

# asya.studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar

Year: 5 / Number: 17 / Autumn 2021

**Chief Editor**  
**Assoc. Prof. Dr. Serdar Bulut**

**Editors**  
**Prof. Dr. Mehmet Ak**  
**Lect. Mehmet Akif Kara**

**Subeditors**  
**Assoc. Prof. Dr. Ramazan Gök**  
**Lect. Osman Albayrak**  
**Lect. Cihat Bıçakcı**

ISSN: 2602-2877  
e-ISSN: 2602-263X



# Academic Social Studies



Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar

*Academic Social Studies* dergisi yılda dört defa yayın yapan uluslararası hakemli bir dergidir.

*Academic Social Studies* dergisinde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukûki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları <http://dergipark.gov.tr/asya>'ya aittir.

Yayınlanan yazılar yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz.

Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir.  
Gönderilen yazılar iade edilmez.

*Academic Social Studies*, Uluslararası hakemli ve indeksli bir dergidir. Dergimiz birçok veritabanı ve indeks tarafından taranmaktadır.

The Journal of Academic Social Science Studies is a quarterly international peer-reviewed journal.

Authors assume the whole responsibility for the linguistic, scientific and legal contents of their articles published in the Journal of Academic Social Science Studies belong to their authors <http://dergipark.gov.tr/asya>

The published articles cannot be printed or reproduced partially or completely in any way without the written permission of the publisher.

Editorial Board is absolutely free whether to publish or not publish all the articles send to journal.  
Submitted papers will not be returned to the authors.

**Academic Social Studies**, is an international peer-reviewed and indexed journal.

**ISSN: 2602-2877 / e-ISSN: 2602-263X**

**Alanya Alaaddin Keykubat University Faculty of Education**  
**29 / 09 / 2021**

**Year:5 – Number:17 / Autumn 2021**

# *Akademik Sosyal Araştırmalar* *Academic Social Studies*



**Baş Editör / Chief Editor**  
Assoc. Prof. Dr. Serdar Bulut

**Editörler / Editors**  
Prof. Dr. Mehmet Ak  
Lect. Mehmet Akif Kara

**Editör Yardımcıları / Assistant of Editors**  
Assoc. Prof. Dr. Ramazan Gök  
Lect. Osman Albayrak  
Lect. Cihat Bıçakcı

E-mail: [asyastudies@yandex.com](mailto:asyastudies@yandex.com)  
Web: <http://dergipark.gov.tr/asya>

Address: *Alanya Alaaddin Keykubat University Faculty of Education, Alanya-Antalya / TURKEY*

**ASYA STUDIES**  
Year: 5 - Number: 17 / Autumn 2021

*Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*  
Year: 5 - Number: 17 / Autumn 2021



**ACADEMIC SOCIAL STUDIES**  
**Uluslararası Hakemli Dergi / International Journal of Social Sciences**

**Baş Editör / Chief Editor**

Assoc. Prof. Dr. Serdar Bulut

**Editörler / Editors**

Prof. Dr. Mehmet Ak

Lect. Mehmet Akif Kara

**Editör Yardımcıları / Assistant of Editors**

Assoc. Prof. Dr. Ramazan Gök

Lect. Osman Albayrak

Lect. Cihat Bıçakcı

**Alan Editörleri / Field Editors**

Prof. Dr. Abdullah Şengül  
Prof. Dr. Abdurrahman Güzel  
Prof. Dr. Ali Temizel  
Prof. Dr. Bülent Cercis Tanrıtanır  
Prof. Dr. Dr. İlknur Meşe  
Prof. Dr. Faruk Kaya  
Prof. Dr. Mehmet Çeribaş  
Prof. Dr. Mustafa Oral  
Prof. Dr. Sare Şengül  
Prof. Dr. Soyalp Tamçelik  
Prof. Dr. Şafak Ünüvar  
Prof. Dr. Şuayip Özdemir  
Prof. Dr. Yusuf Şahin  
Asoc. Prof. Dr. Mustafa Aça  
Assoc. Prof. Dr. Ahmet Şahin  
Assoc. Prof. Dr. Ali Murat Kırık  
Assoc. Prof. Dr. Ceyhun Ersan  
Assoc. Prof. Dr. Gamze Öksüz  
Assoc. Prof. Dr. İzzet Yücetoker  
Assoc. Prof. Dr. Merve Güven  
Assoc. Prof. Dr. Sibel Sönmez  
Assoc. Prof. Dr. Tarana Khalilova  
Assoc. Prof. Dr. Tolga Özşen  
Asst. Prof. Dr. Hüsne Hilal Şahin  
Asst. Prof. Dr. Rasim Bayraktar

Turkish Language and Literature  
Turkish Education  
Persian Language and Literature  
English Language and Literature  
Sociology  
Geography  
Contemporary Turkish Dialects  
History  
Math Education  
International Relations  
Tourism  
Theology  
Linguistics / Language Teaching  
Turkish Folk Science  
Educational Sciences  
Radio Television-Cinema  
Pre-School Education  
World Languages and Literatures  
Fine Arts Education / Music  
Fine Arts Education / Picture  
Child Development  
Language and Literature  
Japanese Language and Literature  
Indology  
Sociology of Religion

N. H. Bektaş Veli University  
Başkent University  
Selçuk University  
Yüzüncü Yıl University  
Giresun University  
A. İbrahim Çeçen University  
N. H. Bektaş Veli University  
Giresun University  
Marmara University  
Gazi University  
Selçuk University  
Amasya University  
Giresun University  
K. Teknik University  
Alanya Alaaddin Keykubat Univ.  
Marmara University  
Alanya Alaaddin Keykubat Univ.  
Ankara Hacı Bayram Veli Univ.  
Giresun University  
Giresun University  
Ege University  
Azerbaycan Devlet İktisat Univ.  
Ç. Onsekiz Mart University  
Giresun University  
Giresun University

**Danışma Kurulu / Advisory Board**

Prof. Dr. Abdullatif Tüzer  
Prof. Dr. Ali Çelik  
Prof. Dr. Ayşe Özcan  
Prof. Dr. Beşir Mustafayev  
Prof. Dr. Emine Eratay  
Prof. Dr. Fatma Koç  
Prof. Dr. Funda Toprak  
Prof. Dr. Gürer Gülsevin

Muş Alparslan University  
Karadeniz Teknik University (Retired Instructor)  
Giresun University  
Siirt University  
A. İzzet Baysal University  
Gazi University  
Ankara Yıldırım Beyazıt University  
Ege University (President of TDK)

Prof. Dr. Hayrettin Gümüşdağ  
Prof. Dr. İsmayıl Muharrem oğlu Musa  
Prof. Dr. Leyla Karahan  
Prof. Dr. Mirjana Teodisević  
Prof. Dr. Mustafa Altun  
Prof. Dr. Mustafa Taşlıyan  
Prof. Dr. Orhan Küçük  
Prof. Dr. Peter Golden  
Prof. Dr. Tofiq Abdülhasanlı  
Prof. Dr. Yavuz Kartallıoğlu  
Assoc. Prof. Dr. Ebru Onurlubaş

Bozok University  
Bakü Devlet University / Azerbaijan  
Gazi University  
Belgrad University / Serbia  
Sakarya University  
Kahramanmaraş Sütçü Imam University  
Kastamonu University  
Rutgers University (Retired Instructor) / New Jersey  
Azerbaycan Devlet İktisat University / Azerbaijan  
Gazi University  
Trakya University

### **Yayın Kurulu / Publication Board**

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz  
Prof. Dr. Salim Küçük  
Prof. Dr. Serkan Güzel  
Assoc. Prof. Dr. Burak Telli  
Assoc. Prof. Dr. Mihalis Kuyucu  
Assoc. Prof. Dr. Sevda Rafiq İmanova  
Assoc. Prof. Dr. Sima Pouya  
Assoc. Prof. Dr. Türker Barış Bulduk  
Asst. Prof. Dr. Merve Karaçay Türkal  
Asst. Prof. Dr. Mete Yusuf Ustabulut

Kyrgyzstan –Turkey Manas University  
Ordu University  
Pamukkale University  
Kahramanmaraş Sutcu Imam University  
Alanya Hamdullah Emin Paşa Üniversitesi  
Azerbaijan University of Language  
Inonu University  
Adiyaman University  
Gümüşhane University  
Bayburt University

### **İndeks Sorumlusu / Indexing Responsible**

Assoc. Prof. Dr. Burak Telli

Kahramanmaraş Sutcu Imam University

### **Hukuk Danışmanı / Legal Advisor**

Av. / Lawyer Rahman Güdük

Bar Association of Giresun-Registry Number: 609

### **Yabancı Dil Uzmanları / Foreign Language Experts**

Prof. Dr. Gülhanım Ünsal  
Assoc. Prof. Dr. Gamze Öksüz  
Assoc. Prof. Dr. Bahar İşigüzel  
Assoc. Prof. Dr. Hany I. M. Ramadan  
Asst. Prof. Dr. İnönü Korkmaz  
Asst. Prof. Dr. Turgay şafak  
Asst. Prof. Dr. Ozan Deniz Yalçınkaya  
Teacher / Öğrt. Hazal Kangalgil Kara

Marmara University (French Language)  
Ankara Haji Bayram Veli University (Russian Language)  
Nevşehir Haji Bektas Veli University (German Language)  
Giresun University (Arabic Language)  
Trakya University (English Language)  
Istanbul Medeniyet University (Persian Language)  
Dicle University (English Language)  
Özel Ordu Doğa Koleji (English Language)

### **Redaktörler / Redactors**

Lect. / Öğr. Gör. Osman Albayrak  
Doktora Öğrencisi / PhD Devrim Divrik

Giresun University  
Selçuk University

### **Grafikerler / Graphic Designer**

Lect. / Öğr. Gör. Ferhat Büyükkalkan  
Lect. / Öğr. Gör. Cihat Bıçakcı  
Student / Öğr. Kader Çavdar

Giresun University  
Giresun University  
Giresun University

### **Dış Temsilciler Koordinatörü / General Coordinator of Foreign Editors**

Assoc. Prof. Dr. Samet Azap

Kastamonu University

### **Sosyal Paylaşım Ağları Sorumlusu / Social Media Responsible**

Lect. / Öğr. Gör. Mehmet Akif Kara

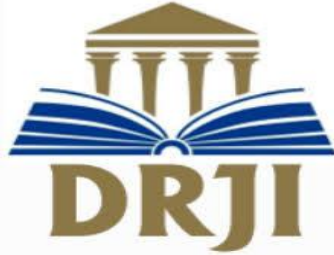
Giresun University

## Derginin Tarandığı Dizinler / Indexes



Modern  
Language  
Association

**MLA**



## Derginin Yayın Alanları / Publication Areas of the Journal

- Dil, Edebiyat, Lehçeler, Halk Bilimi / Language, Literature, Dialects, Folklore
- Tarih / History
- Coğrafya / Geography
- İletişim Bilimleri / Communication Sciences
- Güzel Sanatlar ve Mimarlık (Resim, Müzik, Sanat, Mimarlık) / Fine Arts and Architecture (Painting, Music, Art, Architecture)
- Sosyoloji, Sosyal Hizmet / Sociology, Social Service
- Turizm / Tourism
- İlahiyat / Theology
- Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler / Political Science and International Relations
- Eğitim Bilimleri / Educational Sciences
- Okul Öncesi Eğitimi, Çocuk Gelişimi / Pre-School Education, Child Development
- Türkçe Eğitimi / Turkish Education
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi / Teaching Turkish as a Foreign Language
- Matematik Eğitimi / Math Education

## Dergi Yazışma ve İletişim Adresleri / Publication Areas of the Journal

### Baş Editör / Chief Editor

Assoc. Prof. Dr. / Doç. Dr. Serdar Bulut  
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi  
[serdar.bulut@alanya.edu.tr](mailto:serdar.bulut@alanya.edu.tr)

### Editör / Editor

Prof. Dr. Mehmet Ak  
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi  
[mehmet.ak@alanya.edu.tr](mailto:mehmet.ak@alanya.edu.tr)

### Editör / Editor

Lect. / Öğr. Gör. Mehmet Akif Kara  
Giresun Üniversitesi  
[akifkara28@gmail.com](mailto:akifkara28@gmail.com)

### Teknik İletişim / Technical Communication

Lect. / Öğr. Gör. Cihat Bıçakcı  
[uzman28@gmail.com](mailto:uzman28@gmail.com)

### Dergi İletişim Bilgileri / Journal Correspondance

[asyastudies@yandex.com](mailto:asyastudies@yandex.com)  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/asya>

### Derginin Adresi / Journal Address

Alanya Alaaddin keyubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
*Alanya Alaaddin Keykubat University Faculty of Education*



**İÇİNDEKİLER / CONTENTS**  
**YEAR: 5 - NUMBER: 17 / AUTUMN 2021**

**ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES**

**EĞİTİM BİLİMLERİ / EDUCATIONAL SCIENCES**

**Mehmet Diyaddin Yaşar**

**Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının “İstatistik” ve “Parametre” Kavramlarına Yönelik Algıları -**  
*Perceptions of Science Teacher Candidates Towards “Statistics” and “Parameter” Concepts* **1-14**

**Kübra Şengül, Yusufhan Yokuş**

**İsveç’te Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçe Öğrenme ve Kullanma Durumlarına İlişkin Veli Görüşleri -**  
*Parent’s Opinions on the Situation of Learning and Use of Turkish of Turkish Bilingual Children Living in Sweden* **15-32**

**Türkan Aksu, Sercan Sarıoğlu**

**Merkezi Sınavla Öğrenci Alan Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Okul Merkezli Yönetime İlişkin Görüşleri -**  
*Views of Administrators Regarding School-Based Management in Upper Secondary Schools Admitting Students with Central Exam* **33-48**

**Elmas Betül Budak, Sare Şengül**

**Senaryolaştırılmış Kavram Karikatürlerinin 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Ölçüsel Tahmin Becerilerine ve Strateji Tercihlerine Etkisinin İncelenmesi -**  
*(Investigation of the Effects of Scripted Concept Cartoons on 5th and 6th Grade Students’ Measurement Estimation Skills and Strategy Choises)* **49-75**

**Sinem Arslan Dönmez**

**The Views of Instructors on the Organizational Climate at the School of Foreign Languages -**  
*Öğretim Görevlilerinin Yabancı Diller Yüksekokulu Örgüt İklimine Yönelik Görüşleri* **77-90**



## FİLOLOJİ / PHILOLOGY

**Emine Atmaca, Emre Kanık**

**Antalya İli Gündoğmuş İlçesi Ağzlarının Standart Türkiye Türkçesinden Farklı Ses ve Şekil Bilgisi Özellikleri - Different Phonetic and Morphological Features of Antalya's Gündoğmus District Dialect Different from Standard Turkish** 91-105

**Hüseyin Kürşat Türkan**

**TRT 1'in Yunus Emre Aşkın Yolculuğu Dizisinde Yer Alan Kıssalar Üzerine Bir Değerlendirme - An Evaluation on the Stories in TRT 1's Yunus Emre Askin Yolculugu Series** 107-124

**İsmigül Cantürk**

**Yabancı Dil Olarak Çince Öğretiminde Okuduğunu Anlama Ders Kitabı Değerlendirmesi - Reading Comprehension Textbook Assessment in Teaching Chinese as a Foreign Language** 125-136

**Hande Ünver Özdoğan, Neslihan Karaca**

**Duyu Fiillerinde İstem ve Fiil Kategori Değişimleri: Şecere-i Terakime Örneği - Valency and Verb Category Changes in Sensory Verbs: An Example of Secere-i Terâkime** 137-142

**Büşranur Aslan**

**Şanlıurfa Ağzına Katkılar: Atasözleri ve Deyimler - Contribution to Sanliurfa Dialect: Proverbs and Idioms** 143-152

**Enes Asıl**

**Elbistan/Alebey ve Ekinözü/Alışar Köyleri Ağzlarından Derleme Sözlüğüne Katkılar - Contributions to the Dictionary Compilation From the Dialects of Elbistan/Alebey and Ekinözü/Alisar Villages** 153-164

**Kübra Şeyma Aydın**

**"Cemile" Hikâyesi ve "Hernani" Tiyatrosu Üzerine Bir Karşılaştırma - A Comparison On The Story Of "Cemile" And The Theater Of "Hernani"** 165-173

## GÜZEL SANATLAR / FINE ARTS

**Lale Hüseynova**

**Ch. A. Beriot'un "Methode de Violon" Çalışmasına Yönelik Analiz - Analysis Study of Ch. A. Beriot's "Methode de Violon"** 175-189

## MİMARLIK, PLANLAMA VE TASARIM / ARCHITECTURE, PLANNING AND DESIGN

**Filiz Çetinkaya Karafakı, Çiğdem Çetin**

**Covid-19 Pandemisi Sonrası Konut İç Mekân ve Peyzaj Tasarımında Ulrich'in Destekleyici  
Tasarım Teorisi Yaklaşımı - Ulrich's Supportive Design Theory Approach in Residential Interior  
Space and Landscape Design After the Covid-19 Pandemic** **191-200**

## SOSYAL, BEŞERİ VE İDARİ BİLİMLER / SOCIAL, HUMAN AND ADMINISTRATIVE SCIENCES

**Hayriyem Zeynep Altan**

**Yazınsal Metinlerde Bir "Ötekilik" Olarak Kadınlık ve Saç İmgesinin Dışavurumları -  
Womanhood As An "Otherness" in Literary Texts and the Expressions of Hair Image** **201-216**

**Levent Karadağ**

**Turistlerin Etnosentrik Eğilimlerinin Satın Alma Kararlarına Etkisi: Datça Örneği - The Effect of  
Tourists' Ethnocentric Tendencies on Purchase Decision: The Example of Datca** **217-224**

**Tuncay Çiçek**

**Sanat ve Siyaset (Geçmişten Günümüze İncelenmesi ve Türkiye'de Bu İki Kavramın Gelişimi) -  
The Relationship Between Art and Politics is the Development Process of These Two Concepts in  
Turkey** **225-229**

**Onur Karakaş**

**Milli İrade ve Beka Kavramlarını 24 Haziran 2018 Türkiye Başkanlık Seçimi Üzerinden Okumak  
- Discussing the Concepts of National Will and National Survival Through the Turkish Presidential  
Election on 24 June 2018** **231-242**

**Akın Aktaş, Oktay Karaman**

**Türkiye'de Anneler Günü ve Nene Hatun - Mother's Day in Turkey and Nene Hatun** **243-254**

**Murat Asadov**

**Türkiye'nin Gürcistan Politikasında Rusya Faktörü - Russia Factor in Turkey's Georgia Policy**  
**255-278**

**Buket Önal**

**19. YY'dan Günümüze Latin Amerika'ya Göç Eden Denizaşırı Çinlilerin Hayatta Kalma ve  
Entegrasyon Mücadeleleri: Peru Örneği - Survival and Integration Struggles of Overseas Chinese  
Migrating to Latin America Since the 19th Century: The Example of Peru** **279-288**

## KİTAP DEĞERLENDİRME / BOOK REVIEW

### FİLOLOJİ / PHILOLOGY

**Fikriye Gündüz**

**İlk Adım Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yetişkinler İçin Türkçe-Arapça Çift Alfabeli İlk Okuma-Yazma Kitabı'nın İncelemesi** Ed. Prof. Dr. G. Leyla Uzun, Hazırlayanlar: Halil Çağlar, Yeliz Rençber, Ebru Can, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi - *The Book Review of İlk Adım Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yetişkinler İçin Türkçe-Arapça Çift Alfabeli İlk Okuma-Yazma Kitabı* **289-298**

## ***Editörden;***

*“hic Rhodus, hic salta!”  
“hünerimizi göstermenin zamanıdır!”  
Ezop*

ASYA STUDIES (Akademik Sosyal Araştırmalar/Academic Social Studies) dergisinin güz sayısı ile sizlerle birlikteyiz. “Year: 5 – Number: 17 / Autumn 2021” sayımızı yayımlamanın mutluluğu içindeyiz. Akademik hayatında beşinci yılını kutlayan ASYA STUDIES (Akademik Sosyal Araştırmalar/Academic Social Studies), yayın hayatına yılda dört sayı olarak devam etmektedir. Yayın hayatını Asya ve Avrupa’yı ilgilendiren Dil, Edebiyat, Lehçeler, Halk Bilimi, Tarih, Coğrafya, İletişim Bilimleri, Güzel Sanatlar ve Mimarlık, Sosyoloji, Sosyal Hizmet, Turizm, İlahiyat, Siyaset Bilimi, Uluslararası İlişkiler, Eğitim Bilimleri, Okul Öncesi Eğitimi, Türkçe Eğitimi Matematik Eğitimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanlarında yayın yaparak sürdüren dergimiz, 2021 yılındaki üçüncü sayısı ile 5. yılında yayıncılığa devam ediyor.

Bu sayımızda, birbirinden değerli 21 araştırma makalesi ve 1 kitap değerlendirme yazısı mevcuttur. Araştırma makalelerinin alanlarını irdeleyecek olursak 9 Filoloji makalesi, 1 Güzel Sanatlar makalesi, 3 Eğitim Bilimleri makalesi, 1 Mimarlık makalesi ve 7 adet de Sosyal Beşeri Bilimler alanlarına ait makale yer almaktadır. Kitap değerlendirme yazısı ise Filoloji alanına aittir.

Dergimiz ASYA STUDIES (Akademik Sosyal Araştırmalar/Academic Social Studies) yayın hayatında beşinci yılını yaşamasına rağmen akademisyenler tarafından büyük ilgi gören bir dergi olma başarısına ulaşmıştır. Dergimizin genel amacı Türk Bilimine büyük katkılar sağlamak ve ULAKBİM TR Dizin bünyesinde akademik yayıncılığını bilimin değerlerinden ödün vermeden objektif bir şekilde sürdürmektir. Bu amacımız doğrultusunda kaliteli yayınlarıyla dergimizi tercih eden araştırmacılara, objektif hakemlikleriyle dergimize katkı sağlayan hakemlere ve ayrıca bu sayının meydana getirilmesinde katkılar sağlayan yazarlarımıza, hakemlerimize, alan editörlerimize, dil ve yazım editörlerimize, dergimizin çok kıymetli editöryal ekibine teşekkür eder, sağlıklı günler ve keyifli okumalar dileriz.

Doç. Dr. Serdar Bulut  
ASYA STUDIES Baş Editörü

## ***From the Editor;***

*“hic Rhodus, hic salta!”*

*“hünerimizi göstermenin zamanıdır!”*

*Ezop*

We are with you with the fall issue of ASYA STUDIES (Academic Social Studies). We are happy to release the issue “Year: 5 - Number: 17 / Autumn 2021”. Celebrating its fourth year in academic life, ASYA STUDIES (Academic Social Studies) continues to be published five times a year. Our journal, which continues to be published in the fields of Language, Literature, Dialects, Folklore, History, Geography, Communication Sciences, Fine Arts and Architecture, Sociology, Social Service, Tourism, Theology, Political Science, International Relations, Educational Sciences, Pre-school Education, Turkish Education, Mathematics Education and Teaching Turkish as a Foreign Language, said hello to its 5th year with this latest issue in 2021.

In this issue, there are 21 valuable research articles and 1 book review. These are 9 Philology articles, 1 Fine Arts articles, 3 Educational Sciences articles, 1 Architecture articles and 7 articles on Social Humanities. The book review article belongs to the field of Philology.

Although our journal ASYA STUDIES (Academic Social Studies) is in its five year of publication, it has succeeded in being a journal that attracts great attention from academics. The general purpose of our journal is to make great contributions to Turkish Science and to continue its academic publishing within ULAKBIM TR Directory objectively without compromising the values of science. For this purpose, we would like to thank the researchers who preferred our journal with their quality publications, the referees who contributed to our journal with their objectivity, as well as our authors, referees, field editors, language and writing editors, and our journal’s very valuable editorial team, and wish you healthy days and pleasant reading.

Assoc. Prof. Dr. Serdar Bulut  
ASYA STUDIES Chief Editor

## YAYIM VE YAZIM KURALLARI

### Genel İlkeler

1. *Asya Studies (Academic Social Studies)*, uluslararası hakemli bir dergi olup yayın yeri Alanya/Antalya-Türkiye'dir. Yılda 4 (dört) defa yayımlanır. Gerekli durumlarda bu sayıların dışında özel sayılar ve ek sayılar yayımlayabilir.

2. *Asya Studies (Academic Social Studies)* yayın hayatını Asya ve Avrupa'yı ilgilendiren Dil, Edebiyat, Lehçeler, Halk Bilimi, Tarih, Coğrafya, İletişim Bilimleri, Güzel Sanatlar, Sosyoloji, Sosyal Hizmet, Turizm, İlahiyat, Siyaset Bilimi, Uluslararası İlişkiler, Eğitim Bilimleri, Okul Öncesi Eğitimi, Çocuk Gelişimi, Türkçe Eğitimi, Matematik Eğitimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanlarıyla ilgili bilimsel makaleler, röportajlar, çeviriler, tanıtım yazıları vb. çalışmalarını yayımlayan akademik bir dergidir. Dergimizde bu alanların her birine ait alan editörleri mevcuttur ve bu alanlar dışındaki çalışmaların yayını kurulumun onayı haricinde yayına kabul edilememektedir.

3. Bilimsel makaleler, röportajlar, çeviriler, tanıtım yazılarının dergi sistemine eklenmesi, yazının yayınlanması için başvuru olarak kabul edilir ve yazı dergide yayımlanmaya değer bulunursa hakem sürecine gönderilir.

4. *Asya Studies (Academic Social Studies)* gönderilen yazıların bütün telif hakları dergiye ait olup, ASYA STUDIES dergisinden izin alınmaksızın başka bir yerde yayımlanamaz, çoğaltılamaz, kaynak gösterilmeden kullanılamaz. Ayrıca yayımlanan yazıların sorumluluğu da yazılardan doğabilecek herhangi bir yasal konu da yazarlarına aittir. Editöryel ekip yazı üzerinde istediği değişikliği yapma hakkına sahiptir.

5. *Asya Studies (Academic Social Studies)*'in yayın dili Fransızca, Türkçe, İngilizce, Rusça, Almanca, Farsça ve Arapça'dır. Ancak gerektiği takdirde yayını kurulumun onayı dâhilinde diğer dillerde de yazı kabul edilebilir.

6. Makalenin başında en az 200 kelimedenden oluşan Türkçe (Özet) ve İngilizce (Abstract), 5 kelimelik Türkçe (Anahtar Kelimeler) ve İngilizce (Keywords); Türkçe ve İngilizce başlığa yer verilmelidir. Bu şartları yerine getirmeyen yazılar hakem sürecini tamamlasalar bile yayımlanmazlar.

7. *Asya Studies (Academic Social Studies)*'e gönderilen yazılar hakem sürecine gireceği için, sisteme eklenen yazıların içine isim veya yazarın kimliğini deşifre edici bilgiler konulmamalıdır. Makalenin hakem süreci tamamlandıktan sonra yazar veya yazarlar ile ilgili bilgiler makaleye editör kurulu tarafından eklenecektir.

8. *Asya Studies (Academic Social Studies)*'te makale sisteme yazar tarafından yüklendikten sonra aşağıdaki süreçler gerçekleşmektedir. Yüklenen makale editör/editör yardımcıları tarafından yayım ve yazım kurallarına uygunluk kontrolü yapılmaktadır. Editör onayı tamamlandıktan sonra yazı önce yabancı dil ve yazım kontrol hakemlerine/editörlerine yönlendirilmektedir. Bu hakemlerin/editörlerin onayından geçen her makale için en az 2 alan hakemi atanmaktadır. Bu iki alan hakemi, ilgili anabilim dalında en az Dr. unvanına sahip uzman akademisyenlerden oluşmaktadır. Bu iki hakemden 2 ret alan makale yazarına iade edilirken 2 kabul alan makale yayını sürecine alınır. Bunların dışında 1 ret 1 kabul alan makaleye üçüncü bir hakem daha atanır ve o hakemin kararına göre makalenin sürecine karar verilir. Makaleyle ilgili hakem raporları ve sonuç hem sistem üzerinden hem de mail yoluyla yazarlara ulaştırılmaktadır.

9. *Asya Studies (Academic Social Studies)*'te hakem raporu sonucu yazar tarafından düzeltilen makale dergiye ulaştıncaya eğer hakem makaleyi ikinci kez görmek istiyorsa makale tekrar hakemlere dergipark sistemi üzerinden gönderilmekte ve hakemlerden tekrar onay beklenmektedir.

10. Dergi sistemine eklenen yazılar daha önce başka bir yerde yayımlanmış olmamalıdır. Sempozyum özet metin bildirimleri ise, durumun makale içinde belirtilmesiyle yayımlanabilir. Tam metin olarak yayımlanan bildirimler etik kurallar dâhilinde yayına kabul edilmez.

11. Metnin sonunda **KAYNAKÇA** başlığı altında atıf yapılan eserler, yazar soyadı sırasına göre yazar soyadı ve adının sadece ilk harfleri büyük olacak şekilde düzenlenmelidir.

12. *Asya Studies (Academic Social Studies)*'te hakemler editör ekip tarafından belirlenmekte ve sisteme eklenmektedir.

13. *Asya Studies (Academic Social Studies)*'te hakem sürecini tamamlayan makalelerden herhangi bir ücret talep edilmemektedir.

14. Hakemlik süreçleri tamamlanan ve yayına hazır olan makaleleri yazarları yayından çekemez.

15. *Asya Studies* dergisi konusunda alakalı akademisyenlerin katıldığı çalıştaylar düzenleyebilmektedir.

16. *Asya Studies* dergisinde yayınlanan makalelere yazar(lar)ın iletişim bilgileri ve ORCID ID numaraları (yazar kimlik numarası) eklenmektedir.

17. Yazılar, dergi sistemine eklenirken aşağıdaki ölçülere göre düzenlenmelidir.

18. Etik kurul izni gerektiren makalelerden 2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanılmış, yüksek lisans/doktora çalışmalarından üretilmiş (makalede belirtilmelidir), bir önceki yıl dergiye yayın başvurusunda bulunulmuş, kabul edilmiş ama henüz yayımlanmamış olanları için geriye dönük etik kurul izni gerekmemektedir. Ayrıca araştırma verileri 2020 öncesine ait olan ve dergiye 2020 yılında gönderilen çalışmalarda yazarın çalışma verilerinin 2020 yılı öncesine ait olduğunu yöntem kısmında belirtmesi koşuluyla bu makalelerden de etik rapor istenmemektedir.

19. Dergiye gönderilen makaleler, editöryal süreç başlangıcında **Turnitin**, **iThenticate** veya **İntihal.Net** benzerlik/intihal programı aracılığıyla kontrol edilmektedir. Benzerlik oranı **%15**'in üzerinde olan çalışmalar yayına kabul edilmezler.

15. Yazılarda **GİRİŞ** ve **SONUÇ** bölümleri büyük harflerle ve bold olarak madde işaretsiz şekilde yazılmalıdır

### Sayfa Düzeni

1. Yazılar, Microsoft Word programında yazılmalı ve sayfa yapıları aşağıdaki gibi düzenlenmelidir:

Kağıt Boyutu	A4 Dikey
Üst Kenar Boşluk	4 cm
Alt Kenar Boşluk	3 cm
Sol Kenar Boşluk	3 cm
Sağ Kenar Boşluk	3 cm
Yazı Tipi/ Yazı Stili	Times New Roman
Makale Sayfa Sayısı (En çok)	25
Yazı Boyutu (ana metin)	10
Yazı Boyutu (dipnot metni)	8
Paragraf Aralığı	Önce 0 nk - Sonra 0 nk
Paragraf Girintisi	1,25 cm
Satır Aralığı	Tek (1)

2. Microsoft Word programında olmayan özel bir yazı tipi (font) kullanılmış yazılarda, kullanılan yazı tipi, makale sisteme eklenirken font dosyası da eklenmelidir.

3. Yazılarda sayfa numarası, üst bilgi ve alt bilgi gibi ayrıntılara yer verilmemelidir.

4. İmla ve noktalama açısından, makalenin ya da konunun zorunlu olduğu durumlar dışında Türk Dil Kurumu imla kılavuzu esas alınmalıdır.

5. Makalelerde yapılan atıf sistemlerinde sadece tek bir formata bağlı kalınmalıdır. Her makalenin sonunda mutlaka kaynakça bulunmak zorundadır. Kaynakçanın düzenli ve formata uygun olması dergimizin öncelikleri arasındadır.

### Yazım ve Yayın İlkeleri ile İlgili Açıklama

**Başlık:** İçerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir başlık olmalıdır. Makalenin ana başlığı 14 punto ve koyu harfli yazılmalı, İngilizce başlığı ise 12 punto ve italik yazılmalıdır.

**Bölüm Başlıkları:** Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ana, ara ve alt başlıklar kullanılabilir ve gerektiği takdirde başlıklar numaralandırılabilir.

**Özet:** Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en az 200 kelimedenden oluşan Türkçe ve İngilizce özet (Abstract) bulunmalıdır. Özeti altında, 3-5-7 sözcükten oluşan anahtar kelimeler verilmelidir. Özet ve abstract kısmı 9 punto, 1 satır aralığıyla yazılmalıdır.

**Ana Metin:** A4 boyutunda (29.7×21 cm.) kâğıtlara, dikey olarak, MS Word programında, Times New Roman yazı karakteri ile 10 punto ve tek satır aralığıyla yazılmalıdır. Sayfa düzeni belirtildiği gibi olmalıdır.

**Dipnot:** Dipnotta yer alan bütün bilgiler 8 punto, 1 satır aralığıyla yazılmalıdır.

**Tablolar ve Şekiller:** Tabloların numarası ve başlığı bulunmalıdır. Tablolar metin içinde bulunması gereken yerlerde olmalıdır. Şekil numaraları ve adları şeklin hemen altına veya üstüne ortalı şekilde italik olarak yazılmalıdır.

**Resimler:** Yüksek çözünürlüklü, baskı kalitesinde taranmış halde metin içerisindeki yerlerinde verilmelidir. Resim adlandırmalarında, şekil ve çizelgelerdeki kurallara uyulmalıdır.

Makalelerde yapılan atıf sistemlerinde sadece aşağıdaki format uygulanmalıdır. Sadece **tarih** ve **ilahiyat** makalelerinde açıklamalar fazla olabileceği için sayfanın altında **satır altı dipnot** sistemine izin verilmektedir. Diğer makalelerde metin içi göndermeler ve Kaynakça aşağıdaki örneklerde belirtildiği gibi olmalıdır:

#### **Örnek Kaynak Gösterme:**

##### **Kitap (Tek yazarlı):**

Kara, M. A. (2016). *İnşaatta Göçmen Olmak*. Ankara: Gece Kitaplığı.  
*Gönderme:* (Kara, 2016: 78)

##### **Kitap (İki yazarlı):**

Çağdaş, A. ve Şahin, Z. S. (2002). *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınları.  
*Gönderme:* (Çağdaş ve Şahin, 2002: 46)

**NOT:** İngilizce veya başka dillerdeki kitaplarda “ve” bağlacı yerine kitap dilindeki bağlaç veya & işareti kullanılmalıdır.

##### **Kitap (Üç yazarlı):**

Işın, M. A.; Tatlıcan, İ. ve Işın, M. (1989). *Sinop*. Ankara: Sinop Müzesi Yayınları  
*Gönderme:* (Işın, Tatlıcan ve Işın, 1989: 17).

**NOT:** İngilizce veya başka dillerdeki kitaplarda “ve” bağlacı yerine kitap dilindeki bağlaç veya & işareti kullanılmalıdır.

##### **Kitap (Üçten fazla yazarlı):**

Erdem, M. D.; Yavuz, S.; Gürlek, M. ve Dost, A. (2013). *Tarihî Türk Lehçeleri-Eski Anadolu Türkçesi Bibliyografyası*. İstanbul: Kesit Yayınları.  
*Gönderme:* (Erdem, 2013: 28)

**NOT:** İngilizce veya başka dillerdeki kitaplarda “vd.” yerine makale dilindeki ek kullanılmalıdır.

##### **Kitap (Aynı yazarın birinci yazar olduğu aynı yıla ait üçten fazla yazarlı):**

Büyüköztürk, Ş.; Kılıç-Çakmak, E.; Akgün, Ö. E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş.; Çakan, M.; Tan, Ş. ve Atar, H. Y. (2014). *TIMSS 2011 8. Sınıflar Türkiye Raporu*. Ankara: YEGİTEK Yayınları.

*Gönderme-1:* (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 28)

*Gönderme-2:* (Büyüköztürk, Çakan, Tan ve Atar, 2012: 33)

##### **Derleme Kitaptan Makale:**

Mc Nally, D. (1997). Language, History and Class Struggle. (Derleyen: E. M. Wood and J. B. Foster). *In Defense of History: Marxism and the Postmodern Agenda* İçinde (s. 21-33). New York: Montly Review, 26-42.

*Gönderme:* (Mc Nally, 1997: 35)

##### **Çeviri Kitap:**

Bolman, L. ve Deal, T. (2008). *Organizasyonları Yeniden Yapılandırmak*, (Çeviren: A. Aypay ve A. Tanrıöğen). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

*Gönderme:* (Bolman ve Deal, 2008: 16)

**NOT:** İngilizce veya başka dillerdeki kitaplarda “ve” bağlacı yerine kitap dilindeki bağlaç veya & işareti kullanılmalıdır.

##### **Dergiden Makale (Tek yazarlı):**



Abou-el-Haj, R. A. (1982). The Social Uses for the Past: Recent Arab Historiography of Ottoman Rule. *International Journal of Middle Eastern Studies*, 14(2), 185-201.

Gönderme: (Abou-el-Haj, 1982: 187).

**NOT:** İngilizce veya başka dillerdeki makalelerde “ve” bağlacı yerine makale dilindeki bağlaç veya & işareti kullanılmalıdır.

**Dergiden Makale (İki yazarlı):**

Yalman, A. ve Güdekli, İ. A. (2018). Türkiye'nin Uluslararası Marka Reklam Stratejilerinde Toplumsal Cinsiyet Rollerinin İşleniş: Vestel Reklam Örneği. *Asya Studies-Academic Social Studies/Akademik Sosyal Araştırmalar*, 2(6), 19-30.

Gönderme: (Yalman ve Güdekli, 2018: 22).

**NOT:** İngilizce veya başka dillerdeki makalelerde “ve” bağlacı yerine makale dilindeki bağlaç veya & işareti kullanılmalıdır.

**Dergiden Makale (Üç yazarlı):**

Tarman, B.; Acun, İ. ve Yüksel, Z. (2010). Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanındaki Tezlerin Değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 725-746.

Gönderme: (Tarman, Acun ve Yüksel, 2010: 728).

**NOT:** İngilizce veya başka dillerdeki makalelerde “ve” bağlacı yerine makale dilindeki bağlaç veya & işareti kullanılmalıdır.

**Dergiden Makale (Üçten fazla yazarlı):**

Kırık, A. M.; Altıntaş Var, S. S.; Özkoçak, V. ve Darıcı, S. (2020). Pandemi Dönemlerinde İletişim ve Algı Yönetimi: Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19) Örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(104), 36-57.

Gönderme: (Kırık vd., 2020: 55).

**NOT:** İngilizce veya başka dillerdeki makalelerde “vd.” yerine makale dilindeki ek kullanılmalıdır.

**Kurum Tarafında Hazırlanmış Bir Rapor:**

DİE (Devlet İstatistik Enstitüsü) (1994). *Temel Kadın Göstergeleri, 1978-1993*. Ankara: DİE.

Gönderme: (DİE, 1994: 11).

**İki ya da Daha Fazla Ciltten Oluşan Kitaplar:**

Moran, B. (1995). *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış*, (3. Cilt). İstanbul: İletişim.

Gönderme: (Moran, 1995: 103).

**Yazarı Belirsiz Kitaplar:**

The 1995 NEA Almanac of Higher Education (1995). Washington DC: National Education Association.

Gönderme: (The 1995 NEA Almanac, 1995: 78).

**Elektronik Makale:**

Erdem, M.D. (2008). “Anadolu Ağızlarında Görülen Birincil Ünlü Uzunlukları Üzerine”. *Turkish Studies*, 3(3), 502-562. [http://www.turkishstudies.net/Makaleler/565930511\\_Turkish\\_Studies\\_Volume\\_3.3\\_Spring\\_2008\\_p.502-562.pdf](http://www.turkishstudies.net/Makaleler/565930511_Turkish_Studies_Volume_3.3_Spring_2008_p.502-562.pdf) adresinden 04.06.2016 tarihinde erişildi.

Gönderme: (Erdem, 2008: 5).

**Yazarın Aynı Yıla Ait Birden Fazla Çalışmasının Kaynakçada Gösterilmesi:**

Uysal, İ. N. (2018a). Sözlükler Tanıklarla Daha Zengin, Daha İşlevsel: Türkçe Sözlük'e Tanıklar. *Türk Dili Dergisi*, CXIV(793), 39-46.  
Uysal, İ. N. (2018b). Sözlük Biliminde Tanıklama ve Salâh Birsal'in Türkçe Sözlüğe Tanık Olarak Katkıları. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 109-118.  
*Gönderme 1:* (Uysal, 2018a: 41).  
*Gönderme 2:* (Uysal, 2018b: 121).

#### **Alıntılanan veya Aktaran Kaynak:**

Çalışmalarda birincil kaynaklara ulaşmak esastır, ama aksaklıklar nedeniyle asıl kaynağa ulaşılamamışsa, dipnotta alıntılanan ya da aktarılan kaynak belirtilir. Kaynakçada alıntılanan ya da aktarılan kaynak bilgilerine yer vermeye gerek yoktur.  
*Gönderme:* (Yavuz, 2012: 8; Akt. Bulut, 2016: 5).

#### **Lisanüstü Tez:**

Yeşilçiçek, V. (2010). Ayşe Kulin'in 'Hayatı, Sanatı, Eserleri', (Yayınlanmamış Doktora Tezi), (Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mesut Tekşan), Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.  
*Gönderme:* (Yeşilçiçek, 2010: 34).

#### **Bildiri:**

Telli, B.; Bulut, S. ve Bulduk, T. B. (2014). Adıyaman Ağzından Derleme Sözlüğüne Katkılar, Adıyaman Üniversitesi Bilim, Kültür ve Sanat Sempozyumu - I Bildiriler Kitabı 03- 04 Nisan 2014 (s.119-130). Adıyaman: Adıyaman Üniversitesi Yayınları.  
*Gönderme:* (Telli, Bulut ve Bulduk, 2014: 122).

#### **Ansiklopediler:**

Akün, Ö. F. (1992). Divan Edebiyatı. *Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* İçinde (s. 398-422). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.  
*Gönderme:* (Akün, 1992: 401).

#### **Sözlük:**

Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.  
*Gönderme:* (TDK, 2005: 255).

#### **Web Sayfası:**

UNESCO (2013). World HeritageList. <http://whc.unesco.org/en/list> adresinden 14.04.2015 tarihinde erişildi.  
*Gönderme:* (UNESCO, 2013).

#### **Editörlü Kitapta Bölüm:**

Bulut, S. (2016). Bilge Kağan. (Ed. S. Maden). *Geçmişten Günümüze Türkçeye Hizmet Edenler 1* İçinde (s. 3-12). Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.  
*Gönderme:* (Bulut, 2016: 10).



# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 17, p. 1-14, Autumn 2021

## Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının “İstatistik” ve “Parametre” Kavramlarına Yönelik Algıları\* *Perceptions of Science Teacher Candidates Towards “Statistics” and “Parameter” Concepts*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.978775>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**04.08.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**20.09.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**29.09.2021**

### Asya Studies

Doç. Dr. Mehmet Diyaddin Yaşar  
Harran Üniversitesi, Eğitim  
Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi  
Anabilim Dalı  
[mdiyaddinyasar@harran.edu.tr](mailto:mdiyaddinyasar@harran.edu.tr)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0001-7512-580X>

\* Bu araştırmada 2020 yılı ve öncesi verileri kullanılmıştır. Makale, dergiye 2021 yılında gönderilmiştir. Bu sebeple geçmişe yönelik Etik Kurul Onayı alınamamış ve bu durumla ilgili beyan makale içinde ULAKBİM TR DİZİN kararına uygun şekilde Yöntem başlığı altında ve Kaynakça'nın hemen önünde “Etik Kurul Onay Bilgileri” başlığıyla açıklanmıştır.

#### Öz

Bu çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının, istatistik ve parametre kavramlarına yönelik metaforik algıları ve kavramsal anlamalarının araştırılması amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim çalışması ile yürütölmüştür. Çalışma 38 fen bilgisi öğretmeni adayı ile gerçeleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak metafor formu ve iki açık uçlu sorudan oluşan bir form kullanılmıştır. Elde edilen verilerin, nitel veri analizi çeşidi olan içerik analizi yapılmıştır. Bu araştırmada elde edilen verilerin güvenilirlik katsayısı % 89.47 olarak hesaplanmış ve araştırma sonuçlarının güvenilir olduğu görölmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının istatistik ve parametre kavramına yönelik metaforlarının değişiklik arz ettiği görölmüştür. Ayrıca, fen bilgisi öğretmen adaylarının istatistik (f=6; % 15.79) ve parametre (f= 14; % 36.84) kavramlarını doğru algılamalarının düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının istatistik kavramını algılama ile kabul edilebilir metaforik algılarının birbirine paralel olduğu yani her ikisinin de düşük oranda olduğu görölmüştür. Aksine öğretmen adaylarının parametre kavramını algılamalarının düşük olmasına rağmen kabul edilebilir metaforik algılamalarının daha yüksek oranda olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak fen bilgisi öğretmen adaylarına teorikte ve pratik uygulamalarında kavram yanılgıları içermeyen istatistik ve parametre kavramlarının öğretiminde önemli olduğu görölmüştür. Ayrıca, ölkemizde fen bilgisi öğretmen adaylarının istatistik ve parametre kavramlarına yönelik metaforlarını ve kavramsal öğrenmelerini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmadığı ve böylece alanda yapılacak olan diğer çalışmalara da kaynaklık edeceği düşünölmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Fen Bilgisi Öğretmen Adayları, İstatistik, Parametre, Kavramsal Anlama, Metaforik Algı

#### Abstract

*In this research, it was aimed to investigate teacher candidates' metaphorical perceptions and conceptual understanding about statistics and parameter concepts. The research was carried out with a phenomenological study, which is one of the qualitative research designs. It was carried out with 38 science teacher candidates. In the research, a metaphor form and a form consisting of two open-ended questions were used as data collection tools. The reliability coefficient of the data obtained in this study was calculated as 89.47% and the results of the research were found to be reliable. According to the findings obtained from the research, it has been observed that teacher candidates' metaphors regarding the concept of statistics and parameters vary. In addition, it was concluded that science teacher candidates had low levels of perception of the concepts of statistics (f = 6; 15.79%) and parameters (f = 14; 36.84%). It has been observed that the perception of the concept of statistics and acceptable metaphorical perceptions of pre-service science teachers are parallel to each other, that is, both are at a low rate. On the contrary, it was concluded that although the pre-service teachers' perception of the concept of parameter was low, their acceptable metaphorical perceptions were higher. Based on the results of the research, it is important to teach the concepts of statistics and parameters to science teacher candidates, theoretically and practically free from misconceptions. In addition, it is thought that there is no study in our country that reveals the science teachers' metaphors and understanding of concepts of statistics and parameters and thus will be a source for other studies in the field.*

**Keywords:** Science Teacher Candidates, Statistics, Parameters, Conceptual Understanding, Metaphoric Perception

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Yaşar, M. D. (2021). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının “İstatistik” ve “Parametre” Kavramlarına Yönelik Algıları. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(17), 1-14.

