. 1325: 48).

Müşîr Rauf Paşa'nın Yemen valiliği her ne kadar çok kısa bir süre devam etmiş olsa da, daha önce devlete başkaldırıları sebebiyle Girit'e gönderilmiş olan ve Girit'te asker olarak görevlendirilen 200 kadar Asîrlinin, başışlanmalarını ve beraberinde tekrar Yemen'e getirilmelerini arz etmesi üzerine isteğinin kabul görmesi, Asîrliler için çok olumlu bir etki yarattı. Bu kişiler öncelikle Rauf Paşa ile birlikte İstanbul'a gelmiş, iyi halleri sebebiyle onlara çeşitli hediyeler verilmiş, ardından Mekke şerifinin kendilerine devlete bağlılık konusunda nasihat etmesi uygun görülerek, Müşîr Rauf Paşa nezaretinde Mekke'ye gönderilmişlerdi. Özellikle Asîrliler üzerinde oldukça etkili olduğu anlaşılan Mekke şerifi, huzuruna çıkarılan beş altı hatırı sayılır Yemenliyle yaptığı bu sohbetin neticesinde, Yemenliler oldukça etkilenmiş ve geçmişte devlete karşı gösterdikleri düşmanlık sebebiyle büyük bir mahcubiyet duymuşlardı. Şeyhlerin Asîr'e döndüklerinde, yaşadıklarının da etkisiyle yönetim ile tam bir uyum içerisine girdikleri ve idarenin uzun bir müddet Asîr'de bir sorun yaşamadığı belirtilmektedir (Âtîf Paşa, h. 1326: II, 133-134). Bu hadise İsmail Hakkı Paşa için Yemen'deki kabile şeyhlerinin ikna edildikleri takdirde devlet ile uyumlu hareket edebilecekleri konusunda önemli bir örnek olmuştur.

Rauf Paşa'nın Bahriye Nezareti'ne atanması üzerine 1875 yılında Yemen vali ve kumandanlığına Müşîr Mustafa Asım Paşa getirildi. Humr vakasının ardından birçok kabile cesaretlenerek Osmanlı askerine karşı tekrar harekete geçmişti. Özellikle Erhab, İyâl, Yezîd ve Haşid kabileleri tümüyle isyan etmişlerdi. Dönemin Erkân-ı Harbiye Reisi İsmail Hakkı Paşa komutasında sekiz tabur piyade ve topçularla birlikte Haşidlilerin üzerine gidildi. İsyancılara gereken telefâtın verdirilmesinin ardından, ellerine geçirmiş oldukları ağır ve hafif silahları iade etmeleri şartıyla ve kendilerinden rehinelere alınarak eman verildi (Âtîf Paşa, h. 1326: II, 134-135).

Bu sırada İstanbul'dan, Osmanlı Devleti'ne karşı asıl tehdit oluşturabilecek kişi olan İmam Muhsin Şehârî'nin üzerine gidilmesi emri verilmiş, on tabur da piyade askeri gönderilmişti. Haşidliler üzerine yapılan askerî harekâta, sarp ve isyancıların sığınması için oldukça müsait bir bölge olan Şehare'den ileri geçilemedi. Meşâyhînin bu defa para ve ihsanlarla ikna edilmesi düşünülüyse de sayıları oldukça fazla olduğundan istenilen sonuç alınamadı. Askerin Sa'de'den çekilmesi için San'a'yı muhasara etmiş olan 1.500 kişilik isyancı grubu üzerine ani baskın yapan İsmail Hakkı Paşa, büyük bir başarı elde etti. Birçok hayvan ve erzak da ele geçiren asker, rehine alarak çatışmayı bitirdi. Bu askerî harekât üzerine bir yıl boyunca Yemen'de asayiş sağlanmış oldu (BOA İ.DH 713/49900, 2 Z 1292/30.12.1875; Âtîf Paşa, h. 1326: II, 136-137). Ancak bu sulh dönemleri daha sonra çıkacak isyanlar göz önüne alındığında sadece çatışmalara mola vermekten ibaret kalıyordu. Asker sürekli tetikte olmalı, Zeydiler kontrol altında tutulmalı, bir yandan halk eğitilmeli ve devlete ısındırılmalı, bir yandan da Osmanlı askerinin düzenli olarak iaşesi temin edilmeliydi. Yemen'de sürekli ortaya çıkan isyanların önlenbilmesi ve bölgede kalıcı bir hâkimiyetin kurulması için yeni projelerin geliştirilmesi gerekliliği ise aşîkârdı.

İsmail Hakkı Paşa'nın Erkan-ı Harbiye Reisi olduğu Mustafa Asım Paşa döneminde Erhab ve Haşid kabilelerinden seçilen gençler mızıka ve zaptiye görevlerinde istihdam edildiler. Bu kabilelerin meşâyhîhine de farklı görevler verilerek San'a'da sosyal hayat düzene koyuldu. Asım Paşa, ayrıca San'a'da devlet için tehdit oluşturabilecek bazı nüfuzlu kişilere sürgün cezası verdi. Bu önemli şahsiyetlerin içerisinde gelecekte Zeydilerin imamı olacak olan İmam Hamidüddin de bulunmaktaydı. Belirlenen şeyhleri Hudeyde'ye götürmekle görevlendirilmiş olan Ferik İsmail Hakkı Paşa Yemen'de asayişe destek olabilirler düşüncesi ile onları serbest bıraktı. Ne var ki

sürgün cezası verildiği halde serbest bırakılanlar bir müddet sonra devletin başına oldukça büyük sıkıntılar açacaklardı. (Âtîf Paşa, h. 1326: II, 137).

Mustafa Asım Paşa eğitilmiş bir vali olarak mülkî ve askerî idarede son derece başarılı bir yönetim sergilemişti. Eğitim öğretime önem veren ve erken bir dönemde rüşdiye ve ibtidâiye okulları açmak isteyen paşanın bu projelerini gerçekleştiremeden görevi sona erdi (Yemen Vilayeti Salnamesi, h. 1313/1895-1896: 322). Kendisinin önemli hedeflerinden biri de, bir Fransız mühendis ile anlaşarak Yemen’de büyük imar faaliyetleri gerçekleştirmektir. 93 Harbi’ne rastlayan valiliği döneminde planladığı birçok icraatı tamamlayamadan, yaklaşık beş yıl devam eden görevinden ayrıldı (Âtîf Paşa, h. 1326: II, 138).

1879 yılı Aralık ayında Yemen valiliği ve kumandanlığına Yedinci Ordu Erkân-ı Harbiye Reisi Ferik İsmail Hakkı Paşa atandı (BOA İ.DH 796/64557-10, 29 Z 1296/14.12.1879) Mustafa Asım Paşa döneminde Yemen’de görev yapmış olması onun için bir avantajdı. Ancak, özellikle Yemen meşâyihî ile ilgili kanaatlerinin fazla iyimser olması konusunda kendisi ile ilgili önemli eleştiriler yapılmaktaydı (BOA Y.A.HUS 167/74). O daha sonraki dönemde Yemen’de görev yapan Osman Nuri Paşa ve Hüseyin Hilmi Paşa gibi halkın güvenini kazanmanın, onları çeşitli görevlerde istihdam etmenin, şeyhlerle iyi iletişim kurmanın ve onlara lütuflarda bulunmanın Yemen’de iktidarı güçlendireceğini düşünmekteydi (BOA Y.EE 8/18, 7 Teşrinievvel 1306/19.10.1890; BOA Y.EE 8/19, 11 S 1325/26.03.1907). Bu düşüncelerini destekler nitelikte Hamidiye adıyla kurduğu mahalli taburlar, döneminde gerçekleştirdiği en önemli icraatı oldu (BOA Y.A.HUS 167/74, 20 M 1298/23.12.1880; Yemen Vilayeti Salnamesi, h. 1313/1895-1896: 323).

2. Hamidiye Askerî Teşkilâtının Kuruluşu

Yemen Valisi ve Yedinci Ordu Kumandanı İsmail Hakkı Paşa’nın, 1880 yılında Yemen’de yerli halktan oluşacak “Hamidiye” isimli bir askerî birlik kurulmasını öngören teklifi merkez tarafından kabul gördü ve bir müddet uygulamaya konuldu (Osmanlı Arşiv Belgelerinde Yemen, 2008: 334-337). II. Abdülhamid, İsmail Hakkı Paşa’nın fiilen başlattığı çalışma ile ilgili farklı görüşleri değerlendirmiş ve böyle bir teşkilatın kurulmasına müsaade etmişti. Osmanlı tebaası içerisinde bulunan Araplar, Arnavutlar ve Kürtlerin yabancılardan etkilenmemeleri ve devlete ısındırılmaları için neler yapılabileceği konusunda gerçekleştirilen fikri çalışmalardan biri padişaha sunulan Mahmud Nedim imzalı görüşlerdi. Bu insanların devlet organlarında daha fazla yer almaları ve toplumlarını temsil etmeleri tavsiye edilmekteydi. Gerek askerî ve gerekse mülkî memurluklara alınacak olan yerli halktan insanlar, devleti daha da benimseyecek ve kendi çevrelerini bu yönde etkileyeceklerdi. Osmanlı vatandaşı olarak devletlerine kalbî yakınlık duyacaklardı. Böylece ecnebilere her hangi bir meselede müracaat etmeyeceklerdi (BOA Y.EE 75/16, 2 Ca 1297/12.04.1880).

Teşkilât 1880 yılı Mart ayında oluşturulmuştu. İlk etapta San’a’da seçilen yirmi kişi ile Yedinci Orduda ait bir subayın kontrolünde talimlere başlandı. Dört ay içerisinde teşkilâta 300’den fazla kişi dâhil olmuştu. (Çakaloğlu, 2009: 5) Vali İsmail Hakkı Paşa, Yemen’de kurduğu Hamidiye Askerî Teşkilâtının nizamiye orduları gibi disiplinli ve resmi bir surette oluşturulmasını hedeflemişti. Bu şekilde oluşturulacak yerli askerî devlete olumlu sonuçlar getireceği konusunda ise oldukça umutluydu. Aynı yılın Aralık ayında konu ile ilgili Dersaadet’e sunmuş olduğu bilgilerde, sözü edilen askerî birliğe Yemen halkının gösterdiği büyük ilgi neticesinde, kurulduğu yıl oldukça başarılı bir şekilde ilk taburun oluşturulduğu, ikinci bir taburun da oluşturulmakta olduğunu bildirilmekteydi. Yemenlilerin askerî eğitime yatkınlıklarını özellikle ifade eden İsmail Hakkı Paşa, Türkçe yapıldığını belirttiği askerî talimi, teşkilâttaki askerlerin kısa zamanda öğrendiklerini söylemekteydi. Bu askerî birlik içerisinde zabıtlar yetiştiriliyordu. Bu zabıtlar nizamiye askerlerinden görevlendirilen zabıtların nezaretinde

talimler yapıyorlar, ardından San'a şehrinin kale kapılarında, diğer gerekli mahallerde karakol beklemek ve nizamiye birliklerine dâhil edilerek gerekli bölgelerde görevlendirilmek suretiyle değerlendiriliyordu. Paşa, gelinen noktada yerli askerleri Padişah ile görüşürmenin uygun olacağını düşünmekteydi. Askerin içerisinde seçilen bir grubun Padişah'ı görmek ve saygılarını sunmak isteği ile devletin merkezine gelmek arzusunda olduklarını belirtmiş, nitekim Yüzbaşı İslam Bey nezaretinde bir zabıt ile birlikte on bir nefer bu vesileyle İstanbul'a gönderilmişlerdi. Paşa, gönderilen askerlere, edindikleri talim ve terbiyenin sonucunda geldikleri derece itibarıyla lütuf ve ihsanda bulunulması için emr-i fermanda bulunulmasını ayrıca istirham etmekteydi (BOA Y.A.HUS 167/74, 20 M 1298/23.12.1880). Paşa, bu ziyaretlerin Yemen'de büyük bir heyecan uyandıracığını, askerinin motivasyonunu ve halkın yerli askerliğe ilgisini artıracığını düşünüyordu.

İsmail Hakkı Paşa'ya göre Yemen'de Hamidiye askerlerinin teşkili, nüfusu üç dört milyon Müslüman'dan oluşan bu büyük coğrafyadan muntazam kuvvetler oluşturmak, Osmanlının gücünü ve egemenliğini diğer bölgelere yansıtmak açısından da oldukça yararlı olacaktı (BOA Y.A.HUS 167/74, 20 M 1298/23.12.1880). Kısacası bu askerî teşkilât, rakip devletlerin karşısında ve kendi egemenliği altındaki milletlerin nezdinde Osmanlı Devleti'ne büyük bir prestij kazandıracaktı. Nitekim İngilizler ve Fransızlar girdikleri topraklarda örneğin Hindistan'da bunu yapmışlardı (Vural, 2006: 48-53). Aden'i kontrol altına alan İngilizler buradaki gençleri çalıştırıyor, karşılığında verdikleri para onları İngilizlere yakınlaştırıyordu. Şehrin imar edilmesi de halkı etkiliyordu. Adenliler paranın ve medeniyetin karşısında İngilizlere bir nevi hayranlık duyuyorlardı. Gençlerden din değiştirenler bile mevcuttu (Abdürreşid İbrahim, 1328: 421). Dolayısıyla bu teşkilat Yemenliler için de bir geçim kapısı olacaktı. Belki isyanlara karşı pragmatist kabileleri vazgeçirecekti. Güneyde, İngilizlere meyleden kabileleri caydıracaktı. Yerli asker, İngilizlerin Yemen'e tasallut tehlikesine karşı hazır ve güçlü bir ordu olacaktı. Tasarlananlar başarılı bir şekilde gerçekleştiği takdirde bu durum devlet için birçok yönden olumlu olacaktı.

İsmail Hakkı Paşa Yemen'e o ana kadar diğer ordulardan gönderilmekte olan askerlerin gerek değişim yapılırken gerekse tebdili hava nedeniyle naklieleri sırasında çok fazla sıkıntı yaşadıklarını, iklimine ve coğrafi şartlarına uyum sağlayamayan askerler içerisinde hastalıklar sebebiyle büyük zayıflar verildiğini belirtmekteydi. Bu durum maddi olarak da büyük bir yükü. Sırf bu sebeple dahi Hamidiye askerinin oluşturulması oldukça önemliydi. Böylece Yemen'e gönderilecek asker sayısı azaltılacak, asker nakli için harcanan parayla yerli askerinin masrafları da karşılanacaktı. İsmail Hakkı Paşa, belirttiği gerekçeler doğrultusunda Padişah'ın sözü edilen askerî alaya Nişan-ı Âli-i Osmanî ve bir kıta sancağı ihsan buyurmasını arzu etmekte olduklarını ifade etti (BOA Y.A.HUS 167/74, 20 M 1298/23.12.1880).

Hamidiye Askerî Teşkilâtının kurulma aşamasında dört madde ileri sürülmüştü. Birincisi; askerlerin kendi Arap kıyafetleriyle kalmaları ve kıyafet masraflarının devlet hazinesinden karşılanması, ikincisi; San'a'da istihdam olmaları ve Yemen'in haricine çıkmamaları, üçüncüsü; istihdam müddetlerinde muhayyer olmaları ve istedikleri vakit istifalarının kabul olunması, dördüncüsü; her bir nefere ayda yedi riyal olmak üzere maaşlarının geciktirilmeksizin düzenli bir şekilde verilmesi (BOA Y.A.HUS 167/74, 20 M 1298/23.12.1880). Öne sürülen maddeler, Hamidiye Askerî Teşkilâtının kuruluş döneminde Yemen'in kontrolü konusunda yönetimin ciddi sorunlar yaşadığını ve halkı devlete ısındırmak için ne kadar hassas davranıldığını göstermektedir. Zira San'a ve çevresinde büyük çoğunlukla Zeydiler yaşamaktaydı. Dindar bir yapıya sahip olan ve imamlarına son derece bağlı olan Zeydilerin kılık kıyafetine dokunulmaması, asker olarak kalmaları konusunda zorlanmamaları, en azından başlangıç itibarıyla zorunlu askerlik hizmetine dahil edilmemeleri ve maaşlarının düzenli olarak ödenmesinin planlanması, devletin askerlik gibi hassas bir konuda halkı ikna edebilmek ve Zeydileri devlete yakınlaştırabilmek için oldukça temkinli adımlar attığı anlamına gelmektedir.

Osmanlı Devleti, kendi sınırları içerisinde yaşayan farklı etnik kökenli Müslüman halkları kabile asabiyetinden kurtarmak, şehirleştirmek ve devlet bilincine sahip kılmak istiyordu. Ancak bu şekilde onları Osmanlı Devleti'ne bağlı vatandaşlar haline getirebilirdi. (BOA Y.EE 75/16, 2 Ca 1297/12.04.1880). Bu hedefe ulaşmanın özellikle isyanları ile tanınan Yemen'de çok daha zor olacağı muhakkaktı. Osmanlı Devleti, Yemen'i Bursa, Konya veya Suriye vilayeti gibi tüm birimleri ile sistemli bir şekilde yönetilen bir vilayet haline getirmek mümkün olamasa da bölgeye Osmanlı medeniyetini ulaştırmak için en uygun projeler üretmenin peşindeydi. (Kühn, 2005: 71, 82-83). Bu konu en az güvenlik kadar önemliydi. Zira Yemen'deki en büyük problem yerli halkın –özellikle de Zeydilerin- Osmanlı idaresini benimsememeleriydi. Devlet, bu büyük sorunu ortadan kaldırmak için birçok dini-siyasi girişimde bulundu. İstanbul'da açılan aşiret mekteplerine Yemenli öğrencilerin alınması, yapılan çalışmalardan yalnızca biriydi (Akpınar ve Rogan, 2001: 13-16).² Bölgede eğitim ve bayındırlık faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi, Yemenli şeyhlerin Dersaadet'e davet edilmeleri (BOA İ.DH 1469 1326/Ş-45, 18 Ş 1326/14 Eylül 1908), devlete yakın olan meşayih veya seyyidlere çeşitli vesilelerle nişan yahut maaş verilmesi (BOA Y.MTV 220/56, 30 Temmuz 1317 12 Ağustos 1901), kaymakamlık, müdürlük gibi çeşitli memurluklarda istihdam edilmeleri (BOA Y.A.RES 117/84, 12 Ca 1320 (16 Ağustos 1902) ve bölgeye zaman zaman nasihat ve ıslahat heyetlerinin gönderilmesi bu amaçla gerçekleştirilen faaliyetler içerisindeydi (Âtîf Paşa, Yemen Tarihi, c. 2, ss. 207-208). Hamidiye Askerî Teşkilâtının kuruluşu da devletin bölge politikasına askerî açıdan olduğu kadar siyasi ve sosyal açılardan ciddi katkı yapması amacını taşıyordu.

Valiliğin halka açık gerçekleştirdiği resmi törenler halkı devlete ısındırma ve vatandaşlık ruhu kazandırma konusunda yapılan çalışmalar arasındaydı. Nitekim Sultan II. Abdülhamid'in doğum günü münasebetiyle 1881 Temmuz ayında San'a'da yapılan bir tören halka unutulmaz anlar yaşatmıştı. Önden Hamidiye topçu birlikleri tören geçişlerini gerçekleştirmiş, ardından ise Hamidiye askerleri; vali, diğer yetkililer ve halkın huzurunda tören yürüyüşlerini tamamlamışlardı. Bu sırada silahlar ateşlendi ve binlerce insan hep bir ağızdan coşku içinde "Padişahım çok yaşa!" dediler. Geçit sırasında mızıkacı takımı da belli aralıklarla marşlar çalıyordu. Üzerlerinde "Asakir-i Hamidiye" yazısı bulunan ve renk renk afişlerle mükemmel bir düzende hareket eden Hamidiye askeri seyircilere çok güzel bir gösteri sergiledi. (Kühn, 2005: 72-73).

Hamidiye Askerî Teşkilâtından o dönemde altı bölük piyade, bir bölük sahra topçusu ve bir de mızıkacı bandosu oluşturularak, bunlar eğitilmiş zabıtlar nezdinde oldukça muntazam bir talimden geçirildikten sonra kale kapılarında nöbet beklemek, geceleri kol gezmek ve San'a'da asayişini sağlamak şeklinde görevlendirildiler. Belirtilenlere göre bu askerlerin bir kısmı nizamiye askerlerine katılmıştı. San'a sancağı nahiyelerinde çıkan isyanları bastırmakta görevlendirilenleri de olmuştu (BOA Y.PRK.UM 59/104, 15 C 1320/19.09.1902).

3. Teşkilâtın Lağvedilmesi

Kısa bir süre içerisinde İsmail Hakkı Paşa'nın idareciliği ve yerli askerden oluşturduğu teşkilât hakkında merkeze olumsuz haberler ve şikâyetler gitmeye başladı. Bu durum üzerine Beşinci Ordu Kumandanı Abdülkerim Paşa teftiş için Yemen'e gönderildi. Yapılan soruşturma neticesinde İsmail Hakkı Paşa'nın görevine son verilmesi uygun görüldü. 17 Ocak 1882 yılında Altıncı Ordu Erkân-ı Harbiye Reisi Ferik İzzet Paşa yeni Yemen valisi oldu. (Çakaloğlu, 2009: 7) Teamül üzerine kendisine

² Sultan II. Abdülhamid tarafından, aşiretleri eğitim yoluyla yerleşik hayata geçirerek onları devlete kazandırmak amacı ile İstanbul'da kurulmuş olan Aşiret Mektebi, öncelikli olarak Arap vilayetlerindeki aşiret çocuklarının eğitimi için planlanmıştır. 1892 yılında kurulan ve 15 yıl eğitim-öğretime devam eden mektep, 1907 tarihinde kapanmıştır.

vezaret rütbesiyle birlikte Nişân-ı Âli-i Osmanî Beratı verildi. İzzet Paşa, her ne kadar İngilizleri rahatsız etmiş olsa da Basra'dan Hudeyde'ye gelirken geçmiş olduğu güzergâh boyunca önemli sahillere Osmanlı bayrağı diktirmeyi ihmal etmedi (BOA Y.PRK.ASK 12/23, 5 C 1299/24.04.1882).

Yeni valinin göreve geldiği sıralarda İmam Muhsin Şehârî'nin vefatıyla yerine imam olan İmam Şerefüddîn taraftarları büyük bir isyan başlatmışlardı. İsyancılarla Hacce ve Zafir bölgesinde gerçekleşen mücadelelerde Osmanlı askeri ciddi zayıf verdi. Zira etraf kayalıklarla çevriliydi ve Zafir bölgesi askerin rahat hareket edebileceği bir yapıda değildi. Burası altı ay boyunca muhasara altında tutulmuş ancak isyancılar bu süre sonunda Zafir'den çıkmayı başarmıştı (Âtîf Paşa, h. 1326: II, 139-141). İzzet Paşa, büyük bir mücadele sonunda isyanları bastırmayı başardı ancak bu sırada Yemen idaresinde olumsuz bir takım gelişmeler de yaşanmaya başladı. Zira bu dönemde, San'a merkezine uzak idari birimlerde yolsuzlukların dillendiği, mutasarrıf, kaymakam ve müdürlerin sık sık değiştirildiği belirtilmektedir. Bu idareci ve memurlardan bir kısmı yerel şeyhlerle anlaşarak halktan kat kat vergi alıyorlardı. Zira maaşları, üzerlerine bir kat elbise almaya dahi yetmiyordu (Âtîf Paşa, h. 1326: II, 140-141). Esasen, merkezlerin birbirinden uzak oluşu, arazinin dağlık yapısı ve iletişim sorunları buralarda bağımsız hareket edebilme imkânı oluşturmuş ve Yemen vilayetinin kurulduğu dönemden itibaren bu tür sıkıntılar sürekli var olmuştu (Georgeon, 2006: 214). Yemen imamı ve bir kısım meşâyihin çıkarttıkları isyanlarda, halkın asker ve memurlarla yaşadığı sorunlar önemli bir etkendi. Memurların ıslahı konusuna önem verilmemesi halkın daha ziyade düşmanlığına sebep olmaktadır (BOA Y.EE 8/19, 11 S 1325/26.03.1907). Ancak yolsuzluk şikâyetlerinin bazı valilerin dönemlerinde daha da arttığı dikkati çekmekteydi. Nitekim Vali İzzet Paşa'nın, Yemen'de irtikâp ile ilgili olumsuz haberleri sonraki dönemlere kadar ulaşmıştı. (BOA Y.PRK.TKM 42/16, h. 1316/1898-1899).

İzzet Paşa döneminde maliye bozuldu, idare düzgün gitmedi. İsmail Hakkı Paşa'nın kurduğu Hamidiye Askerî Teşkilâtı, memurların ve zaptiyelerin dikkatini daha fazla çekmeye başladı. Zira yerli askerler merkezden gönderilenlerden şanslıydılar. Çünkü devletten düzenli olarak maaşlarını alabilmekteydiler. Bu dönemde Hamidiye taburlarına verilen maaş toplamı 100.000 kuruştur. Ayrıca, devlete bağlılık açısından yerli askerlere güvenilemeyeceği de ifade edilmekteydi. Özellikle bu iki gerekçe ile merkeze şikâyetler gitmeye devam etti (Âtîf Paşa, h. 1326: II, 140-141). Her ne kadar İsmail Hakkı Paşa, Yemen'de kurulan Hamidiye Askerî Teşkilâtının Yemen'in geleceğine birçok açıdan olumlu katkı yapacağına dair büyük umutlar taşımış olsa da sonuç onun hedeflediği şekilde gerçekleşmedi. Gönderilen hafiyelerden alınan bilgiler durumun belirtildiği gibi olmadığı, İsmail Hakkı Paşa'nın müddei'l-hilafe (hilafet iddiası) taraftarı olarak bilinen Yemen eşrafından es-Seyyid Ahmed el-Kebsî ve Hüseyin Cağmân'ın oyununa geldiği şeklindeydi. Yemen'de Hamidiye askerinin Osmanlı Devleti'ne yarardan çok zarar getireceği belirtiliyordu (BOA Y.A.HUS 167/74).

Yerli asker fikrinden vazgeçilme gerekçeleri oldukça dikkat çekiciydi. Yemen Hamidiye Askerî Teşkilâtının kuruluşu ile ilgili alınan kararların uygulamaya konulmasıyla birlikte problemlerin de başladığı ifade edilmekteydi. Ortaya çıkan problemler ile ilgili yapılan açıklamalara göre yerli askerî birliğe dâhil olanlar iki sınıftı. Birincisi eğitilemeyecek derecede halkın düşük seviyeli kişilerinden, ikincisi hilafet iddiasında bulunan Yemen İmamı ile Osmanlı askeri arasında muharebe gerçekleştiği takdirde imama iltihak edecek kabile ahalisinden olanlardı. Bunların maksadı yoksulluğu ortadan kaldırmak, harp tekniğini öğrenerek kabile fertlerine öğretmek ve bu şekilde müddei'l-hilafenin kuvvet ve iktidarını artırmaktı. Zira imama bağlı kabilelerin geçmiş muharebelerden ellerine geçen binden fazla iğneli tüfek bulunmaktaydı. Ayrıca Aden'den modern silahlar satın almaktaydılar. Ancak kabile ve aşiretler harp

tekniklerine ve süratli harekât bilgilerine sahip olmadıklarından bu bilgileri Hamidiye askerlerinden istifa veya firar ederek ayrılan neferler vasıtasıyla edineceklerdi (BOA Y.A.HUS 167/74).

Diğer bir konu yeni kurulan askerî birliğin San'a'da asayiş bozacağı kaygısıydı. Zira San'a şehrinin kuyularından kalelerine her yeri düzenli askerlerle korunmaktaydı. İddiaya göre yeni oluşturulan Hamidiye askerlerinin eline buraların muhafazasının verilmesi ve cephanenin bunlara teslimi San'a sakinlerini ve memurlarını olumsuz etkilemiş, bu askerlerin her an ihanet edebilmeleri mümkün olduğundan, birçok memur ve müstahdem güvenlik kaygısıyla memuriyetlerini terk ederek San'a'dan gitmeye teşebbüs etmişlerdi. Sözü edilen askerî birliğin maaşlarının geciktirilmeksizin düzenli olarak ödenmesine rağmen, ordunun ve zaptiyenin maaşlarının aynı şekilde verilememesi ise askerleri rahatsız etmekteydi. Hatta zaptiyenin çoğu görevini terk etmişti. Hamidiye askerlerine şayet maaşları düzenli ödenemeyecek bir durum gerçekleşir ise o takdirde de ya tamamı birden istifa edecek veya devletin vermiş olduğu silahlarla birlikte firar ederek hilafet iddiasında bulunan imama katılacak ve devlete karşı savaşacaklardı. Bunlar Yemen'den nakledilmeye kalkışlsa da sonuç aynı şekilde gerçekleşecekti. Hatta kendi rızaları ile düzenli orduya katılmış olsalar dahi bunların maaşları diğer askerlerden fazla olduğundan ve düzenli verildiğinden, diğer askerler müşkül duruma düşeceklerdi. Söz konusu askerlerin kısmen de olsa harp tekniklerini öğrenmeleri memnuniyet verici olmayıp rahatsız olunacak bir durumdu. Zira devletin yapmış olduğu masraflara karşın bunların devlete bir faydasının olmayacağı, aksine imam için faydalı olacağı anlaşılmaktaydı. Sonuç olarak bu teşkilâtın vazgeçilmesinin uygun olacağı ifade edilmekteydi (BOA Y.A.HUS 167/74). Yukarıda ifade edilen kaygıların ortaya çıkmasında muhtemelen bu dönemde İmam Şerefüddin'in kontrolünde patlak veren isyanın etkisi olmuştu.

1902 yılında Yemen'de şifre kâtipliği yapan ve Yemenli olduğu anlaşılan Mustafa b. Mustafa'nın Padişah'ın isteği üzerine hazırladığı raporda, İsmail Hakkı Paşa döneminde kurulan askerî teşkilât hakkında önemli bilgiler verilmektedir. Yemen'de Hamidiye adı ile yerli halktan oluşan bu askerî birliğin, yukarıda belirtilen gerekçeler ışığında, Yemen'de güvenliği sağlamak için pek yararlı olmayacağı kanaatine varılarak, iki yıl içerisinde bu uygulamadan vazgeçildiği belirtilmektedir. Raporda yukarıdaki düşüncelerin aksine teşkilât övülmekte, neden devam etmediğinin anlaşılamadığı bildirilerek konu ile ilgili değerlendirmeler sunulmakta, yeniden kurulması konusunda düşünceler belirtilmektedir. Belgede Vali İsmail Hakkı Paşa'nın tüm girişimlerine rağmen malî sıkıntılar sebep gösterilerek kuruluşundan iki yıl sonra, Vali İzzet Paşa zamanında kapatılan teşkilâtta yetişen askerlerin bir kısmının Yedinci Orduda istihdam edildiği, bir kısmının da zaptiye görevine devam ettiği belirtilmektedir (BOA Y.PRK.UM 59/104, 15 C 1320/19.09.1902). Âtîf Paşa da eserinde, askerinin dağıtılmasından sonra yaşanan gelişmelere değinmektedir. Onun açıklamalarına göre hükümetin Hamidiye Askerî Teşkilâtında yer alan Yemenli askerleri azletmesinden sonra yerli askerlerin büyük çoğunluğu işsiz kalmış, bunun üzerine bir kısmı İmam Şerefüddin'in askeri olmuş, bir kısmı da bundan rahatsızlık duyarak karınlarını doyurmak için yoldan geçenlere saldırmaya başlamışlardı. Yemen'de yerli asker teşkilini olumlu bir girişim olarak değerlendirenler arasında yer alan Âtîf Paşa'ya göre, güzel talim ve terbiye görmüş, San'a'da düzenli aileler kurmuş, maiyetlerini yoluna koymuş olan bu askerlerden bir fenalık ortaya çıkmamıştı. Zira bunlar meşhur kabilelerin aç fakat cesur ve maharetli kişileri idi. Vergi tahsilâtı için etrafa sevk olundukları mahallerde, mensup oldukları kabile tarafından intikama hedef olurlar korkusuyla ahali bunlara taarruzdan çekiniyordu. Ayrıca bu askerler elde ettikleri refah nedeniyle hükümete bağlanmışlardı. Dolayısıyla vergilerin düzenli toplanabilmesi nedeniyle bunlara verilen maaşlar hiçbir şekilde bütçeye yük getirmeyecek, aksine yerli askerinin devamı devlet için bir kazanç olacaktı (Âtîf Paşa, h. 1326: II, 140-141). Nitekim Yemen'de imamların vergileri halktan

kendi adlarına toplamaları sebebiyle vergi tahsili devlet için büyük bir sorun teşkil ediyordu. Vergi alınabilen bölgelerde ise askerlerin nezaretindeki memurlar bazen yolsuzluk yaparak halkı bunaltıyor, bazen de halk ödeme yapmaya yanaşmıyordu (BOA Y.PRK.KOM 15/76, 5 N 1325/12.12.1907). Vergi tahsilinde yerli askerden istifade etmek bu açıdan önemliydi.

Yemen’de yerli asker oluşturma fikri daha sonraki dönemlerde de zaman zaman ele alınmış ancak ilk seferde gerçekleştirildiği şekliyle uygulamaya konulamamıştır (BOA Y.EE 8/18, 7 Teşrinievvel 1306/19.10.1890; BOA Y.PRK.UM 59/104, 15 C 1320/19.09.1902). Yemen’de kurulan ve kısa bir süre devam eden yerli askerî teşkilât, esasen Yemen’in geleceğinde etkili olmuştur. Bu teşkilâtla başlayan ve aralıklarla devam eden yerli asker yetiştirme teşebbüslerinin Yemen’in düzenli ordusuna katkıda bulunduğu anlaşılmaktadır (Abaza, 1979: 110). İlginçtir ki İmam Yahya’nın, Yemen’de Osmanlı döneminin ardından kurduğu krallık ordusunun Osmanlı askeri kıyafetine sahip olduğu ve orduda askerî talim ve terbiye usullerimizin aynen uygulandığı belirtilmektedir (Ehiloğlu, t.y.: 219).

Sonuç

Arap Yarımadası’nın güneydoğu kıyısını oluşturan Yemen, Osmanlı Devleti’nin stratejik önem taşıyan vilayetlerinden biridir. Bölge, kutsal toprakların güvenlik sınırını oluşturmakla birlikte Hind Okyanusu ile Kızıldeniz’i birbirine bağlayan Babülmendeb boğazına hakim bir konumdadır. İngilizlerin 1839’da Aden’e girmeleri, daha sonra Süveyş Kanalı’nın açılması bölgede uluslararası bir rekabet oluşturunca Osmanlı Devleti Yemen’in kıyı kesimlerinde kalan hakimiyet alanını tekrar iç kesimlere yayma gereksinimi duymuştur. 1870 yılında gerçekleştirilen askeri bir harekât ile Yemen vilayeti tekrar kontrol altına alınmış, devlet, bölgenin güvenliği için San’a’da Yedinci Orduyu kurmuştur. Bu ordu aynı zamanda yönetilmesi oldukça zor olarak bilinen Yemen vilayetinde iç isyanları bastırmakla da görevlidir. Ne var ki vilayetteki belli kabilelerin sürekli isyan halinde olmaları, özellikle Zeydi imamların kontrolünde gerçekleşen isyanlar, orduda oldukça büyük zayıflıklar verilmesine sebep olmuş ve Yemen’e sık sık asker sevkıyatı yapılması gerekmiştir. Zeydi imamlar kabileler üzerinde güçlü bir otoriteye sahiptir ve büyük imtiyazlar almadıkları sürece devletin otoritesini kabul etmeye niyetleri yoktur. Dolayısıyla vilayetin merkeze uzaklığı, iklimi ve coğrafi şartların olumsuzluğu, maddi sıkıntılar ve bölge halkının asi yapısı askerler için ciddi sıkıntılar oluşturmuştur.

1873 yılında Yemen’e Erkan-ı Harbiye Reisi olarak atanan ve 1879 yılında Yemen valisi olan İsmail Hakkı Paşa, bu dönem içinde isyancılara karşı birçok askerî harekât gerçekleştirmiştir. Edindiği tecrübeler doğrultusunda Müslüman Yemenlilerle bir şekilde anlaşılabilirliğine kanaat getirmiş, kabile şeyhleri ile olumlu ilişkiler kurmanın önemli olduğunu düşünmüştür. Bu gerekçeler doğrultusunda Yemen’de önemli bir projeyi uygulamaya koymuş ve bölgede “Hamidiye Askeri” adıyla yerli askerler oluşturarak ordunun yükünü hafifletmeyi planlamıştır. Yerli askerlere Türkçe talim yaptırmakla birlikte, disiplinli bir eğitimden geçirmek ve düzenli maaş vermek suretiyle onları başıboşluktan kurtaracağını, vatandaşlık bilinci kazandıracağını ve askeri maharetlerini devlet adına değerlendirebileceğini ümit etmiştir. Bu sayede birçok kabile de devlete ısındırabilecekti.

Yemenlilerin bölgesel hassasiyetleri de göz önüne alınarak yerli askerlere; masrafını devletin karşılayacağı yerel kıyafetler giydirilmesi, askerliğe devam etmeleri konusunda muhayyer bırakılmaları, Yemen dışında görevlendirilmemeleri ve ayda yedi riyal maaş verilmesi kararlaştırılmıştır. 1880 yılı başlarında oluşturulan ve öncelikli olarak sadece San’a’da hizmet etmesi öngörülen teşkilata beklenilenden fazla ilgi gösterilmiştir. İlk yıl, teşkilatla ilgili çalışmaların başarılı bir şekilde devam ettiği

konusunda İsmail Hakkı Paşa merkeze bilgi vermiş, ayrıca seçmiş olduğu bir grup askeri huzura çıkmak üzere Dersaadet'e göndermiştir.