## GİRİŞ

İnsan davranışlarını anlama, açıklama, tahmin edebilmek ve etkili ve verimli bir iletişimin sağlanabilmesi için kavramlardan yararlanılmaktadır (Duman, 2011). İstatistik ve parametre kavramları da günlük hayatımızda çok sık karşılaştığımız kavramlardır. Modern toplumlarda istatistik ve istatistik öğretimi önemli hale gelmekte, tüm eğitim seviyelerinde öğrencilerde istatistiksel düşüncenin geliştirilmesi gerekmektedir, gazete ve kişisel bilgisayarların yaygın kullanımı ile birlikte vatandaş eğitiminde, istatistik öğretimine olan talep giderek artmaktadır (Batenero & Diaz, 2010). Her sabah, gazete ve diğer medya iletişim araçları, ekonomiden eğitime, sinemadan spora, yemeklerden ilaca ve kamuoyundan sosyal davranışa kadar çeşitli konularda istatistiksel bilgi ile karşılaşmamızı sağlamaktadır (Guidelines Assessment in Statistic Education [GAISE], 2005). Araştırmalardan elde edilen sayısal değerler yoluyla insanlar ve toplum, gazete, dergi, televizyon ve internet yoluyla bilgilendirilmektedir (Koparan, 2015). Bu tür bilgilendirmeler kişisel yaşantımızdaki kararları etkilemekte ve bize vatandaş olarak sorumluluklarımızı yerine getirmemize olanak sağlamaktadır (GAISE, 2005). Karşılaşılan bu bilgilerin ve ilgili kavramların doğru anlaşılması ve kullanılması önem arz etmektedir. Ancak kavramların doğru şekilde kullanılmasıyla anlamlı bir öğrenme gerçekleşmektedir. Günlük hayatta karşılaştığımız olaylar, olgular, araştırmalar ve verilerin doğru bir şekilde anlaşılması ancak veri analizde kullanılan kavramların ve istatistiki bilgilerin doğru anlaşılmasına, değerlendirilmesine, yorumlanmasına ve kullanılmasına bağlıdır (Koparan ve Güven, 2014). Bu noktada istatistik devreye girmekte, pozitif bilimlerin temelini oluşturan gözlemlerin yapılması, verilerin toplanması, analizi ve yorumu için gerekli yöntemlerin geliştirilmesi ve uygulanması ile uğraşması nedeniyle objektif ve doğru kararlar almada önemli bir role sahip olmaktadır (Boyacıoğlu ve Güneri, 2006).

Hayatımız sayılarla ile yönetilmektedir (GAISE, 2005). Vatandaş eğitiminde, fark edilen öneminden ve yaygın konumundan dolayı birçok ülkede istatistik öğretimi önemli ölçüde artmaktadır (Batenero, et al. , 1994). İstatistiksel bilginin son aşamasını, istatistiksel sonuçlara ve çıkarımlara nasıl ulaşıldığının anlaşılması yeteneğini kapsamaktadır (Koparan, 2015). İstatistiksel mesajları doğru bir şekilde anlaşılması ve yorumlanmasının ilk koşulu bu alandaki temel kavramlar ve konuların bilgisine bağlıdır (Gal, 2002). Nicel verilerin kullanımındaki eksiklikler bir bireyin, tüketicinin ve öğrencinin daha etkili ve bilgili bir vatandaş olmasına engel teşkil etmektedir (Koparan, 2015). Ayrıca öğretmenler de, öğrenci performansları ya da kendi yeterlilikleri ile ilgili eğitimsel istatistiki verilerle sıklıkla karşılaşabilmektedirler (GAISE, 2005). Bu yüzden bir bireyin araştırma sonuçlarını yorumlama becerisi ve savunulan fikirlerle ilgili analiz yapabilmesi ve bir sonuca varabilmesi son derece önemlidir (Koparan, 2015). Yaşamımız üzerinde önemli bir etkiye sahip olan kamuoyu yoklamaları, istatistiksel uygulama alanlarında en göze çarpan örneklerden biridir (GAISE, 2005). Politikacılar, üreticiler veya reklamcılar gibi çeşitli kaynaklar tarafından üretilen genel medya bilgileri, onların ihtiyaçları ve amaçları doğrultusunda araştırma bulgularını olması gerektiğinden farklı şekilde sunmaları olanak dâhilindedir (Koparan, 2015). Ayrıca bir birey ya da vatandaş, kamuoyundan elde edilen bilgilerin ya da sonuçların çalışılan evrenin bir parçası olan örneklem üzerinden belirlendiğini ve elde edildiğini de anlaması ve bilmesi gerekmektedir (GAISE, 2005). Bireyler de bir araştırmayı yorumlamada, istatistiksel haber hakkında verilerin toplanması ve analiz edilmesine dönük çeşitli sorular sorma ihtiyacı duymakta ve bu soruların cevaplanmasında da istatistiksel bilginin analiz edilerek değerlendirmesinin yapılması okuyucuları daha bilinçli olmasını sağlamaktadır (Koparan, 2015).

İstatistik konuları, hayatımızda yararlı olması, disiplinler arası kullanılan bir alan, araç olması ve eleştirel düşünmeyi geliştirmesinden dolayı okullarda öğretilmesi önem arz etmektedir (Koparan, 2015). Eğitim fakültelerinde de istatistik ve bilimsel araştırma yöntemleri dersi kapsamında bu alanda öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda sosyal bilimlerde istatistik derslerinin amacı, bunun diğer alanlar için de geçerli olduğu söylenebilir, öğrencilere araştırma metodlarını ve istatistik kavramlarını anlatma ve öğretme, bu sayede öğrencilere yaptıkları araştırmalara dayalı olarak toplanan verileri nasıl yorumlayacakları hakkında gerekli bilginin ve deneyimin sağlanması olarak görülebilir (Işıklıdağ, Cansız ve Şahin, 2020). Parametre ve istatistik kavramları bilimsel araştırmalarda, kitaplarında ve derslerinde çok sık karşılaştığımız kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kavramlar çoğunlukla bilimsel araştırma yöntemleri kaynaklarında, evren ve örneklem (Karasar, 2008) ya da örnekleme yöntemleri (Büyüköztürk, vd., 2008) gibi konu ya da bölümlerde yer almaktadır. Her ne kadar bir araştırma sonucu ifade edilirken çoğunlukla istatistik kavramı kullanılsa da istatistik ve parametre kavramları çok farklı anlamlara gelmektedir. Evrenden elde edilen verilerden hesaplanan ve evreni betimlemek için kullanılan değerler parametre olarak ifade

edilmektedir (Büyüköztürk, vd., 2008). Parametre evrenin bilinmek istenen (ortalama, standart sapma vb.) değerleridir (Karasar, 2008). Bu bakımdan parametre değerleri evrene ait çıkarımlar yorumlamalar ve bilgiler sunmaktadır. Örneklemelerden elde edilen verilerden hesaplanan ve örneklemi betimlemede kullanılan değerler de istatistik olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2008). İstatistik örneklem üzerinde gözlenen (ortalama, standart sapma vb.) değerlerdir (Karasar, 2008). İstatistiki değerler de örnekleme ait çıkarımlar, yorumlamalar ve bilgiler sunmaktadır. Kavramsal düzeyde öğretimin yapılması önem kazanmaktadır (Gemici, 2012). Kavramlar herhangi bir varlık veya nesneden söz edilirken, onunla ilgili olarak insan zihninde meydana gelen çağrışımlar olarak tanımlanmaktadır (Ayas, 2014). Ayrıca, kavramlar zihnimizde var olan düşünceler olup bilgi yaratma sisteminin parçalarını oluşturmaktadır (Duman, 2011). İletişimin sağlanmasında ve dilin gelişiminde de önemli bir yere ve role sahiptirler (Ayas, 2014; Gemici, 2012). Kavramlarımızla bilişsel yeteneğimizi güçlendiririz ve öğrenmeyi kolaylaştırmak ve düşünceyi görselleştirmek için kavramsal öğrenme ve öğretimden yararlanırız (Duman, 2011). Ayrıca kalıcı öğrenme, kavramsal öğrenmenin gerçekleşmesi ile meydana gelmektedir (Gemici, 2012). Son birkaç on yılda da metaforların eğitimin hemen hemen her kademesinde kullanıldığı görülmektedir (Vadeboncoeur & Torres, 2003). Metaforların, bireyin kavramsal sistemini düzenlemede yapısal bir rol oynadığı kabul edilmektedir (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Farkında olsak da olmasak da metaforlar yaşadığımız dünyayı ve gerçekliğimizi kavramsallaştırma yolunda temel bir etkiye sahiptirler (Saban, 2006). Kavramlar algılanırken, çoğunlukla başka bir kavram ile olan ortak ve benzer yönleri ilişkilendirilerek zihinde canlandırma yoluna gidilmektedir (Geçit ve Gençer, 2011). Metaforlar, soyut ya da anlaşılması zor olan olguların kavramların tanınan ya da bilinen ifadelerle anlatılması ve açıklanmasında karşımıza çıkmaktadırlar (Güneş ve Tezcan 2019). Böylece metaforların, anlaşılması zor kavramların benzetme yoluyla bilinen kavramlarla anlatılması formal ve informal öğrenmede sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Geçit ve Gençer, 2011). Ayrıca metaforlar, düşünme biçimimiz, dilimiz ve bilim hayatımız üzerinde olduğu kadar, bireyin kendini günlük hayatta ifade etmesi üzerinde de oldukça önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir (Güneş ve Tezcan 2019, s.3). Metafor kullanımı bireyin, genel olarak dünyayı kavrayışına sirayet eden bir düşünme ve görme biçimi olduğu (Geçit ve Gençer, 2011) ve algılarını, düşüncelerini, eylemlerini yapılandırdığı kabul edilmektedir (Saban, 2006).

Öğretmen adayları, hem bir birey olarak günlük yaşamlarında kişisel seçimlerini yaparken, bilinçli bir vatandaş olurken hem de geleceğin bir öğretmeni olarak öğrencilerin performansları ve kendi yeterliklerini belirlerken istatistiki bilgi ile karşılaşmaktadırlar (GAISE, 2005). Bu yüzden öğretmen adayları bu alanda yeterli bilgiye ve kavramsal anlamaya sahip olmaları gerekmektedir. Üniversite dönemi ve eğitimi bireylerin hayata atılmaları ve gelecekte iş yaşamlarında başarılı olmalarında önemli bir etkiye sahiptir (Özmen ve Baki, 2017). Mezunların, modern dünyada da başarılı olabilmeleri için gerekli istatistiki bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir (GAISE, 2005). İlgili alanyazın incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının, fen ve fen-teknoloji öğretmeni (Afacan, 2011), kimya (Anılan, 2017), fen laboratuvarı (Arık ve Benli-Özdemir, 2016; Ural ve Başaran-Uğur, 2018), ışık (Aygün, Durukan ve Hacıoğlu, 2015), organ bağıışı (Harman & Çökelez, 2017), evrim (Özbuğutu, 2018), okul (Doğan, 2014), coğrafya (Öztürk, 2007), üniversite hocası (Tortop, 2013), insan beyni kavramı (Çakmak, 2018a), öğretmenlik uygulaması dersi (Özdaş ve Çakmak, 2018), kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma öğrencileri (Altıntaş, Baykan, Karaman & Altıntaş, 2015), değerlendirme (Tatar ve Murat, 2011), fen ve matematik (Yapıcıoğlu ve Korkmaz, 2019) vb. çeşitli kavram, olgu ya da olaylara ilişkin metaforik algılarının araştırıldığı görülmektedir. Ayrıca Çakmak (2018b) ise yaptığı çalışmada Türkiye’de çevre kavramı bağlamında yapılan metaforik çalışmaları analiz ederek genel eğilimlerini belirlemeye çalışmıştır. Gerek fen eğitiminde ve gerekse diğer alanlarda çeşitli kavramlara yönelik metaforik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak istatistik ve parametre kavramlarına yönelik bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Ayrıca ilgili literatür incelendiğinde ülkemizde, fen bilgisi öğretmen adaylarının istatistik ve parametre kavramlarına yönelik kavramsal anlama, metaforik algıları ve zihinsel yapılarını belirlemeye dönük çalışmalarına da olmadığı göze çarpmaktadır. Öğretmen eğitiminde her aday kendi branşına göre farklı dersler almasına rağmen bilimsel araştırma yöntemleri ve istatistik dersleri ortak okutulan dersler arasında yer almaktadır. Bu çalışmada bilimsel araştırma yöntemleri dersi kapsamında istatistik ve parametre kavramları üzerine odaklanılmıştır. Böylelikle bu çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının istatistik ve parametre kavramlarına yönelik sahip oldukları metaforik algıları ve kavramsal anlamalarının araştırılması amaçlanmıştır. Bu kavramlar bir biri ile yakından ilişkili olduğu, birbirinin yerine sıklıkla kullanıldığı ve birbiriyle karıştırıldığı için bu

çalışmada birlikte ele alınması uygun görülmüştür. Böylece araştırmanın amacına paralel olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Fen bilgisi öğretmen adaylarının, “istatistik” ve “parametre” kavramlarına yönelik metaforik algıları nelerdir?
- 2- Fen bilgisi öğretmen adaylarının, “istatistik” ve “parametre” kavramlarına yönelik kavramsal algıları nelerdir?
- 3- Fen bilgisi öğretmen adaylarının, “istatistik ve “parametre” kavramlarına yönelik metaforik algıları ile kavramsal algıları arasında nasıl bir bağlantı vardır?

## 1. YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim araştırması ile yürütülmüştür. Olgu bilim araştırmaları, yaşantımızda karşılaştığımız ve farkında olduğumuz ancak derinlemesine, ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız ve üzerinde çok düşünmediğimiz olgulara odaklanma ve bu olguları derinlemesine inceleyen bir nitel araştırma türüdür (Aydın, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmaya konu olan olgular, yaşadığımız dünyadaki olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

### Çalışma Grubu

Bu çalışma, üçüncü sınıfta öğrenim gören 38 fen bilgisi öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışmada örneklemin belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, belirlenen ölçütü karşılayan birimler, nesnelere ve olaylar örnekleme alınır (Büyüköztürk, vd., 2008). Bu çalışmada da ölçüt olarak, bilimsel araştırma yöntemi ve istatistik dersini almış olan 3. sınıf fen bilgisi öğretmen adayları ile yürütülmesi, bu doğrultuda araştırmanın katılımcılarının belirlenmesi ve verilerin toplanması uygun bulunmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada metafor formu ve iki açık uçlu sorudan oluşan form olmak üzere iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Metafor formunda öğretmen adaylarının istatistik kavramına yönelik sahip oldukları metaforları belirlemek amacıyla katılımcıların her birinden “*İstatistik.....gibidir, Çünkü.....*” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının parametre kavramına yönelik sahip oldukları metaforları belirlemek amacıyla da katılımcıların her birinden “*Parametre..... gibidir, Çünkü.....*” cümlesini tamamlamaları sağlanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının istatistik ve parametre kavramlarını anlama düzeylerini belirlemek için iki açık uçlu sorudan oluşan bir form uygulanmıştır. Yazılı yoklama yani açık uçlu sorularda güvenilirlikte, soruların açık anlaşılır ve iyi hazırlanması ve planlaması gerekmekte iken; geçerlikte ise ölçme aracının amacına hizmet etme derecesi yani ölçülmesi istenilen özelliklerin başka özellikler ile karıştırılmadan ölçülmesi gerekmektedir (Canbulat, 2018). Bu çalışmada da açık uçlu sorulardan oluşan formlar kullanılmıştır. Formlarda yer alan sorular açık anlaşılır olarak düzenlenerek güvenilirliği sağlanmış ve sorularda hangi kavramların ölçülmesi istenmişse, istatistik ve parametre kavramları, onlara odaklanılarak o kavramlar ölçülmüş ve diğer kavramlar ile karıştırılmadan değerlendirilerek geçerlik sağlanmıştır. Böylece araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan formları geçerlik ve güvenilirliği artırılmıştır. Formda yer alan iki açık uçlu soru aşağıdaki gibi öğretmen adaylarına sorulmuştur:

1. İstatistik kavramından ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.
2. Parametre kavramından ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.

### Veri Toplama Süreci

Fen bilgisi öğretmen adaylarına her bir metafor formu ve her bir iki açık uçlu sorudan oluşan form için katılımcılara ayrı ayrı 20 dakika süre tanınmıştır. Uygulama öncesi fen bilgisi öğretmen adaylarına metaforun ne olduğu ve nasıl kurulacağı hakkında bilgilendirmeye dönük kısa bir eğitim verilmiştir. Veri toplama sürecinde öğretmen adaylarından sadece bir metafora odaklanmaları ve belirlemiş oldukları metaforun gerekçelerine yoğunlaşarak açıklamaları sağlanmıştır. Bu şekilde öğretmen adaylarından istatistik ve parametre kavramlarına yönelik düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri sağlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi ile hacimli olan nitel materyali olarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade etmektedir (Patton, 2014). Yani birbirine benzeyen verilerin

belirli kavramlar, kodlar, kategoriler ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucuların anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlama sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Veri analizi üç aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada fen bilgisi öğretmen adaylarının istatistik ve parametre kavramlarını anlama düzeyleri içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde öğretmen adaylarının kavramsal anlama düzeyleri 3 kod altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının istatistik ve parametre kavramlarını anlama düzeylerini belirlemek için aşağıdaki Tablo 1 ve Tablo 2’deki kodlama sistemi kullanılmıştır. Aşağıdaki Tablolardan da görüldüğü öğretmen adaylarının bu kavramları anlama düzeyleri, doğru anlama, kısmen doğru anlama ve yanlış anlama şeklinde kodlara ayrılmış ve her bir koda örnekler verilmiştir.

Tablo 1’de istatistik kavramının analizinde kullanılan kodlama sistemi ve örnek alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 1. İstatistik Kavramına Yönelik Kodlar, Kısaltmalar ve Örnek Alıntılar

Kodlar	Kısaltmalar	Örnek alıntılar
Tam Doğru Algılama	TDA	İstatistik örneklem sonucundaki verilerden elde edilir. Verilerin toplanması, düzenlenmesi, özetlenmesi, takdimi, analizi ve bu analizler sonucu bir karara varılması ile ilgilenir. (ÖA11)
Kısmen Doğru Algılama	KDA	İstatistik verilerin hesaplanması yorumlanması düzenlenmesi ve bir amaca yönelik yapılan matematiksel işlemlerdir. (ÖA31)
Yanlış Algılama	YA	Evrenin sınırlı parçasıdır. Yani üzerinde inceleme yapılan tahmin yürütülen ve mantıksal işlemler yapılabilen örneklere istatistik denir. (ÖA6)

Tablo 2’de parametre kavramının analizinde kullanılan kodlama sistemi ve örnek alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 2. Parametre Kavramına Yönelik Kodlar, Kısaltmalar ve Örnek Alıntılar

Kodlar	Kısaltmalar	Örnek alıntılar
Tam Doğru Algılama	TDA	Evrenden elde edilen verilerden hesaplanan değerlerden evrene betimlemeye denir. (ÖA5)
Kısmen Doğru Algılama	KDA	Araştırılan verilerin, bulduğumuz sonuçların ve araştırma sonucu çıkan değerlerin hesaplamasıdır diyebiliriz. (ÖA23)
Yanlış Algılama	YA	Parametre istatistiki bir araştırma için veriler toplama işlemidir. (ÖA8)

Tablo 1 ve Tablo 2’de kodlar, kodların kısaltması ve belirlenen kodlara yönelik örnek alıntılar bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının ifadeleri doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur. Geriye kalan veriler, tablolardaki verilen örnek alıntılar dikkate alınarak analiz edilmiştir. Her bir öğretmen adayının ifadesi, tablolarda gösterilen kodlarla ve örnek alıntılarla karşılaştırılmış ve uygun olan koda yerleştirilmiştir.

İkinci aşamada ise fen bilgisi öğretmen adaylarının istatistik ve parametre kavramlarına yönelik metaforları içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğretmen adaylarının bu kavramlara yönelik metaforları incelenmiştir. Bu süreçte metaforların tam olarak yazılıp yazılmadığı ve metafor için gerekli gerekçenin açıklanıp açıklanmadığı kontrol edilmiştir. Öğretmen adaylarının belirlemiş oldukları metaforlar kodlar olarak belirlenmiştir. Metaforlara yönelik gerekçeleri ise ayrıntılı olarak incelenerek kategoriler oluşturulmuştur. Her bir metaforun hangi kategori altında yer aldığı frekans ve yüzdesi hesaplanarak tablo halinde sunumu yapılmıştır. Üçüncü aşama da ise öğretmen adaylarının geliştirmiş oldukları her bir metaforun hangi kavramsal anlama düzeyinde yer aldığı belirlenerek frekans ve yüzde hesaplaması belirlenerek tablolar halinde sunumu yapılmıştır.

#### Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma sonuçlarının güvenilirliği sağlamak amacıyla, (Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş ayrılığı) güvenilirlik katsayısı formülü kullanılmıştır. Bu değer %80 ve üzeri olması halinde uygun güvenilirlik katsayısı olduğu kabul görmektedir (Miles & Huberman, 1994). Bu çalışmada da yazar elde edilen verileri iki kez analiz etmiştir. Yazar, birinci analizden yaklaşık bir yıl sonra verileri ikinci kez analiz etmiş ve analizdeki görüş birliğini ve ayrılıkları tespit ederek araştırma sonucunun güvenilirliğini

sağlamıştır. Bu araştırmada da güvenilirlik katsayısı % 89.47 olarak hesaplanmış ve araştırma sonuçlarının güvenilir olduğu görülmüştür.

### **Etik Kurul Onay Bilgileri**

Bu araştırma 2020 yılı ve öncesi verileri kullanılmıştır. Araştırma yürütülürken etik ilkelere dikkat edilmiştir. Bu anlamda katılımın gönüllülüğü esası gözetilmiş ve tüm katılımcılar araştırma süreci hakkında bilgilendirilmiştir. Toplanan tüm veriler sadece araştırma kapsamında kullanılmış, veriler üçüncü kişilerle paylaşılmamış ve katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuştur. Ayrıca katılımcılara araştırma sonuçlarının aleyhlerinde kullanılmayacağına dair güvence verilmiştir. Buna ek olarak karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde ‘Asya Studies’ dergisinin hiçbir sorumluluğunun olmadığını, tüm sorumluluğun yazarlara ait olduğunu taahhüt ederim.

## **2. BULGULAR**

Bu bölümde fen bilgisi öğretmen adaylarının istatistik ve parametre kavramlarına yönelik metaforları ve kavramsal öğrenme düzeylerine ve her bir araştırma sorusuna yönelik analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

### **Fen bilgisi öğretmen adaylarının, “istatistik” ve “parametre” kavramlarına yönelik geliştirdikleri metaforlar ve gerekçelerine yönelik oluşturulan kategoriler**

Bu kısımda birinci araştırma sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır. Tablo 3’de Fen bilgisi öğretmen adaylarının istatistik kavramına yönelik geliştirmiş oldukları metaforlarına yer verilmiştir. Tablo 3’deki veriler incelendiğinde 38 Fen bilgisi öğretmen adayı 34 farklı metaforik algı ifadesi geliştirdiği görülmektedir. Bazı Fen bilgisi öğretmen adayları, sayı (sayı dünyası) (f=3), hesap makinası (f=2) ve matematik (f=2) gibi benzer metaforlar ürettikleri tespit edilmiştir.

*Tablo 3. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının İstatistik Kavramına Yönelik Metaforları*

Sıra	Metafor adı	f	%	Sıra	Metafor adı	f	%
1	Sayı (sayı dünyası)	3	7.90	18	Lider	1	2.63
2	Hesap makinası	2	5.26	19	Bir küme sayısı	1	2.63
3	Matematik	2	5.26	20	Tedavi yöntemi	1	2.63
4	Haberci	1	2.63	21	Disiplin	1	2.63
5	Banka	1	2.63	22	Zaman	1	2.63
6	İlaç	1	2.63	23	Dört işlem	1	2.63
7	Hasta tetkik sonucu	1	2.63	24	Dershane	1	2.63
8	Su tüketimi	1	2.63	25	Araştırma	1	2.63
9	Resim	1	2.63	26	Eleştirmen	1	2.63
10	Deneme soruları	1	2.63	27	Hayat	1	2.63
11	Bitkinin bir kesiti	1	2.63	28	Detay	1	2.63
12	İğne yapraklı ağaçlar	1	2.63	29	Dosya	1	2.63
13	Yarışma programı	1	2.63	30	Roman	1	2.63
14	Evren	1	2.63	31	Eğlence	1	2.63
15	Merdiven basamağı	1	2.63	32	Gözlem	1	2.63
16	Kitap	1	2.63	33	Küme elemanı	1	2.63
17	(Otobüs)Toplama merkezi	1	2.63	34	At yarışı	1	2.63
<b>Toplam</b>						<b>38</b>	<b>100</b>

Tablo 4’de Fen bilgisi öğretmen adaylarının istatistik kavramına yönelik geliştirmiş oldukları metaforların kategorileri gösterilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının istatistik kavramına yönelik ürettiği metaforlar, sayılar dünyası, parça-bütün ilişkisi, açıklama-aydınlatma, analiz etme-düzenleme, ilerleme-gelişmeyi belirleme, sağlık/teşhis-tedavi, yol gösterme, merak-ilgi ve yaşam zorluğu olmak üzere 8 kategori altında toplandığı görülmektedir.



Tablo 4. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının İstatistik Kavramı Gereçeklerine Yönelik Kategoriler

Sıra	Kategoriler	Metaforlar	f	%
1	Sayılar dünyası	Hesap makinası (f=2), Sayı (f=3), Matematik (f=2), bir küme sayımı, dört işlem	9	23.68
2	Parça-bütün ilişkisi	Bitkiden alınan bir kesit, iğne yapraklı ağaçlar, evren, lider, detay, küme elemanı, toplama merkezi	7	18.42
3	Açıklama-Aydınlatma	Haberci, su tüketimi, resim, araştırma, eleştirmen, gözlem	6	15.79
4	Analiz etme-düzenleme	Banka, yarışma programı, kitap, disiplin, dersane, dosya	6	15.79
5	İlerleme-gelişmeyi belirleme	Deneme soruları, merdiven basamağı, at yarışı, zaman	4	10.53
6	Sağlık/Teşhis-tedavi	İlaç, tetkik sonucu, tedavi yöntemi	3	7.90
7	Merak-İlgi uyandırma	Roman, eğlence	2	5.26
8	Yaşam zorluğu	Hayat	1	2.63
<b>Toplam</b>			<b>38</b>	<b>100</b>

Sayılar dünyası kategorisi ile fen bilgisi öğretmen adayları istatistiği sayılar ve sayılar olan ilişkisi üzerinde yoğunlaşmışlardır. Fen bilgisi öğretmen adaylarından birinin açıklamasına aşağıdaki gibi yer verilmiştir:

*“İstatistik, hesap makinası gibidir. Çünkü istatistik ölçüm değerlerinin söz ile değil de daha çok sayı dünyasında var olan bir kavram olduğu için hesap makinasına benzettim.”* (ÖA3)

Parça-bütün ilişkisi kategorisi ile fen bilgisi öğretmen adayları bir bütünden alınan bir örnek üzerinde yapılan sayısal işlemler ya da analizlere odaklanmışlardır. Bu kategorideki metaforların istatistik kavramı ile biraz daha yakından ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu kategorideki fen bilgisi öğretmen adaylardan birinin ifadesi aşağıdaki gibi verilmiştir:

*“İstatistik, bitkiden alınan bir kesit gibidir. Çünkü bir bitkiden alınan kesit üzerinde inceleme yaptığımızda o bitkiyi tanımlayabiliriz ve bitkinin özellikleri hakkında bir bilgiye ulaşabiliriz.”* (ÖA10)

Açıklama-aydınlatma kategorisi ile fen bilgisi öğretmen adayları istatistiğin bilgilendirici özelliğine vurguda bulunmuşlardır. Öğretmen adayının ifadesi aşağıda verilmiştir:

*“İstatistik, haberci gibidir. Çünkü istatistikte veriler, toplanır, hesaplanır, analiz edilir ve bu analiz sonucunda sonuca ulaşılır. Haberci de bir haber ile ilgili veriler toplar, analiz eder ve haberi analiz ettikten sonra sonuca varır. Bu şekilde istatistik haberci gibidir. Eldeki verileri analiz ederek sonuca ulaşır.”* (ÖA1)

Analiz etme-düzenleme kategorisi ile fen bilgisi öğretmen adaylarının istatistiğin verileri düzenlenmesi ve anlaşılır kılması özelliğine vurguda bulunmuşlardır. Bir öğretmen adayının ifadesi aşağıda verilmiştir:

*“İstatistik, dosya gibidir. Çünkü verilerin düzenlenmesinde sınıflandırılmasında rol oynar. Bilgileri düzenleyip tek bir yerde sınıflandırıp toplanmasını sağlar.”* (ÖA33)

İlerleme-gelişmeyi belirleme kategorisi ile fen bilgisi öğretmen adayları istatistiğin bir durum hakkındaki gelişmeyi ve ilerlemeyi belirleme özelliğine vurguda bulunmuşlardır. Fen bilgisi öğretmen adaylardan birinin ifadesine aşağıdaki gibi yer verilmiştir:

*“İstatistik, deneme soruları gibidir. Çünkü ilk önce deneme sınavına giren öğrencilerin aldığı nota bakarız. Sonra birkaç tane deneme sınavını yaptıktan sonra öğrencilerin ilk deneme ile sonraki denemelerde ne kadar başarılı olup olmadığını karşılaştırıp analiz ederek anlayabiliriz.”* (ÖA9)

Sağlık/Teşhis-Tedavi kategorisi ile fen bilgisi öğretmen adayları istatistiğin sağlık ile olan ilişkisi üzerine odaklandıkları görülmüştür. Fen bilgisi öğretmen adaylardan birinin ifadesine aşağıdaki gibi yer verilmiştir:

*“İstatistik, tetkik sonucu gibidir. Çünkü bir hastalığın tedavisi için hastalar üzerinde yapılan tetkikler sonucunda tedavi yöntemi geliştirilir. İstatistikte de bu böyledir bence, bir problemin çözülmesi için belirli değerler elde edilerek çözülür. Bu belli değerler de istatistiği oluşturur.”* (ÖA5)

Merak-ilgi uyandırma kategorisi ile fen bilgisi öğretmen adayları istatistik dersinin olumlu yönüne vurguda bulunmuşlardır. Fen bilgisi öğretmen adaylardan birinin ifadesine aşağıdaki gibi yer verilmiştir:

“İstatistik, eğlence gibidir. Çünkü hem eğlenceli hem de farklı bir derstir. İlgi çeken düşündürücü ve bazı konular hakkında düşünmemizi sağlayan derslerden birisidir.” (ÖA35)

Yaşam zorluğu kategorisi ile fen bilgisi öğretmen adayları istatistik dersinin zor olan kısmına vurguda bulunmuşlardır. Fen bilgisi öğretmen adayının ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

“İstatistik, hayat gibidir. Çünkü istatistik matematiksel olarak zordur. Hayatta da zordur. Günlük yaşamımızda karşılaştığımız kazalar, kavgalar, gürültüler ve en önemlisi hayatta tutunmak için yaptığımız çabalar kadar zordur. İstatistikte de verilerin hesaplanması ve yapılan ölçümler zordur. Hayat acıdır. Masum bir bebeğin denizde boğulması, bu kış mevsiminde açıkta kalan insanlar, iki sevgilinin bir birinden ayrılıp yaşadığı acı kadar zordur hayat (istatistik).” (ÖA31)

Tablo 5. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Parametre Kavramına Yönelik Metaforları

Sıra	Metafor adı	f	%	Sıra	Metafor adı	f	%
1	Birim	3	7.90	18	Atlar	1	2.63
2	Örnek	2	5.26	19	Sonuç	1	2.63
3	Çocuk	2	5.26	20	Nesnenin küçük parçası	1	2.63
4	Hayat	1	2.63	21	Oyuncak	1	2.63
5	Para makinası	1	2.63	22	Hız	1	2.63
6	Yemek sofrası	1	2.63	23	Yaşam	1	2.63
7	Çekap	1	2.63	24	X değişkeni	1	2.63
8	Tedavi yöntemi	1	2.63	25	Yoklama	1	2.63
9	Su faturası	1	2.63	26	Alt başlık	1	2.63
10	Alet çantası	1	2.63	27	(Tüm) Sayılar	1	2.63
11	İki kişiyi karşılaştırmak	1	2.63	28	İnsanoğlu	1	2.63
12	Mikroskop	1	2.63	29	Dal	1	2.63
13	Orman	1	2.63	30	Alt dosya	1	2.63
14	Meteoroloji	1	2.63	31	Kültür	1	2.63
15	Evrenin bir parçası	1	2.63	32	Şehir	1	2.63
16	Sınıf	1	2.63	33	Kümenin kendisi	1	2.63
17	Türk bayrağı	1	2.63	34	Çöp kutusu	1	2.63
<b>Toplam</b>						<b>38</b>	<b>100</b>

Tablo 5’de Fen bilgisi öğretmen adaylarının parametre kavramına yönelik geliştirmiş oldukları metaforlarına yer verilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde 38 Fen bilgisi öğretmen adayı parametre kavramına yönelik 34 farklı metaforik algı ifadesi geliştirdiği görülmektedir. Bazı Fen bilgisi öğretmen adayları, örnek (f=2), birim (f=2) ve çocuk (f=2) gibi benzer metaforlar ürettikleri tespit edilmiştir.

Tablo 6. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Parametre Kavramı Metaforlarına Yönelik Gereçekleri

Sıra	Kategoriler	Metaforlar	f	%
1	Bütünü temsil etme	Hayat, yemek sofrası, çekap, tedavi yöntemi, alet çantası, orman, meteoroloji, sınıf, Türk bayrağı, atlar, sonuç, yaşam, yoklama (sınav), sayıların tümü, insanoğlu, kültür, şehir, kümenin kendisi, çöp kutusu	19	50.00
2	Parçayı temsil etme	Örnek (f=2), evrenin bir parçası, ölçme birimi (3), nesnenin küçük bir parçası, çocuk (2), oyuncak, alt başlık, dal, alt dosya	13	34.22
3	İlerlemeyi takip etme	Su faturası, karşılaştırma yapmak	2	5.26
4	Değişken	Hız, X değişkeni,	2	5.26
5	Ölçme cihazı	Para makinası, mikroskop	2	5.26
<b>Toplam</b>			<b>38</b>	<b>100</b>

Tablo 6’da Fen bilgisi öğretmen adaylarının parametre kavramına yönelik geliştirmiş oldukları metaforların kategorileri gösterilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının parametre kavramına yönelik ürettiği metaforlar, bütünü temsil etme, parçayı temsil etme, ilerlemeyi takip etme, değişken ve ölçme cihazı olmak üzere 5 kategori altında toplandığı görülmektedir. Bütünü temsil etme kategorisinin parametre kavramı ile daha yakından ilişkili olduğu saptanmıştır.

Bütünü temsil etme kategorisi ile fen bilgisi öğretmen adaylarını parametrenin bütünü temsil etme yönüne vurguda bulunmuşlardır. Bu kategori altındaki açıklamaların parametre kavramı ile daha yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Buradaki verilerin parametreden elde edilen verilerin evreni temsil etmesi yönündeki algının oluşmasına kaynaklık ettiği tespit edilmiştir. Bu kategoriye ait fen bilgisi öğretmen adaylarının açıklamalarından birine aşağıdaki gibi yer verilmiştir:

“Parametre, tedavi yöntemi gibidir. Çünkü hastalığın giderilmesi için yapılan tetkikler sonucunda belirli tedavi yöntemleri geliştirilir. Parametrede evrenden elde edilen verilerden hesaplanan değerler ile evreni betimlemeye denir. Tedavi yöntemi hastalığı açıklayıp bir yöntem geliştirdiği için parametreye benzettim.” (ÖA5)

Parçayı temsil etme kategorisi ile fen bilgisi öğretmen adayları parametrenin, bir bütün içerisinde bulunan küçük bir parça ya da unsur olduğuna vurguda bulunmuşlardır. Bu kategoriye ait fen bilgisi öğretmen adaylarının açıklamalarından birine aşağıdaki gibi yer verilmiştir:

“Parametre, örnek gibidir. Çünkü o (bir) konuyu anlatırsın, (o konuyu) açıklamak (ve) örnek vermek için de elindeki parametreleri örnek olarak kullanırsın.” (ÖA6)

İlerlemeyi takip etme kategorisi ile fen bilgisi öğretmen adayları parametreyi, bir durumdaki meydana gelen ilerlemenin ya da gelişimin takip edilmesi olarak açıklamaya çalışmışlardır. Bu kategoriye ait fen bilgisi öğretmen adaylarının açıklamalarından birine aşağıdaki gibi yer verilmiştir:

“Parametre, su faturası gibidir. Çünkü su tüketiminden yola çıkarak, belli değerler veren sisteme ulaşılır. Olası var olan sonucu planlı hale getirir. Su tüketimi istatistiğinden yola çıkılarak su faturası parametresi çıkarılabilir.” (ÖA7)

Değişken kategorisi ile fen bilgisi öğretmen adayları parametreyi bir durumdan bir başka duruma değişik değerler alabilen özellikler ya da değerler olarak açıklamışlardır. Bu kategoriye ait fen bilgisi öğretmen adaylarının açıklamalarından birine aşağıdaki gibi yer verilmiştir:

“Parametre, x değişkeni gibidir. Çünkü matematik işlemlerinde x yerine istediğimiz sayısı koyabiliriz. Aynı şekilde parametrede bir olayda değiştirilebilen veriler olabilir. Örneğin, bir olayda parametre olarak herhangi nesne varsa bu nesneyi istediğimiz gibi değiştirebiliriz. Yani aynı ifadeyi başka bir tabirle ifade edilebilir. İşte bu ifadeye parametre denilebilir.” (ÖA24)

Ölçme cihazı kategorisi ile fen bilgisi öğretmen adayları parametreyi, inceleme ya da ölçme yapmak için bir alet olarak kabul etmişlerdir. Bu kategoriye ait fen bilgisi öğretmen adaylarının açıklamalarından birine aşağıdaki gibi yer verilmiştir:

“Parametre, mikroskop gibidir. Çünkü bitkiden aldığımız bir kesit üzerinde detaylı olarak inceleme yapabiliriz. Ve bitki özellikleri hakkında deney gözlem yoluyla belli değerler elde edip onları betimleyebiliriz” (ÖA10)

#### Fen bilgisi öğretmen adaylarının, “istatistik” ve “parametre” kavramlarına yönelik kavramsal algılarının belirlenmesi

Bu kısımda ikinci araştırma sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır. Tablo 7 Fen bilgisi öğretmen adaylarının istatistik kavramı algılarını göstermektedir. Tablo 7 incelendiğinde istatistik kavramını, fen bilgisi öğretmen adaylarının % 15.79 (f=6)’u tam doğru algıladığı, büyük çoğunluğu % 65.79 (f=25)’u kısmen doğru algıladığı ve % 18.42 (f=7)’si ise yanlış algıladığı tespit edilmiştir.

Tablo 7. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının İstatistik Kavramı Algısı

Kodlar	Öğretmen Adayları	f	%
TDA	ÖA5, 11, 12, 18, 27, 37	6	5.79
KDA	ÖA1, 2, 3, 4, 8, 9, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38	28	3.68
YA	ÖA 6, 7, 10, 16	4	0.53
<b>Toplam</b>		<b>38</b>	<b>100</b>

TDA: Tam Doğru Algılama, KD: Kısmen Doğru Algılama, Y: Yanlış Algılama, ÖA1, 2...vd.: Öğretmen Adayı 1, 2...vd.

Tablo 7'den de görüldüğü gibi istatistik kavramı fen bilgisi öğretmenlerinin çok az bir kısmı (%15.79; f=6) tarafından yeterli düzeyde ve tam doğru algılandığı tespit edilmiştir. Bu kavramsal algıya sahip olan fen bilgisi öğretmen adayları örneklem ile elde edilen veriler arasında ilişki kurabilmekte ve araştırma sonuçlarının da ona göre yorumlanması gerektiği algısına sahip oldukları görülmüştür. Bu kavramsal algıya sahip olan fen bilgisi öğretmen adaylarından bazılarının ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

*“İstatistik örneklem sonucundaki verilerden elde edilir. Verilerin toplanması, düzenlenmesi, özetlenmesi, takdimi, analizi ve bu analizler sonucu bir karara varılması ile ilgilidir.”* (ÖA11)

*“İstatistik üzerinde çalışma yapmak istediğimiz verilerin (örneklemeden) verilerin toplanması, analizi, elde edilen verilerin yorumlanması ve bir sonuca varılması yoludur.”* (ÖA27)

Ancak Tablo 7'den de görüldüğü gibi istatistik kavramı fen bilgisi öğretmenlerinin çoğunluğu tarafından (% 73.68; f=28) tarafından kısmen doğru algılandığı tespit edilmiştir. Bu kavramsal algıya sahip olan fen bilgisi öğretmen adaylarının örneklem ile elde edilen veriler arasında yeterli ilişkiyi kuramadıkları ve kavramsal olarak eksik ya da hatalı bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Bu kavramsal algıya sahip olan fen bilgisi öğretmen adaylarından birinin ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

*“İstatistik bilimi, verilerin toplanması düzenlenmesi incelemesi analiz edilmesi ve bu analiz ile birlikte elde edilen sonuçların yorumlanıp karar vermesi ile ilgilenen bilime denmektedir.”* (ÖA28)

Yine Tablo 7'den de görüldüğü gibi fen bilgisi öğretmen adaylarının az bir kısmı (% 10.53; f=4) tarafından istatistik kavramının yanlış algılandığı tespit edilmiştir. Bu kavramsal algıya sahip olan fen bilgisi öğretmen adaylarından bazılarının ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

*“Evrenin sınırlı parçasıdır. Yani üzerinde inceleme yapılan tahmin yürütülen ve mantuksal işlemler yapılabilen örneklere istatistik denir.”* (ÖA6)

Tablo 8 Fen bilgisi öğretmen adaylarının parametre kavramı algılarını göstermektedir. Tablo 8 incelendiğinde parametre kavramını, fen bilgisi öğretmen adaylarının % 23.68 (f=9)'i tam doğru algıladığı, yine % 23.68 (f=9) kısmen doğru algıladığı ve büyük çoğunluğunun % 52.64 (f=20)'ünün ise yanlış algıladığı tespit edilmiştir.

Tablo 8. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Parametre Kavramı Algısı

Kodlar	Öğretmen Adayları	f	%
TDA	ÖA 1,4, 5, 6, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 29, 31, 37, 38	14	36.84
KDA	ÖA 17, 22, 23, 24, 32, 35,	6	15.79
YA	ÖA 2, 3, 7, 8, 9, 13, 15, 19, 20, 21, 25, 26, 27, 28, 30, 33, 34, 36	18	47.37
<b>Toplam</b>		<b>38</b>	<b>100</b>

TDA: Tam Doğru Algılama, KD: Kısmen Doğru Algılama, Y: Yanlış Algılama, ÖA 1, 2...vd.: Öğretmen Adayı 1, 2...vd.

Tablo 8'den de görüldüğü gibi parametre kavramı fen bilgisi öğretmenlerinin az bir kısmı (% 36.84; f=15) tarafından yeterli düzeyde ve tam doğru algılandığı tespit edilmiştir. Bu kavramsal algıya sahip olan fen bilgisi öğretmen adayları evren ile elde edilen veriler arasında ilişki kurabilmekte ve araştırma sonuçlarının da ona göre yorumlanması gerektiği algısına sahip oldukları görülmüştür. Bu kavramsal algıya sahip olan fen bilgisi öğretmen adaylarından bazılarının ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

*“Evrenden elde edilen verilerden hesaplanan değerlerden evrene (yönelik yapılan) betimlemeye denir.”* (ÖA5)

*“Parametre evrenden elde edilen verilerden hesaplanan ve evreni betimlemek için kullanılan değerlerdir. Evrendeki bütün birimlerden elde edilen her bir ölçüye parametre denir.”* (ÖA11)

Yine Tablo 8'den de görüldüğü gibi parametre kavramı fen bilgisi öğretmenlerinin çok az bir kısmı (% 15.79; f=6) tarafından kısmen doğru olarak algılandığı tespit edilmiştir. Bu kavramsal algıya sahip olan fen bilgisi öğretmen adaylarının evren ile elde edilen veriler arasında yeterli ilişkiyi kuramadıkları ve kavramsal olarak eksik ya da hatalı bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Bu kavramsal algıya sahip olan fen bilgisi öğretmen adaylarından birinin ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

*“Parametre verilerin değerlendirilmesidir.”* (ÖA17)

*“Araştırılan verilerin, bulduğumuz sonuçların ve araştırma sonucu çıkan değerlerin hesaplamasıdır diyebiliriz.”* (ÖA23)

Ancak Tablo 8’den de görüldüğü gibi fen bilgisi öğretmen adaylarının yarıya yakın kısmı (% 47.37; f=18) tarafından parametre kavramının yanlış algılandığı tespit edilmiştir. Bu kavramsal algıya sahip olan fen bilgisi öğretmen adaylarından birinin ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

“*Parametre kavramı istatistik kavramına göre daha sınırlı bir kavramdır. Yani parametrenin ilgilendiği alan istatistiğe göre daha dar bir alandır. Yani örneğin istatistik yoluyla bir ildeki okullardan veriler elde edilirken parametre ile herhangi bir okuldaki veriler elde edilir.*” (ÖA13)

#### **Fen bilgisi öğretmen adaylarının, “istatistik ve “parametre” kavramlarına yönelik metaforik algıları ile kavramsal algıları arasındaki bağlantı**

Bu kısımda üçüncü araştırma sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır. Böylece fen bilgisi öğretmen adaylarının istatistik ve parametre kavramlarına yönelik geliştirmiş oldukları metaforlar ile kavramsal algıları arasında nasıl bir bağlantı olduğu tespit edilmiştir.

*Tablo 9. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının İstatistik Kavramına Yönelik Metaforları Algıları İle Kavramsal Anlamaları Arasındaki Bağlantı*

<b>Kategoriler</b>	<b>Kodlar (Metaforlar)</b>
TDA	Tetkik sonucu, İğne yapraklı ağaçlar, Yarışma programı, Lider, Sayı, Küme elemanı
KDA	Haberci, Banka, Hesap makinası (f=2), İlaç, Resim, Deneme soruları, Evren, Merdiven basamağı, Kitap, Bir küme sayımı, Tedavi yöntemi, Disiplin, Matematik (2), Zaman, Dört işlem, Dershane, Araştırma, Sayı (dünyası), Eleştirmen, Hayat, Detay, Dosya, Roman, Eğlence, Gözlem, (Otobüs) toplanma merkezi
YA	Sayısal veriler, Su tüketimi, Bitkinin bir kesiti, At yarışı

DA: Tam Doğru Algılama, KDA: Kısmen Doğru Algılama, YA: Yanlış Algılama.

Tablo 9’de fen bilgisi öğretmen adaylarının istatistik kavramına yönelik kavramsal algıları ile geliştirmiş oldukları metaforlar yer almaktadır. İstatistik kavramını tam doğru algılayan fen bilgisi öğretmen adaylarının bu kavrama yönelik geliştirmiş oldukları metaforlar “*tetkik sonucu, iğne yapraklı ağaçlar, yarışma programı, lider, sayı ve küme elemanı*” gibi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, istatistik kavramını kısmen doğru ve yanlış algılayan fen bilgisi öğretmen adaylarının bu kavrama yönelik metaforlarına Tablo 9’de detaylı olarak yer verilmiştir.

*Tablo 10. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Parametre Kavramına Yönelik Metaforları Algıları İle Kavramsal Algıları Arasındaki Bağlantı*

<b>Kategoriler</b>	<b>Kodlar (Metaforlar)</b>
TDA	Hayat, Çekap, tedavi yöntemi, örnek, mikroskop, orman, meteoroloji, sınıf, atlar, sonuç, sayıların tümü, insanoğlu, küme, çöp kutusu
KDA	Birim, hız, yaşam, X değişkeni, dal, şehir,
YA	Para makinası, yemek sofrası, örnek, su faturası, alet çantası, karşılaştırma yapmak, evrenin bir parçası, Türk bayrağı, nesnenin küçük parçası, çocuk (f=2), oyuncak, yoklama, birim (f=2), alt başlık, alt dosya, kültür

TDA: Tam Doğru Algılama, KDA: Kısmen Doğru Algılama, YA: Yanlış Algılama.

Tablo 10’de fen bilgisi öğretmen adaylarının parametre kavramına yönelik kavramsal algıları ile geliştirmiş oldukları metaforlar arasındaki bağlantı yer almaktadır. Parametre kavramını doğru algılayan fen bilgisi öğretmen adaylarının bu kavrama yönelik geliştirmiş oldukları metaforlar “*hayat, çekap (check up), tedavi yöntemi, örnek, mikroskop, orman, meteoroloji, sınıf, atlar, sonuç, sayıların tümü, insanoğlu, kümenin kendisi, çöp kutusu*” gibi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, parametre kavramını kısmen doğru ve yanlış algılayan fen bilgisi öğretmen adaylarının bu kavrama yönelik metaforları Tablo 10’da detaylı olarak yer verilmiştir.

## **SONUÇ VE TARTIŞMA**

Fen bilgisi öğretmen adaylarının istatistik kavramına yönelik metaforlarının değişiklik arz ettiği görülmüştür. Özellikle sayılar, hesap makinası ve matematik metaforları ön plana çıktığı görülmüştür. Bu metaforlara yönelik gerekçelerde, sayılar dünyası, parça-bütün ilişkisi, açıklama aydınlatma ve analiz etme-düzenleme gibi kategoriler ön plana çıktığı sonucuna varılmış ve bu kategoriler ile öğretmen adaylarının istatistik kavramını açıklamaya çalıştıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın bulgularına göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının istatistik kavramına yönelik kavramsal algılarının düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarından sadece % 15.79 (f=6)’unun

istatistik kavramını tam doğru algıladığı geriye kalan büyük çoğunluğun kısmen doğru algıladığı (% 73.68, f=28) ve az bir oranda da bu kavramı yanlış algıladığı (% 10.53, f=4) sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucuna göre tam doğru kavramsal (% 15.79) algıya sahip olan öğretmen adaylarının kabul edilebilir ve parça-bütün ilişkisi kategorisi (% 18.42) altındaki metaforik algılama oranlarının birbirine yakın olduğu sonucuna varılmıştır. Yani öğretmen adaylarının istatistik kavramına yönelik kabul edilebilir metaforik algıları ile kavramsal olarak tam doğru algılamaları oranının bir birine yakın olduğu görülmüştür. Bu da fen bilgisi öğretmen adaylarının istatistik kavramını zihinlerinde nasıl yapılandırıyorlarsa o şekilde ya da ona yakın bir düzeyde kavramsal olarak açıklama ve algılama eğilimi içerisinde olduklarını göstermiştir.

Fen bilgisi öğretmen adayları parametre kavramına yönelik değişken metaforlar üretmiş olup birim, örnek ve çocuk gibi metaforların ön plana çıktığı görülmüştür. Fen bilgisi öğretmen adaylarının geliştirmiş oldukları metaforlara yönelik gerekçeleri bütünü temsil etme, parçayı temsil etme, ilerlemeyi takip etme, değişken ve ölçme cihazı gibi kategoriler altında yer aldığı saptanmıştır. Bu kategorilerden bütünü temsil etme (% 50.00) kategorisi parametre kavramını temsil etme gücünün daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırma bulgularına göre fen bilgisi öğretmen adaylarının parametre kavramına yönelik kavramsal algılarının da düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının parametre kavramını, % 36.84 (f=14) oranda tam doğru, % 15.79 (f=6) oranda da kısmen doğru algıladığı ancak büyük çoğunluğunun ise % 47.37 (f=18) oranla bu kavramı yanlış algıladığı sonucu elde edilmiştir. Ayrıca araştırmanın bulgularına göre fen bilgisi öğretmen adaylarının kavramsal olarak parametre kavramını tam doğru algılarının düşük (% 36.84) olmasına rağmen bütünü temsil etme kategorisi altındaki metaforik algılarının (% 50.00) daha yüksek olduğu görülmüştür. Yani kavramsal olarak parametre kavramı fen bilgisi öğretmen adayları tarafından daha düşük oranda tam olarak doğru algılanmış olmasına rağmen kabul edilebilir metaforik algılarının biraz daha yüksek oranda olduğu sonucuna varılmıştır. Yani bu çalışma, öğretmen adaylarının zihinlerinde yapılandırmış oldukları parametre kavramını açıklamada ve ifade etmede yetersizlikler ve sıkıntılar yaşadıkları sonucunu ortaya çıkardığı söylenebilir.

Kavramlara ilişkin düşüncelerimizin nasıl oluştuğu çoğunlukla kullandığımız metaforlara bağlıdır (Perry & Cooper, 2001). Fen eğitimcileri de, öğrencilerin üretici ve anlamlı öğrenmeleri üzerine odaklandıkları görülmekte, öğrencilerin kavramları ezberlemekten ziyade anlayarak ve zihinlerinde yapılandırılarak kavramlar arasında ilişki kurulması gerektiği fikri üzerinde durmakta ve bunun için de çeşitli yollar ve yöntemler aramaktadırlar (Afacan, 2011). Bu noktada, metaforların gücünden birer eğitim ve öğretim aracı olarak yararlanılabilir (Perry & Cooper, 2001). Öğrencilerin kavramlar arasında ilişki kurabilmeleri ve kavramları zihinlerinde canlandırabilmeleri için “*metaforik düşünme ve öğrenme*” tekniğinden yararlanarak soyut kavramların somutlaştırmasında kullanılabilir (Afacan, 2011). Metaforlar, olaylar, olgular ya da kavramlar hakkında düşüncelerimizi ve anlayışımızı yapılandırmaya yardımcı olduğu bilinmektedir (Perry & Cooper, 2001). Fen bilgisi öğretmen eğitiminde de kavramsal öğrenmede kabul edilebilir metaforların üretilmesi ve kullanılması daha yararlı sonuçların elde edilmesinde önemli rol alacağı söylenebilir. Bir kavrama ilişkin metaforların farkında olan bir fen öğretmeni aday, o kavrama ilişkin yeni yapılar oluşturabilir ve onu yeniden kavramsallaştırma eğilimi içerisine girebilir. Bu çalışmaya özgü olarak, istatistik ve parametre kavramlarına yönelik metaforlarının farkında olan öğretmen adayları onları uygun olan yapılara dönüştürebilirler. Nitekim istatistik kavramını açıklama eğilimi gösteren öğretmen adayları seçmiş oldukları ve kabul edilebilir metafor oranına paralel olarak açıklama eğilimi içerisinde oldukları görülmüştür. Ayrıca, metaforlar, belirli bir kavram hakkındaki anlayışımızı yeniden organize etmemize olanak tanır. Çünkü metaforlar aracılığıyla, bu kavrama ilişkin fark edilmeyen ve açık olmayan özellikler belirlenir (Perry & Cooper, 2001). Bu bakımdan metaforların, fen eğitiminde kullanılması ve kavramsal öğrenme ile bağının sağlanması oldukça önemli olduğu bu çalışmada da ortaya çıkmıştır. Nitekim öğretmen adaylarının parametre kavramına yönelik seçtikleri kabul edilebilir metafor oranlarının yüksek olduğu görülmüştür. Yani zihinde yapılandırılan bir kavramın ifade edilmesinin de oldukça önemli olduğu bu çalışmada ortaya konulmuştur. Bu bakımdan öğretmen eğitiminde, fen kavramlarının öğretmen adaylarının zihinsel yapılarının oluşturulmasına dönük çalışmaların yapılması, bunların kullanılması ve ifade edilmesine daha fazla ağırlık verilmesinin uygun olacağı söylenebilir. Bu çalışmadan elde edilen sonuca göre fen bilgisi öğretmen adaylarının istatistik ve parametre kavramlarını kavramsal algılarının düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Bu kavramlara yönelik metaforlar incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının istatistik kavramını algılama ile kabul

edilebilir metaforik algılarının birbirine paralel olduğu yani her ikisinin de düşük oranda olduğu görülmüştür. Aksine öğretmen adaylarının parametre kavramını algılamalarının düşük olmasına rağmen kabul edilebilir metaforik algılamalarının daha yüksek oranda olduğu ve bunun da yüksek oradan olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, istatistik ve parametre kavramlarının teorik ve pratik olarak kavram yanlışlarından arınık bir şekilde fen bilgisi öğretmen adaylarına öğretilmesi ve kazandırılması önem arz etmektedir. Ayrıca farklı araştırma yöntem ve modeller kullanılarak başka örneklerle de çalışmalar yapılabilir. Böylece istatistik ve parametre kavramları ile ilgili derinlemesine verilere ulaşılabilir. Bu çalışmadan elde edilen veriler ile de çeşitli ölçme araçlarının hazırlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, ülkemizde fen bilgisi öğretmen adaylarının istatistik ve parametre kavramlarına yönelik metaforlarını ve kavramsal öğrenmelerini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmadığı ve böylece alanda yapılacak olan diğer çalışmalara da kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

### **Etik Kurul Onay Bilgileri**

Bu araştırma 2020 yılı ve öncesi verileri kullanılmıştır. Araştırma yürütülürken etik ilkelere dikkat edilmiştir. Bu anlamda katılımın gönüllülüğü esası gözetilmiş ve tüm katılımcılar araştırma süreci hakkında bilgilendirilmiştir. Toplanan tüm veriler sadece araştırma kapsamında kullanılmış, veriler üçüncü kişilerle paylaşılmamış ve katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuştur. Ayrıca katılımcılara araştırma sonuçlarının aleyhlerinde kullanılmayacağına dair güvence verilmiştir. Buna ek olarak karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde ‘Asya Studies’ dergisinin hiçbir sorumluluğunun olmadığını, tüm sorumluluğun yazarlara ait olduğunu taahhüt ederim.

### **KAYNAKÇA**

- Afacan, Ö. (2011). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının “Fen” ve “Fen Ve Teknoloji Öğretmeni” Kavramlarına Yönelik Metafor Durumları. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 16(1), 1242-1254.
- Altıntaş, G.; Baykan, Ö.; Kahraman, E. ve Altıntaş, S. U. (2015). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi, Kaynaştırma Öğretmeni ve Kaynaştırma Öğrencilerine İlişkin Metaforik Algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 273-282.
- Anılan, B. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kimya Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 7-28.
- Arık, S. ve Benli-Özdemir, E. (2016). Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Fen Laboratuvarına Yönelik Metaforik Algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 673-688.
- Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(171), 100-108.
- Ayas, A. (2014). Kavram Öğrenimi. (Ed. Salih Çepni). *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi*, (11. Baskı) İçinde (s. 173-202). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, S. (2014). Olgü Bilim Araştırma. (Ed. Mustafa Metin). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* İçinde (s. 287-311). Ankara: Pegem Akademi.
- Aygün, M.; Durukan, Ü. G. ve Hacıoğlu, Y. (2015). Fen Bilgisi ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin “Işık” Kavramıyla İlgili Metaforik Algıları. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 3(2), 52-64.
- Batanero, C. and Diaz, C. (2010). Training Teachers to Teach Statistics: What Can We Learn From Research? *Statistique et Enseignement*, 1(1), 5-20.
- Batanero, C.; Godino, J. D.; Vallecillos, A.; Green, D. R. and Holmes, P. (1994). Errors and Difficulties in Understanding Elementary Statistical Concepts. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 25(4), 527-547.
- Boyacıoğlu, H. ve Güneri, P. (2006). Sağlık Araştırmalarında Kullanılan Temel İstatistik Yöntemler. *Hacettepe Dışhekimliği Dergisi*, 30(3), 33-39.
- Büyüköztürk, Ş.; Kılıç-Çakmak, E.; Akgün, Ö. E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çakmak, M. (2018a). Üniversite Öğrencilerinin İnsan Beyni Kavramı Metaforları. (Ed. Oğuz Kutlu). *Bilimsel Araştırmalar Kitabı: Eğitim Bilimleri* İçinde (s. 149-165). Ankara: Akademisyen Yayınevi.
- Çakmak, M. (2018b). Türkiye’de Çevre Kavramı Bağlamında Yapılan Metafor Çalışmalarının İçerik Analizleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 179-193.

- Canbulat, T. (2018). Yazılı Yoklamalar. (Ed. Savaş Baştürk). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, (2. Baskı) İçinde (s. 67-86). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Doğan, D. (2014). Öğretmen Adaylarının Perspektifinden Okul Kavramının Metaforlarla Analizi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 7(3), 361-382.
- Duman, B. (2011). Kavram Öğrenme ve Öğretimi. (Ed. Bilal Duman). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, (2. Baskı) İçinde (s. 506-548). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gal, I. (2002). Adults' Statistical Literacy: Meanings, Components, Responsibilities. *International Statistical Review*, 70(1), 1-51.
- Geçit, Y. ve Gençer, G. (2011). Sınıf Öğretmenliği 1.Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Algılarının Metafor Yoluyla Belirlenmesi: Rize Üniversitesi Örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0(23), 1-19.
- Gemici, Ö. (2012). Fen ve Teknoloji Eğitiminde Kavram Öğretimi. (Ed. Özgür Taşkın). *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, (2. Baskı) İçinde (s. 125-148). Ankara: Pegem Akademi.
- Guidelines for Assessment and Instruction in Statistics Education Report [GAISE]. (2005). *A pre - K-12 Curriculum Framework*. American Statistical Association.
- Güneş, C. ve Tezcan, R. (2019). Metafor Nedir, Ne Değildir? (Ed. Bahadır Kılcan). *Metafor ve Metaforik Çalışmalar İçin Bir Uygulama Rehberi*, (2. Baskı) İçinde (s. 1-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Harman, G. ve Çökelez, A. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sosyo-Bilimsel Bir Konu Olan Organ Bağışına Yönelik Metaforik Algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 55-70.
- Işıkdığ, Ü.; Cansız, S. ve Şahin, K. (2020). Sosyal Bilimler Araştırmacılarının İstatistik Paket Programlarına Karşı Tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 662-672.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koparan, T. ve Güven, B. (2014). The Effect of New Approaches on Statistical Literacy: Project Based Learning. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(4), 356-377.
- Koparan, T. (2015). An Examination of Statistical Literacy Models and Their Components. *Turkish Journal of Education*, 4(3), 16-28.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, (2<sup>nd</sup> Ed.). California: Sage Publications.
- Özbuğutu, E. (2018). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Evrim Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 31(1), 28-43.
- Özdaş, F. ve Çakmak, M. (2018). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Metaforik Algıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2747-2766.
- Özmen, Z. M. ve Baki, A. (2017). Farklı Programlarda İstatistik Dersi Veren Öğretim Elemanlarının Uygulamalarının İstatistik Okuryazarlığı Bağlamında Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 323-349.
- Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının "Coğrafya" Kavramına Yönelik Metafor Durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 55-69.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, (3. Baskı). (Çev. M. Bütün & B. Demir). Ankara: Pegem Akademi (Orijinal Yayın Tarihi 2001).
- Perry, C. and Cooper, M. (2001). Metaphors Are Good Mirrors: Reflecting on Change for Teacher Educators. *Reflective Practice*, 2(1), 41-52.
- Saban, A. (2006). Functions of Metaphor in Teaching and Teacher Education: A Review of Essay. *Teaching Education*, 17(4), 299-315.
- Tatar, N. ve Murat, S. (2011). Öğretmen Adaylarının "Değerlendirmeye" Yönelik Algıları. *e-International Journal of Educational Research*, 2(4), 70-88.
- Tortop, H. S. (2013). Öğretmen Adaylarının Üniversite Hocası Hakkındaki Metaforları ve Bir Değerlendirme Aracı Olarak Metafor. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 153-160.
- Ural, E. ve Başaran-Uğur, A. R. (2018). Öğretmen Adaylarının Fen Laboratuvarı Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 50-64.
- Vadeboncoeur, J. A. and Torres, M. N. (2003). Constructing and Reconstructing Teaching Roles: A Focus on Generative Metaphors and Dichotomies. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24(1), 87-103.
- Yapıcıoğlu, A. E. ve Korkmaz, N. (2019). Öğretmen Adaylarının Fen ve Matematiğe Yönelik Algılarının Belirlenmesi: Metafor Çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(29), 400-420.



Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

---



# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 17, p. 15-32, Autumn 2021

## İsveç'te Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçe Öğrenme ve Kullanma Durumlarına İlişkin Veli Görüşleri\* Parent's Opinions on the Situation of Learning and Use of Turkish of Turkish Bilingual Children Living in Sweden

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.986073>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
24.08.2021

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
24.09.2021

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
29.09.2021

### Asya Studies

Dr. Öğr. Üyesi Kübra Şengül  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli  
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

[kubrasengul@nevsehir.edu.tr](mailto:kubrasengul@nevsehir.edu.tr)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0002-0307-9805>

Yusufhan Yokuş  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli  
Üniversitesi, Sosyal Bilimler  
Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler  
Eğitimi Anabilim Dalı,  
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Tezli  
Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

[yusufyokus09@gmail.com](mailto:yusufyokus09@gmail.com)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0003-1800-6024>

\* Bu çalışma için Etik Kurul Onay İzni alınmıştır ve bu izinle ilgili ayrıntılar Kaynakça bölümünden önce verilmiştir.

#### Öz

Yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarımızın dilini ve kültürünü gelecek nesillere aktarma isteği Türkçenin dar bir sosyal çevrede konuşulmasına bağlı olarak tehlike altındadır. Batılı ülkeler, sosyal uyumun bir koşulu olarak kendi dillerinin öğretimini azımlık dillerin öğretiminden çok daha fazla önemsemezse de nitelikli bir iki dilli eğitimin ön koşulu bireyin ana dilinde iyi bir eğitim almış olmasıdır. İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının her iki dildeki gelişimlerinin önemli olduğuna odaklanmakla birlikte ikinci bir dilin ancak iyi edinilmiş bir ana dili düzleminde öğrenileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada da İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının ana dili öğrenme ve kullanma durumlarına ilişkin veli görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemi ile hazırlanan çalışmada yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. İsveç'te yaşayan 16 Türk veliye elektronik ortamda ulaşılmış ve veriler Maxqda programında betimsel analiz tekniğine göre analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar; İsveç'te yaşayan Türklerin çocuklarıyla iletişim kurmada Türkçeyi tercih ettiklerini; çocuklarının en iyi konuştuğu/anladığı dilin İsveççe olduğunu; çocukların, günlük yaşantılarında Türkçeyi az ve orta sıklıkta kullandıklarını göstermiştir. Çocukların kendilerini Türk kültürüne ait hissettikleri; dışlanma, öz güven eksikliği gibi sosyalleşme sorunları yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırmada, Türkçe ve Türk Kültürü dersleri etkinliklerinin ve Türkçe öğretmenlerinin yetersiz bir şekilde değerlendirildiği tespit edilmiştir. İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe ve İsveççe alfabe ve İsveççe farklılığından kaynaklanan olumsuz dil beceri performanslarına sahip oldukları; çocukların Türkçe öğrenirken ve kullanırken sözcük dağarcığı yetersizliği, Türkçeyi İsveççe ile karıştırma, telaffuz sorunları, dil bilimsel sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. İki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenirken ve kullanırken yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin; dili sıkça kullanma, ebeveynlerin yardımını alma, kültürel etkinliklere katılma, kitap okuma, ana dili ders saatlerinin artırma, öğretmen kalitesini iyileştirme ve ana dili ders kitaplarının niteliğini artırma gibi önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** İki Dillilik, İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi, Türkçe-İsveççe

#### Abstract

The desire of our Turkish citizens living abroad to transfer their language and culture to future generations is in danger due to the fact that Turkish is spoken in a narrow social circle. Although Western countries attach more importance to the teaching of their own language as a condition of social cohesion than the teaching of minority languages, the prerequisite for a qualified bilingual education is that the individual has received a good education in his mother tongue. While focusing on the importance of bilingual Turkish children living in Sweden, it is thought that a second language can only be learned at the level of a well-acquired mother tongue. In the study prepared with the qualitative research method, structured interview forms were used. 16 Turkish parents living in Sweden were reached electronically and the data were analyzed using the descriptive analysis technique in the Maxqda program. Obtained results; Turks living in Sweden prefer Turkish to communicate with their children; the language that their children speak/understand best is Swedish; It has been shown that children use Turkish with little or medium frequency in their daily lives. Children feel that they belong to Turkish culture; It has been determined that they experience socialization problems such as exclusion, lack of self-confidence. In the research, it was determined that the activities of Turkish and Turkish Culture lessons and Turkish teachers were inadequately evaluated. Bilingual Turkish children living in Sweden have negative language skill performances due to the difference in Turkish and Swedish alphabets; It has been determined that children experience vocabulary insufficiency, mixing Turkish with Swedish, pronunciation problems, and grammatical problems while learning and using Turkish. Regarding the solution of the problems experienced by bilingual Turkish children while learning and using Turkish; Suggestions were made such as using the language frequently, getting the help of parents, participating in cultural activities, reading books, increasing the mother tongue lesson hours, improving the quality of teachers and increasing the quality of mother tongue textbooks.

**Keywords:** Bilingualism, Teaching Turkish to Bilingual Turkish Children, Turkish-Swedish

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Şengül, K. ve Yokuş, Y. (2021). İsveç'te Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçe Öğrenme ve Kullanma Durumlarına İlişkin Veli Görüşleri. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(17), 15-32.

## GİRİŞ

İki dillilik, birden fazla dilde, dilsel ve kültürel iletişim becerilerinin gösterilmesidir. Her iki dilde kolayca iletişim kurabilme (Weinreich, 1953), ikinci bir dili ana dile yakın bir düzeyde kullanabilme (Aksan,1998), her iki dili iyi bir şekilde kullanabilme (Bloomfield, 1933) gibi açıklamalara rastlansa da iki dilde gösterilen performansın bireye özgü sorunları ve güçlü yanları ile karşılaşmaktadır. Bölükbaş-Kaya, Hançer ve Golynskaia (2019), iki dillilik kavramı için tek bir tanım kullanmanın oldukça zor olduğunu; bunun iki dil edinme yaşı, edinim biçimi, edinim koşulları, ana dile maruz kalıp kalmama durumu, her iki dildeki yetkinlik düzeyi gibi pek çok değişkene bağlı olarak değişebileceğini ifade etmiştir. İki dillilikte baş gösteren niteliklerin bireye veya çevreye özgü durumlar etrafında şekillenmesi alanyazında, çok çeşitli iki dillilik türlerinin tartışılmasını tartışılmasına sebebiyet vermiştir. Dillerin statü durumu, yeterlik durumu ve iki dilli olma yaşı gibi faktörler iki dilliliğin farklı bir şekilde yorumlanmasını da beraberinde getirmiştir. Ancak üzerinde durulması gereken nokta, bilginin aktarılması ve bilişsel süreçlerin düzenlenmesinde her iki dilin de kolaylaştırıcı bir araç olduğunun önemini anlamak olmalıdır.

İki dilli gelişim üzerine ortaya atılan görüşlerden biri, yeterli maruz kalma ve motivasyon olması koşuluyla ana dilde yeterliliğe ulaşmanın ikinci dil edinimini teşvik ettiğini belirten karşılıklı bağımlılık hipotezidir (Leseman, 2000). Cummins'in (1979) gelişimsel karşılıklı bağımlılık hipotezi, ikinci bir dilde belirli bir yetkinliğe ulaşabilmesi için bireyin ana dilinde belli bir eşiğe gelmiş olması gerektiğini ileri sürer. Dolayısıyla iki dilli eğitim programlarında hedeflenen dil başarısının iyi bir ana dili öğretiminden geçtiğini kabul eder. Buna karşı, ikinci bir dilin edinilmesinde ana dili gelişiminin göz ardı edildiği anlayışlar da mevcuttur. Eksiltici iki dillilik olarak kavramsallaştırılan bu açıklamalar, ülkelerin uyguladığı iki dilli eğitim programlarının birer görünümü hâline gelmiştir. "Eksiltici iki dilliliğe çevrenin oluşturduğu toplumsal ve siyasi baskı sonucu çocukluk yaşlarından itibaren sadece ikinci dili kullanmak zorunda kalan iki dillilerde rastlanır. Bu ortamda bireyin ana dili ihmal edilmekte ve gelişimi gecikmektedir" (Yılmaz, 2014: 1646). Diller arası aktarım, ikinci dilin ediniminin iyi gelişmiş bir birinci dilden fayda sağlayabileceği gerçeğine işaret ederken (Cummins, 1979), eksiltici iki dillilik sosyal çevre dili dışında kullanılan dilin akademik başarıya ve sosyal uyuma karşı oluşan ciddi bir engelleyici faktör olduğunu kabul etmektedir.

Ülkelerin iki dilli eğitim politikalarına bakıldığında, kimi etnik kimlik modeline (Alkan, 1998) göre bireyin atalarından miras kalan dil ve kültür yaşayışını devam ettirme isteğini kabul ederken kimi asimilasyon modeline göre ülkenin hâkim dil ve kültür yaşantısını baş öge olarak kabul etmektedir. Bu bakımdan iki dilli bireylerin yaşadıkları ülkede karşılaştıkları dil eğitim politikaları onların dilsel becerilerindeki gelişimlerini etkileyebilmektedir.

Ülkelerin sosyal paradigmaları koruma endişesi ile meydana gelen dil politikalarına karşın iki dilli bireylerin dilsel gelişimlerine etki eden daha büyük faktörlerden de söz edilebilir. Bunlar ev dili ile dil girdisidir. Pek çok araştırma, dil beceri performanslarının aile içinde konuşulan dil ile dil girdisinin niteliğine bağlı olarak arttığını göstermiştir (Almeida, Ferre, Morin, Prevost, dos Santos, Tuller, Zebib, ve Barthez, 2017; Altınkamaş ve Simon, 2020; Bohnacker, Lindren, ve Oztekin, 2016; Unsworth, Argyri, Cornips, Hulk, Sorace ve Tsimpli, 2014). Bununla birlikte "aile ortamı, ailenin geldiği sosyal ve kültürel çevre, aile bireylerinin eğitim düzeyi, yurt dışında kalış süreleri, Türkiye ve çevredeki Türkler ile kurulan sosyal ilişkiler, sosyal veya kültürel etkinliklere katılma, aile bireylerinin dil tercihleri, medya kullanım alışkanlıkları çocukların ana dili gelişimini etkileyen önemli özelliklerdir (Çakır, 2002: 51)". Bu bakımdan yurt dışında yaşayan Türklerin dil ve kültür mirasını gelecek nesillere aktarmada aile içinde Türkçe konuşmaya önem vermeleri ve sosyal alanlarında Türkçe konuşabilecekleri ortamlar oluşturmaları büyük önem taşımaktadır.

Siyasi, askeri ve ekonomik ilişkiler kurabilmek için Türklerin en eski zamanlardan beri yabancı bir toplum içine yerleştikleri ve yaşadıkları; yabancı veya ikinci bir dili öğrendikleri bilinmektedir. Türklerin göç ettiği ülkelerden biri de İsveç'tir. İkinci dünya savaşından sonra endüstrisini geliştirmek isteyen İsveç, göç veren bir ülke konumundan göç alan bir ülke konumuna gelmiştir. İsveç ile Türkiye arasında 10 Mart 1967 yılında imzalanan iş gücü anlaşması ile Türklerin İsveç'e doğru kitlesel göçü başlamıştır. Ålund ve Schierup (1996) İsveç'in çokkültürlülük göçmen politikasının, etnik gruplar arasında sosyal eşitliği yaratma arayışı ve göçmen kültürlerine saygıya dayalı bir anlayışla şekillendiğini belirtmiştir.

İsveç'te zayıf da olsa etnik kimlik modelinin uygulandığını belirten Vedder ve Virta (2005) bu modelin, çocukların kendi kültürel geçmişlerine özgü becerileri, bilgileri ve duyguları takdir ettiğini

belirtir. Bununla birlikte İsveç, 1976 yılında Ev Dili Reformu'nu kabul ederek göçmen çocukların ikinci dil olarak İsveç eğitimine katılmalarını zorunlu kılmakla birlikte, isterlerse kendi dillerinde eğitim hakkına sahip olduklarını yasal olarak kabul etmiştir (Canatan, 2007). Ancak Lindberg (2011: 91) İsveçliler arasında ana dili eğitimine verilen desteğin yıllar içinde zayıfladığını belirterek İsveç'in ana dili gelişimine yatırım yapmayı, İsveççenin ediniminde olumsuz bir etki bıraktığı argümanına dönüş yaptığını belirtmiştir.

İsveç'teki okullarda Türkçe dersi seçmeli ders olmamakla birlikte okullarda velilerin talebi üzerine çocuklara haftanın belirli gün ve saatlerinde ana dili öğretmenleri tarafından Türkçe dersi verilmektedir. Türkçe ve Türk Kültürü alanlarına ait dersler, ilkokulda haftada 1 saat, lisede 2 saat olarak uygulanmaktadır. Okullardaki Türkçe derslerinin finansman desteğini belediyeler yapmaktadır. Sınıf açmak için en az 5 kişinin katılım sağlaması gerekmektedir. Aksi takdirde yakın yerler bir bölgede toplanmaktadır. Bu durum da katılımı önemli bir oranda düşürmektedir. Derslerin belli bir müfredata göre düzenlenmemesi ve derslerde kullanılan kitapların öğretmenler tarafından belirlenmesi program içeriğinin tam olarak işlenmesini zorlaştırmaktadır (Orhan, 2019).

İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının dil gelişimlerine odaklanan araştırmalar incelendiğinde, sınırlı sayıda araştırmayla karşılaşmaktadır (Altınkamış ve Simon, 2020; Bohnacker 2020; Bohnacker, Lindgren ve Öztekin, 2016; Öztekin 2019). Altınkamış ve Simon (2020) aile geçmişinin ve aile içi etkileşimin iki dilli çocukların dil gelişimini birden çok faktör açısından etkilediğine dair sonuçlar elde etmiştir. Bohnacker, Lindgren ve Öztekin, (2016) İsveç'te büyüyen 4;0-6;11 yaşlarındaki 40 Türkçe-İsveççe ve 38 Almanca-İsveççe iki dilli okul öncesi çocuğunun ana dillerindeki sözcük üretimlerini araştırdıkları çalışmada, yaş, sosyoekonomik durum veya ana dilde eğitimin kelime dağarcığı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını; ancak ebeveynler arasında dil kullanımı, ebeveynler tarafından çocuğa kullanılan dil ve arkadaşlarıyla kurdukları iletişimin sözcük üretimine net bir etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Öztekin (2019) İsveç'te yaşayan Türk çocuklarının 6 yaşına kadar hem sözcük anlama hem de sözcük üretmede, Türkçede İsveççeden daha iyi performans gösterdiğini; ancak, 6 yaşından sonra İsveççedeki hızlı gelişme nedeniyle Türkçe ve İsveççe kelime puanlarının benzeştiğini tespit etmiştir. Ancak bu sonuçlardan sonra tartışılması gereken nokta, ikinci dilde gelişim kaydedilirken ana dilde de gelişim kaydedilip kaydedilmediğidir. Paradis (2007) azınlık çocuklarının birinci dilden ikinci dile geçiş ve gelişme gösterirken tam tersine birinci dilde kayıplar yaşamasını olumsuz aktarım kavramıyla açıklamaktadır.

Akoğlu ve Yağmur (2016) tarafından Hollanda'da Türk göçmen çocukların ana dili gelişimlerinin incelendiği çalışmada, iki dilli Türk çocuklarının ana dili becerileri açısından tek dilli akranları kadar başarılı olmadıklarını tespit etmişlerdir. Bohnacker (2020), İsveç'te büyüyen 4-7 yaş arası 102 iki dilli çocuğun Türkçe ve İsveççe dil gelişimini incelediği araştırmasında, 4-5 yaş arasındaki çocukların Türkçe sözcük puanlarının, çoğunluk dili İsveççeden daha hızlı sözcük dağarcığı gelişimi sağladığını tespit etmiştir.

İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının her iki dildeki gelişimlerinin önemli olduğuna odaklanmakla birlikte ikinci bir dilin ancak iyi edinilmiş bir ana dili düzleminde öğrenileceğine inanan bu çalışma, çocukların ebeveynleri ve aile-arkadaş çevreleri ile oluşturduğu dil çevresinin onların dil performanslarını olumlu yönde etkileyeceğini düşünmektedir. Bu nedenle, İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının ana dili öğrenme ve kullanma durumlarına ilişkin veli görüşlerine başvurularak dil tercihleri, en iyi konuşulan dil, okuma alışkanlıkları, kültürel benlik tanımlaması, Türkçe öğrenme isteği, Türkçe sözcük dağarcıkları gibi temaların analizi yapılarak mevcut durumun ortaya konması amaçlanmıştır.

Bu çalışmada İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının ana dili öğrenme ve kullanma durumlarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- İsveç'te yaşayan iki dilli Türklerin çocuklarıyla iletişim kurmada tercih ettikleri dile ilişkin görüşler nelerdir?
  - 2- İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının ebeveynleriyle iletişim kurmada tercih ettikleri dile ilişkin görüşler nelerdir?
  - 3- İsveç'te yaşayan Türk çocuklarının en iyi konuştuğu/anladığı dile ilişkin görüşler nelerdir?
  - 4- İsveç'te yaşayan Türk çocuklarının Türkçeyi kullanma sıklıklarına ilişkin görüşler nelerdir?
  - 5- İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının teknolojik araçlarda kullandıkları dile ilişkin görüşleri nelerdir?
  - 6- İsveç'te yaşayan Türk çocuklarının kültürel benlik tanımlamasına ilişkin görüşler nelerdir?
-

- 7- İsveç'te yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenme isteklerine ilişkin görüşler nelerdir?  
 8- İsveç'te Türkçe ve Türk Kültürü dersine ilişkin görüşler nelerdir?  
 9- İsveç'te Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenine ilişkin görüşler nelerdir?  
 10- Türkçe ve Türk Kültürü dersindeki etkinliklerin yeterlilik düzeyine ilişkin görüşler nelerdir?  
 11- İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe sözcük dağarcıklarına ilişkin görüşler nelerdir?  
 12- İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının İsveççe ve Türkçe alfabe farklılığından etkilenme durumlarına ilişkin görüşler nelerdir?  
 13- İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe okuma sıklığına ilişkin görüşler nelerdir?  
 14- İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe okuma becerilerine ilişkin görüşler nelerdir?  
 15- İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe konuşma becerilerine ilişkin görüşler nelerdir?  
 16- İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazma becerilerine ilişkin görüşler nelerdir?  
 17- İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe dinleme becerilerine ilişkin görüşler nelerdir?  
 18- İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının en başarılı oldukları Türkçe dil becerilerine ilişkin görüşler nelerdir?  
 19- İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenirken ve kullanırken yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?  
 20- İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenirken yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin görüşler nelerdir?  
 21- İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının yaşadıkları sosyalleşme sorunlarına ilişkin görüşler nelerdir?  
 22- İsveç'teki iki dilli eğitimin iyileştirilmesine ilişkin görüşler nelerdir?

## 1. YÖNTEM

### 1.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme ve kullanma durumlarını ortaya çıkarmak için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. "Nitel araştırma, insana özgü bireysel özelliklerin farklı ve derin doğasına odaklanır. Bu kapsamda genellemelerden ziyade bilginin derinliği ve özgünlüğünün önemli olduğu iddiasını savunan nitel araştırma, büyük örneklem yerine daha küçük çalışma gruplarından elde edilen derin ve özellikli verilere odaklanır (Baltacı, 2019: 369)".

### 1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuğu olan 16 katılımcı oluşturmaktadır.

*Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	8	50.00
	Erkek	8	50.00
Doğdukları ülke	Türkiye	15	93.75
	İsveç	1	6.25
Eşlerinin doğdukları ülke	Türkiye	12	75.00
	İsveç	4	25.00
En sık konuştukları dil	Türkçe	13	81.25
	İsveççe	12	12.5
	Türkçe-İsveççe	1	6.25
İlk çocukluk dönemlerinin geçtiği ülke (0-7 yaş)	Türkiye	13	81.25
	İsveç	2	12.5
	Almanya	1	6.25
Öğrenim Durumu	Üniversite	12	45.71
	Ortaokul	2	12.5
	Lise	1	6.25
	İlkokul	1	6.25
Eğitim gördükleri dil	Türkçe	9	56.25
	İsveççe	3	18.75

	Türkçe-İsveççe	2	12.5
	Türkçe-İngilizce	1	6.25
	Almanca-İngilizce	1	6.25
	3	6	37.5
Çocuk sayısı	1	5	31.25
	2	3	18.75
	4	2	12.5
	İsveç	11	68.75
Çocuğunun/Çocuklarının doğduğu ülke	Türkiye	3	18.75
	Türkiye-İsveç	2	12.5
	<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Tablo 1'de katılımcılarla ilgili bilgiler yer almaktadır. Katılımcıların 8'i (%50) kadın, 8'i (%50) erkektir. Katılımcıların 15'i (%93.75) Türkiye'de, 1'i (%6.25) İsveç'te doğmuştur. 12 katılımcının (%75) eşi Türkiye'de, 4 katılımcının (%25) eşi İsveç'te doğmuştur. En iyi konuştukları dile ilgili yöneltilen soruya 13 katılımcı (%81.25) Türkçe, 2 katılımcı (%12.5) İsveççe, 1 katılımcı (%6.25) ise hem Türkçe hem İsveççe yanıtını vermiştir. Katılımcılara ilk çocukluk (0-7 yaş) dönemlerinin nerede geçtiğiyle ilgili yöneltilen soruya 13 katılımcı (%81.25) Türkiye, 2 katılımcı (%12.5) İsveç, 1 katılımcı (%6.25) Almanya yanıtını vermiştir. 12 katılımcı (%75) üniversite, 2 katılımcı (%12.5) ortaokul, 1 katılımcı (%6.25) lise, 1 katılımcı (%6.25) ilkokul mezunu olduğunu belirtmiştir. Okulda hangi dilde eğitim gördükleriyle ilgili soruya 9 katılımcı (%56.25) Türkçe, 3 katılımcı (%18.75) İsveççe, 2 katılımcı (%12.5) Türkçe-İsveççe, 1 katılımcı (%6.25) Türkçe-İngilizce, 1 katılımcı (%6.25) ise Almanca-İngilizce yanıtını vermiştir. Katılımcıların 6'sı (%37.5) üç çocuğu, 5'i (%31.25) bir çocuğu, 3'ü (%18.75) iki çocuğu, 2'si (%12.5) dört çocuğu olduğunu belirtmiştir. 11 katılımcı (%68.75) çocuğunun/çocuklarının İsveç'te, 3 katılımcı (%18.75) Türkiye'de, 2 katılımcı (%12.5) hem Türkiye hem de İsveç'te doğduğu bilgisini vermiştir.

### 1.3 Verilerin Toplanması

Araştırmada, İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının ana dili öğrenme ve kullanma durumlarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu 26 sorudan oluşmuştur. Hazırlanan görüşme formu, 2 uzman tarafından değerlendirilmiş ve kapsam geçerliği sağlanarak 23 sorudan oluşan bir yapıya kavuşmuştur. Formda, katılımcılara ilişkin demografik bilgilerin, iletişimde tercih edilen dile ilişkin görüşlerin, en iyi konuşulan dile ilişkin görüşlerin, Türkçeyi kullanma sıklığına ilişkin görüşlerin, teknolojik araçlarda kullanılan dile ilişkin görüşlerin, kültürel tanımlamaya ilişkin görüşlerin, Türkçe öğrenme isteklerine ilişkin görüşlerin, Türkçe ve Türk Kültürü dersine ilişkin görüşlerin, Türkçe dersine giren öğretmenlere ilişkin görüşlerin, Türkçe ve Türk Kültürü dersi etkinliklerine ilişkin görüşlerin, Türkçe sözcük dağarcığına ilişkin görüşlerin, alfabe farklılığına ilişkin görüşlerin, Türkçe kitap okuma sıklıklarına ilişkin görüşlerin, Türkçe dil becerilerine ilişkin görüşlerin, en başarılı oldukları Türkçe dil becerilerine ilişkin görüşlerin, Türkçe öğrenirken ve kullanırken yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerin, Türkçe öğrenirken ve kullanırken yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin görüşlerin, sosyalleşme sorunlarına ilişkin görüşlerin, iki dilli eğitimin iyileştirilmesine ilişkin görüşlerin sorulmasına karar verilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Katılımcılara ulaşmak için sorular Google Forms sayfasına aktarılmış ve e-posta ile katılımcılardan izin alınmıştır. Verileri elde etme sürecinde, alınan yanıtların ve değerlendirmelerin kendini tekrar eden benzerlikte olduğu fark edildiğinde veri toplama süreci durdurulmuştur. 16 katılımcıdan elde edilen verilerin analizi aşamasına geçilmiştir.

### 1.4. Verilerin Analizi

Araştırmada, Google Forms üzerinden alınan veriler, daha önceden araştırmacılar tarafından belirlenen katılımcı kodlarına göre şifrelendirilmiştir. Katılımcılara atanan kodlar, "Katılımcı" kısaltması kullanılarak, K1, K2, K3 şeklinde yazılmıştır. Sonraki aşamada, katılımcılardan gelen yanıtlar tek bir belgede toplanarak veri dosyası oluşturulmuştur. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniği, dört aşamalı bir süreci ifade eder. Bunlar;

"1- Araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturma.

2- Daha önce oluşturulan tematik çerçeveye göre toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde okunarak düzenlenmesi.

3- Verilerin tanımlanması ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmesi.

4- Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması (Baltacı, 2019: 379)".

Veri dosyası altı kez okunarak ilgili temalara ilişkin kodlar belirlenmiştir. Veriler Maxqda programına işlendikten sonra belirlenen kodların haritası ve frekans, yüzde değerleri ortaya çıkarılmıştır. Son aşamada doktorasını Türkçe Eğitimi alanında yapmış iki öğretim üyesi tarafından veri dosyası ve analiz sonuçları incelenmiştir. Uzman incelemesinden sonra ilgili kodlara örnek açıklamalar belirlenmiş ve verilerin analizi tamamlanmıştır.

## 2. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde çalışmada elde edilen bulguların analizine ve yorumlara yer verilmiştir.

### 2.1. İsveç'te Yaşayan İki Dilli Türklerin Çocuklarıyla İletişim Kurmada Tercih Ettikleri Dile İlişkin Bulgular

Tablo 2'de İsveç'te yaşayan Türklerin çocuklarıyla iletişim kurmada tercih ettikleri dilin hangisi olduğuna yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

*Tablo 2: İsveç'te Yaşayan İki Dilli Türklerin Çocuklarıyla İletişim Kurmada Tercih Ettikleri Dil(ler)e İlişkin Görüşler*

Dil	f	%
Türkçe	15	93.75
Türkçe-İsveççe	1	6.25
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Bu veriler neticesinde 15 katılımcı (%93.75) Türkçe yanıtını vermiştir. 1 katılımcı (%6.25) ise hem İsveççe hem de Türkçe yanıtını vermiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun çocuklarıyla iletişim kurmada ilk olarak Türkçeyi tercih etmesi, onların dil bilincine sahip olduklarını ve ana dili edinimi konusunda duyarlı olduklarını göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun Türkiye'de doğması ve ilk öğrendikleri dilin Türkçe olması, bu durumun sebebi olarak da gösterilebilir.

### 2.2. Çocukların Ebeveynleriyle İletişim Kurmada Tercih Ettikleri Dile İlişkin Bulgular

Tablo 3'te İsveç'te yaşayan Türklerin çocuklarının kendileri ile iletişim kurmada hangi dili tercih ettiklerine ilişkin veli görüşlerine yer verilmiştir.

*Tablo 3: Çocukların Ebeveynleriyle İletişim Kurmada Tercih Ettikleri Dil(ler)e İlişkin Görüşler*

Dil	f	%
İsveççe	10	62.50
Türkçe	4	25.00
Türkçe-İsveççe	2	12.50
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

10 katılımcı (%62.5) Türkçe, 4 katılımcı (%25) ise İsveççe yanıtını vermiştir. 2 katılımcı (%25) ise çocuğunun/çocuklarının kendileri ile iletişim kurarken İsveççe ve Türkçeyi eşit düzeyde tercih ettiği yanıtını vermiştir.

Elde edilen bulgular, çocukların velileri ile iletişim kurmada Türkçeyi tercih ettiklerini göstermektedir. Katılımcıların tercih ettiği ilk dilin de Türkçe olması ve Türkçe konuşmaya hassasiyet göstermesi bu durumun en önemli sebebi olarak gösterilebilir.

Katılımcı 2'nin bu konudaki görüşü şu şekildedir:

*K2: Doğdukları günden bu yana onlar ile Türkçe konuştuğumuzdan dolayı onların da bizimle iletişim kurarken tercih ettikleri dil Türkçe oluyor.*

### 2.3. Çocukların En İyi Konuştuğu/Anladığı Dile İlişkin Bulgular

Tablo 4'te İsveç'te yaşayan Türk çocuklarının en iyi konuştuğu/anladığı dilin hangisi olduğuna ilişkin veli görüşlerine yer verilmiştir.

*Tablo 4: Çocukların En İyi Konuştuğu/Anladığı Dile İlişkin Görüşler*

Dil	f	%
İsveççe	10	62.5
Türkçe	3	18.75
Türkçe-İsveççe	3	18.75
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

10 katılımcının (%62.5) İsveççe, 3 katılımcının (%18.75) Türkçe, 3 katılımcının (%18.75) Türkçe-İsveççe yanıtını verdiği görülmektedir. Elde edilen bulgular, İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının, yaşadıkları çevrenin dilini ana dillerinden daha iyi konuştuklarını/anladıklarını göstermektedir. Sonuçlar, katılımcıların bir ebeveyn olarak çocuklarıyla iletişim kurmada Türkçe konuşmayı tercih etseler de sosyal çevre dilinin çocukları için baskınlığını koruduğunu göstermektedir.

#### 2.4. Çocukların Türkçeyi Kullanma Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 5'te İsveç'te yaşayan Türk çocuklarının Türkçeyi ne sıklıkta kullandığına yönelik veli görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 5: Çocukların Türkçeyi Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşler

Sıklık	f	%
Az	6	37.50
Orta	6	37.50
Sık	4	25.00
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Bu verilere göre 6 katılımcı (%37.5) çocuğunun/çocuklarının Türkçeyi az, 6 katılımcı (%37.5) çocuğunun/çocuklarının Türkçeyi orta sıklıkta kullandıklarını belirtmiştir. 4 katılımcı ise (%25) çocuklarının günlük hayatta Türkçeyi sıkça kullandığı yanıtını vermiştir. Elde edilen bulgulara göre İsveç'te yaşayan Türk çocukları günlük yaşantılarında Türkçeyi az ve orta sıklıkta kullanmaktadır. Bu durumun, çocukların sahip oldukları Türkçe konuşulan sınırlı sosyal çevresiyle ilgili olduğuyla açıklanabilir.

#### 2.5. Çocukların Teknolojik Araçlarda Kullandıkları Dile İlişkin Bulgular

Tablo 6'da İsveç'te yaşayan Türk çocuklarının elektronik cihazları hangi dilde kullanmayı tercih ettiklerine yönelik veli görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 6: Çocukların Teknolojik Araçlarda Kullandıkları Dile İlişkin Görüşler

Dil	f	%
Türkçe-İsveççe	5	31.25
İsveççe	4	25.00
Türkçe	3	18.75
İngilizce	3	18.75
Türkçe-İsveççe-İngilizce	1	6.25
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Tablo 6'ya göre 5 katılımcı (%31.25) Türkçe ve İsveççe, 4 katılımcı (%25) sadece İsveççe yanıtını vermiştir. 3 katılımcı (%18.75) Türkçe, 3 katılımcı (%18.75) İngilizce yanıtını, 1 katılımcı (%6.25) ise bu soruya Türkçe, İsveççe ve İngilizce yanıtını vermiştir.