İki yıl içerisinde Hamidiye Askerî Teşkilâtında altı bölük piyade askeri, bir bölük sahra topçusu ve bir mızıka bandosu yetiştirilmiştir. Bunlar kale kapılarında nöbet beklemek, geceleri kol gezmek ve San'a'da asayişini temin etmek üzere görevlendirilmişlerdir.

İsmail Hakkı Paşa'nın idareciliği ve teşkilâtın Yemen'de oluşturduğu sıkıntılar ile ilgili kısa bir süre içinde başlayan şikâyetler üzerine merkezden müfettiş gönderilmiş, bir süre sonra da İsmail Hakkı Paşa görevden alınarak yerine İzzet Paşa vali olmuştur. 1882 yılında göreve gelen yeni vali, İmam Şerefüddîn isyanı ile meşgul olmak zorunda kalmış, bu sırada memurlarla ilgili yolsuzluk şikâyetleri baş göstermiştir. Bölgedeki huzursuzluk Hamidiye Askerî Teşkilâtı ile ilgili şikâyetleri de artırmıştır. Teşkilât askerlerinin San'a'da kargaşa ortamı oluşturduğu, Yedinci Ordudaki askerlerin maaşlarını alamadıkları halde onların düzenli alabilmelerinin askerler arasında sorun haline geldiği, bunlara devlete bağlılık konusunda güvenilemeyeceği, silahları ile birlikte imamın saflarına geçebilecekleri şeklindeki gerekçelerle teşkilâta son verilmiştir. Sonraki dönemlerde konu ile ilgili değerlendirmeler yapılmış ve böyle bir teşkilâtın kurulması konusunda teşebbüslerde bulunulmuşsa da ilk kurulduğu dönemdeki şekliyle hayata geçirilememiştir.

KAYNAKLAR

Kitaplar ve Makaleler

ABDÜRREŞİD İBRAHİM, (2012), *Âlem-İslâm ve Japonya'da İntişâr-ı İslamiyyet*, (Nâşir: Ebu'l-Ulâ ve Eşref Edib), C. I, İstanbul: Ahmed Sâkî Bey Matbaası.

AHMED RÂŞİD, (h. 1291), *Yemen ve San'a Tarihi*, C. II, y.y.

AKPINAR, A. ve ROGAN, E. L., (2001), *Aşiret Mektep Devlet Osmanlı Devleti'nde Aşiret Mektebi*, İstanbul: Aram Yayıncılık.

AKALIN D. ve K. ŞİMŞEK, "Yemen Valisi Ahmed Muhtar Paşa Dönemi ve Yemen'de Osmanlı İdaresi (1868-1909)", *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, XVII/34, Bahar 2017, s. 5-42.

ÂTIF PAŞA, (h. 1326), *Yemen Tarihi*, C. II, İstanbul: Şirket-i Tab'îye.

ÇAKALOĞLU, Cengiz, (2009), "II. Abdülhamit ve İkinci Meşrutiyet Dönemlerinde Yemen Halkından Yerel Askerî Teşkilat Kurma Denemeleri", *Askerî Tarih Araştırmaları Dergisi*, Yıl: 7, S: 14, s. 1-18.

EHİLOĞLU, Zeki, (t.y.), *Yemende Türkler (Tarihimizin ibret levhası)*, Kardeş Matbaası: y.y

GEORGEON, François, (2006), *Sultan Abdülhamid*, (Çeviren: A. Berktaş), İstanbul: Homer Kitabevi.

KAVAS, Ahmet, (2001), "Doğu Afrika Sahilinde Osmanlı Hakimiyeti: Kuzey Somali'de Zeyla İskelesinin Konumu (1265-1334/1849-1916)", *İslâm Araştırmaları Dergisi*, S: 5, s. 109-134.

KOMATSU, Kaori, (1992), *Ertuğrul Faciası Bir Dostluğun Doğuşu*, Ankara: Turhan Kitabevi.

KUHN, Thomas, (2005) "Shaping Ottoman Rule in Yemen, 1872-1919", (**Yayınlanmamış Doktora Tezi**), Department of Middle Eastern and Islamic Department of History New York University.

OCHSENWALD, William, (1998) "The Impact of Ottoman Rule on Yemen, 1849-1914", **Religion, Economy, and State in Ottoman-Arab History**, İstanbul: Isis Press.

ORHONLU, Cengiz, (1996), **Osmanlı İmparatorluğu'nun Güney Siyaseti Habeş Eyaleti**, Ankara: TTK Yayınları.

OSMANLI ARŞİV BELGELERİNDE YEMEN, (2008), (Proje Yöneticisi: Y. Sarıncay), İstanbul: T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı Yayınları.

ÖZYÜKSEL, Murat, (2000), **Hicaz Demiryolu**, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

RÜŞDÎ, (h. 1325) **Yemen Hâtırası**, Dersaadet: Matbaa-yı Osmaniye.

TANRIKUT, Asaf, (1965), **Yemen Notları**, Ankara: Güzel Sanatlar Matbaası.

UÇAROL, Rifat, (1989), **Gazi Ahmet Muhtar Paşa (1839–1919) (Askeri ve Siyasi Hayatı)**, Gözden Geçirilmiş İkinci Baskı, İstanbul: Filiz Kitabevi.

VURAL, Suat, (2006), "Hindistan'da İngiliz Yönetimi", (**Yayınlanmamış Doktora Tezi**), Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arşiv Belgeleri

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı

Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA)

A.MKT.MHM 451/8, 28 M 1290/28.03. 1873.

BEO 2746/205892, 23 Za 1323/19.01.1906.

İ.DH 796/64557-10, 29 Z 1296/14.12.1879.

İ.DH 667/46438, 29 Ra 1290/27.05.1873.

İ.DH 713/49900, 2 Z 1292/30.12.1875.

Y.A.HUS 167/74, 20 M 1298/23.12.1880.

Y.EE 8/19, 11 S 1325/26.03.1907.

Y.EE 75/16, 2 Ca 1297/12.04.1880.

Y.EE 8/18, 7 Teşrinievvel 1306/19.10.1890.

Y.EE 8/19, 11 S 1325/26.03.1907.

Y.PRK.ASK 12/23, 5 C 1299/24.04.1882.

Y.PRK.KOM 15/76, 5 N 1325/12.12.1907.

Y.PRK.MK 9/55, 20 Ş 1317/24.12.1899.

Y.PRK.TKM 42/16, h. 1316/1898-1899.

Y.PRK.UM 59/104, 15 C 1320/19.09.1902.

Salnameler

Yemen Vilayeti Salnamesi, (h. 1299/1881-1882), Muharriri: Hamid Vehbi, İkinci Def'a.

Yemen Vilayeti Salnamesi, (h. 1313/1895-1896), Dokuzuncu Def'a, Vilayet Matbaası.



**TÜRK DESTANLARINDA KADINA YÖNELİK TEMELTOPLUMSAL
CİNSİYET ROLLERİ**

Dr. Öğr. Üye. Ülkü KARA*

ÖZ

Tarihin karanlık evrelerinden nispeten bilinen devirlere gelindiğinde anahanlık döneminden ata erkil döneme geçişin yaşandığı ve bu devrin genel itibarla ilk evresini destan devrinin şekillendirdiği ifade edilir. Türk kültürü açısından belirleyici zaman dilimlerinden biri olarak kabul edilecek destan devri kendi koşulları içerisinde kendi sosyal normlarını, sosyo ekonomik, sosyo kültürel ve sosyo politik koşullarını beraberinde geliştirmiş ve şekillendirmiştir. Kendinden önceki binlerce yıllık sürecin izleri olarak kabul edilecek mitik metinlerden izler taşıyan ve geleceğe bu izleri aktaran destanlar kendilerinden sonraki ve önceki dönemin yorumlanmasında temel materyalleri barındırırlar. Bu dönemin en temel unsuru doğal olarak kahraman merkezli bir bakış açısı ve bu çerçevede kozmosun kaosa dönüşmesini engellemek adına kahramanlara verilen görev ve sorumluluklardır. Türk coğrafyasının genişliği ve medeniyet dairesindeki etkileşim öğelerinin farklılığı nedeniyle zaman ve uzam açısından farklılıklar taşıması mümkün olmakla birlikte temel kök değerler açısından destanı oluşturan gerek erkek gerekse kadın kahramanın fonksiyonlarının büyük oranda aynılığı dikkat çekicidir. Milletleşme süreci açısından önemli bir evre olarak kabul edilecek bu dönemde, belirli öz değerler korunmakla birlikte birey ve toplum yaşamında çeşitli farklılıklar doğmuştur. Bu çalışma bu değişimleri ve değişimlerin arka planına yönelik öğeleri belirlemeyi hedeflemektedir. Bu amaçla mitik metinlerden başlanarak, Türk coğrafyasının farklı zaman dilimlerinden ve bölgelerinden ancak büyük oranda tarihsel kronoloji takip edilerek ve sosyo kültürel değişimler vurgulanarak destan merkezinde kadınlara yüklenen temel cinsiyet rollerinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal Cinsiyet, Destan, Türk Kültürü

BASIC GENDER ROLES FOR WOMEN IN TURKISH EPİCS

ABSTRACT

It is stated that from the dark stages of history to the relatively known periods, the transition from the anahanlık period to the ancestral erkil period was experienced and the epic period shaped the first phase of this period in general. The epic period, which will be regarded as one of the defining periods in terms of Turkish culture, developed and shaped its own social norms, socio-economic, socio-cultural and socio-political conditions within its own conditions. Epics that bear traces of mythic texts that will be regarded as traces of thousands of years of process before themselves, and those traces to the future, contain basic materials for the interpretation of the period before and after them. The most fundamental element of this period is naturally a hero-centric perspective and within this framework, the duties and responsibilities given to heroes in order to prevent the cosmos from turning into chaos. Although it is possible to carry differences in time and space due to the breadth of the Turkish geography and the difference in interaction elements in the circle of civilization, it is remarkable that the functions of both the male and female protagonist, which constitute the Epic, are largely identical in terms of basic root values. In this period, which will be considered as an important stage in the process

* Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ulkuatakara@gmail.com, Orcid ID: 0000-000-6975-2671

of nationalization, certain self-values were preserved, but various differences arose in individual and community life. The aim of this study is to determine the main gender roles imposed on women in the epic center by starting from Mythic texts, following historical chronology from different time periods and regions of Turkish geography but largely by emphasizing socio-cultural changes.

Keywords: Gender, Epic, Turkish Culture

Giriş

Bugüne dek yapılan çalışmaların bir kısmında, araştırmacılarca medeniyetin ilk yaratıcısı ve yaşatıcısının kadın olduğuna işaret edilerek özellikle etnografya, arkeoloji, antropoloji vb. bilim dallarının ortaya koyduğu verilere göre ilk insan topluluklarının “anaerkil” düzene sahip olduğuna dair bir kanı oluşmuş durumdadır. Aksini iddia eden çalışmalarda ise tarihin hiçbir döneminde anaerkil bir sürecin yaşanmadığı ifade edilir. İsviçreli aile hukukçusu ve antropolog Johann J. Bachofen, “Ana Hukuku” (Das Mutterrecht) adlı kitabında cinsel özgürlük veya rastgele ilişkiler dönemi olarak kabul edilebilecek örgütsüz bir süreçten sonra sistematik ilk sosyal-siyasi yapılanmanın, otoritenin kadınların elinde olduğu anaerkil dönemde gerçekleştiğinin altını çizer. Bachofen’a göre, anaerkil yapının ortaya çıkma nedenlerinden en önemlisi rastgele ilişkiler dönemine kadınların gösterdiği tepkidir. Ataerkil dönemden önce anaerkil bir dönemin yaşandığı fikrini, dişil yeryüzü tanrıçası başka bir ifade ile Ana Tanrıça olgusu ile güçlendiren Bachofen’i, daha sonra evrim teorisinin teorisyeni C. Darwin ve Freud gibi bilim insanları desteklemiştir (Yolcu, 2016, 236). Bachofen ile aynı dönemde yaşayan Morgan, Mc Lennan gibi bilim insanları da Bachofen’in görüşleri ile benzer fikirler öne sürmüştür (Güvenç, 1979, 334).

Kadın merkezli çalışmalar, temel itibarla konuyu tarihsel bir düzlem içerisinde ele alarak daha ziyade karanlık dönemden günümüze doğru akan bir periyot izler. Bu noktada araştırmacıların özellikle ilk dönem yaklaşımları konuya fiziki güç merkezli ve sosyolojik kabuller çerçevesinde iki ayrı kategoride yoğunlaşır. Araştırmacıların önemli bir kesimi medeniyetin ilk yaratıcısı ve yaşatıcısının kadın olduğuna işaret ederek özellikle etnografya, arkeoloji, antropoloji vb. bilim dallarının ortaya koyduğu verilerden hareketle ilk insan topluluklarının “anaerkil” düzene sahip olduğunu vurgularken, aksini iddia eden çalışmalar tarihin hiçbir döneminde anaerkil bir sürecin yaşanmadığını ifade eder. Medeniyet tarihine yönelik çalışmaların tarım toplumlarını medeniyetin gelişimi açısından bir eşik olarak baz alması tarım merkezli bir sosyal yapının ve buna bağlı gelişen statükonun merkezindeki bir söylemi ön plana çıkarır. Buna karşın coğrafyanın getirdiği şartlar çerçevesinde öne sürülen çeşitli yaklaşımlar, bu Avrupa merkezli bakış açısının yerine coğrafyadan kaynaklanan özel şartlar doğrultusunda bir kabulün belirlenmesi gerekliliğini göstermektedir. Antropoloji, arkeoloji vb alanlardaki çalışmaların gelişim çizgisinin Batı medeniyeti merkezinde ilerlemesi, Türk Dünyası gibi Avrasya coğrafyasının önemli bir alanını kaplayan kültür merkezlerinin bir anlamda göz ardı edilerek tek merkezli bir bakış açısıyla yorumlanmasına yol açmıştır. Buna karşın XIX. ve XX. yüzyıllar boyunca batıda insanlık tarihinin belirli bir döneminde siyasi, ekonomik, dini ve sosyal açıdan anaerkil dönem şeklinde adlandırılan bir dönemin yaşanıp yaşanmadığı ile ilgili araştırmalar yapılırken, Türk kültür ve medeniyetine yönelik benzer görüşler yeni yeni dile getirilmeye başlanmıştır.

Türk kültür tarihi açısından bu hususta son zamanlarda yeni bir söylem ve yaklaşımla konuyu ele aldığı görülen Çobanoğlu (2012: 981-984), Türk medeniyet tarihinde tespit edilen en eski inanış kalıplarını Umay-Tanrıça dini ile izah eder. Çobanoğlu’na göre, Türk kültürünü ortaya çıkaran membain en eski formlarına anaerkil bir yapı hâkimdir ve bu dönemde kam/şaman diye tanımlanan ve toplumun dini, siyasi, ruhani lideri konumundaki kişilerin tamamı ‘kadın’dır. Kadının doğurganlığı sebebiyle

üstün ve kutsal kabul edildiği bu dönemde erkeklerin tek başına karar alıp, hareket edebildiği tek alanın avcılık olduğunu, Türklerce kutsal kabul edilen ve doğurganlığı sembolize etmesi ile öne çıkan kayın ağacı motifinin aynı şekilde anaerkil dönemin bakiyesi olduğunu savunur. Kayın ağacı motifi dışında ateş kültü, yer-su kültü, ağaç kültü, mağara kültü ve ayı kültü de dolaylı ya da doğrudan kadın ile bağlantılı olarak ortaya çıkan kültlerdir. Anaerkil dönemde yaratıcılığına yani doğurabilme ayrıcalığına duyulan saygı sebebiyle kutsanan ve daha sonraki süreçte üretim ilişkilerini belirleyerek sosyal konumunu yücelten kadının, buzul döneminde tabiattan kopuş ile birlikte otoritesini kaybettiği düşünülmektedir. Bu süreci Türk soylu halklar üzerinden değerlendiren Çobanoğlu (2012: 982-983), söz konusu sosyolojik değişimin yeni bir din anlayışını da beraberinde getirdiğini savunur ve bu yeni dinin adını 'Al Dini' olarak tanımlar.

Kadın erkek eşitliği üzerine teşkil eden Al dininden hemen sonra Türklerde ortaya çıkan Gök Tanrı dini tamamıyla ataerkil bir karakter gösterir. Mağara dönemi tamamlandıktan sonra gittikçe erkeklerin lehine gelişen ve günümüze değin süregelen ataerkil dönemde her alanda büyük değişimler yaşanır. Yaşanan değişimler mi ataerkil anlayışa bağlıdır yoksa değişimlere paralel olarak mı ataerkil yapı baskın hale gelmiştir tartışılabilir. Ancak ataerkil dönemde insan topluluklarının siyasal kabul edilebilecek bir düzleme geçerek ilk şehir devletlerini ve daha sonraki süreçte ise daha büyük devlet yapılarını kurmaya başladığı görülür. Başka bir deyişle, hayatta kalabilmek adına yapılması gereken her türlü faaliyet ve üretim için sınırları belirlenmiş bir toprak parçasına, başka bir deyişle mülkiyete sahip olmak önem kazanmaya başlamıştır. Bu ihtiyacın ortaya çıkmasıyla erkeğin savaşma ve güvenliği sağlama yetenekleri en aranan nitelikler haline gelmiştir. Dolayısıyla ataerkil sürecin ilk ayak sesleri bu dönemde duyulmuş ve akabinde geri dönülemez şekilde anaerkil döneme son vermiştir. Bu sürecin gelişimini M.P.Gryaznov destan kahramanlarının ortaya çıkışını değerlendirirken şöyle yorumlamıştır:

“...Orta Asya ve Doğu Avrupa atlı göçebe kavimleri arasında yayla ve hayvan sürülerini ve otlaklar elde etmek için yapılan savaşlarda halkın hayranlığını kazanan cesur ve kudretli savaşçılar ortaya çıktı. Bunlar, mensup oldukları kavimlerin başbuğları oldular. İlk efsaneler, bu alpler, bu cengâverler etrafında teşekkül etti.” (Yıldırım, 1998, 150).

Ancak bu yaklaşımların Türk kültürü çerçevesinde nispi anlamda farklı bir kabulde geliştiğini belirtmek gerekir. Konar-göçer bir yaşam süren ve coğrafyadaki iklimin getirdiği çatışmalar nedeniyle vatan ve vatan sınırı kavramları günümüz algısının dışındadır. Türklerin çadırlarına “yurt” çadırlarını kurdukları yere “yurt tutmak” şeklinde ifadelerini bulan yaşam tasavvurları ve göğü bir anlamda evin çatısı kabul etmelerine bağlı olarak bozkırın milyonlarca kilometrekarelik geniş alanlarında binlerce yıl boyunca yaşam sürmelerine bağlı olarak yukarıda verilen tanımın dışında bir kabule sahip oldukları görülmektedir. Oğuz Kağan destanında kullanılan doğuda gün doğusu, batıda gün batısı gibi kavramlar ya da “güneş tuğumuz gök çadırımız” gibi söylemler cihanşümül bir yaklaşımın ifadesi olup, günümüzde belirli bir alana sıkıştırılmış sınır kavramlarıyla örtüşmemektedir. Bu yöndeki yapılar devlet ve imparatorluk süreçlerine bağlı olarak, yazılı kültürün toplumsal zeminde yer bulmasına bağlı etkenlerle dünya üzerinde insanlık tarihi anlamında yakın bir süreçte kabul görmüştür. Siyasal sınırların daha ziyade merkezi otoriteyi bağlaması, yerelde ise kültürel sınır kavramının resmi sınır kavramını aşarak toplumsal ilişkilerin varlığına imkân vermesi tarihsel anlamda bu düşünüşün evrilerek günümüzdeki formlara erişmesinin aşamaları şeklinde görülmesi gereken bir sosyal durumdur.

İnsanlık tarihinde medeniyetin ilerlemesine bağlı olarak meydana gelen farklılıklar, birey ve toplum merkezinde önemli değişimleri beraberinde getirmiş ve

yukarıda belirtildiği üzere anaerkil dönemin varlığı kabul edildiği takdirde, çeşitli etkenlere bağlı olarak anaerkil dönemden ataerkil döneme geçiş sürecinde erkeğin işlevlerinin öne çıkmasıyla birlikte yeni kabuller ve bu kabullere bağlı sözlü bir edebi gelenek geliştirmiştir. Türk kültür tarihi açısından M.Ö. binli yıllarda başladığı muhtemel olan ve Türk dünyasının farklı mecralarında medeniyet seviyesine bağlı olarak M.S. binli yıllardan itibaren kaybolmaya başladığı kabul edilen bu evre, toplumsal kabuller açısından önemli değişimleri beraberinde getirir.

Bu bağlamda destanların ortaya çıkmasına yol açan sosyo kültürel, sosyo politik ve sosyo-ekonomik koşulların şekillendirdiği toplumsal cinsiyet kavramı, kadın ve erkeğin biyolojik yaradılışlarına özgü farklılıklar arasında kıyaslama yapmaksızın her iki cinsi de toplum içindeki konumu ve rolüne göre değerlendiren bir çalışma alanıdır. Toplumsal cinsiyet çalışmalarının henüz biyolojik yaradılıştan bağımsız bir çerçevesinin çizilebildiğini söylemek zor olmakla birlikte son çalışmaların, en azından biyolojik farklılıkları iki cins arasında bir eşitlik ya da eşitsizlik algısı olmaktan çıkarmaya yönelik bir hedef izlediği söylenebilir.

Türk kültür tarihinin önemli unsurlarını barındıran destanlar, toplumsal cinsiyet açısından dönemin sosyal normlarını ve sosyal kabullerini vermesi açısından önemli bir yazınsal materyaldir. Ancak belirtilmesi gereken temel öge Türk kültür evrenini oluşturan coğrafyanın genişliği ve bu anlamda köken birliğine karşın tarihsel anlamda birbirinden farklı kollardan oluşan medeniyet dairelerinden oluştuğu gerçeğidir. Bu nedenle incelemeye esas alınan her destan metninin kendi dinamikleri çerçevesinde ele alınması ve genelleyci bir tavırdan ziyade bölgesel yaklaşım merkezinde bir formun oluşturulması gerekliliğidir. Özellikle Batı Türklüğü ve Türkistan coğrafyalarındaki nispi yakınlığa karşın merkezi otorite, devletleşme ve imparatorluk yapısından farklılık arz eden diğer sahaları farklı boyutlarda ele almak, kendi dinamikleri açısından yorumlamak gerekmektedir.¹

Yakın bir tarihte olmakla birlikte içerik itibarıyla Türk kültür tarihinin derinliklerine yönelik yorumlamada eldeki en önemli içerikler XIX. yüzyılın ikinci yarısında tespit edilen yaradılış mitleridir. Bu metinler erkek egemenliğinin güçlendiği bir tarihte elde edilmiş olmasına ve dolayısıyla pek çok tarihi katmandan oluşmasına karşın eski Türk kültürünün düşünüş sistemi açısından barındırdığı unsurlar yönüyle dikkat çekicidir. Bu metinlerde kadının sosyal ve kültürel bakımdan oldukça önemli bir varlık olarak telakki edildiği, özellikle Tanrı Ülgen'e âlemi yaratma ilhamını veren Ak Ananın, kadın bir tanrıça olmasında kendini göstermektedir. Türk düşünüş sistemi açısından tefekkür soyut değerler silsilesinin somut varlıklar haline dönüştürülmesinde yararlanılan ilham kaynağı şeklinde ifade edilen kadın bu yönüyle Türk inanış ve düşünce zemininde, değerler silsilesinin en üst basamaklarından birine yerleştirilmiştir (Kara Düzgün, 2014, 652). Ancak kadının metin içindeki yaratıcı tavrı ve özelliği metnin hemen başında verildikten sonra silik bir karakter olarak kalır ve farklı figürler metinde önem kazanır. Kadının bu konumunu ilk dönem anahanlığın işaretlerinin erken dönemde kaybolmaya başlamasıyla yorumlamak mümkündür. Yaratıcı kadın mefhumunun, belli bir dönem içerisinde bir kutsal forma dönüşerek Umay ya da benzeri bir şekilde varlığını sürdürmüş olması muhtemeldir. İlerleyen dönemlerde gerek Maniheizm ve Budizm gibi dinlerin gerekse Ortadoğu merkezli dini kabullerin kendini gösterdiği açıktır. Ayrıca metnin bağlamı kapsamında anlatıcının bulunduğu sosyo-kültürel kabullere yönelik verilerin bulunmaması konuya ilişkin çeşitli problemleri beraberinde getirmektedir.

Mitolojik anlamda Umay veya ana tanrıça eksenleri etrafında şekillenen kadın mefhumu, Türk destanlarında ise kimi zaman bir yiğit, kimi zaman anne, kimi zaman

¹ Burada daha ziyade genel bir çerçeve ve ortak kültür değerleri üzerinde yorumlama yapılmaya çalışılacaktır.

ise cadı vb. şekillerde görünürken karşılaştırmalı ele alındığında kadın tiplerinin ortak birçok vasfa sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu ortak vasıflar Türk düşün sistemindeki kadına yönelik toplumsal cinsiyet algısını ortaya koyması bakımından önemlidir. Zamansal bir takvim çizgisinde karanlık ve mitik dönemlerin ardından varlığı kabul edilen destan devrine yönelik bilgi ve yorum yapma imkânı eldeki verilerden hareketle daha sağlıklı sonuçlara ulaşmayı mümkün kılmaktadır.

“Türk destan metinlerine göre eski Türklerde kadının konumu Yunan, Mısır, Batı medeniyetleri ve Hıristiyanlık, Yahudilik gibi dinlere göre oldukça farklıdır. Özellikle adı geçen kültür ve dinlerde kadına insan olarak değer verilmediği, kadının kötülüklerin kaynağı sayıldığı çağlarda Türk toplumunda durum tam tersidir. Sami kozmogonilerinde Hava, Âdem’in kaburga kemiğinden yaratılmıştır. Yani başlı başına bir yaratılışa sahip değildir ve erkekten ayrılmış bir parçadır. Hâlbuki Türk kozmogonisinde kadın erkeğin bir parçası olmayıp Karahan tarafından ayrıca yaratılmıştır ve Yer Hatun adıyla, Yerlik Han’a denk bir kuvvet teşkil etmektedir. Türk tefekkür anlayışının bu hususu vasfı, eski Türk ailesinin “peder-şahî” değil, ancak “pederî” bir esasa göre kurulduğunu gösterir. Kadının yaratıdaki bu konumu Radlof’un tespit ettiği bir metinde olduğu gibi kadının yaratımında şeytanın etkili olduğu düşüncesini verir ki, bu ve benzeri söylemler yukarıda belirtildiği gibi metnin derlenme sürecine kadar geçen evrede oluşan farklı kültürel katmanların yansıması ve daha ziyade Ortadoğu dinlerinin etkisiyledir (Kara Düzgün, 2014, 653).”

Yazılı kaynaklar açısından incelenmesi gereken metinlerden biri de Uygur harfli Oğuz Kağan metnidir. Metnin yazılış ve muhtemel istinsah tarihine yönelik yaklaşımlardan ziyade kadına yönelik bakış açısı dikkat çekicidir. Oğuz’un doğumunda kullanılan “Ay Kağan’ın gözü parladı” ifadesiyle daha çok dikotomik bir anlayışın izleri görülen metinde Oğuz’un kutsallığı, sıra dışılığı doğumundan itibaren belirginleştirilerek Oğuz’un ön plana çıkarılması çabası söz konusudur. Ay Kağan’ın erillik ve dişilik yönündeki tartışmalara girmeden Oğuz’un doğumunda göksel bir öge olan Ay’ın Oğuz Kağan’la birlikte anılması ve buradaki Ay Kağan’ın daha ziyade kadın imajı çizmesi toplum nizamını sağlayacak tanrının sembolik yansıması olan Oğuz’da kadının kutsallığına gönderme yapması açısından önemlidir. Aynı metnin ilerleyen bölümlerinde Oğuz’un gerek göksel bir nitelik taşıyan kadını görerek ona âşık olması ve ondan dileğini alması yine yer merkezli bir kutsalın işaretlerini taşıyan ikinci eşinin sıra dışı unsurları, gerek Oğuz’u gerekse neslini kutsala bağlamak adına yapılan gönderimlerdir. Ancak metnin devamında bu kadınların Ay Kağan’da olduğu gibi ortadan kalkması ve daha ziyade çocuklarının ön plana çıkması erkek egemen merkezli destan anlatılarının metindeki baskınlığındandır. Destanın içerisindeki Maniheist, Budist etkilere karşın kadın figürünün kutsallıkla teması Oğuz’un tarihsel kimliğinden ziyade kutsanmış kimliğine yapılan göndermeleri içerir ve kutsallığın bir anlamda tescilini sağlayacak olan gök ve yer kutsallarından alınan desteğin önemine ihtiyaç duyulur. Metnin dili Dede Korkut anlatılarındaki anlatıcı dinleyici ilişkisinden ziyade bir yazıcının kaleminden ve sosyal bağlamdan ziyade idealizm penceresinden verilen bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Metne bu anlamda bakıldığında metnin tamamıyla Oğuz’a yüklenen imaj merkezinde bir kahraman prototipinin baskınlığını sağlama çabasıyla diğer karakterlerin silikleştirilmeye çalışıldığı kendini açık bir şekilde hissettirir. Reşideddinin Oğuznamesinde bir anlamda benzer bir kabul kendini gösterir. Oğuz’un kendi tanrısına iman eden üçüncü kadınla yaptığı gerçek evlilik Oğuz merkezli bir destan merkezinde gerçekleştirilen bir metin kurgusunu yansıtmaktadır. Metnin tamamında var olan bu etki yine İslami bir bakış açısının Budist, Manihesit ve Gök Tanrı inançlarından ayrıştırılmaya ve yeni şartlara uyarlanmanın çabasıdır.

Ancak gerek Oğuz Kağan’a ait her iki destan metninde gerekse diğer destanlarda kahramanın evleneceği kızın daima soylu bir aileye ya da olağanüstü bir

âleme mensup olduğu izlenir. Bu motif, “evlilik yoluyla saltanatın aktarımı” ile ilişkilendirmek de mümkündür. Kahramanın kut sahibi olduğunun anlaşılmasının akabinde gerçekleşen düğün ile kız, kızın ailesi ve ili de bahsi geçen kutu paylaşma onuruna nail olur. Olağanüstü yaradılışa sahip kızlarla yapılan evliliklerde saltanat aktarımından ziyade güç aktarımı söz konusudur. Bu yolla kahraman tanrısal varlıklarla daha kolay irtibata geçer. Olağanüstü eş, kahraman ile ilahî güçler arasında aracılık görevi üstlenir (Kara Düzgün, 2014, 658).

Eski Türk kültürü açısından kadının konumuna işaretler veren bu metinlerin ardından yayın tarihi itibarıyla yakın tarihli, ancak içerik itibarıyla yukarıdaki dönemin sonrasına atıfta bulunan destanlar kültür tarihindeki değişimlerin destandaki yansımaları verir. Toplumsal normlarda kültür ekseninde meydana gelen evrilmeler doğal olarak bu metinlerde kendine yer bulmuştur ve bu anlamda önemli bir veri kaynağı Dede Korkut Hikâyeleridir. Zamansal ve uzamsal anlamda geniş bir yelpazeye sahip olan Dede Korkut anlatılarında öncelikle dikkati çeken öge kadının rolünde belirgin bir değişikliğin işaretlerinin görülmesidir. Konargöçer yaşamdan yerleşik yaşama geçişin izleriyle savaşıklık özellikleri zayıflayan kadınlar yanında metindeki olayların tarihsel arka planının korunduğu ögelerde ise savaşçı kadınların kendini baskın bir şekilde gösterdiği bir alandır. Dede Korkut Hikâyeleri, atlı göçebe kültür ile yerleşik yaşam arasında görünen çatışma ve ikilikleri barındıran bu hikâyelerde bir taraftan fiziksel anlamda güçlü olmak zorundayken diğer yandan yeni yaşam koşulları içerisinde metindeki ifadeyle “cicili bicili Türkmen kızı” konumundadırlar. Ancak metnin kurgusunun destansı unsurlar açısından baskınlığı “cicili bicili Türkmen kızı” söyleminin baskın bir yapıya dönüşmesine izin vermemiştir (Öncül, 2008, 576). Kan Turalı'nın babasına “baba mana mana bir kız aliver kim men yirümden turmadınol turmah gerek, men karakoç atıma binmeden ol binmeh gerek, men karımuma varmadın ol mana baş getürmek gerek, bunun gibi kız alıveir baba mana” ifadesi bu ikiliği ve geçiş dönemini yansıtmaktadır (Ergin, 1994, 124). Batı sahasında destanlarında meydana gelen bu değişime karşın Manas Destanı'nda Kanıkey'in tasviri yapılırken onun zırh giyip vuruşacak kadar yiğit olduğu belirtilir:

*“Bir de Kanıkey adlı bir kız varmış,
Zırhını giyince boyu onunla (Manas'la) birmiş
Ol Kanıkey denen kız da
Oğlum Manas'a denk imiş.” (Togan, 1995, 197)*

Türk destan kahramanlarında görünen erkek kahraman tipine yönelik yaklaşımların kadın için de kullanıldığı gerçeğini gösteren yukarıda bakış açısı kadına aynı zamanda halkına yardım etmek için kocasından ve çocuklarından vazgeçme, halkını düşmanlardan korumak adına pek çok zorluğa katlanma ve nihayetinde gerekirse bu yolda hayatını kaybetme gibi misyonları da yükler. (Hança, 2012, 511) Dolayısıyla kadınınsı unsurlardan sıyrılan ve savaşçı unsurlarının ön plana çıktığı bir tip bu medeniyet algısının temel kabulü şeklinde varlığını gösterir. Hakas Destan geleneğinde içerisinde bu yönüyle ön plana çıkan kahramanlardan biri Huban Arığ'dır. Cinsel ve fiziksel öğelerinden soyutlanması gereken destan kahramanının bir anlamda eril bir tavırla ve eylemlerle görülmesi bu yolla sağlanmaktadır. Bu nedenle bekar bir profil çizilen Huban Arığ, düşmanlarının canlarını almak için mücadele eden bir tipe dönüştürülür. Bu yönleriyle o güreşirken kolu kapandan katı, tuttuğu eli demirden sağlam, attığı tokadın sesini yeraltında, yeryüzünde ve gökyüzünde duyulan, bir alrı kaldırıp yere vurduğunda yerden kalkan duman yüzünden günlerce göz gözü görmeyen bir kimlikle sunulur. Ancak diğer yandan Huban Arığ'ın tüm kahramanlığına karşın düşmandan kurtardığı erkeklersavaşın sonunda Huban Arığ'ın ölümüyle onun yurduna sahip çıkar. (Uluişik, 2018, 140-149) Kaplan kahramanlık dönemi kadını için;

“Kahramanlık destanlarının yaşandığı dönemin sosyal hayat şartları gereği, en büyük beşerî değer his ve hayâl sahasında değil, hareket sahasında tecelli etmiş olduğu görülür. Bu destanlarda en büyük değer “kahramanlık”tır ve kahramanlık, muhariplik ve vücut kuvvetini göstermek şeklinde ortaya çıkar. Bu nedenle destanda kadında da en yüksek kıymet kabul edilen kahramanlık vasfı aranır” (Kaplan, 1951, 100) ifadelerini kullanır.

“Kaşgarlı Mahmud, Divan-ü Lügat-İt Türk’te “kısrak” bahsinde, “Kız birle küreşme, kısrak birle yarışma.” yani “Kızla güreşme, kısrak ile yarışma.” şeklinde bir atalar sözü kaydetmiştir. Kaşgarlı bu atalar sözünün anlamını; kızla güreşme çünkü kızlar kuvvetli olur, seni alt eder; kısrakla yarışma, çünkü kısrak attan daha çevik olur şeklinde izah etmektedir.”(Kara Düzgün, 2014, 657)

Dede Korkut’ta da kendini gösteren bu alp savaşçı kadın tipi batı Türklüğü açısından yeni koşullar nedeniyle zayıflamaya başlarken doğu Türklüğünde ve özellikle Sibiry coğrafyası gibi merkezi otoritenin zayıf ve güçlü imparatorluk evrelerini yaşamayan coğrafyalarda daha uzun bir süre varlığını devam ettirir. Savaşçı özelliklerini yitirmeye başlayan kadın doğal olarak kendine yeni bir güç alana aramaya başlar ve bu alan daha ziyade dış mekândan iç mekâna doğru bir çizgiyi takip eder. Kadın açısından savaşçılık özelliklerinin arka plana atılması ve yeni yaşam koşulları çerçevesinde nispeten dış alandan daha dar bir alana sıkıştırılmaya çalışılan kadın dış dünyayla iletişimin yüklendiği eşine karşı doğru karar alma ve bakış açısı vererek yönlendirme görevi üstlenerek evlilik kurumu içerisindeki pozisyonunu koruma, güçlendirme, sahip olma çabasına girer. Kültür tarihi açısından kadının bu konumu;

“Doğrudan söz sahibi gibi görünmese de akıl danışlıdır. Yol göstericidir. Gök Türklerin yeniden millet oluşlarında anne kurt’un yaptıkları yüzyıllarca unutulmamıştır. Yenisey Mezar Taşları’nda savaşa doymayan akıncı, arkada kalan karısına:’ Erlik erdemim için ordu çevir, vur’ (Uluğ-Kem Yazıtı) der. Göktürk Yazıtları’nda ise, İltiş Kağan ile el ele veren İlbilge Hatun’un desteğiyle Türklük yeniden bağımsızlığına kavuşur.” (Şen, 2003, 124) şeklinde özetlenebilir.