Elde edilen bulgular, İsveç'te yaşayan iki dilli çocukların teknolojik araçları Türkçe ve İsveççe dillerinde kullandıklarını göstermektedir. Bu durum, ailelerin çocukları ile kurdukları iletişimde Türkçeyi kullanmalarına, doğal olarak kavram dünyalarının Türkçe şekillenmesine ve yaşadıkları çevrenin dilini zorunlu olarak kullanmalarına bağlı olarak gelişmiş olduğu söylenebilir.

#### 2.6. Çocukların Kültürel Benlik Tanımlamasına İlişkin Bulgular

Tablo 7'de İsveç'te yaşayan Türk çocuklarının kültürel benlik tanımlamasına ilişkin veli görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 7: Çocukların Kültürel Benlik Tanımlamasına İlişkin Görüşler

Kültürel Benlik	f	%
Türk	9	56.25
İsveç	2	12.5
Türk-İsveç	5	31.25
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Tablo 7'ye göre 9 katılımcı (%56.25) çocuğunun/çocuklarının kendilerini Türk kültürüne, 2 katılımcı (%12.5) İsveç kültürüne, 5 katılımcı (%31.25) hem Türk hem İsveç kültürüne ait hissettiği yönünde görüş belirtmiştir.



## 2.7. Çocukların Türkçe Öğrenme İsteklerine İlişkin Bulgular

Tablo 8’de İsveç’te yaşayan Türk çocukların Türkçe öğrenme isteklerine ilişkin veli görüşlerine yer verilmiştir.

**Tablo 8: Çocuklarının Türkçe Öğrenme İsteklerine İlişkin Görüşler**

İstek Düzeyi	f	%
Orta	8	50.00
Yüksek	7	43.75
Az	1	6.25
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

8 katılımcı (%50.00) çocuklarının Türkçe öğrenme isteğinin orta düzeyde, 7 katılımcı (%43.75) yüksek düzeyde, 1 katılımcı (%6.25) ise az düzeyde olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların tercih ettiği ilk dilin Türkçe olması ve çocuklarıyla sıkça Türkçe konuşması çocukların da Türkçe öğrenme isteklerini doğrudan etkilemiş olabilir.

## 2.8. Türkçe ve Türk Kültürü Dersine İlişkin Bulgular

Tablo 9’da İsveç’te Türkçe ve Türk Kültürü dersinin katkılarına ilişkin veli görüşlerine yer verilmiştir.

**Tablo 9: Türkçe ve Türk Kültürü Dersine İlişkin Görüşler**

Görüşler	f	%
Kültürü ve ana dili öğrenme	5	33.33
Öz güvene ve kişisel gelişime olumlu etki	2	13.33
Millî benliği öğrenme	2	13.33
Olumsuz etki	2	13.33
Resmî Türkçeyi öğrenme	1	6.67
Yeni sözcükler öğrenme	1	6.67
Orta derecede	1	6.67
Türkçede sosyalleşme	1	6.67
<b>Toplam</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

5 katılımcı (%33.33) kültürü ve ana dili öğrenmeye yardımcı olduğu, 2 katılımcı (%13.33) öz güvene ve kişisel gelişime olumlu etkisi olduğu, 2 katılımcı (%13.33) millî benliği öğrenmeye katkısı olduğu yanıtını vermiştir. 1 katılımcı (%6.67) resmî Türkçeyi öğrenmeye, 1 katılımcı (%6.67) yeni sözcükler öğrenmeye, 1 katılımcı (%6.67) Türkçede sosyalleşmeye katkısı olduğu yanıtını vermiştir. 1 katılımcı (%6.67) ise Türkçe ve Türk Kültürü dersinin çocuklarına orta derecede katkısı olduğu yanıtını vermiştir. 2 katılımcı (%13.33) Türkçe ve Türk Kültürü dersinin çocuklar üzerinde olumsuz etkisi olduğunu yanıtını vermiştir.

Elde edilen veriler sonucunda katılımcılar, Türkçe ve Türk Kültürü dersinin Türkçeyi, Türk Kültürü’nü ve millî benliği öğretme odaklı olduğunu düşündükleri; Türk çocuklarına öz güven aşıladığı, onların kişisel gelişimlerine olumlu yönde etki ettiği, millî kimlik edinmede önemli derecede katkı sunduğu ve çocuğun aile dışında Türkçe konuşabileceği sosyal çevre imkânları oluşturduğu şeklinde düşündükleri görülmektedir. Yurt dışında yaşayan Türklerin aile içindeki iletişim dilleri bölgesel ağızlardan etkilenmiş olabilir. Bu nedenle elde edilen bulgular, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin resmî Türkçenin öğrenilmesi açısından da önemine işaret etmektedir. Aile içinde daha önce kullanılmamış/duyulmamış sözcüklerin öğrenilmesi, Türk çocuklarının kendi aralarında sosyalleşmesi de Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin diğer olumlu yönleri arasında görülmektedir.

Katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

K1: *Dilini ve kültürünü unutmalarını sağlıyor.*

K8: *Yeni kelimeler öğrenme, aileden farklı bir kişi ile tecrübeler, okul (bilim/egitim) dilini öğrenme.*

K11: *Aile dışında Türkçe konuşma fırsatı buluyor ve en hâkim olduğu dil olduğundan özgüvenini artırıyor.*

K16: *Kültürünü koruyor.*

## 2.9. Türkçe ve Türk Kültürü Dersin Yürüten Öğretmenlere İlişkin Bulgular

Tablo 10’da İsveç’teki Türkçe ve Türk Kültürü dersine giren ana dili öğretmenine ilişkin veli görüşlerine yer verilmiştir.

**Tablo 10: Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmen(ler)ine İlişkin Görüşler**

Görüşler	f	%
Başarılı	7	50
Yetersiz	3	21.43
Türkçe ve Türk Kültürü dersi almıyor	3	21.43
Orta	1	7.14
<b>Toplam</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tablo 10'a göre 7 katılımcı çocuklarının ana dili dersine giren öğretmeni (%50) başarılı; 3 katılımcı (%21.43) yetersiz; 1 katılımcı (%7.14) ise orta nitelikte tanımlamıştır. Görüşme yapılan 3 katılımcı (%21.43) ise çocuklarının henüz Türkçe ve Türk Kültürü dersi almadığını belirtmiştir.

Katılımcı görüşlerine göre İsveç'te iki dilli Türk çocuklarının ana dili dersine giren öğretmenlerin yetersiz olmaları öğretmenlerin üniversite mezunu olmamalarından, Türkçeyi doğru ve etkili kullanamamalarından ve pedagojik eğitim almamalarından kaynaklı olduğu belirtilmiştir. Örnek görüşler şöyledir.

K4: *Haftada bir saat olduğu için onlarda önem vermiyorlar. Yetersiz.*

K6: *Maalesef yetersiz. Üniv mezunu değiller artı kendi Türkçeleri de bozuk. En önemlisi de pedagojik eğitim almamaları.*

## 2.10. Türkçe ve Türk Kültürü Dersindeki Etkinliklerin Yeterlik Düzeyine İlişkin

Tablo 11'de Türkçe ve Türk Kültürü dersindeki etkinliklerin yeterliğine ilişkin veli görüşleri bulunmaktadır.

**Tablo 11: Türkçe ve Türk Kültürü Dersindeki Etkinliklerin Yeterlilik Düzeyine İlişkin Görüşler**

Görüşler	f	%
Hayır, yetersiz	11	84.62
Evet, yeterli	2	15.38
<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>100</b>

Katılımcıların 11'i (%84.62) yetersiz, 2'si (%15.38) yeterli yanıtını vermiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu derste etkinliklerin yetersiz olduğu görüşündedir. Yurt dışında verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersinin, dil ve kültür mirasını gelecek nesillere aktarımını sağlaması bakımından önemi düşünüldüğünde ders etkinliklerinde önemli düzenlemelerin yapılması gerektiği söylenebilir.

## 2.11. Çocukların Türkçe Sözcük Dağarcıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 12'de çocukların Türkçe sözcük dağarcığına ilişkin veli görüşleri bulunmaktadır.

**Tablo 12: Çocukların Türkçe Sözcük Dağarcıklarına İlişkin Görüşler**

Düzy	f	%
Orta	9	56.25
Yüksek	4	25.00
Az	3	18.75
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Tablo 12'ye göre 9 katılımcı (%56.25) Türkçe sözcük dağarcığına ilişkin çocuklarını orta düzeyde, 4 katılımcı (%25.00) yüksek düzeyde, 3 katılımcı (%18.75) az düzeyde değerlendirmiştir. Görüşme yapılan katılımcıların büyük çoğunluğu çocuklarının Türkçe sözcük dağarcığını orta ve yüksek düzeyde tanımlamıştır. Aile içinde sıklıkla Türkçe konuşulması, çocukların Türkçe ve Türk Kültürü dersi alması, onların sözcük dağarcıklarını geliştirmelerine katkı sağlayan faktörler olabilir.

## 2.12. Çocukların İsveççe ve Türkçe Alfabe Farklılığından Etkilenme Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 13'e İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe ve İsveççe alfabe farklılığından etkilenme durumlarına ilişkin veli görüşlerine yer verilmiştir.

**Tablo 13: Çocukların İsveççe ve Türkçe Alfabe Farklılığından Etkilenme Durumlarına İlişkin Görüşler**

Etkilenme Durumu	f	%
Olumsuz	9	64.29
Nötr	4	28.57
Olumlu	1	7.14
<b>Toplam</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

9 katılımcı (%64.29) çocuklarının Türkçe ve İsveççe alfabe farklılığından kaynaklanan olumsuz dil beceri performanslarına sahip olduklarını; 4 katılımcı (%28.57) alfabe farklılığından olumlu ya da olumsuz etkilenmediğini; 1 katılımcı (%7.14) ise olumlu bir etkisi olduğu yanıtını vermiştir.

Elde edilen veriler neticesinde Türkçe ve İsveççe alfabe farklılığı iki dilli Türk çocuklarının dil beceri alanlarındaki performanslarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bununla ilgili görüşler incelendiğinde katılımcılar, alfabe farklılığından kaynaklı olarak çocuklarının okuma ve konuşma etkinliklerinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Örnek görüşler şöyledir.

K1: *Türkçe kitap okurken İsveççe telaffuz ettiklerini duyuyorum.*

K2: *Haliyle zorlanmalarına sebep oluyor. Farklılık gösteren tek faktör alfabe değil gramatik olarak da farklılıklar gösteren bir dil olduğundan dolayı cümle kurarken cümle yapılarında yanlışlıklar yapabiliyorlar.*

K4: *Konuşurken yabancı bir Türk gibi konuşuyorlar.*

K9: *Bazı Türkçe kelimeleri ilk defa telaffuz ederken zorlanıyor.*

### 2.13. Çocukların Türkçe Kitap Okuma Sıklığına İlişkin Bulgular

Tablo 14'te İsveç'te yaşayan Türk çocuklarının Türkçe kitap okuma sıklıklarına ilişkin veli görüşlerine yer verilmiştir.

*Tablo 14: Çocukların Türkçe Okuma Sıklığına İlişkin Görüşler*

Okuma Sıklığı	f	%
Az	7	43.75
Orta	7	43.75
Sık sık	2	12.50
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Tablo 14'e göre 7 katılımcı (%43.75) çocuklarının az sıklıkta Türkçe kitap okuduğunu; 7 katılımcı (%43.75) orta sıklıkta; 2 katılımcı (%12.5) ise sık sık Türkçe kitap okuduğunu belirtmiştir.

Katılımcılar, çoğunlukla çocuklarının az ve orta düzeyde Türkçe kitap okuduğu yanıtını vermiştir. Ana dili öğreniminde kitap okumanın çocuklara kazandıracığı söz varlığındaki zenginlikler ile bilişsel-kültürel yönden kazandıracığı anlayışların önemi düşünüldüğünde, yurt dışında yaşayan çocuklara Türkçe kitap okuma alışkanlıkları kazandırılmalıdır.

### 2.14. Çocukların Türkçe Okuma Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 15'te İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe okuma becerisine ilişkin veli görüşlerine yer verilmiştir.

*Tablo 15: Çocukların Türkçe Okuma Becerilerine İlişkin Görüşler*

Görüşler	f	%
Evet, yeterli	8	50
Hayır, yetersiz	6	37.50
Okuma aşamasında değil	2	12.50
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Tablo 15'te 8 katılımcı (%50) evet, yeterli, 6 katılımcı (%37.5) hayır, yetersiz yanıtını vermiştir. 2 katılımcı (%12.5) ise çocuklarının henüz okuma aşamasında olmadığı yanıtını vermiştir.

Elde edilen bulgular, katılımcıların çocuklarını Türkçe okumada yeterli seviyede değerlendirdiklerini göstermektedir. Ancak katılımcıların %37.50'si çocuklarının Türkçe okuma becerilerinde istenen düzeyde olmadıklarını belirtmiştir.

### 2.15. Çocukların Türkçe Konuşma Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 16'da İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe konuşma becerisine ilişkin veli görüşlerine yer verilmiştir.

*Tablo 16: Çocukların Türkçe Konuşma Becerilerine İlişkin Görüşler*

Görüşler	f	%
Evet, yeterli	11	68.75
Hayır, yetersiz	3	18.75
Orta derecede yeterli	2	12.50
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

11 katılımcı (%68.75) “evet, yeterli”, 3 katılımcı (%18.75) “hayır, yetersiz” yanıtını verirken 2 katılımcı (%12.5) çocuklarının Türkçe konuşma düzeyini “orta derecede yeterli” olarak tanımlamıştır.

Elde edilen bulgular, katılımcıların çocuklarını Türkçe konuşmada yeterli seviyede değerlendirdiklerini göstermektedir. Aile içinde en sık tercih edilen dilin Türkçe olması, Türkçe ve Türk Kültürü dersinde yapılan konuşma etkinlikleri çocukların Türkçe konuşmada yeterli düzeyde olmasına katkı sağlamış olabilir. Bunun yanı sıra katılımcıların %18.75'i çocuklarının Türkçe konuşmada yeterli olmadığını belirtmiştir.

### 2.16. Çocukların Türkçe Yazma Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 17'de İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazma becerisine ilişkin veli görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 17: Çocukların Türkçe Yazma Becerilerine İlişkin Görüşler

Görüşler	f	%
Evet, yeterli	9	56.25
Hayır, yetersiz	4	25.00
Yazma aşamasında değil	2	12.50
Orta derecede yeterli	1	6.25
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

9 katılımcı (%56.25) çocuklarının Türkçe yazma becerisini yeterli, 4 katılımcı (%25) yetersiz bulunduğunu belirtmiştir. 1 katılımcı (%6.25) çocuklarının Türkçe yazma becerisini “orta derecede yeterli” değerlendirirken 2 katılımcı (%12.5) çocuklarının henüz yazma aşamasında olmadığını belirtmiştir. Elde edilen bulgular, katılımcıların çoğunun çocuklarını Türkçe yazmada yeterli seviyede değerlendirdiklerini göstermektedir.

### 2.17. Çocukların Türkçe Dinleme Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 18'de İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe dinleme becerisine ilişkin veli görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 18: Çocukların Türkçe Dinleme Becerilerine İlişkin Görüşler

Görüşler	f	%
Evet, yeterli	12	75
Hayır, yetersiz	3	18.75
Orta derecede yeterli	1	6.25
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Bu konuyla ilişkin soruya 12 katılımcı (%75) evet, yeterli, 3 katılımcı (%18.75) hayır, yetersiz yanıtını vermiştir. 1 katılımcı (%6.25) ise çocuklarının Türkçe dinleme becerisinde orta derecede yeterli olduğu yanıtını vermiştir.

Elde edilen bulgular, İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe dinlemede yeterli seviyede olduklarını göstermektedir. Katılımcıların çocuklarıyla kurdukları iletişimde Türkçeyi tercih etmeleri çocukların Türkçe dinleme becerisinin gelişmesine katkı sağlamış olabilir. Ancak katılımcıların %18,75'i çocuklarının Türkçe dinlemede yeterli olmadığını belirtmiştir.

### 2.18. Çocukların En Başarılı Oldukları Türkçe Dil Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 19'da İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının en başarılı oldukları Türkçe dil becerilerine ilişkin veli görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 19: Çocukların En Başarılı Oldukları Türkçe Dil Becerilerine İlişkin Görüşler

Dil Becerisi	f	%
Konuşma	5	31.25
Dinleme	4	25
Konuşma ve Dinleme	4	25
Okuma ve Konuşma	1	6.25
Okuma	1	6.25
Hepsi	1	6.25
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Katılımcılardan 5'i (%31.25), çocuklarının en başarılı oldukları Türkçe dil becerilerine ilişkin konuşma, 4'ü (%25) dinleme, 1'i (%6.25) okuma yanıtını vermiştir. 4 katılımcı (%25) konuşma ve dinleme, 1 katılımcı (%6.25) okuma ve konuşma becerilerinde çocuklarının eşit düzeyde yeterli olduğu yanıtını vermiştir. 1 katılımcı (%6.25) ise çocuklarının tüm dil becerilerinde eşit düzeyde yeterli olduğu yanıtını vermiştir. Elde edilen bulgular katılımcıların, çocuklarının en başarılı oldukları dil becerilerini konuşma ve dinleme becerileri olduğu belirlenmiştir.

### 2.19. Çocukların Türkçe Öğrenirken ve Kullanırken Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Tablo 20'de İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenirken ve kullanırken yaşadıkları sorunlara ilişkin veli görüşlerine yer verilmiştir.

*Tablo 20: Çocukların Türkçe Öğrenirken ve Kullanırken Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşler*

Sorunlar	f	%
Sorun yaşamıyor	4	28.57
Sözcük dağarcığı yetersizliği	3	21.43
İsveççe ile karıştırma	2	14.29
Telaffuz sorunları	2	14.29
Dil bilgisel sorunlar	2	14.29
Alfabe sorunu	1	7.14
<b>Toplam</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tablo 20'ye göre katılımcıların 4'ü (%28.57) çocuklarının Türkçe öğrenirken ve kullanırken herhangi bir sorunla karşılaşmadığını belirtmiştir. Katılımcıların 3'ü (%21.43) çocuklarının Türkçe öğrenirken ve kullanırken; sözcük dağarcığı yetersizliği, 2'si (%14.29) Türkçeyi İsveççe ile karıştırma, 2'si (%14.29) telaffuz sorunları, 2'si (%14.29) dil bilgisel sorunlar, 1'i (%7.14) alfabe sorunu yaşadıklarını belirtmiştir.

Elde edilen bulgular, İsveç'te yaşayan Türk çocuklarının %28.57'sinin ana dili öğreniminde sorun yaşamadığını göstermiştir. Bunun yanı sıra, İsveç'te yaşayan Türk çocuklarının ana dili öğreniminde yaşadıkları sorunlar daha çok sözcük dağarcığındaki yetersizlikler ile gramer konularına ilişkindir. Türkçe ve İsveççe sözcüklerin karıştırılması, birbiri yerine kullanılması yaşanan sorunlar arasında gösterilmiştir. İsveç'te yaşayan Türk çocuklarının konuşmada telaffuz hataları yapması ve okuma yazmada alfabeden kaynaklı sorunlar yaşadığı da elde edilen bulgular arasındadır. Bu konuda bazı katılımcıların verdiği yanıtlar şu şekildedir:

K3: *Öğrendikleri 3. dil olması sebebiyle gramatik konusunda çok zorlanıyorlar bu durum cümle yapılarında bozukluklar yaşamalarına sebebiyet veriyor.*

K6: *Okulda İsveççe gördükleri için kelimeleri karıştırıyorlar.*

K9: *Dili aktif olarak dinliyor ancak konuşmuyor. Kelimeleri bilmesine rağmen telaffuz zorluğu yaşıyor çoğunlukla.*

K10: *"Bazen kelimeleri hatırlayamayıp İsveççe söylüyor.*

### 2.20. Çocukların Türkçe Öğrenirken Yaşadıkları Sorunların Çözümüne İlişkin Bulgular

Tablo 21'de İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenirken ve kullanırken yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin veli görüşlerine yer verilmiştir.

*Tablo 21: Çocukların Türkçe Öğrenirken Yaşadıkları Sorunların Çözümüne İlişkin Görüşler*

Çözümler	f	%
Dili sıkça kullanmak	4	21.05
Ebeveynin yardımları	4	21.05
Kültürel etkinlik	3	15.79
Kitap okumak	3	15.79
Ana dili ders saatlerinin artırılması	2	10.53
Öğretmen kalitesini iyileştirilmesi	2	10.53
Türkçe ders kitaplarının kalitesinin artırılması	1	5.26
<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>100</b>

İki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenirken ve kullanırken yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin 4 katılımcı (%21.05) dili sıkça kullanma, 4 katılımcı (%21.05) ebeveynlerin yardımını alma, 3 katılımcı (%15.79) kültürel etkinliklere katılma, 3 katılımcı (%15.79) kitap okuma, 2 katılımcı (%10.53) ana dili ders saatlerinin artırılması, 2 katılımcı (%10.53) öğretmen kalitesinin iyileştirilmesi ve 1 katılımcı (%5.26) ise ana dili ders kitaplarının niteliğinin artırılması yanıtlarını vermiştir.

Elde edilen verilerde, sorunların giderilmesi için en sık verilen yanıtlar dili sıkça kullanmak ve ebeveynlerin yardımları olmuştur. Ana dili öğreniminin ailede başladığı düşünülürse bu yanıt oldukça önemli

ve tutarlıdır. Dikkat çeken bir diğer nokta ise ana dili ders saatleri ile ders kitabına ve ana dili öğretmenine ilişkin görüşlerdir. Ana dili ders saatlerinin artırılması ve bu derslerde kullanılan kitaplarla derslere giren öğretmenlerin niteliğinin de aynı yönde artırılması bu dersleri alan Türk çocuklarına olumlu bir etki yapacağı düşünülmektedir. Örnek görüşler şöyledir.

K3: *Anadil dersi hakkının haftada 2'den 4 saate çıkarılması. Çocukların yaz aylarında Türkiye'ye gidip kültürünü ve Türkiye'yi görmesi için Türkiye Turizm Bakanlığının özel programlar yapması iyi olur sanırım.*

K10: *İstikrarlı bir şekilde aynı dili konuşmak ve İsveççe söylediği kelimelerin Türkçelerini söylemek.*

## 2.21. Çocukların Yaşadıkları Sosyalleşme Sorunlarına İlişkin Bulgular

Tablo 22'de İsveç'te yaşayan iki dilli Türklerin çocuklarının sosyalleşme sorunlarına ilişkin veli görüşlerine yer verilmiştir.

*Tablo 22: Çocukların Yaşadıkları Sosyalleşme Sorunlarına İlişkin Görüşler*

Sorunlar	f	%
Sorun yaşamıyor	5	25
Dil yetersizliği	5	25
Yabancılaşma	4	20
Öz güven eksikliği	4	20
Dışlanma	2	10
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

5 katılımcı (%25) çocuklarının herhangi bir sorun yaşamadığı yanıtını vermiştir. 5 katılımcı (%25) dil yetersizliği, 4 katılımcı (%20) yabancılaşma, 4 katılımcı (%20) öz güven eksikliği, 2 katılımcı (%10) dışlanma yanıtını vermiştir.

İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının dil yetersizliği, yabancılaşma, öz güven eksikliği ve dışlanma sorunları yaşadığı görülmektedir. Özellikle İsveççenin yeterli bir düzeyde olmaması, Türk çocuklarının sosyal çevreyle etkili bir iletişim kuramamalarına, buldukları toplumdaki yabancılaşmalarına ve buna bağlı olarak öz güvenlerinin düşmesine neden olmuştur. Etkileşimde yaşanan bu sorunların, toplumun onları dışlamasına neden olduğu söylenebilir. Verilerdeki önemli bir nokta ise katılımcıların önemli bir kısmının ise herhangi bir sorun yaşamadığı yanıtını vermiş olmasıdır.

## 2.24. İsveç'teki İki Dilli Eğitimin İyileştirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 23'te İsveç'teki iki dilli eğitimin iyileştirilmesine ilişkin veli görüşleri yer almaktadır.

*Tablo 23: İsveç'teki İki Dilli Eğitimin İyileştirilmesine İlişkin Görüşler*

Görüşler	f	%
Öğretmen kalitesinin iyileştirilmesi	5	38.46
Türkçe dersi saatlerinin artırılması	4	30.77
Kitap ve kaynakların iyileştirilmesi	1	7.69
Dil bilgisi çalışmaları	1	7.69
Teknoloji destekli ek derslerin yapılması	1	7.69
Türkçe eğitimine ilişkin her türlü etkinliğin yapılması	1	7.69
<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>100</b>

Tabloya göre 5 katılımcı (%38.46) öğretmen kalitesinin iyileştirilmesi, 4 katılımcı (%30.77) Türkçe ders saatlerinin artırılması yanıtını vermiştir. 1 katılımcı (%7.69) kitap ve kaynakların iyileştirilmesi, 1 katılımcı (%7.69) dil bilgisi çalışmaları yapılması, 1 katılımcı (%7.69) teknoloji destekli ek derslerin yapılması, 1 katılımcı (%7.69) Türkçe eğitimine ilişkin her türlü etkinliğin yapılması yanıtını vermiştir.

Burada elde edilen veriler, Tablo 21'de yer alan verilerle paralellik göstermektedir. İsveç'te iki dilli eğitimin iyileştirilmesi için atılması gereken en önemli adımlar; öğretmen kalitesinin iyileştirilmesi ve Türkçe ders saatlerinin artırılmasıdır.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada, İsveç'te iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ve onların Türkçe öğrenme durumunu tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada, günlük yaşantıda dil kullanım tercihlerinin ana dili olarak Türkçe öğretilmesine ve öğrenimine doğrudan etki edeceğinden hareketle ebeveyn ve çocuklarının dil kullanım tercihleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, İsveç'te yaşayan Türklerin çocuklarıyla iletişim kurmada tercih ettikleri dilin (%93,75) Türkçe olduğunu göstermiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun çocuklarıyla iletişim kurmada ilk olarak Türkçeyi tercih etmeleri, onların dil bilincine sahip olduklarını ve ana dili edinimi

konusunda duyarlı olduklarını göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun Türkiye’de doğması ve ilk öğrendikleri dilin Türkçe olması, bu durumun sebebi olarak da gösterilebilir. Benzer bir şekilde Leseman (2000), Hollanda’da iki dilli Türk okul öncesi çağı çocuklarının sözcük gelişimlerini araştırdığı çalışmasında, Türk ailelerin çocuklarıyla çoğunlukla Türkçe iletişime geçtiğini belirlemiştir.

Çocuklarının kendileri ile iletişim kurmada hangi dili tercih ettiklerine ilişkin veli görüşleri incelendiğinde, 10 katılımcının (%62,5) Türkçeyi, 4 katılımcının (%25) İsveççeyi, 2 katılımcının (%25) ise İsveççe ve Türkçeyi eşit düzeyde tercih ettiği görülmüştür. Elde edilen sonuçlar, çocukların velileri ile iletişim kurmada Türkçeyi tercih ettiklerini göstermektedir. Katılımcıların tercih ettiği ilk dilin de Türkçe olması ve Türkçe konuşmaya hassasiyet göstermesi bu durumun en önemli sebebi olarak gösterilebilir. Londra’da yaşayan iki dilli Türk çocukları üzerinde yapılan bir araştırmada (Eyüp ve Güler, 2020), çocukların çoğunun yaşamlarında öncelikli dil olarak İngilizceyi gördükleri belirlenmiştir.

Katılımcıların çocuklarının en iyi konuştuğu/anladığı dilin hangisi olduğuna ilişkin veriler incelendiğinde, 10 katılımcının (%62,5) İsveççe, 3 katılımcının (%18,75) Türkçe, 3 katılımcının (%18,75) Türkçe-İsveççe yanıtını verdiği görülmektedir. Elde edilen sonuçlar, İsveç’te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının, yaşadıkları çevrenin dilini ana dillerinden daha iyi konuştuklarını/anladıklarını göstermektedir. Sonuçlar, katılımcıların bir ebeveyn olarak çocuklarıyla iletişim kurmada Türkçe konuşmayı tercih etseler de sosyal çevre dilinin çocukları için baskınlığını koruduğunu göstermektedir.

Katılımcıların çocuklarının Türkçeyi ne sıklıkta kullandıklarına yönelik verilere göre 6 katılımcı (%37,5) çocuğunun/çocuklarının Türkçeyi az ve 6 katılımcı (%37,5) çocuğunun/çocuklarının Türkçeyi orta sıklıkta kullandıklarını belirtmiştir. 4 katılımcı ise (%25) çocuklarının günlük hayatta Türkçeyi sıkça kullandığı yanıtını vermiştir. Elde edilen sonuçlara göre İsveç’te yaşayan Türk çocukları, günlük yaşantılarında Türkçeyi az ve orta sıklıkta kullanmaktadır. Bu durum, çocukların sahip oldukları Türkçe konuşulan sınırlı sosyal çevreyle ilgili olabilir.

Katılımcıların çocuklarının elektronik cihazları hangi dilde kullanmayı tercih ettiklerine yönelik veriler incelendiğinde, 5 katılımcının (%31,25) Türkçe ve İsveççe, 4 katılımcının (%25) sadece İsveççe, 3 katılımcının (%18,75) Türkçe, 3 katılımcının (%18,75) İngilizce yanıtını, 1 katılımcının (%6,25) ise bu soruya Türkçe, İsveççe ve İngilizce yanıtını verdiği saptanmıştır. Elde edilen bulgular, İsveç’te yaşayan iki dilli çocukların teknolojik araçları Türkçe ve İsveççe dillerinde kullandıklarını göstermektedir. Bu durum, ailelerin çocukları ile kurdukları iletişimde Türkçeyi kullanmalarına, doğal olarak kavram dünyalarının Türkçe şekillenmesine ve yaşadıkları çevrenin dilini zorunlu olarak kullanmalarına bağlı olarak gelişmiş olduğu söylenebilir.

Katılımcıların çocuklarının kültürel benlik tanımlamasına ilişkin veriler incelendiğinde, 9 katılımcının (%56,25) çocuğunun/çocuklarının kendilerini Türk kültürüne, 2 katılımcının (%12,5) İsveç kültürüne, 5 katılımcının (%31,25) hem Türk hem İsveç kültürüne ait hissettiği yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. İsveç’te yaşayan Türk çocuklarının öz kimlik tanımlamalarındaki algıları, gelecek nesilleri inşa etmede önemli bir yere sahiptir. Bu bakımdan ailelerin çocuklarıyla Türkçe ve Türk Kültürüne yönelik etkinliklerde bulunmalarının ve Türkçe ve Türk Kültürü dersi almalarının önemi üzerinde durulmalıdır. Karadağ ve Baş (2019) Türkçe ve Türk Kültürü dersinin yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili becerisinin ve kültürel kimliklerinin gelişiminde anahtar rol üstlendiğini belirtmiştir.

Katılımcıların çocuklarının Türkçe öğrenme isteklerine ilişkin veriler incelendiğinde, 8 katılımcının (%50) çocuklarının Türkçe öğrenme isteğini orta düzeyde, 7 katılımcının (%43,75) yüksek düzeyde, 1 katılımcının (%6,25) ise az düzeyde olduğu yönünde görüş belirttikleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların tercih ettikleri ilk dilin Türkçe olması ve çocuklarıyla sıkça Türkçe konuşması çocukların da Türkçe öğrenme isteklerini doğrudan etkilemiş olabilir. Benzer bir şekilde Çelik (2018) İsveç’te yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenmeye yönelik istekli olduklarını belirtmiştir.

İsveç’te Türkçe ve Türk Kültürü dersinin katılımcılarına ilişkin veli görüşlerine göre 5 katılımcı (%33,33) derslerin, kültürü ve ana dili öğrenmeye yardımcı olduğu, 2 katılımcı (%13,33) öz güvene ve kişisel gelişime olumlu etkisi olduğu, 2 katılımcı (%13,33) millî benliği öğrenmeye katkısı olduğu yanıtını vermiştir. 1 katılımcı (%6,67) resmî Türkçeyi öğrenmeye, 1 katılımcı (%6,67) yeni sözcükler öğrenmeye, 1 katılımcı (%6,67) Türkçede sosyalleşmeye katkısı olduğu yanıtını vermiştir. 1 katılımcı (%6,67) ise Türkçe ve Türk Kültürü dersinin çocuklarına orta derecede katkısı olduğu yanıtını vermiştir. 2 katılımcı (%13,33) Türkçe ve Türk Kültürü dersinin çocuklar üzerinde olumsuz etkisi olduğunu yanıtını vermiştir. Elde edilen sonuçlar katılımcıların, Türkçe ve Türk Kültürü dersinin Türkçeyi, Türk Kültürünü ve millî benliği öğretme odaklı olduğunu düşündükleri; derslerin Türk çocuklarına öz güven aşıladığı, onların kişisel gelişimlerine olumlu yönde etki ettiği, millî kimlik edinmede önemli derecede katkı sunduğu ve çocuğun aile dışında Türkçe konuşabileceği sosyal çevre imkânları oluşturduğu şeklinde düşündükleri görülmektedir. Yurt dışında yaşayan Türklerin aile içindeki iletişim dilleri bölgesel ağızlardan etkilenmiş olabilir. Bu nedenle elde edilen bulgular, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin resmî Türkçenin öğrenilmesi açısından da önemine işaret etmektedir. Aile

içinde daha önce kullanılmamış/duyulmamış sözcüklerin öğrenilmesi, Türk çocuklarının kendi aralarında sosyalleşmesi de Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin diğer olumlu yönleri arasında görülmektedir.

İsveç'te Türkçe ve Türk Kültürü dersine giren ana dili öğretmen(ler)ine ilişkin olarak araştırmaya katılan 7 veli çocuklarının ana dili dersine giren öğretmeni (%50) başarılı; 3 katılımcı (%21.43) yetersiz; 1 katılımcı (%7.14) ise orta nitelikte tanımlamıştır. Görüşme yapılan 3 katılımcı (%21.43) ise çocuklarının henüz Türkçe ve Türk Kültürü dersi almadığını belirtmiştir. Ana dili dersine giren öğretmenler hakkında olumsuz düşünen katılımcılar, bunun nedeninin öğretmenlerin üniversite mezunu olmamalarından, Türkçeyi doğru ve etkili kullanamamalarından ve pedagojik eğitim almamalarından kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Karababa ve Karagül (2014) yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretenlerin özellikle dil öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin bir kavram kargaşası yaşadıklarını ve her öğretim sürecinin sonunda uygulanması gereken ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterince bilgi ve donanıma sahip olmadıklarını tespit etmiştir.

Türkçe ve Türk Kültürü dersindeki etkinliklerin yeterliğine ilişkin olarak, katılımcı velilerin 11'i (%84.62) yetersiz, 2'si (%15.38) yeterli yanıtını vermiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu derste etkinliklerin yetersiz olduğu görüşündedir. Yurt dışında verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersinin, dil ve kültür mirasını gelecek nesillere aktarımını sağlaması bakımından önemi düşünüldüğünde ders etkinliklerinde önemli düzenlemelerin yapılması gerektiği söylenebilir.

Katılımcıların çocuklarının Türkçe sözcük dağarcığına ilişkin veriler incelendiğinde, 9 katılımcı (%56.25) çocuklarını orta düzeyde, 4 katılımcı (%25) yüksek düzeyde, 3 katılımcı (%18.75) az düzeyde değerlendirmiştir. Görüşme yapılan katılımcıların büyük çoğunluğu çocuklarının Türkçe sözcük dağarcığını orta ve yüksek düzeyde tanımlamıştır. Aile içinde sıklıkla Türkçe konuşulması, çocukların Türkçe ve Türk Kültürü dersini alması çocukların sözcük dağarcıklarını geliştirmeye katkı sağlayan faktörler olabilir. Leseman (2000) araştırmasında okula başlamadan önce ilk ölçümde Türk çocuklarının Türkçe sözcük gelişimlerinin, Hollandalı düşük sosyoekonomik çevreden gelen çocukların Hollandaca kelime dağarcığından yüksek olduğunu; ancak okula başladıktan sonra bu avantajın devam etmediğini tespit etmiştir. Belet (2009) ise Norveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenmede sözcük dağarcığı yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirlemiştir. Ayrıca Belet (2019) yurt dışında çeşitli ülkelerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin iki dilli Türk çocukları için sözcük dağarcığının yetersiz olduğunu, sözcük dağarcığının sadece okulla değil, aile ve ailenin sosyoekonomik profili ve ilgisiyle ilişkili olduğunu, ayrıca yurt dışında yaşayan öğrencilerin yeterli sözcük dağarcığına sahip olmamalarına bağlı olarak yazılı ve sözlü anlatımlarında kendilerini ifade etmekte güçlük çektiklerini belirttiklerini ifade etmiştir.

Çocukların Türkçe ve İsveççe alfabe farklılığından etkilenme durumlarına ilişkin veli görüşleri incelendiğinde, 9 katılımcı (%64.29) çocuklarının Türkçe ve İsveççe alfabe farklılığından kaynaklanan olumsuz dil beceri performanslarına sahip olduklarını; 4 katılımcı (%28.57) alfabe farklılığından olumlu ya da olumsuz etkilenmediğini; 1 katılımcı (%7.14) ise olumlu bir etkisi olduğu yanıtını vermiştir. Elde edilen sonuçlar, Türkçe ve İsveççe alfabe farklılığının iki dilli Türk çocuklarının dil beceri alanlarındaki performanslarını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Bununla ilgili görüşler incelendiğinde katılımcılar, alfabe farklılığından kaynaklı olarak çocuklarının okuma ve konuşma etkinliklerinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Şen (2016) Belçika'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının yazılı anlatım yanlışlarını incelediği araştırmasında, alfabe farklılığından kaynaklanan hatalar belirlemiştir. Bayrak ve Üstün (2020) Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının yazdıkları metinlerde ağırlıklı olarak alfabe farklılığından kaynaklanan yanlışlar yapıldığını belirlemiştir.

Çocukların Türkçe kitap okuma sıklıklarına ilişkin veli görüşleri göz önünde bulundurulduğunda, 7 katılımcının (%43.75), çocuklarının az sıklıkta Türkçe kitap okuduğunu; 7 katılımcının (%43.75), orta sıklıkta; 2 katılımcının (%12.5) ise çocuklarının sık sık Türkçe kitap okuduğunu belirttikleri saptanmıştır. Katılımcılar, çocuklarının az ve orta düzeyde Türkçe kitap okuduğu yanıtını vermiştir. Ana dili öğreniminde kitap okumanın çocuklara kazandıracağı söz varlığındaki zenginlikler ile bilişsel-kültürel yönden kazandıracağı anlayışların önemi düşünüldüğünde, yurt dışında yaşayan çocuklara Türkçe kitap okuma alışkanlıkları kazandırılmalıdır. Belet (2009) öğrencilerin Türkçe öğrenmede ve kullanmada yaşadıkları sorunların başında okuduğunu anlama problemi geldiği; çocuklarının Türkçe sorunlarının çözümüne yönelik en çok Türkçe kitap okunması yönünde öneri getirdiklerini belirtmiştir.

Çocukların Türkçe okuma becerisine ilişkin olarak velilerden elde edilen görüşlere göre 8 katılımcı (%50) evet, yeterli, 6 katılımcı (%37.5) hayır, yetersiz yanıtını vermiştir. 2 katılımcı (%12.5) ise çocuklarının henüz okuma aşamasında olmadığı yanıtını vermiştir. Elde edilen sonuçlar, katılımcıların çocuklarını Türkçe okuma becerisinde yeterli seviyede değerlendirdiklerini göstermektedir. Ancak katılımcıların %37.50'si çocuklarının Türkçe okuma becerilerinde istenen düzeyde olmadıklarını belirtmiştir.

Çocukların Türkçe konuşma becerisine ilişkin olarak velilerden elde edilen görüşlere göre 11 katılımcı (%68.75) evet, yeterli, 3 katılımcı (%18.75) hayır, yetersiz yanıtını verirken 2 katılımcı (%12.5) çocuklarının Türkçe konuşma düzeyini orta derecede yeterli olarak tanımlamıştır. Elde edilen sonuçlar, katılımcıların



çocuklarını Türkçe konuşma becerisinde yeterli seviyede değerlendirdiklerini göstermektedir. Aile içinde en sık tercih edilen dilin Türkçe olması, Türkçe ve Türk Kültürü dersinde yapılan konuşma etkinlikleri çocukların Türkçe konuşmada yeterli düzeyde olmasına katkı sağlamış olabilir. Bunun yanı sıra katılımcıların %18.75'i çocuklarının Türkçe konuşmada yeterli olmadığını belirtmiştir.

Çocukların Türkçe yazma becerisine ilişkin olarak velilerden elde edilen görüşlere göre 9 katılımcı (%56.25) çocuklarının Türkçe yazma becerisini yeterli, 4 katılımcı (%25) yetersiz bulunduğunu belirtmiştir. 1 katılımcı (%6.25) çocuklarının Türkçe yazma becerisini “orta derecede yeterli” değerlendirirken 2 katılımcı (%12.5) çocuklarının henüz yazma aşamasında olmadığını belirtmiştir. Elde edilen sonuçlar, katılımcıların çoğunun çocuklarını Türkçe yazma becerisinde yeterli seviyede değerlendirdiklerini göstermektedir. Ancak yazma becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Aydın (2013) Almanya’dan gelen iki dilli Türk üniversite öğrencilerinin Türkçenin yazım ve noktalmasına ilişkin ciddi problemler yaşadığını tespit etmiştir.

Çocukların Türkçe dinleme becerisine ilişkin olarak velilerden elde edilen görüşlere göre 12 katılımcı (%75) evet, yeterli, 3 katılımcı (%18.75) hayır, yetersiz yanıtını vermiştir. 1 katılımcı (%6.25) ise çocuklarının Türkçe dinleme becerisinde orta derecede yeterli olduğu yanıtını vermiştir. Elde edilen sonuçlar, katılımcıların çoğunun çocuklarını Türkçe dinleme becerisinde yeterli seviyede değerlendirdiklerini göstermektedir.

Araştırmada İsveç’te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının en başarılı oldukları Türkçe dil becerilerine ilişkin veli görüşleri göz önünde bulundurulduğunda, katılımcılardan 5’i (%31.25), çocuklarının en başarılı oldukları Türkçe dil becerilerine ilişkin konuşma, 4’ü (%25) dinleme, 1’i (%6.25) okuma yanıtını vermiştir. 4 katılımcı (%25) konuşma ve dinleme, 1 katılımcı (%6.25) okuma ve konuşma becerilerinde çocuklarının eşit düzeyde yeterli olduğu yanıtını vermiştir. 1 katılımcı (%6.25) ise çocuklarının tüm dil becerilerinde eşit düzeyde yeterli olduğu yanıtını vermiştir. Elde edilen sonuçlar, katılımcıların çocuklarının en başarılı oldukları dil becerilerinin konuşma ve dinleme becerileri olduğunu göstermiştir.

Çocuklarının Türkçe öğrenirken ve kullanırken yaşadıkları sorunlara ilişkin olarak velilerden elde edilen görüşlere göre katılımcıların 4’ü (%28.57) çocuklarının Türkçe öğrenirken ve kullanırken herhangi bir sorunla karşılaşmadığını belirtmiştir. Katılımcıların 3’ü (%21.43) çocuklarının Türkçe öğrenirken ve kullanırken; sözcük dağarcığı yetersizliği, 2’si (%14.29) Türkçeyi İsveççe ile karıştırma, 2’si (%14.29) telaffuz sorunları, 2’si (%14.29) dil bilimsel sorunlar, 1’i (%7.14) alfabe sorunu yaşadıklarını belirtmiştir. Elde edilen sonuçlar, İsveç’te yaşayan Türk çocuklarının %28.57’sinin ana dili öğreniminde sorun yaşamadığını göstermiştir. Bunun yanı sıra, İsveç’te yaşayan Türk çocuklarının ana dili öğreniminde yaşadıkları sorunlar daha çok sözcük dağarcığındaki yetersizlikler ile dil bilgisi konularına ilişkindir. Türkçe ve İsveççe sözcüklerin karıştırılması, birbiri yerine kullanılması yaşanan sorunlar arasında gösterilmiştir. İsveç’te yaşayan Türk çocuklarının konuşmada telaffuz hataları yapması ve okuma yazmada alfabeden kaynaklı sorunlar yaşadığı da elde edilen sonuçlar arasındadır.

İki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenirken ve kullanırken yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin olarak velilerden elde edilen görüşlere göre 4 katılımcı (%21.05) dili sıkça kullanma, 4 katılımcı (%21.05) ebeveynlerin yardımını alma, 3 katılımcı (%15.79) kültürel etkinliklere katılma, 3 katılımcı (%15.79) kitap okuma, 2 katılımcı (%10.53) ana dili ders saatlerinin artırılması, 2 katılımcı (%10.53) öğretmen kalitesinin iyileştirilmesi ve 1 katılımcı (%5.26) ise ana dili ders kitaplarının niteliğinin artırılması yanıtlarını vermiştir. Elde edilen sonuçlar, sorunların giderilmesi için en sık verilen yanıtların dili sıkça kullanmak ve ebeveynlerin yardımları olmuştur. Ana dili öğreniminin ailede başladığı düşünülürse bu yanıt oldukça önemli ve tutarlıdır. Dikkat çeken bir diğer nokta ise ana dili ders saatleri ile ders kitabına ve ana dili öğretmenine ilişkin görüşlerdir. Ana dili ders saatlerinin artırılması ve bu derslerde kullanılan kitaplarla derslere giren öğretmenlerin niteliğinin de aynı yönde artırılması bu dersleri alan Türk çocuklarına olumlu bir etki yapacağı düşünülmektedir.

Çocuklarının sosyalleşme sorunlarına ilişkin olarak velilerden elde edilen görüşlere göre 5 katılımcı (%25) çocuklarının herhangi bir sorun yaşamadığı yanıtını vermiştir. 5 katılımcı (%25) dil yetersizliği, 4 katılımcı (%20) yabancılaşma, 4 katılımcı (%20) öz güven eksikliği, 2 katılımcı ise (%10) dışlanma yanıtını vermiştir. İsveç’te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının dil yetersizliği, yabancılaşma, öz güven eksikliği ve dışlanma sorunları yaşadığı görülmektedir. Özellikle İsveççenin yeterli bir düzeyde olmaması, Türk çocuklarının sosyal çevreyle etkili bir iletişim kuramamalarına, buldukları toplumdan yabancılaşmalarına ve buna bağlı olarak öz güvenlerinin düşmesine neden olmuştur. Etkileşimde yaşanan bu sorunların, toplumun onları dışlamasına neden olduğu söylenebilir. Verilerdeki önemli bir nokta ise katılımcıların önemli bir kısmının herhangi bir sorun yaşamadığı yanıtını vermiş olmasıdır.

İsveç’teki iki dilli eğitimin iyileştirilmesine ilişkin olarak velilerden elde edilen görüşlere göre 5 katılımcı (%38.46) öğretmen kalitesinin iyileştirilmesi, 4 katılımcı (%30.77) Türkçe ders saatlerinin artırılması yanıtını vermiştir. 1 katılımcı (%7.69) kitap ve kaynakların iyileştirilmesi, 1 katılımcı (%7.69) dil bilgisi çalışmaları yapılması, 1 katılımcı (%7.69) teknoloji destekli ek derslerin yapılması, 1 katılımcı (%7.69) Türkçe

eğitimine ilişkin her türlü etkinliğin yapılması yanıtını vermiştir. Elde edilen sonuçlar, İsveç'te iki dilli eğitimin iyileştirilmesi için atılması gereken en önemli adımların öğretmen kalitesinin iyileştirilmesi ve Türkçe ders saatlerinin artırılması olduğunu göstermektedir.