Dede Korkut Destanı’nda kadının değişmeyen konumunu toplumsal anlamda kız çocuğu talep edilmesi arzusunda görmek mümkündür. “Kam Püre Oğlu Bamsı Beyrek boyu”nda Oğuz beylerinin bir arada bulunduğu bir toplantıda, Pay Püre Allah’ın kendisine bir oğlan evlat vermesi için beylerden dualarını ister. Oğuz beyleri Allah’ın Pay Püre’ye bir oğul vermesi için el açıp dua ederler. O esnada, Pay Piçen Bey “Bigler menüm dahı hakkuma bir dua eylen, Allah Ta’ala mana da bir kız vire.” der. (Ergin, 1994, 116) Oğuz beyleri bir kez de Pay Piçen’in bir kızı olması için Allah’a el açıp dua ederler. Dede Korkut’taki bu ifadeler kültür ve medeniyet dairesinde değişime karşın kök değerler açısından kültürün kendini koruyan yapısı görülür.

“Bu temel öğeler dışında kadın tipinden beklenen diğer belli başlı vasıflar annelik, güzellik, akıl, sadakat ve sezgi sahibi olmaktır. Kahramanın sevdiği ya da eşi olan kadın, talep edilsin ya da edilmesin, mutlak suretle eşi benzeri görülmemiş bir güzelliğin timsalidir. Destanlarda kadının fiziksel güzelliği daima ruh inceliği ile birleştirilerek tasvir edilir. Fiziksel güzelliğin ancak bu manada anlam kazandığı görülür. Başka bir deyişle, salt görsel cazibe kadında aranan ilk nitelik değildir. Kadında tezahür eden letafet bütünlük arz etmelidir. Türk destanlarında kadının güzelliği çok ince teşbih unsurları ile dile getirilir. Maksudı aşan tek bir ifadeye yer verilmez. Çoğu zaman tasvirin inceliği, zihnimizde güzel bir kadından ziyade bir ilahe silüetinin canlanmasına vesile olur. Kuşkusuz bu durum, Türk tefekkür yapısının kadına verdiği değerden kaynaklanmaktadır” (Kara Düzgün, 2014, 660).

Kadın tipinin sezgi ve zekâsı üzerinde de sıklıkla durulan Türk destanlarında, kadının eşinin en önemli yardımcısı olduğu görülür. Sezgileri eşini yaklaşımda olan

her türlü tehdite karşı uyarıcı kadın tipi, ailesi için her şeyi göze alabilecek bir görüntü çizer. *“Destanların birçoğunda kahraman, başına gelebilecek olumsuzluklardan eşi sayesinde haberdar olur. Görülen bir rüya ya da önsezi yoluyla kahraman, eşi tarafından muhtemel tehlikelerden korunmaya çalışılır. Her ne kadar bu durum kahramanın programında bir değişikliğe neden teşkil etmese de, kadının uzak görüşlülüğünü ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir. Zaman zaman kadın eşine hissettirmeden bu tehlikeleri bertaraf etmeye çalışır”* (Kara Düzgün, 2014, 664).

Yukarıda Türk destanlarında yer alan kahramanın eşi konumundaki kadın tipinin belli başlı özellikleri özetlenmiştir. Bu niteliklere sahip olan kadın tipinin gayet tabii sıradan bir evlilik yapması söz konusu değildir. Kadının kendine eş olarak seçeceği erkek mutlak suretle ondan üstün olmalıdır. Kadın, evlenmeden önce birçok şekilde erkeği test ederek bunu anlamaya çalışır ve kendine layık olduğunu ispatlayan kişi ile evlenir.

Sonuç olarak, Türk destanlarında izlenen kadınlar neredeyse erkeklerle aynı kriterler içinde idealize edilir. Ancak fiziksel gücün önem arz ettiği destan döneminde erkek kadından bir adım öndedir. Fakat erkeğin gücünün kadın üzerinde denendiğine asla şahit olunmaz. Kadın, toplumsal cinsiyet rolleri bakımından hemen hemen erkeklerle aynı rollere sahip olup, gücünü eşi konumundaki erkek için kendi tercihiyle bağılı olarak kullanır. Erkek ile kadının toplumsal roller bakımından ayrıldığı tek nokta çocuk yetiştirme ile ilgilidir. Bu anlamda kadının sorumluluğu erkeğe göre biraz daha artmaktadır. Ancak, erkek çocuk ergenlik çağına ulaştığında bu sorumluluk babaya yüklenir.

Evrensel sosyo-kültürel gelişim çağları içinde toplumsal, siyasal ve iktisadi açıdan Türk medeniyetinde olduğu kadar kadın-erkek eşitliğine daha doğru bir ifadeyle karşılıklı saygı dahilinde birbirini bütünleyen başka bir cinsiyet birleşimine tesadüf etmek zordur. Türk kültür-sanat eserleri incelendiğinde kadın ve erkeğin farklılıklarını doğru bir şekilde tanzim ederek altın oran benzeri bir dengeyi kurdukları gözlemlenir.

KAYNAKLAR

AÇA Mehmet, (2008) Mitten Destana Beden, **Motif Akademi Halkbilimi Dergisi**, C.I. S.2,s.39-58

Divanü Lûgat-İt Türk Tercümesi, (Çev.: Besim ATALAY), C.I, s. 474.

ERGİN, Muharrem, (1994) **Dede Korkut Kitabı - I**, Ankara, 1994, 116

GÜVENÇ, Bozkurt. (1979). **İnsan ve Kültür**, Remzi Kitabevi, 3. Baskı, İstanbul.

ÇOBANOĞLU, Özkul. (2012). “Türk Mitolojisinde Al Dini ve Okra İlişkisi”, 38. **ICANAS Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika çalışmaları Kongresi: Tarih ve Medeniyetler Tarihi**, Ankara: AYK, C. II, ss. 981-986.

HANÇA Baki Bora, (2012) “Cañıl Mırza Destanında Kahraman Tipolojisi Açısından Kadın”, **Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi**, XII/2 (Kış 2012), s.499-512

KARA DÜZGÜN, Ülkü. (2014). **Türk Destan Kahramanı – Başkurt Destanlarının Tipolojisi**, Kömen Yayınları, Konya.

KAPLAN, Mehmet “Dede Korkut Kitabında Kadın”, **Türkiyat Mecmuası**, C. IX,) İstanbul, 1951,

ÖNCÜL, Kürşat, (2008) “Dede Korkut Hikâyelerinde Savaşçı Kadın Tipi ve Animus Kavramı” **Turkish Studies International**, C.3, S.2, s. 576-581

ŞEN, Semra, (2003) “Oğuz Kağan Destanı’nda ve Dede Korkut Hikâyeleri’nde Kadın”, **A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü**, S.21,

ULUIŞIK, Yaprak Pelin, (2018) Hakas Destan Dairesinden Bir Kadın Kahraman: Huban Arıç, **Motif Akademi Halkbilimi Dergisi**, Cilt: 11, Sayı: 24, s. 137-157

TOGAN, İsenbüke, (1995) “Kanıkey’in Düğünü: Kadın Tarihi Açısından Bir Değerlendirmenin Manas Varyantları ve Dede Korkut Hakkında Düşündürdükleri”, **Manas 1000 Bişkek Bildirileri**, Ankara, s. 197

YILDIRIM, Dursun. (1998). “Türk Kahramanlık Destanları”, **Türk Bitiği**, Akçağ Yayınları, Ankara, 149-157.

YOLCU, M.A. (2016) “Halk Bilimi Araştırma Kuram ve Yöntemleri”, **Halk Bilimi El Kitabı**, Ed: Mustafa Aça, Kömen Yayınları, Konya, 225-307.



YABANCILARA TÜRKÇE ĞETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARINDA (İSTANBUL YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ, YEDİ İKLİM ÖĞRETİM SETİ) YER ALAN METİNLERİN OKUNABİLİRLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Dr. ÖĞr. ye. Hasan Hüseyin MUTLU*

Z

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe Ğretiminde yaygın olarak kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri incelenmiştir. Ders kitapları ve ders kitaplarında yer alan metinler dil öğretiminin en temel araçlarıdır. Dolayısıyla dil Ğretiminde kullanılacak bu metinlerin seçiminde bazı ölçütlerin olması gerekir. Okunabilirlik kavramı bu ölçütlerden biri olmalıdır. Okunabilirlik genel olarak bir metnin kolay okunabilir ve anlaşılabilir olmasını ifade etmektedir. Dil Ğretiminde kolayda zora doğru A1 seviyeden C2 seviyeye kadar bir Ğretim sistemi göz önüne alındığında yabancı bir dili henüz öğrenmeye başlayan bireyin basit metinleri kolayca okuyabilmesi ve anlayabilmesi beklenir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Durum alışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir. Araştırmanın materyallerini İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Seti, Yedi İklım Türkçe Seti (Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Ğretim Seti) kitapları oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama sürecinde doküman incelemesi yönteminden faydalanılmıştır. Veriler kitapların içeriğinde bulunan toplam sözcük sayısı 100' geçen metinlerin doküman olarak toplanmasıyla gerçekleştirilmiştir. 100 kelimeyi geçmeyen ve diyalog metinler çalışmaya dhil edilmemiştir. Verilerin analizinde kategorisel betimsel analiz yönteminden faydalanılarak okunabilirlik formülü MS Office Excel programında uygulanmış ve metinler zorluk düzeylerine göre kategorize edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar tablolar hlinde gösterilmiştir. Genel olarak her iki Ğretim setinin okunabilirlik düzeylerinin seviyeler arasında kolaydan zora doğru bir yol izlediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okunabilirlik, ders kitabı, metin, yabancılar Türkçe Ğretimi

ANALYSIS OF READABILITY LEVELS OF TEXTS IN THE COURSE BOOKS USED IN TURKISH TEACHING FOR FOREIGNERS (İSTANBUL YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ, YEDİ İKLİM ĞRETİM SETİ)

ABSTRACT

In this study, the readability levels of the texts used in teaching Turkish as a foreign language were examined. Textbooks and texts in the textbooks are the most basic tools of language teaching. Therefore, there should be some criteria in the selection of these texts to be used in language teaching. The concept of readability should be one of these criteria. Readability generally means that a text is easy to read and understand. Given a teaching system from A1 level to C2 level in language teaching, it is expected that an individual who has just started learning a foreign language can easily read and understand simple texts. The research was carried out with a case study from qualitative research patterns. Case study is the in-depth description and analysis of a limited system. The materials of the research consist of the İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Yedi İklım Türkçe Sets (Yunus Emre Institute Turkish Teaching Set) books. Document analysis method was used in the data collection process of the

* Ordu Üniversitesi, EĞitim Fakltesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler EĞitimi, Mail: hasanhuseyinmutlu@hotmail.com, Orcid ID:

research. The data were realized by collecting the total number of words in the content of the books as more than 100 texts. Dialogue texts not exceeding 100 words are not included in the study. Using the categorical descriptive analysis method in the analysis of the data, the readability formula was applied in MS Office Excel program and the texts were categorized according to their difficulty levels. The results obtained in the research are shown in tables. In general, it was concluded that the readability levels of both teaching sets follow an easy to difficult path between the levels.

Keywords: Readability, textbook, text, Turkish teaching to foreigners

GİRİŞ

Anlama ve anlatma becerilerinin bütünü olan dil, iletişimin en temel aracıdır. Yabancı dil öğrenme eylemi ise iletişim ihtiyacı doğrultusunda gelişir. İletişim en temelde sözlü ve yazılı olarak sınıflandırılabilir. Pek tabii yazılı ve sözlü iletişim dışında beden dili, birtakım hareketlerle ifade edilen durumlar ve bu şekilde gerçekleşen iletişim türünü de göz ardı edemeyiz ancak bu son derece kısıtlıdır ve her durumda ifadelerin zihindeki karşılığı yine kavramlar ve bu kavramları ifade eden sözcükler olduğundan dilden ayrı bir iletişim türü olarak nitelendirmek doğru değildir. Sözlü iletişimde dinleme ve konuşma; yazılı iletişimde ise yazma ve okuma yetenekleri eylemdir. Her şekilde sesler, seslerden oluşan sözcükler, sözcüklerden oluşan cümleler ve cümlelerden oluşan anlamlı metinler iletişimin temel unsurudur. Dolayısıyla dil öğretiminin asıl materyali metinlerdir. Dille ilgili bütün kuralların ve kelimelerin doğal ortamı olan bağlam içerisinde görülerek öğretilmesi ancak metin kullanılarak yapılabilir (Zorbaz ve Köroğlu, 2016). Metinler yoluyla, dilin gerek ses ve kelime gerekse söz dizimi bakımından en güzel kullanılışlarını görerek dili en iyi şekilde edinmesi beklenir (Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007).

Yabancı dil öğretiminde en önemli ve en temel materyal ders kitaplarıdır. Ders kitaplarında yer alan metinlerin, öğrencilerin okuyup anlayabileceği nitelikte olmalıdır. Bir metnin, okuyucu tarafından anlaşılması metnin okunabilirliği ile ilgilidir. Bu sebeple okunabilirlik (readability), okumada önemli bir rol oynamaktadır (Okur ve Arı, 2013). Özellikle ikinci bir dil öğrenen bireylerin kaygı durumu ve öğrenme motivasyonu açısından metinlerin anlaşılabilirliği son derece önemlidir. Temel öğretim aracı olan ders kitaplarındaki okuma metinlerinin, okunabilir ve anlaşılabilir olması hem öğrenme hem de ders işleme sürecini kolaylaştırır (Karatay, Bolat ve Güngör, 2013).

Okunabilirlik, metinlerin cümle ve kelime uzunlukları ile bilinmeyen kelime sayısı gibi nicel özellikleri göz önüne alarak metnin güçlüğüne belirlemeyi amaçlar (Zorbaz, 2007). Ateşman (1997) okunabilirliği, okuyan tarafından metinlerin kolay ya da güç anlaşılır olması olarak tanımlamaktadır. DuBay (2004) okunabilirliğin genellikle yazı tipi ve yazı düzenini ifade eden okunaklılık ile karıştırıldığını, okunabilirliğin genel olarak bir metnin diğer metinlere göre daha kolay okunmasını sağladığını belirtir. Klare (1963) okunabilirliği “yazma tarzı nedeniyle anlama veya anlama kolaylığı” olarak tanımlamaktadır. Literatürdeki tanımlara bakıldığında benzer şekilde okunabilirlik kolay okuma ve anlaşılabilirlik olarak tanımlanmaktadır.

Bir metnin okunabilir ve anlaşılabilirliğini etkileyen birtakım unsurlar vardır. Öğrencinin okuma motivasyonu ve okuma becerisi ya da okuma ortamı gibi dış etmenlerin yanında metnin kendisinden kaynaklı sebepler anlaşılabilirliği etkileyebilir.

Çetinkaya (2010) okunabilirliği etkileyen on bir faktörden bahsetmektedir. Bunları çocuğun becerisi ve okuma isteği, söz dizimi, cümle uzunluğu, sözcük uzunluğu, sözcük sıklığı, metnin konu önemi, düzenlenmesi, okuma amacı, sütun genişliği, satır aralığı, baskı biçimi ve fiziksel ortam başlıklar ile kodlamaktadır. Ancak okunabilirlik çalışmalarında asıl unsur metnin kendisi ile ilgili özelliklerdir. Bu bağlamda metnin okunabilirliği söz dizimi, cümle ve sözcük uzunluğu, sözcük sıklığı gibi özelliklerle ölçülmektedir.

Metin okunabilirliği belirlenmesinde kullanılan birçok formül bulunmaktadır. Flesch'in 1948 yılında yayınladığı okuma kolaylığı formülü, Ateşman (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan okunabilirlik formülü ve Çetinkaya – Uzun (2010) tarafından geliştirilen okunabilirlik formülü ülkemizde yapılan okunabilirlik çalışmalarında en çok kullanılan okunabilirlik formülleridir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan metinlerin niteliği anlaşılabilirlik açısından oldukça önemlidir. Yeni bir dil öğrenen bireylerin öğrendiği dile karşı geliştirdiği tutum, öğrenme kaygısı ve öğrenmeye karşı motivasyonu açısından metinlerin niteliği en temel unsurdur. Bu bağlamda metinlerin okunabilirliği niteliğin bir parçasını oluşturmaktadır. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirliği açısından incelenmesi önemli görülmektedir. Bu önem araştırmancının gerekçesini oluşturmaktadır. Günümüzde özellikle üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinde en çok kullanılan ders kitapları Ankara Üniversitesi Yeni Hitit, Gazi Üniversitesi TÖMER, İstanbul Yabancılar için Türkçe, İzmir Yabancılar için Türkçe ve Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim olarak karşımıza çıkmaktadır. Bahsi geçen ders kitaplarının bir kısmı çeşitli tez ve makalelerde incelenmiştir. Bu çalışmada İstanbul Yabancılar için Türkçe öğretim seti ve Yedi İklim öğretim seti karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2013). Verilerin toplanması, düzenlenmesi, çözümlenmesi ve yorumlanmasında özel bir yöntem oluşturur ve bu nedenle bir çözümlenme ve yorumlama sürecini temsil eder (Patton, 2002).

Araştırma Materyalleri

Araştırmancının materyallerini İstanbul Yabancılar için Türkçe Seti, Yedi İklim Türkçe Seti (Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti) kitapları oluşturmaktadır. İstanbul Yabancılar için Türkçe Seti; İstanbul Yabancılar için Türkçe A1, İstanbul Yabancılar için Türkçe A2, İstanbul Yabancılar için Türkçe B1, İstanbul Yabancılar için Türkçe B2, İstanbul Yabancılar için Türkçe C1+ isimli kitaplardan oluşmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti ise; Yedi İklim Türkçe A1, Yedi İklim Türkçe A2, Yedi İklim Türkçe B1, Yedi İklim Türkçe B2, Yedi İklim Türkçe C1, Yedi İklim Türkçe C2 kitaplarından oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde doküman incelemesi yönteminden faydalanılmıştır. Veriler kitapların içeriğinde bulunan toplam sözcük sayısı 100'ü geçen metinlerin doküman olarak toplanmasıyla gerçekleştirilmiştir. 100 kelimeyi geçmeyen ve diyalog metinler çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu metinler kitapların pdf sürümlerinden seçilerek ayrı bir Word dosyası hâline getirilmiştir. Daha sonra seçilen metinlere Ateşman (1997) okunabilirlik formülü uygulanabilmesi amacıyla tüm metinlerin ilk 100'er kelimesi alınmıştır. Formülü uygulayabilmek amacıyla toplanan metinlerin ilk yüz kelimelik kısımların cümle, kelime ve hece sayıları hesaplanmıştır.

Boşlukla aralanmış, sayılar, yazı birimler, semboller ve yazı birim kümeleri; birleştirme çizgisiyle ayrılmış sözcükler ve kısaltmalar sözcük olarak kabul edilmiştir. Dilbilgisel olarak diğer tümce ve tümleçten bağımsız olduğu düşünülen her birim; nokta, soru işareti, açıklama noktası ve iki parantez bitirilmiş bir birim tümce olarak kabul edilmiştir. Sembol ve şekiller sesletildikleri biçimiyle sayılmıştır (Çetinkaya ve Uzun, 2010: 148-149).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde kategorisel betimsel analiz yönteminden faydalanılarak okunabilirlik formülü MS Office Excel programında uygulanmış ve metinler zorluk düzeylerine göre kategorize edilmiştir. Uygulanan formülün ayrıntıları aşağıda sunulmuştur.

Ateşman Okunabilirlik Formülü (1997): Ateşman'ın okunabilirlik formülü iki değişken göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Bu değişkenler; cümle uzunluğu ve kelime uzunluğudur. Ateşman'ın oluşturduğu formül ve bu formüle göre çıkan okunabilirlik sayısı ve bu sayı değeri aralığına denk gelen okuma düzeyleri şu şekildedir:

$$\text{Okunabilirlik sayısı} = 198.825 - 40.175 \times X1 - 2.610 \times X2$$

X1 = hece olarak ortalama kelime uzunluğu

X2 = kelime olarak ortalama cümle uzunluğu

Tablo 1. Ateşman Okunabilirlik Formülünde Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Sayısına Göre Sınıflandırılması

Okunabilirlik	Okunabilirlik sayısı
Çok Kolay	90- 100
Kolay	70- 89
Orta Güçlükte	50- 69
Zor	30- 49
Çok Zor	1- 29

BULGULAR

Aşağıda İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1 ve A2 kitaplarında bulunan metinlerin cümle, kelime sayıları, okunabilirlik durumları ve bunların ortalamaları verilmiştir.

Tablo 2. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1-A2 Kitaplarının Okunabilirlik Durumu

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1					İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A2			
#	Metin Adı	Cümle Sayısı	Kelime Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi	Metin Adı	Cümle Sayısı	Kelime Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
1	Bir Günüm	57	216	89.68-Çok Kolay	Sağlık İçin Daha Çok Balık Tüketin!	16	155	85.14-Kolay
2	Sosyal Gruplar	26	147	76.09-Kolay	Oğluma Mektup	18	162	61.40-Orta
3	Benim Sınıfım	30	145	85.95-Kolay	Keloğlan ve Sihirli Taş	34	268	90.99-Çok Kolay
4	Sevgili Ailem	26	129	81.30-Kolay	Eşeğin Sözü	17	105	91.43-Çok Kolay
5	Bayramlar	17	169	73.42-Kolay	Doğa Olayları	39	262	74.12-Kolay
6	Özel Günler	25	189	75.51-Kolay	Alışkanlıklarımız ve Hobilerimiz	27	185	78.86-Kolay
7	Akrabalarım	57	283	92.26-Çok Kolay	Çalıkuşu	29	191	70.42-Kolay
8	Benim Mahallem	29	177	84.24-Kolay	Yağmurlu Bir Günde İstanbul'da Neler Yapabilirsiniz?	22	210	51.39-Orta
Ort.		33.37	181.87	82.30-Kolay		25.25	192.25	75.46-Kolay

Tablo incelendiğinde İstanbul Yabancılar için Türkçe A1 ders kitabında yer alan dokuz metinden ikisinin çok kolay seviyede diğerlerinin ise okunabilirlik açısından kolay seviyede olduğu görülmektedir. A2 seviye ders kitabında ise dokuz metin içerisinde iki metin çok kolay düzeyde, beş metin kolay düzeyde, iki metin de orta düzeydedir. Her iki seviye ders kitabının ortalama düzeyi ise kolaydır.

Aşağıda İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B1 ve B2 kitaplarında bulunan metinlerin cümle, kelime sayıları, okunabilirlik durumları ve bunların ortalamaları verilmiştir.

Tablo 3. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B1-B2 Kitaplarının Okunabilirlik Durumu

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B1					İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B2			
#	Metin Adı	Cümle Sayısı	Kelime Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi	Metin Adı	Cümle Sayısı	Kelime Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
1	İçimdeki Türkiyem	37	243	80.18-Kolay	Bavul Hazırlama Sanatı	38	343	66.69-Orta
2	Yoğurdun Steve	50	376	65.45-Orta	Turizmde Çek-	38	356	78.97-Kolay

Jobs'u				Yat Yöntemi				
3	Meslek Seçimi	28	379	59.73-Orta	Meryem Ana Evi	32	308	78.31-Kolay
4	Sağlığın Anahtarı	29	221	60.13-Orta	Çocukluğumdan Bugüne Teknoloji	45	426	63.36-Orta
5	Yüz Yaşında Hala Dinç	30	344	63.36-Orta	Günümüzde İletişim	34	285	68.67-Orta
6	Kristal Tedavileri	57	303	69.62-Kolay	Ulaşım Araçları	25	234	77.03-Kolay
7	Herkes Aynı Şekilde Mi Öğrenir?	54	402	75.06-Kolay	Kişilik ve Karakter	37	327	55.81-Orta
8	Türkçe. Algılamada Beyni Zorluyor	20	239	30.78-Zor	Renklerin İnsan Psikolojisine Etkisi	60	440	61.00-Orta
9	Vazgeçmek İçin Çok Erken	38	346	54.13-Orta	Duygusal Zekâ (EQ)	31	317	61.34-Orta
10	"Mesela" Oynayalım Mı?	31	249	76.03-Kolay	Moda Nedir. Ne Değildir?	31	285	67.06-Orta
11	Pişmanlıklarınızdan Kurtulun	46	346	62.54-Orta	Kalıcı Moda Var Mı?	16	181	59.43-Orta
12	Murphy Kanunları	29	271	68.67-Orta	Dikkat! Giysileriniz Konuşuyor!	43	386	60.54-Orta
13	Türk Aile Yapısı	30	299	66.62-Orta	Peri Bacaları	20	238	52.10-Orta
14	Komşuluk Ölüyor	24	266	55.31-Orta	Tac Mahal	26	290	64.95-Orta
15					İlginç İcatlar	30	303	45.27-Zor
16					İnsan Vücuduyla İlgili Bilmediklerimiz	31	328	58.53-Orta
17					Başarabilmek	15	257	43.23-Zor
18					Bunları Biliyor Musunuz?	23	202	57.35-Orta
Ort.		35.92	306	63.40-Orta		31.94	305.88	62.20-Orta

Tablo 3'e göre İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B1 seviye ders kitabında okunabilirlik düzeyi açısından incelenen on dört metin yer almaktadır. İnceleme sonuçlarına göre dört metin kolay düzeyde, dokuz metin orta düzeyde ve bir metin zor düzeydedir. B2 seviye ders kitabında on sekiz metin incelenmiştir. Üç metin kolay düzeyde, on üç metin orta düzeyde ve iki metin zor düzeydedir. Her iki ders kitabında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyi orta düzey olarak belirlenmiştir.

Aşağıda İstanbul Yabancılar İçin Türkçe C1+ kitabında bulunan metinlerin cümle, kelime sayıları, okunabilirlik durumları ve bunların ortalamaları verilmiştir.

Tablo 4. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe C1+ Kitabının Okunabilirlik Durumu

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe C1+				
#	Metin Adı	Cümle Sayısı	Kelime Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi

1	Saatin İcadı	52	755	43.42-Zor
2	24 Saat Yetmiyorsa...	66	703	47.68-Zor
3	Ünlü Bilim Adamlarının Çocuklukları	48	618	58.69-Orta
4	Aşkın Kimyası	49	553	48.89-Zor
5	Ünlü Âşıklar ve Aşk Mektupları	52	596	74.69-Kolay
6	Aşkın Sırrı	104	796	74.55-Kolay
7	Büyük İkramiyeyi Kazanıp Sonra Kaybedenler	55	529	77.90-Kolay
8	Satranç ve Tavla	34	469	60.13-Orta
9	Elmas Gerdanlık	116	1002	61.74-Orta
10	Arzuhâlden Dilekçeye	12	181	47.84-Zor
11	İş Görüşmelerinde İşverenler Nelere Dikkat Eder?	30	315	53.80-Orta
12	Fatih Sultan Mehmet Mahkemedede	22	418	57.29-Orta
13	Lumiere Kardeşler	36	447	31.98-Zor
14	Susuz Yaz	110	788	62.30-Orta
15	Yabancı Ülkelerde Yayınlanan Türk Dizileri	33	545	57.08-Orta
16	Bilgi Teknolojisi	25	335	34.98-Zor
17	Bilgi Toplumu ve Üniversiteler	48	699	44.04-Zor
18	Sanat Nedir?	43	436	58.13-Orta
19	Sanat Türleri	46	447	48.09-Zor
20	Türk Süsleme Sanatları	57	573	60.54-Orta
21	Adalet Nedir?	31	402	43.82-Zor
22	Esaretin Bedeli	75	602	74.29-Kolay
23	Mizah Her Kapıyı Açar	62	722	62.64-Orta
24	Hasan Kaçan	18	156	55.54-Orta
25	Dünden Bugüne "Para"	52	758	73.85-Kolay
26	Türkiye'de Enflasyonun Tarihsel Gelişimi	25	510	54.88-Orta
27	Öğrenciler İçin Tasarruf Yöntemleri	45	590	49.69-Orta
28	Dünyamız	30	316	63.75-Orta
29	Küresel Isınma Nedir?	22	291	37.39-Zor
30	Dünya'dan Mars'a	26	457	52.87-Orta
31	Gençlerin Medya Tüketimi	31	500	58.12-Orta

32	İnternet ve Sosyal Medya Bağımlılığı	42	481	54.52-Orta
Ort.		46.78	530.93	55.78-Orta

Tablo 4 incelendiğinde İstanbul C1+ ders kitabında okunabilirlik düzeyi açısından incelenen otuz iki metin görülmektedir. Bu metinlerden beş tanesi kolay düzeyde, on yedi metin orta düzeyde, on metin ise zor düzeydedir. Genel ortalamanın ise orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Aşağıda Yedi İklim Türkçe A1 ve A2 kitaplarında bulunan metinlerin cümle, kelime sayıları, okunabilirlik durumları ve bunların ortalamaları verilmiştir.

Tablo 5. Yedi İklim Türkçe A1-A2 Kitaplarının Okunabilirlik Durumu

Yedi İklim Türkçe A1					Yedi İklim Türkçe A2			
#	Metin Adı	Cümle Sayısı	Kelime Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi	Metin Adı	Cümle Sayısı	Kelime Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
1	Pazardan Eve Kadar	20	110	88.68-Kolay	Ağrı Dağı Efsanesi	23	158	91.83-Çok Kolay
2	Haftalık Planımız	26	130	72.70-Kolay	Trafik Psikolojisi	16	106	65.68-Orta
3	Öğretmen Olacağım	23	114	79.82-Kolay	Gezici Kütüphane	21	159	77.07-Kolay
4	Öğrencim Ali	27	112	73.08-Kolay	Likya Yolu	23	142	82.99-Kolay
5	Mesleğimi Seviyorum	23	127	84.65-Kolay	Yiyecekler	18	157	66.59-Orta
6	Hızlı Adam	21	127	65.35-Orta	Anneme Mektup	45	241	81.87-Orta
7	Büyükada'da Hafta Sonu	23	125	94.69-Kolay	Kızarmış Ekmek Kokusu	36	245	84.88-Kolay
8	Doğa Yürüyüşü	19	120	76.85-Kolay	Hafta Sonu Ziyareti	20	122	83.28-Kolay
9	Bayram Namazı	19	123	86.57-Kolay	Sen Ne Olacaksın?	16	146	71.41-Kolay
10					Ali Nasuh Mahruki	15	223	76.60-Kolay
Ort.		22.33	120.88	80.26-Kolay		23.3	169.9	78.22-Kolay

Tablo 5'te Yedi İklim öğretim seti A1 seviye ders kitabında dokuz metin incelenmiştir. İncelemeden elde edilen verilere göre sekiz metin kolay düzeyde bir metin ise orta düzeydedir. A2 seviye ders kitabında ise on metin incelenmiştir. Tabloya göre bir metin ok kolay, altı metin kolay, üç metin ise orta düzeydedir. Her iki seviye ders kitabında yer alan metinlerin ortalama okunabilirliği kolay düzeydedir. Tablo incelendiğinde metinler arasında kolaydan zora doğru bir sıralamanın olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Aşağıda Yedi İklim Türkçe B1 ve B2 kitaplarında bulunan metinlerin cümle, kelime sayıları, okunabilirlik durumları ve bunların ortalamaları verilmiştir.

Tablo 6. Yedi İklim Türkçe B1-B2 Kitaplarının Okunabilirlik Durumu

Yedi İklim Türkçe B1				Yedi İklim Türkçe B2				
#	Metin Adı	Cümle Sayısı	Kelime Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi	Metin Adı	Cümle Sayısı	Kelime Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
1	İletişim Araçları	26	288	78.62-Kolay	Başarılı İnsanların Farklı Yaptığı 12 Şey	62	586	54.57-Orta
2	Türkü Baba	34	266	72.68-Kolay	Üniversite Öğrencileri Yer Değiştirerek Daha Çok Öğreniyor	10	145	21.23-Çok Zor
3	Yemek Kokusu	29	187	85.89-Kolay	İki Arkadaş	64	464	75.09-Kolay
4	Büyük Heyecan	24	154	74.19-Kolay	Komşuluk	32	269	71.41-Kolay
5	Kitap Okuyorum Hem de Çok Hızlı	17	172	92.95-Orta	Sevgili Anneciğim ve Babaciğim	35	222	69.62-Kolay
6	Bir Ömür	13	112	84.70-Kolay	Ölçüyü Kaçırarak	12	219	29.71-Zor
7	Sürpriz	15	182	45.38-Zor	İstanbul'da Yaşama Sanatı	25	383	46.63-Zor
8	Parmaklarıyla Gören Adam	17	135	73.02-Kolay	Sanata Adanmış Bir Ömür	49	482	51.70-Orta
9	Yağmur Adam	15	116	53.40-Orta	Sıra Dışı Başarılar2	7	123	29.31-Zor
10	Nasıl Yardım Ederiz?	16	163	67.46-Orta	Şans Oyunları	8	223	34.13-Zor
11	Uykudaki Dünyamız: Rüyalar	43	304	65.68-Orta	Öğrenme Devam Ediyor	16	141	56.61-Orta
12	Anket	12	141	53.71-Orta	Onlar Çalıştılar ve Başarılı Oldular	11	126	66.56-Orta
13	Çiçek Festivali (Lale Festivali)1	16	121	63.71-Orta	Türkiye'de Misafirperverlik	24	202	67.02-Orta

1 4	Haka Dansı	21	235	63.76-Orta	Ticaret Hayatı	35	290	65.85-Orta
1 5	Gül Dalında Bir Dilek	19	180	44.46-Zor	Köy Odaları	27	256	59.02-Orta
1 6	Tahir ile Zühre	36	286	75.03-Kolay				
1 7	Bir Liderin Doğuşu	13	153	62.55-Orta				
1 8	Ayşe Kulin	39	382	48.86-Zor				
O r t a		22.5	198.72	67.00-Orta		27.8	275.4	53.23-Orta

Tablo 6'da Yedi iklim öğretim seti B1 ve B2 seviye ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyleri sunulmuştur. B1 seviye ders kitabında on sekiz metin, B2 seviye ders kitabında ise on beş metin incelenmiştir. B1 seviye ders kitabında yedi metin kolay, sekiz metin orta, 3 metin ise zor düzeydedir. B2 seviye ders kitabında üç metin kolay, yedi metin orta, dört metin zor, bir metin ise çok zor düzeydedir. Her iki seviye ders kitabında da metinler genel olarak orta düzeydedir. B1 ve B2 seviye ders kitaplarında metinlerin okunabilirlik düzeyleri kolaydan zora doğru sıralanmamıştır. Özellikle B2 seviye ders kitabındaki ikinci metin olan *Üniversite Öğrencileri Yer Değiştirerek Daha Çok Öğreniyor* adlı metnin okunabilirlik düzeyinin çok zor olması düşündürücüdür.

Aşağıda Yedi İklim Türkçe C1 ve C2 kitaplarında bulunan metinlerin cümle, kelime sayıları, okunabilirlik durumları ve bunların ortalamaları verilmiştir.

Tablo 7. Yedi İklim Türkçe C1-C2 Kitaplarının Okunabilirlik Durumu

Yedi İklim Türkçe C1					Yedi İklim Türkçe C2			
#	Metin Adı	Cümle Sayısı	Kelime Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi	Metin Adı	Cümle Sayısı	Kelime Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
1	Olimpiyatların Öyküsü	80	733	33.78-Zor	Bir Ben Vardır Benden İçeri	71	762	37.34-Zor
2	2008 Avrupa Futbol Şampiyonası	15	249	50.87-Orta	Bozkırın Romancısı Cengiz Aytmatov	35	650	18.06-Çok Zor
3	Egzersiz Neden Bu Kadar Yararlı?	38	547	71.79-Kolay	Argo	9	143	49.40-Orta
4	Pekin'den Londra'ya	29	468	31.72-Zor	Neyzen Tefvik	33	335	63.36-Orta

5	İki Otobüs Meraklısının Serüveni	42	364	63.41-Orta	Şairlerden İnciler	19	252	52.10-Orta
6	Lambada Titreyen Alev Üşüyor: Abdurrahim Karakoç ile Son Röportaj	124	792	74.12-Kolay	Moda Kavramı	22	323	42.05-Zor
7	Tatlı Dil	23	209	79.44-Kolay	Estetik Lüks Müdür?	52	726	62.55-Orta
8	Hayvanlar Alemi	25	301	37.61-Zor	Türk Evleri	32	403	51.70-Orta
9	Oksijen Makineleri	24	269	49.29-Orta	Başlık Nedir?	33	507	57.88-Orta
10	Tutsaklık mı Koruma mı?	16	289	33.59-Zor	Eşsiz Parmak İzlerimiz	31	349	59.43-Orta
11	Yazı Nasıl Ortaya Çıktı?	28	389	50.25-Orta	Uykumuzda Neler Oluyor	43	864	36.00-Zor
12	Büyük Üstatlar	16	200	50.89-Orta	Karagöz Oyunu	45	465	49.85-Orta
13	Sempozyum ve Bildiri	35	379	48.98-Zor	Mevlana Celaleddin-i Rûmî	77	915	48.24-Zor
14	Yabancılara Türkçe Öğretimi Y.E.E Modeli	8	218	13.05-Çok Zor	Bir Bellek Fenomeni (Mükrimin Halil Yınanç)	36	517	60.95-Orta
15	Türk-Boşnak Halk Kültürü Ortak Unsurları	29	450	36.80-Zor	Kişiler Arası İletişim	12	174	29.36-Zor
16	Kültürümüzde Sayılar	100	1182	55.71-Orta	İş Hayatında Beden Dili	39	559	48.64-Zor
17	Cahit Arf	62	701	58.54-Orta	Kitle İletişimi Nedir?	28	542	23.49-Çok Zor
18	El Yazısı Analizi	47	680	32.57-Zor	Einstein'dan Hayat Dersleri	45	301	64.68-Orta
19	Yüz Hatları ile Karakter Okumak	27	346	57.72-Orta	Güzel Şehirler Mutlu İnsanlar	18	263	48.45-Zor

20		Beş Şehirden	41	457	64.95-Orta	
21		Nasıl Yazar Oldum?	38	407	61.84-Orta	
22		Uluslararası Uzay İstasyonu	30	448	48.88-Zor	
Ort.	40.42	461.36	48.95-Zor	35.86	471	49.05-Zor

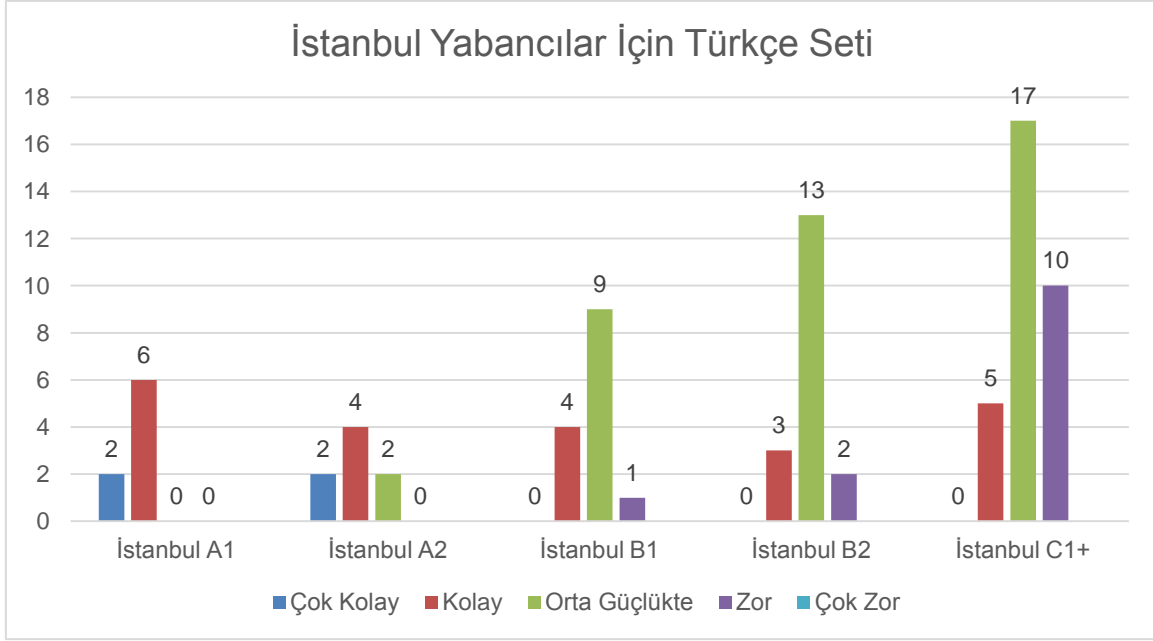
Tablo 7’de yer alan inceleme verilerine göre C1 seviye ders kitabında üç metin kolay, sekiz metin orta, yedi metin zor bir metin ise çok zor düzeydedir. C2 seviye ders kitabında toplam yirmi iki metin incelenmiştir. İnceleme sonuçlarına göre on iki metin orta düzeyde, sekiz metin zor düzeyde, iki metin ise çok zor düzeydedir. C1 ve C2 seviye ders kitaplarının ortalama okunabilirliği zor düzeydedir. Ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeylerinin karışık bir sıralamada olduğu görülmektedir.

Aşağıda incelenen yabancılara Türkçe öğretimi kitap setlerinden elde edilen verilerin ortalamaları sunulmuştur.

Tablo 8. İncelenen Kitapların Ortalama Verileri

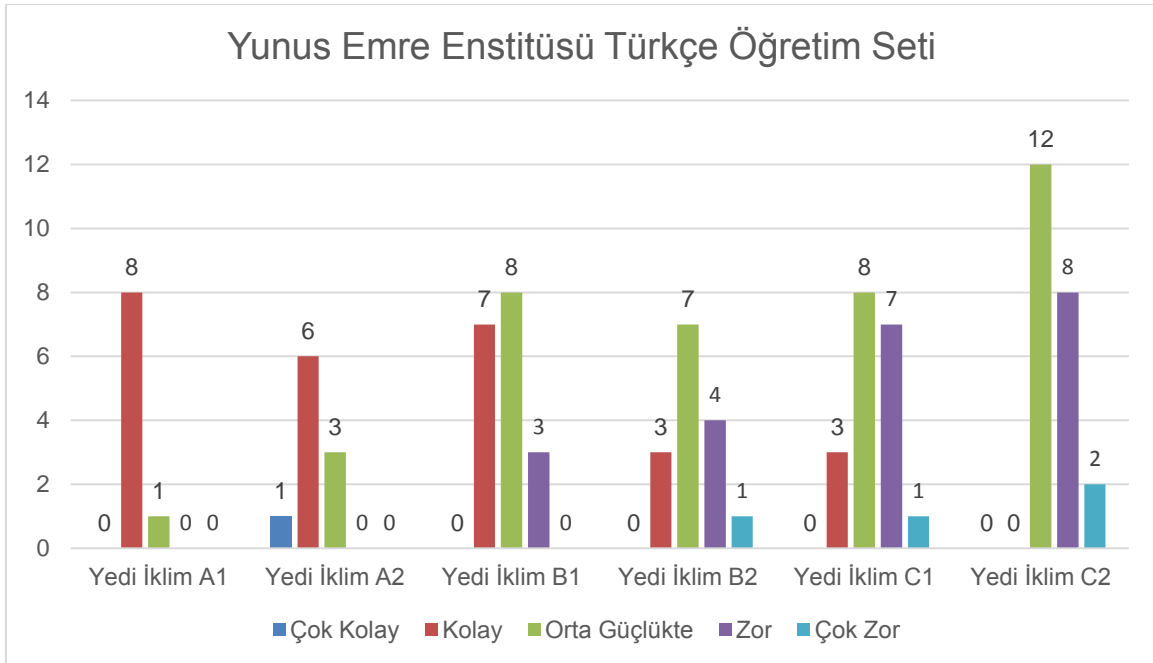
Kitaplar	Metin Ortalama Cümle Sayısı	Metin Ortalama Kelime Sayısı	Metinlerin Ortalama Okunabilirlik Puanı
İstanbul A1	33.37	181.87	82.30-Kolay
İstanbul A2	25.25	192.25	75.46-Kolay
İstanbul B1	35.92	306	63.40- Orta Güçlükte
İstanbul B2	31.94	305.88	62.20-Orta Güçlükte
İstanbul C1+	46.78	530.93	55.78-Orta Güçlükte
Yedi İklim A1	22.33	120.88	80.26-Kolay
Yedi İklim A2	23.3	169.9	78.22-Kolay
Yedi İklim B1	22.5	198.72	67.00-Orta Güçlükte
Yedi İklim B2	27.8	275.4	53.23-Orta Güçlükte
Yedi İklim C1	40.42	461.36	48.95-Zor
Yedi İklim C2	35.86	471	49.05-Zor

Tablo 8 incelendiğinde, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1 ve A2 kitaplarının ortalama okunabilirlik düzeyinin kolay; B1, B2 ve C1+ kitaplarının ortalama okunabilirlik düzeylerinin orta güçlükte olduğu görülmektedir. Yedi İklim Türkçe A1 ve A2 kitaplarının ortalama okunabilirlik düzeyinin kolay; B1 ve B2 kitaplarının ortalama okunabilirlik düzeyinin orta güçlükte; C1 ve C2 kitaplarının ortalama değerinin ise zor düzeyde olduğu tespit edilmiştir.



Grafik 1. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Seti Kitaplarına Göre Okunabilirlik Düzeyleri

Grafik 1’de İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Seti kitaplarına göre okunabilirlik düzeyleri verilmiştir. Buna göre A1 kitabında 2 çok kolay, 6 kolay metin; A2 kitabında 2 çok kolay, 4 kolay, 2 orta güçlükte metin; B1 kitabında 4 kolay, 9 orta güçlükte, 1 zor metin; B2 kitabında 3 kolay, 13 orta güçlükte, 2 zor metin; C1+ kitabında ise 5 kolay, 17 orta güçlükte, 10 zor düzeyde metin bulunmaktadır.



Grafik 2. Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti Kitaplarına Göre Okunabilirlik Düzeyleri

Grafik 2’de Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti kitaplarına göre okunabilirlik düzeyleri verilmiştir. Buna göre A1 kitabında 6 kolay, 1 orta güçlükte metin;

A2 kitabında 1 çok kolay, 6 kolay, 3 orta güçlükte metin; B1 kitabında 7 kolay, 8 orta güçlükte, 3 zor metin; B2 kitabında 3 kolay, 7 orta güçlükte, 4 zor, 1 çok zor metin; C1 kitabında 12 orta güçlükte, 8 zor, 2 çok zor düzeyde metin bulunmaktadır.

Sonuç Ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre İstanbul Yabancılar için Türkçe A1 ve A2 seviye ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirliği kolay düzeydedir. A2 seviye ders kitabında yer alan metinlerin okunabilirlik zorluk düzeyinin arttığı görülmektedir. Başlangıç seviyesi için metinlerin kolay düzeyde okunabilir olması olumlu kabul edilebilir.

B1 ve B2 seviye ders kitaplarındaki metinlerin ortalama okunabilirlik düzeyi orta düzeyde güç olarak belirlenmiştir. Aynı şekilde C1+ ders kitabında yer alan metinlerin de ortalama okunabilirlik düzeyi orta düzeydir.

Ders kitaplarında seviye ilerledikçe okunabilirlik güçlük düzeyi de artmaktadır. Zor düzeyde metinlerin sayısı seviye ilerledikçe artmaktadır. Bu durum ders kitaplarında yer alan metinlerin seçiminde kolaydan zora ilkesinin göz önünde bulundurulduğunu göstermektedir. Ancak her seviyedeki ders kitaplarındaki metinler sırasına göre incelendiğinde kolaydan zora doğru ilkesinin göz ardı edildiği söylenebilir. Örneğin A2 ders kitabında kolay metinden sonra orta düzeyde bir metin daha sonra tekrar kolay metinler, orta düzeyde metin sonra yine kolay düzeyde metinler yer almaktadır. Bu durum B1, B2 ve C1 seviyelerindeki metinlerin sıralaması için geçerlidir.

Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim öğretim setinin bulgularından elde edilen sonuçlar İstanbul Yabancılar için Türkçe öğretim setiyle benzerlik göstermektedir. Aynı şekilde A1 ve A2 seviye ders kitaplarının genel okunabilirlik düzeyi kolay, B1 ve B2 seviye ders kitaplarının ortalama okunabilirlik düzeyi ise ortadır. Ancak farklı olarak C1 ve C2 seviye ders kitaplarının ortalama okunabilirlik düzeyi zor olarak görülmektedir. Yedi iklim öğretim setinde de metinler arasında kolaydan zora doğru bir sıralama olmadığı söylenebilir.

İstanbul Yabancılar için Türkçe öğretim setinde çok zor düzeyde metin bulunmazken Yedi iklim öğretim setinde B2, C1 ve C2 seviye ders kitaplarında çok zor düzeyde metinler yer almaktadır. Buna göre Yedi İklim öğretim setinin okunabilirlik düzeyi zorluk derecesinin İstanbul Yabancılar için Türkçe öğretim setine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Zorbaz ve Köroğlu'nun (2016) Gazi üniversitesi TÖMER ders kitaplarını incelediği çalışmada Kelime uzunluğu yönüyle A1 düzeyinden B2 düzeyine doğru düzenli bir artış gerçekleştiği, düzey yükseldikçe metinlerde daha uzun kelimelerin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan C1 düzeyindeki metinlerin ortalama kelime uzunluğunun B2 düzeyinden az da olsa kısa olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz ve Temiz (2014) Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe öğretim setini okunabilirlik düzeyleri açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre Yeni Hitit 1, 2 ve 3 seviye ders kitaplarında yer alan metinler orta güçlüktedir. Ancak Yeni Hitit 1 ve 2'de çok zor düzeyde metinlerin yer aldığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Yeni Hitit 3

ders kitabında yer alan metinlerin diğer seviyelere göre nispeten daha kolay olduğu bununla birlikte genel olarak kolaydan zora ilkesinin benimsenmemiştir.

İkinci dil öğrenimi ve bunun için hazırlanan programlar Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde de (2013) vurgulandığı üzere sarmal bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Bu öğretim sürecinde en önemli ilkelerden biri kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkesidir. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde en temel materyal olan ders kitaplarında yer alan metinlerin de bu doğrultuda seçilmesi bu ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekir. Araştırma sonuçları genel olarak bu durumu desteklese de metinler arasındaki güçlük derecesi sıralamasına bakıldığında kolaydan zora doğru bir sıralamanın olmadığını söylemek mümkündür. Aynı sonuç diğer araştırmacıların araştırma sonuçlarında da görülmektedir. Diğer yandan yabancılar için hazırlanmış ders kitaplarında yer alan metinlerin hangi güçlü derecesinde olması gerektiğini belirten herhangi bir veri bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu konuda bir yoruma gitmek çok doğru olmayacaktır.

KAYNAKLAR

ATEŞMAN, E. (1997), "Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi", **Dil Dergisi**, S. 58: s. 71-74.

AVRUPA KONSEYİ (2013), **Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: öğrenim, öğretim ve değerlendirme**, Almanya: telc GmbH.

BİÇER, N. ve ALAN, Y. (2017), "Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yeni Hitit 3 ve İstanbul C1+ Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Karşılaştırılması", **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. 13, S. 3: s. 1130-1139.

ÇETİNKAYA, G. (2010), **Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

ÇİFTÇİ, Ö., ÇEÇEN, M. A. ve MELANLIOĞLU, D. (2007), "Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi", **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, C. 6, S. 22: s. 206-219.

DUBAY, W. H. (2004). **The principles of readability**. Costa Mesa: Impact Information.

EROL, H. F. (2014), "Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında okunabilirlik", **İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi**, S. 50: s. 29-38.

KARATAY, H., BOLAT, K. K. ve GÜNGÖR, H. (2013), "Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği", **International Journal of Social Science**, C. 6, S. 6: s. 603-623.

KLARE, G. R. (1963), **The measurement of readability**. Ames, Iowa: Iowa State University Press.

OKUR, A. ve ARI, G. (2013), "6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği", **İlköğretim Online**, C. 12, S. 1: s. 202-226.

YILMAZ, F. ve TEMİZ, Ç. (2014), "Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik durumları", **International Journal of Language Education and Teaching**, S. 2: s. 81-91.

ZORBAZ, K. Z. ve KÖROĞLU, M. (2016), "Gazi TÖMER yabancılar için Türkçe öğretim setindeki metinlerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri", **Electronic Turkish Studies**, C. 11, S. 3: s. 2509-2524.



YABANCILARA TÜRKÇE ĞETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARINDA (İSTANBUL YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ, YEDİ İKLİM ÖĞRETİM SETİ) YER ALAN METİNLERİN OKUNABİLİRLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Dr. ÖĞr. ye. Hasan Hüseyin MUTLU*

Z

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe Ğretiminde yaygın olarak kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri incelenmiştir. Ders kitapları ve ders kitaplarında yer alan metinler dil öğretiminin en temel araçlarıdır. Dolayısıyla dil Ğretiminde kullanılacak bu metinlerin seçiminde bazı ölçütlerin olması gerekir. Okunabilirlik kavramı bu ölçütlerden biri olmalıdır. Okunabilirlik genel olarak bir metnin kolay okunabilir ve anlaşılabilir olmasını ifade etmektedir. Dil Ğretiminde kolayda zora doğru A1 seviyeden C2 seviyeye kadar bir Ğretim sistemi göz önüne alındığında yabancı bir dili henüz öğrenmeye başlayan bireyin basit metinleri kolayca okuyabilmesi ve anlayabilmesi beklenir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Durum alışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir. Araştırmanın materyallerini İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Seti, Yedi İklım Türkçe Seti (Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Ğretim Seti) kitapları oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama sürecinde doküman incelemesi yönteminden faydalanılmıştır. Veriler kitapların içeriğinde bulunan toplam sözcük sayısı 100' geçen metinlerin doküman olarak toplanmasıyla gerçekleştirilmiştir. 100 kelimeyi geçmeyen ve diyalog metinler çalışmaya dhil edilmemiştir. Verilerin analizinde kategorisel betimsel analiz yönteminden faydalanılarak okunabilirlik formülü MS Office Excel programında uygulanmış ve metinler zorluk düzeylerine göre kategorize edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar tablolar hlinde gösterilmiştir. Genel olarak her iki Ğretim setinin okunabilirlik düzeylerinin seviyeler arasında kolaydan zora doğru bir yol izlediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okunabilirlik, ders kitabı, metin, yabancılar Türkçe Ğretimi

ANALYSIS OF READABILITY LEVELS OF TEXTS IN THE COURSE BOOKS USED IN TURKISH TEACHING FOR FOREIGNERS (İSTANBUL YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE ĞRETİM SETİ, YEDİ İKLİM ĞRETİM SETİ)

ABSTRACT

In this study, the readability levels of the texts used in teaching Turkish as a foreign language were examined. Textbooks and texts in the textbooks are the most basic tools of language teaching. Therefore, there should be some criteria in the selection of these texts to be used in language teaching. The concept of readability should be one of these criteria. Readability generally means that a text is easy to read and understand. Given a teaching system from A1 level to C2 level in language teaching, it is expected that an individual who has just started learning a foreign language can easily read and understand simple texts. The research was carried out with a case study from qualitative research patterns. Case study is the in-depth description and analysis of a limited system. The materials of the research consist of the İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Yedi İklım Türkçe Sets (Yunus Emre Institute Turkish Teaching Set) books. Document analysis method was used in the data collection process of the

* Ordu Üniversitesi, EĞitim Fakltesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler EĞitimi, Mail: hasanhuseyinmutlu@hotmail.com, Orcid ID:

research. The data were realized by collecting the total number of words in the content of the books as more than 100 texts. Dialogue texts not exceeding 100 words are not included in the study. Using the categorical descriptive analysis method in the analysis of the data, the readability formula was applied in MS Office Excel program and the texts were categorized according to their difficulty levels. The results obtained in the research are shown in tables. In general, it was concluded that the readability levels of both teaching sets follow an easy to difficult path between the levels.

Keywords: Readability, textbook, text, Turkish teaching to foreigners

GİRİŞ

Anlama ve anlatma becerilerinin bütünü olan dil, iletişimin en temel aracıdır. Yabancı dil öğrenme eylemi ise iletişim ihtiyacı doğrultusunda gelişir. İletişim en temelde sözlü ve yazılı olarak sınıflandırılabilir. Pek tabii yazılı ve sözlü iletişim dışında beden dili, birtakım hareketlerle ifade edilen durumlar ve bu şekilde gerçekleşen iletişim türünü de göz ardı edemeyiz ancak bu son derece kısıtlıdır ve her durumda ifadelerin zihindeki karşılığı yine kavramlar ve bu kavramları ifade eden sözcükler olduğundan dilden ayrı bir iletişim türü olarak nitelendirmek doğru değildir. Sözlü iletişimde dinleme ve konuşma; yazılı iletişimde ise yazma ve okuma yetenekleri eylemdir. Her şekilde sesler, seslerden oluşan sözcükler, sözcüklerden oluşan cümleler ve cümlelerden oluşan anlamlı metinler iletişimin temel unsurudur. Dolayısıyla dil öğretiminin asıl materyali metinlerdir. Dille ilgili bütün kuralların ve kelimelerin doğal ortamı olan bağlam içerisinde görülerek öğretilmesi ancak metin kullanılarak yapılabilir (Zorbaz ve Köroğlu, 2016). Metinler yoluyla, dilin gerek ses ve kelime gerekse söz dizimi bakımından en güzel kullanılışlarını görerek dili en iyi şekilde edinmesi beklenir (Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007).

Yabancı dil öğretiminde en önemli ve en temel materyal ders kitaplarıdır. Ders kitaplarında yer alan metinlerin, öğrencilerin okuyup anlayabileceği nitelikte olmalıdır. Bir metnin, okuyucu tarafından anlaşılması metnin okunabilirliği ile ilgilidir. Bu sebeple okunabilirlik (readability), okumada önemli bir rol oynamaktadır (Okur ve Arı, 2013). Özellikle ikinci bir dil öğrenen bireylerin kaygı durumu ve öğrenme motivasyonu açısından metinlerin anlaşılabilirliği son derece önemlidir. Temel öğretim aracı olan ders kitaplarındaki okuma metinlerinin, okunabilir ve anlaşılabilir olması hem öğrenme hem de ders işleme sürecini kolaylaştırır (Karatay, Bolat ve Güngör, 2013).

Okunabilirlik, metinlerin cümle ve kelime uzunlukları ile bilinmeyen kelime sayısı gibi nicel özellikleri göz önüne alarak metnin güçlüğüne belirlemeyi amaçlar (Zorbaz, 2007). Ateşman (1997) okunabilirliği, okuyan tarafından metinlerin kolay ya da güç anlaşılır olması olarak tanımlamaktadır. DuBay (2004) okunabilirliğin genellikle yazı tipi ve yazı düzenini ifade eden okunaklılık ile karıştırıldığını, okunabilirliğin genel olarak bir metnin diğer metinlere göre daha kolay okunmasını sağladığını belirtir. Klare (1963) okunabilirliği “yazma tarzı nedeniyle anlama veya anlama kolaylığı” olarak tanımlamaktadır. Literatürdeki tanımlara bakıldığında benzer şekilde okunabilirlik kolay okuma ve anlaşılabilirlik olarak tanımlanmaktadır.

Bir metnin okunabilir ve anlaşılabilirliğini etkileyen birtakım unsurlar vardır. Öğrencinin okuma motivasyonu ve okuma becerisi ya da okuma ortamı gibi etmenlerin yanında metnin kendisinden kaynaklı sebepler anlaşılabilirliği etkileyebilir.

Çetinkaya (2010) okunabilirliği etkileyen on bir faktörden bahsetmektedir. Bunları çocuğun becerisi ve okuma isteği, söz dizimi, cümle uzunluğu, sözcük uzunluğu, sözcük sıklığı, metnin konu önemi, düzenlenmesi, okuma amacı, sütun genişliği, satır aralığı, baskı biçimi ve fiziksel ortam başlıklar ile kodlamaktadır. Ancak okunabilirlik çalışmalarında asıl unsur metnin kendisi ile ilgili özelliklerdir. Bu bağlamda metnin okunabilirliği söz dizimi, cümle ve sözcük uzunluğu, sözcük sıklığı gibi özelliklerle ölçülmektedir.

Metin okunabilirliği belirlenmesinde kullanılan birçok formül bulunmaktadır. Flesch'in 1948 yılında yayınladığı okuma kolaylığı formülü, Ateşman (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan okunabilirlik formülü ve Çetinkaya – Uzun (2010) tarafından geliştirilen okunabilirlik formülü ülkemizde yapılan okunabilirlik çalışmalarında en çok kullanılan okunabilirlik formülleridir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan metinlerin niteliği anlaşılabilirlik açısından oldukça önemlidir. Yeni bir dil öğrenen bireylerin öğrendiği dile karşı geliştirdiği tutum, öğrenme kaygısı ve öğrenmeye karşı motivasyonu açısından metinlerin niteliği en temel unsurdur. Bu bağlamda metinlerin okunabilirliği niteliğin bir parçasını oluşturmaktadır. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirliği açısından incelenmesi önemli görülmektedir. Bu önem araştırmancının gerekçesini oluşturmaktadır. Günümüzde özellikle üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinde en çok kullanılan ders kitapları Ankara Üniversitesi Yeni Hitit, Gazi Üniversitesi TÖMER, İstanbul Yabancılar için Türkçe, İzmir Yabancılar için Türkçe ve Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim olarak karşımıza çıkmaktadır. Bahsi geçen ders kitaplarının bir kısmı çeşitli tez ve makalelerde incelenmiştir. Bu çalışmada İstanbul Yabancılar için Türkçe öğretim seti ve Yedi İklim öğretim seti karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2013). Verilerin toplanması, düzenlenmesi, çözümlenmesi ve yorumlanmasında özel bir yöntem oluşturur ve bu nedenle bir çözümlenme ve yorumlama sürecini temsil eder (Patton, 2002).

Araştırma Materyalleri

Araştırmancının materyallerini İstanbul Yabancılar için Türkçe Seti, Yedi İklim Türkçe Seti (Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti) kitapları oluşturmaktadır. İstanbul Yabancılar için Türkçe Seti; İstanbul Yabancılar için Türkçe A1, İstanbul Yabancılar için Türkçe A2, İstanbul Yabancılar için Türkçe B1, İstanbul Yabancılar için Türkçe B2, İstanbul Yabancılar için Türkçe C1+ isimli kitaplardan oluşmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti ise; Yedi İklim Türkçe A1, Yedi İklim Türkçe A2, Yedi İklim Türkçe B1, Yedi İklim Türkçe B2, Yedi İklim Türkçe C1, Yedi İklim Türkçe C2 kitaplarından oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde doküman incelemesi yönteminden faydalanılmıştır. Veriler kitapların içeriğinde bulunan toplam sözcük sayısı 100'ü geçen metinlerin doküman olarak toplanmasıyla gerçekleştirilmiştir. 100 kelimeyi geçmeyen ve diyalog metinler çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu metinler kitapların pdf sürümlerinden seçilerek ayrı bir Word dosyası hâline getirilmiştir. Daha sonra seçilen metinlere Ateşman (1997) okunabilirlik formülü uygulanabilmesi amacıyla tüm metinlerin ilk 100'er kelimesi alınmıştır. Formülü uygulayabilmek amacıyla toplanan metinlerin ilk yüz kelimelik kısımların cümle, kelime ve hece sayıları hesaplanmıştır.

Boşlukla aralanmış, sayılar, yazı birimler, semboller ve yazı birim kümeleri; birleştirme çizgisiyle ayrılmış sözcükler ve kısaltmalar sözcük olarak kabul edilmiştir. Dilbilgisel olarak diğer tümce ve tümleçten bağımsız olduğu düşünülen her birim; nokta, soru işareti, açıklama noktası ve iki parantez bitirilmiş bir birim tümce olarak kabul edilmiştir. Sembol ve şekiller sesletildikleri biçimiyle sayılmıştır (Çetinkaya ve Uzun, 2010: 148-149).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde kategorisel betimsel analiz yönteminden faydalanılarak okunabilirlik formülü MS Office Excel programında uygulanmış ve metinler zorluk düzeylerine göre kategorize edilmiştir. Uygulanan formülün ayrıntıları aşağıda sunulmuştur.

Ateşman Okunabilirlik Formülü (1997): Ateşman'ın okunabilirlik formülü iki değişken göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Bu değişkenler; cümle uzunluğu ve kelime uzunluğudur. Ateşman'ın oluşturduğu formül ve bu formüle göre çıkan okunabilirlik sayısı ve bu sayı değeri aralığına denk gelen okuma düzeyleri şu şekildedir:

$$\text{Okunabilirlik sayısı} = 198.825 - 40.175 \times X1 - 2.610 \times X2$$

X1 = hece olarak ortalama kelime uzunluğu

X2 = kelime olarak ortalama cümle uzunluğu

Tablo 1. Ateşman Okunabilirlik Formülünde Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Sayısına Göre Sınıflandırılması

Okunabilirlik	Okunabilirlik sayısı
Çok Kolay	90- 100
Kolay	70- 89
Orta Güçlükte	50- 69
Zor	30- 49
Çok Zor	1- 29

BULGULAR

Aşağıda İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1 ve A2 kitaplarında bulunan metinlerin cümle, kelime sayıları, okunabilirlik durumları ve bunların ortalamaları verilmiştir.

Tablo 2. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1-A2 Kitaplarının Okunabilirlik Durumu

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1					İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A2			
#	Metin Adı	Cümle Sayısı	Kelime Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi	Metin Adı	Cümle Sayısı	Kelime Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
1	Bir Günüm	57	216	89.68-Çok Kolay	Sağlık İçin Daha Çok Balık Tüketin!	16	155	85.14-Kolay
2	Sosyal Gruplar	26	147	76.09-Kolay	Oğluma Mektup	18	162	61.40-Orta
3	Benim Sınıfım	30	145	85.95-Kolay	Keloğlan ve Sihirli Taş	34	268	90.99-Çok Kolay
4	Sevgili Ailem	26	129	81.30-Kolay	Eşeğin Sözü	17	105	91.43-Çok Kolay
5	Bayramlar	17	169	73.42-Kolay	Doğa Olayları	39	262	74.12-Kolay
6	Özel Günler	25	189	75.51-Kolay	Alışkanlıklarımız ve Hobilerimiz	27	185	78.86-Kolay
7	Akrabalarım	57	283	92.26-Çok Kolay	Çalıkuşu	29	191	70.42-Kolay
8	Benim Mahallem	29	177	84.24-Kolay	Yağmurlu Bir Günde İstanbul'da Neler Yapabilirsiniz?	22	210	51.39-Orta
Ort.		33.37	181.87	82.30-Kolay		25.25	192.25	75.46-Kolay

Tablo incelendiğinde İstanbul Yabancılar için Türkçe A1 ders kitabında yer alan dokuz metinden ikisinin çok kolay seviyede diğerlerinin ise okunabilirlik açısından kolay seviyede olduğu görülmektedir. A2 seviye ders kitabında ise dokuz metin içerisinde iki metin çok kolay düzeyde, beş metin kolay düzeyde, iki metin de orta düzeydedir. Her iki seviye ders kitabının ortalama düzeyi ise kolaydır.

Aşağıda İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B1 ve B2 kitaplarında bulunan metinlerin cümle, kelime sayıları, okunabilirlik durumları ve bunların ortalamaları verilmiştir.

Tablo 3. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B1-B2 Kitaplarının Okunabilirlik Durumu

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B1					İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B2			
#	Metin Adı	Cümle Sayısı	Kelime Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi	Metin Adı	Cümle Sayısı	Kelime Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
1	İçimdeki Türkiyem	37	243	80.18-Kolay	Bavul Hazırlama Sanatı	38	343	66.69-Orta
2	Yoğurdun Steve	50	376	65.45-Orta	Turizmde Çek-	38	356	78.97-Kolay

Jobs'u				Yat Yöntemi				
3	Meslek Seçimi	28	379	59.73-Orta	Meryem Ana Evi	32	308	78.31-Kolay
4	Sağlığın Anahtarı	29	221	60.13-Orta	Çocukluğumdan Bugüne Teknoloji	45	426	63.36-Orta
5	Yüz Yaşında Hala Dinç	30	344	63.36-Orta	Günümüzde İletişim	34	285	68.67-Orta
6	Kristal Tedavileri	57	303	69.62-Kolay	Ulaşım Araçları	25	234	77.03-Kolay
7	Herkes Aynı Şekilde Mi Öğrenir?	54	402	75.06-Kolay	Kişilik ve Karakter	37	327	55.81-Orta
8	Türkçe. Algılamada Beyni Zorluyor	20	239	30.78-Zor	Renklerin İnsan Psikolojisine Etkisi	60	440	61.00-Orta
9	Vazgeçmek İçin Çok Erken	38	346	54.13-Orta	Duygusal Zekâ (EQ)	31	317	61.34-Orta
10	"Mesela" Oynayalım Mı?	31	249	76.03-Kolay	Moda Nedir. Ne Değildir?	31	285	67.06-Orta
11	Pişmanlıklarınızdan Kurtulun	46	346	62.54-Orta	Kalıcı Moda Var Mı?	16	181	59.43-Orta
12	Murphy Kanunları	29	271	68.67-Orta	Dikkat! Giysileriniz Konuşuyor!	43	386	60.54-Orta
13	Türk Aile Yapısı	30	299	66.62-Orta	Peri Bacaları	20	238	52.10-Orta
14	Komşuluk Ölüyor	24	266	55.31-Orta	Tac Mahal	26	290	64.95-Orta
15					İlginç İcatlar	30	303	45.27-Zor
16					İnsan Vücuduyla İlgili Bilmediklerimiz	31	328	58.53-Orta
17					Başarabilmek	15	257	43.23-Zor
18					Bunları Biliyor Musunuz?	23	202	57.35-Orta
Ort.		35.92	306	63.40-Orta		31.94	305.88	62.20-Orta

Tablo 3'e göre İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B1 seviye ders kitabında okunabilirlik düzeyi açısından incelenen on dört metin yer almaktadır. İnceleme sonuçlarına göre dört metin kolay düzeyde, dokuz metin orta düzeyde ve bir metin zor düzeydedir. B2 seviye ders kitabında on sekiz metin incelenmiştir. Üç metin kolay düzeyde, on üç metin orta düzeyde ve iki metin zor düzeydedir. Her iki ders kitabında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyi orta düzey olarak belirlenmiştir.

Aşağıda İstanbul Yabancılar İçin Türkçe C1+ kitabında bulunan metinlerin cümle, kelime sayıları, okunabilirlik durumları ve bunların ortalamaları verilmiştir.

Tablo 4. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe C1+ Kitabının Okunabilirlik Durumu

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe C1+				
#	Metin Adı	Cümle Sayısı	Kelime Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi

1	Saatin İcadı	52	755	43.42-Zor
2	24 Saat Yetmiyorsa...	66	703	47.68-Zor
3	Ünlü Bilim Adamlarının Çocuklukları	48	618	58.69-Orta
4	Aşkın Kimyası	49	553	48.89-Zor
5	Ünlü Âşıklar ve Aşk Mektupları	52	596	74.69-Kolay
6	Aşkın Sırrı	104	796	74.55-Kolay
7	Büyük İkramiyeyi Kazanıp Sonra Kaybedenler	55	529	77.90-Kolay
8	Satranç ve Tavla	34	469	60.13-Orta
9	Elmas Gerdanlık	116	1002	61.74-Orta
10	Arzuhâlden Dilekçeye	12	181	47.84-Zor
11	İş Görüşmelerinde İşverenler Nelere Dikkat Eder?	30	315	53.80-Orta
12	Fatih Sultan Mehmet Mahkemedede	22	418	57.29-Orta
13	Lumiere Kardeşler	36	447	31.98-Zor
14	Susuz Yaz	110	788	62.30-Orta
15	Yabancı Ülkelerde Yayınlanan Türk Dizileri	33	545	57.08-Orta
16	Bilgi Teknolojisi	25	335	34.98-Zor
17	Bilgi Toplumu ve Üniversiteler	48	699	44.04-Zor
18	Sanat Nedir?	43	436	58.13-Orta
19	Sanat Türleri	46	447	48.09-Zor
20	Türk Süsleme Sanatları	57	573	60.54-Orta
21	Adalet Nedir?	31	402	43.82-Zor
22	Esaretin Bedeli	75	602	74.29-Kolay
23	Mizah Her Kapıyı Açar	62	722	62.64-Orta
24	Hasan Kaçan	18	156	55.54-Orta
25	Dünden Bugüne "Para"	52	758	73.85-Kolay
26	Türkiye'de Enflasyonun Tarihsel Gelişimi	25	510	54.88-Orta
27	Öğrenciler İçin Tasarruf Yöntemleri	45	590	49.69-Orta
28	Dünyamız	30	316	63.75-Orta
29	Küresel Isınma Nedir?	22	291	37.39-Zor
30	Dünya'dan Mars'a	26	457	52.87-Orta
31	Gençlerin Medya Tüketimi	31	500	58.12-Orta

32	İnternet ve Sosyal Medya Bağımlılığı	42	481	54.52-Orta
Ort.		46.78	530.93	55.78-Orta

Tablo 4 incelendiğinde İstanbul C1+ ders kitabında okunabilirlik düzeyi açısından incelenen otuz iki metin görülmektedir. Bu metinlerden beş tanesi kolay düzeyde, on yedi metin orta düzeyde, on metin ise zor düzeydedir. Genel ortalamanın ise orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Aşağıda Yedi İklim Türkçe A1 ve A2 kitaplarında bulunan metinlerin cümle, kelime sayıları, okunabilirlik durumları ve bunların ortalamaları verilmiştir.

Tablo 5. Yedi İklim Türkçe A1-A2 Kitaplarının Okunabilirlik Durumu

Yedi İklim Türkçe A1					Yedi İklim Türkçe A2			
#	Metin Adı	Cümle Sayısı	Kelime Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi	Metin Adı	Cümle Sayısı	Kelime Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
1	Pazardan Eve Kadar	20	110	88.68-Kolay	Ağrı Dağı Efsanesi	23	158	91.83-Çok Kolay
2	Haftalık Planımız	26	130	72.70-Kolay	Trafik Psikolojisi	16	106	65.68-Orta
3	Öğretmen Olacağım	23	114	79.82-Kolay	Gezici Kütüphane	21	159	77.07-Kolay
4	Öğrencim Ali	27	112	73.08-Kolay	Likya Yolu	23	142	82.99-Kolay
5	Mesleğimi Seviyorum	23	127	84.65-Kolay	Yiyecekler	18	157	66.59-Orta
6	Hızlı Adam	21	127	65.35-Orta	Anneme Mektup	45	241	81.87-Orta
7	Büyükada'da Hafta Sonu	23	125	94.69-Kolay	Kızarmış Ekmek Kokusu	36	245	84.88-Kolay
8	Doğa Yürüyüşü	19	120	76.85-Kolay	Hafta Sonu Ziyareti	20	122	83.28-Kolay
9	Bayram Namazı	19	123	86.57-Kolay	Sen Ne Olacaksın?	16	146	71.41-Kolay
10					Ali Nasuh Mahruki	15	223	76.60-Kolay
Ort.		22.33	120.88	80.26-Kolay		23.3	169.9	78.22-Kolay

Tablo 5'te Yedi İklim öğretim seti A1 seviye ders kitabında dokuz metin incelenmiştir. İncelemeden elde edilen verilere göre sekiz metin kolay düzeyde bir metin ise orta düzeydedir. A2 seviye ders kitabında ise on metin incelenmiştir. Tabloya göre bir metin ok kolay, altı metin kolay, üç metin ise orta düzeydedir. Her iki seviye ders kitabında yer alan metinlerin ortalama okunabilirliği kolay düzeydedir. Tablo incelendiğinde metinler arasında kolaydan zora doğru bir sıralamanın olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Aşağıda Yedi İklim Türkçe B1 ve B2 kitaplarında bulunan metinlerin cümle, kelime sayıları, okunabilirlik durumları ve bunların ortalamaları verilmiştir.