### ÖNERİLER

Yapılan görüşmeler ve alanyazın taramaları gösteriyor ki İsveç'te iki dilli eğitim, merkezi yönetime değil yerel yönetimlere bağlıdır. Yani iki dilli eğitim belediyeler öncülüğünde yapılmaktadır. Bu durum da İsveç'te bölgeden bölgeye farklı bir iki dilli eğitim ortamının oluşmasına neden olmaktadır. Ana dili derslerinin açılması için en az 5 öğrenci olma zorunluluğu Türk nüfusunun az olduğu bölgelerde Türk vatandaşlarının sorun yaşamasına yol açmaktadır. Bireyin ana dilini ve kendi kültürünü öğrenmesi pek tabii önemlidir. Bu sebeple en az 5 öğrenci zorunluluğu eşit eğitim anlayışı ile bağdaşmamaktadır. Ayrıca öğrencilerin daha iyi ana dili eğitimi alması için nitelikli ders kitaplarına ihtiyaç vardır. Türkçe derslerinde, Millî Eğitim Bakanlığı öncülüğünde uzman öğretim elemanları vasıtası ile hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının okutulması gerekmektedir.

Ana dili dersleri yurt dışında yaşayan vatandaşlar için oldukça önemlidir. Bu sebeple ana dili öğretmenleri iyi eğitim almış, öğretim yöntem ve tekniklerine hâkim, ölçme ve değerlendirme konusunda iyi bilgilendirilmiş bireylerden seçilmelidir. Yerel yönetimlerce uygulanan Türkçe derslerine hangi nitelikte kişilerin girdiği muammadır. Zira katılımcılar, öğretmenleri; pedagojik açıdan eğitimsiz, Türkçeyi doğru ve etkili konuşamayan bireyler olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular, İsveç'te verilen ana dili derslerinde kullanılacak uygun araç gereçlere ihtiyaç duyulduğunu göstermiştir. Derslerde teknoloji den yararlanılmalıdır. Ebeveynler, çocuklarının iyi bir ana dili eğitimi alması için bilgilendirilmelidir.

Bu çalışma İsveç'te yaşayan 16 Türk vatandaşı ile sınırlıdır. Daha fazla katılımcı ile yapılacak görüşmelere ihtiyaç vardır. İsveç'te yaşayan Türk nüfusu hızla artmakta ve bununla paralel olarak iki dillilik sorunu da artış göstermektedir. Ancak alanyazında İsveç'teki iki dilli eğitimle ilgili yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır. Bu coğrafyaya yönelik çalışmaların artışı daha iyi bir iki dilli eğitime katkı sağlayacaktır.

### Etik Kurul Onay Bilgileri

Bu çalışma için Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nden etik izin alınmıştır. Velilerle ilgili hazırlanan izin belgesinde araştırmanın gerektirdiği ahlaki sorumluluklar açık bir şekilde belirtilmiştir. İzin belgesini araştırmaya katılan tüm veliler gönüllü olarak imzalamıştır.

Kurul adı: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Etik Kurulu Karar Tarihi: 14.06.2021

Karar Sayısı: 221

Belge Sayı Numarası: 2021.07.221

Belge Başvuru Tarihi ve Dosya Numarası: 21.05.2021 / 2100021011

### KAYNAKÇA

- Akoğlu, G. ve Yağmur, K. (2016). First-Language Skills of Bilingual Turkish Immigrant Children Growing Up in A Dutch Submersion Context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(6), 706-721.
- Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Alkan, M. (1998). Ethnicity and Underachievement in the Netherlands: A Curricular Analysis. (Ed. C. Wulf). *Education for the 21st Century* In (p. 195-212). Münster: Waxman.
- Almeida, L.; Ferre, S.; Morin, E.; Prevost, P.; dos Santos, C.; Tuller, L.; Zebib, R. and Barthez, M. (2017). Identification of Bilingual Children With Specific Language Impairment in France. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 7(3), 331-358.
- Ålund, A. (2003) Social Exclusion and Cultural Expressions: Reflexions From a Study of Youth in Multiethnic Stockholm. (Eds. Emrehan Zeybekoğlu and Bo Johansson). *Migration and Labour in Europe: Views From Turkey and Sweden* In (p. 254-268). İstanbul: MURCIR and NIWL.
- Altinkamis, F. and Simon, E. (2020). Language Abilities in Bilingual Children: The Effect of Family Background and Language Exposure on the Development of Turkish and Dutch. *International Journal of Bilingualism*, 24(5-6), 931-951.
- Anık, M. (2011). Çokkültürlü Bir Toplumda Kimlik Algısı: İsveç'te Yaşayan Türk Göçmenleri Örneği, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Abdullah Taşkesen ve Prof. Dr. Korkut Tuna), Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, İ. S. (2013). İki Dilli Türk Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine Yönelik Bir Durum Çalışması. *Turkish Studies*, 8(9), 657-670.

- Bayrak, A. ve Üstün, B. (2020). Almanya'da İki Dilli Yetişen Türk Çocuklarının Türkçe Yazma Becerileri Üzerine Bir Çalışma. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 8(2), 350-365.
- Belet, Ş. D. (2009). İki Dilli Türk Öğrencilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumlarına İlişkin Öğrenci, Veli ve Öğretmen Görüşleri Fjell İlköğretim Okulu Örneği, Norveç. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(21), 71-85.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Bohnacker, U. (2020). *Bilingual Development of Turkish-Speaking Children in Sweden: In Linguistic Minorities in Europe Online*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Bohnacker, U.; Lindren, J. and Oztekin, B. (2016). Turkish- and German-Speaking Bilingual 4-to-6 Year Olds Living in Sweden: Effects of Age, SES and Home Language Input on Vocabulary Production. *Journal of Home Language Research*, 0(1), 17-41.
- Bölükbaş Kaya, F.; Hançer, F. B. ve Golynskaia, A. (2019). İki Dillilik: Tanımı ve Türler Üzerine Kuramsal Tartışmalar. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(2), 98-113.
- Canan, N. (2012). Okul Öncesi Dönem Çocuklarda İki Dilliliğin Zihin Kuramı Gelişimi Üzerine Etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. İlyas Göz), İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Canatan, K. (2007). Avrupa Ülkelerinin Azınlık Politikalarında Türkçe Anadil Eğitiminin Konumu: İsveç, Fransa ve Hollanda Örnekleri. *Turkish Studies*, 2(3), 159-172.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (1991). Conversational and Academic Language Proficiency in Bilingual Contexts. *AILA Review* 0(8), 75-89.
- Çakır, M. (2002). Almanya'daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Anadili Olarak Kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 39-57.
- Çelik, N. (2018). Türk Kökenli Öğrencilere Yönelik İsveç'te Verilen Ana Dili Eğitime Dair Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Ülker Şen), Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eyüp, B. ve Güler, E. B. (2020). İki Dilli Türk Çocukların Dil Tercihleri ve Bu Tercihlerinin Sebepleri: Londra Örneği. *Researcher*, 8(3), 1-24.
- Karababa, C. Z. ve Karagül: (2014). Yurt Dışındaki Türklere Türkçe Öğretenlerin Sınıf İçi Uygulamalara Yönelik Görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 44(204), 155-166.
- Karadağ, Ö. ve Baş, B. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Leseman, P. P. (2000). Bilingual Vocabulary Development Of Turkish Preschoolers in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21(2), 93-112.
- Lindberg, I. (2011). Çokdilli Eğitim: İsveç'ten Bir Perspektif. (Derleyenler: Marie Carlson, Annika Rabo ve Fatma Gök). *Çokkültürlü Toplumlar da Eğitim: Türkiye ve İsveç'ten Örnekler* içinde (s. 73-95). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Orhan, D. (2019). İsveç'te Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Yetişkinlerin Dil İhtiyaçları Analizi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Prof. Dr. Abdurrahman Güzel), Ankara: Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztekin, B. (2019). Typical and Atypical Language Development in Turkish-Swedish Bilingual Children Aged 4-7, (Doctoral Thesis), (Supervisor: Prof. Ute Bohnacker), Studia Linguistica Upsaliensia, Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Paradis, J. (2010). Bilingual Children's Acquisition of English Verb Morphology: Effects of Language Exposure, Structure Complexity, and Task Type. *Language Learning*, 0(60), 651-680.
- Şen, Ü. (2016). Belçika'da Yaşayan Türk Çocuklarının Yazılı Anlatım Yanlıları Üzerine Tespitler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 1-18.
- Unsworth, S.; Argyri, F.; Cornips, L. M. E. A.; Hulk, A.; Sorace, A. and Tsimpli, I. (2014). The Role of Age of Onset and Input in Early Child Bilingualism in Greek and Dutch. *Applied Psycholinguistics*, 35(4), 765-805.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. New York: Publications of the Linguistic Circle.
- Vedder, P. and Virta, E. (2005). Language, Ethnic Identity, and the Adaptation of Turkish Immigrant Youth in the Netherlands and Sweden. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(3), 317-337.
- Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa'da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Dil Dergisi*, 0(134), 31-48.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki Dillilik Olgusu ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651.



# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 17, p. 33-48, Autumn 2021

## Merkezi Sınavla Öğrenci Alan Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Okul Merkezli Yönetime İlişkin Görüşleri\*

*Views of Administrators Regarding School-Based Management in Upper Secondary Schools Admitting Students with Central Exam*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.936181>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**12.05.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**12.08.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**29.09.2021**

### Asya Studies

Dr. Öğr. Üyesi Türkan Aksu  
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim  
Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü  
[turkanaksu@akdeniz.edu.tr](mailto:turkanaksu@akdeniz.edu.tr)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0003-1073-2339>

Sercan Sarıoğlu  
Yüksek Lisans Mezunu / Akdeniz  
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD  
[sercansarioglu@hotmail.com](mailto:sercansarioglu@hotmail.com)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0002-5655-9394>

\* Bu makale, 2019 yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda tamamlanan "Merkezi Sınavla Öğrenci Alan Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Okul Merkezli Yönetime İlişkin Görüşleri" adlı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir. Ayrıca çalışmanın Etik Kurul Onay bilgileriyle alakalı beyan, Yöntem bölümünde ve sonuç bölümünün arkasından verilmiştir.

#### Öz

Bu araştırmanın amacı, merkezi sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin okul merkezli yönetim ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Veri toplama tekniklerinden bireysel yüz yüze görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler, NVIVO 10 programından yararlanarak betimsel analiz ve içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna, Antalya'nın Muratpaşa, Konyaaltı, Kepez ve Döşemealtı ilçelerinde sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarında görev yapan 10 yönetici dahil edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, yöneticilerin okul merkezli yönetimin merkezi yönetimden farkına ilişkin en öne çıkan konu inisiyatif alma olmuştur. Yöneticilerin okul merkezli yönetim algılarında en çok okulun merkezde olması vurgulanmıştır. Okulun kendi bütçesini hazırlamasının, okulun gereksinimlerini karşılama konusunda okula bir fırsat sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretim programı ve ders kitaplarının hazırlanması sürecinde uzman desteğine ihtiyaç duyulacağı belirtilmiştir. Okulun kendi personelini işe alması noktasında ise henüz yeterli alt yapının olmadığı algısı vardır. Planlama ve programlamaların okulun ve öğrencinin ihtiyaçları çerçevesinde yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Okul merkezli yönetimin, çalışan verimliliği, okula aidiyet ve öğrenciye uygunluk açısından olumlu olarak görüldüğü; siyasi ve yandaş baskısı açısından olumsuz olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Eğitim-öğretimle ilgili alınan kararlarda odak noktası okulun ve öğrencinin başarısını artırmak olmalıdır. Okul merkezli yönetimde yeni fikirlere açık olmak da önemli bir konudur. Yönetici görüşleri doğrultusunda, personel istihdamında liyakate dikkat edilmeli ve alınan kararlarda paydaşların fikirlerine yer verilmelidir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Merkezli Yönetim, Okul Yöneticileri, Merkezi Sınav, Ortaöğretim Kurumları, Nitel Araştırma

#### Abstract

The aim of this research is to reveal administrators' views regarding school-based management in upper secondary schools admitting students with central examination. Qualitative research method was used in this study. Personal information form, semi-structured interview form and recorder is used to collect data. Individual face to face interviewing technique was used to collect data. The data were analyzed through descriptive analysis and content analysis using the NVIVO 10 program. The participants consisted of ten administrators working at upper secondary schools accepting students with central examination in districts of Konyaaltı, Kepez, Muratpaşa, and Döşemealtı in Antalya Province. According to the results, managers have mostly emphasized "taking initiative" theme to point out the difference between school-based management and central management. On the perceptions of administrators regarding school-based management, "school's being at the center" theme was prominent. Administrators believe that preparing the school's own budget will provide the school an opportunity to meet the requirements. It was also stated that expert support would be needed during the preparation of the curriculum and textbooks. The prevalent opinion among administrators is that the school does not yet have sufficient infrastructure to employ its own staff. It has been revealed that planning and programming should be done in line with the needs of the school and the student. While school-based management is viewed positively in terms of employee productivity, belonging to the school, and student compliance, it negative in terms of political and supporters' pressure. Decisions regarding education and training process should focus on increasing the success of students and the school. School-based management considers it important to be receptive of new ideas as well. According to the administrators, attention should be paid to merit in personnel recruitment and the opinions of the stakeholders should be included in the decision-making process.

**Keywords:** School-Based Management, Educational Administrators, Central Examination, Upper Secondary Schools, Qualitative Research

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Aksu, T. ve Sarıoğlu, S. (2021). Merkezi Sınavla Öğrenci Alan Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Okul Merkezli Yönetime İlişkin Görüşleri. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(17), 33-48.

## GİRİŞ

Yerleşme, insanların hizmete en yakın birimler aracılığıyla ulaşmasında, hizmet verilen mekanlardan memnuniyetin arttırılmasında ve hizmette verimlilik kalitesinin oluşmasında faydalı bir araçtır (Şahin, 2018). Yerleşmenin eğitim alanına yansması, Okul Merkezli Yönetim (OMY) uygulamasıdır. OMY son yıllarda özellikle modern eğitim anlayışı ile ortaya çıkan bir yönetim şeklidir. Birçok ülkede okul merkezli yönetimin uygulama örnekleri görülmekle beraber ülkemizde henüz çok yaygın olarak uygulanmamaktadır. Okul merkezli yönetimin çıkışı, merkezden yönetimin, genellikle okulun, yöneticinin, öğretmenin, öğrencinin ve velilerin beklentilerini karşılayacak şekilde bir eğitim ortamı oluşturulmasına izin vermemesine dayandırılmaktadır. Diğer bir deyişle, hemen her konuda bir karar almadan önce merkeze danışma gerekliliğinin olmasıdır. Bu durumun olumsuzluğu Kapusuzoğlu (2008) tarafından “Mevzuat kurallarına aşırı bağlılık, mevzuatın bir araç olarak görülmesini engelleyebilir.” şeklinde ifade edilmiştir. Kurallara aşırı bağlılıktan ziyade, okulun kendi kararlarını kendi ihtiyaçları ve okuldan beklentiler doğrultusunda alabilmesi gerekliliği ileri sürülmüştür. Okul merkezli yönetimin temel düşüncesini Aytaç (2013), öğretmenlere ve yöneticilere daha çok yetki ve sorumluluk vererek onların okulu sahiplenmesini sağlamak ve etkili öğretimi gerçekleştirmek olarak açıklamıştır. Bu noktada, yetki ve sorumluluğu olan yönetici ve öğretmenlerin eğitim süreci boyunca yapılan uygulamaları daha çok sahipleneceği ve böylelikle kendi sorumluluklarının da farkında olarak eğitim sürecine daha iyi katkı sağlayabileceği öngörülmüştür. Merkezden yönetimde ise, her okul aynı uygulamalar ve aynı içerikle eğitim-öğretim yapmakta, okulun, öğrencinin, öğretmenin ve velilerin ihtiyaç ve beklentileri karşılanmamaktadır.

Okul merkezli yönetim vizyonunun temelini, okulun ulaşmak istediği hedefler doğrultusunda her türlü çabayı göstermesi; okulda iyi bir öğrenme öğretme ortamı oluşturulması; okulun eğitim programının hem çağın gereklerine hem okulun amaçlarına uygun olması ve okulda öğrenciler, öğretmenler, veliler ve yöneticiler arasında demokratik ve sağlıklı bir iletişim ortamı sağlanması gibi uygulamalar oluşturmaktadır (Aytaç, 2013: 46). Okul merkezli yönetim sisteminde, yönetici merkezdedir. Dolayısıyla okul yöneticisinin başarılı bir yönetimin anahtarı olduğunu belirtilmektedir. Leithwood ve Menzies (1998: 341), yöneticilerin kendi okullarında okul merkezli yönetimin sonuçlarının ne olacağını ve okul merkezli yönetimin hangi şeklinin uygulanacağını belirlemede kritik bir role sahip olduğunu belirtmektedir. Okul yöneticisi, okul çapında karar almaya katılımı teşvik eden kişidir. Bu yönüyle yöneticiler, değişimin ana yürütücüsü rolündedir. Kararları dayatmaktan ziyade, çalışanlarla yetkilerini paylaşırlar ve öğretim yöneticisi olarak çalışanlarıyla eğitim sürecinde iş birliği yapmaya çalışırlar (Duttweiler, 1989; akt: Kapusuzoğlu, 2008: 148). Benzer şekilde okul merkezli yönetimde yöneticinin rolleri üzerinde duran Wohlstetter ve Briggs (1994: 17), bazı durumlarda kararların sadece yönetici tarafından alınması uygunken, bazı durumlarda okullar paydaşlarla birlikte yönetilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Eğitim-öğretim sürecinde paydaşların alınan kararları benimsemesi ve kabullenmesi için kararların ortak alınmasında fayda vardır.

Dünyada okul merkezli yönetimin temelleri uzun zaman önce atılmıştır ve birçok okulda aktif olarak uygulanmaktadır. İlk örneği Avustralya’da 1967’de başlatılmış ve 1990’lı yılların sonunda sekiz okulda daha OMY’nin uygulanması için yasal düzenlemeler yapılmıştır (Aytaç, 2013). Daha sonra İngiltere’de 1988 yılında ortaokulların daha özerk bir yapıya kavuşturulması istenilmiştir. Amerika ve Yeni Zelanda’da, OMY okul yönetim kurulları şeklinde yaygınlaşmaya başlamıştır. Gelişen ülkeler arasında OMY çerçevesinde bir değişimi El Salvador başlatmıştır. 1990’lı yıllarda Hong Kong ve Sri Lanka, OMY anlayışına benzer uygulamaları başlatmıştır. Dünya bankasının da OMY uygulamalarına destek verdiği görülmektedir. Bu desteklerin çoğunluğu Arjantin, Bangladeş, Guatemala, Honduras, Filipinler, Hindistan, Meksika ve Sri Lanka gibi Latin Amerika ve Güney Asya ülkelerinde bulunmaktadır. Dünya bankası Avrupa’da Makedonya ve Ortadoğu’da da Lübnan’da birçok OMY projelerini desteklemektedir (World Bank, 2007).

Ülkemizde OMY sistemiyle ilgili alan yazında tespit edilen çalışmalarda genellikle bu uygulamaya yönelik yönetici ve öğretmen görüşlerinin incelendiği görülmektedir. Kaya’nın (2008) okul merkezli yönetim sistemine ilişkin öğretmen görüşleriyle ilgili çalışmasında, öğretmenlerin okul merkezli yönetim sistemlerine ilişkin grup içi katılımların yüksek olduğu ve öğretmen görüşlerinin, hizmet verilen okulun finansman türü, alınan ödül sayıları, internet kullanımı ve mesleki yayın takip sıklığına göre farklılaştığı görülmüştür.

İlköğretim okulu müdürlerinin okul merkezli yönetimin bütçe boyutuna ilişkin görüşlerini inceleyen Uz (2009), ilköğretim okulu müdürlerinin eğitimde yerinden yönetim faaliyetlerini okul

düzeyinde düşündüklerini, okul olarak ekonomik sorunlar yaşadıklarını, okulu merkeze alacak bir bütçeleme sürecine sıcak baktıklarını ve okul merkezli bütçe sürecinin eğitim kalitesi ve dolayısıyla öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etki yapacağını düşündüklerini bulgulamıştır. Farklı bir çalışmada, insan kaynakları yönetimi boyutunda personeli işe alma ve işten çıkarma, eğitim programı düzenleme ve katılımı sağlama, disiplin ilke ve yöntemlerinin uygulanması gibi unsurları da içeren 12 alt başlık bütünüyle ele alındığında okul müdürlerinin bu konularda karar mercii olarak uygun gördükleri birimlerden en yüksek frekansın okul (264/731) birimine ait olduğu bulunmuştur (Turan, Yücel, Karataş ve Demirhan, 2010). İlköğretim okulu müdürlerinin etkili okul bağlamında olası bir okul merkezli yönetim uygulamasına ilişkin rol ve sorumluluk algılarının incelendiği bir çalışmada, okul müdürlerinin Türk Milli Eğitim Sisteminin yönetim yapısının sorunları çözecek potansiyele sahip olmadığını, mevcut sistemi yeterince işlevsel bulmadıklarını ve okul merkezli yönetim sürecinin gerektirdiği eğitsel liderlik, vizyoner liderlik ve bütçe yönetimi konularında eksikliklerinin bulunduğunu ifade ettikleri görülmüştür (Karadağ, 2010). Bu konudaki eksikliklere ilişkin görüşler Aksoy (2016) tarafından sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmada da ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri, okulların mevcut durumları göz önüne alındığında okul merkezli yönetim sistemine elverişli olduğunu düşünmekle beraber, okulların belli konularda eksikliklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Okul merkezli yönetime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği bir başka çalışmada, merkezi atamanın yerel veya bölgesel özellikleri, şartları ve ihtiyaçları dikkate almadığı görülmüştür (Tatık, 2013). Bu çalışmada öğretmenler, okullarda karar almada fikirlerine ve görüşlerine değer verilmediğini, yöneticilerin karar almada baskın olduğunu, öğretmenlerin program konusunda çok özgür hareket edemediklerini, okullara veya öğretmenlere öğretim programı hazırlama yetkisi verildiği takdirde programda eşitlik sağlanamayacağı görülmüştür

Okul merkezli yönetim, okul düzeyindeki çeşitli ihtiyaçları karşılamak amacıyla kaynakların etkili kullanımı ve karar almada etkili katılım, anlamında okulların yerelleşmesini vurgular (Kaya, 2008). Okul merkezli yönetim bu yönüyle, kapsamında yer alan üyelerinin karar alma sürecinde etkin katılımını gerektirmektedir. Okul merkezli yönetim sistemi, kendi içinde yapısal olarak birden fazla bileşenin ortak işleyişiyle oluşmaktadır. Burada öne çıkan bileşenler, okuldaki hizmetler (genel, iş gören ve öğrenci), bütçe ve eğitim programlarıdır (Aytaç, 2013). Okul merkezli yönetim sisteminin işlevleri bu boyutlardan oluşmaktadır. Genel hizmet boyutu daha çok okulun fiziki durumuyla ilgili olan okul binaları, derslikler, atölye ve laboratuvarlar, kütüphaneler, spor salonları, okuldaki döner sermaye ve kooperatif işletmeleri, donatım, temizlik, ısıtma, aydınlatma, bakım-onarım, koruma, sivil savunma ve ayniyat ile ilgili işlerdir (Aytaç, 2013). Buradaki amaç okulun fiziksel yapısının öğrenci için en uygun hale getirilmesidir. İş gören hizmetleri boyutunda; bir okulda insan kaynağının sağlanması ve insan kaynağından yararlanılması, gerekli personel için istekte bulunulması, atanan personelin göreve başlatılması, görev yerinin değiştirilmesi, ödüllendirilmesi, cezalandırılması, yetiştirilmesi, yükseltilmesi ve işine son verilmesi durumları vardır (Taymaz, 1993: 47). İş gören hizmetleri boyutunda okulun tam yetkili olduğu personel ile ilgili her türlü kararı verebildiği görülmektedir. Bu durum okulun kendisi için en uygun personeli seçebilmesine imkan veren bir uygulamadır. Okul kendi fiziki, sosyal, toplumsal ve kültürel çevresi için ve hedeflediği amaçlarına ulaşmak için en uygun personeli seçebilir. Öğrenci hizmetleri boyutu, öğrencinin okulla ilgili her şeyini kapsamaktadır. Bunlar içinde öğrencinin ilgileri, ihtiyaçları, özlük hakları, okuldaki başarısı ve bunların değerlendirilmesi gibi durumlar vardır. Burada öğrencilere okulda kendilerini ilgilendiren işlerle ilgili sorumluluk verilmektedir. Böylece öğrenme-öğretme sürecine öğrencilerin de katkı vermesi sağlanmaktadır. Bütçe boyutunda ise, okulun kendi ihtiyaçları doğrultusunda bütçesini belirlerken, geleceğe yönelik ve amaçlara uygun olarak kaynakları etkili kullanabilmesi fırsatı kastedilmektedir (Blandford, 1997: 115). Bu ihtiyaçlar arasında, okulun fiziki ortamlarının düzenlenmesi, gerekli ders araç gereçlerinin temin edilmesi, okulun tanıtımının sağlanması gibi durumlar vardır. Bütçe yönetiminin uygulandığı okulda, öğrencinin özel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik personel ve kaynakların etkili şekilde kullanılması sağlanacaktır. Eğitim programları boyutunda eğitimde gerçekleştirilmek istenilen hedefler vardır. Eğitim programları Türk Millî Eğitimin amaçları, öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları, hazırlanışluk düzeyleri, öğretmenlerin yeterliliği, kapasitesi göz önünde bulundurularak okullara, öğretmenlere ve öğrencilere bir çerçeve çizer.

Sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumları, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kendi içinde farklı kategorilere ayrılmış okullardır (T.C. Resmi Gazete, 2013). Bu okulların farklı türlerde kurulmasındaki amaç, öğrencilerin ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda onlara seçenekler sunmaktır. Sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumları Anadolu Liseleri, Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ve İmam Hatip Liseleri olmak üzere beş kategoriye ayrılmıştır

(MEB, 2018-d). Bu okulların kendine özgü eğitim programları ve ders içerikleri sunmaları, ilgi ve yeteneklerine göre okul tercihi yapan öğrencilerin eğitim sürecinde kendini geliştirme konusunda daha avantajlı hale gelmesini sağlar. Özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2014 yılında başlattığı bir uygulamadır. Bu okullar Türkiye'de liselere geçişte uygulanan merkezi sınavlarda en yüksek puan alan öğrencilerin gittiği okullardır (MEB, 2018-a). Bu okullarda çalışan yöneticiler de geçmiş dönemlerde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında çalışmışlardır. Bu yöneticiler, merkezi sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarında çalışmak için yeterli tecrübeye sahip kişilerden seçilir.

Sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarındaki deneyim sahibi kişilerin görüşlerinin alınması, merkezi sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarında bu sürecin doğru bir şekilde yürütülmesi ve süreçte herhangi bir problem yaşanmaması için önemlidir. Böylelikle OMY'nin tam anlamıyla sorunsuz şekilde uygulanması da sağlanabilir. Bu noktadan hareketle, araştırmanın amacı, merkezi sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin okul merkezli yönetim ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın amacına yönelik aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Yöneticilerin OMY algısı nedir?
2. Yöneticilerin OMY'nin merkezi yönetimden farkına ilişkin görüşleri nedir?
3. Yöneticilerin bütçenin hazırlanması ve uygulanmasına ilişkin görüşleri nedir?
4. Yöneticilerin müfredat hazırlama ve ders kitaplarının seçimine ilişkin görüşleri nedir?
5. Yöneticilerin, personelin işe alınması, terfii ve işten çıkarılmasına ilişkin görüşleri nedir?
6. Yöneticilerin planlama ve programlamaya ilişkin görüşleri nedir?
7. Yöneticilerin OMY'nin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri nedir?
8. Yöneticilerin eğitim-öğretimle ilgili konularda paydaşların fikirlerinin alınmasına ilişkin görüşleri nedir?

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Merkezi sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumları yöneticilerinin okul merkezli yönetime ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışma betimsel nitel desenli modelde tasarlanmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olayların ve durumların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### Çalışma Grubu

Antalya ilinin merkez ilçelerinden Muratpaşa, Konyaaltı, Kepez ve Döşemealtı ilçelerinde 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibari ile merkezi sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarından 2 fen Lisesi, 3 Anadolu Lisesi, 2 sosyal bilimler lisesi, 4 Anadolu İmam hatip lisesi ve 8 mesleki ve teknik Anadolu lisesi bulunmaktadır (MEB, 2018-d). Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yoluyla gönüllülük esasına dayalı olarak bu okullar içinden seçilen 6 okuldaki 6 müdür ve 4 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 10 yöneticiden oluşmaktadır. Çalışma grubunun kişisel bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1: Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler**

Değişken		n
Cinsiyet	Erkek	8
	Kadın	2
Yaş Aralığı	31-35	4
	36-40	3
	41-45	2
	46-50	1
Öğrenim Durumu	Lisans	4
	Yüksek Lisans	6
Branş	Tarih	2

	Edebiyat	4
	Coğrafya	1
	İHL Meslek Dersleri	2
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1
Kıdem	6-10 yıl	2
	11-15 yıl	5
	16-20 yıl	2
	21-25 yıl	1

Tablo 1 incelendiğinde, 6-10 yıl arası kıdeme sahip 2, 11-15 yıl arası kıdeme sahip 5, 16-20 yıl arası kıdeme sahip 2, 21-25 yıl arası kıdeme sahip 1 katılımcı vardır. Katılımcıların yaş aralıklarında dağılımı, 31-35 arasında 4, 36-40 arasında 3, 41-45 arasında 3 ve 46-50 yaş arasında 1 yönetici şeklindedir. Yöneticilerin 8'i erkek, 2'si kadındır. Öğrenim durumları göre, katılımcıların 4'ü lisans ve 6'sı yüksek lisans mezunudur. Branşlara göre katılımcılar, 2 Tarih, 4 Edebiyat, 1 Coğrafya, 2 İHL Meslek Dersleri ve 1 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alanında dağılım göstermektedir.

#### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada kullanılmak üzere araştırmacı tarafından yöneticilere sorulacak görüşme soruları belirlenmiştir. “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” şeklinde düzenlenen veri toplama aracındaki sorular için öncelikle alan yazın ve ilgili literatür taranmış, araştırmanın temel problemi göz önünde bulundurulmuş ve son aşamada uzman görüşleri alınarak sorulara son şekli verilmiştir. Araştırmanın alt problemlerine paralel olarak yöneltilen açık uçlu sekiz soru oluşturulmuştur. Görüşme soruları öncesinde, yöneticiler hakkında daha detaylı bilgi almak amacıyla cinsiyet, kıdem, yaş, branş, öğrenim durumu ve görev yapılan okul türünün belirtildiği bir kişisel bilgi formu sunulmuştur. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılmasının temel sebebi, bu tekniğin araştırmacıya görüşme sürecinde farklı, paralel ve alt soru sorma imkânı vermesidir. Bu sayede araştırmacı görüşme sürecinde yöneticilerin yanıtlarını daha da açmasını ve konuyu daha açık ifade etmesini sağlamıştır.

Araştırmanın verileri, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının şubat ve mart aylarında yöneticilerin çalıştıkları okullarda bireysel yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Yöneticilere okul merkezli yönetim hakkında önceden bilgi verilmiştir. Görüşmenin süresi önceden katılımcılara bildirilmiştir ancak görüşme sırasında zaman sınırlaması yapılmamış, katılımcıların zaman açısından sorulara rahat cevap vermeleri sağlanmıştır.

#### **Verilerin Analizi**

Okul yöneticilerinden elde edilen veriler betimsel analiz yapılarak değerlendirilmiştir. Betimsel analiz, içerik analizine göre daha yüzeyseldir ve daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden belirlendiği araştırmalarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma kapsamında alt problemlere yönelik toplanan ses kayıtları, önce araştırmacı tarafından yazıya geçirilmiş daha sonra bilgisayara aktarılmıştır. Bilgisayara aktarılan görüşme kayıtlarının analiz edilmesinde NVIVO 10 programı kullanılmıştır. Araştırmada yöneticilerin sekiz alt probleme yönelik sorulara verdiği cevaplar alt temalar halinde sunulmuştur. Yöneticilerin kimlikleri gizli tutulması amacıyla, erkek ve kadın yöneticiler için farklı (YE1, YK1) olacak şekilde semboller atanmıştır.

#### **Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları ve Etik Hususlar**

Nitel araştırmada “geçerlik” bilimsel bulguların doğruluğu, “güvenirlik” ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmanın geçerliliğini sağlamak üzere verilerin toplanma süreci ayrıntılı olarak yöntem kısmında açıklanmıştır. Katılımcılara, araştırmanın hiçbir yerinde isimlerinin geçmeyeceği ve cevaplarının kodlamalarla belirtileceği söylenmiştir. Böylece araştırmanın gizliliği ve güvenliği konusunda katılımcılara güven verilmiştir. Gerekli bilgilendirmeler sonucunda katılımcılar, görüşmenin kaydedilmesi konusunda onay vermişler ve araştırmaya gönüllü olarak katılacaklarını ifade etmişlerdir. Daha sonra ise onlardan araştırmaya katılım için izin formunu okuyup imzalamaları istenmiştir. Nitel araştırmalarda araştırmanın geçerliliğini arttırmak için çalışmaya verilerden doğrudan örnekler eklenmesi ve araştırma alanına ve araştırmanın yapılacağı bölgeye yakınlık önerilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar



doğrudan bulgular kısmında sunulmuştur. Ayrıca araştırma yapılacak okullar araştırmacının yaşadığı bölgeye yakın okullardan seçilmiştir. Bu da araştırmanın geçerliliğini arttıran durumlardan birisidir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için verilerin analizi ve ulaşılan sonuçlar başka bir araştırmacıya teyit ettirilmiştir. Araştırmanın uygulamasından sonra verilerin analizi ve ulaşılan sonuçlar Eğitim Yönetimi alanında uzman başka bir araştırmacı tarafından incelenmiştir. Elde edilen verilerde görüş birliği ve görüş ayrılığı olan konular tartışılmıştır. Güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman (1994)'in güvenilirlik formülü [ $\text{Güvenilirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$ ] kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği %87,8 bulunmuştur.

#### **Etik Kurul Onay Bilgileri**

Bu araştırmanın verileri 2018-2019 Eğitim Öğretim döneminde toplanmıştır. Çalışma, Asya Studies dergisine 2021 yılında gönderilmiştir. TÜBİTAK ULABİM TR DİZİN'in 2020 ve öncesi döneme ait verilerle oluşturulan makalelerden Etik Kurul Onay belgesi istenmeyeceği yönündeki kararı doğrultusunda geçmişe yönelik Etik Kurul Onay Belgesi de alınmayacağı göz önünde bulundurularak çalışmayla alakalı Etik Kurul Onay belgesi alınmamış ve dergiye gönderilmemiştir.

#### **BULGULAR**

Araştırmanın bulguları sekiz alt problem için ayrı ayrı sunulmuştur.

#### **Yöneticilerin Okul Merkezli Yönetime İlişkin Alguları**

Tablo 2'de yöneticilerin okul merkezli yönetim algısına ilişkin bulgular sunulmuştur.

**Tablo 2: Yöneticilerin Okul Merkezli Yönetim Alguları**

Görüşler	YE1	YE2	YE3	YE4	YE5	YE6	YE7	YE8	YK1	YK2	n
Okulun Merkez Olması		√			√	√		√		√	5
Yönetimde Rol Alma	√	√		√			√				4
Özerk Olma									√		1
Gelişim odaklı olma										√	1

Tabloda yöneticilerin okul merkezli yönetime ilişkin algıları incelendiğinde, okulun merkez olması konusunun ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların beşi okulun merkez olmasına vurgu yapmıştır. Konuyla ilgili YE2: "Okul merkezli deyince okulun merkez olduğu yönetimin merkeze değil okul merkezinde olduğu, okulum müfredatından, bütçesinden, ders seçiminden, eğitim öğretim uygulamasının hepsinin okul merkezinde yönetilmesi anlamına gelir." ve YE5: "Okul merkezli yönetim deyince bizzat okulun yerinden yönetimini anlıyorum ben." derken YE8: "Okul merkezli yönetim eğitim ile ilgili her türlü kararın alındığı kararın okulda alındığı okul demek." şeklinde görüş bildirmiştir.

En sık dile getirilen diğer görüş yönetimde rol alma olmuştur. Bu konuda YE4: "Okul merkezli yönetimin, merkezi yönetimden fark konusunda merkezi yönetimde tamamen okul yöneticilerinin veya öğretmenlerinin hiçbir etkisi olmuyor ve tamamen bir merkezden gönderilen yönetmelikler yasalar direktifler doğrultusunda okul yönetiliyor. Yani fark olarak bu benim şahsi düşüncem yönetimde etkin katılım sağlamasıdır, okul merkezli yönetimin uygulanabilir olması durumunda daha verimli olacağı." şeklinde cevap verirken, YE7: "Okul merkezli yönetimde karar alma mekanizmaları kolaylaşır. Yapacağımız işler fikir aşamasında okul bünyesindeki diğer paydaşların da öğretmen olsun gerek öğrenci olsun gerek veli olsun, bunların da fikirleri alınarak daha iyi olacağını düşünüyorum." ifadesinde bulunmuştur.

#### **Yöneticilerin Okul Merkezli Yönetimin Merkezi Yönetimden Farkına İlişkin Görüşleri**

Okul merkezli yönetimin merkezi yönetimden farkına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3: Okul Merkezli Yönetimin Merkezi Yönetimden Farkına İlişkin Yönetici Görüşleri**

Görüşler	YE1	YE2	YE3	YE4	YE5	YE6	YE7	YE8	YK1	YK2	n
İnisiyatif Alma	√		√		√			√			4
Hızlı Karar Alma			√				√	√			3
Bölgesel Farklılıkları						√		√			2
Dikkate Alma											
Bürokrasinin Azalması					√		√				2
Özerkliğin Artması									√		1
Yönetimde Etkin Olma				√							1

Katılımcıların OMY'nin merkezi yönetimden farkına ilişkin görüşlerinde inisiyatif alma konusu ön plana çıkmaktadır. YE1: "Merkezi yönetimden farkı inisiyatif kullanması esnetebilmesi bazı programları çocuğun yararına, eğitimde risk alarak pozitif yönde olumlu katkı sunabilecek birtakım çalışmaları yürütebilir ve merkezi yönetim öğretmene bu konuda daha katı ve sert olduğundan çok fazla inisiyatif ve risk alamaz. Bu da monotonluğa ve durağanlığa sebep olur." şeklinde görüş bildirirken, YE5: "Okula bütçe oluşturma konusunda herhangi bir yetkim gücüm yok. Tamamen okul aile birliği üzerinde iş. Hatta biz sağında solunda müdahale etmeye kalksak yok deniyor. O bizim haddimiz değil. Tabii biz bunu riskler alarak yapıyoruz. Yasaları biraz esneterek yapıyoruz. Çünkü sen o sorumluluğu almaz isen yoksa okula maddi anlamda herhangi bir kaynak ne veliler tarafından ne de iş insanları tarafından gelmiyor. Yani biz bunu risk alarak yapıyoruz. Okul merkezli yönetim olsa biz bunu daha rahat döndürürüz daha da çeviririz." açıklamasında bulunmuştur.

#### **Yöneticilerin Bütçe Hazırlama ve Bütçenin Uygulanmasına İlişkin Görüşleri**

Katılımcıların bütçe hazırlama ve bütçenin uygulanmasını ilişkin görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4: Bütçenin Hazırlanması ve Uygulanmasına İlişkin Yönetici Görüşleri**

Görüşler	YE1	YE2	YE3	YE4	YE5	YE6	YE7	YE8	YK1	YK2	n
Okul Gereksinimlerini Karşılama	√	√	√			√	√	√		√	7
Kaynakların Verimli Kullanımı		√	√		√		√		√		5
Uzman Destekli Olma		√			√		√	√	√		5
Liyakatli Olma	√					√	√	√			4
Paydaşların İhtiyaç Tespiti	√		√					√			3
İhtiyaç Önceliğinin Gözetilmesi		√					√				2
Şeffaflık Artışı	√										1

Bütçe hazırlama ve bütçenin uygulanması konusunda okul gereksinimlerini karşılama görüşü ilk sırada yer almaktadır. Bu konuya dikkat çeken yöneticilerden YE2: "Okulu merkez alırsak okulun ihtiyaçları dikkate alınarak güzel bir bütçe hazırlanabilir. Okul ihtiyaçları belirlenirken sadece idare değil öğretmenlerinde görüşleri alınacak şekilde en iyinin sağlanması lazım." şeklinde görüş bildirirken YE8 görüşünü şöyle açıklamıştır: "Merkezi bütçe okulu çok dikkate almadan konumunu dikkate almadan veli tipini dikkate almadan öğrenci tipini dikkate, almadan ihtiyaçlarını dikkate almadan bütçe hazırlıyor. Öğrenci sayısına göre bütçe hazırlıyor. Bu bütçe normalde okulun ihtiyaçlarını karşılama noktasında oldukça yetersiz kalıyor. Her okulun koşulu farklıdır. Hani bunu burada tanımlayacak olursak eğer benim öğrenci sayım eşitse Elmalı'daki bir okulla aynı parayı alıyorum merkezi bütçeden. Elmalı'daki okulun ihtiyaçları ile Antalya'daki okulun ihtiyaçları veya merkezdeki bir okul ihtiyaçları aynı değil. Varsayalım fiziki imkanlar aynı değil, giderleri aynı değil, bizim burada aylık 20 bin lira elektrik faturası çıkabiliyorken Elmalı'dakinde 5 bin TL'ye yakın elektrik faturası gelebiliyor. Gerçi elektriği biz karşılamıyoruz ama devlet karşılıyor. Bunu örnek olsun diye söylüyorum." Ayrıca bu konuda YK2: "Merkezi yönetimde de devletin okula bir ödenek çok fazla bir durum söz konusu değil okul aile birliği diye topluluk var ve okulun ihtiyaçlarını belirliyor bu ihtiyaçları gidermek için başlıklarla bu işi yapmaya

çalışıyor şimdiki sistemle. Her okul kendi bütçesini kendi oluşturuyor harcama noktalarını kendisi belirliyor.” demiştir.

Kaynakların verimli kullanılması ikinci en sık değinilen konu olmuştur. Bu konuda YE2: “Merkezden gelen bir bütçe ne kadarını nereye aktarılacağı ile ilgili tasarruf tedbirleri alınabilir okul merkezli yönetimde böyle bir şey olamaz. Eğitim öğretimin daha iyi olabilmesi için bütçe kontrolü daha kolay olur.” cevabını vermiştir. Katılımcılardan YE5 sıkıntılarını şu şekilde dile getirmiştir: “Şimdi bizim bir spor salonumuz var okul merkezli yönetim olmuş olsa biz bu spor salonu istediğimiz gibi kullanabiliriz. Kiraya verebiliriz. Ekonomik anlamda getirisi okul aile birliği üzerinden oluyor ve o da yani sınırlı. Hayırsever bağıışı olan okulumuz için bir protokol yapmış. Biz okul aile birliği olarak yeni bir protokol yaptık yapıyoruz Dolayısıyla yine kısıtlı istifade edemiyoruz okula kaynak olarak aktarmak da sıkıntı yaşıyoruz.” YK1 ise bu konuda “Merkezi yönetimle önerilen bütçelerle o zaman zaman bakıyoruz ki okul yapımlarında ön plana çıkıyor. Okulumuzun yeni olması ile ilgili bunu ortaya koyabiliriz. Okul 2,5 milyon TL’lik ihaleye girmiş yapılan işlere bakınca 1 milyon TL’yi bulmuyor. Ama merkezi yönetimden değil de okul yönetimine ya da teknik şirkete vermiş olsaydı bu maliyet bu kadar çıkmazdı diye düşünüyorum. Diğerleri açısından da aynı şekilde yani bütçe okula gönderilmiş kullanımda özerklik sağlanmış olsa okulda ona göre tedbir alınır israftan kaçınılır hem de bütün sorumluluk okula kalmış olur ve buna göre hareket edilirdi.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcılardan beşi uzman destekli olma konusuna önem vermişlerdir. Bu katılımcılardan örnek görüşler şöyledir: YE2: “Uzman çalıştırırım çok da faydasının olacağını inanırım”, YE5: “Uzman çalıştırdım. Komisyon oluştururdum. Okulda maddi anlamda daha sağlam çalışırdık.” ve YE6: “Uzman desteği verimli yönetilmesi için alırdım. Zaten bütçem olsa bütçenin en optimum bana yararlı bir uzman kesin alırdım.”

#### **Yöneticilerin Müfredat Hazırlama ve Ders Kitaplarının Seçimine İlişkin Görüşleri**

Katılımcıların müfredat ve ders kitaplarının oluşturulmasına ilişkin görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5: Müfredat ve Ders Kitaplarının Oluşturulmasına İlişkin Yönetici Görüşleri**

Görüşler	YE1	YE2	YE3	YE4	YE5	YE6	YE7	YE8	YK1	YK2	n
Uzman Desteği		√		√	√	√	√	√	√		7
Bireysel Farklılıklar	√	√	√		√		√	√			6
Üniter Yapıya Etki	√				√		√		√	√	5
Bölgesel Farklılıklar	√						√		√		3
Esneklik			√					√		√	3
Denetlenebilirlik								√			1
Uygulamaya Ağırlık Verme					√						1
Güncellik						√					1

Tablo 5’e göre, yöneticilerin müfredat ve ders kitaplarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerinden “uzman desteği” konusunun ilk sırada yer aldığı görülmektedir.