Tablo 6. Yedi İklim Türkçe B1-B2 Kitaplarının Okunabilirlik Durumu

Yedi İklim Türkçe B1				Yedi İklim Türkçe B2				
#	Metin Adı	Cümle Sayısı	Kelime Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi	Metin Adı	Cümle Sayısı	Kelime Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
1	İletişim Araçları	26	288	78.62-Kolay	Başarılı İnsanların Farklı Yaptığı 12 Şey	62	586	54.57-Orta
2	Türkü Baba	34	266	72.68-Kolay	Üniversite Öğrencileri Yer Değiştirerek Daha Çok Öğreniyor	10	145	21.23-Çok Zor
3	Yemek Kokusu	29	187	85.89-Kolay	İki Arkadaş	64	464	75.09-Kolay
4	Büyük Heyecan	24	154	74.19-Kolay	Komşuluk	32	269	71.41-Kolay
5	Kitap Okuyorum Hem de Çok Hızlı	17	172	92.95-Orta	Sevgili Anneciğim ve Babaciğim	35	222	69.62-Kolay
6	Bir Ömür	13	112	84.70-Kolay	Ölçüyü Kaçırarak	12	219	29.71-Zor
7	Sürpriz	15	182	45.38-Zor	İstanbul'da Yaşama Sanatı	25	383	46.63-Zor
8	Parmaklarıyla Gören Adam	17	135	73.02-Kolay	Sanata Adanmış Bir Ömür	49	482	51.70-Orta
9	Yağmur Adam	15	116	53.40-Orta	Sıra Dışı Başarılar2	7	123	29.31-Zor
10	Nasıl Yardım Ederiz?	16	163	67.46-Orta	Şans Oyunları	8	223	34.13-Zor
11	Uykudaki Dünyamız: Rüyalar	43	304	65.68-Orta	Öğrenme Devam Ediyor	16	141	56.61-Orta
12	Anket	12	141	53.71-Orta	Onlar Çalıştılar ve Başarılı Oldular	11	126	66.56-Orta
13	Çiçek Festivali (Lale Festivali)1	16	121	63.71-Orta	Türkiye'de Misafirperverlik	24	202	67.02-Orta

1 4	Haka Dansı	21	235	63.76-Orta	Ticaret Hayatı	35	290	65.85-Orta
1 5	Gül Dalında Bir Dilek	19	180	44.46-Zor	Köy Odaları	27	256	59.02-Orta
1 6	Tahir ile Zühre	36	286	75.03-Kolay				
1 7	Bir Liderin Doğuşu	13	153	62.55-Orta				
1 8	Ayşe Kulin	39	382	48.86-Zor				
O r t a		22.5	198.72	67.00-Orta		27.8	275.4	53.23-Orta

Tablo 6'da Yedi iklim öğretim seti B1 ve B2 seviye ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyleri sunulmuştur. B1 seviye ders kitabında on sekiz metin, B2 seviye ders kitabında ise on beş metin incelenmiştir. B1 seviye ders kitabında yedi metin kolay, sekiz metin orta, 3 metin ise zor düzeydedir. B2 seviye ders kitabında üç metin kolay, yedi metin orta, dört metin zor, bir metin ise çok zor düzeydedir. Her iki seviye ders kitabında da metinler genel olarak orta düzeydedir. B1 ve B2 seviye ders kitaplarında metinlerin okunabilirlik düzeyleri kolaydan zora doğru sıralanmamıştır. Özellikle B2 seviye ders kitabındaki ikinci metin olan *Üniversite Öğrencileri Yer Değiştirerek Daha Çok Öğreniyor* adlı metnin okunabilirlik düzeyinin çok zor olması düşündürücüdür.

Aşağıda Yedi İklim Türkçe C1 ve C2 kitaplarında bulunan metinlerin cümle, kelime sayıları, okunabilirlik durumları ve bunların ortalamaları verilmiştir.

Tablo 7. Yedi İklim Türkçe C1-C2 Kitaplarının Okunabilirlik Durumu

Yedi İklim Türkçe C1					Yedi İklim Türkçe C2			
#	Metin Adı	Cümle Sayısı	Kelime Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi	Metin Adı	Cümle Sayısı	Kelime Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
1	Olimpiyatların Öyküsü	80	733	33.78-Zor	Bir Ben Vardır Benden İçeri	71	762	37.34-Zor
2	2008 Avrupa Futbol Şampiyonası	15	249	50.87-Orta	Bozkırın Romancısı Cengiz Aytmatov	35	650	18.06-Çok Zor
3	Egzersiz Neden Bu Kadar Yararlı?	38	547	71.79-Kolay	Argo	9	143	49.40-Orta
4	Pekin'den Londra'ya	29	468	31.72-Zor	Neyzen Tefvik	33	335	63.36-Orta

5	İki Otobüs Meraklısının Serüveni	42	364	63.41-Orta	Şairlerden İnciler	19	252	52.10-Orta
6	Lambada Titreyen Alev Üşüyor: Abdurrahim Karakoç ile Son Röportaj	124	792	74.12-Kolay	Moda Kavramı	22	323	42.05-Zor
7	Tatlı Dil	23	209	79.44-Kolay	Estetik Lüks Müdür?	52	726	62.55-Orta
8	Hayvanlar Alemi	25	301	37.61-Zor	Türk Evleri	32	403	51.70-Orta
9	Oksijen Makineleri	24	269	49.29-Orta	Başlık Nedir?	33	507	57.88-Orta
10	Tutsaklık mı Koruma mı?	16	289	33.59-Zor	Eşsiz Parmak İzlerimiz	31	349	59.43-Orta
11	Yazı Nasıl Ortaya Çıktı?	28	389	50.25-Orta	Uykumuzda Neler Oluyor	43	864	36.00-Zor
12	Büyük Üstatlar	16	200	50.89-Orta	Karagöz Oyunu	45	465	49.85-Orta
13	Sempozyum ve Bildiri	35	379	48.98-Zor	Mevlana Celaleddin-i Rûmî	77	915	48.24-Zor
14	Yabancılara Türkçe Öğretimi Y.E.E Modeli	8	218	13.05-Çok Zor	Bir Bellek Fenomeni (Mükrimin Halil Yınanç)	36	517	60.95-Orta
15	Türk-Boşnak Halk Kültürü Ortak Unsurları	29	450	36.80-Zor	Kişiler Arası İletişim	12	174	29.36-Zor
16	Kültürümüzde Sayılar	100	1182	55.71-Orta	İş Hayatında Beden Dili	39	559	48.64-Zor
17	Cahit Arf	62	701	58.54-Orta	Kitle İletişimi Nedir?	28	542	23.49-Çok Zor
18	El Yazısı Analizi	47	680	32.57-Zor	Einstein'dan Hayat Dersleri	45	301	64.68-Orta
19	Yüz Hatları ile Karakter Okumak	27	346	57.72-Orta	Güzel Şehirler Mutlu İnsanlar	18	263	48.45-Zor

20		Beş Şehirden	41	457	64.95-Orta	
21		Nasıl Yazar Oldum?	38	407	61.84-Orta	
22		Uluslararası Uzay İstasyonu	30	448	48.88-Zor	
Ort.	40.42	461.36	48.95-Zor	35.86	471	49.05-Zor

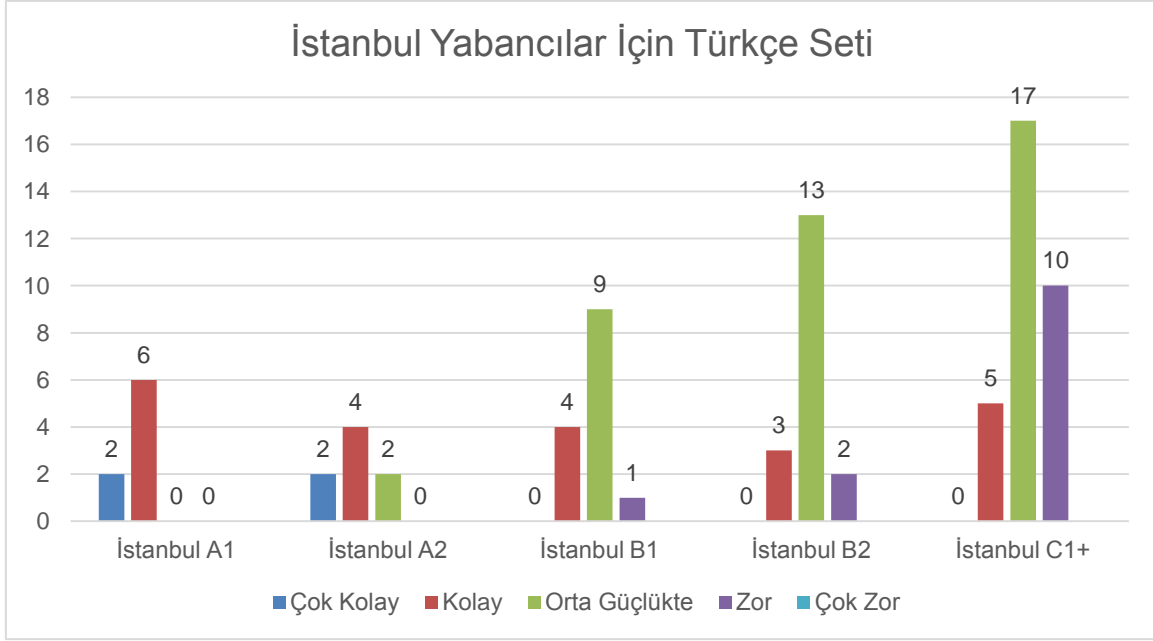
Tablo 7’de yer alan inceleme verilerine göre C1 seviye ders kitabında üç metin kolay, sekiz metin orta, yedi metin zor bir metin ise çok zor düzeydedir. C2 seviye ders kitabında toplam yirmi iki metin incelenmiştir. İnceleme sonuçlarına göre on iki metin orta düzeyde, sekiz metin zor düzeyde, iki metin ise çok zor düzeydedir. C1 ve C2 seviye ders kitaplarının ortalama okunabilirliği zor düzeydedir. Ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeylerinin karışık bir sıralamada olduğu görülmektedir.

Aşağıda incelenen yabancılara Türkçe öğretimi kitap setlerinden elde edilen verilerin ortalamaları sunulmuştur.

Tablo 8. İncelenen Kitapların Ortalama Verileri

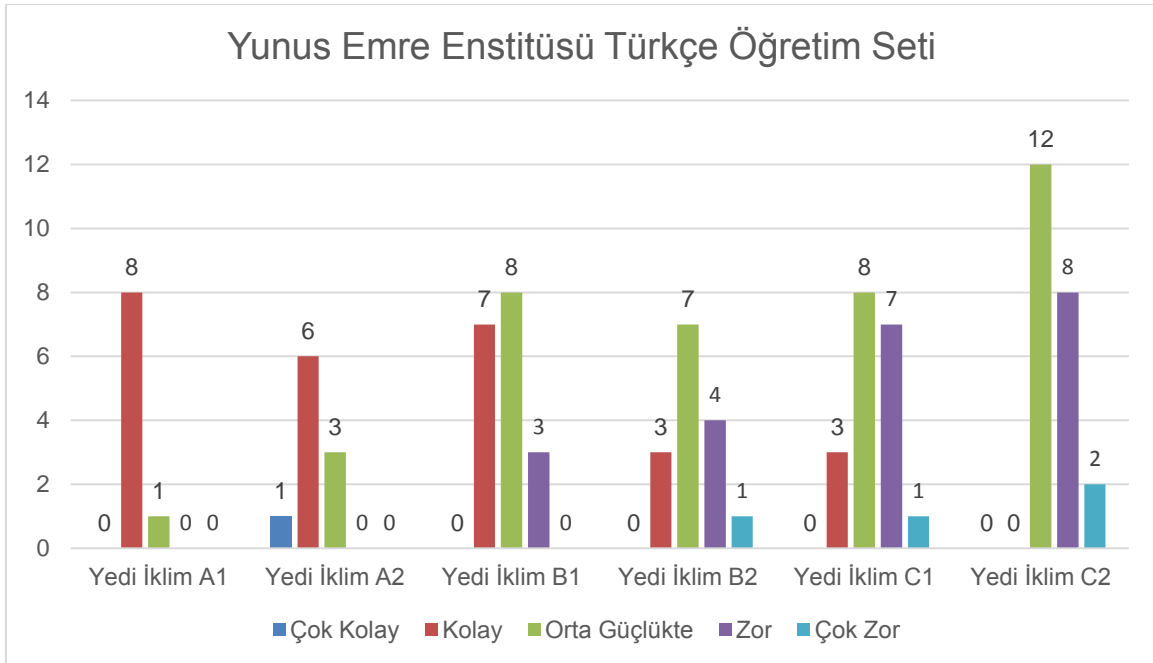
Kitaplar	Metin Ortalama Cümle Sayısı	Metin Ortalama Kelime Sayısı	Metinlerin Ortalama Okunabilirlik Puanı
İstanbul A1	33.37	181.87	82.30-Kolay
İstanbul A2	25.25	192.25	75.46-Kolay
İstanbul B1	35.92	306	63.40- Orta Güçlükte
İstanbul B2	31.94	305.88	62.20-Orta Güçlükte
İstanbul C1+	46.78	530.93	55.78-Orta Güçlükte
Yedi İklim A1	22.33	120.88	80.26-Kolay
Yedi İklim A2	23.3	169.9	78.22-Kolay
Yedi İklim B1	22.5	198.72	67.00-Orta Güçlükte
Yedi İklim B2	27.8	275.4	53.23-Orta Güçlükte
Yedi İklim C1	40.42	461.36	48.95-Zor
Yedi İklim C2	35.86	471	49.05-Zor

Tablo 8 incelendiğinde, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1 ve A2 kitaplarının ortalama okunabilirlik düzeyinin kolay; B1, B2 ve C1+ kitaplarının ortalama okunabilirlik düzeylerinin orta güçlükte olduğu görülmektedir. Yedi İklim Türkçe A1 ve A2 kitaplarının ortalama okunabilirlik düzeyinin kolay; B1 ve B2 kitaplarının ortalama okunabilirlik düzeyinin orta güçlükte; C1 ve C2 kitaplarının ortalama değerinin ise zor düzeyde olduğu tespit edilmiştir.



Grafik 1. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Seti Kitaplarına Göre Okunabilirlik Düzeyleri

Grafik 1’de İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Seti kitaplarına göre okunabilirlik düzeyleri verilmiştir. Buna göre A1 kitabında 2 çok kolay, 6 kolay metin; A2 kitabında 2 çok kolay, 4 kolay, 2 orta güçlükte metin; B1 kitabında 4 kolay, 9 orta güçlükte, 1 zor metin; B2 kitabında 3 kolay, 13 orta güçlükte, 2 zor metin; C1+ kitabında ise 5 kolay, 17 orta güçlükte, 10 zor düzeyde metin bulunmaktadır.



Grafik 2. Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti Kitaplarına Göre Okunabilirlik Düzeyleri

Grafik 2’de Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti kitaplarına göre okunabilirlik düzeyleri verilmiştir. Buna göre A1 kitabında 6 kolay, 1 orta güçlükte metin;

A2 kitabında 1 çok kolay, 6 kolay, 3 orta güçlükte metin; B1 kitabında 7 kolay, 8 orta güçlükte, 3 zor metin; B2 kitabında 3 kolay, 7 orta güçlükte, 4 zor, 1 çok zor metin; C1 kitabında 12 orta güçlükte, 8 zor, 2 çok zor düzeyde metin bulunmaktadır.

Sonuç Ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre İstanbul Yabancılar için Türkçe A1 ve A2 seviye ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirliği kolay düzeydedir. A2 seviye ders kitabında yer alan metinlerin okunabilirlik zorluk düzeyinin arttığı görülmektedir. Başlangıç seviyesi için metinlerin kolay düzeyde okunabilir olması olumlu kabul edilebilir.

B1 ve B2 seviye ders kitaplarındaki metinlerin ortalama okunabilirlik düzeyi orta düzeyde güç olarak belirlenmiştir. Aynı şekilde C1+ ders kitabında yer alan metinlerin de ortalama okunabilirlik düzeyi orta düzeydir.

Ders kitaplarında seviye ilerledikçe okunabilirlik güçlük düzeyi de artmaktadır. Zor düzeyde metinlerin sayısı seviye ilerledikçe artmaktadır. Bu durum ders kitaplarında yer alan metinlerin seçiminde kolaydan zora ilkesinin göz önünde bulundurulduğunu göstermektedir. Ancak her seviyedeki ders kitaplarındaki metinler sırasına göre incelendiğinde kolaydan zora doğru ilkesinin göz ardı edildiği söylenebilir. Örneğin A2 ders kitabında kolay metinden sonra orta düzeyde bir metin daha sonra tekrar kolay metinler, orta düzeyde metin sonra yine kolay düzeyde metinler yer almaktadır. Bu durum B1, B2 ve C1 seviyelerindeki metinlerin sıralaması için de geçerlidir.

Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim öğretim setinin bulgularından elde edilen sonuçlar İstanbul Yabancılar için Türkçe öğretim setiyle benzerlik göstermektedir. Aynı şekilde A1 ve A2 seviye ders kitaplarının genel okunabilirlik düzeyi kolay, B1 ve B2 seviye ders kitaplarının ortalama okunabilirlik düzeyi ise ortadır. Ancak farklı olarak C1 ve C2 seviye ders kitaplarının ortalama okunabilirlik düzeyi zor olarak görülmektedir. Yedi iklim öğretim setinde de metinler arasında kolaydan zora doğru bir sıralama olmadığı söylenebilir.

İstanbul Yabancılar için Türkçe öğretim setinde çok zor düzeyde metin bulunmazken Yedi iklim öğretim setinde B2, C1 ve C2 seviye ders kitaplarında çok zor düzeyde metinler yer almaktadır. Buna göre Yedi İklim öğretim setinin okunabilirlik düzeyi zorluk derecesinin İstanbul Yabancılar için Türkçe öğretim setine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Zorbaz ve Köroğlu'nun (2016) Gazi üniversitesi TÖMER ders kitaplarını incelediği çalışmada Kelime uzunluğu yönüyle A1 düzeyinden B2 düzeyine doğru düzenli bir artış gerçekleştiği, düzey yükseldikçe metinlerde daha uzun kelimelerin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan C1 düzeyindeki metinlerin ortalama kelime uzunluğunun B2 düzeyinden az da olsa kısa olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz ve Temiz (2014) Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe öğretim setini okunabilirlik düzeyleri açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre Yeni Hitit 1, 2 ve 3 seviye ders kitaplarında yer alan metinler orta güçlüktedir. Ancak Yeni Hitit 1 ve 2'de çok zor düzeyde metinlerin yer aldığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Yeni Hitit 3

ders kitabında yer alan metinlerin diğer seviyelere göre nispeten daha kolay olduğu bununla birlikte genel olarak kolaydan zora ilkesinin benimsenmemiştir.

İkinci dil öğrenimi ve bunun için hazırlanan programlar Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde de (2013) vurgulandığı üzere sarmal bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Bu öğretim sürecinde en önemli ilkelerden biri kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkesidir. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde en temel materyal olan ders kitaplarında yer alan metinlerin de bu doğrultuda seçilmesi bu ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekir. Araştırma sonuçları genel olarak bu durumu desteklese de metinler arasındaki güçlük derecesi sıralamasına bakıldığında kolaydan zora doğru bir sıralamanın olmadığını söylemek mümkündür. Aynı sonuç diğer araştırmacıların araştırma sonuçlarında da görülmektedir. Diğer yandan yabancılar için hazırlanmış ders kitaplarında yer alan metinlerin hangi güçlü derecesinde olması gerektiğini belirten herhangi bir veri bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu konuda bir yoruma gitmek çok doğru olmayacaktır.

KAYNAKLAR

ATEŞMAN, E. (1997), "Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi", **Dil Dergisi**, S. 58: s. 71-74.

AVRUPA KONSEYİ (2013), **Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: öğrenim, öğretim ve değerlendirme**, Almanya: telc GmbH.

BİÇER, N. ve ALAN, Y. (2017), "Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yeni Hitit 3 ve İstanbul C1+ Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Karşılaştırılması", **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. 13, S. 3: s. 1130-1139.

ÇETİNKAYA, G. (2010), **Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

ÇİFTÇİ, Ö., ÇEÇEN, M. A. ve MELANLIOĞLU, D. (2007), "Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi", **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, C. 6, S. 22: s. 206-219.

DUBAY, W. H. (2004). **The principles of readability**. Costa Mesa: Impact Information.

EROL, H. F. (2014), "Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında okunabilirlik", **İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi**, S. 50: s. 29-38.

KARATAY, H., BOLAT, K. K. ve GÜNGÖR, H. (2013), "Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği", **International Journal of Social Science**, C. 6, S. 6: s. 603-623.

KLARE, G. R. (1963), **The measurement of readability**. Ames, Iowa: Iowa State University Press.

OKUR, A. ve ARI, G. (2013), "6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği", **İlköğretim Online**, C. 12, S. 1: s. 202-226.

YILMAZ, F. ve TEMİZ, Ç. (2014), "Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik durumları", **International Journal of Language Education and Teaching**, S. 2: s. 81-91.

ZORBAZ, K. Z. ve KÖROĞLU, M. (2016), "Gazi TÖMER yabancılar için Türkçe öğretim setindeki metinlerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri", **Electronic Turkish Studies**, C. 11, S. 3: s. 2509-2524.



SPOR YAPMANIN DUYGUSAL ÖZ FARKINDALIĞI AÇIKLAMADAKİ ROLÜNÜN

İNCELENMESİ: BETİMSSEL BİR ÇALIŞMA

Doç.Dr. Aylin ZEKİOĞLU*

Doç.Dr.Arkun TATAR**

Berra BEKİROĞLU***

Sami ÇAMKERTEN****

ÖZ

Bu çalışmada, spor yapmanın duygusal öz farkındalık üzerindeki etkisinin gösterilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla elde ettiğimiz bulgular ışığında profesyonel sporcu olmayan örneklemde, spor yapma sıklığı açısından duygusal öz farkındalık düzeylerinin incelenmesi planlanmıştır. Çalışmaya, %50,7'si kadın (752 kişi) ve %49,3'ü erkek (731 kişi) olmak üzere, 18-70 yaş arasında (ortalama=29,32±10,42 yıl) 1483 kişi katılmıştır. Katılımcıların %19,4'ü (288 kişi) düzenli olarak spor yaptığını, %45,6'sı (676 kişi) ara-sıra spor yaptığını ve %35,0'ı (519 kişi) hiç spor yapmadığını bildirmiştir. Çalışmanın dışlama kriteri olarak profesyonel sporcu olmak ve / veya sportif bir ortamda çalışmak alınmış, bu kişiler yaptığımız çalışmaya dahil edilmemiştir. Katılımcılar A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-10 ve Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-11'i cevaplamıştır. Ölçeklerden elde edilen puanlara bakıldığında, çok yönlü iki değişkenli varyans analiziyle (MANOVA) karşılaştırılmıştır. Spor koşulu açısından yapılan karşılaştırmalar sonucunda, spor yapma sıklığı arttıkça duygusal öz farkındalık düzeyinin de arttığı görülmüştür. Spor yapma koşulu dışında kalan diğer sosyo-demografik gruplar için yapılan karşılaştırmalarda yaş, medeni durum ve öğrenim düzeyi gruplarının her iki ölçek toplam puanı açısından farklılık göstermediği, buna karşın hayattan memnuniyet düzeyi ve depresif hissetme durumu gruplarının ise her iki ölçek toplam puanı açısından farklılık gösterdiği görülmüştür. Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, spor yapmanın, duygusal öz farkındalık üzerinde etkili bir durumsal değerşken olduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Spor, fiziksel aktivite, duygusal öz farkındalık

EXAMİNİNG THE ROLE OF DOİNG SPORTS İN EXPLAINİNG THE EMOTİONAL SELF-AWARENESS: A DESCRIPTİVE STUDY

ABSTRACT

In this study, the purpose was to show the effect of doing sports on emotional self-awareness. For this purpose, it was planned to examine the emotional self-awareness levels in a sampling that consisted of the participants who did not do professional sports in terms of doing sports frequency. From 1483 participants 752 were female (50,7%), 731 male (49,3%), and their ages were ranged from 18 to 70 years. In this study 288 (%19,4) participants were

* Celal Beyar Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, aylinzekioglu@yahoo.com , Orcid ID: 0000-0002-7455-4845

** Psikolog, İSTANBUL, arkuntatar@yahoo.com, Orcid ID: 0000-0002-2369-9040

*** Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Y.L. Öğrencisi, bekirogluberra@gmail.com , Orcid ID: 0000-0002-4376-5973

**** Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Y.L. Öğrencisi, sami.camkerten@gmail.com, Orcid ID: 0000-0001-8924-9483

doing sports regularly, 676 (45,6%) doing sports occasionally, 519 (35%) never doing sports. To be a professional athlete was the exclusion criterion of this study. The participants filled the "Emotional Self-Awareness Scale-10" and "Emotional Self-Awareness Scale-11". The scores received by the participants from the scales were compared with Multivariate Two-Way Variance Analysis (MANOVA). As a result of the comparisons that were made considering the doing sports variable, it was observed that as doing sports frequency increased, so did the emotional self-awareness levels. In comparisons that were made for other socio-demographical characteristics other than doing sports variable, it was determined that the age, marital status and educational level variables did not show any differences in the total scores of both scales; however, it was also determined that satisfaction with life scores and feeling depressive scores showed significant defenses in both scales. When the results were evaluated in general terms, it was concluded that doing sports was a conditional variable that is effective on emotional self-awareness.

Keywords: sports, physical activity, emotional self-awareness

Giriş

Spor, hareketsiz yaşam tarzının yaygınlaşmasına bağlı olarak ortaya çıkan sağlık problemlerinin önlenmesi ve toplum sağlığının korunmasında etkili bir çözüm yolu olarak değerlendirilmektedir. Spor, hastalık (morbidity) ve ölüm (mortality) riskini azaltmanın yanı sıra zinde ve kaliteli bir yaşam sürdürülmesine katkı da sağlamaktadır (Hogan, Mata ve Carstensen, 2013; Mandolesi, Polverino, Montuori, Foti, Ferraioli, Sorrentino ve Sorrentino, 2018). Yapılan boylamsal çalışmalar, yaşamın erken dönemlerinde daha sık ve yoğun fiziksel aktivitede bulunan bireylerin, ileri yetişkinlikte duygusal, bilişsel ve sosyal açılardan daha işlevsel bir yaşam sürdürdüklerini ortaya koymaktadır (Middleton, Barnes, Lui, Yaffe, 2010). Nöropsikoloji alanında yürütülen araştırmalara göre, düzenli olarak yapılan fiziksel egzersiz, beyinde moleküler, hücrel ve hacimsel birtakım değişikliklere yol açmakta ve farklı nöro-fizyolojik sistemler aracılığıyla duygudurumda (mood) iyileşme sağlamaktadır (Canan ve Ataoğlu, 2010; Giacobbi, Hausenblas ve Frye, 2005). Düzenli olarak spor yapan bireylerde, beynin duygusal işlemlerden sorumlu bölgeleri (limbik yapılar, paralimbik yapılar, prefrontal korteks vd.) daha etkili bir şekilde işlev görmektedir, yapılan fiziksel egzersizin sıklığına, yoğunluğuna ve süresine bağlı olarak olumlu duygusal deneyimler artış göstermektedir (Erickson, Gildengers ve Butters, 2013; Mandolesi, Polverino, Montuori, Foti, Ferraioli, Sorrentino ve Sorrentino, 2018). Ayrıca öz-yeterlilik, sosyal beceri ve benlik saygısında artışa neden olan spor, bireylerin, olumsuz düşüncelerden uzaklaşarak stresli durumlarla daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olmaktadır (Canan ve Ataoğlu, 2010; Craft, 2005; Giacobbi, Hausenblas ve Frye, 2005; Fernandes, Arida ve Gomez-Pinilla, 2017). Bu bağlamda, sporun veya fiziksel egzersizin depresyon, kaygı, panik bozukluğu, travma sonrası stres bozukluğu, alzheimer, epilepsi tedavisinde etkili bir araç olduğu ve bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerini olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (Berger ve Motl, 2000; Broocks, Bandelow, Pekrun, George, Meyer, Bartmann, Hillmer-Vogel ve Rütther, 1998; Chan, Liu, Liang, Deng, Wu ve Yan, 2018; Goodwin, Richards, Taylor, Taylor ve Campbell, 2008; Lucibello, Parker ve Heisz, 2019; Mata, Thompson, Jaeggi, Buschkuhl, Jonides ve Gotlib, 2012; Petruzzello, Landers, Hatfield, Kubitz ve Salazar, 1991; Schuch, Vancampfort, Richards, Rosenbaum, Ward ve Stubbs, 2016; Silveira, Moraes, Oliveira, Coutinho, Laks ve Deslandes, 2013).

Sporun fiziksel ve zihinsel sağlık üzerindeki olumlu etkilerinin yanı sıra duygusal beceriler açısından yararlarını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Bhochhibhoya, Branscum, Taylor ve Hofford, 2014). Egzersiz veya spor yapma, fiziksel becerilerin yanı sıra duygusal becerilerin de aktif olarak kullanımı gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, çocukluk ve ergenlik dönemlerinde düzenli olarak spor yapan bireyler, akranlarıyla ilişkilerinde daha empatik bir tutum benimsemekte, daha az saldırganca davranışlar sergilemektedirler (Fraser-Thomas, Côté ve Deakin, 2005; Perron-Gélinas, Brendgen ve Vitaro, 2017; Shachar, Ronen-Rosenbaum, Rosenbaum, Orkibi ve Hamama, 2016). Yaşlılık döneminde ise spor aracılığıyla toplumsal yaşama daha fazla katılma olanağı bulan bireyler, kendi duygularına, diğer insanların duygularına daha duyarlı olmakta ve bu sayede daha olumlu kişiler-arası ilişkiler sürdürmektedirler (Gayman, Fraser-Thomas, Dionigi, Horton ve Baker, 2017; Lee, Kim ve Yi, 2014; Toepoel, 2013).

Spor ile duygusal zeka arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda ise profesyonel sporcuların sporcu olmayan kişilere oranla, performans sporcularının ise sedanter bireylere oranla daha yüksek duygusal zeka düzeyine sahip oldukları bildirilmektedir (Tok, 2008; Zamanian, Haghghi, Forouzandeh, Sedighi ve Salehian, 2011). Buna karşın duygusal zeka açısından yapılan boyut düzeyindeki karşılaştırmalarda, çalışma bulgularının birbiriyle tutarsız olduğu görülmektedir. Bazı çalışmalarda, duygusal zekanın temel bileşenlerinden biri olan duygusal öz-farkındalık boyutu açısından profesyonel sporcuların lehine sonuçlar bildirilirken, bazı çalışmalarda spor yapan ve yapmayan gruplar arasında duygusal öz-farkındalık düzeyi açısından farklılık bulunmadığı bildirilmektedir (Bhochhibhoya, Branscum, Taylor ve Hofford, 2014; Bostani ve Saiari, 2011; Pasand, 2010; Shamsaee, 2013; Zamanian, Haghghi, Forouzandeh, Sedighi ve Salehian, 2011). Sonuçlara yansıyan bu farklılıkların ise olgunun ölçümüne yönelik olarak izlenen yöntemden ve tercih edilen ölçme aracından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir (Grubb ve McDaniel, 2007; Petrides ve Furnham, 2001).

Duyguları algılama, isimlendirme, ayırt etme ve anlama becerisi olarak tanımlanan ve bilişsel-duygusal gelişimin bir göstergesi olan duygusal öz-farkındalık, zihinsel ve fiziksel sağlığa katkıda bulunarak bireylerin yaşam kalitesini arttırmaktadır (Boden ve Thompson, 2015; Igarashi, Komaki, Lane, Moriguchi, Nishimura, Arakawa, Gondo, Terasawa, Sullivan, Maeda, 2011; Kranzler, Young, Hankin, Abela, Elias ve Selby, 2016; Tatar, Özdemir, Çeliklebaş ve Özmen, 2018). Klinik çerçevede yürütülen pek çok araştırmada, duygusal öz-farkındalık, gerek doğrudan gerekse duyguları tanıma ve tanımlamada güçlük ile belirginleşen aleksitimi üzerinden çok sayıda farklı psikolojik bozukluklarla ilişkilendirilmektedir (Fantini-Hauwel, Boudoukha ve Arciszewski, 2012). Bunlar arasında, depresyon, yaygın anksiyete bozukluğu, travma sonrası stres bozukluğu, şizofreni ve şizoaffektif bozukluklar, somatoform bozukluklar, madde ve alkol bağımlılığı (Bach ve Bach, 1996; Boden ve Thompson, 2015; Carton, Bayard, Paget, Jouanne, Varescon, Edel ve Dettileux, 2010; D'Antonio, Kahn, Mckelvey, Berenbaum ve Serper, 2015; Frewen, Lane, Neufeld, Densmore, Stevens ve Lanius, 2008; Novick-Klein, Turk, Mennin, Hoyt ve Gallagher, 2005; Subic-Wrana, Beutel, Knebel ve Lane, 2010) yer almaktadır. Yapının önemi ve spor alanında yürütülen çalışmaların bulgularına yansıyan tutarsızlık göz önünde bulundurularak bu çalışmada, profesyonel sporcu olmayan örnekleme, spor yapmanın duygusal öz

farkındalık açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, günlük yaşamlarında düzenli olarak spor yapan, ara sıra spor yapan ve hiç spor yapmayan bireylerin, sosyo-demografik özellikleri de dikkate alınarak, duygusal öz farkındalık düzeylerinin karşılaştırılması planlanmıştır.

Yöntem

Katılımcılar

Çalışmaya, %50,7'si kadın (752 kişi) ve %49,3'ü erkek (731 kişi) olmak üzere, 18-70 yaş arasında (ortalama=29,32±10,42 yıl) 1483 kişi katılmıştır. Katılımcıların %19,4'ü (288 kişi) düzenli olarak spor yaptığını, %45,6'sı (676 kişi) ara sıra spor yaptığını ve %35,0'ı (519 kişi) hiç spor yapmadığını bildirmiştir. Çalışmanın dışlama kriteri olarak profesyonel sporcu olmak ve / veya sportif bir ortamda çalışmak alınmış, bu kişiler çalışmaya dahil edilmemiştir.

Araç Gereç

Çalışmada ölçme aracı olarak A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği (A-DÖFÖ-10) ve Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği (DÖFÖ-11) kullanılmıştır. Bunun yanı sıra katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, medeni durum, gelir durumu, hayattan memnuniyet düzeyi, kendini depresif hissetme durumu) belirlemek için anket formu uygulanmıştır.

A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-10, beşli likert tipi seçenekle (1=Hiç Uygun Değil, 3=Biraz Uygun, 5=Tamamen Uygun) cevaplanan ve beşi (2, 4, 6, 8, 10) ters yönlü olarak puanlanan 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 10-50 arasında değişmekte, elde edilen yüksek puanlar duygusal öz-farkındalık düzeyinin yüksekliğine işaret etmektedir (Tatar, Özdemir, Çelikbaş ve Özmen, 2018).

Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-11, dördümlü likert tipi seçenekle cevaplanan (0=Tamamen Uygun, 3=Hiç Uygun Değil) ve sekizi (1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 11) ters yönlü olarak puanlanan 11 maddeden oluşmaktadır (Cooper ve Sawaf, 1997). Ölçekten elde edilebilecek puanlar 0-33 arasında değişmektedir. Yüksek puan duyguları fark etme ve okuma becerisinin yüksek oluşuna işaret etmektedir (Tatar, Özdemir ve Çelikbaş, 2018).

Uygulama

Çalışmanın uygulaması kolay örnekleme (convenient sampling) yöntemi kullanılarak İstanbul ilinde bireysel uygulamalarla yürütülmüştür. Uygulamanın bütünü altı aylık dönem içerisinde tamamlanmış, bir kişilik uygulama ise yaklaşık olarak 15-20 dakika arası sürede bitirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma verisi, önce kullanılan ölçüm araçları için betimleyici istatistiklerin ve iç tutarlılık güvenilirlik katsayılarının hesaplanmasıyla incelenmiştir. Daha sonra spor yapma durumuna göre oluşturulan gruplar ve diğer sosyo-demografik değişken grupları bir arada alınarak her iki duygusal öz farkındalık ölçeği toplam puanı açısından çok yönlü iki değişkenli varyans analiziyle (MANOVA) karşılaştırılmıştır.

Sonuçlar

Çalışmada ilk işlem olarak kullanılan ölçüm araçlarına ilişkin betimleyici istatistik değerleri belirlenmiş, ölçeklerden elde edilen puanların Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-11 için 2-33 arasında (ortalama=23,05±4,88) ve A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-10 için 10-50 arasında (ortalama=38,55±7,44) değiştiği görülmüştür. Daha sonra, her iki ölçek için kadın grupta, erkek grupta ve tüm grupta ayrı ayrı olmak üzere iç tutarlılık güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Sonuçlara göre Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-11'in Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları, kadın grupta 0,70, erkek grupta 0,66 ve tüm grupta 0,68; A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-10'un Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları ise kadın grupta 0,84, erkek grupta 0,85 ve tüm grupta 0,84 olarak gerçekleşmiştir. Ayrıca iki ölçek toplam puanları arasında 0,68 korelasyon katsayısı elde edilmiştir.

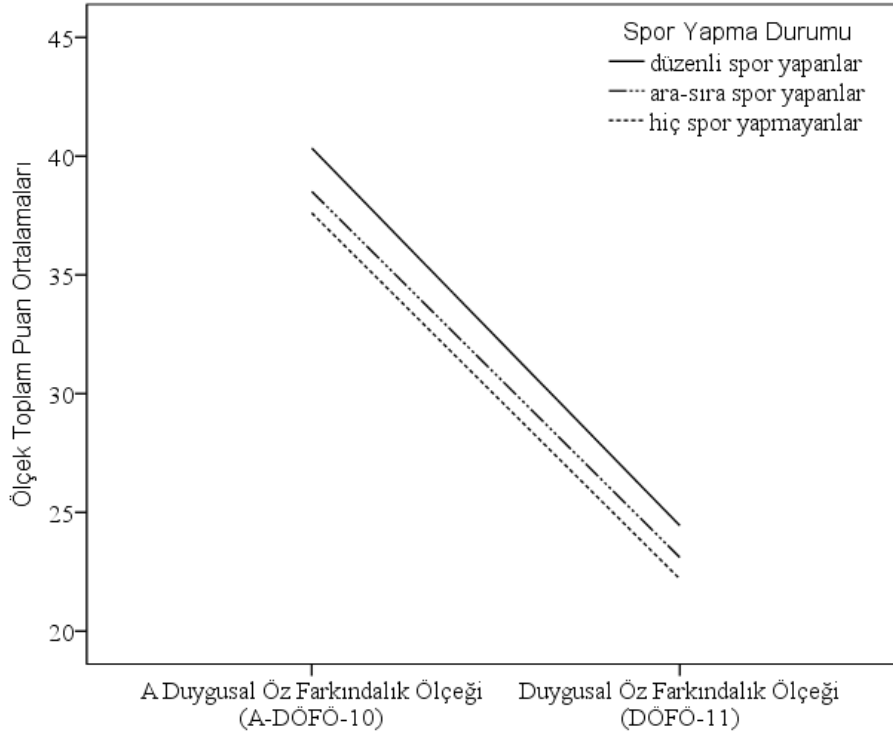
Çalışmada sonraki işlem olarak katılımcı grubun sosyo-demografik değişkenlere ilişkin sayı ve yüzde dağılımları belirlenmiş ve Tablo 1'de verilmiştir. Son aşamada ise spor yapma durumu dikkate alınarak oluşturulan üç grup (düzenli olarak spor yapanlar, ara-spor yapanlar, hiç spor yapmayanlar) ve diğer sosyo-demografik değişken grupları, bir arada alınarak her iki ölçek toplam puanı açısından MANOVA ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların sosyo-demografik değişkenlere ilişkin sayı ve yüzde dağılımları

Sosyo-Demografik Değişkenler	Gruplar	n	%
Yaş	20 yaş ve altı	152	10,2
	21-30 yaş ve arası	849	57,2
	31-40 yaş ve arası	250	16,9
	41 yaş ve üzeri	232	15,6
	Toplam	1483	100,0
Medeni durum	Bekar	976	65,8
	Evli	507	34,2
	Toplam	1483	100,0
Öğrenim Düzeyi	Lise ve altı	358	24,1
	Üniversite	1125	75,9
	Toplam	1483	100,0
Gelir durumu	Kötü	84	5,7
	Orta	905	61,0
	İyi	494	33,3
	Toplam	1483	100,0
Hayatından memnun olma	Hayatından memnun olanlar	990	66,8

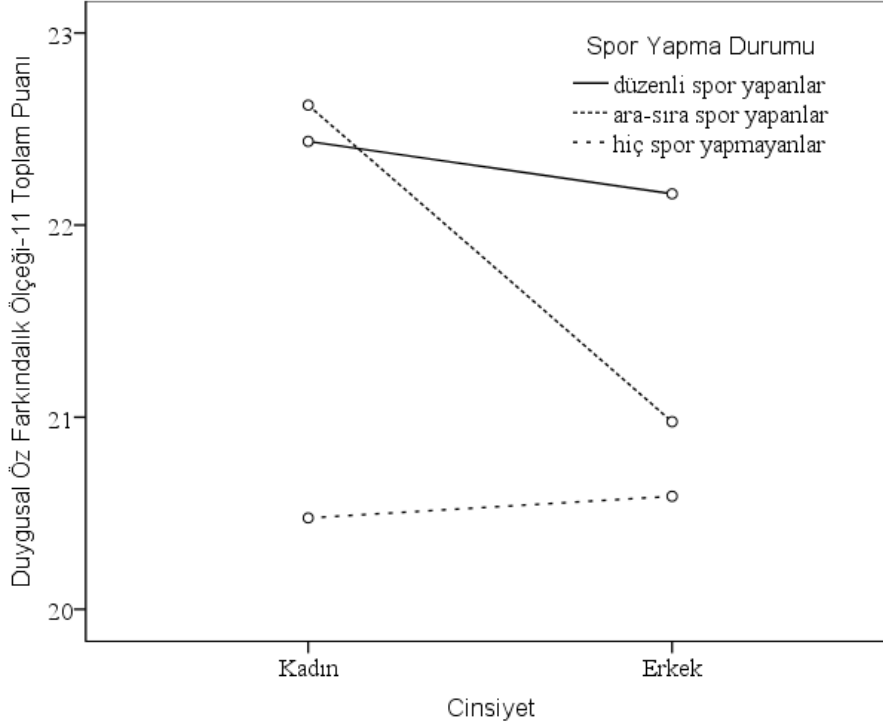
durumu	Hayatından biraz memnun olanlar	401	27,0
	Hayatından memnun olmayanlar	88	5,9
	Belirtmeyenler	4	0,3
	Toplam	1483	100,0
Kendini depresif hissetme durumu	Depresif hissedenler	261	17,6
	Depresif hissetmeyenler	954	64,3
	Belirtmeyenler	268	18,1
	Toplam	1483	100,0

Analiz sonuçlarına göre Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-11 toplam puanı açısından ($F(35,1170)=4,85$; $p<0,001$; kısmi $\eta^2=0,126$) ve A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-10 toplam puanı açısından ($F(35,1170)=4,40$; $p<0,001$; kısmi $\eta^2=0,116$) yapılan grup karşılaştırmalarında ana etki istatistiksel olarak anlamlıdır. Ayrıca, spor yapma durumu grupları için yapılan analizde de ölçek toplam puanları açısından ana etkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür (Wilk's $\lambda=0,99$; $F(4,2354)=2,77$; $p<0,05$; kısmi $\eta^2=0,05$). Ölçek puanları tek tek ele alındığında ise spor yapma durumu gruplarının A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-10 toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur; $F(2,1170)=4,36$; $p<0,05$; kısmi $\eta^2=0,007$. Gruplar arası farklılıkları incelemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre üç grup arasında da farklılık vardır ve düzenli spor yapan grubun toplam puan ortalaması ($\bar{x}=40,37$), ara-sıra spor yapan grubun toplam puan ortalamasından ($\bar{x}=38,66$) ve hiç spor yapmayan grubun toplam puan ortalamasından ($\bar{x}=37,38$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca, üç grubun Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-11 toplam puan ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur; $F(2,1170)=3,40$; $p<0,05$; kısmi $\eta^2=0,005$. Çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre üç grup arasında da farklılık vardır ve düzenli spor yapan grubun toplam puan ortalaması ($\bar{x}=24,38$), ara-sıra spor yapan grubun toplam puan ortalamasından ($\bar{x}=23,26$) ve hiç spor yapmayan grubun toplam puan ortalamasından ($\bar{x}=22,05$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir (Bk. Tablo 2, Şekil 2).



Şekil 2. Spor yapma durumu gruplarının ölçek toplam puanları açısından dağılımı

Cinsiyet grupları için yapılan analizde, ölçek toplam puanları açısından ana etki istatistiksel olarak anlamlı değildir (Wilk's $\lambda=0,99$; $F(1,1176)=1,93$; $p>0,05$; kısmi $\eta^2=0,03$). Ölçek puanları tek tek ele alındığında ise cinsiyet gruplarının Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-11 toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık vardır; $F(1,1170)=3,85$; $p<0,05$; kısmi $\eta^2=0,003$. Sonuçlara göre, kadın grubun toplam puan ortalaması ($\bar{x}=23,29$) erkek grubun toplam puan ortalamasından ($\bar{x}=15,28$) daha yüksektir. Spor yapma durumu ve cinsiyet değişken grupları için ölçek toplam puanları açısından etkileşim sonuçları incelendiğinde, değişken grupları arasında A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-10 toplam puanı açısından istatistiksel düzeyde anlamlı etkileşim bulunmadığı ($F=(2,1170)=0,89$; $p>0,05$; kısmi $\eta^2=0,000$), buna karşın Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-11 toplam puanı açısından istatistiksel düzeyde anlamlı etkileşim ($F=(2,1170)=3,89$; $p<0,05$; kısmi $\eta^2=0,007$) olduğu görülmüştür (Bk. Tablo 2). Etkileşim sonucuna göre, düzenli olarak spor yapan kadın ve erkekler arasında belirgin düzey farklılığı görülmemektedir. Ancak ara-sıra spor yapan kadınların duygusal öz-farkındalık düzeyleri düzenli spor yapan kadınlardan daha yüksektir. Buna karşın ara-sıra spor yapan erkeklerin duygusal öz-farkındalık düzeyleri, düzenli spor yapan erkeklerden belirgin şekilde daha düşüktür. Ayrıca, hiç spor yapmayan kadın ve erkek gruplarının duygusal öz-farkındalık düzeyleri düzenli spor yapan ve ara-sıra spor yapan kadın ve erkek gruplarının duygusal öz-farkındalık düzeylerinden daha düşük düzeyde gerçekleşmiştir (Bk. Şekil 3).



Şekil 3. Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-11 açısından cinsiyet ve spor yapma durumu gruplarının karşılaştırması

Diğer sosyo-demografik değişken grupları için yapılan karşılaştırma sonuçları incelendiğinde, gelir durumuna göre oluşturulan üç grubun, A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-10 toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı ($F(2,1170)=1,07$; $p>0,05$; kısmi $\eta^2=0,002$), buna karşın Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-11 toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu ($F(2,1170)=4,24$; $p<0,05$; kısmi $\eta^2=0,007$) görülmüştür (Bk. Tablo 2). Çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre üç grup arasında da farklılık vardır ve gelir durumu iyi olan grubun toplam puan ortalaması ($\bar{x}=23,85$), gelir durumu orta düzeyde olan grubun toplam puan ortalamasından ($\bar{x}=22,89$) ve gelir durumu kötü olan grubun toplam puan ortalamasından ($\bar{x}=20,63$) daha yüksektir.

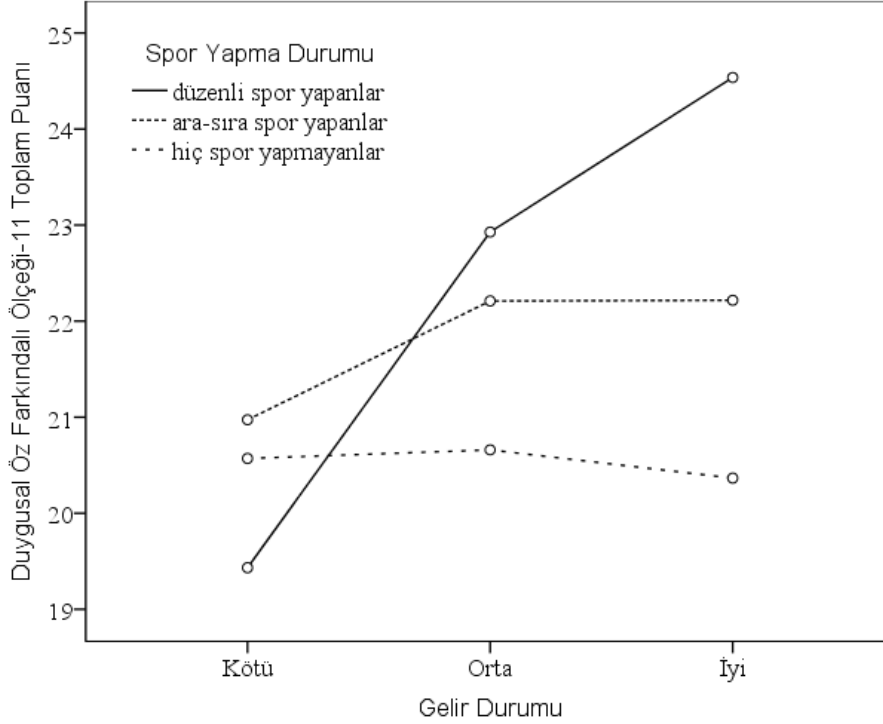
Tablo 2. Ölçek toplam puanları açısından sosyo-demografik değişken gruplarının MANOVA ile karşılaştırma sonuçları

Değişkenler	Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-11		A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-10	
	F	Kısmi η^2	F	Kısmi η^2
Ana Etki	4,85***	0,126	4,40***	0,116
Spor Yapma Durumu	3,40*	0,006	4,36*	0,007
Cinsiyet	3,85*	0,003	1,97	0,002
Yaş	0,87	0,002	1,74	0,004

Medeni Durum	1,24	0,000	0,00	0,000
Öğrenim Düzeyi	0,08	0,000	2,08	0,002
Gelir Durumu	4,24*	0,007	1,07	0,002
Hayattan Memnuniyet Düzeyi	10,44***	0,017	7,97***	0,013
Depresif Hissetme Durumu	12,23***	0,010	19,92***	0,017
Spor Yapma Durumu x Cinsiyet	3,89*	0,007	0,02	0,000
Spor Yapma Durumu x Yaş	0,31	0,002	1,11	0,006
Spor Yapma Durumu x Medeni Durum	0,31	0,001	2,55	0,004
Spor Yapma Durumu x Öğrenim Düzeyi	0,44	0,001	0,44	0,001
Spor Yapma Durumu x Gelir Düzeyi	2,68*	0,009	0,89	0,003
Spor Yapma Durumu x Hayattan Memnuniyet Düzeyi	0,83	0,003	0,55	0,002
Spor Yapma Durumu x Depresif Hissetme Durumu	0,21	0,000	0,51	0,001

*p < 0.05; ***p < 0.001

Spor yapma durumu ve gelir durumu grupları için ölçek toplam puanları açısından etkileşim sonuçları incelendiğinde, değişken grupları arasında A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-10 toplam puanı açısından istatistiksel düzeyde anlamlı etkileşim bulunmadığı ($F(4,1170)=0,89$; $p>0,05$; kısmi $\eta^2=0,003$), buna karşın Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-11 toplam puanı açısından istatistiksel düzeyde anlamlı etkileşim olduğu görülmüştür ($F(4,1170)=2,68$; $p<0,05$; kısmi $\eta^2=0,009$). Etkileşim sonucuna göre gelir durumu kötü olan ve düzenli spor yapan grubun duygusal öz-farkındalık düzeyi, ara-sıra spor yapanlardan ve hiç spor yapmayanlardan daha düşüktür. Ancak gelir durumu orta ve iyi düzeyde olan ve düzenli spor yapan grubun duygusal öz-farkındalık düzeyi ara-sıra spor yapan ve hiç spor yapmayan gruplardan daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle, düzenli olarak spor yapan grubun puanları, düşük gelir düzeyinde, ara-sıra spor yapanlara ve hiç spor yapmayanlara oranla daha düşüktür. Ancak gelir düzeyi arttıkça bu durum değişmekte ve düzenli olarak spor yapan grubun puanları diğer iki grubunkinden daha yüksek seviyede gözlenmektedir (Bk. Şekil 4).



Şekil 4. Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-11 açısından gelir ve spor yapma durumu grupların karşılaştırması

Hayattan memnuniyet düzeyi açısından yapılan karşılaştırmalarda oluşturulan üç grubun Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-11 toplam puan ortalamaları arasında ($F(2,1170)=10,47$; $p<0,001$; kısmi $\eta^2=0,017$) ve A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-10 toplam puan ortalamaları arasında ($F(2,1170)=7,97$; $p<0,001$; kısmi $\eta^2=0,013$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde, her iki ölçek toplam puanı açısından da üç grup arasında farklılık bulunduğu görülmüştür. Sonuçlara göre, hayatından memnun olan grubun Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-11 toplam puan ortalaması ($\bar{x} = 23,86$), hayatından biraz memnun olan grubun ($\bar{x}=21,82$) ve hayatından memnun olmayan grubun ($\bar{x} = 19,75$) toplam puan ortalamalarından daha yüksektir. Benzer şekilde, hayatından memnun olan grubun A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-10 toplam puan ortalaması ($\bar{x}=39,77$), hayatından biraz memnun olan grubun ($\bar{x}=36,50$) ve hayatından memnun olmayan grubun ($\bar{x}=34,14$) toplam puan ortalamalarından daha yüksektir.

Kendini depresif hissetme durumu açısından yapılan karşılaştırmalarda, oluşturulan iki grubun Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-11 toplam puan ortalamaları arasında ($F(1,1170)=12,23$; $p<0,001$; kısmi $\eta^2=0,010$) ve A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-10 toplam puan ortalamaları arasında ($F(1,1170)=19,21$; $p<0,001$; kısmi $\eta^2=0,017$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Sonuçlar incelendiğinde, kendini depresif hisseden grubun Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-11 toplam puan ortalaması ($\bar{x} = 21,11$), kendini depresif hissetmeyen grubun toplam puan ortalamasından ($\bar{x} = 23,61$) daha düşüktür. Benzer şekilde, kendini depresif hisseden grubun A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-10 toplam puan ortalaması ($\bar{x}=35,16$), kendini depresif hissetmeyen grubun toplam puan ortalamasından ($\bar{x}=39,49$) daha

düşüktür. Spor yapma durumu grupları ile hayattan memnuniyet düzeyi ve kendini depresif hissetme durumu gruplarının ölçek toplam puanları açısından etkileşim karşılaştırmaları da istatistiksel düzeyde anlamlı etkileşimler olmadığını göstermiştir (Bk. Tablo 2).

Buna karşın, yaş gruplarının Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-11 ($F(3,1170)=0,87$; $p>0,05$; kısmi $\eta^2=0,002$) ve A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-10 ($F(3,1170)=1,74$; $p>0,05$; kısmi $\eta^2=0,004$) toplam puan ortalamaları arasında, medeni durum gruplarının Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-11 ($F(1,1170)=0,06$; $p>0,05$; kısmi $\eta^2=0,000$) ve A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-10 ($F(1,1170)=0,000$; $p>0,05$; kısmi $\eta^2=0,000$) toplam puan ortalamaları arasında ve eğitim durumu gruplarının Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-11 ($F(1,1170)=0,08$; $p>0,05$; kısmi $\eta^2=0,000$) ve A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-10 ($F(1,1170)=2,08$; $p>0,05$; kısmi $\eta^2=0,002$) toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmüştür. Benzer doğrultuda spor yapma durumu grupları ile yaş, medeni durum ve eğitim durumu gruplarının ölçek toplam puanları açısından etkileşim karşılaştırmaları da istatistiksel düzeyde anlamlı etkileşimler göstermemiştir (Bk. Tablo 2).

Tartışma

Spor yapmanın, zihinsel ve fiziksel sağlığın korunmasında etkili bir araç olduğu, stres yönetimini kolaylaştırdığı, anksiyete ve depresyon semptomlarını azalttığı, olumlu beden imgesi geliştirilmesine katkı sağladığı ve psikolojik iyi oluş, duygusal denge, duygusal zeka, empati, öz-yeterlilik, benlik saygısı ve sosyal beceri düzeyi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu bilinmektedir (Bhochhibhoya, Branscum, Taylor ve Hofford, 2014; Dechamps, Lafont ve Bourdel-Marchasson, 2007; Fogarty, Happell ve Pinikahana, 2004; Goodwin, 2003; Lee ve Russel, 2003; Li, Lu ve Wang, 2009; Stevens, Rees ve Polman, 2018; Zekioglu, Tatar ve Ozdemir, 2018). Kişinin kendi duygusal deneyimlerinin farkında olması, bunları anlaması, ayırt edebilmesi, isimlendirmesi ve yönetebilmesi olarak tanımlanan duygusal öz farkındalığın ise yaşam kalitesini artıran bir olgu olduğu belirtilmektedir (Barchard, Bajgar, Leaf ve Lane, 2010; Tatar, Bekiroğlu, Çelikbaş, Özdemir, Yağız, Battal, Kurt, Ören ve Astar, 2017). Duygusal öz farkındalığın düşük olması çeşitli patolojilerle ilişkilendirilmekte, buna karşın yüksek duygusal öz farkındalığın karar verme süreçlerinde etkili olduğu, bilişsel-duygusal gelişime katkı sağladığı, problemlerle başa çıkmayı kolaylaştırdığı ve kişinin iyi oluş düzeyini arttırdığı ifade edilmektedir (Barrett, Lane, Sechrest ve Schwartz, 2000; D'Antonio, Kahn, Mckelvey, Berenbaum ve Serper, 2015; Kuzucu, 2008; Veirman, Brouwers ve Fontaine, 2011). Bu bilgiler doğrultusunda yapının önemi göz önünde bulundurularak bu çalışmada, profesyonel sporcu olmayan örnekleme, spor yapma açısından duygusal öz farkındalık düzeyindeki farklılıkların incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmada duygusal öz farkındalığı değerlendirmek için biri Türkçe geliştirilmiş (A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-10) ve diğeri Türkçe'ye çevirisi yapılmış (Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-11) olan iki farklı ölçüm aracı kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçekler için yapılan iç tutarlılık güvenilirlik analizi sonuçlarına göre, her iki ölçeğe ilişkin iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları cinsiyet gruplarında ve tüm grupta kabul edilebilir düzeylerde gerçekleşmiştir. Ancak A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-10, Duygusal Öz

Farkındalık Ölçeği-11'e oranla daha kararlı ve güvenilir bir yapı göstermiştir. İki ölçek arasındaki korelasyon katsayısının ise yüksek kabul edilebilecek düzeyde (0,68) olduğu görülmüştür. Aynı olguyu değerlendiren iki ölçek arasında daha güçlü bir ilişki beklenmesine karşın ortaya konulan bu sonuç A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-10'un geliştirildiği ve Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-11'in Türkçeye çevirisinin yapıldığı çalışmalarda tutarlılık göstermiştir. Söz konusu çalışmalarda, duygusal zekanın alt boyutlarından biri olarak kullanılan Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-11 ile A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-10'un hedef yapıya ilişkin varyans açıklama oranlarının yeterli düzeyde olduğu, ancak iki ölçüm aracının da olgunun farklı varyans alanlarını değerlendirdiği bildirilmiştir (Tatar, Özdemir ve Çelikbaş, 2018; Tatar, Özdemir, Çelikbaş ve Özmen, 2018). Bu doğrultuda bu çalışmada ortaya konulan birincil faydayı, daha kapsamlı bir ölçüm yapılabilmesi ve yapılan değerlendirmelerden elde edilen sonuçların genellenebilmesi açısından, aynı konuya yönelik farklı ölçme araçlarının kullanılmış olması oluşturmaktadır.

Duygusal öz farkındalık açısından yapılan değerlendirmelerde, farklı sosyo-demografik değişken (cinsiyet, yaş, ekonomik durum, öğrenim düzeyi vb.) grupları arasında farklılıklar olduğu birçok çalışmada bildirilmektedir. Bu çalışmada da duygusal öz farkındalığın spor yapma durumu dışında çok fazla sayıda değişkenden etkilenebilmesi olasılığına karşın sosyo-demografik değişken grupları spor yapma durumuna göre oluşturulan gruplarla birlikte alınarak iki ölçek toplam puanı açısından çok yönlü iki değişkenli varyans analiziyle (MANOVA) karşılaştırılmıştır. Çalışmanın temel amacını karşılamak üzere spor koşulu açısından yapılan karşılaştırmalarda, kullanılan her iki ölçekten de benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu bağlamda, spor yapmanın duygusal öz farkındalık üzerinde etkili bir durumsal değişken olduğu anlaşılmış, özellikle spor yapma sıklığı arttıkça duygusal öz farkındalık düzeyinin de arttığı görülmüştür. Bu doğrultuda hiç spor yapmayanların duygusal öz farkındalık düzeyleri diğer iki gruptan daha düşük bulunmuştur. Sporun veya fiziksel aktivitenin, farklı psikolojik olgular üzerinde doğrudan veya dolaylı etkisinin olduğu (Pot ve Keizer, 2016; Zekioglu, Bekiroglu, Tatar ve Özdemir, 2019; Zekioglu, Tatar ve Ozdemir, 2018) ve farklı nöro-fizyolojik / biyolojik sistemler aracılığıyla duygusal-bilişsel gelişime katkı sağladığı (Canan ve Ataoğlu, 2010; Erickson, Gildengers ve Butters, 2013) göz önünde bulundurulduğunda, bu sonuçlar, alan yazında spor yapmayla ilişkili olduğu belirtilen yapıların yelpazesini genişletmenin yanı sıra spor psikolojisi alanında yapılacak araştırma ve uygulamalara ön bilgi oluşturması yönüyle pratik açıdan fayda sağlamaktadır. Ayrıca, duygusal öz farkındalığı arttırmaya yönelik olarak yapılacak klinik müdahaleler açısından da sporun veya fiziksel aktivitenin önemi hakkında fikir vermektedir.

Çalışmada, spor yapma koşulu dışındaki diğer sosyo-demografik değişken grupları için yapılan karşılaştırmalarda da grupların duygusal öz farkındalık düzeyleri arasında bazı farklılıklar olduğu görülmüştür. Yaş, medeni durum ve öğrenim düzeyi grupları, her iki ölçek toplam puanı açısından farklılık göstermezken, hayattan memnuniyet düzeyi ve depresif hissetme durumu grupları her iki ölçek toplam puanı açısından da farklılık göstermiştir. Diğer taraftan, cinsiyet grupları A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-10 toplam puanı açısından farklılık göstermezken, Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-11 toplam puanı açısından farklılık göstermiştir. Grup farklılıklarına

ilişkin sonuçlar incelendiğinde, kadınların duygusal öz farkındalık düzeylerinin erkeklerinkinden yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Cinsiyet grupları açısından hedef konuya yönelik iki farklı ölçek üzerinden yapılan ölçümlerden farklı sonuçlar elde edilmesi alan yazındaki araştırma bulgularının daha dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bununla birlikte, Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-11'den elde edilen sonuçlar, kadınların erkeklere kıyasla duygularını daha yoğun yaşamalarının ve daha fazla ifade etmelerinin duygusal öz-farkındalıklarını arttırdığı görüşüyle tutarlıdır (Barrett, Lane, Sechrest ve Schwartz, 2000). Kendini depresif hissedenden ve hayat memnuniyeti düşük düzeyde olan bireylerin ise daha düşük duygusal öz farkındalığa sahip oldukları görülmüştür. Belirtildiği üzere, duygusal öz-farkındalığın artmasıyla paralel olacak şekilde kişinin yaşam kalitesi ve iyi oluş düzeyi artmakta, depresif semptomları azalmaktadır. Bu bağlamda, çalışmadan elden edilen bu sonuçlar da oldukça anlaşılır görünmektedir. Elde edilen bu sonuçların her iki ölçek açısından da benzerlik göstermesinin yanı sıra hayat memnuniyeti grupları arasındaki farklılıkları Duygusal Öz-Farkındalık Ölçeği-11, depresif hissetme durumu grupları arasındaki farklılıkları ise A Duygusal Öz-Farkındalık Ölçeği-10 daha belirgin şekilde ortaya koymaktadır. İki ölçek için elde edilen bu farklı sonuçlar ise iki ölçeğin farklı varyans alanlarını ölçtüğüne yönelik bulguyu destekler niteliktedir.

Çalışmada son işlem olarak, bazı-sosyo-demografik değişken gruplarının duygusal öz farkındalık üzerindeki ortak etkileri (etkileşim) incelenmiş ve grupların birbirleri üzerindeki dağılımlarının, ilgili özelliğin düzeyi açısından farklılaştığı görülmüştür. Ancak bu dağılım farklılıkları yalnızca Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-11 de ortaya çıkmıştır. Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği-11 açısından cinsiyet ve spor yapma durumu gruplarının karşılaştırılması sonucunda, ara-sıra spor yapan kadınların duygusal öz farkındalık düzeylerinin diğer iki gruptan (düzenli spor yapanlar ve hiç spor yapmayanlar) yüksek olduğu ve düzenli spor yapan kadınların duygusal öz farkındalık düzeylerinin de hiç spor yapmayan kadınlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Erkek grubunda ise hiç spor yapmayan grubun duygusal öz farkındalık düzeyinin, kadın grubunda olduğu gibi, diğer iki gruptan düşük olduğu, düzenli spor yapan erkeklerin duygusal öz farkındalık düzeylerinin ise kadın grubundan farklı olarak, ara-sıra spor yapan erkeklerin duygusal öz farkındalık düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür. Gelir durumu grupları ile spor yapma durumu grupları arasında da ilgili özelliğin düzeyi açısından farklılıklar bulunmuştur. Gelir durumu kötü olan grupta düzenli spor yapanların duygusal öz farkındalık düzeylerinin diğer iki grubunkinden düşük olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, gelir durumu orta ve iyi düzeyde olan grupta ise düzenli spor yapanların duygusal öz farkındalık düzeylerinin ara-sıra spor yapan ve hiç spor yapmayanların duygusal öz farkındalık düzeylerinden daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Çalışma genel olarak değerlendirildiğinde, kullanılan iki ölçekten elde edilen ölçümler arasında bazı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ancak spor yapma durumuna göre iki ölçekten elde edilen ölçümlerin benzer nitelikte olduğu görülmüştür. Bu durumda duygusal öz farkındalık açısından spor yapmanın etkilerinin diğer durumsal değişkenlere göre daha belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. Alan yazındaki çalışmalarda fiziksel egzersizin türü, yoğunluğu, süresi ve sıklığı, bireylerin duygusal-bilişsel işlevsellikleri ve iyi oluş düzeyleri açısından yapılan değerlendirmelerde belirleyici

faktörler olarak ele alınmaktadır (Mandolesi, Polverino, Montuori, Foti, Ferraioli, Sorrentino ve Sorrentino, 2018). Bu çalışmada ise profesyonel sporcu olmayan görece büyük bir katılımcı grup alınmış olmasına karşın, sporun türü, yoğunluğu ve süresi belirtilmeksizin yalnızca sıklık açısından değerlendirme yapılmıştır. Bu nedenle elde edilen sonuçların farklı spor dalları için pratik yarar sağlayacak gibi görünmemesi bu çalışmanın temel sınırlılığını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, hangi sporun ne sıklıkta ve ne süreyle yapıldığına ilişkin nitel ve nicel ölçümlerin gerçekleştirilmesi yoluyla daha detaylı ve karşılaştırılabilir sonuçlar elde edileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- BACH, M., Bach, D. (1996). Alexithymia in somatoform disorder and somatic disease; a comparative study. **Psychotherapy and Psychosomatics**, 65(3), 150-152.
- BARCHARD, K. A., Bajgar, J., Leaf, D. E., Lane, R. D. (2010). Computer scoring of the Levels of Emotional Awareness Scale. **Behavior Research Methods**, 42(2), 586-595.
- BARRETT, L. F., Lane, R. D., Sechrest, L., Schwartz, G. E. (2000). Sex differences in emotional awareness. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 26(9), 1027-1035.
- BERGER, B. G., Motl, R. W. (2000). Exercise and mood: a selective review and synthesis of research employing the profile of mood states. **Journal of Applied Sport Psychology**, 12(1), 69-92.
- BHOCHHİBHOYA, A., Branscum, P., Taylor, E. L., Hofford, C. (2014). Exploring the relationships of physical activity, emotional intelligence, and mental health among college students. **American Journal of Health Studies**, 29(2), 191-197.
- BODEN, M. T., Thompson, R. J. (2015). Facets of emotional awareness and associations with emotion regulation and depression. **Emotion**, 15(5), 399-410.
- BOSTANİ, M., Saiari, A. (2011). Comparison emotional intelligence and mental health between athletic and non-athletic students. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 30, 2259-2263.
- BROOCKS, A., Bandelow, B., Pekrun, G., George, A., Meyer, T., Bartmann, U., Hillmer-Vogel, U., Rütther, E. (1998). Comparison of aerobic exercise, clomipramine, and placebo in the treatment of panic disorder. **American Journal of Psychiatry**, 155(5), 603-609.
- CANAN, F., Ataoğlu, A. (2010). Anksiyete, depresyon ve problem çözme becerisi algısı üzerine düzenli sporun etkisi. **Anadolu Psikiyatri Dergisi**, 11, 38-43
- CARTON, S., Bayard, S., Paget, V., Jouanne, C., Varescon, I., Edel, Y., Deltilleux, M. (2010). Emotional awareness in substance-dependent patients. **Journal of Clinical Psychology**, 66(6), 599-610.

CHAN, J. S., Liu, G., Liang, D., Deng, K., Wu, J., Yan, J. H. (2018). Therapeutic benefits of physical activity for mood: a systematic review on the effects of exercise intensity, duration, and modality. **The Journal of Psychology**, Special Issue, 1-24.

COOPER, R. K., Sawaf, A. (1997). **Executive EQ: emotional intelligence in leadership and organizations**. New York: The Berkley Publishing Group.

CRAFT, L. L. (2005). Exercise and clinical depression: examining two psychological mechanisms. **Psychology of Sport and Exercise**, 6(2), 151-171.

D'ANTONIO, E., Kahn, J., Mckelvey, J., Berenbaum, H., Serper, M. R. (2015). Emotional awareness and delusions in schizophrenia and schizoaffective disorder. **Comprehensive Psychiatry**, 57, 106-111.

DECHAMPS, A., Lafont, L., Bourdel-Marchasson, I. (2007). Effects of Tai Chi exercises on self-efficacy and psychological health. **European Review of Aging and Physical Activity**, 4(1), 25-32.

ERICKSON, K. I., Gildengers, A. G., Butters, M. A. (2013). Physical activity and brain plasticity in late adulthood. **Dialogues in Clinical Neuroscience**, 15(1), 99-108.

FANTINI-Hauwel, C., Boudoukha, A.H., Arciszewski, T. (2012). Adult attachment and emotional awareness impairment: a multimethod assessment. **Socioaffective Neuroscience Psychology**, 2(1), 1-8.

FERNANDES, J., Arida, R. M., Gomez-Pinilla, F. (2017). Physical exercise as an epigenetic modulator of brain plasticity and cognition. **Neuroscience and Biobehavioral Reviews**, 80, 443-456.

FOGARTY, M., Happell, B., Pinikahana, J. (2004). The benefits of an exercise program for people with schizophrenia: a pilot study. **Psychiatric Rehabilitation Journal**, 28(2), 173-176.

FRASER-Thomas, J. L., Côté, J., Deakin, J. (2005). Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. **Physical Education and Sport Pedagogy**, 10(1), 19-40.

FREWEN, P., Lane, R. D., Neufeld, R. W. J., Densmore, M., Stevens, T., Lanius, R. (2008). Neural correlates of levels of emotional awareness during trauma script-imagery in posttraumatic stress disorder. **Psychosomatic Medicine**, 70(1), 27-31.

GAYMAN, A. M., Fraser-Thomas, J., Dionigi, R. A., Horton, S., Baker, J. (2017). Is sport good for older adults? A systematic review of psychosocial outcomes of older adults' sport participation. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, 10(1), 164-185.

GIACOBBI, P. R., Hausenblas, H. A., Frye, N. (2005). A naturalistic assessment of the relationship between personality, daily life events, leisure-time exercise, and mood. **Psychology of Sport and Exercise**, 6(1), 67-81.

GOODWIN, R. D. (2003). Association between physical activity and mental disorders among adults in the United States. **Preventive Medicine**, 36(6), 698-703.

GOODWIN, V. A., Richards, S. H., Taylor, R. S., Taylor, A. H., Campbell, J. L. (2008). The effectiveness of exercise interventions for people with Parkinson's disease: a systematic review and meta- analysis. **Movement Disorders**, 23(5), 631-640.

GRUBB, W. L., McDaniel, M. A. (2007). The fakability of Bar-On's emotional quotient inventory short form: catch me if you can. **Human Performance**, 20(1), 43-59.

HOGAN, C. L., Mata, J., Carstensen, L. L. (2013). Exercise holds immediate benefits for affect and cognition in younger and older adults. **Psychology and Aging**, 28(2), 587-594.

IGARASHI, T., Komaki, G., Lane, R. D., Moriguchi, Y., Nishimura, H., Arakawa, H., Gondo, M., Terasawa, Y., Sullivan, C. V., Maeda, M. (2011). The reliability and validity of the Japanese version of the Levels of Emotional Awareness Scale (LEAS-J). **BioPsychoSocial Medicine**, 5(1), 2-9.

KRANZLER, A., Young, J. F., Hankin, B. L., Abela, J. R., Elias, M. J., Selby, E. A. (2016). Emotional awareness: a transdiagnostic predictor of depression and anxiety for children and adolescents. **Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology**, 45(3), 262-269.

KUZUCU, Y. (2008). Duygusal Farkındalık Düzeyi Ölçeğinin uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 3(29), 53-64.

LEE, C., Russell, A. (2003). Effects of physical activity on emotional well-being among older Australian women: cross-sectional and longitudinal analyses. **Journal of Psychosomatic Research**, 54(2), 155-160.

LEE, K. U., Kim, H. R., Yi, E. S. (2014). The effect of push factors in the leisure sports participation of the retired elderly on re-socialization recovery resilience. **Journal of Exercise Rehabilitation**, 10(2), 92-99.

Lİ, G. S. F., Lu, F. J., Wang, A. H. H. (2009). Exploring the relationships of physical activity, emotional intelligence and health in Taiwan college students. **Journal of Exercise Science and Fitness**, 7(1), 55-63.

LUCİBELLO, K. M., Parker, J., & Heisz, J. J. (2019). Examining a training effect on the state anxiety response to an acute bout of exercise in low and high anxious individuals. **Journal of Affective Disorders**, 247, 29-35.