Bu konuyla ilgili katılımcılardan YE2: “Öğrencilerimizin ihtiyacına doğrultusunda yeniden gözden geçirilerek uygulanabilirdi. Ders kitabı seçiminde de Bakanlığın. Tabii bakanlık seçerken tüm okulları aynı mantık çerçevesinde hazırladığı için başarılı öğrencinin ortaya çıkmayacağı, okul merkezli yönetimde yani proje okullarında başarılı öğrenciler ortaya çıkacağı ders kitapları ve materyalleri kendisi oluşturmasının yararlı olacağı düşüncesindeyim. Yönetici olarak bu konu ile ilgili öğretmenlerle bir komisyon kurardım. O müfredatı oluştururken tabii müfredatın içinde sadece öğretmen değil kimler olabilir? Pedagog, işin uzmanı tabii bunlar öğrenci seviyesine uygun hale getirebilir diye bir ekip oluştururdum. Bu ekiple hazırlardım. Bu ekibin isteğine göre tabii o ekiptekiler belirli bir kariyere sahip olması gerekir.” derken, YE5: “Üst seviye akademik personelden destek almak yerine bir öğretmenden destek almayı tercih ederim. Zira öğretmen ilköğretimde, ortaokulda, lisede öğrenci ile bizzat muhatap olan öğrencinin durumunu bilen gözetken öğretmen olduğu için bence öğretmenin görüşü yeterli olur diye düşünüyorum bence. Yani sahaya bakarım. Tabana bakarım.” şeklinde cevap vermiştir. Bir başka katılımcı YE8: “Sen eğer merkezi sistemde hazırlanmış bir soru olsun Müfredata uygun bir şekilde ama

okullar kendi ihtiyaçlarını kendileri karşılırlar. Hani bu anlamda müfredat kendileri oluştursunlar. Oluşturmak için farklı kurullar kurulabilir. Örneğin danışma kurulları akademik kurulları kurulabilir. Etkin bir şekilde kurulabilir. Şu an formaliteden var.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

#### **Yöneticilerin Personelin İşe Alınması, Terfii ve İşten Çıkarılmasına İlişkin Görüşleri**

Katılımcıların personelin işe alınması, terfii ve işten çıkarılmasına ilişkin görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6: Personelin İşe Alınması, Terfii ve İşten Çıkarılmasına İlişkin Yönetici Görüşleri**

Görüşler	YE1	YE2	YE3	YE4	YE5	YE6	YE7	YE8	YK1	YK2	n
Uygulanabilirliğin Olmaması		√		√		√	√	√	√		6
İş Güvencesi	√	√	√			√			√		5
Performans	√		√	√			√			√	5
Değerlendirmesi											
Personel Yeterliliği		√	√	√		√		√			5
Personel Seçimi	√							√	√	√	4
Yönetici Liyakati	√			√			√			√	4
Güdülenme	√										1

Tabloda 6, yöneticilerin personelin işe alınması, terfii ve işten çıkarılmasına ilişkin görüşlerinden “uygulanabilirliğin olmaması” konusunun ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bu konuda sırasıyla; YE2: “Türkiye’nin bu konuda hazır olduğunu düşünmüyorum. Türkiye’nin tamamı için söyleyemem ama bir kısmı buna kesinlikle hazır değil bürokrasi buna izin vermez.”, YE4: “Herkesin kendi ihtiyacına göre eleman alması kendi belirlediği kriterlere göre eleman bulması ki belki kalifiye yani işgücü kalitesinde artıracak şeyler ama şu anda bunu da ben çok mümkün görmüyorum. Karamsar düşünüyorum ama Türkiye’nin şu anki şartlarında az çok okul yönetimi içinde yaşadığım olaylar gördüklerim 48 yaşına kadar yaşadıklarım hep beni bu noktada olumsuzluğa itiyor yani çok mümkün görmüyorum.”, YE7: “Siz öğretmeni idareci veya personeli kendiniz seçebiliyorsunuz seçme hakkı size verilmiş gibi gözüküyor ama uygulamaya geçildiğinde böyle olmuyor. Alacağın personel sadece senin yetkili olduğu zaman daha verimli ve daha üst seviyede eğitim kalitesine çıkabileceğimizi düşünüyorum. O yüzden şu anda yönetmelikte böyle bir şey var ama uygulamada maalesef pek yok.” ve YE7: “Kendi okulunda bununla hiç zorlanmıyorum ama bazı okullarda bunun zorlandığını duyuyorum. Genel olarak değerlendirilecek olursa zorlanılıyor. İşten çıkarılma konusunda. Fakat ben zorlanmadım. Biz personel alırken selam ile almadık hiç.” açıklamalarında bulunmuşlardır.

#### **Yöneticilerin Planlama ve Programlamaya İlişkin Görüşleri**

Katılımcıların planlama ve programlamaya ilişkin görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7: Planlama ve Programlamaya İlişkin Yönetici Görüşleri**

Görüşler	YE1	YE2	YE3	YE4	YE5	YE6	YE7	YE8	YK1	YK2	n
İhtiyaca Görelik		√		√	√	√	√	√		√	7
Öğrenciye Görelik		√		√		√				√	4
Özerklik			√		√	√		√			4
Çevresel Faktörler			√					√			2
Karara Katılma								√	√		2
Zamanlama		√									1

Yöneticilerin planlama ve programlamaya ilişkin paylaştıkları görüşler Tablo 7’de sunulmuştur. Buna göre, “ihtiyaca görelik” konusu yedi katılımcının görüşüyle ilk sırada yer almıştır. Katılımcılardan YE4 öğrencinin yaşam kültürü kazanmasına vurgun yaparak “Plan program dediğimiz zaman ilk ders saatleri girişler çıkışlar benim aklıma geliyor. Bir kere giriş çıkış saatlerinin öğrencilerin verimli olabileceği saatlere göre ayarlanması lazım. Eğitim ve öğretim odaklı bakıyoruz. Yani müfredatı verelim.

Tamam başardık. Mesele aslında o değil. Mesele çocuğa bir yaşam kültürü de vermek lazım. Nasıl vereceksiniz? Yemeğini burada verebilirseniz yemek yeme kültürünü üreteceksiniz veya sağlıklı beslenme kültürünü üreteceksiniz. Tabii bu okul merkezli yönetimde 2. 3. aşamada gerçekleştirilecek düşüncelerden birisi.” açıklamasında bulunurken, YE6 kodlu katılımcı da “Planlama tabii zaten kurumun şartlarına göre özel olması lazım.” görüşüyle ihtiyaca görelilik temasına destek vermiştir.

Planlama ve programlama ile ilgili öğrenci ihtiyaçlarına uygunluk vurgusu yapan YE7: “Ben şunu söyleyeyim. Bunun biraz fazla olduğunu düşünüyorum. Öğretmenin hem öğrencinin hem de kurumun faydasını düşündüğümüzde yapılan plan ve programların aşırı olduğunu, çoğunun kağıt üzerinde kalabildiğini görüyorum. Bunlar biraz daha sade olup sonuç odaklı gitmemiz lazım. Dün neredeydik? 5 yıl sonra nereye varacağız? Sayısal verilerle bunu ispatlamamız gerekir. Planlama yaparken bunu 2016 yılında kurulduk. 2020 yılında mezun vereceğiz. Örneğin 2020 mezunlarımızdan, bizim 100 öğrenciden eğer ilk 50'sini üniversite yerleştirebilirsek, bu 2025'te 2030'da yüzde 75, 80, 90'lara kadar nasıl çıkarabiliriz kaygısını güdeceğiz. Bu tür daha çok popülist politika mı diyelim artık görsel veya materyal yapı yani bizim boş işlerle uğraşacak zamanımız yok. Bir tane olsun. Temiz olsun. Kendimin olsun. Merkezden hazır gelmesin istiyorum. Kendi ihtiyaçlarım doğrultusunda yapmak istiyorum.” ve YK2: “Okul merkezli de yani okula göre olması, yine öğrenciyi güçlendirir diye düşünüyorum. Bu planlamayı programlamayı insanların deneyimlerinin kabiliyetlerinin iyi olması lazım ki öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda programlama yapabilsin.” diyerek önerilerini paylaşmıştır.

#### **Yöneticilerin OMY'nin Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri**

Katılımcıların OMY'in olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8: OMY'in Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Yönetici Görüşleri**

Görüşler		YE1	YE2	YE3	YE4	YE5	YE6	YE7	YE8	YK1	YK2	n	
Olumlu	Çalışan Verimliliği				√			√		√		3	
	Okula Aidiyet	√		√	√							3	
	Duygusu												
	Öğrenciye Uygunluk		√	√							√	3	
	Karara Katılma	√			√							2	
	Yönetici Liyakati	√		√								2	
	Eğitimde Fırsat					√						1	
	Eşitliği												
	Yöneticiye Bakış										√		1
	Açısı												
Yönetici Yetkisi								√				1	
Olumsuz	Siyasi ve Yandaş		√	√	√			√	√			5	
	Baskısı												
	Personel İstihdamı			√					√	√	√	4	
	Bütçelendirme				√	√	√					3	
	Yandaşlık	√	√						√			3	
	Denetlenebilirlik	√				√						2	
	Üniter Yapıya Etki					√		√				2	
	Yönetici Liyakatinin				√				√			2	
	Zayıflığı												
	İdeolojik									√			1
Yaklaşımlar													

Yöneticilerin OMY'nin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, her birinde üçer katılımcı olmak üzere “çalışan verimliliği”, “okula aidiyet duygusu” ve “öğrenciye uygunluk” kategorileri ilk sırada yer almıştır.

Bu kategorilerden “çalışan verimliliği” konusunda YE4 aidiyet duygusuna vurgu yaparak “Tamamen her şeyi size bırakıyorlar. Şunu diyorlar, sonunda neredesiniz? Ne kadar başardın? Ne kadar

vardın hedefine? Ne kadar ulaştın? Bunun cevabını verecek olan sensin sorumluluğu da sana ait olduğundan dolayı sanırım, burada sahiplenme aidiyet olacaktır. Bu da ister istemez verimi artırır.” cevabını verirken, YE7 takım çalışmasının gerçekleşebileceğini belirttiği “Yapacağınız iş takım çalışması olacak; takım çalışmasında da zayıf halkaları ne yapacaksınız? Yolda giderken eleyebilip diskalifiye edebileceksiniz. Yerine işte hani bu oyuncu değişikliği. Yani müdahale, Formula’da da oluyor ya lastik değiştiriyorsunuz. O yüzden öyle olacağını düşünüyorum.” ifadesini kullanmıştır. YK1 ise işgücünün verimli kullanılması konusunda “Personelin nitelikli kullanılması değerlendirilmesi işgücünün daha fazla ortaya çıkarılması anlamında ciddi katkılar sağlayacağını düşünüyorum.” tespitinde bulunmuştur.

Katılımcılardan “okula aidiyet duygusu” konusuna ilişkin YE1 ve YE4 okulu sahiplenme olgusuna dikkat çekmiştir. Bu konuda YE1: “Okul merkezli yönetimi. Artık bu benim okulum. Şu anda benim okulum diyorum. Ama okul merkezli yönetimde daha işin içerisinde oluyor hem idarecisi hem öğretmeni. Çünkü başarıda ve başarısızlıkta da merkezi yönetim böyle istedi. Bakanlık böyle yaptı. Valilik şunu çıkartın gibi mazeretler kalmıyor.” sözleriyle düşüncelerini dile getirmiştir. YE3 ise “Fedakar bir kadro ile çalışıyorsun. Öğretmenler arası diyalog daha iyi oluyor. Çünkü aynı amaç için bir araya gelmiş insanları görüyorsun.” şeklindeki ifadesiyle öğretmenlerin kurumsal bağlılığı konusunu dile getirmiştir.

OMY’nin olumlu yönlerine ilişkin “öğrenciye uygunluk” temasında katılımcı görüşleri öğrenci ihtiyacının merkeze alınabilmesi konusuna vurgu yapmıştır. Bu konuya, YE2: “Öğrenciyi bilirsin, programı öğrenciye göre ayarlarsın.” ifadesiyle, YE3: “Öğrenci özel olduğunu hissediyor. Kendini değerli hissediyor.” ifadesiyle ve YK2: “Yöntem çok güzel eğitim zaten kişiye göre değil midir? Müfredatı gösteririm öğrenci nerede kaldı? Ona bakarsın. Öğrenciyi nereye götürebileceğine bakarsın ve daha çok verim alırsın öğrenciden.” sözleriyle vermiştir.

Tablo 8’de okul merkezli yönetim uygulamasının olumsuz yönlerinden “siyasi ve yandaş baskısı” temasına beş, “personel istihdamı” konusuna da dört yönetici vurgu yapmıştır. İlk sırada yer alan “siyasi ve yandaş baskısı” temasına yöneticilerden YE2: “Türkiye şartlarında ahlaki etiğin olmaması araya birileri girdiği zaman herhangi bir korku olmayacaktır. Bu korku olduğu sürece okul merkezinin başarılı olma şansı yoktur. Böyle olursa okul merkezli yönetime geçme şansı Türkiye’nin imkansız. Güven duygusu olması gerekir.” yorumunu yaparken, YE4: “Siyasetin okula kışlaya camiye girmemesi gerektiği ile ilgili bununla ne kadar uzak kalınabilir? Okul merkezli yönetim bile olmuş olsa kesinlikle ben eğitimin siyasetten uzak olması gerektiği düşüncesindeyim.” sözleriyle ve YE7: “Dışarıdan müdahalelerde bunun olumsuz olacağını düşünüyorum.” şeklindeki ifadesiyle açıklık getirmiştir.

Okul merkezli yönetim uygulamasının olumsuz yönlerinden ikinci en sık dile getirilen “personel istihdamı” konusundaki bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

YE3: “Öğretmen seçiminde liyakate değil de kimin amcasının oğlu, kim tayin için düşünülürse ve bazı okullar buna dönüyor gibi bu başarısızlık demektir.”

YE8: “İşe alımlarda liyakat ön planda tutulmama kaygısı taşıyor ki bunu da çok yaşıyoruz.”

YK2: “Basit meselelerde bile insanların birbirlerine karşı bakış açıları değişirken, okul yönetimine bırakıldığı zaman personelin işten çıkarılması bir öfke ile kızgınlık anı ile ilgili gönderilmesi olumsuz bir sonuç oluşturur.”

### **Yöneticilerin Eğitim-Öğretimle İlgili Konularda Paydaşların Fikirlerinin Alınmasına İlişkin Görüşleri**

Eğitim-öğretimle ilgili kararlarda paydaşların fikirlerinin alınmasına ilişkin katılımcıların görüşleri Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9:** Eğitim-Öğretimle İlgili Kararlarda Paydaşların Fikirlerinin Alınmasına İlişkin Yönetici Görüşleri

Görüşler	YE1	YE2	YE3	YE4	YE5	YE6	YE7	YE8	YK1	YK2	n
Başarıya Etki		√	√	√			√				4
Yeni Fikirlerle Açık Olma			√			√	√			√	4
Sürece Dahil Olma	√			√	√						3
Değerli Hissetme	√		√								2
Demokratik Yaklaşım						√	√				2
Eksiklerin Tespiti		√							√		2
Problemlerin Çözümü				√					√		2
Karara Katılma	√								√		2
Kararı Geciktirme					√						1
Kurumu İleri Taşıma										√	1
Okula Aidiyet								√			1
Yetki Aşımı	√										1

Araştırmanın son sorusunda yöneticiler, eğitim-öğretimle ilgili konularda paydaşların fikirlerinin alınmasına ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Tablo 9'a görüldüğü üzere, ilk iki sırada dört yönetici "başarıya etki" ve "yeni fikirlerle açık olma" konularında görüş bildirmişlerdir. Başarıya etki konusuna örnek iki görüş şöyledir:

YE2: "Öğrenciyi ve veliyi sisteme dahil etmediğimizde eğitimde başarılı olma şansımız yoktur. Böyle bir sistem uyguluyorsan öğrenciyi, veliyi, öğretmeni, yöneticiyi, STK'ları bu sürece dahil etmen gerekir."

YE4: "Her noktada aynı şey geçerli öğretmen noktasında da sınıfa giren öğretmendir. Ben idareciysem öğretmenin sınıfın içinde yaşadıklarını, bir konuyu öğretirken zorlanmasını ben çok anlamayabilirim ama öğretmen bu konuda kendisini müfredatını hazırlarsa daha başarılı olur. Yani paydaşlar hepsinin dahil olduğu bir program, her zaman bir adım öndedir, başarılı olur."

Başarıya etki temasıyla aynı sıklıkta dile getirilen "yeni fikirlerle açık olma" konusunda YE7, YK2 ve YE3 okuldaki herkesin fikrinin alınmasının önemine dikkat çekmiştir. Bununla ilgili, YE7: "Her insanın, her insandan öğrenebileceği mutlaka bir şeyler vardır. Yani şunu söyleyeyim. Ben bu okulun hizmetlisinden de bir şey öğrenebiliyorum. Öğretmeninden de bir şey öğrenebiliyorum, velisinden de bir şey öğrenebiliyorum." şeklinde görüş bildirirken, YK2: "Biz bir şey planlıyoruz. Bir çalışma planlıyoruz. Ama oradan öğrencinin birisi diyor ki: 'Acaba bunu böyle mi yapsaydık?' Öğrenciden gelen o fikir ile çalışma çok farklı bir boyuta kayıyor, çok daha güzel bir boyuta kayıyor. İyi şeyler ortaya çıkabiliyor ya da bir öğretmenin daha önce karşılaştığı bir deneyim çok güzel bir şey katabiliyor." cevabını vermiş ve YE3: "İyi bir idareci karar vermişse bile bu kararı etkileyecek kişilerle karar alması gerekir ve kararı almadan önce karara onları hazırlar. Akıllı öğretmende idarecinin kararını sezer. Ufak tefek kafasına takılanları sorar. Israrlı olmaz. Fakat bu yukardan böyle olacak dediğin anda, neden böyle olacak soruları yükselir." şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Eğitim-öğretimle ilgili paydaş fikirlerinin alınması konusunda ikinci en fazla değinilen kategori "sürece dahil olma" üç yönetici tarafından dile getirilmiştir. Bu konuda, YE1: "Ama okula fayda sağlayacak okula yarar sağlayacak, okulu kullanmayacak, okula zarar vermeyecek, kamu yararını gözeterek hareket edecek, dernek ve STK'lardan bahsediyorum. Bunların mutlaka sürece dahil edilmesi gerekir. Yoksa aksak kalır. Eksik kalır. Süreçte de sorun yaşarsınız."; YE4: "Benim kararım başarısız olursan aslında benim başarısızlığı şeklinde düşünerek hareket eder. Ama benim aldığım karar da ya zaten bilmiyor ki bizimle çektiğimizi bilmiyor ki yazmış. Buraya yapın diyor edin diyor. Bu şekilde olumsuz dönümler olabilir." ve YE5: "Şimdi bunların görüşlerinin alınması kararları uygulamada artı bir katkısı var paydaşların görüşlerini neticesinde bir şeyler yapıyorsanız uygulamada zorlanmazsınız. Ben mesela çok basit okul aile birliği ile kılık kıyafetle ilgili bir karar aldık. Çocuklar okul kıyafeti giysin dedik. Benim burada uygulamam da çocuklar istediğimiz söyleyebiliyor. Çok az veli beni bu konuda zorluyor. Onun haricinde herhangi bir sıkıntı yok." şeklindeki ifadeleriyle düşüncelerini açıklamışlardır.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada merkezi sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumları yöneticilerinin okul merkezli yönetim ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yöneticilerin okul merkezli yönetim algılarında en

önemli konu okulun merkeze alınması olmuştur. Diğer bir ifadeyle, okulla ilgili yapılan uygulamaların ve alınan kararların hepsinin merkezinde okulun olduğuna vurgu yapılmıştır. Okul merkezli karar alma, birçok kişi tarafından öğrenci başarısını artırmada değerli bir yol olarak önerilmekte, karar alınan merkezinde okulun olması, bu çalışmada da olduğu gibi OMY'nin bir avantajı olarak görülmektedir. Alınan kararların merkezinde okulun olmasının öğrenci başarısına olumlu katkı verdiği belirtilmektedir (Fulbright, 1988: 5). Okul seviyesinde yerleşme, kurumsal olarak yenilik yapmayı teşvik edecek, okul çapında planlamaya güç sağlayacak, okul iklimine ve motivasyona olumlu katkı sağlayacak, öğretimin kalitesini artıracak ve öğrencinin başarısını yükseltecektir (Hatry, Morley, Ashford ve Wyatt, 1993). OMY'de okul yönetiminde yönetici, öğretmen, personel, veli ve öğrenci aktif rol almaktadır. Bu durum yönetime etkin katılımı sağladığı gibi daha verimli ve etkili kararlar alınmasını da sağlamaktadır. Bunun yanında okul merkezli yönetim aynı zamanda özerk bir yapı ortaya koymaktadır. Bu özerklik yapılan faaliyetler ve etkinlikler, öğretim programlarının belirlenmesi, kitapların yazılmasında ve seçiminde ve eğitim araçlarının seçiminde olmaktadır. Okul merkezli yönetim ayrıca gelişim odaklı bir yapı sunmaktadır. Okul, mevcut durumunu değerlendirerek bu durumdan daha ileri gitmek için doğru hedefler belirleyebilir. Okulun hedefler belirlemesi ve bunlara ulaşma gayreti içine girmesi okulu birçok yönden geliştireceği gibi okulu bir vizyona da kavuşturacaktır.

Yöneticiler, OMY'nin merkezi yönetimden farkının en fazla inisiyatif alma konusunda ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Yöneticiler inisiyatif almanın önemli bir durum olduğunu, inisiyatif almanın bazen risk almayı gerektirdiğini, inisiyatif alınmadığı zaman eğitim-öğretim sürecinde durağanlığın yaşanabildiğini, inisiyatif alınmazsa okula dışarıdan herhangi bir maddi destek gelmediğini ifade etmişlerdir. Aksoy (2016)'un, inisiyatif almanın önemini belirttiği "Rekabetin ve her alanda yenilenmenin oldukça hızlı olduğu günümüzde, okul yöneticileri, çevre koşullarına uyum sağlayabilmek için eskiye göre daha fazla inisiyatif kullanmak zorundadırlar." şeklindeki ifadesi bu çalışmanın OMY'de inisiyatif almanın önemi konusundaki bulgularla örtüşmektedir.

Araştırmada yöneticilerin OMY sayesinde bütçenin hazırlanması ve uygulanmasına ilişkin en çok üstünde durdukları konu okul gereksinimlerinin karşılanabilmesi olmuştur. Okulun kendisinin bütçeyi hazırlamasının çocuk ve okul açısından daha yararlı olacağını, okulun ihtiyaçları dikkate alınarak bir bütçe hazırlanacağını, bu süreçte idarecilerle birlikte öğretmenlerin de görüşünün alınabileceğini, bütçeyi kullanma konusunda okulun var olan ihtiyaçlarına göre para harcanacağını ve her okulun kendi koşullarına göre bütçe belirleyebileceğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Çankaya ve Gün (2016) tarafından yürütülen çalışmada, özel okul yöneticilerinin her okulun bir bütçe planlaması yapması gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, bütçe hazırlamanın teknik bir konu olduğu ve çoğu zaman uzman desteğine ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Bütçeyle ilgili uzman desteği alınması ve bu uzmanların liyakatli olmasının önemi de vurgulanmıştır. Bütçe hazırlama sürecinde uzman desteğinin alınması gerektiğini Çankaya ve Gün (2016)'ün çalışmasında da belirtmiştir. Bütçenin hazırlanması aynı zamanda kaynakların verimli kullanımını da sağlamaktadır. Okulun kendi kaynaklarını kullanma tasarrufuna sahip olması okulun bütçesine katkı verebilir. Böylece okul kendi sahip olduklarından ekonomik olarak kazanç elde edebilir. Bu çalışmanın sonuçlarında olduğu gibi, Uz (2009)'un çalışmasında da yöneticiler okul merkezli bütçe sürecinin eğitim sistemi ve okullar için çok önemli kazanımlar sağlayacağını düşündükleri belirtilmiştir.

Yöneticilerin, müfredat hazırlama ve ders kitaplarının seçimine ilişkin görüşlerinde uzman desteği teması ön plana çıkmaktadır. Burada, uzman desteği alınarak hem öğrenci seviyesine uygun öğretim programları hazırlanabilmesi hem de okulun kendi öğretmenlerinin kendi ders kitaplarını yazma konusunda destek almalarının önemi vurgulanmıştır. Çankaya ve Gün (2016)'ün çalışmasında da yöneticilerin, kitap ve seçmeli derslerin öğretmenlerin tercihine bırakılması ve okul yönetim kurulu tarafından onaylanması gerektiği kanaatinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da yöneticiler kitap hazırlamayı ve öğretim programları hazırlamayı okulun kendi öğretmenlerinin yapması gerektiğini ifade etmiştir. Yöneticiler bu süreçte uzman desteği olması gerektiğini ifade ederken buradaki uzmanların okulun kendi öğretmenleri olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretim programları ve ders kitabı hazırlanması sürecinde önemli konulardan birisinin de bölgesel farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Öğretim programları ve ders kitabının içeriği öğrencinin ilgisine, kültürüne, yaşam şekline, yaşadığı coğrafyaya, günlük hayatta karşılaştığı durumlara uygun olması gerektiği görüşleri öne çıkmaktadır. Bu farklılıklar dikkate alınırken, hazırlanan öğretim programları ve kitaplarda, ülkenin üniter yapısına zarar gelmeyecek şekilde devletin temel değerleri, görüşleri ve çıkarlarının da korunması gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Bunu uygulamanın yolu, öğretim programları ve kitaplar hazırlanırken, ülkenin üniter



yapısına uygun şekilde genel bir çerçeve çizilmesi ve daha sonra okulların bulunduğu bölgelere göre okullara öğretim programları ve kitaplarda birtakım değişiklikler yapabilecekleri esnekliklerin sağlanması şeklinde ifade edilmiştir. Bu bulgu, Tatık (2013)'ın çalışmasında öğretim programını hazırlama sürecinde ulaşılmaması gereken ortak hedeflerden dolayı bir çerçeve programın olması gerektiği sonucu ile desteklenmektedir.

Personelin işe alınması, terfi ve işten çıkarılmasına ilişkin en çok üstünde durulan konu bu durumun uygulanabilirliğinin olmamasıdır. Katılımcılar, şu anki eğitim şartlarında personel seçimi, terfi ve işten çıkarılması konusunun okul yönetimine bırakılmasının uygulanabilirliğinin zor olacağını bildirmişlerdir. Diğer yandan, Aksoy (2016: 82) çalışmasında, okulda çalışanların hizmetlerine ilişkin kararların okul yönetimince alınması, sınav uygulamasının okul yönetimince gerçekleştirilmesi, okul yönetimi tarafından çalışanların ücretlerinin tespiti ve başarı kriterlerinin belirlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Turan ve diğerleri (2010)'nin yaptıkları çalışmada, okul müdürlerinin insan kaynakları yönetimi boyutunda, personeli işe alma ve personeli işten çıkarma, personel özlük hakları, performans yönetimi ve performans değerlendirme, disiplin ilke ve yöntemlerinin belirlenmesi, disiplin ilke ve yöntemlerinin uygulanması, öğretmenlerin denetim ve değerlendirilmesi ve araştırma geliştirme gibi konularda en uygun karar düzeyi olarak okul birimini gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Bu belirtilen aslında olması gereken uygulama iken, mevcut araştırmada yöneticilerin yarıdan fazlasında okulların henüz bu şartları sağlamada zorlanacağı görüşü hakimdir. Personelin seçilmesi ve performans değerlendirmesi gibi konularda gerek öğretim kadrosu gerekse yönetim kadrosu için liyakatin gözetilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Personel seçiminde liyakatin önemini Aksoy (2016: 82) şöyle ifade etmiştir: “Okul toplumunda yer alan yöneticilerin demokratik uygulamalarla seçilmesi gerekmektedir.” Bu durum hem okul merkezli yönetim hem de merkezi yönetim uygulamaları için geçerlidir.

Planlama ve programlamaya ilişkin ihtiyaca görelilik, öğrenciye görelilik ve özerklik görüşleri öne çıkmaktadır. Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre bir eğitim programı oluşturmakta okul merkezli yönetimin etkili olacağı belirtilmiştir. Yapılan planlama ve programlamalar öğrencilerin mevcut durumlarından yola çıkılarak yapılmalıdır. Öğrencilerin ilgi seviyesi, yaşam şekli, dünya görüşü ve içinde bulunduğu sosyal ve ekonomik şartlar bu süreçte dikkate alınmalıdır. Bu şekilde yapılan planlama ve programlamalar doğrudan öğrencilerin ders başarısına olumlu katkı sağlayacaktır. Oswald (1997) da yöneticilerin okul çapındaki ihtiyaçlara göre hedefler belirlemesi gerektiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde, OMY'nin uygulama sürecinde okulun ihtiyacına göre bir düzenleme yapılması ve ülkenin sosyal, kültürel, siyasi ve ekonomik özelliklerinin iyi analiz edilmesi Şahin (2003: 601)'in çalışmasında ortaya çıkmıştır. İhtiyaca göre planlama ve programlama yapılabilmesi için süreçteki karar vericilerin özerk olması gerektiği görülmektedir. Karar vericilerin özerk olması şimdiye kadar öne çıkan, öğretim programları, bütçe, personel, planlama gibi konularda kolaylık sağlaması açısından önemlidir.

Araştırma sonuçlarına göre, OMY'nin olumlu yönlerinin, çalışan verimliliği, okula aidiyet duygusu, öğrenciye uygunluk, karara katılma, yönetici liyakati, eğitimde fırsat eşitliği, yöneticiye bakış açısı ve yönetici yetkisi temaları etrafında şekillendiği görülmektedir. Araştırmada yöneticilerin OMY'nin olumlu yönlerine ilişkin üstünde durdukları önemli konulardan biri okula aidiyet olmuştur. Yöneticiler okul merkezli yönetimin yöneticiye okulu daha çok sahipleneceği için aidiyet duygusunu kazandırabileceğini ifade etmiştir. Okula aidiyet duygusunu asıl geliştiren durum okulla ilgili kararların okulda alınmasıdır çünkü yöneticiler alınan kararlarda doğrudan söz sahibi oldukları zaman aldıkları kararları da sahiplenmekte ve kendilerini okula ait hissetmektedirler. Bu durum en çok çalışanların verimliliğini artırmaktadır. Çalışanlar kendilerini okula ait hissettikleri ve okulda alınan kararları sahiplendikleri için verimlilikleri de artmaktadır. Okul merkezli yönetimin avantajlarından birisi, yerel düzeyde karar alıcılara, yerel şartlara ve ihtiyaçlara göre eğitim politikaları ve girdileri belirleme fırsatı tanınmasıdır (World Development Report, 2004). Bu raporda, karar alıcılara bu gibi fırsatların verilmesi bu araştırmada da olduğu gibi bir avantaj olarak görülmüştür. Karar alıcıların bu süreçte eğitim politikalarını ve girdileri belirlemesi onların alınan kararları sahiplenmesini sağlamaktadır. OMY'nin olumsuz yönleri olarak siyasi ve yandaş baskısı, personel istihdamı, bütçeleştirme, yandaşlık, denetlenebilirlik, üniter yapıya etki, yönetici liyakatinin zayıflığı ve ideolojik yaklaşımlar konularında görüş bildirilmiştir. Yöneticiler, okul merkezli yönetimde öğretmenleri ve diğer yönetim kademesini kendileri seçecekleri için bu durumun siyasi ve yandaş baskısını artıracaklarını belirtmişlerdir. Bu durumun ayrıca birtakım çevrelerin baskısıyla personel istihdamını da olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Personel istihdamında gözetilecek en temel durum liyakatli personeldir. Dolayısıyla öğretmen, idareci ve okul çalışanı seçiminde liyakat olmadığı takdirde bu okullarda istenilen başarıya ulaşılamayacağı ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın sonucunda yöneticilerin eğitim-öğretimle ilgili konularda paydaşların fikirlerinin alınmasına ilişkin en fazla başarıya etki ve yeniliklere açık olma temaları öne çıkmaktadır. Yöneticiler öğretmenin, velinin, öğrencinin ve yöneticinin dahil olacağı programda başarının olumlu yönde etkileneceğini belirtmiştir. Bu sürece bütün herkesin katılması öncelikle sahiplenme duygusunu geliştirmektedir. Ayrıca bu aşamada herkesin görüşüne değer verilmesi ortak kabuller çerçevesinde eğitim-öğretimle ilgili kararlar alınmasını sağlayacaktır. Benzer sonuç Özdemir (1998)'in çalışmasında da karar alıcı pozisyonundaki yöneticilerin, alınacak kararları uygulamaya geçirecek iş görenlerle paylaşmadığı zaman, kararların başarılı olma ihtimali düşeceği şeklinde bulunmuştur. Ayrıca Watkins (1991; akt: Kapusuzoğlu, 2008: 147), kararlara katılmanın örgütsel iletişimdeki sorunları ortadan kaldıracığını ifade etmektedir. Aytaç (1999: 71) da karar alma sürecindeki katılımcıların, alınan kararlarda sorumluluk üstlendiklerinde daha nitelikli kararların alınabileceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla karar alma sürecine paydaşların da dahil edilmesi alınan kararlarda başarı sağlama ihtimalini artırmaktadır.

Bütün bu sonuçlar dikkate alındığında, okul merkezli yönetim uygulamalarının sağlıklı işleyebilmesi için öncelikle yöneticilerin bazı kararlarda inisiyatif alması ve bu kararlarda yöneticilerle birlikte paydaşların da (öğretmenin, personelin, velinin ve öğrencinin) görüşlerine yer verilmesi konusunda düzenleme yapılması gerektiği söylenebilir. Bu düzenlemeler, personel istihdamından başlayarak eğitim-öğretimle ilgili alınan kararlar, performans değerlendirmeleri, öğrenci ihtiyaçlarına odaklanan program hazırlanması gibi geniş bir yelpazedeki uygulamaları içermelidir.

#### **Etik Kurul Onay Bilgileri**

Bu araştırmanın verileri 2018-2019 Eğitim Öğretim döneminde toplanmıştır. Çalışma, *Asya Studies* dergisine 2021 yılında gönderilmiştir. TUBİTAK ULABİM TR DİZİN'in 2020 ve öncesi döneme ait verilerle oluşturulan makalelerden Etik Kurul Onay belgesi istenmeyeceği yönündeki kararı doğrultusunda geçmişe yönelik Etik Kurul Onay Belgesi de alınamayacağı göz önünde bulundurularak çalışmayla alakalı Etik Kurul Onay belgesi alınmamış ve dergiye gönderilmemiştir.

#### **KAYNAKÇA**

- Aksoy, F. (2016). Okul Merkezli Yönetimin Kırşehir'de İlkokullarda Uygulanabilirliği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Prof. Dr. Ömer Gürkan). Trabzon: Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aytaç, T. (1999). Okul Merkezli Yönetim. *Eğitim ve Bilim*, 23(111), 69-75.
- Aytaç, T. (2013). *Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar Okul Merkezli Yönetim*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Blandford: (1997). *Resource Management in Schools*. London: Pitman Publishing.
- Büyükoztürk, Ş.; Kılıç Çakmak, E.; Akgün, Ö. E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çankaya, İ. ve Gün, C. (2016). Okul merkezli Yönetime İlişkin Özel Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(Özel Sayı), 38-43.
- Fulbright, L. (Ed.) (1988). *School-Based Management: A Strategy for Better Learning*. American Association of School Administrators, National Association of Elementary School Principals ve National Association of Secondary School Principals.
- Hatry, H. P.; Morley, E.; Ashford, B. and Wyatt, T. M. (1993). *Implementing School-Based Management: Insights Into Decentralization From Science and Math Departments*. Washington DC: The Urban Institute.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2008). Okula dayalı Yönetimde Denetim Sisteminin İşlevselliği ve Katkısının Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 143-155.
- Kaya, M. (2008). Okul Merkezli Yönetim Sistemine İlişkin Öğretmen Görüşleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Halil Ekşi), İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Leithwood, K. and Menzies, T. (1998). Forms and Effects of School-Based Management: A Review. *Educational Policy*, 12(3), 325-346.
- MEB. (2018-a). *Özel Program ve Proje Uygulayan (Program/Proje) İmam Hatip Okulları*. Ankara: MEB Yayınları.

- 
- MEB. (2018-d). *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu*. Ankara: MEB.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Calif: SAGE Publications.
- Oswald, L. J. (1997). *School-Based Management. School Leadership, Handbook for Excellence*. Edited by: Stuart C. Smith ve Philip K. Piele, University of Oregon.
- Özdemir: (1998). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem Yayıncılık Ltd. Şti.
- Şahin, A. (2018). The Opinions of School Principals on Decentralization in Education. *Turkish Journal of Education*, 7(2), 55-85.
- Tatık, R. Ş. (2013). Okul Merkezli Yönetime İlişkin Öğretmen Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu), İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taymaz, A. H. (1993). *Teftiş Kavramlar İlkeler ve Yöntemler*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- T.C. Resmî Gazete (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*, 07.09.2013, Sayı: 28758. Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Turan ; Yücel, C.; Karataş, E. ve Demirhan, G. (2010). Okul Müdürlerinin Yerinden Yönetim Hakkındaki Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 1-18.
- Uz, M. (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Merkezli Yönetimin Bütçe Boyutuna İlişkin Görüşleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Ahmet Aypay), Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Wohlstetter, P. and Briggs, K. L. (1994). The Principal's Role in School-Based Management. *Principal*, 74(2), 14-17.
- World Bank. (2007). *Guiding Principles for Implementing School-Based Management Programs*, Education Human Development Network, <http://www.worldbank.org/education/economicsecd/> adresinden 15.04.2019 tarihinde erişildi.
- Şahin, A. (2018). The Opinions of School Principals on Decentralization in Education. *Turkish Journal of Education*, 7(2), 55-85.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
-



# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 17, p. 49-75, Autumn 2021

## Senaryolaştırılmış Kavram Karikatürlerinin 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Ölçüsel Tahmin Becerilerine ve Strateji Tercihlerine Etkisinin İncelenmesi\*

*Investigation of the Effects of Scripted Concept Cartoons on 5th and 6th Grade Students' Measurement Estimation Skills and Strategy Choises*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.890670>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**03.03.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**07.09.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**29.09.2021**

**Asya Studies**

Elmas Betül Budak  
[btl\\_budak@hotmail.com](mailto:btl_budak@hotmail.com)

**ORCID ID**

<https://orcid.org/0000-0003-0139-1579>

Dr. Öğr. Üyesi Sare şengül  
Marmara Üniversitesi, Atatürk  
Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi  
Anabilim Dalı  
[zsengul@marmara.edu.tr](mailto:zsengul@marmara.edu.tr)

**ORCID ID**

<https://orcid.org/0000-0002-1069-9084>

\* Bu makale, ilk yazar Elmas Betül Budak'ın ikinci yazar Prof. Dr. Sare şengül danışmanlığında yapmış olduğu Yüksek Lisans tez çalışmasının bir bölümünden üretilmiştir. Ayrıca çalışmanın Etik Kurul Onay bilgileriyle ilgili beyan Yöntem bölümünde ve Kaynakça'dan önce verilmiştir.

### Öz

Araştırmanın amacı senaryolaştırılmış kavram karikatürlerinin 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ölçüsel tahmin becerilerine ve strateji tercihlerine etkisini incelemektir. Araştırma, nicel verilerin nitel verilerle desteklendiği karma yöntem ile gerçekteştirilmiştir. Nicel araştırma için ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, İstanbul ili, Eyüpsultan ilçesindeki bir devlet okulunda öğrenim gören 56 beşinci sınıf ve 57 altıncı sınıf olmak üzere toplam 113 öğrenci oluşturmuştur. Nicel veriler "Ölçüsel Tahmin Testi" nitel veriler ise "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile elde edilmiştir. Deney grubunda ön testler uygulandıktan sonra ölçüsel tahmin öğretimi için beş hafta boyunca derslerde senaryolaştırılmış kavram karikatürleri kullanılmış ve sonrasında son testler uygulanmıştır. Ayrıca bu sürecin sonunda deney gruplarındaki tüm öğrencilerden uygulama süreci hakkında yazılı görüşleri alınmış ve amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilen dört öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekteştirilmiştir. Nicel veriler istatistiksel, nitel veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre senaryolaştırılmış kavram karikatürlerinin 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ölçüsel tahmin becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Uygulama öncesi ve sonrasında; 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin, ölçüsel tahmin gerektiren durumlarda birim tekrarlama, gözünde canlandırma, karşılaştırma, önceki bilgiyi kullanma, parçalama, rastgele tahmin, referans noktası kullanma ile sıkıştırma olmak üzere sekiz farklı ölçüsel tahmin stratejisi kullandıkları tespit edilmiştir. Uygulama öncesi en çok rastgele tahmini tercih eden öğrencilerin uygulama sonrası esnek düşünme becerisi gerektiren referans noktası kullanma ve karşılaştırma stratejilerini kullanma yönünde eğilim gösterdikleri gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin uygulama sürecini ve senaryolaştırılmış kavram karikatürlerini çok sevdiğileri, matematik derslerine ilgilerinin arttığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda senaryolaştırılmış kavram karikatürleri ile araştırma yapacaklara yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Ölçüsel Tahmin Becerisi, Ölçüsel Tahmin Stratejileri, Senaryolaştırılmış Kavram Karikatürleri

### Abstract

*The aim of the study is to investigate the effect of the scripted concept cartoons on the measurement estimation skills and strategy choises of 5th and 6th grade students. The research was realized with the mixed method in which quantitative data were supported by qualitative data. Pre test-post test control group quasi-experimental design was used for quantitative research. The study group consisted of a total of 113 students (56 fifth grade and 57 sixth grade) who were studying in a public school in Eyüpsultan district of İstanbul in the 2017-2018 academic year. Quantitative data were obtained by "Measurement Estimation Test" and qualitative data by "Semi-Structured Interview Form". After the pre-tests were applied in the experimental group, the scripted concept cartoons were used in the lessons for five weeks for dimensional estimation teaching and then post-tests were applied. In addition, at the end of this process, written opinions of all students in the experimental groups about the application process were received and a semi-structured interview was conducted with four students selected according to the purposeful sampling method. Quantitative data were analyzed statistically and qualitative data were analyzed descriptively. According to the results of the study, it was seen that the scripted concept cartoons positively affected the measurement estimation skills of 5th and 6th grade students. Before and after the application; it was seen that 5th and 6th grade students used eight different measurement estimation strategies, unit repetition, visualization, comparison, use of previous information, fragmentation, such as random estimation, reference point use and compression. It was observed that the students who preferred random estimation the most before the application tend to use reference point and comparison strategies that require flexible thinking skills after the application. In addition, it was determined that the students liked the application process and the scripted concept cartoons very much, and their interest in mathematics lessons increased. In line with the findings, the researchers have offered suggestions for those who are to perform any other research on scripted concept cartoons.*

**Keywords:** Measurement Estimation Skill, Measurement Estimation Strategies, Scripted Concept Cartoons

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Budak, E. B. ve şengül, S. (2021). Senaryolaştırılmış Kavram Karikatürlerinin 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Ölçüsel Tahmin Becerilerine ve Strateji Tercihlerine Etkisinin İncelenmesi. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(17), 49-75.

## GİRİŞ

“Gökyüzünde kaç tane yıldız var?” sorusunun cevabı yüzler, binler, milyonlar veya milyarlardan biriyle mi yoksa daha fazlasıyla mı ifade edilmelidir? Peki ya “Elimizi kaldırdığımızda degecekmişiz gibi hissettiğimiz yıldızlarla aramızdaki mesafe ne kadardır” sorusunu cevaplamak için büyük bir birim olan kilometre yeterli midir yoksa kilometre yerini gezegenler, yıldızlar, galaksiler gibi gök cisimleri arasındaki mesafeleri ölçmek için kullanılan ışık yılına mı bırakmalıdır? Bu tip sorulara verilecek cevaplar kişilerin sayıları ve ölçü birimlerini anlamlandırma ve aynı zamanda tahmin etme becerilerini ortaya koyacaktır.

Reys’e (1986) göre bir problemin gerçek cevabına en yakın şekilde ulaşma süreci olarak tanımlanan tahmin etme; hem bilimsel çalışmalarda hem de günlük hayatta sıklıkla kullanılan bir kavramdır. Meteorologların sıcaklık, rüzgâr, yağış gibi hava durumu; jeologların deprem ile ilgili tahminleri bilimsel çalışmalarda kullanılan tahmin türlerine örnek iken alışveriş yaparken aldıklarımızın ne kadar tutacağı, bir yere giderken ne kadar sürede oraya ulaşabileceğimiz, arabayı park ederken boşluğun arabamız için uygun olup olmadığı gibi örnekler ise günlük hayatta kullanılan tahmin türlerindedir.

Tahmin ile ilgili ileri gelen çalışmalarda araştırmacılar tahmin etmeyi yığın tahmini, ölçüsel tahmin ve işlemsel tahmin olmak üzere üç başlık halinde incelemişlerdir (Hanson ve Hogan, 2000; Sowder, 1992). Yığın tahmini, süreksiz yapıda olan nesnelerin miktarını belli stratejiler kullanarak tahmin etmek olarak tanımlanmıştır (Segovia ve Castro, 2009). Herhangi bir küme içerisindeki objelerin miktarını veya sayısını belirlemek amacıyla kullanılır. “Ne kadar?, Kaç tane?” soruları yığın tahmini için kullanılan temel sorulardır. İşlemsel tahmin, aritmetik problemlerin cevabını gerçek hesaplamalar yapmadan, mantıklı gerekçelere dayandırarak yaklaşık bir cevap verme sürecidir (Dowker, 1992). Ölçüsel tahmin ise sürekli yapıda olan nesnelerin ölçülerinin herhangi bir ölçme aracı kullanmadan tahmin stratejileri kullanarak yaklaşık olarak belirlenmesidir (Segovia ve Castro, 2009). Uzunluk, alan, hacim, ağırlık ve zaman ölçüleri ile ilgili strateji kullanılarak yapılan tahminler ölçüseldir. Günlük yaşamdaki birçok durum ölçüsel tahmini zorunlu kılar. Farkında olsak da olmasak da tahminlerimiz esnasında ölçüsel tahmin stratejilerinden yararlanırız. Ölçüsel tahmin ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda aşağıda belirtilen sekiz farklı ölçüsel tahmin stratejisi ortaya konmuştur.

- *Birim tekrarlama*; kişinin zihninde belirlediği birimleri tekrarlayıp bu birimleri sayarak ölçülecek uzunluğu tahmin etmesidir (Gooya, Khosroshahi ve Teppo, 2011). Bir odanın boyunu ölçmek isteyen kişinin odanın boyunu adım adım ölçerek tahmin etmesi veya odanın boyunu zihninden adımlayarak tahmin etmeye çalışması birim tekrarlama stratejisine örnektir.
- *Gözünde canlandırma*; kişinin tahmin edilecek nesneyi gözünde canlandırarak tahmin üretmesidir (Siegel, Goldsmith ve Madson, 1982). “A4 kağıdının boyutları yaklaşık olarak kaç cm’dir?” sorusunu cevaplamak için A4 kağıdını gözünde canlandırarak en ve boy uzunluklarını tahmin etmeye çalışmak bu stratejiye örnektir.
- *Karşılaştırma*; ölçülmek istenen nesnenin, ölçüsü daha kolay belirlenebilecek bir nesne ile kıyaslanarak tahmin yapılmasıdır. (Gooya vd., 2011; Tekinkır, 2008). Örneğin, bir kapının boyunu tahmin ederken insan boyundan yola çıkıp insan boyu ile kapının boyunu kıyaslayarak tahmin üretmek.
- *Önceki bilgiyi kullanma*; bir nesnenin ölçüsünü tahmin ederken sahip olunan bilgi ve tecrübelerden yararlanılmasıdır (Tekinkır, 2008). Bir karışının uzunluğunu bilen kişinin o bilgiye göre başka bir nesne hakkında tahminde bulunması önceki bilgiyi kullanma stratejisine örnektir.
- *Parçalama*; ölçüsü tahmin edilecek nesneyi alt bölümlere ayırarak her bir parça için tek tek tahmin üretmektir (Siegel vd., 1982; Van de Walle, Karp ve Bay-Williams, 2013). Örneğin, odasının alanını tahmin etmek isteyen bir kişinin odasını zihninde; yatağın, dolabın, çalışma masasının, halının kapladığı alan şeklinde parçalara ayırıp bu parçaların her birinin alanını tahmin ettikten sonra odasının alanını tahmin etmeye çalışması kişinin parçalama stratejisi kullandığını göstermektedir.
- *Rastgele tahmin*; tahmin sonucunun neye dayandırıldığı ifade edilmeden göz kararı yapılan tahminlerdir (Segovia ve Castro, 2009). Rastgele tahmin öznel değerlendirmeler içerir. Bir binanın yüksekliği sorulduğunda herhangi bir strateji kullanmadan göz kararı bir değer söylemek rastgele tahmine örnektir.
- *Referans noktası kullanma*; bir nesnenin ölçüsünü tahmin ederken kişinin önceki bilgi ve tecrübelerine dayanarak belirlediği bir referans noktasını kullanarak tahmin üretmesidir (Siegel

vd., 1982; Van de Walle vd., 2013). Mesela bir binanın boyunu tahmin ederken binanın önünde duran arabayı referans alarak binanın on tane araba boyunda olduğunu söylemek referans noktası kullanma stratejisine örnektir.

- *Sıkıştırma-Sınırlandırma*; tahmin edilecek nesnenin ölçüsünden biraz az ve biraz fazla olarak belirlenen iki değer arasında tahmin üretmedir (Gooya vd., 2011; Siegel vd., 1982). Bir pilot kalemin uzunluğunun 10 cm'den fazla, 15 cm'den az olduğunu düşünüp uzunluğu 10 ile 15 cm arasında indirgeyerek tahminde bulunmak sıkıştırma stratejisine örnektir.