MANDOLESI, L., Polverino, A., Montuori, S., Foti, F., Ferraioli, G., Sorrentino, P., Sorrentino, G. (2018). Effects of physical exercise on cognitive functioning and wellbeing: biological and psychological benefits. **Frontiers in Psychology**, 9, 1-11.

MATA, J., Thompson, R. J., Jaeggi, S. M., Buschkuhl, M., Jonides, J., Gotlib, I. H. (2012). Walk on the bright side: physical activity and affect in major depressive disorder. **Journal of Abnormal Psychology**, 121(2), 297-308.

MIDDLETON, L. E., Barnes, D. E., Lui, L. Y., Yaffe, K. (2010). Physical activity over the life course and its association with cognitive performance and impairment in old age. **Journal of the American Geriatrics Society**, 58(7), 1322-1326.

NOVICK-Kline, P., Turk, C. L., Mennin, D. S., Hoyt, E. A., Gallagher, C. L. (2005). Level of emotional awareness as a differentiating variable between individuals with and without generalized anxiety disorder. **Journal of Anxiety Disorders**, 19(5), 557-572.

PASAND, F. (2010). Emotional intelligence in athletes and non-athletes and its relationship with demographic variables. **British Journal of Sports Medicine**, 44(Suppl 1), 56.

PERRON-Gélinas, A., Brendgen, M., Vitaro, F. (2017). Can sports mitigate the effects of depression and aggression on peer rejection? **Journal of Applied Developmental Psychology**, 50, 26-35.

PETRÍDES, K. V., Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. **European Journal of Personality**, 15(6), 425-448.

PETRUZZELLO, S. J., Landers, D. M., Hatfield, B. D., Kubitz, K. A., Salazar, W. (1991). A meta-analysis on the anxiety-reducing effects of acute and chronic exercise. **Sports Medicine**, 11(3), 143-182.

POT, N., Keizer, R. (2016). Physical activity and sport participation: a systematic review of the impact of fatherhood. **Preventive Medicine Reports**, 4, 121-127.

SHACHAR, K., Ronen-Rosenbaum, T., Rosenbaum, M., Orkibi, H., Hamama, L. (2016). Reducing child aggression through sports intervention: the role of self-control skills and emotions. **Children and Youth Services Review**, 71, 241-249.

SCHUCH, F. B., Vancampfort, D., Richards, J., Rosenbaum, S., Ward, P. B., Stubbs, B. (2016). Exercise as a treatment for depression: a meta-analysis adjusting for publication bias. **Journal of Psychiatric Research**, 77, 42-51.

SHAMSAEE, F. (2013). The comparison of emotional intelligence in athletes and non athletes. **Advances in Environmental Biology**, 7(11), 3461-3465.

SİLVEIRA, H., Moraes, H., Oliveira, N., Coutinho, E. S. F., Laks, J., Deslandes, A. (2013). Physical exercise and clinically depressed patients: a systematic review and meta-analysis. **Neuropsychobiology**, 67(2), 61-68.

STEVENS, M., Rees, T., Polman, R. (2019). Social identification, exercise participation, and positive exercise experiences: evidence from parkrun. **Journal of Sports Sciences**, 37(2), 221-228.

SUBİC-Wrana, C., Beutel, M.E., Knebel, A., Lane, R. D. (2010). Theory of mind and emotional awareness deficits in patients with somatoform disorders. **Psychosomatic Medicine**, 72(4), 404-411.

TOEPOEL, V. (2013). Ageing, leisure, and social connectedness: how could leisure help reduce social isolation of older people? **Social Indicators Research**, 113(1), 355-372.

TATAR, A., Bekiroğlu, B., Çelikbaş, B., Özdemir, H., Yağız, R., Battal, F., Kurt, G. D., Ören, Z., & Astar, M. (2017). Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği'nin Türkçe'ye çevrilmesi

ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. **Journal of Social and Humanities Sciences Research**, 6(4), 1484-1493.

TATAR, A., Özdemir, H., Çelikbaş, B. (2018). Gelir getiren bir işte çalışan ve çalışmayan kadınlarda duygusal öz-farkındalık düzeylerinin incelenmesi. **İş'te Davranış Dergisi**, 3(1), 31-41.

TATAR, A., Özdemir, H., Çelikbaş, B., & Özmen H. E. (2018). A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği'nin geliştirilmesi ve klinik olmayan örneklemede duygusal öz farkındalığın kaygı ve depresyondaki rolünün incelenmesi. **Social, Mentality and Researcher Thinkers Journal**, 4(13), 793-806.

TOK, S. (2008). Performans sporcusu ve spor yapmayan üniversite öğrencilerinde duygusal zeka ile kişilik özelliklerinin karşılaştırılması. **Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü**, İzmir.

VEIRMAN, E., Brouwers, S. A., Fontaine, J. R. J. (2011). The assessment of emotional awareness in children: validation of the Levels of Emotional Awareness Scale for Children. **European Journal of Psychological Assessment**, 27(4), 265-273.

ZAMANIAN, F., Haghighi, M., Forouzandeh, E., Sedighi, Z., Salehian, M. H. (2011). A comparison of emotional intelligence in elite student athletes and non-athletes. **Annals of Biological Research**, 2(6), 179-183.

ZEKİOĞLU, A., Tatar, A., Ozdemir, H. (2018). Analysis of sports and social skill relation in a non-sportive group. **Journal of Education and Training Studies**, 6(8), 108-115.

Zekioğlu, A., Bekiroğlu, B., Tatar, A., Özdemir, H. (2019). Beden imgesinin egzersiz veya spora katılım ile sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. **Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 7(89), 261-278.



DİZİ FİLMLERDE TOPLUMSAL CİNSİYET BAĞLAMINDA KADININ TEMSİLİ
ÖRNEK İNCELEME: “KADIN” DİZİSİ¹

Dr. Öğr. Üye. Bilgehan Ece ŞAKRAK*

ÖZ

Ana akım medya, egemen sınıfın egemen ideolojileri doğrultusundaki söylemlerin yeniden temsil edildiği en temel alanlardandır. Sinema ve televizyon gibi görsel işitsel mecralar, bu yeniden üretilen temsillerin kamusal alana yansımalarını en kolay sağlayan kitle iletişim araçlarındandır. Dizi filmler, toplumsal cinsiyet kodlarının anlatı içine yerleştirilerek düzenli şekilde izler kitlesiyle buluştuğu, bu yüzden de sürekli olarak bu kodları yeniden ve yeniden üreterek bu ideolojik söylemlerin yerini sağlamlaştırılan en belirgin program türlerindedir. Bu çalışmada, Türkiye’de dizi filmlerde kadınların nasıl temsil edildiği, Ekim 2017’den Şubat 2020’ye kadar toplam 81 bölümüyle FOX TV prime-time kuşağında üç sezon yayınlanan *Kadın*² dizisi üzerinden incelenmiştir. Çalışmada, öncelikle cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramlarına yer verilmiş, ardından toplumsal cinsiyet ve medya ilişkisi açıklanarak, dizi filmlerin bu ilişki içerisindeki konumuna değinilmiştir. Bu kuramsal çerçeve dâhilinde, nitel araştırma yöntemi kullanılarak, *Kadın* dizisinin bölümleri izlenen bölümlerdeki davranışlarından hareketle kahramanların kimlikleri çözümlenmeye çalışılmıştır. Dizideki ana ve yardımcı kadın karakterlerin motivasyon ve hedefleri incelenmiş, toplumsal cinsiyet kodlarının affettiği anlamlar doğrultusunda bu kadın karakterler üzerinden yeniden üretilen söylemlerle kadının konumlandırılışı ifade edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: “Toplumsal Cinsiyet”, “Kadın”, “Anlatı”, “Temsil”, “Dizi Film”

REPRESENTATION OF WOMAN IN THE CONTEXT OF GENDER IN SERIES
CASE STUDY: THE SERIES “WOMAN”

ABSTRACT

The mainstream media is one of the most basic areas in which the ruling ideas of dominant ideologies of the ruling class is re-represented. Audiovisual channels such as cinema

¹ Bu çalışma, 4-5 Ekim 2018 tarihleri arasında İzmir/Türkiye’de gerçekleştirilen “2. Uluslararası Kadın Kongresi: Güçlendirmek Yerine Güçlenmek ve İlerlemek (DEKAUM)” adlı uluslararası kongrede sunulmuş ve kongre bildirileri *Tam Metin Kitabı*’nda *Televizyon Dizilerinde Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Kadının Temsili Örnek İnceleme: Televizyon Dizisi “Kadın”* adıyla 1167-1173 sayfaları arasında yer almış bildiriden yararlanılarak geliştirilmiş ve güncellenmiş bir akademik makaledir. Bildiride sunularak bildiri tam metinleri kitabında yer alan çalışmadaki inceleme konusu, *Kadın* dizisinin ilk sezonu olmasına karşın, bu çalışmada dizi filmin ikinci ve final sezonu olan üçüncü sezonu da çalışmaya dâhil edilmiştir. Böylece, çalışmanın başladığı 2018 yılından dizi filmin tamamlandığı 2020 yılına kadar geçen iki yıl içinde Türkiye’de popüler bir dizi filmin ilk sezonundan finaline kadar “toplumsal cinsiyet bağlamında kadının temsili”nin nasıl ele alındığına daha bütüncül ve kapsamlı şekilde yer verilmiştir. Bu çalışma, “Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi”nde yer aldığı ilgili sayı göz önünde bulundurularak referans gösterilebilecek niteliktedir.

* İstanbul Kültür Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümü, ecesakrak@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-1648-1449

² Aksoy, Fatih ve Bayhan, Faruk (Yapımcı). Güç, Nadim (Yönetmen). (2017-2020). Kadın [Dizi Film]. Türkiye: MED Yapım, MF Yapım.

Bu çalışmanın inceleme konusunu oluşturan *Kadın* dizisi, Yuji Sakamoto’nun senaryosunu yazdığı Japon dizi filmi *Woman*’dan uyarlanmıştır.

and television are among the mass media that provide the easiest reflection of these reproduced representations in the public space. Series are the most prominent types of program genres that secure the place of these ideological discourses by constantly embedding gender codes into their narratives and regularly reproducing these codes again and again. In this study, it's examined how women are represented on the series in Turkey through *Kadın*³, that is broad-casted with a total of 81 episodes in three seasons on the prime-time line of FOX TV from October 2017 to February 2020. In the study, the concepts of sex and gender were given firstly, then the relation of gender and media was explained and the position of series in this relation was mentioned. The characters' identities were tried to be resolved by their behavior in the episodes followed by the episodes of the female series. The motivation and goals of the main and secondary female characters in the series were examined and it has been tried to express the position of the woman by the reproduced discourses on these female characters in the sense that the gender codes have meaning.

Keywords: “Gender”, “Woman”, “Narrative”, “Representation”, “Series”

1.Giriş

Günümüzde “toplumsal cinsiyet, cinsiyet rolü, kadın, kadının temsili” gibi kavramlar, bir çok araştırma alanının konusu olduğu gibi iletişim ve medya araştırmalarının da üzerinde en yoğun durduğu bağlamlar arasındadır. Bu kavramların ana akım medyada, özellikle sinema ve televizyon gibi görsel işitsel medyada nasıl konumlandırıldığı, temsil biçimlerinin ne şekilde kendini yeniden-ürettiği oldukça önemlidir, çünkü ana akım medya, hegemonyanın yükseldiği ve kendini garanti altına aldığı en önemli alanlar arasındadır.

Stuart Hall (1977, aktaran Stevenson, 2008:70-71), toplumsal olanı bir arada tutmaya yarayan hegemonik kodların aracılığıyla işleyen kitle iletişim araçlarının, çağdaş kapitalizmin başlıca ideolojik kurumunu oluşturduğunu öne sürer. Gerçekliği temsil eden kodlar, sınırlı bir egemen söylem alanından tercih edilerek derlenir ve ideolojik etkilerini doğal görünerek kazanır. Bu bağlamda medya, gerçekliği yansıtıyormuş gibi görünerek esasen gerçekliği inşa eder.

Dizi filmler ise, toplumsal cinsiyet kodlarının anlatı içine yerleştirilerek düzenli biçimde izler kitleleriyle buluşturulduğu, bu nedenle de sürekli olarak bu kodları yeniden ve yeniden üreterek egemen ideolojik söylemlerin yerini sağlamaştıran en belirgin program türleri arasındadır. Bu nedenle de, çalışmada, dizi filmler bağlamında örnek inceleme konusu olarak *Kadın* dizisi ele alınmıştır.

Bu bölümde, örnek inceleme konusu olan *Kadın* dizisinin ele alınabilmesi anlamında, kavramsal çerçeve olarak nitelendirilebilecek şekilde cinsiyet, toplumsal cinsiyet, cinsiyet rolü ve kadın ilişkisine değinmek, ardından medyada yer alan kadın temsillerine yer vermek anlamlı olacaktır.

1.1.Cinsiyet, Toplumsal Cinsiyet, Cinsiyet Rolü ve Kadın

Kuşkusuz, cinsiyet ve toplumsal cinsiyet konuları üzerinde kalabalık bir tartışma ve yazınsal ortam mevcuttur. Ancak bu çalışmanın ana eksenini, *Kadın* dizisinde toplumsal cinsiyet bağlamında kadın rollerinin nasıl temsil edildiği olduğu için cinsiyet,

³ Aksoy, Fatih & Bayhan, Faruk (Producer). Güç, Nadim (Director). (2017-2020). Kadın [Series]. Turkey: MED Yapım, MF Yapım.

The series *Kadın* (Turkish name of the series) which is the subject of the study, is adapted from the Japanese series *Woman*, and written by Yuji Sakamoto.

toplumsal cinsiyet, toplumsal cinsiyet rolleri gibi terimler kısaca açıklanmıştır. Öncelikle cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramlarına değinmek, aradaki farkın biyolojik ve ideolojik konumunu ifade edebilmek açısından önemlidir.

Cinsiyet (sex), biyolojik olarak kadın ve erkek olmaya karşılık gelir ve biyolojik cinsiyete göre belirlenen demografik bir kategoridir. Toplumsal cinsiyet (gender) kavramı ise, kadın ve erkek olmaya toplumun yüklediği anlamları ve beklentileri ifade eder; kültürle ilişkili biçimde bireyi kadını ya da erkeksi olarak sınıflandıran psikososyal özellikleri içeren bir nitelendirme (Rice'den aktaran Dökmen, 2015: 19-20). Bu doğrultuda cinsiyetin (sex) biyolojik, toplumsal cinsiyetin (gender) ise kültürel temelli olduğu, cinsiyet kavramının doğuştan, toplumsal cinsiyet kavramının ise içinde yaşanan toplumun kültürel özellikleriyle şekillenmiş politik bir durum olduğunu ifade etmek doğru olacaktır.

Toplumsal cinsiyet rolü, toplum içinde kadın ve erkekle ilişkilendirilmiş rolleri ifade eder. Toplumsal cinsiyet rollerinin kazanımıyla ilgili geniş çerçeveli kuramsal açıklamalar mevcuttur. Sosyalleşme sürecinde kız ve erkek çocukların farklı etkinlikleri, meslekleri, kişilik özelliklerini vb. sosyal rolleri kendileri için, o toplumun sosyal ve kültürel özelliklerine göre kadına uygun/erkeğe uygun biçiminde ayırt etmeyi öğrenmeleri, bu sürecin bireyin yaşamında ne kadar erken yaşlarda başladığının göstergesidir. (Dökmen, 2015: 29)

Erkek, geleneksel toplumlarda ataerkil iktidar sayesinde, kendini aile ve toplum içindeki ilişkileri vasıtasıyla tanıma ve sunma imkânı bulmuştur. (Uçan, 2014: 20) Cinsiyete ilişkin sosyolojik kuramlar, Batı'nın modern buluşlarıdır; cinsel ideoloji, kapitalizm öncesinde ve modern Avrupa'nın ilk dönemlerinde, dinsel bir dünya görüşünün parçası olarak örgütlenmekteydi (Cornell, 2016: 52, 355). Poole (aktaran Uçan, 2014: 20), toplumsal cinsiyet rolleri açısından modern toplumu önceki dönemden ayıran üç ana maddeden bahsetmiştir. Bunlardan ilki, 19. yüzyıldaki kapitalist piyasa ilişkileriyle toplumun ve toplumsal ilişkilerin ticarileşmesi; ikincisi rasyonelleşme, üçüncüsü ise modern toplumun kamusal/özel hayat ayrımının, kadın-erkek ilişkilerinin tanımlandığı temel düzlem olmasıdır.

Erkek, geçimi sağlayarak aileye katkıda bulunur ve ekonomik gücün sahibi olduğu için karar merkezidir; bu nedenle de aynı zamanda ev içinde kamusal alanın iktidar düzeninin prototipini kurar. Evde kamusal hayatın, kamusal hayatta da evin temsilcisi rolü erkeğindir (Poole'den aktaran Uçan, 2014: 22). Kamusal alan/ özel alan, erkek/kadın şeklindeki ikili kutuplaşmalar modern topluma özüdür. Kapitalizmin işine gelen araçsal akıl yani erkek akıl, modern topluma en uygun düşünme biçimi olduğu için egemendir. (Uçan, 2014: 23)

Toplumsal cinsiyet, sadece verili bir cinsiyetin üzerine kültürün anlam işlemesi olarak anlaşılmalıdır; çünkü bu kavram aynı zamanda, cinsiyetleri tesis eden üretim mekanizmasının ta kendisini belirtmelidir (Butler, 2016: 52). Bu üretim mekanizmasının günümüzdeki en etkin ayaklarından birisi ise kuşkusuz bir sonraki bölümde değinilecek olan medyadır. Çünkü medya, Kay ve Payne'in (aktaran Kaypakoğlu, 2004: 93) ifade ettiği gibi neyin dikkate değer olduğunu ve toplumun neleri görmesi, neleri duymasını gerektirdiğini belirleyen bir eşik bekçisidir.

1.2. Medya, Televizyon ve Kadının Temsili

Stuart Hall'un (2017: 81-82) tanımına göre temsil, bir kültürün üyelerinin anlam üretmek için işaretler uygulayan herhangi bir anlamlandırma sistemini kullandığı süreçtir. Anlam ise kültürden kültüre, dönemden döneme değişecek niteliktedir. Anlam üreten kodlar da bu sebepten dolayı sosyal gelenekler gibi işlev görmekte ve anlamların değişebilirliğine göre değişmektedir.

Temsilin, Yunan filozoflarından bugüne, gerçekte olan ilişkisi ve toplumdaki yeri tartışılmıştır. 20. yüzyılın başından itibaren de kolektif temsillerin, tektipleştirme anlamındaki stereotiplerin oluşmasının temel etkeni olarak ortaya çıktıkları bilinmektedir (Tanrıöver, 2007: 153). Elektrik çağından önce yalnızca gerçek deneyimlerin mevcut olmasına karşın ilerleyen teknolojiyle birlikte ilk elden olmayan deneyimlere ait bilgiye ulaşmak mümkün hale gelmiştir. Ancak bu durum deneyim yerine sembolik bilgiyi aktarmaktadır. Dolayısıyla sinema, televizyon ve diğer medya ürünleri, izleyiciye medya dolayımıyla sunulan olayları aktardığı için gerçek deneyim görüntüsünde yanlış algılar sunabilecek durumdadır (Funkhouser ve Shaw, 2000: 58, 60-61). Bu noktada, medyanın "temsil" ve mevcut olanın "yeniden-temsili"ne ilişkin rolü önem kazanmaktadır.

Sosyal öğrenme bağlamında gözlenen modellerin örnek alınması ve davranışlarının taklit edilmesi, kitle iletişim araçlarının bireyler üzerindeki etkisiyle yoğun ilişki içindedir. Çünkü cinsiyet kalıp yargılarını ve önyargılarını sürdürmek ve bireyleri bu yönde etkilemekte kitle iletişim araçlarının önemi büyüktür. Zaman ve kültürel farklılıklar göz önünde bulundurulsa da, kitle iletişim araçlarındaki genel örüntü tümüyle değişmemekte, kadınlar hala geleneksel yaklaşımla sunulurken bu sunum onları erkeğe göre daha zayıf bir statüde konumlandırmaktadır (Dökmen, 2015: 133, 142).

Butlar ve Paisley (aktaran Tanrıöver 2007: 155) medyada kadınların temsil edilmeleriyle ilgili beş gruptan oluşan bir cinsiyetçilik ölçeği çıkarmışlardır: aptal, suskun, seksi veya inleyen kurban konumundaki nesne-kadın; evi, yuvası hayatının temeli olan, rolünü yerine getiren eş, anne, sekreter, hemşire vb. kadın; geleneksel rolü ve mesleğini birlikte yürüten kadın; erkekle eşit kadın; belli kalıplara sokulmamış kadın. Türkiye'de yapılan son dönem araştırmalarda, medyada kadının anne- eş, cinsel nesne, şiddetin nesnesi olarak konumlandırıldığı gözlemlenmiştir (Bek ve Binark'tan aktaran Tanrıöver, 2007: 156). Kadınların ne olursa olsun her şeyden önce anne olduğuna ilişkin mesajlar veren rollerin yanısıra, kadının zavallı, başına felaketle gelen kurban tiplmesi sıklıkla rastlanan kadın temsillerindendir (Tanrıöver, 2007: 157, 159).

Medyada kadınların temsil edilme şekli, medyanın yalnızca kadınlara değil dünyaya nasıl baktığına işaret eder, bu bakışı meşrulaştırır ve toplumun kadınları o şekilde algılaması doğrultusunda biçimlendirme işlevi yürütür (Tanrıöver, 2007: 154). Bu bağlamda medyanın kitlelere, sadece toplumsal cinsiyet modellerini aktaran değil, ayrıca ataerkil bakış açısıyla toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden üreten bir araç olduğunu söylemek mümkündür (Şener, Çavuşoğlu ve Irklı, 2016: 164).

Yerli dizi filmlerde kadının temsili "namuslu eş, fedakar anne, evinin kadını çocuklarının annesi" mesajlarını ileterek izleyiciye, kadının geleneksel rolünü

sürdürmesi gerektiğini hatırlatır. Böylece, egemen ideolojinin kadına biçtiği toplumsal roller, ekranlarda yeniden üretilir (Şener ve diğerleri, 2016: 173). Tüm yerli dizilerin egemen toplumsal cinsiyet ideolojilerini desteklemesi nedeniyle aile kavramı toplumsal ilişkilerin merkezine yerleştirilmektedir. Türk sinemasının melodram kalıplarının, yerli dizilerde kendini hissettirmesi ve Türk toplumunun bildiği hazır anlatım kalıplarının tercih edilmesi, televizyonun mevcut düzenin değerlerini sürdürme eğilimini açıklar niteliktedir (Takımcı, 2010, 21 Kasım).

Medya, günümüzde kitle kültürünün oluşmasındaki etkenlerin ilk sıralarındadır. Televizyon, en etkin kitle iletişim araçlarından biri olarak toplumsal dönüşüm ve medya arasındaki ilişkinin de en aktif aktörlerindedir. Bu nedenle, egemen ideolojilerin onayladığı ve onaylamadığı söylemlerin topluma aktarılması ve toplumda yaygın düşünce haline gelmesinde, uzun vadede de kitle kültürünün oluşmasında televizyonun rolü büyüktür.

2.Yöntem

Bu çalışmada, Türkiye’de FOX TV ekranlarında prime- time kuşağında 24 Ekim 2017- 5 Haziran 2018 tarihleri arasındaki 32 bölümlük ilk sezonu, 25 Eylül 2018- 28 Mayıs 2019 tarihleri arasındaki 32 bölümlük ikinci sezonu ve 1 Ekim 2019- 4 Şubat 2020 arasındaki 17 bölümlük final sezonu ile izleyicisiyle buluşan toplam 81 bölümlük, kocası ölmüş iki çocuklu bir kadının hayat mücadelesini anlatan *Kadın* dizisi incelenmiştir. Giriş bölümünde cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramlarına yer verilmiş, ardından toplumsal cinsiyet ve medya ilişkisi açıklanarak, televizyon dizilerinin bu ilişki içerisindeki konumuna değinilmiştir. Bu kuramsal çerçeve dâhilinde, nitel araştırma yöntemi kullanılarak, *Kadın* dizisinin bölümleri çözümlenmiştir. Toplam 81 bölümden oluşan dizideki ana ve yardımcı kadın karakterlere her sezon için ayrı ayrı yer verilmiş, toplumsal cinsiyet kodlarının atfettiği anlamlar doğrultusunda bu kadın karakterler üzerinden yeniden üretilen söylemlerle kadının konumlandırılışı ifade edilmeye çalışılmıştır.

Bu bağlamda, çözümlene için, dizideki kadın karakterleri harekete geçirerek öykünün akışını sağlayan ana motivasyonlarına bakmanın, dizideki kadın temsillerinin “ne için var oldukları”nı gösteren ve böylelikle dizideki toplumsal cinsiyet kodlarının kadın üzerinden nasıl aktarıldığını çözümlenmeye yarayan en temel noktalardan biri olduğu görüşüyle hareket edilmiştir. Bu nedenle, öncelikle dizide geçen kadın karakterlerin demografik karakteristiklerinden yaş, meslek, ekonomik gelir düzeyi, aile yapısı özellikleri incelenmiş ve hangi motivasyonlarla neyi hedefleyerek dizinin öyküsü içinde yer aldıkları saptanmıştır.

“ Amaç” konusu, dramatik bir filmin temel yapı taşıdır (Başol, 2010: 256). Karakterin kilit noktası, tıpkı gerçek hayattaki gibi bireyi yaşama bağlayan arzu ve amaçtır. Karakterin bu amaca ulaşmayı neden istediği, onun güdülerini harekete geçiren, tetikleyen şey ise motivasyondur (McKee, 2007: 302). Bu noktada kısaca ifade etmek gerekirse, karakterin ne istediği ve peşinde koştuğu net olarak belirlenmiş amaç, “hedef”tir. Karakterin neden belli bir amaç peşinde koştuğu, her şeyini bu uğurda riske attığı ve onu aksiyona geçiren şey ise “motivasyon”dur (Nash, 2013: 112-213).

Kurgusal bir öyküde karakterin merkezde olduğunu ve öykünün karakter üzerinden aktarıldığı düşünüldüğünde, bu çalışmanın ana eksenini oluşturan *Kadın* dizisindeki kadın karakterlerin motivasyon-hedef çizgisi üzerinde nasıl konumlandırıldığını çözümlmek, dizi filmdeki kadın temsillerinin toplumsal cinsiyet kodları bağlamında hangi noktada durduğunu görmek açısından yol gösterici olmuştur.

3.Bulgular

Çalışmada, *Kadın* dizisindeki ana ve yardımcı kadın karakterlerin tümüne, her sezon için ayrı ayrı yer verilmiş, bu kadın karakterlerin motivasyon-hedef çizgisi üzerinden toplumsal cinsiyet kodları doğrultusunda konumlandırılışı çözümlenmiştir.

3.1.*Kadın* Dizisi 1. Sezon

Kadın dizisinin 32 bölümden oluşan ilk sezonundaki ana karakter Bahar, yardımcı kadın karakterler Ceyda, Yeliz, Berşan, Hatice, Şirin, Jale, Pırıl, Jülide, Ümran, Ferdane, Sema Hanım'dır.

30-35 yaşlarındaki Bahar, küçükken annesinin başka bir adamla evlenmesi nedeniyle babası ve babaannesi tarafından büyütülür. Sarp'la tanışır ve ona büyük bir aşkla bağlanarak evlenir. Bu evlilikten ikinci çocuğuna hamileyken bir kazada Sarp'ın hayatını kaybettiği haberini alır. O günden sonra Bahar ve tek başına büyütme zorunda kaldığı iki çocuğu için hayat çok zorlaşır. Bahar, çocuklarına babasızlığı hissettirmek istemez. Sarp'a duyduğu derin aşk ve bağlılık nedeniyle hayatına başka bir erkeği almaz. Bir dikimevinde işçi olarak çalışır. Ekonomik sıkıntılar ve yakalandığı ölümcül hastalığa rağmen Bahar, çocuklarının mutluluğu için varını yoğunu ortaya koyan bir annedir. Çocuklarına bakmak ana motivasyon gibi görünse de, anlatının akışında öldü sandığı Sarp'ın gizemini çözmek bir diğer ana motivasyon haline gelir. Hedefi, zorluklarla mücadele ederken Sarp gizemini çözmektir.

Ceyda 30-35 yaşlarında Bahar'ın komşusudur. Pavyonlarda şarkı söyleyerek hayatını kazanan, bir yandan da belalı Hikmet'le evlilik dışı ilişki yaşayan bir kadındır. Hikmet, babası gece dünyasında sözü geçen güçlü bir adamın kızı Ümran'la evlidir. Hikmet Ümran'ın babasından korkar, Ümran'dan boşanmak istese de boşanamaz ve Ceyda ile gizli bir ilişki yaşar. Ceyda'nın hedefi, maddi olarak Hikmet'i kaybetmemesidir; çünkü motivasyonu bakmak zorunda olduğu ancak yaşadığı hayat nedeniyle kendine gösterilmeyen engelli çocuğudur.

Yeliz, 30-35 yaşlarında, Bahar'ın çalıştığı işyerinden samimi arkadaşıdır. Onun motivasyonu da iki çocuğuna tek başına bakmak zorunluluğudur. Hedefi ekonomik sıkıntılardan kurtulmak için maddi durumu iyi biriyle evlenmektir. Evlenir, başlarda mutlu olsa da evliliği uzun sürmez. Çocuklarıyla birlikte Ceyda'nın evine taşınmak zorunda kalır.

Berşan da 30-35 yaşlarındadır. Bahar'ın ev sahibinin oğlu Arif'le bir zamanlar nişanlıyken, zengin bir adamla evlenmek için Arif'i bırakan, ancak boşandıktan sonra aynı mahalleye dönerek tekrar Arif'le birlikte olmayı hedefleyen bir kadındır. Berşan, Arif'in Bahar'a duyduğu ilgiden oldukça rahatsızdır ve Bahar'a türlü kötülükler yapar. Çünkü motivasyonu, hala Arif'e duyduğu aşktır.

Hatice Bahar'ın 50-55 yaşlarındaki bir otelde temizlik şefi olan orta halli annesidir. Bahar'ın babasıyla ayrılmış ve Bahar'ı küçük yaşta arkasında bırakarak Enver'le evlenmiştir. Bu ikinci evlilikten Şirin adlı kızları doğar. Maddi sıkıntılar nedeniyle Bahar çocuklarıyla birlikte bir gün annesinin karşısına çıkana kadar uzun yıllar hiç görüşmemişlerdir. Başlarda aralarında aşılmaz duvarlar olsa da Hatice, Bahar'ın hastalığını öğrendikten ve torunlarıyla yakınlaştıktan sonra Bahar'a yakın olmak ister. Ancak bu yakınlaşmayı kıskanan diğer kızı Şirin'den hep çekinir. Enver ise Bahar'a, içinde olduğu zorluklar nedeniyle annesinden çok daha fazla yardımcı olur. Yaşananlar, Enver'in evi bırakıp çocuklara ve Bahar'a bakmak için Bahar'ın evine taşınmasıyla sonuçlanır. Hatice'nin motivasyonu Enver'e olan sevgisi, hedefi ise onu tekrar eve döndürüp sıradan, mutlu hayatını sürdürmektir.

Ağır psikolojik sorunlu 20-25 yaşlarındaki Şirin, üniversiteye hazırlanan bir öğrencidir. Sarp'ın ölüm haberi gelmeden önce, aslında Bahar'ı ve evliliğini gizlice takip eder. Motivasyonu Sarp'a beslediği karşılıksız ve takıntılı aşkıdır. Tüm hedefi Sarp'ı elde etmektir. Sarp'ın ölüm haberiyle sonuçlanan kazaya sebebiyet verir. Bunlardan Hatice, Enver ve Bahar'ın, birlikte yaşamaya başlayana kadar haberleri yoktur. Şirin, sürekli Bahar'ın mutluluğunu kıskanır, ona ve çocuklarına zarar verir.

Jale Enver'in doktor yeğenidir. 30-35 yaşlarındadır. Kocasını düz bir memurdur. Bir çocuğu vardır. Üzerinde, toplumun sürekli iyi kadın olmaya, iyi anne olmaya, iyi eş olmaya yönelik baskılarını hisseder. Motivasyonu monoton hayatının kaynağı olarak gördüğü mutsuz evliliğinden sıyrılmak, hedefi boşanmaktır. Bahar'ın hastalığında, ona ve ailesine yardımcı olur.

30-35 yaşlarındaki Pırıl aslında ölmemiş olan Sarp'ın yeni hayatındaki oldukça zengin bir aileden gelen ikinci eşidir. Sarp, nedeni ilk sezonda açıklanmayan gizemler yüzünden Alp ismini almış, kimliğini değiştirmiştir. Bahar ve çocuklarının öldüğüne inandırılmıştır. Pırıl'ın motivasyonu Sarp'a aşkıdır. Hedefi ise Sarp'ın gerçekleri öğrenmesini engellemek ve onu kaybetmemektir.

Jülide Sarp'ın 50-55 yaşlarındaki annesidir. Küçükken onu yalnız bırakmış, kendini alkole vererek hayatını mahvetmiştir. Tek motivasyonu paradır; para için Sarp'a oynanan oyunun parçasıdır. Artık çok zengindir ama hedefi daha fazlasına ulaşmaktır.

Ümran Hikmet'in 45-50 yaşlarındaki zengin eşidir, motivasyonu ona olan sevgisidir. Hikmet'in Ceyda'yla ilişkisini ve kendisinden ayrılmak istediğini bilmez. Kendi babası, Hikmet ve adamları, Bahar ve komşuları Ümran'ın aldatıldığından haberdardır. Ümran Ceyda'yı bilmesede de başka bir kadının varlığından şüphelenir; hedefi Hikmet'i elinde tutmaktır.

Ferdane, 40-45 yaşlarında Bahar'ın iş yerinden orta halli arkadaşıdır. Bahar'a sürekli destek olur. Motivasyonu iyi niyetliliği, hedefi yardımcı karakter olarak Bahar'a destek olmaktır.

Sema Hanım Bahar'ın çalıştığı işyerinin sahibi, maddi durumu iyi, 50-55 yaşlarında gaddar, anlayışsız bir kadındır. Bahar'ın hastalığı nedeniyle performansı düşünce onu bir ara işten bile çıkartır. Ayrıca kocası tarafından aldatılmaktadır.

Motivasyonu mutsuz bir kadın oluşudur, hedefi çalışanları zorlayarak iş yerini işletmesidir.

İlk sezonda, dizi filmdeki ana ve yardımcı kadın karakterler bağlamında, “kadın”ın konumlandırılışının toplumsal cinsiyetin ataerkil düzendeki yerleşmiş kodlarından daha farklı bir anlam üretmediği, hatta yerleşik kodları yeniden ürettiği saptanmıştır. Dizide demografik özellikleri ne olursa olsun, kadının yerleşik egemen söylemi onaylayacak davranışlar içinde konumlandırıldığı, kendisi için yaşamaktan çok eş, aile, çocuk, vb. çevresini mutlu etmek için yaşadığı, en önemlisi bunu yaparken de mutlaka bir erkeğe ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Erkek yanında olmadığına daima zorluklarla çevrelenen ve asla “tam” olamayan kadının hedefi, o erkeğe ulaşarak “tam” olmaktır. Sonuç olarak kadın, erkeğe göre eşitsiz bir bakışla temsil edilmiş ve kadının erkeğe muhtaç oluşu anlatının dramatik yapısının akışını sağlamıştır.

3.2.Kadın Dizisi 2. Sezon

İkinci sezonda anlatı Sarp’ın hayatta olduğunun ortaya çıkması, Sarp’ın Bahar ve çocuklarına ulaşması, Sarp’ın düşmanı Nezir Bey’in Sarp’ın yaşadığını öğrenmesi ve onu öldürmek üzere harekete geçmesi, Sarp’ın her iki eşi ve çocuklarıyla birlikte onları takip eden düşmanı Nezir Bey’den kaçması şeklinde gelişen olaylar üzerinedir.

32 bölümden oluşan ikinci sezonda yer alan ana ve yan rollerdeki kadın karakterler Bahar, Pırıl, Şirin, Ceyda, Yeliz, Jülide, Hatice, Yeşim, Jale, Gülten, Kısmet, İdil, Feride, Ayşin’dir.

İkinci sezonda tedavisi biten Bahar sağlığına kavuşur. Sarp’ın hayatta olduğunu öğrenir. Temel hedefi çocuklarını yetiştirmek gibi görünse de, ikinci sezonda Sarp’ın neden kendisini ve çocukları bırakıp gitmesiyle ilgili yoğun çatışmalar yaşar. Gelişen olaylarda Sarp’a onu artık istemediğini söylese dahi kendisine hala âşıktır. Arif ise onu her daim koruyup kollamaya hazırdır.

Pırıl’ın hedefi Sarp’ı elinde tutmak, motivasyonu ona duyduğu aşk olarak ilk sezondaki gibi devam eder. Ancak gelişen olaylar, Sarp’ın Bahar ve Bahar’dan olan çocuklarının yanında kalma tavrı, Pırıl’ın yeni bir hayat kurmak zorunda olmasıyla sonuçlanır.

Şirin karakterinin, ikinci sezonda da, ilk sezondaki hedef ve motivasyonla hareket eden bir karakter olduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır. Psikolojik sorunları olan Şirin’in, Sarp’a olan takıntısı ile Bahar’ın mutluluğunu istememesi ve duyduğu kıskançlık motivasyonu ile hedefi, Bahar ve onu mutlu edecek her şeye zarar vermektir. İkinci sezonda Şirin, Pırıl’ın 65-70 yaşlarındaki babası Suat’ın nüfuzundan yararlanmak için onu elde etmeye çalışır ve ara ara Suat’ın evinde kalır. İlerleyen bölümlerde Ceyda’nın çocuğunun babası Emre’yle ilişki yaşar; ancak tüm bunlar Şirin’in çıkarları için birlikte olduğu erkek karakterlerden öteye gitmez. Takıntılı aşkı Sarp, onun için tektir. Çıkarları için sahip olması gereken gücü, öyle ya da böyle yanında yer alacak bir erkekte aramak, bir kadın karakter olarak Şirin tarafından da tercih edilmiştir.

Ceyda’nın ilk sezonda hedefi, maddi olarak Hikmet’i kaybetmemesidir. Çünkü motivasyonu bakmak zorunda olduğu ancak yaşadığı hayat nedeniyle kendine gösterilmeyen engelli çocuğudur. İkinci sezonun başında hedefi çok zengin biriyle

evlenmek olarak görünse de, anlatı ilerledikçe durum değişir. Engelli çocuğuna bakmak ve Bahar'ın yanında olmak, karakterin hedefi haline gelir. Motivasyonu ise hayatındaki boşluklarda yalnızlıklar yaşamış Ceyda'nın, "aile", "dost", "komşuluk", "sevilen kişilerle bir arada olabilmek" gibi duygulara olan özlemidir. Ceyda yavaş yavaş "pavyon şarkıcısı" kodlarından uzaklaşmaya başlar.

İkinci kocasından da ayrılmış, iki çocuğunu Ceyda'yla yaşadığı evde büyütme çalışan Yeliz, Sarp'ı arayan Nezir ve adamlarının saldırısı sonunda öldürülerek diziden ayrılır. Hedef-motivasyon çizgisi, iyi bir eş bulma hedefinin arkasındaki çocuklarını büyütebilmek motivasyonudur. O ölünce, çocuklar babalarına gönderilir. Yeliz, bir aile kuramamış ve kendisine isabet eden kurşunla devre dışı olmuştur.

Sarp'ın, para hırsıyla dolu annesi Jülide, ikinci sezonun ilk bölümünde, kendileri için tehdit oluşturduğunu düşünen Pırıl'ın babası tarafından öldürülür ve gizlice gömülür. Bu ilk bölümde, evden ceset torbasıyla çıkarıldığı gösterilerek anlatısına son verilmiş karakterdir.

Bahar ve Şirin'in annesi Hatice, ikinci sezon boyunca Şirin'in yarattığı gerilimlerle iki kızı arasında kalır. Hedefi, başta eşi Enver ve kızlarıyla birlikte huzurlu aile ortamında yaşamaktır; motivasyonu ise eşine ve ailesine duyduğu sevgidir.

Yeşim, dizi filme ikinci sezonda dâhil olmuş, Nezir Bey'in 40-45 yaşlarındaki para ve lüks düşkünü eşidir. Bu düşkünlük onun motivasyonudur. Hedefi ise herkesin bitkisel hayatta olduğunu zannettiği ancak kendisinin, sağlıklı bir adam olarak yaşamına devam ettiğini düşündüğü Nezir'e ulaşmak ve daha fazla maddi imkana sahip olmaktır.

Doktor Jale, ilk sezondaki hedefi olan mutsuz evliliğini kendi kararıyla bitirmiş ve çocuğuyla yaşamaya başlamıştır. İkinci sezonda hedefi, mesleğinin gerektirdiği motivasyonla hastalara ve başta Bahar'a yardımcı olmak ve ona ilik bulmaktır. Bu sezonda da, ilk sezon gibi kendi başına bir "kadın" olarak kendi istediği yolda bir erkek figürüne ihtiyaç duymadan hayatını sürdüren neredeyse tek kadın karakterdir.

60-65 yaşlarındaki Gülten, Ceyda'nın köydeki annesidir ve Ceyda'nın çocuğu Arda'ya bakmaktadır. Maddi imkânlarının geniş olmadığı anlaşılmaktadır. Ceyda'yı "kötü yola düştüğü"nü düşündüğü için neredeyse evlatlıktan reddetmiştir ve onunla kesinlikle görüşmek istemez. Anlatıdaki hedefi, Arda'yı büyütme. Motivasyonu ise torununun doğru düzgün büyümesini istemesidir. "Annelik, namus, kendi halinde yaşamak, düzgün çocuk büyütme" gibi değerleri benimsemiş Anadolu köy kadınıdır.

İkinci sezonda anlatıdaki yerini alan Kısmet, Arif'in babasının evlilik dışı ilişkisinden doğmuş kız kardeşidir. Avukattır. Annesi tarafından büyütülmüştür. Çocukken hiç bir arada olamasalar da, Kısmet'in Arif'ten haberdar olması ve onu aramaya çalışması sonucu birbirlerini bulmuşlardır. Bu sezondaki hedefi, haksız yere hapse giren Arif'i kurtarmak, motivasyonu ise yıllardır hasret kaldığı ağabeyine duyduğu özlemdir. Kısmet karakterinin hayatında olması için çaba gösterdiği erkek karakter, onun öz ağabeyidir. Son sezonda, daha farklı gelişmeler yaşanacaktır.

İdil, Ceyda'nın küçük yaşta birlikte olduğu ve evlilik dışı çocuğu Arda'nın babası Emre'nin 25-30 yaşlarındaki kuzenidir. Annesiyle çekişme halindedir. Sorunlu bir ilişkisi olan annesiyle aynı evde kalmamak için Emre'nin evine yerleşmek, sorumsuz

davranışları yüzünden kalacak yeni yerler aramak, parasız kaldığı için istemese de çalışmak, Şirin'le anlaşamadığı için onun entrikalarını ortaya çıkarmak gibi kısa süreli hedefleri vardır. Motivasyonu ise sorumsuzluğu ve boş vermişlikten kaynaklı ortaya çıkan durumlardır.

Emre'nin 60-65 yaşlarındaki annesi Feride, oldukça agresif bir kadındır. Ceyda'nın Emre'yi evlilik dışı doğan çocuklarını bahane edip para sızdırmak amacıyla kandırmaya çalıştığını düşünür. Emre'nin sahibi olduğu kafede çalışan Hatice ve Bahar'ı da Ceyda'ya yardım ettiği düşüncesiyle kovar. Emre üzerinde otorite kurmak istese de başaramaz. Dizide çok az rol almış bu karakterin hedefi Emre'den Ceyda'yı uzak tutmak, motivasyonu ise Arda'nın mirasçısı olmasını engellemektir.

Ayşin, Emre'ye karşı özel bir ilgisi olduğu hissedilen, restoran sahibi, maddi durumu iyi olan, 30-35 yaşlarındaki eski bir arkadaştır.

İkinci sezonda görülmektedir ki, bazı karakterlerin motivasyon-hedef çizgisi rol aldıkları tüm sezonlarda benzer olsa da, bazı karakterlerinki anlatının akışına göre değişiklik göstermiştir. Örneğin pavyon şarkıcısı Ceyda'nın zengin erkeklerle birlikte olma hedefi ve arkasındaki engelli çocuğuna bakabilme savaşı, ikinci sezondan itibaren değişiklik göstermiştir. Çocuğu Arda'ya duyduğu özlem ve onu kaybetmeme isteği, aile kurumuna duyduğu özlem, dostluk ve komşuluğa verdiği önem motivasyonu olurken hedefi Arda'ya bakmak ve Bahar başta olmak üzere aile gibi gördüğü apartman komşularına yardım etmek olmuştur. Pavyondan aile hayatına geçiş, Ceyda'nın görsel kodlarına da yansımıştır. Sapsarı uzun saçlarını kestirmiş ve koyu renge boyatmış, abartılı makyajını yok denecek kadar sadeleştirmiş, yatak odasını sahne gibi dekore ettiği renkli otrişlerini kaldırmış, gayri meşru ilişkiler yaşamaya ve pavyon hayatına son vermiştir. Bu sırada "annelik, komşuluk, dostluk, vefa, aidiyet" gibi değerler, Ceyda karakteri üzerinde yükselişe geçmiştir.

3.3.Kadın Dizisi 3. Sezon (Final Sezonu)

Üçüncü sezon, hastaneye yetiştirmeye çalıştıkları Bahar'ın yanında bulunan annesi Hatice Hanım, Sarp ve arabayı kullanan Arif'in korkunç bir trafik kazası geçirdiği, 2. sezonun son bölümüyle başlar. Hepsi hastaneye kaldırılır. İçlerinde en iyi olan Arif'tir ve kendini suçlamaktadır. Bahar'ın annesi Hatice Hanım, hastanede ölür. İkinci kayıp ise Sarp'tır. Bahar'la Sarp hastanede yakınlaşır; ancak ilişkilerinin devamı gelmeden Sarp da hastanede hayatını kaybeder. Sonradan anlaşılacağı üzere onun ölümüne Şirin sebep olmuştur. İlk iki sezon anlatısı, temel olarak Bahar ve Sarp üzerinden ilerlemesine rağmen, 3. sezonun anlatısının, dizi filmdeki diğer karakterlerin başlarına gelen olaylara daha fazla yer verilmesiyle çeşitlilik kazanmıştır.

Enver, Hatice'nin ölümünün acısını atlatamaz ve her yerde onu görür onunla konuşur; Hatice'yle kendisine yemek hazırladığı bir gece evde çıkan yangınla ev kül olur, kendisi de zor kurtulur ve kızı Şirin'le Bahar'ların yaşadığı Saray Apartmanı'na Sarp'ın ölmeden önce çocuklara yakın oturmak için kiraladığı daireye taşınırlar.

Trafik kazasında Arif'in çarptığı araba ünlü yazar Fazilet Aşçıoğlu'na aittir. Bahar hastanede en acılı anında Fazilet Hanım'la tanışır, ardından iletişimleri devam eder. Ceyda, Fazilet Hanım'ın evinde yardımcı olarak çalışmaya başlar. Fazilet Hanım'ın Ceyda yaşlarındaki oğlu Raif, geçmişte onu tekerlekli sandalyeye mahkum

eden bir kaza neticesinde tüm dünyaya karşı agresif ve küskün iken, Ceyda'yla geçirdikleri zaman içinde hayattan yeniden zevk almaya, yaşamaya başlar. Finale doğru Raif Ceyda'yla evlenmek ister ve Ceyda da kabul eder.

Ceyda'nın son sezonda başından geçen en yoğun olay, Emre'den olan oğlunun Arda değil, Satılmış olduğu gerçeğinin ortaya çıkmasıdır. Bu durumu güçlükle kabullenmesi, Arda'yı geri vermek istemeyişiyle ilgili gösterdiği çaba, Satılmış'ı yıllar sonra kabullenmesi ve Emre'yle arasındaki gerilim, anlatının akışı içinde yer almıştır. Satılmış'ı büyüten dolandırıcı bir babadır; onu kolaylıkla geri verir, ancak Arda'yı da resmi olarak vermek için büyük miktarda para talep eder. Bu işi Kısmet çözer ve finale doğru Arda da resmen Ceyda'ya ait olur.

İlk sezondaki Berşan tekrar ortaya çıkar; artık lüks arabalara, pahalı giysilere sahiptir. Ceyda'ya ziyarete gelir, sadece yemek yaparak bu parayı kazandığını Bahar ve Ceyda'ya da bu işi yaparak para kazanabileceklerini söyler. O sırada iş arayan Bahar yemek yapmaya karar verir. Hiç tekin olmayan kişilere yemek yaptığını sanırken, aslında onlara ait yasa dışı malları farkında olmadan kurye gibi kullanılarak taşımıştır, fakat son işte mallar zarar görür. Polisten zor kurtulurlar; bunu kendilerine yaptıran işin sahibi Cem, maddi kaybı nedeniyle onları ölümle tehdit eder ve maddi kaybına karşılık başka kötü işlerinde kullanır. Bu durumu yine Kısmet çözer. Biri yasa dışı bir suçlu olarak Cem, biri adaletin temsilcilerinden bir avukat olarak Kısmet arasında bir bağlantı vardır. Anlatının sonlarına doğru anlaşılır ki Cem Kısmet'in eski eşidir. Kısmet'in hamileliği sırasında Cem'in iş yaptığı tekinsiz kişiler Cem'i cezalandırmak için Kısmet'e şiddet uygulurlar ve bebeği düşer. Sonrasında da boşanırlar. Finale doğru, o sıra Emre'yle ilişkisi olan Kısmet, Cem'in kendisine hala âşık olduğunu anlatması sonucu Emre'yi terk eder ve Cem'e geri döner. Hayatlarına kimsenin bilmediği yerlerde devam edeceklerdir.

Şirin'in türlü kötülükleri, son sezonda da devam eder. Anlatıya yön veren en önemli kötülük, hiç kuşkusuz ki Şirin'in hastanede serumunu kapattığı Sarp'ı bilerek ölüme gönderdiği gerçeğidir. Psikolojik rahatsızlığının ileri boyutlara geldiği anlaşılan Şirin'in işlediği ve bölümlerde ortaya çıkan bu durum, Şirin'in tutuklanmasıyla sonuçlanmıştır.

Sarp ortaya çıktığından beri Bahar'ın Sarp ve Arif arasında kalma gerilimi, nihayete erer. Arif ve Bahar arasındaki duygular yeniden hareketlenir. Final bölümünde, Arif Bahar'a evlenme teklif eder. Bahar da artık bir anne dışında bir kadın olarak, hayata mutlu devam etmek istediğini dile getirir.

Final sezonu olan 17 bölümlük üçüncü sezondaki ana ve yan rollerdeki kadın karakterler Bahar, Şirin, Hatice, Pırıl, Ceyda, Fazilet Aşçıoğlu, Jale, Kısmet, Berşan ve Gülten'dir.

Son sezonda da türlü olayların başından geçtiği Bahar, çocuklarını koruma motivasyonu ile hayatına devam etme hedefi içerisindedir. Ancak final bölümüne doğru geleceğine dair motivasyon-hedef çizgisi belirir. Motivasyonu yalnızca bir anne değil, mutlu bir kadın olarak yaşamına devam etme isteğidir. Bu nedenle Arif'le evlenmek, hedef çizgisi olarak nitelendirilebilecek gibidir.

Şirin'in psikolojik problemleri ve Bahar'a duyduğu nefret motivasyonu, Bahar ve çevresindekilere zarar verme hedefine işaret etmektedir. Şirin, tüm sezonlar boyunca motivasyon-hedef çizgisi hep aynı olan belki de tek kadın karakter olarak verilmiştir. Finalde, akıl hastanesine yatırılır; ancak Bahar'a olan öfkesi katlanarak zirveye ulaşmıştır.

Sezonun başlarında, trafik kazasından dolayı hastanedeyken hayatını kaybeden Hatice, öldükten sonrası için Enver'den istedikleriyle hedef-motivasyon çizgisi değerlendirilebilecek bir karakterdir. Şirin'in sahipsiz kalması endişesi onun motivasyonudur; hedefi ise Enver'in Şirin'e daima sahip çıkmasını sağlamaktır.

Sarp'ın Bahar'a olan ilgisi ve Bahar'la olmak istemesi, Pırıl'ı bu sezonda Sarp'tan tamamen koparır. Pırıl karakterinin son sezondaki motivasyonu, Sarp'a olan bağlılığına karşılık alamaması; hedefi ise Pırıl'ın yeni bir hayat kurmak için ikiz çocuklarını da alarak yurtdışına gitmesi şeklinde gelişir.

Ceyda'nın genel motivasyonu, Arda'ya olan bağlılığı; hedefi, onu yasal çocuğu olarak kaybetmemektir. Final bölümüne doğru Raif'ten aldığı evlenme teklifi, Raif'e duyduğu aşk motivasyonu ile mutlu bir yaşama doğru adım atma hedefine işaret etmektedir. Bir kadın olarak, Bahar'la benzer bir motivasyon-hedef çizgisi ile final bölümünde yer almıştır.

Fazilet Aşçıoğlu, dizi filme son sezonda dâhil olan, 65-70 yaşlarında, eskiden oldukça ünlü olan, varlıklı bir yazar karakterdir. Arif'in trafik kazasında çarptığı araç, Fazilet Aşçıoğlu'nun aracıdır. Hastanede Bahar'la tanışır ve anlatıda yerini alır. Fazilet karakterinin hedefi yıllar önce kaza geçirerek tekerlekli sandalyeye mahkum olan oğlu Raif'i her daim mutlu etmektir, çünkü Raif kazadan sonra agresif, hayattan zevk almayan, mutsuz bir insana dönüşmüştür. Fazilet Hanım'ın motivasyonu ise oğlun duyduğu sevgidir. Karakterin hedef-motivasyon bağıntısı, diğer kadın karakterlerin çoğuna benzer şekilde "annelik" üzerinden kurulmuştur; onun "tam" olması, oğlunun mutlu olmasıyla ilişkilidir. Buradaki erkek karakter eş, sevgili gibi bir erkek değil, ancak oğludur. Karakterin daha küçük çaplı hedefinin ise Bahar'ın hayatını anlatan bir kitap çalışması yapmak, motivasyonunun ise yazarlık sevgisi olduğunu ifade etmek mümkündür.

Doktor Jale, ilk sezondaki hedefi olan mutsuz evliliğini kendi kararıyla bitirmiş ve çocuğuyla yaşamaya başlamıştır. İkinci sezonda hedefi, mesleğinin gerektirdiği motivasyonla hastalara ve başta Bahar'a yardımcı olmak ve ona ilik bulmaktır. Son sezonda da, ilk sezon gibi kendi başına bir "kadın" olarak kendi istediği yolda bir erkek figürüne ihtiyaç duymadan hayatını sürdüren neredeyse tek kadın karakterdir.

Kısmet'in son sezonda finale doğru beliren nihai motivasyonu Cem'e duyduğu aşktır. Hedefi ise kimsenin tanımadığı bir yerde Cem'le yeni bir hayat kurmaktır.

İlk sezondan sonra üçüncü sezonda izleyici karşısına çıkan Berşan'ın motivasyonu, zengin olma ve daha çok kazanma hırısıdır. Hedefi ise yasa dışı işler yapan karanlık adamlarla işbirliği yapmaktır. Berşan'ın kendi çıkarlarına ulaşması, anlatıdaki tekensiz adamlarla ilişkisine bağlıdır.

Ceyda'nın annesi Gülten karakteri, önceki sezonla benzer şekilde torununa sahip çıkma motivasyonu ile Arda'yı büyütme hedefi içinde verilmiştir.

Üçüncü sezonda görüldüğü gibi, kadın karakterlerden bazılarının onları yarım kalmışlığın dışına çıkarıp “tam” olmaya ulaştıracak hedefleri, eş, sevgili gibi duygusal birliktelik yaşadıkları kişilerle ilişkili olarak verilmemiştir. Fazilet Aşçıoğlu için oğlu Raif, Gülten karakteri için torunu Arda, Berşan’ın çıkarları için isteyerek alet olduğu Cem, bu kadın karaktere örnek olsa da, yine de tüm bu kadınların hedef-motivasyon tutarlılığı, pozisyonu ne olursa olsun erkek karakterlerle ilişkilendirilmiştir.

4. Değerlendirme ve Sonuç

Sinema ve televizyon gibi görsel işitsel mecralar, kitle kültürünün oluşmasında toplumsal dönüşüm ve medya arasındaki ilişkinin aktif aktörleri olarak egemen ideolojilerin onayladığı/ onaylamadığı düşüncelerin topluma aktarılması ve yaygın düşünce haline gelerek garanti altına alınmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, bu kitle iletişim araçlarında boy gösteren egemen söylemlerin kamusal alana aktarımı, bu aktarımın kitlelere ulaştıktan sonra yarattığı etki ve bu etkinin tekrar medyaya dönüşümü ile kitleler ve medya arasındaki alışveriş, egemen söylemleri besleyen ve sürekliliğini sağlayan en temel yoldur. Egemen söylemler doğrultusunda görsel işitsel medyanın sunduğu ve yeniden ürettiği kodların en belirgin olanları arasında toplumsal cinsiyet kodları yer almaktadır. Yansıtılan bu toplumsal cinsiyet kodlarının, belirli modelleri sunmasının ötesinde, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden üreten ve bu eşitsizliğe çözüm getirmek yerine onu normalleştiren durumu açıktır.

Tüm zorluklara göğüs gererek çocuklarıyla hayata tutunmak için olağanüstü çaba harcayan bir kadının merkezde olduğu *Kadın* dizi filminin anlatısında, diziyeye konu olan tüm kadın karakterlerin bir şekilde hayatta kaybetmiş olmaları dikkat çekicidir. Üstelik bu karakterlerin gerçekten mutlu ve sorunsuz bir hayata sahip olma olasılığının ilk sırasında, kurtarıcı bir erkek şartı gelmektedir. Dizide, ilk bakışta kadının kendi ayakları üzerinde toplum içinde var olma mücadelesi anlatının temel malzemesi gibi görünse de, toplumsal cinsiyet kodlarıyla empoze edilen egemen ideolojik söylemlerin üstü örtük biçimde yeniden üretildiğini önemle vurgulamak gerekmektedir. Çünkü burada dikkat edilmesi gereken nokta, dizinin anlatısının aslında sürekli olarak “kadının erkek olmadan var olamayacağı, ayakta durmaya çalışsa da hiç bir zaman tam olamayacağı” üzerinde duruşudur.

Final sezonunun son bölümünde, 80 bölümdür onca badire atlatan Bahar karakterinin Arif’le evlenerek, Ceyda karakterinin ise Raif’le evlenerek ancak bir erkekle birlikte “tam olmayı” yakalaması, anlatının en başından “bir kadının tüm zorluklara rağmen tek başına ayakta kalabilme hikâyesi” söylemini çürütmekte, bir kadının erkek olmadan yarım, çaresiz, mağdur durumda olacağı söylemini ise sağlamlaştırmaktadır.

Kadın dizisinde yeniden üretilen anlamların cinsiyetçi söylemleri pekiştirdiği, toplumsal cinsiyet rolleri göz önünde bulundurulduğunda kadının konumlandırılışını, eşitlikçi bakış açısının uzağında tuttuğu görülmektedir. Oysa ki kitle iletişim araçlarının temel özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, eğitici ve öğretici misyon öne çıkmaktadır. Kadının konumunun, onun var olduğu toplumun çağdaş uygarlık düzeyinin göstergelerinden biri olduğu düşünüldüğünde, içerik üreten medya profesyonellerinin toplumsal cinsiyet söylemlerini yeniden üretirken bir kez daha düşünme sorumluluğunu taşıması gerektiğinin altını tekrar çizmek önem taşımaktadır.

Kadın dizisi, Yuji Sakamoto'nun senaryosunu yazdığı Japon dizi filmi *Woman*'dan uyarlanmıştır. Çalışmada *Kadın* dizisi, dizi filmlerde toplumsal cinsiyet bağlamında kadının nasıl temsil edildiğinin çözümlenmesi için bir örnek olarak incelenmiştir ve dizinin uyarlanmış halinde yer alan temsil biçimlerinin Türkiye'de izleyicilere nasıl yansıtıldığı üzerinden çözümlenmeler yapılmıştır. Bu dizi filmin bir uyarlama eser olarak ayrıca ele alınması ve kültürel bağlamda karşılaştırmalı çalışmaların yapılması, farklı araştırmaların konusunu oluşturabilecek niteliktedir.

KAYNAKLAR

- BAŞOL, Öktem, (2010), **Senaryo Kitabı**, İstanbul: Pana Film Yayınları.
- BUTLER, Judith, (2016), **Cinsiyet Belası**. (5. Basım). (Çeviren: B. Ertür), İstanbul: Metis Yayınları.
- CORNELL, Robert William, (2016). **Toplumsal Cinsiyet ve İktidar** (2. Basım). (Çeviren: C.Soydemir), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- DÖKMEN, Zehra. Y, (2015), **Toplumsal Cinsiyet**, (6. Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- FUNKHOUSER G.Ray ve SHAW, Eugene, (2000), "How Synthetic Experience Shapes Social Reality", (Ed. D. A. Graber.), **Media Power in Politics**, Washington, DC: CQ Press, 57-65.
- HALL, Stuart. (2017). "Temsil işi". **Temsil Kültürel Temsiller ve Anlamlandırma Uygulamaları**, (Ed.S. Hall), (Çeviren: İ. Dündar), İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 23-98.
- KAYPAKOĞLU, Serdar. (2004), **Medyada Cinsiyet Stereotipleri**, İstanbul: Naos Yayıncılık.
- NASH, Patrick, (2013), **Kısa Film Senaryosu Yazmak**, (Çeviren: B. Baysal), İstanbul: Kalkedon.
- McKEE, Robert, (2007), **Story Senaryo Yazımının Özü Yapısı, Tarzı ve İlkeleri**, (2. Basım), (Çeviren: N. Yılmaz, E. Yılmaz, F. Kınalı), İstanbul: Plato Film Yayınları.
- STEVENSON, Nick (2008), **Medya Kültürleri**, (Çeviren: G. Orhon ve B. E. Aksoy), Ankara: Ütopya Yayınevi.
- ŞENER, Gülüm, ÇAVUŞOĞLU, Çağla ve IRKLI, Halil İbrahim, (2016), "Medya ve Toplumsal Cinsiyet", (Yay. Haz: F. Saygılıgil.), **Toplumsal Cinsiyet Tartışmaları**, Ankara: Dipnot Yayınları, 163-183.
- TAKIMCI, Dilek İmançer, (2010, 21 Kasım). "Yerli Dizi Kadınları", **Radikal**, Erişim adresi: <http://www.radikal.com.tr/radikal2/yerli-dizi-kadinlari-1029987/>
- TANRIÖVER, Hülya Uğur, (2007), "Medyada Kadınların Temsil Biçimleri ve Kadın Hakları İhlalleri", (Yay. Haz. S. Alankuş.). **Kadın Odaklı Habercilik**, İstanbul: IPS İletişim Vakfı Yayınları, 149-166.

UÇAN, Gülten, (2014), "Post-modern erkek(lik)", *Toplumsal Cinsiyet ve Medya*, (Ed: H. Kuruoğlu ve B. Aydın), Ankara: Detay Yayıncılık , 17-29.



TÜRK KÜLTÜR TARİHİNDE BOĞA-ÖKÜZ

Fatih BALCI, Türk Kültür Tarihinde Boğa-Öküz, İstanbul, Hiper Yayın, 2019.

Berna Büşra KOLOT*

Hayvancılık, göçerevli yaşamdan yerleşik yaşama kadar insanlık için daima ekonomik ve yaşamsal bir önem gösterir. Hayvanlar, avlanmayla temel ihtiyaçların giderilmesinin yanı sıra bağ, bahçe, tarım işlerinde de gücünden yararlanan insanlık için önemli canlılardır. Tabiatla bu denli iç içe yaşayan bir millet olan Türkler, hayvanları yaşamsal faaliyetlerini ve ekonomilerini devam ettirmenin yanı sıra kültürlerine, yaratmalarına ve edebiyatlarına da dâhil etmişlerdir. Türk kültür tarihi içerisinde önemli bir yere sahip olan hayvanlarla ilgili hem motif incelemesi olarak hem de meslek folkloru bağlamında birçok kitap, tez, makale çalışmaları yapılmıştır. Türk Kültür Tarihinde Boğa-Öküz adlı bu eser, hayvancılık özelinde sığır yani öküz, inek, boğa ve geyik gibi hayvanların hem halk anlatmalarındaki hem de toplumsal, kültürel ve ekonomik hayattaki yeri ile önemi üzerine araştırmalar yapılarak detaylı bir şekilde değerlendirmeler yapılmış, ayrıca sığırın devlet ve millet olma yolundaki yeri üzerinde durulmuştur.

Türk Kültür Tarihinde Boğa-Öküz adıyla yayımlanan bu kitap, Fatih Balcı'nın 2018 yılında Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün doktora programında Prof. Dr. Özkul Çobanoğlu'nun danışmanlığında *Türk Kültür Tarihinde Sığır* adıyla tamamlanan doktora tezinden üretilmiştir. Söz konusu çalışma 2019 yılında Hiper Yayınları tarafından yayımlanan 288 sayfalık ön söz ve kaynakça haricinde giriş, üç bölüm ve sonuç kısımlarından oluşmaktadır. Türkiye'de hayvancılığın tarihi seyri hakkında detaylı bilgi vermesinin yanı sıra hayvancılık özelinde sığır-boğa-öküzün ekonomik, teknolojik ve sanayi alanındaki yerini istatistiksel verilerle aktaran, Türk tarihi ve kültürü içerisinde adı geçen hayvanların önemini gözler önüne sererek Türk halkbilimi alanına nasıl yansıdığını okuyucuya aktaran bu eser de hayvan motifli çalışmalar arasında yerini almıştır.

Eserin *Giriş* kısmında öncelikli olarak halkın tanımı verildikten sonra halkbiliminin tanımına ve tarihi gelişimine kısaca yer verilmiş, ardından Türkiye'deki halkbilimi çalışmalarından bahsedilmiştir. Devamında ise kültürün çeşitli tanımları verilerek Türk kültürü, Türklerin yaşam şekilleri ve Türk ekonomisinin geniş bir yelpazesini oluşturan hayvancılık hakkında bilgiler verilmiştir.

Birinci Bölümde öncelikle sığır, boğa ve öküz kelimeleri kavramsal olarak ele alınmış, bu kelimelerin anlam ve etimolojileri üzerinde durulmuştur. Ardından her bir kelimenin çağdaş Türk lehçelerindeki (*Türkiye, Azerbaycan, Özbek, Gagauz, Altay, Hakas, Yakut, Tuva, Kazak, Kırgız, Tatar, Türkmen, Uygur*) şekli tablolar halinde

* Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı ABD Doktora Öğrencisi, b.bernakolot@gmail.com, Orcid ID 0000-0003-4573-7682

anlaşılır bir şekilde verilmiştir. Bölümün devamında halk yaratmalarına geçilmiş, *mitoloji, destan, masal, efsane, halk hikâyesi, anonim türler, atasözü-deyimler* ve *bilmecelerdeki* yeri incelenmiştir. Alandaki temel eserlere dair yapılan literatür taramasının ardından metinler içerisindeki sığır, boğa, öküz, inek ve geyiğin yer aldığı kısımlar incelenip yorumlanmıştır. Aynı zamanda sadece metne bağlı kalınmamış, kaynak kişilerden elde edilen atasözleri, deyimler, anlatmalar, türküler ve destanlar da okuyucuya sunulmuştur. Böylece yazar, Türk kültüründe yaşamsal alanda önem arz eden sığır-boğa-öküzün halk yaratmaları içerisinde nasıl bir yer teşkil ettiğini detaylı şekilde gözler önüne sermiştir. Bölümün devamında yazar Kur'an-ı Kerim, İncil, Tevrat ve Zebur'da sığır, boğa, öküz, inek ve geyiğin geçip geçmedikleri, geçiyorsa hangi ayetlerde yer aldığı hakkında bilgilendirme yapmış, ayrıca Türk zaman algısında ve 12 Hayvanlı Türk Takvimi'nde sığırın yeri ve sığır yılının özelliklerini belirterek 2021 yılının sığır yılı olacağı bilgisini vermiştir.

İkinci Bölümde Türk milletinin geçmişten bugüne en önemli uygulamalarından biri olan hayvancılığın tarihsel, toplumsal, kültürel ve ekonomik hayattaki yeri ele alınmıştır. İlk olarak sığır türlerine ve sığır denilince akla gelen hayvanlara değinilmiş, bu hayvanların farklı yörelerdeki çeşitli adlandırmalarına örnekler verilmiştir. Tarım ve hayvancılıkla geçinen insanlar için öküzün önemine değinildikten sonra öküzün bir yılı ele alınmış ve bu bir yıl içindeki beslenmesi, yemi, bulundurulduğu mekânı, mevsimlere göre durumu ve bakımı ay ay olacak şekilde detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bunun yanı sıra öküzün kullanım alanlarına değinilmiş, bu alanların özellikleri ve öküz kullanımındaki aletler verildikten sonra öküzün kullanılmasından elde edilen aletler de tek tek incelenmiştir. Devamında ise öküzün tarlada kullanılma şekilleri, kağrı çeşitleri ve bu kağrıların parçalarının her biri açıklanmış, ayrıca öküzün tarım dışında kalan diğer kullanım amaçları ve şekilleri de ele alınmıştır.

Yazar aynı zamanda 1923-2017 yılları arasındaki TÜİK verilerinden hareketle hayvan istatistiklerini değerlendirmiş; *kara saban, traktör, manda* ve *sığırla* ilgili istatistiksel verileri tablolar halinde aktarmıştır. Bu verilere göre nüfusun hızlı şekilde artarken hayvancılığın ona oranla aynı hızda artmadığını; kara saban ve traktör rekabetinde traktördeki artışta traktörün zamanla üstün gelmesini; teknolojik aletlerin geliştirilmesiyle et ve süt üretiminde kara saban ve onunla kullanılan öküz yetiştiriciliğinin de azaldığını gözler önüne sermiştir. Aynı zamanda Türk tarihi içerisinde önemli bir yeri teşkil eden Kurtuluş Savaşı sırasında at, öküz ve eşek gibi hayvanların kullanımından bahsederek özellikle kadınların cepheye götürdükleri yardımlarda bu hayvanların kullanıldığını ve savaş sırasında yaklaşık iki milyona yakın hayvan kaybının bilgisini de okuyucuya aktarmıştır.

Bölümün son kısmında ise *eğlence-spor kültüründe*; geçmişten günümüze avcılık kültüründen, sürek avlarından ve çocuk oyunlarından bahsedilerek sığır kemiklerinden yapılan kayaklarla kaydıkları için Türklere *sığır ayaklı Türklere* benzetmesi yapıldığının bilgisi verilmiştir. Ayrıca geçmişte "tepük oyunu" oynandığından ve tepüğün yani topun yapımında sığırın ne şekilde kullanıldığından da bahsedilmiştir. Ardından, günümüzde hala devam etmekte olan hayvan güreşlerine ve bu güreşlerdeki kurallara yer verildikten sonra İspanya'daki meşhur boğa güreşleri ile Türkiye'deki Artvin

Kafkasör Şenliklerinde gerçekleştirilen boğa güreşleri karşılaştırılıp her iki boğa güreşinin aynı görülmemesi gerektiği belirtilerek Artvin'de gerçekleştirilen boğa güreşlerinde amacın boğaları barıştırmak olduğu ve güreş sonucunda hiçbir boğanın öldürülmediği açıklanmıştır. *Mutfak ve medya kültüründe*, İslamiyet'ten önceki ve sonraki kurban ritüellerinden başlanarak Türk kültüründe etinden, sütünden, derisinden, kemiklerinden yararlanılan sığır, boğa, öküzün önemi anlatılmış, özellikle et yemenin Türk kültüründe erkeklik göstergesi olduğuyla ilgili bilgilere de yer verilmiştir. *Medya kültüründe* sığır, boğa ve öküzün öncelikle sinema sektöründeki varlığından başlanarak günümüzde yaygın bir medya unsuru olan caps ve karikatürlerdeki varlığına değinilmiş, bunlar görsel olarak okuyuculara sunulmuştur. Son olarak da *marka ve sembol kültüründe*, çeşitli markaların (yiyecek, içecek, giyecek, takım amblemleri vs.) sığır, boğa ve öküzü markalarında nasıl kullanıldığı ve sembolleri haline getirildiği yine görsel sunumlarla okuyucuya sunulmuştur.

Eserin üçüncü ve son bölümünde ise yazar Türk dünyasında sığır, boğa ve öküzün yerine değinmiştir. *Balkanlar ve diğer komşu alanlarda* Gagauz, Kıbrıs, Makedonya, Romanya; *Azerbaycan, Karadeniz ve Kuzey Kafkasya alanında* Azerbaycan, Kırım, Karaçay-Malkar, Kumuk; *Türkistan alanında* Türkmenistan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan; *İdil-Ural alanında* Başkurt-Çuvaş, Kazan Tatar, Karakalpak; *Güney ve Kuzey-Doğu Sibiryada* Altay, Yakut (Saha), Tuva, Hakas ve Dukha Türklerinin mitoloji, halk edebiyatı, halk inanışları, halk hekimliği, halk takvimi, çocuk oyunları, tarım hayvancılık, et-süt faaliyetleri ve sığır yetiştiriciliği konuları hakkında kısa ve öz şekilde bilgiler aktarılmıştır.

Yazar, sığır, boğa ve öküzü çeşitli ana ve alt başlıklarla üç bölüm halinde inceledikten sonra *Tartışma ve Değerlendirme* kısmında eserin baştan sona değerlendirilmesini yapıp *Sonuç ve Öneriler* kısmında verilmek istenen mesajları açık şekilde özetleyerek çeşitli önerilerde bulunmuştur. Bu önerileri;

- Tarım ve hayvancılık kültürünün bilimsel bir şekilde kayıt altına alınması gerektiği,
- Bu alanlarda kullanılan aletlerin tanıtılması ve gösterilmesi amacıyla sergilenmesi için açık hava müzelerinin kurulması,
- Sözlü gelenek unsurlarının akademik çalışmalarla dikkate sunulması ve gelecek nesillere medya vb. kanallarla aktarılmasının sağlanması,
- Geçmiş kültürün değişik şekillerde yeniden üretilerek bu unsurların gelecek nesillere aktarımının sağlanması,
- Konuyla ilgili bakanlıkların yapılan derleme çalışmalarından faydalanması,
- Türk kültür ekolojisi bakış açısıyla yerelden ulusala, ulusaldan evrensele aktarımının önemsenmesi gerektiği şeklinde sıralamak mümkündür.

Son olarak yazar, alan araştırması sırasındaki deneyimlerini fotoğraflarla aktarmış, bu fotoğrafların dizinini eserin baş kısmında sırasına göre bilgisiyile birlikte vererek okuyucuya sunmuştur. Aynı zamanda okuyucuların aradıkları kelimeyi kolayca ulaşabilmesini sağlamak adına eserin sonuna bir de *Dizin* çalışması eklemiştir.