Matematik eğitiminin genel amaçları arasında; problem çözüme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini ifade edebilen, sezgisel ve esnek düşünebilen, alternatif çözüm yolları üretebilen bireyler yetiştirmek yer almaktadır (MEB, 2018; Umay, 2003). Tahmin etme tüm bu becerileri kapsadığı için oldukça önemli bir üst bilişsel beceridir (Aslan, 2011). Aynı zamanda sayı hissini bir bileşeni olması bakımından önemlidir. Gelecek yüzyılın insanının sezgisel düşünmesi ve bir problemle karşılaştığında alternatif çözüm yolları üretebilmesi gerekmektedir. Tüm bunları yapabilmesi için tahmin becerisinin iyi olması şarttır. Ancak son yıllarda yapılan çalışmalar ile TIMSS ve PISA gibi uluslararası sınav sonuçları öğrencilerin bu bahsedilen becerilerde zayıf olduklarını ortaya koymaktadır. PISA 2015 ulusal raporuna göre ülkemiz öğrencilerinin ortalama puanı OECD ortalamasının altında yer almaktadır (MEB, 2016). Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS, 2015) ulusal raporuna göre de ülkemizin başarısı oldukça düşük bulunmuş ve genel ortalamanın altında kaldığı görülmüştür. Öğretim programları her ne kadar öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmakta olsa da uluslararası sınavlarda başarımızın düşük olması istenilen hedeflere ulaşamadığı sonucunu ortaya koymakta, öğrencilerin akıl yürütme ve esnek düşünme becerilerinin gelişmesine gereksinim olduğunu göstermektedir. Tahmin etme, pek çok farklı yetenek içerdiğinden bu becerinin gelişmesi hemen mümkün olmamaktadır. Dolayısıyla tahmin becerisinin etkin şekilde kazandırılması ve geliştirilmesi için zengin öğrenme ortamlarının oluşturulması şarttır. Öğretmenler, öğretim programındaki eksiklikleri dikkate alarak oluşturdukları zengin öğrenme ortamlarında uygun öğretim yöntem ve teknikleri seçerek etkili bir matematik eğitimi gerçekleştirmelidir. Matematik derslerinde kullanılan farklı öğretim yöntem ve teknikleri derslerin içeriğini zenginleştirerek öğrencilerin korkulu rüyası haline gelen matematik dersi ile ilgili ön yargılarının kırılmasını, derse motive olmalarını, matematiği ilginç ve eğlenceli bulmalarını sağlar (Özalp, 2006).

Öğrenme ortamlarını zenginleştirmek adına öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayan görsel araçların kullanımı önemlidir (Balım, İnel ve Evrekli, 2008). Bu araçların önde gelenlerinden biri de kavram karikatürleridir. Üç ya da daha fazla karakterin yaptığı tartışmanın resimle ifadesi olarak tanımlanan kavram karikatürleri, öğrencileri matematik dersine motive etmede ve öğrenmeyi kolaylaştırmada güçlü bir araçtır (Şengül ve Dereli, 2013). Öğrencilerin sosyal etkileşime girebileceği tartışma ortamları oluşturarak bilgiyi yapılandırma sürecinde aktif rol almalarını, konuya alternatif bakış açıları sunmalarını sağlar. En ilgisiz görünen öğrencilerin bile derse katılımına olanak verir. Öğrencileri konu ile ilgili araştırma yapmaya yönlendirerek anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine katkıda bulunur (Şengül, 2011). Kavram karikatürleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde genelde fen bilimleri ve sosyal bilimler alanına yoğunlaşmış oldukları; matematik eğitiminde ise sınırlı sayıda çalışmanın bulunduğu görülmüştür. Matematik eğitimi üzerine kavram karikatürlerine ilişkin yapılmış çalışmalar incelendiğinde araştırmalarda her bir kavram için ayrı ayrı çalışma yapıları şeklinde kavram karikatürleri tasarlanarak kullanıldığı görülmektedir (Aşık, 2017; Batdal-Karaduman ve Elgün-Ceviz, 2018; Erdağ, 2011; Göksu, 2014; Gültekin, 2013; Karaca, 2019; Sancar, 2019; Şahin, 2018; Şengül, 2011; Şengül ve Aydın, 2013; Yağıcı, 2019; Yılmaz, 2018). Bu çalışmada ilk defa kavram karikatürlerinin bütünü bir senaryo kapsamı içinde tasarlanarak birbirleri ile ilişkilendirilmiştir. Bu yapıdaki kavram karikatürlerinin öğrencilerin kendilerini o olayın içinde, o olayın bir karakteriymiş gibi hissetmelerini sağlayacağı, öğrencilerde daha fazla merak duygusu uyandıracığı, öğrencilerin derse olan ilgilerinin ve motivasyonlarının artmasına yardımcı olacağı düşünülmüştür. Böylece öğrencilerin akranlarıyla fikirlerini paylaşacağı, tartışmalar yapacağı, iş birliği içinde birbirlerinin öğrenmelerini destekleyeceği sosyal etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır.

Alan yazın taraması sonucunda ölçüsel tahmin ile ilgili sınırlı sayıda araştırmanın bulunduğu, bu araştırmaların da çoğunlukla öğrencilerin ölçüsel tahmin becerilerini incelemeye ve kullandıkları stratejileri belirlemeye yönelik olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar öğrenciler, öğretmen adayları ve öğretmenler olmak üzere üç grup halinde yapılandırılarak verilecektir.

Siegel, Goldsmith ve Madson (1982) 2.-8. sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırmada yaş ve sınıf düzeyinin kullanılan strateji çeşitliliğini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Hildreth (1983) ise beşinci sınıf, yedinci sınıf ve üniversite birinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada ölçüsel tahmin yeteneğinin strateji kullanımı ile pozitif ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Joram, Subrahmanyam ve Gelman (1998) hem çocukların hem de yetişkinlerin ölçüsel tahminde zayıf olduklarını, ölçüsel tahmini geliştirmek adına birim tekrarlama, parçalama, referans noktası kullanma ve zihinsel ölçüm stratejilerinden yararlanılabileceğini ifade etmişlerdir.. Taylor, Simms, Kim ve Reys (2001) tarafından 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada uzunluk tahmini esnasında öğrencilerin çoğunun ölçüsel tahmin stratejilerini kullanırken, ağırlık ya da hacim tahminlerinde çok az bir kısmının bu stratejilerden yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Tekinkır (2008) 6.-8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada sınıf düzeyi arttıkça kullanılan strateji miktarının zenginleştiğini tespit etmiştir. Kılıç ve Olkun (2013) 5. sınıf öğrencilerinin ölçüsel tahmin gerektiren günlük yaşam durumlarında; birim tekrarı, karşılaştırma yapma, kısmi parçalama, önceki bilgi, parçalama, referans noktası, sıkıştırma ve zihinsel metre stratejilerini kullandıklarını bazı durumlarda ise bu stratejilerden birkaçını birlikte ele aldıklarını belirlemişlerdir. Kumandaş ve Gündüz (2014) tarafından yapılan çalışmada ilkökul, ortaokul, lise ve üniversitede öğrenim gören öğrencilerin ölçüsel tahmin becerilerinin zayıf olduğu sonucuna ulaşılmış; en yakın tahminleri ortaokul öğrencilerinin yaptığı, ilkökul düzeyindeki öğrencilerin tahmin becerilerinin ise diğer eğitim düzeyindeki öğrencilere göre oldukça zayıf olduğu tespit edilmiştir. Buna paralel olarak Bulut ve Şener (2017) tarafından 4. sınıf öğrencileriyle yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin ölçüsel tahmin ile ilgili testte yaklaşık olarak %51 oranında başarı gösterdikleri belirlenmiştir.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının ölçüsel tahmin becerilerini, kullandıkları ölçüsel tahmin stratejilerini ve görüşlerini belirlemeye yönelik çeşitli çalışmalar da mevcuttur. Öğretmen adayları ile çalışan Bright (1985) bilgisayar destekli oyunlardan yararlandığı araştırmada bu tür etkinlikler ile tahmin stratejilerinin geliştirilebileceği sonucuna ulaşmıştır. Sulak (2008) öğretmen adaylarının tahmin stratejileri kullanım düzeylerini incelediği çalışmasında tahmin stratejileri uygun şekilde kullanılırsa başarının arttığı, strateji bilmenin daha iyi tahmin yapmaya katkı sağladığını belirlemiştir. İlkokul öğretmenleri ile çalışan Pizarro, Gorgorió ve Albarracín (2015) çalışma grubundaki öğretmenlerin sadece %13,2'sinin ölçüsel tahmin ile ilgili gerekli yeterliliğe sahip olduğunu; diğer öğretmenlerin ise ölçüsel tahmini, standart olmayan ölçü birimleri kullanarak ölçme yapma ile karıştırdıklarını, ölçüsel tahminin gereksiz bir görev olduğunu düşündüklerini tespit etmişlerdir.

Sunulan literatür göz önüne alındığında ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmaların öğrencilerin ölçüsel tahmin becerilerini incelemeye ve kullandıkları stratejileri belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ölçüsel tahmin becerisini geliştirmeye yönelik bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu nedenle alan yazına bu bağlamda katkı sunmak amacıyla senaryolaştırılmış kavram karikatürleriyle zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamının tasarlanarak etkilerinin incelenmesi düşünülmüştür. Ortaokulda ölçüsel tahmin kazanımlarının en yoğun bulunduğu düzey 5 ve 6. sınıf olduğundan çalışmanın bu sınıf seviyeleri ile gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Böylece çalışmanın amacı senaryolaştırılmış kavram karikatürlerinin 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ölçüsel tahmin becerilerine ve strateji tercihlerine etkisini incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda 5. ve 6. sınıf öğrencilerine uygulanan araştırmada şu alt problemlere cevap aranmıştır;

1. Uygulama öncesi ve sonrası; 5. sınıf öğrencilerinin ölçüsel tahmin becerilerinde manidar bir fark var mıdır?
2. Uygulama öncesi ve sonrası; 6. sınıf öğrencilerinin ölçüsel tahmin becerilerinde manidar bir fark var mıdır?
3. Uygulama öncesi ve sonrasında; 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ölçüsel tahmin gerektiren durumlarda kullandıkları stratejiler nelerdir?
4. Deney gruplarındaki öğrencilerin sürece yönelik görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

### Model

Araştırmada, nitel verilerin nicel verileri desteklemesi amacıyla nitel ve nicel yaklaşımların bir arada olduğu karma yöntem kullanılmıştır. Creswell'e (2006) göre nicel ve nitel yaklaşımları birlikte kullanmak, her iki yaklaşımı tek başına kullanmaya oranla araştırma problemlerini daha iyi anlamamızı sağlar. Araştırmanın ilk aşamasında senaryolaştırılmış kavram karikatürlerinin 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ölçüsel tahmin becerilerine etkisini incelemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel

desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desende bağımsız değişkenin etkisinde kalan deney grubu ve buna ilave bağımsız değişkenin etkisinde kalmayan kontrol grubu bulunur. Bu araştırmanın bağımlı değişkeni öğrencilerin ölçüsel tahmin becerileri ve strateji tercihleri; bağımsız değişkeni ise senaryolaştırılmış kavram karikatürleridir. Deney ve kontrol grupları ön test puanlarına göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmayan gruplar arasında rastgele belirlenir. Yapılan uygulama sonrası her iki grubun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında nitel araştırma bağlamında uygulama öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ölçüsel tahmin gerektiren durumlarda kullandıkları stratejiler belirlenmiştir. Buna ek olarak beş hafta boyunca senaryolaştırılmış kavram karikatürleri ile gerçekleştirilen öğretimin sonunda deney gruplarındaki tüm öğrencilerden ölçüsel tahmin konusundaki ve senaryolaştırılmış kavram karikatürleri hakkındaki düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir.

### Çalışma Grubu

Çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili, Eyüpsultan ilçesindeki bir devlet okulunun iki farklı 5. ve iki farklı 6. sınıf şubesinde bulunan 113 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının seçimi için okulun beş farklı şubesindeki 5. sınıf ve yedi farklı şubesindeki 6. sınıf öğrencilerine Ölçüsel Tahmin Testi uygulanmıştır. Uygulanan test sonuçlarına göre her iki sınıf seviyesi için de puan ortalamaları birbirine en yakın olan gruplar seçilmiş; bu gruplardan biri random olarak deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunun dağılımı ile deney ve kontrol gruplarının not ortalamaları Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo1. Çalışma Grubunun Ön Ölçüsel Tahmin Testi Puanları**

Gruplar	5. Sınıf		6. Sınıf	
	N	$\bar{X}$	N	$\bar{X}$
Deney	29	3,52	29	4,45
Kontrol	27	3,56	28	4,43

Çalışmanın nitel verileri öğrencilerin sürece yönelik görüşlerinden toplanmıştır. Bunun için 5. ve 6. sınıf deney gruplarında bulunan 58 öğrencinin yazılı görüşleri alınmıştır. Bütün öğrencilerden alınan yazılı görüşler işlemler kısmında bahsedileceği üzere Akı ve Gürel’in (2016) kategori şemasına göre analiz edilmiştir. Daha sonra hem belirlenen kategorilere giren düşünce kalıplarını hem de ölçüsel tahmin testi başarıları ile öğrenci görüşleri arasında bir paralellik olup olmadığını okuyucuya daha iyi yansıtabilmek adına amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 4 öğrencinin görüşleri alınmış ve bu görüşler yeniden değerlendirilmiştir. Her iki grup için de seçilen öğrencilerden birisinin akademik başarı puanı ortalamasının altında iken diğerrinin başarı puanının ortalamasının üstünde olması göz önünde bulundurulmuştur. Farklı başarı düzeylerinden seçilen öğrencilerin çalışma grubunu en iyi şekilde temsil edeceği düşünülerek 4 öğrencinin amaca en iyi hizmet edeceği öngörülmüştür. Amaçlı örneklemede araştırmacılar kendi çalışmalarının amaçlarını en iyi şekilde ortaya koyabileceği kişileri seçebilir (Balci, 2005). Seçilen öğrenciler 5. sınıflardan Emre ve Sena; 6. sınıflardan ise Ayşe ve Mert’tir. Çalışmada öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmamış olup her iki grupta da bir kız bir erkek öğrencinin bulunması ise rastlantısalıdır.

### Veri Toplama Araçları

Nitel veriler “Ölçüsel Tahmin Testi” ile elde edilmiştir. Ölçüsel Tahmin Testi; on iki tane çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerin ölçüsel tahmin gerektiren durumlarda kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla Ölçüsel Tahmin Testi’ne ikinci bir bölüm eklenerek “Ölçüsel Tahmin Testi Çözüm Yolları (ÖTTÇY)” oluşturulmuştur. Bu bölümde katılımcılardan her bir soruyu nasıl çözdüklerini düşünerek uygun olan çözüm yolunu işaretlemeleri istenmiştir. Ölçüsel Tahmin Testi’nde yer alan sorulardan tek numaralı olanlarına Ek.1’de yer verilmiştir. Ölçüsel Tahmin Testi’nin güvenilirliğini hesaplamada Kuder-Richardson 20 formülü kullanılmış ve testlerin tamamı için hesaplanan güvenilirlik katsayıları Tablo 2’de gösterilmiştir.



**Tablo 2.** Ölçüsel Tahmin Testi KR 20 Güvenirlik Katsayıları

Sınıf	Grup	Ön Test	Son Test
		Güvenirlik Katsayıları	Güvenirlik Katsayıları
5. sınıf	Deney	0,613	0,655
	Kontrol	0,628	0,704
6. sınıf	Deney	0,714	0,769
	Kontrol	0,703	0,697

Nitel veriler öğrencilerin uygulama süreci hakkındaki yazılı görüşlerinden elde edilmiştir. Bunun için öğrencilere “Senaryolaştırılmış kavram karikatürleri ile ders işlenmesi hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Açıklayınız.” açık uçlu sorusu yöneltilmiştir. Buradan elde edilen veriler ile deney gruplarındaki öğrencilerin senaryolaştırılmış kavram karikatürleri ile gerçekleştirilen öğretim hakkındaki düşüncelerini, bu süreçteki deneyimlerini, neler hissettiklerini ve uygulamanın öğrencilere katkısının belirlenmesi hedeflenmiştir.

Ayrıca yukarıda belirtilen nedenler göz önünde bulundurularak seçilen dört öğrenci ile de yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu yarı yapılandırılmış görüşmede beş maddeden oluşan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Bu formda “Yaptığımız uygulamada ölçüsel tahmin ile ilgili kazanımlarınız nelerdir?”, “Dersin işleniş ve senaryolaştırılmış kavram karikatürleriyle yapılan uygulama hakkında düşünceleriniz nelerdir?” şeklinde sorular mevcuttur. Görüşme formundaki sorular öncelikle danışman öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiş ve yapılan süreci ortaya koyacak nitelikte olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca matematik eğitimi alanında uzun yıllar görev yapan bir öğretim üyesi ile matematik eğitimi alanında yüksek lisans yapmış uzman öğretmen olmak üzere iki uzmanın daha görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan her bir soru için uygun/uygun değil şeklinde değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanların soru eklerindeki belirli önerileri de göz önüne alınarak görüşme formu düzenlenmiştir. Böylece veri toplama aracının kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Kan’a (2009) göre kapsam geçerliği için en çok kullanılan yöntem uzman görüşlerine başvurulmasıdır. Diğer yandan uzmanların uyuşma yüzdesi için Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 formülü kullanılarak hesaplama yapılmış ve uzmanlar arasındaki uyuşma yüzdesi % 95 bulunmuştur. Bu oran güvenliliğin sağlandığını göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994).

### İşlemler

Araştırmanın hazırlık sürecinde ilk olarak veri toplama araçları geliştirilmiştir. Ölçüsel tahmin testinin hazırlanma aşamasında öncelikle ölçüsel tahminle ilgili; Uzunluk ve Zaman Ölçme alt öğrenme alanı ile ilgili üç kazanım, Alan Ölçme, Geometrik Cisimler, Uzunluk Ölçme ve Sıvı Ölçme alt öğrenme alanlarından ise birer kazanım olmak üzere toplamda 7 kazanım belirlenmiştir. Daha sonra literatür taraması kapsamında TIMSS, PISA, PYBS, geçmiş ulusal sınavlardaki çıkmış sorular, ders kitaplarından olmak üzere 30 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzundaki sorular belirtke tablosu oluşturularak öncelikle danışman öğretim üyesi ile hedeflenen kazanıma uygunluk, soruların ifade ediliş biçimi ve zorluk düzeyleri bakımından ön değerlendirmesi yapılmıştır. Bu değerlendirme sonucunda 30 sorudan 10 soru kazanımlara uygun olup olmama, 4 soru da zorluk düzeyine göre elenerek geriye her kazanımda 2 soru bulunacak şekilde 14 soruluk bir taslak test formu elde edilmiştir. Bu taslak formda ders kitabı kapsamında yalnızca 1 soru bulunmaktadır. Elde edilen 14 soruluk taslak ölçüsel tahmin test formu matematik eğitimi alanında uzman 2 öğretim üyesi ve 4 yıllık tecrübesi olan 4 ortaokul matematik öğretmenine uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geri dönütler ile iki soru daha elenerek 12 soruluk Ölçüsel Tahmin Testi (ÖTT) oluşturulmuştur. Uzman görüşlerinin güvenilirlik katsayısı için Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 formülü kullanılarak yapılan hesaplama sonucu uzmanlar arasındaki uyuşma oranı %83 bulunmuştur. Bu oran güvenliliğin sağlandığını göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994). Uzman görüşü formunun bir kısmına Ek.2’de yer verilmiştir. Ölçüsel Tahmin Testi öğrencilere uygulanmadan önce soruların çözümü için gereken süreyi ve soruların anlaşılır olup olmadığını belirlemek için okulun deney ve kontrol grubu olmayan farklı bir 5. sınıf şubesindeki 32 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda ÖTT için toplam 80 dakikanın (iki ders saati) yeterli olduğu ve öğrenciler tarafından anlaşılmayan herhangi bir sorunun bulunmadığı görülerek teste son hali verilmiştir. ÖTT testinde bulunan 12 sorudan bir tanesi ders kitabından olup diğer bütün sorular ulusal ve uluslararası sınavlarda çıkan sorulardan alındığı için

yeniden madde güçlük analizine gerek duyulmamıştır. Bu durum çalışmanın bir sınırlılığı olarak gösterilebilir.

Veri toplama araçları oluşturulduktan sonra deney gruplarında kullanılacak olan senaryolaştırılmış kavram karikatürlerinin tasarlanmasına geçilmiştir. Öğrencilerin derse olan ilgilerinin ve motivasyonlarının artmasına yardımcı olacağı düşünülerek kavram karikatürlerini bir senaryo çerçevesinde oluşturmaya karar verilmiştir. Öğrencilerin kendilerini o senaryonun bir karakteriymiş gibi hissetmelerini sağlayarak senaryonun devamını merakla bekleyecekleri, akranlarıyla fikirlerini paylaşacakları, iş birliği içinde birbirlerinin öğrenmelerini destekleyecekleri sosyal etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturmak hedeflenmiştir.

Senaryolaştırılmış kavram karikatürlerinin tasarlanması aşamasında öncelikle araştırmacı tarafından bir senaryo oluşturulmuş, ardından bu senaryo ve araştırmacının istekleri doğrultusunda bir resim bölümü öğrencisi tarafından karikatürlerin çizimi yapılmıştır. Bu karikatürlerden, hazırlanan senaryo çerçevesinde ölçüsel tahmin kazanımlarını içeren 16 adet kavram karikatürü oluşturulmuş ve her biri çalışma kâğıdı haline getirilmiştir. Senaryolaştırılmış kavram karikatürlerinin; Türkçe, görsel sanatlar, teknoloji ve tasarım, matematik öğretmenlerinden alınan görüşler ile öğrenci yaşına ve seviyesine hitap ettiğine, araştırmanın amacına ve araştırma konusuna uygun olduğuna, yani kapsam bakımından geçerli olduğuna karar verilmiştir. Sonrasında matematik eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesi ve dört ortaokul matematik öğretmenine uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinin güvenilirlik katsayısı için Miles ve Huberman'ın (1994) belirttiği Uzlaşma Yüzdesi=[Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] x 100 formülü kullanılmış, yapılan hesaplama sonucu uzlaşma yüzdesi .85 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin ölçüsel tahmin becerilerinin gelişmesi için öncelikle ölçüsel tahmin stratejilerini iyi bilmeleri doğru stratejiyi doğru yerde kullanmaları gerektiği düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle ilk sekiz kavram karikatürü öğrencilerin ölçüsel tahmin stratejilerini öğrenmeleri amacıyla her bir kavram karikatürü bir strateji öğretimine yönelik olacak şekilde hazırlanmıştır. Geriye kalan sekiz kavram karikatüründe ise farklı ölçüsel tahmin stratejileri bir arada kullanılarak öğrencilerin ölçüsel tahmin becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Tablo 3'te oluşturulan tüm kavram karikatürleri gösterilmiştir.

Tablo 3. Hazırlanan Kavram Karikatürleri

Ölçüsel Tahmin Stratejilerinin Öğretimine Yönelik	Ölçüsel Tahmin Becerilerini Geliştirmeye Yönelik
1. Kalenin Uzunluğu (Referans Noktası Kullanma)	9. Kuyunun Uzunluğu
2. Mızrağın Uzunluğu (Sıkıştırma)	10. Uçan Halının Alanı
3. Köprünün Uzunluğu (Birim Tekrarlama)	11. Tünelin Uzunluğu
4. Köprüyü Geçmek için Gereken Süre (Önceki Bilgiyi Kullanma)	12. Parmaklıklar Arası Uzunluk
5. Kaleye Ulaşmak için Yürünen Yol (Parçalama)	13. Tahtalar Arası Uzunluk
6. Kedinin Yerden Yüksekliği (Karşılaştırma)	14. Anahtarın Yerden Yüksekliği
7. Kalenin Alanı (Gözünde Canlandırma)	15. Su Miktarı
8. Anahtarın Boyu (Rastgele Tahmin)	16. Basamaklar Arası Uzunluk

Verilerin toplanması aşamasında; yapılan ön testlerden sonra kontrol gruplarında ölçüsel tahmin ile ilgili bilgilendirme sunumu ve arkasından müfredata uygun şekilde MEB onaylı ders kitabındaki etkinlikler yapılmış, konuyla alakalı farklı sorular çözülmüş ve ardından son testler uygulanmıştır.



**Şekil 1.** Ölçüsel Tahmin ile İlgili Bilgilendirme Sunumu



**Şekil 2.** Ders Kitabındaki Etkinliklerin Uygulanması

Deney gruplarında ise ön testler uygulandıktan sonra öğretim senaryolaştırılmış kavram karikatürleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde deney grubu öğrencileri, sosyal öğrenme ortamı oluşturularak kavramların sorgulanabilmesi, derinlemesine tartışılabilmesi amacıyla sınıftaki kişi sayısına uygun şekilde üç veya dört kişilik homojen gruplara ayrılmıştır. Çalışma kâğıdı halinde tasarlanan senaryolaştırılmış kavram karikatürleri renkli basımla çoğaltılarak her bir gruba dağıtılmış ve bunun yanında öğrencilerin ilgisini arttırmak için akıllı tahtadan da açılmıştır.



**Şekil 3.** "Mızrağın Uzunluğu" Kavram Karikatürünün Uygulanması



**Şekil 4.** "Kalenin Alanı" Kavram Karikatürünün Uygulanması

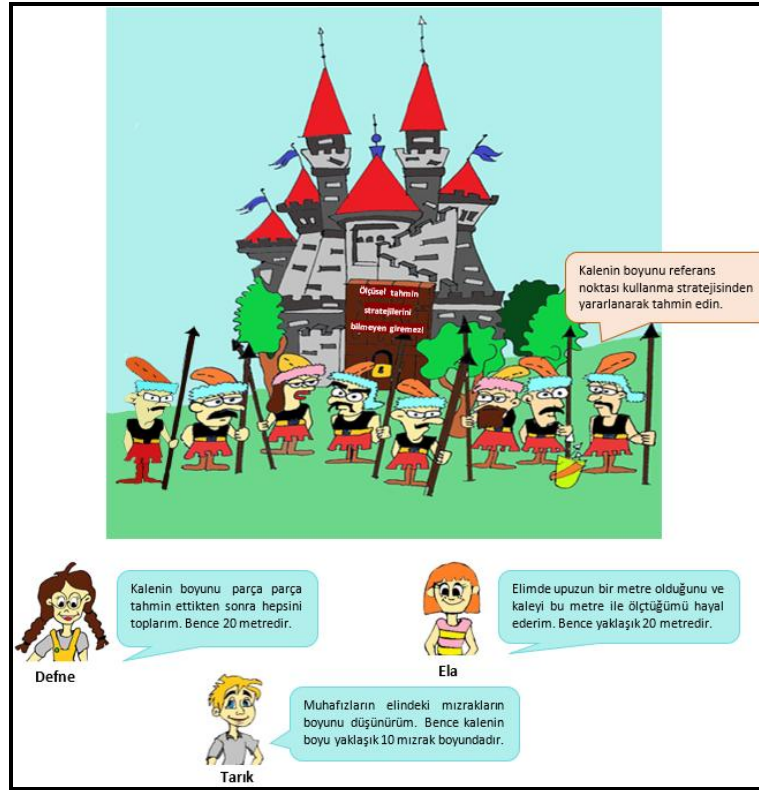
Grupların önce kendi içlerinde sonra da diğer gruplarla tartışmaya girerek fikir alışverişinde bulunmaları sağlanmış; her bir kavram karikatürüne bir ders saati süre ayrılmıştır. Beş hafta boyunca senaryolaştırılmış kavram karikatürleri kullanılarak gerçekleştirilen öğretim tamamlandıktan sonra son testler uygulanmıştır. Uygulama sonunda deney gruplarındaki tüm öğrencilerden sürece yönelik görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Ardından Ölçüsel Tahmin Testi son test puanlarına göre amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 4 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Senaryolaştırılmış kavram karikatürleri, maceraperest üç çocuğun ormanda gezerken bir kale görmeleri ile başlayan; önce bu kalenin içerisine girmek sonra kalenin içini gezebilmek ve karşılarına çıkan engelleri aşabilmek için çocukların her adımda ölçüsel tahmin kullanmalarını gerektiren olaylar silsilesinden oluşmaktadır. Kavram karikatürlerinin her biri kale muhafızları tarafından çocuklara sorulan soruları ve bu üç çocuğun sorulara verdikleri cevapları içermektedir. Uygulama esnasında öğrencilerin hangi çocuğun doğru cevap verdiğini bulmaları beklenmektedir. Aşağıda süreci okuyucuya daha net yansıtabilmek amacıyla uygulamada kullanılan bir kavram karikatürü ve kavram karikatürünün uygulanışına dair örneğe yer verilmiştir.

### Kalenin Uzunluğu

Kalenin Uzunluğu isimli kavram karikatüründe öğrencilerin referans noktası kullanma stratejisinin ne olduğunu ve bu stratejinin nasıl kullanıldığını öğrenmeleri amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda kale muhafızı, çocuklardan kalenin uzunluğunu referans noktası kullanma stratejisinden yararlanarak tahmin etmelerini istemektedir.

Uygulamanın başında çalışma kâğıtları sınıftaki tüm gruplara dağıtılmıştır. Öğrencilerden kavram karikatüründe hangi kişinin söylediği ifadenin doğru olduğunu anlamaları için önce bireysel olarak düşünmeleri sonra düşüncelerini grup arkadaşlarıyla paylaşıp tartışarak grupça bir karara varmaları istenmiştir. Ardından her grubun sözcüsü gruplarının ortak kararını açıklamıştır. Gruplar arası fikir ayrılıkları olduğu zaman her gruptan fikrini açıklamak ve tartışmak isteyen kişilere fırsat tanınmış, grupların fikir alışverişinde bulunmaları sağlanmıştır. Böylelikle başlangıçta yanlış cevap veren grupların oluşan tartışma ortamı sayesinde nerede hata yaptıklarını anlayarak fikir değişikliğine gittikleri ve neticede doğru cevaba ulaştıkları görülmüştür. “Kalenin Uzunluğu” kavram karikatürü Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. “Kalenin Uzunluğu” Kavram Karikatürü

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, nicel veriler için SPSS 22 paket programından yararlanılmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası ölçüsel tahmin gerektiren durumlarda kullandıkları stratejileri tespit etmek için Ölçüsel Tahmin Testi’nde her bir soru için tercih ettikleri tahmin stratejileri belirlenerek frekans ve yüzde ile ifade edilmiştir. Bunun için öğrencilerin Ölçüsel Tahmin Testi Çözüm Yolları’ndaki seçimlerine bakılmıştır. Nitel veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Nitel araştırma kapsamında deney gruplarındaki öğrencilerin senaryolaştırılmış kavram karikatürleri ile gerçekleştirilen öğretim hakkındaki yazılı olarak alınan görüşleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler Akı ve Gürel (2016) tarafından oluşturulan duyuşsal, bilişsel ve sosyal paylaşım deneyimleri kategorileri altında toplanmıştır. Bu kategorilerin kodları Akı ve Gürel’in (2016) görüşlerine bağlı kalınarak danışman öğretim üyesinden alınan uzman görüşü doğrultusunda oluşturulmuştur. Düzenlenen veriler doğrudan alıntılarla betimsel olarak sunulmuştur. Betimsel analizde, verilerin ortaya koyulan kategorilere göre organize edilmesine olanak sağlanır. Elde edilen yanıtlar üzerinden frekans ve yüzde hesaplamaları yapılarak nitel veriler nicel olarak

tablo üzerinde sunulmuş ve değerlendirilmiştir. Betimsel analizde herhangi bir paket program kullanılmamıştır. Bunun yerine araştırmacılar tarafından öğrencilerin “eğlenceli, sıkıcı ve yorucu gibi” kodlanan cevapları “duyuşsal deneyim” kategorisi altında; öğrencilerin “bildiğim şeyleri aslında ne kadar bilmediğimi anladım, bazı ölçüsel tahmin yöntemlerini de öğrendim, artık ben de karikatürlerdeki çocuklar gibi fikir yürütebilirim, karikatürler stratejimi ve zekâmı geliştirdi” gibi kodlanan cevapları “bilişsel deneyim” kategorisi altında; öğrencilerin “yapamadığım veya emin olmadığım yerlerde grup çok yardımcı oldu, benim anlamadığım bir stratejiyi birisi hemen anlatıyordu, birlikte doğru cevapları daha kolay bulduk, grup çalışması çok faydalı geçti” gibi kodlanan cevapları ise “sosyal paylaşım deneyimi” kategorisi altında değerlendirilmiştir.

#### Etik Kurul Onay Bilgileri

Bu çalışma verileri 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ili, Eyüpsultan ilçesindeki bir devlet okulunun iki farklı 5. ve iki farklı 6. sınıf şubesinde bulunan 113 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler toplanırken etik konulara özen gösterilmiştir. Çalışma, Asya Studies dergisine 2021 yılında gönderilmiştir fakat veriler 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılına aittir. TÜBİTAK ULAKBİM TR DİZİN’in verileri 2020 ve öncesi döneme ait çalışmalardan Etik Kurul İzni istenmeyebileceği yönündeki kararı doğrultusunda geçmişe yönelik Etik Kurul izni de alınmayacağı düşünülmüşürse çalışmamıza Etik Kurul Onay Belgesi alınmamıştır ve bu beyan Asya Studies dergisine verilmiştir.

#### BULGULAR

Öncelikle uygulanan testlerin sonuçlarının normal dağılıma uygun olup olmadığını kontrol etmek için yapılan One Sample Kolmogorov-Smirnov testine ait sonuçlara Tablo 4’te yer verilmiştir.

**Tablo 4. 5. Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının One Sample Kolmogorov-Smirnov Testine Ait Sonuçları**

Gruplar	Test	N	$\bar{X}$	ss	Kolmogorov-Smirnov Test	Asymp.Sig. (p)
Deney	Ön - ÖTT	29	3,52	1,21	.173	.027
	Son -ÖTT	29	4,76	1,62	.145	.120
Kontrol	Ön - ÖTT	27	3,56	1,72	.170	.043
	Son -ÖTT	27	4,04	1,63	.182	.022

Tablo 4’e göre deney grubu son ölçüsel tahmin testi puanlarının 0,05’ten büyük olduğu için normal dağılım gösterdiği; deney grubu ön ölçüsel tahmin testi ile kontrol grubu ön ölçüsel tahmin testi ve son ölçüsel tahmin testi puanlarının ise 0,05’ten küçük olduğu için normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 5. 6. Sınıf Deney ve Kontrol Gruplarının One Sample Kolmogorov-Smirnov Testine Ait Sonuçları**

Gruplar	Test	N	$\bar{X}$	ss	Kolmogorov-Smirnov Test	Asymp.Sig. (p)
Deney	Ön - ÖTT	29	4,45	1,57	.129	.200
	Son -ÖTT	29	5,38	1,61	.248	.000
Kontrol	Ön - ÖTT	28	4,43	2,01	.156	.079
	Son -ÖTT	28	4,46	1,82	.185	.015

Tablo 5’e göre deney grubu ön ölçüsel tahmin testi ile kontrol grubu ön ölçüsel tahmin testi puanlarının 0,05’ten büyük olduğu için normal dağılım gösterdiği; deney grubu son ölçüsel tahmin testi ile kontrol grubu son ölçüsel tahmin testi puanlarının ise 0,05’ten küçük olduğu için normal dağılım göstermediği ortaya konmuştur. Normal dağılım gösterenler için t testi; normal dağılım göstermeyenler için Mann Whitney-U testi uygulanmasına karar verilmiştir.

Araştırmada “Uygulama öncesi ve sonrası; 5. sınıf öğrencilerinin ölçüsel tahmin becerilerinde manidar bir fark var mıdır?” problemi ilk alt problemidir. Bu problemin cevabına ulaşabilmek için elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

İlk olarak 5. sınıf deney ve kontrol gruplarının ön ölçüsel tahmin testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örnekler için Mann Whitney-U testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** 5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Ölçüsel Tahmin Testi Puanlarına İlişkin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Deney	29	28,19	817,50	382,50	-.151	.880
Kontrol	27	28,83	778,50			

Tablo 6’da görüldüğü gibi yapılan test sonucunda ön ölçüsel tahmin testi puanlarında 5. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $U=382,50$ ;  $p>.05$ ).

Uygulama öncesi ve sonrasında grupların kendi içlerinde ölçüsel tahmin becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla gruplara ön ölçüsel tahmin ve son ölçüsel tahmin testi uygulanmıştır. Grupların kendi içlerinde ön ölçüsel tahmin testi ile son ölçüsel tahmin testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmış ve elde edilen bulgulara Tablo 7 ve Tablo 8’de yer verilmiştir.

**Tablo 7.** 5. Sınıf Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Ölçüsel Tahmin Testi ve Son Ölçüsel Tahmin Testi Puanlarına İlişkin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	7	10,71	75,00		
Pozitif Sıra	14	11,14	156,00	-1,445	.148
Eşit	6				

Tablo 7’ye göre 5. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin ön ölçüsel tahmin testi ve son ölçüsel tahmin testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığına karar verilmiştir ( $Z= -1,445$ ;  $p>.05$ ). Son ölçüsel tahmin testi puanları artış göstermiş olsa da bu artış anlamlı bir farklılık oluşmasını sağlamamıştır.

**Tablo 8.** 5. Sınıf Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Ölçüsel Tahmin Testi ve Son Ölçüsel Tahmin Testi Puanlarına İlişkin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	2	6,00	12,00		
Pozitif Sıra	20	12,05	241,00	-3,783	.000
Eşit	7				

Tablo 8’e göre 5. sınıf deney grubu öğrencilerinin ön ölçüsel tahmin ve son ölçüsel tahmin testi puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $Z= -3,783$ ;  $p<.05$ ). Bu durumda, senaryolaştırılmış kavram karikatürleri ile yapılan öğretimin öğrencilerin ölçüsel tahmin becerilerini arttırmış olduğu söylenebilir.

Uygulama sonunda senaryolaştırılmış kavram karikatürleri ile yapılan öğretimin öğrencilerin ölçüsel tahmin becerilerine etkisini incelemek için her iki gruba da son ölçüsel tahmin testi uygulanmıştır. Gruplar arasında

son ölçüsel tahmin testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örnekler için Mann Whitney-U testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 9. 5. Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Ölçüsel Tahmin Testi Puanlarına İlişkin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Deney	29	31,83	923,00	295,00	-1,610	.107
Kontrol	27	24,93	673,00			

Tablo 9 incelendiğinde son ölçüsel tahmin testi puanlarında iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığına karar verilmiştir ( $U=295,00$ ;  $p>.05$ ). Müfredatta üzerinde fazla durulmaması nedeniyle geçmiş yıllarda ölçüsel tahmin hakkında fazla bilgisi olmayan hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin ölçüsel tahmin öğretiminden sonra son test puanlarının artış gösterdiği görülmektedir. Dolayısıyla her ne kadar deney grubundaki senaryolaştırılmış kavram karikatürleri ile gerçekleştirilen öğretim daha etkili olmuş ve deney grubu öğrencilerinin son test puanları daha fazla artış göstermiş olsa da bu artış 5. Sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmasını sağlamamıştır.

İkinci alt problem olan “Uygulama öncesi ve sonrası; 6. sınıf öğrencilerinin ölçüsel tahmin becerilerinde manidar bir fark var mıdır?” problemine yönelik elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 10. 6. Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Ölçüsel Tahmin Testi Puanlarına İlişkin Yapılan t Testi Sonuçları**

Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t Testi		
				t	sd	p
Deney	29	4,45	1,57	.041	55	.967
Kontrol	28	4,43	2,01			

Tablo 10’a göre ön ölçüsel tahmin testi puanlarında 6. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $t_{(55)}=0,041$ ;  $p>.05$ ).

6. sınıf deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde ön ölçüsel tahmin testi ile son ölçüsel tahmin testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçlarına ait bulgular Tablo 11 ve Tablo 12’de gösterilmiştir.

**Tablo 11. 6. Sınıf Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Ölçüsel Tahmin Testi ve Son Ölçüsel Tahmin Testi Puanlarına İlişkin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları**

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	11	11,45	126,00	-.016	.987
Pozitif Sıra	11	11,55	127,00		
Eşit	6				

Tablo 11’e göre 6. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin ön ölçüsel tahmin testi ve son ölçüsel tahmin testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığına karar verilmiştir ( $Z= -0,016$ ;  $p>.05$ ). 6. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin son ölçüsel tahmin testi puanları artış göstermiş olsa da bu artış anlamlı bir farklılık oluşmasını sağlamamıştır.

**Tablo 12.** 6. Sınıf Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Ölçüsel Tahmin Testi ve Son Ölçüsel Tahmin Testi Puanlarına İlişkin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	4	4,00	16,00		
Pozitif Sıra	15	11,60	174,00	-3,238	.001
Eşit	10				

Tablo 12'ye göre 6. sınıf deney grubu öğrencilerinin ön ölçüsel tahmin ve son ölçüsel tahmin testi puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $Z = -3,238$ ;  $p < .05$ ). Bu durumda, senaryolaştırılmış kavram karikatürleri ile yapılan öğretimin öğrencilerin ölçüsel tahmin becerilerini arttırmış olduğu söylenebilir.

6. sınıf deney ve kontrol gruplarının son ölçüsel tahmin testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örnekler için Mann Whitney-U testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 13'te gösterilmiştir.

**Tablo 13.** 6. Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Ölçüsel Tahmin Testi Puanlarına İlişkin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Deney	29	32,60	945,50			
Kontrol	28	25,27	707,50	301,50	-1,709	.088

Tablo 13'te son ölçüsel tahmin testi puanlarında iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $U = 301,50$ ;  $p > .05$ ). Ön ölçüsel tahmin testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmayan 6. sınıf deney ve kontrol gruplarının her ikisinin de uygulama sonunda son ölçüsel tahmin testi puanları artmıştır. Dolayısıyla her ne kadar deney grubundaki senaryolaştırılmış kavram karikatürleri ile gerçekleştirilen öğretim daha etkili olmuş ve deney grubu öğrencilerinin son test puanları daha fazla artış göstermiş olsa da bu artış 6. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmasını sağlamamıştır.

Üçüncü alt problem olan "Uygulama öncesi ve sonrasında; 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ölçüsel tahmin gerektiren durumlarda kullandıkları stratejiler nelerdir?" sorusu kapsamında elde edilen bulgular deney ve kontrol grupları ayrı ayrı incelenerek tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 14.** 5. Sınıf Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası Ölçüsel Tahmin Gerektiren Durumlarda Kullandıkları Stratejiler

Soru Numarası	UYGULAMA ÖNCESİ												UYGULAMA SONRASI																
	Rastgele Tahmin		Referans Noktası Kullanma		Birim Tekrarlama		Gözünde Canlandırma		Önceki Bilgiyi Kullanma		Karşılaştırma		Parçalama		Rastgele Tahmin		Referans Noktası Kullanma		Birim Tekrarlama		Gözünde Canlandırma		Önceki Bilgiyi Kullanma		Karşılaştırma		Parçalama		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	16	59	5	19	0	0	2	7	0	0	4	15	0	0	8	30	6	22	0	0	7	26	0	0	6	22	0	0	
2	12	44	3	11	7	26	5	19	0	0	0	0	0	0	6	22	5	19	8	30	8	30	0	0	0	0	0	0	
3	5	19	0	0	0	0	16	59	3	11	1	4	2	7	3	11	0	0	0	0	16	59	4	15	2	7	2	7	
4	8	30	0	0	0	0	13	48	0	0	6	22	0	0	1	4	0	0	0	0	15	56	4	15	7	26	0	0	
5	7	26	0	0	4	15	11	41	5	19	0	0	0	0	4	15	0	0	5	19	10	37	5	19	3	11	0	0	
6	9	33	0	0	0	0	5	19	0	0	13	48	0	0	5	19	3	11	0	0	0	0	0	0	19	70	0	0	
7	7	26	6	22	0	0	6	22	6	22	2	7	0	0	4	15	8	30	0	0	0	0	0	7	26	6	22	2	7
8	7	26	0	0	0	0	3	11	0	0	4	15	13	48	2	7	0	0	0	0	7	26	0	0	4	15	14	52	
9	9	33	0	0	0	0	0	0	7	26	3	11	8	30	4	15	0	0	2	7	0	0	7	26	5	19	9	33	
10	7	26	0	0	0	0	14	52	3	11	3	11	0	0	3	11	0	0	0	0	11	41	5	19	4	15	4	15	
11	14	52	0	0	0	0	6	22	0	0	4	15	3	11	7	26	0	0	0	0	6	22	2	7	6	22	6	22	
12	9	33	9	33	0	0	5	19	0	0	4	15	0	0	1	4	12	44	0	0	6	22	0	0	7	26	1	4	
TOPLAM	110		23		11		86		24		44		26		48		34		15		86		34		69		38		



Tablo 14'ten 5. sınıf kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında tercih ettikleri ölçüsel tahmin stratejilerinde farklılıklar olduğu görülmektedir. Uygulama öncesi ölçüsel tahmin stratejilerinden habersiz olan öğrenciler farkında olmadan en fazla "tahmin sonucunun neye dayandırıldığı ifade edilmeden göz kararı yapılan bir tahmin stratejisi" olan rastgele tahmini tercih etmiştir. Uygulama öncesi Ölçüsel Tahmin Testi'nde en çok (f=110; %34) kullanılan strateji rastgele tahmin iken uygulama sonrası öğrencilerin rastgele tahmin stratejisine yönelmeyi azaltıp başta karşılaştırma olmak üzere referans noktası kullanma, parçalama, birim tekrarlama ve önceki bilgiyi kullanma stratejilerine yöneldikleri görülmektedir.

**Tablo 15. 5. Sınıf Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası Ölçüsel Tahmin Gerektiren Durumlarda Kullandıkları Stratejiler**

Soru Numarası	UYGULAMA ÖNCESİ												UYGULAMA SONRASI																
	Rastgele Tahmin		Referans Noktası Kullanma		Birim Tekrarlama		Gözünde Canlandırma		Önceki Bilgiyi Kullanma		Karşılaştırma		Parçalama		Rastgele Tahmin		Referans Noktası Kullanma		Birim Tekrarlama		Gözünde Canlandırma		Önceki Bilgiyi Kullanma		Karşılaştırma		Parçalama		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	17	59	5	17	0	0	2	7	0	0	5	17	0	0	3	10	12	41	0	0	3	10	0	0	10	34	1	3	
2	12	41	3	10	8	28	6	21	0	0	0	0	0	0	2	7	15	52	11	38	1	3	0	0	0	0	0	0	
3	6	21	0	0	0	0	17	59	2	7	2	7	2	7	0	0	0	0	0	0	6	21	10	34	8	28	5	17	
4	9	31	0	0	0	0	15	52	0	0	5	17	0	0	1	3	0	0	0	0	16	55	5	17	7	24	0	0	
5	7	24	0	0	5	17	10	34	5	17	2	7	0	0	2	7	0	0	8	28	6	21	7	24	6	21	0	0	
6	8	28	0	0	0	0	0	0	0	0	21	72	0	0	0	0	5	17	0	0	0	0	0	0	0	22	76	2	7
7	6	21	5	17	0	0	7	24	8	28	3	10	0	0	0	0	8	28	0	0	0	0	7	24	10	34	4	14	
8	5	17	0	0	0	0	4	14	0	0	5	17	15	52	0	0	0	0	0	0	3	10	0	0	9	31	17	59	
9	10	34	0	0	0	0	0	0	7	24	4	14	8	28	1	3	0	0	0	0	0	0	10	34	8	28	10	34	
10	8	28	0	0	0	0	15	52	4	14	2	7	0	0	2	7	0	0	0	0	6	21	7	24	6	21	8	28	
11	15	52	0	0	0	0	5	17	1	3	5	17	3	10	5	17	0	0	0	0	1	3	4	14	10	34	9	31	
12	8	28	12	41	0	0	3	10	0	0	6	21	0	0	0	0	17	59	0	0	3	10	0	0	9	31	0	0	
TOPLAM	111		25		13		84		27		60		28		16		57		19		45		50		105		56		

Tablo 15'te görüldüğü üzere 5. sınıf deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde ölçüsel tahmin gerektiren durumlarda en çok (f=111; %32) kullandıkları strateji rastgele tahmin iken uygulama sonrası rastgele tahmin öğrenciler tarafından en az (f=16; %5) kullanılan strateji olmuştur. Uygulama sonrası öğrencilerin rastgele tahmin yerine karşılaştırma, referans noktası kullanma gibi esnek düşünme becerisi gerektiren stratejileri daha fazla tercih etmiş olmaları önemli bir bulgudur.

**Tablo 16. 6. Sınıf Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası Ölçüsel Tahmin Gerektiren Durumlarda Kullandıkları Stratejiler**

Soru Numarası	UYGULAMA ÖNCESİ												UYGULAMA SONRASI																
	Rastgele Tahmin		Referans Noktası Kullanma		Birim Tekrarlama		Gözünde Canlandırma		Önceki Bilgiyi Kullanma		Karşılaştırma		Parçalama		Rastgele Tahmin		Referans Noktası Kullanma		Birim Tekrarlama		Gözünde Canlandırma		Önceki Bilgiyi Kullanma		Karşılaştırma		Parçalama		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	13	46	5	18	0	0	6	21	0	0	4	14	0	0	4	14	8	29	0	0	7	25	0	0	7	25	2	7	
2	11	39	5	18	5	18	7	25	0	0	0	0	0	0	3	11	8	29	8	29	9	32	0	0	0	0	0	0	
3	6	21	0	0	0	0	12	43	5	18	2	7	3	11	1	4	1	4	0	0	13	46	5	18	5	18	3	11	
4	8	29	0	0	0	0	15	54	0	0	5	18	0	0	0	0	0	0	0	0	16	57	3	11	9	32	0	0	
5	9	32	0	0	2	7	9	32	5	18	3	11	0	0	3	11	0	0	4	14	11	39	6	21	4	14	0	0	
6	8	29	0	0	0	0	0	0	0	0	20	71	0	0	2	7	2	7	0	0	0	0	0	0	0	22	79	2	7
7	8	29	6	21	0	0	8	29	4	14	2	7	0	0	3	11	8	29	0	0	0	0	4	14	10	36	3	11	
8	7	25	0	0	0	0	6	21	0	0	7	25	8	29	2	7	0	0	0	0	7	25	0	0	9	32	10	36	
9	9	32	0	0	0	0	0	0	7	25	4	14	8	29	3	11	0	0	0	0	4	14	7	25	5	18	9	32	
10	9	32	0	0	0	0	15	54	2	7	0	0	2	7	3	11	0	0	0	0	9	32	3	11	6	21	7	25	
11	15	54	0	0	0	0	8	29	1	4	2	7	2	7	8	29	0	0	0	0	9	32	1	4	5	18	5	18	
12	6	21	10	36	0	0	6	21	0	0	6	21	0	0	2	7	12	43	1	4	7	25	0	0	6	21	0	0	
TOPLAM	109		26		7		92		24		55		23		34		39		13		92		29		88		41		

Tablo 16'ya göre 6. sınıf kontrol grubundaki öğrenciler tarafından uygulama öncesi en çok (f=109; %32) kullanılan strateji rastgele tahmin stratejisi olmuştur. Ölçüsel tahmin stratejileri hakkında bilgi sahibi olan öğrencilerin uygulama sonrası rastgele tahmin stratejisinin kullanımını azaltıp karşılaştırma, parçalama, referans noktası kullanma, birim tekrarlama ve önceki bilgiyi kullanma stratejilerinin kullanımını arttırdıkları görülmektedir.

**Tablo 17. 6. Sınıf Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası Ölçüsel Tahmin Gerektiren Durumlarda Kullandıkları Stratejiler**

Soru Numarası	UYGULAMA ÖNCESİ												UYGULAMA SONRASI															
	Rastgele Tahmin		Referans Noktası Kullanma		Birim Tekrarlama		Gözünde Canlandırma		Önceki Bilgiyi Kullanma		Karşılaştırma		Parçalama		Rastgele Tahmin		Referans Noktası Kullanma		Birim Tekrarlama		Gözünde Canlandırma		Önceki Bilgiyi Kullanma		Karşılaştırma		Parçalama	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	14	48	6	21	0	0	4	14	0	0	5	17	0	0	1	3	13	45	0	0	3	10	0	0	10	34	2	7
2	10	34	4	14	9	31	6	21	0	0	0	0	0	0	0	0	14	48	11	38	1	3	0	0	0	0	3	10
3	7	24	0	0	0	0	13	45	4	14	3	10	2	7	0	0	0	0	0	0	5	17	8	28	9	31	7	24
4	7	24	0	0	0	0	16	55	0	0	6	21	0	0	1	3	0	0	0	0	12	41	7	24	9	31	0	0
5	8	28	0	0	4	14	10	34	5	17	2	7	0	0	2	7	0	0	6	21	8	28	8	28	5	17	0	0
6	9	31	0	0	0	0	0	0	0	0	20	69	0	0	1	3	5	17	0	0	0	0	0	0	20	69	3	10
7	7	24	6	21	0	0	7	24	7	24	2	7	0	0	3	10	11	38	0	0	0	0	2	7	10	34	3	10
8	4	14	0	0	0	0	5	17	0	0	7	24	13	45	0	0	0	0	0	0	3	10	0	0	11	38	15	52
9	9	31	0	0	0	0	0	0	8	28	5	17	7	24	0	0	0	0	0	0	9	31	9	31	9	31	11	38
10	8	28	0	0	0	0	16	55	3	10	0	0	2	7	1	3	0	0	0	0	5	17	5	17	8	28	10	34
11	16	55	0	0	0	0	7	24	0	0	3	10	3	10	4	14	0	0	0	0	3	10	2	7	10	34	10	34
12	6	21	12	41	0	0	5	17	0	0	6	21	0	0	0	0	18	62	2	7	0	0	0	0	9	31	0	0
<b>TOPLAM</b>	<b>105</b>	<b>28</b>	<b>13</b>	<b>89</b>	<b>27</b>	<b>59</b>	<b>27</b>	<b>13</b>	<b>61</b>	<b>19</b>	<b>40</b>	<b>41</b>	<b>110</b>	<b>64</b>	<b>13</b>	<b>61</b>	<b>19</b>	<b>40</b>	<b>41</b>	<b>110</b>	<b>64</b>	<b>13</b>	<b>61</b>	<b>19</b>	<b>40</b>	<b>41</b>	<b>110</b>	<b>64</b>

Tablo 17'ye göre 6. sınıf deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi en fazla tercih ettikleri strateji rastgele tahmindir. Rastgele tahmin stratejisi uygulama sonrasında ise en az (f=13; %4) kullanılan strateji olmuştur. Uygulama sonrası öğrencilerin en çok tercih ettiği strateji karşılaştırma olup bunu parçalama ve referans noktası kullanma stratejileri takip etmiştir. Uygulama sonrası öğrencilerin bilişsel yöndeki stratejileri kullanma eğilimi gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Tüm öğrencilerin ölçüsel tahmin gerektiren durumlarda rastgele tahmin, referans noktası kullanma, birim tekrarlama, gözünde canlandırma, önceki bilgiyi kullanma, karşılaştırma, parçalama ve sıkıştırma olmak üzere sekiz farklı strateji kullandıkları görülmüştür. Ölçüsel Tahmin Testi'ndeki soruların cevap şıkları kabul edilebilir tahmin aralığına uygun hazırlanırken sonucun iki değer arasında verilmesi nedeniyle öğrenciler tahmin yürütürken tüm sorularda sıkıştırma-sınırlama stratejisini otomatik olarak kullanmışlardır. Bu yüzden sıkıştırma-sınırlama stratejisi tablolarda gösterilmemiştir.

Dördüncü alt problem olan "Deney gruplarındaki öğrencilerin sürece yönelik görüşleri nelerdir?" sorusu kapsamında uygulama sonunda 5. ve 6. sınıf deney gruplarındaki bütün öğrencilerin sürece yönelik yazılı olarak alınan görüşleri Akı ve Gürel (2016) tarafından oluşturulan duyuşsal, bilişsel ve sosyal paylaşım deneyimleri kategorileri altında toplanarak Tablo 18'de sunulmuştur.

**Tablo 18. 5. ve 6. Sınıf Deney Grubu Öğrencilerinin Görüşlerinin Kategori Analizi**

Kategoriler	Görüşler	5. Sınıf		6. Sınıf	
		f	%	f	%
Duyuşsal Deneyimler	Karikatürlerle ders işlemek ilgi çekici ve eğlenceliydi.	29	100	29	100
	Matematik dersini daha fazla sevmeye başladım.	16	55	12	41
	Diğer tüm derslerde de karikatür kullanmalıyız.	9	31	6	21
Bilişsel Deneyimler	Tahmin yaparken çeşitli stratejilerden yararlanabileceğimi öğrendim.	9	31	11	38
	Karikatürler öğrendiğim bilgilerin akılda kalıcı olmasını sağladı.	10	34	13	45
	Karikatürler ölçüsel tahmini anlamamı kolaylaştırdı.	8	28	8	28

Sosyal Paylaşım Deneyimleri	Grup halinde çalışmamız çok faydalı oldu.	16	55	20	69
	Grup çalışması tek çalışmaktan daha eğlenceli geçti.	12	41	9	31
	Emin olmadığım sorularda grubum sayesinde doğru cevabı buldum.	10	34	8	28

Tablo 18’de hem 5.sınıf hem de 6.sınıf öğrencilerinin uygulamaya yönelik görüşlerinin hangi düşünce kalıplarını içerdiği kodlanarak sunulmuştur. Tablo 18 göz önüne alındığında bütün 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin karikatürlerle ders işlemeyi ilgi çekici ve eğlenceli bulduğu; 5.sınıf öğrencilerinin %55’i, 6. sınıf öğrencilerinin %41’i matematik dersini daha çok sevdiği, 5.sınıf öğrencilerinin %31’i ile 6.sınıf öğrencilerinin %21’inin diğer derslerde de karikatür kullanmayı istemekte olduğu görülmektedir. Ayrıca; 5. sınıf öğrencilerinin %31’i ve 6. sınıf öğrencilerinin %38’i tahmin yaparken stratejilerden yararlanabilmeyi öğrendiğini; 5. sınıf öğrencilerinin %34’ü ile 6. sınıf öğrencilerinin %45’i karikatürlerin bilginin akılda kalıcılığını sağladığını; 5. sınıf öğrencilerinin %28’i ile 6. sınıf öğrencilerinin %28’i ise karikatürlerin ölçüsel tahmini anlamayı kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Diğer yandan 5. sınıf öğrencilerinin %55’i ve 6. sınıf öğrencilerinin %69’u karikatürlerle ders işleme esnasında yapılan grup çalışmalarının kendileri için çok faydalı ve 5. sınıf öğrencilerinin %34’ü ile 6. sınıf öğrencilerinin %31’i de soruların doğru cevaplarını bulmada yararlı olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 18’e göre ölçüsel tahmin testindeki başarı puanları ile öğrenci görüşleri arasında bir paralellik var mıdır? sorusunun cevabını okuyucuya daha iyi aktarabilmek adına 5. sınıf deney grubundan düşük başarı düzeyindeki Emre ve yüksek başarı düzeyindeki Mert isimli dört öğrenci amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu dört öğrencinin seçilme nedeni daha açık ifade edilirse; birinci olarak bütün öğrencilerin görüşleri zaten Tablo 18’de kodlanmıştır. Bu nedenle nitel araştırmalarda araştırmacıların okuyucuya yansıtmak istediği düşünce kalıplarını en iyi yansıtabileceklerini düşündüğü öğrencileri belirleme insiyatifi bulunmasından hareketle bu dört öğrenci kendi görüşlerini en iyi şekilde ifade edebilen ve sorunun cevabını en iyi ortaya koyabileceği düşünülen öğrencilerdir. İkinci olarak da, çalışılan gruplar 5. ve 6. sınıf olmasından dolayı düşüncelerini her öğrenci burada göz önüne alan öğrenciler kadar açık ifade etmemişler, genelde “sevdim, faydalandım”, “grup çalışması iyiydi” gibi kısa cümlelerle açıklamalarda bulunmuşlardır. Bunun dışında her iki sınıftaki bütün öğrencilerin görüşleri incelendiğinde uygulama sürecinde kullanılan yöntemle yönelik olumsuz anlamda ifade içeren hiçbir öğrenci görüşü söz konusu olmamıştır. Sadece bir öğrenci grup çalışmasında arkadaşlarının bazılarının gruba etkin katılımamasından şikâyetçi olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Diğer öğrenci görüşleri araştırmacılar tarafından istendiği zaman paylaşımına açık olacak şekilde kayıt altına alınmıştır. Belirtilen nedenler göz önünde bulundurularak dört öğrencinin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Duyuşsal deneyim bağlamında “Dersin işleniş ve senaryolaştırılmış kavram karikatürleriyle yapılan uygulama hakkında düşüncelerin neler?” sorusuna Emre “Eğlenceli bir şekilde ders işlemiş olduk. Karikatürlerle yeni tanıştım ve onları çok sevdim. Resimlerin renkleri, çizimleri dikkatimi çektiği için istesem de istemesem de bu soruları çözmek hoşuma gitti. Keşke her matematik dersi böyle resimlerle işlense hatta başka derslerde de olsa çok eğlenceli olurdu. Kendimi bilgisayarda bir macera oyunundaymış gibi hissettim. Sıradaki maceraya atılmak için matematik derslerini heyecanla bekledim.” derken Sena “Ben bu karikatür işine tek kelime ile bayıldım. Ela, Defne, Tarık kardeşim gibiler. Yani onları o kadar seviyorum. Ben kitap okumayı çok severim. Yani karikatür çizimlerinde de konuşmalar olması ve benim de sesimi değiştirerek okumam komik geliyor. Matematikte hikaye, resim, karikatür yapmak çok güzelmiş. Uygulama sayesinde kalbimdeki matematik yapbozunun eksik parçası tamamlandı. Keşke tüm dünyada çocuklar karikatür gibi şeylerle ders işlese. Onlar da o zaman benim gibi, bizim sınıf gibi okulu seviyor olurlar. Bir karikatür bir değer, bir değer bir çocuk, bir çocuk bir mutluluk, bir mutluluk ise daha iyi bir gelecek demektir. Karikatür mutluluğu, paylaşmayı, geleceği ve okulu sevmeyi bize kazandırır.” şeklinde görüş belirtmiştir. Aynı soruya Ayşe “Bu aktivite benim çok hoşuma gitti. Hem dersler eğlenceli geçiyor hem de konu çok güzel geçiyor. Hayallerimdeki gibi ders işliyoruz. Bir sonraki derste kale yerine bir lunapark olsa öyle de güzel olur mesela.” Mert ise “Ben bu etkinlikleri çok sevdim. Her dersimiz çok eğlenceli ve güzel geçti. Karikatürler, konuşmalar, sorular çok güzeldi. Karikatürler çok anlaşılır ve renkliydi. Renkli çıktılar ve akıllı tahtayı kullanmak güzeldi. Geçen sene matematik derslerini sevmiyordum. Bu çalışma bana matematik yaparak da eğlenebileceğimi gösterdi.” cevabını vermiştir. Buradan duyuşsal deneyim bağlamında tüm öğrencilerin uygulama sürecinin çok eğlenceli ve ilgi çekici olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Bilişsel deneyim kategorisinde değerlendirilen “Yaptığımız uygulamada ölçüsel tahmin ile ilgili neler öğrendin?” sorusuna Emre “Yanımızda metre olmadığı zaman ölçüsel tahmin yapabiliriz mesela referans alma, birim tekrarlama, parçalama gibi şeyler kullanabiliriz. Bir yerin uzunluğunu düşünürken artık ben de karikatürlerdeki çocuklar gibi fikir yürütebilirim. Uzunluğunu bildiğim bir nesneyi kendime referans alıp birçok tahmin yapabilirim.” şeklinde görüş belirtirken Sena “Ölçüsel tahmin bu uygulamanın öncesinde de

bildiğim bir şeydi ama bu derste görünce bildiğim şeyleri aslında ne kadar bilmediğimi anladım. Yanlışlarımı kabullenmeyi öğrendim. Artık soruyu doğru yapsam bile farklı yollarla da yapmaya çalışıyorum. Stratejilerin isimlerini hiç bilmiyordum bunların isimlerini öğrendim ve bilmediğim bazı ölçüsel tahmin yöntemlerini de öğrendim. Bir yeri karışımı kullanarak ölçebiliyordum mesela bunun adı birim tekrarlamaymış. İlk karikatürde çocuklar kalenin boyunu referans noktası kullanarak tahmin ettikten sonra ben de karşıma çıkan binaların uzunluğunu bu stratejiyi kullanarak tahmin etmeye başladım. Bu etkinlikten sonra teneffüste arkadaşlarımla bahçedeki şeylerin uzunluğunu adımlarımızı kullanarak tahmin etmeye çalıştık.” yönünde açıklama yapmıştır. Ayşe de benzer şekilde “Bazı kullandığım yöntemler vardı onlara strateji deniyormuş ve onların isimlerini öğrendim. Bu bilgilerin hayatta karşıma çıkacağını biliyorum. Önceden bu kadar ayrıntılı anlatmamıştı öğretmenimiz şimdi daha rahat anladım, karikatürler stratejimi ve zekâmı geliştirdi.” derken Mert ise bu soruya “Bazı kullandığım yöntemler vardı onlara strateji deniyormuş ve onların isimlerini öğrendim. Önceden bu kadar ayrıntılı anlatmamıştı öğretmenimiz şimdi daha rahat anladım, karikatürler stratejimi ve zekâmı geliştirdi. Dersin başında hiçbir şey bilmiyordum şimdi ise usta oldum artık bu konuyu asla unutmam. Bir gün ablamla odamızdaki halının kaç metre kare olduğunu tahmin etmeye çalıştık. Sonrasında da kenarları ölçüp alanı hesapladık. Ben uçan halılı karikatürde çocukların kullandıkları stratejileri düşündüm ve ablamdan daha iyi tahmin yaptım.” cevabını vermiştir.

Sosyal paylaşım deneyimleri kategorisinde ele alınabilecek “Yaptığınız grup çalışmasını değerlendirir misin?” sorusuna Emre “Grup çok iyiydi herkes kendi fikrini söyledi. Herkesin ortak fikri üzerinde ilerledik. Ortak kararlar aldık. Grup içi etkinliğimiz gelişti.” cevabını verirken Sena “Grup düzeyimiz çok güzeldi. Her soruyu doğru bildik. Aslında arkadaşlarıma göre çok disiplinli ve ciddi bir kişi gibi duruyordum ama karikatürler beni oldukça güldürdüğü için artık arkadaşlarım beni eğlenceli buluyor.”, Ayşe ise “Karikatürlere ilk baktığımda tüm çocukların söyledikleri doğru gibi geliyordu. Sonra arkadaşlarım bir şeyler söyledikçe daha çok düşünmeye başladım. İlk haftalarda ortak bir karar veremiyorduk. Sonra sırayla birbirimizin fikrini dinledik. Birlikte doğru cevapları daha kolay bulduk, grup çalışması çok faydalı geçti. Birlik ve beraberliği öğreniyoruz” biçiminde görüş belirtmiştir. Mert ise bu konuda şunları söylemiştir “Yapamadığım veya emin olmadığım yerlerde grup çok yardımcı oldu. Benim anlamadığım bir stratejiyi birisi hemen anlatıyordu. Onların bilmediğini de ben anlatıyordum. Bazen gerçek hayatta böyle bir macera olsa nasıl olurdu diye düşünüp gülüyorduk. Grupsal kararlar almak çok eğlenceli oluyor. Grup çalışmasını tek çalışmaktan daha çok seviyoruz. Aramızda bir sözcü belirledik. Savunduğumuz fikirleri sözcü öğretmenimize söyledi.” Tüm bu açıklamalardan görülüyor ki öğrenciler grup çalışmasının onlar için faydalı ve gerekli olduğu konusunda hem fikirdirler.

Öğretmenin sınıf içi gözlemleri de göz önüne alındığı zaman paylaşılan öğrenci görüşlerinin hem 5. sınıf hem de 6. sınıf öğrencilerinin bütününe görüşlerini temsil edecek nitelikte olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğrencilerin görüşleri Y1 Y2 Y3 başarı düzeyi fark etmeksizin kavram karikatürleri ile ders işlemenin çok eğlenceli olduğu, ölçüsel tahminle alakalı birçok yeni bilgi öğrendikleri, grup çalışması sayesinde tartışmalar yaparak anlamadıkları şeyleri daha rahat anladıkları ve tüm bunlar sayesinde matematik derslerini artık daha çok sevmeye başladıkları yönündedir. Bu görüşler doğrultusunda senaryolaştırılmış kavram karikatürleri ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamında öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal bağlamda da farklı deneyimler kazandıkları ifade edilebilir. Bu kazanımların öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmede pozitif katkısı olduğu düşünülmektedir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Matematik eğitiminin genel hedefleri arasında; problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini ifade edebilen, tahminlerde bulunabilen, araştırma yapan, sorgulayan, esnek düşünebilen bireyler yetiştirmek yer almaktadır. Bu genel hedefler doğrultusunda öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerinden biri olan tahmin etme becerisinin gelişmesini sağlamak esastır (NCTM, 2000; Umay, 2003). Reys (1986) tahmin becerisinin; akıl yürütme, problem çözme, esnek düşünme gibi birçok beceriyi içermesi nedeniyle gelişmesinin zaman aldığını belirtmiştir. Dolayısıyla tahmin etme becerisinin etkin şekilde kazandırılması ve geliştirilmesi için öncelikle zengin öğrenme ortamlarının oluşturulmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada senaryolaştırılmış kavram karikatürlerinin 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ölçüsel tahmin becerilerine ve strateji tercihlerine etkisi incelenmiştir.

Uygulama öncesi ve sonrası Ölçüsel Tahmin Testi puanlarına göre; 5. ve 6. sınıf kontrol gruplarının son test sonuçlarında bir artış olmasına rağmen bu artışın anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bunun nedeni ölçüsel tahmin konusunun öğretiminde kontrol gruplarında uygulama süresince kullanılan yöntemin ve sadece ders kitabındaki etkinliklerden yararlanılmasının yetersiz kalışı olabilir. Ölçüsel Tahmin Testi puanlarına göre; 5. ve 6. sınıf deney gruplarında ise son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buradan senaryolaştırılmış kavram karikatürleriyle gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin ölçüsel tahmin becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin

akademik başarıları üzerindeki etkisini inceleyen pek çok araştırma ile paralellik göstermektedir (Ayhan, 2017; Batdal-Karaduman ve Elgün-Ceviz, 2018; Ceylan, 2015; Durmaz, 2007; Evrekli, 2010; Evrekli ve Balım, 2010; Evrekli, İnel ve Balım, 2011; Karaca, 2019; Keogh, Naylor ve Wilson, 1998; Sancar, 2019; Şahin, 2018; Yağıcı, 2019; Yılmaz, 2018).

Uygulama öncesi ve sonrasında; 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin, ölçüsel tahmin gerektiren durumlarda rastgele tahmin, referans noktası kullanma, birim tekrarlama, gözünde canlandırma, önceki bilgiyi kullanma, karşılaştırma, parçalama ve sıkıştırma olmak üzere sekiz farklı strateji kullandıkları görülmüştür. Tüm gruplarda uygulama öncesi en çok kullanılan strateji rastgele tahmin iken uygulama sonrası rastgele tahminin tercih edilme oranı azalmıştır. Uygulama öncesi öğrenciler ölçüsel tahmin stratejilerinden habersiz oldukları için rastgele tahmin stratejisini farkında olmadan kullanmıştır. Uygulama sonrasında ise rastgele tahmin deney gruplarında en az kullanılan strateji haline gelmiştir. Bunun nedeni uygulama sayesinde öğrencilerin duruma uygun seçtikleri stratejilerin daha doğru tahminler yapmalarına katkıda bulunduğunu farketmeleri ve esnek düşünebilme becerisi kazanmaları olabilir. Uygulama öncesi ve sonrası rastgele tahmin kullanımının 5. sınıf deney grubunda %86; 6. sınıf deney grubunda ise %88 azaldığı görülmüştür. Deney gruplarındaki öğrenciler rastgele tahmin yerine; esnek düşünme becerisi gerektiren karşılaştırma, parçalama, referans noktası kullanma gibi stratejileri daha çok tercih etmişlerdir. Bu durumda senaryolaştırılmış kavram karikatürleri kullanarak gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin strateji tercihlerine etki ettiği söylenebilir. Bu çalışmanın sonucuna paralel olarak Kılıç ve Olkun (2013) 5. sınıf öğrencilerinin ölçüsel tahmin gerektiren günlük yaşam durumlarında; birim tekrarı, karşılaştırma yapma, kısmi parçalama, önceki bilgi, parçalama, referans noktası, sıkıştırma ve zihinsel metre stratejilerini kullandıklarını tespit etmiş ve öğrencilerin ilk olarak rastgele tahmin stratejisini tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Tekin (2008) tarafından yapılan çalışmada ise 6-8. sınıf öğrencileri tarafından kullanılan 12 tane tahmin stratejisi belirlenmiştir. Bunlar; dağılma, deney yoluyla tahminde bulunma, düzenleme, gözünde canlandırma, gruplandırma, ilk ve son basamakları kullanma, karşılaştırma, parçadan bütüne ulaşma, rasgele tahminde bulunma, var olan bilgi ve tecrübeye dayalı tahmin, yuvarlama ve zihinden işlem stratejileridir. Bu stratejilerin birkaç tanesinin isimleri farklı ifade edilmiş olsa da deney yoluyla tahminde bulunma dışında diğer tüm ölçüsel tahmin stratejileri bu çalışmada belirlenenler ile uyumaktadır. Joram, Subrahmanyam ve Gelman (1998) da ölçüsel tahmin becerisini geliştirmek adına birim tekrarlama, parçalama, referans noktası kullanma ve zihinsel ölçüm stratejilerinden yararlanılabileceğini ifade etmiştir.

Deney gruplarındaki öğrenciler bilişsel deneyim bağlamında; uygulama sayesinde tahmin yaparken çeşitli stratejilerden yararlanabileceklerini öğrendiklerini, ölçüsel tahmini anlamalarının kolaylaştığını ve öğrendikleri bilgilerin akılda kalıcı hale geldiğini belirtmişlerdir. Senaryolaştırılmış kavram karikatürleri ile ders işlenen deney grubundaki öğrenciler uygulanan yöntemin bilişsel bağlamda kendilerine katkıları oldukça pozitif ifadelerle açıklamaktadırlar. Örneğin 6. sınıf deney grubundaki bir öğrencinin “ Bu derste yeni bir şey öğrendim. Bu bilginin hayatta karşıma çıkacağını biliyorum” görüşü de bu düşünceleri destekler yöndedir. Uygulama öncesinde hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin en çok kullandıkları strateji rastgele tahmin iken uygulama sonrası deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerine göre daha esnek düşünebilme becerisi kazanarak yöneldikleri stratejilerde de farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde öğrencilerin senaryolaştırılmış kavram karikatürlerinden yaş düzeyleri ile birlikte kavramsal bilgi düzeylerindeki gelişimleriyle doğru orantılı olarak daha fazla yararlanabildikleri söylenebilir. Bu sonuç da Çilingir ve Türnüklü'nün (2009) yaptıkları çalışmalarında 6-8. sınıf öğrencilerinin var olan bilgi ve tecrübelerine dayalı olarak tahminde bulunma, gözünde canlandırma, parçadan bütüne ulaşma, karşılaştırma, deney yoluyla tahminde bulunma ve rastgele tahmin stratejilerini kullandıkları sonucunu destekler yöndedir. Fakat öğrencilerin ifade ettikleri pozitif görüşler, deney grubunun ön test ve son test puanlarında manidar bir fark oluşması durumunu yansıtmamasına rağmen deney grubu ile kontrol grubu son test puanları arasında manidar fark olmamasının nedenini ortaya koymamaktadır. Bunun nedenleri ne olabilir? diye sorgulandığı zaman bu sonucun birinci nedeni olarak çalışma kapsamında ölçüsel tahmin stratejilerinin kullanılıp kullanılmadığının incelenmesinden dolayı kontrol grubundaki öğrencilere ders kitaplarında olmamasına rağmen ölçüsel tahmin stratejileri hakkında bilgilendirme sunumunun yapılması ve kontrol grubundaki öğrencilerin de bu stratejiler hakkında bilgi sahibi olmalarının etkili olduğu söylenebilir. İkinci sebep olarak da deney gruplarındaki öğrencilerin senaryolaştırılmış kavram karikatürleri ile ilk kez karşılaşmış olmalarından dolayı ölçüsel tahmin stratejileri ile ilgili kavramsal bilgiyi yakalamakta zorlanmış olmaları gösterilebilir. Ayrıca, Carroll'a (1996) göre zihinden hesap ve tahmin etme problem çözme yaklaşımı olarak düşünüldüğünde öğrencilerin kendi stratejilerini geliştirme eğiliminde bulunmaları sebebiyle üst düzey düşünme becerilerini içermektedir (akt; Şengül, 2020). Bu nedenle tahmin etme üst bilişsel bilgi olması sebebiyle belli bir müfredat sürecinde bu çalışmayı yaparken uygulamaya ayrılan beş haftalık sürecin öğrencilerin tahmin stratejilerini yapılandırılmaları için yeterli olmadığı düşünülmektedir. Belirtilen nedenler göz önüne alındığında senaryolaştırılmış kavram

karikatürü ile uygulama yapılırken süre sıkıntısının önüne geçmek için ev ödevleriyle sürecin daha fazla desteklenmesi önerilebilir.

Lang'a (1998) göre öğrencilerin bilişsel boyutu olduğu kadar kendilerini ifade etmeleri açısından önemli olduğu düşünülen duyguların da eğitim açısından önemi büyüktür. Duyuşsal alandaki etkileşimler zamanla öğrencinin hayatına yön veren rehber ilkeler haline gelip (Akbaş, 2004) bilginin içselleştirildiğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bloom'a (1998) göre de duyuşsal alandaki değişimler öğrenci başarısının yüzde yirmi beşini açıklama gücüne sahiptir. Bu nedenle duyuşsal giriş özelliklerinin olumlu hale getirilmesiyle başarının artırılabilceği söylenebilir (Senemoğlu, 2005). Yavuz'un (2006) yaptığı çalışmada da matematik başarısına sadece bilişsel özelliklerin değil duyuşsal özelliklerin de etki ettiği belirlenmiştir. Bu durum özellikle öğrencilerin negatif tutuma sahip olduğu matematik dersi için ayrı bir değer taşımaktadır. Çalışma kapsamında hem 5. hem de 6. sınıf öğrencileri duyuşsal deneyim bağlamında senaryolaştırılmış kavram karikatürleriyle ders işlemenin ilgi çekici ve eğlenceli olduğunu, matematik dersini daha fazla sevmeye başladıklarını ve diğer tüm derslerde de karikatür kullanmak istedikleri yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin bu görüşlerinden hareketle senaryolaştırılmış kavram karikatürlerinin öğrencilerin matematik dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sunacağı belirtilebilir. Şahin (2018) yılında yaptığı çalışmada kavram karikatürleri kullanılarak gerçekleştirilen öğretim sonrası öğrencilerin geometriye yönelik tutumlarında olumlu yönde anlamlı bir farklılık olduğu sonucunu elde etmiştir. Çalışmanın bu sonucu da alan yazınındaki araştırma sonucunu destekler yöndedir. Ayrıca çalışmanın bu bulgusu Karaca'nın (2019) yılında yaptığı çalışmada öğrencilerin kavram karikatürlerinin resimli, eğlenceli olmasının ve sorunlara ilişkin bakış açılarının karakterler tarafından anlatılmasının hoşlarına gittiği ve kavram karikatürlerinin diğer derslerde de kullanılmasını istedikleri böylece diğer derslerin daha eğlenceli ve zevkli geçeceğini ve dersi daha iyi anlayacaklarını düşündüklerini ifade ettikleri sonuç ile paralellik sergilemektedir. Bunun yanı sıra literatürde öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçları destekler nitelikte farklı çalışmalar da mevcuttur. Şengül (2011) tarafından yapılan çalışmada alınan yazılı görüşler doğrultusunda öğrencilerin kavram karikatürlerini çok sevdiğini, matematik dersine olan ilgilerinin arttığı ve matematik dersini yapabileceklerine inandıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde Sancar'ın (2019) çalışmada öğrenciler kavram karikatürleri kullanılarak gerçekleştirilen öğretim ile konuları daha iyi anladıklarını, derslerin daha eğlenceli geçtiğini, derse daha istekli katıldıklarını ve tartışarak öğrenmekten zevk aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın sonucuna uyumlu olarak Ayhan (2017), Durmaz (2007), Evrekli (2016), Keogh ve Naylor (1999), Keogh vd. (1998) ise kavram karikatürlerinin matematik gibi soyut disiplinlerin öğretiminde ve öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesinde kullanılmasının önemli olacağını belirtmişlerdir.

Deney gruplarındaki öğrenciler sosyal paylaşım deneyimi kategorisinde; grup halinde çalışmalarının çok faydalı olduğunu, kendilerinin tek başına yapamadıkları veya emin olmadıkları yerlerde grubun çok yardımcı olduğunu ve grup çalışmasının tek çalışmaktan daha eğlenceli geçtiğini dile getirmişlerdir. Bunlara ek olarak öğrenciler; senaryolaştırılmış kavram karikatürleri sayesinde oluşan tartışma ortamında fikirlerini rahatça ifade edebildiklerini, derse daha fazla katılım gösterdiklerini söylemişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin senaryolaştırılmış kavram karikatürleriyle ders işleme süreci hakkında bilişsel boyutun yanı sıra duyuşsal ve sosyal paylaşım alanında da olumlu görüş bildirmeleri çalışmanın önemli sonuçlarından birisi olarak görülmektedir. Vygotsky'nin (1962) savunduğu sosyal öğrenme kuramına göre de anlam oluşturmada sosyal öğrenme çevresinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Ona göre sosyal yaşantılar, düşünmeyi ve yorumlama yollarını şekillendirmektedir. Bu nedenle bireysel biliş, sosyal bağlamda ortaya çıkmaktadır. Böyle bir öğrenme ortamında birey öğrenirken geçmişten gelen deneyim ve bilgilerini, karşılıklı konuşma ve yansıtma yöntemiyle paylaşarak yeni bilgilerin oluşturulmasını sağlamaktadır (Akar ve Yıldırım, 2004). Bu düşünceden hareketle senaryolaştırılmış kavram karikatürleriyle ders işlenmesinin zengin bir öğrenme ortamı oluşturmada ve öğrencilerin kendi bilişsel bilgilerini yapılandırma sürecinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularından hareketle uygulayıcı ve araştırmacılara şu öneriler verilebilir:

- Öğretmenlerin, öğrencilerin matematik dersine olan ilgi ve motivasyonlarını arttırmada ve öğrenimlerini kolaylaştırmada senaryolaştırılmış kavram karikatürlerinden yararlanması önerilebilir.
- Öğrencilerin ölçüsel tahmin becerilerinin kolay uygulanabilirliğini arttırmak amacıyla kendilerine senaryolaştırılmış kavram karikatürleri çizdirilerek kavramsal bilgilerini yapılandırma fırsatı sunulabilir.
- Ölçüsel tahmin stratejilerinin öğretimi ve problem çözümünde kullanılmasının teşvik edilmesi sağlanabilir.

Bu çalışma beşinci ve altıncı sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Senaryolaştırılmış kavram karikatürlerinin öğrencilerin ölçüsel tahmin becerilerine ve strateji tercihlerine etkisini inceleyen benzer bir çalışma diğer ortaokul kademelerine uygulanabilir.

### Etik Kurul Onay Bilgileri

Bu çalışma verileri 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ili, Eyüpsultan ilçesindeki bir devlet okulunun iki farklı 5. ve iki farklı 6. sınıf şubesinde bulunan 113 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler toplanırken etik konulara özen gösterilmiştir. Çalışma, Asya Studies dergisine 2021 yılında gönderilmiştir fakat veriler 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılına aittir. TÜBİTAK ULAKBİM TR DİZİN'in verileri 2020 ve öncesi döneme ait çalışmalardan Etik Kurul İzni istenmeyebileceği yönündeki kararı doğrultusunda geçmişe yönelik Etik Kurul izni de alınamayacağı düşünülürse çalışmamıza Etik Kurul Onay Belgesi alınmamıştır ve bu beyan Asya Studies dergisine verilmiştir.

### KAYNAKÇA

- Akar, H. ve Yıldırım, A. (2004). Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersinde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması, Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Aslan, E. (2011). İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programında Yer Alan Tahmin Becerisi ve Bu Becerinin Kazandırılması Sırasında Karşılaşılan Durumların Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Perihan Dinç Artut), Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbaş, O. (2004). Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), (Danışman: Prof. Dr. Tayyip Duman), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akı, F. N. ve Gürel, Z. (2016). Freshman Year Computer Engineering Students' Experiences for Flipped Physics Lab Class: An Action Research. *Turkish Physical Society* In (s. 1- 4). Muğla: Bodrum.
- Aşık, T. (2017). Üslû ve Köklü İfadelerdeki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi ve Giderilmesinde Kavram Karikatürlerinin Kullanılması, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mesut Bütün), Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayhan, H. (2017). Ortaokul 6. Sınıf kuvvet ve Hareket Ünitesinde Kullanılan Kavram Karikatürlerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarına Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Prof. Dr. Mahmut Selvi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balım, A. G., İnel, D. ve Evrekli, E. (2008). Fen Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algılarına Etkisi. *İlköğretim Online*, 7(1), 188-202.
- Batdal-Karaduman, G. ve Elgün-Ceviz, A. (2018). Matematik Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1268-1277.
- Bloom, S. B. (1998). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çev: D. Ali Özçelik). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bright, G. W. (1985). Estimation as Part of Learning to Measure. (Ed. D. Nelson). *Measurement in School Mathematics, 1976 Yearbook of the National Council of Teachers of Mathematics* In (s. 87-104). Reston, Va: The Council, 1976.
- Bulut, A. S. ve Şener, Z. T. (2017). İlkokul Öğrencilerinin Alan Ölçme Konusundaki Tahmin Performanslarının Belirlenmesi. *International Congress on Politic, Economic and Social Studies 3* İçinde (s.12-19). Ankara: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Ceylan, Ö. (2015). Fen Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Bilişsel Yapılarına Etkisinin İncelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Elif Atabek Yiğit). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Creswell, J. W. (2006). Understanding Mixed Methods Research, (Chapter 1).[http://www.sagepub.com/upm-data/10981\\_Chapter\\_1.pdf](http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf) adresinden 22.12.2018 tarihinde erişildi.
- Çilingir, D. ve Türnüklü, E. B. (2009). İlköğretim 6-8. Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Tahmin Becerileri ve Tahmin Stratejileri. *İlköğretim Online*, 8(3), 637-650.
- Dowker, A. (1992). Computational Estimation Strategies of Professional Mathematicians. *Journal for Research in Mathematics Education*, 23(1), 45-55.

- Durmaz, B. (2007). Yapılandırıcı Fen Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Öğrencilerin Başarısı ve Duyuşsal Özelliklerine Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Yusuf Sülün), Muğla: Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Erdağ, S. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersinde Kavram Karikatürleri İle Destekli Matematik Öğretiminin, Ondalık Kesirler Konusundaki Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Necip Beyhan), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Evrekli, E. (2010). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Zihin Haritası ve Kavram Karikatürü Etkinliklerin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Sorgulayıcı Öğrenme Beceri Algılarına Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Ali Günay Balım), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Evrekli, E. (2016). Animasyon Destekli Kavram Karikatürlerinin Kavramsal Anlama, Derse Yönelik Tutum ve Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algılarına Etkisi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), (Danışman: Prof. Dr. Ali Günay Balım), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Evrekli, E. ve Balım, A. G. (2010). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Zihin Haritası ve Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algılarına Etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 76-98.
- Evrekli, E.; İnel, D. ve Balım, A. G. (2011). Fen Öğretiminde Kavram Karikatürleri ve Zihin Haritalarının Birlikte Kullanımının Etkileri Üzerine Bir Araştırma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 58-85.
- Gooya, Z.; Khosroshahi, L. G. and Teppo, A. R. (2011). Iranian Students' Measurement Estimation Performance Involving Linear and Area Attributes of Real-World Objects. *ZDM*, 43(5), 709-722.
- Göksu, F. C. (2014). Doğrular, Açılar ve Çokgenler Konularının Kavram Karikatür Destekli Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımına Göre İşlenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Necla Köksal), Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gültekin, S. T. (2013). Kavram Karikatürleri İle Zenginleştirilmiş Matematik Öğrenme Ortamlarından Yansımalar, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Derya Çelik), Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hanson, S. A. and Hogan, T. P. (2000). Computational Estimation Skills of College Students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(4), 483-499.
- Hildreth, D. J. (1983). The Use of Strategies in Estimating Measurements. *The Arithmetic Teacher*, 30(5), 50-54.
- Joram, E.; Subrahmanyam, K. and Gelman, R. (1998). Measurement Estimation: Learning to Map the Route From Number to Quantity and Back. *Review of Educational Research*, 68 (4), 413-449.
- Kan, A. (2009). Ölçmenin Temel Kavramları. (Ed. Hakan Atılğan). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 1-22). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaca, Z. (2019). Matematik Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışmanlar: Prof. Dr. Nihat Çalışkan; Dr. Öğr. Üyesi Okan Kuzu), Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keogh, B.; Naylor, S. and Wilson, C. (1998). Concept Cartoons: A New Perspective on Physics Education. *Physics Education*, 33(4), 219-224.
- Keogh, B. and Naylor, S. (1999). Concept Cartoons, Teaching and Learning in Science: An Evaluation. *International Journal of Science Education*, 0(21), 431- 446.
- Kılıç, Ç. and Olkun S. (2013). Primary School Students' Measurement Estimation Performance and Strategies They Used in Real Life Situations. *Elementary Education Online*, 12(1), 295-307.
- Kumandaş, H. ve Gündüz, Y. (2014). İlkokul, Ortaokul, Lise ve Üniversitede Öğrenim Gören Öğrencilerin Ölçüsel Tahmin Becerilerinin Doğruluğunun İncelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(1), 165-187.
- Lang P. (1998). Towards an Understanding of Affective Education in A European Context. Eds. Peter Lang, Yaacov Katz, Isabel Menezes). *Affective Education: A Comparative View* In (s. 3-16). Published by Continuum International Publishing Group.
- MEB (2016). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Miles, M. and Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. ABD: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8.Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and Standard For School Mathematics*. Reston, VA: NCTM.



- Özalp, I. (2006). Karikatür Tekniğinin Fen ve Çevre Eğitiminde Kullanılabilirliği Üzerine Bir Araştırma, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Sami Oluk), Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Pizarro, N.; Gorgorió, N. and Albarracín, L. (2015). Primary teachers' Approach To Measurement Estimation Activities. <https://www.researchgate.net/publication/272019867> adresinden 20.06.2020 tarihinde erişildi.
- Reys, B. J. (1986). Teaching Computational Estimation: Concepts and Strategies. (Eds. H. L. Schoen & M. J. Zweng). *Estimation and Mental Computation: 1986 Yearbook* In (s. 31-45). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Sancar, M. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Üçgenler ve Dörtgenler Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde ve Matematiğe Yönelik Tutumlarında Kavram Karikatürlerinin Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Timur Koparan), Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Segovia, I. and Castro, E. (2009). Computational and Measurement Estimation; Curriculum Foundations and Research Carried Out at the University of Granada. *Electronic Journal of Research in and Educational Psychology*, 17(7), 499-536.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, (12. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Siegel, A. W.; Goldsmith, L. T. and Madson, C. R. (1982), Skill in Estimation Problems of Extent and Numerosity. *Journal for Research in Mathematics Education*, 0(13), 211-232.
- Sowder, J. (1992). Estimation and Number Sense. (Ed. D. A. Grouws). *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* In (s. 371-389). New York: Macmillan.
- Sulak, B. (2008). Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Matematikte Kullanılan Tahmin Stratejilerini Kullanım Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Prof. Dr. Aysun Umay), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, Z. (2018). Geometri Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutumlarına ve Erişi Düzeylerine Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Cenk Keşan), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şengül, S. (2011). Kavram Karikatürlerinin 7. Sınıf Öğrencilerin Matematiksel Öz-Yeterlik Düzeylerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2291-2313.
- Şengül, S. ve Aydın, Y. (2013). Kavram Karikatürleriyle Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamının Öğrencilerinin Matematik Kaygılarına Etkisinin İncelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(3), 639-659.
- Şengül, S. ve Dereli, M. (2013). Tam Sayılar Konusunun Karikatürle Öğretiminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Tutumuna Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2509-2534.
- Şengül, S. (2020). *Matematiği Nasıl Öğrenmeli Nasıl Öğretmeliyiz?* Ankara: Vize Basın Yayın.
- Taylor, P. M.; Simms, K., Kim, O. and Reys, R. E. (2001). Do Your Students Measure Up? *Teaching Children Mathematics*, 7(4), 282-287.
- Tekinkır, D. (2008). İlköğretim 6-8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Alanındaki Tahmin Stratejilerini Belirleme ve Tahmin Becerisi İle Matematik Başarısı Arasındaki İlişki, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Elif Türnüklü), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Umay, A. (2003). Matematiksel Muhakeme Yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(24), 234-243.
- Van de Walle, J. A.; Karp, K. S. ve Bay-Williams, J. M. (2013). *İlkokul ve Ortaokul Matematiği: Gelişimsel Yaklaşımla Öğretim [Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally]*, (Çev. Ed. Soner Durmuş). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Yağıcı, G. (2019). İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinde Kavram Karikatürlerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkileri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Prof. Dr. Murat Peker), Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuz, G. (2006). Dokuzuncu Sınıf Matematik Dersinde Problem Çözme Strateji Öğretiminin Duyuşsal Özellikler ve Erişiyeye Etkisi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Neşe Başer), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, A. (2018). Kavram Karikatürleri Destekli 5E Modeli Uygulamasının Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Başarısına, Öğrenme Kalıcılığına ve Tutumlarına Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Neslihan Usta), Bartın: Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

### Ek 1. Ölçüsel Tahmin Testi (Ön Test – Son Test)

Sevgili öğrenciler; bu test sizin ölçüsel tahmin becerinizi ölçmek için hazırlanmıştır. Bu testteki sorulara vereceğiniz cevaplar bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak ve sonuçlar gizli tutulacaktır. Araştırmaya yapmış olduğunuz katkılardan dolayı teşekkür ederim.

#### Soru 1:

Şekildeki çocuğun boyu 1,45 metredir. Buna göre ağacın uzunluğunun kaç metre olduğunu tahmin ediniz.

- A) 3 ile 4 metre arasındadır
- B) 4 ile 5 metre arasındadır
- C) 5 ile 6 metre arasındadır
- D) 6 ile 7 metre arasındadır



**Soru 3:** 300 sayfalık bir kitabın kalınlığı yaklaşık olarak kaç cm'dir? Tahmin ediniz.

- A) 0 ile 1,5 cm arasındadır
- B) 4,5 ile 6 cm arasındadır
- C) 3 ile 4,5 cm arasındadır
- D) 1,5 ile 3 cm arasındadır

**Soru 5:** 35 numara büyüklüğünde bir ayağın uzunluğunun yaklaşık olarak kaç cm olduğunu tahmin ediniz.

- A) 10 ile 16 cm arasındadır
- B) 20 ile 26 cm arasındadır
- C) 30 ile 36 cm arasındadır
- D) 40 ile 46 cm arasındadır

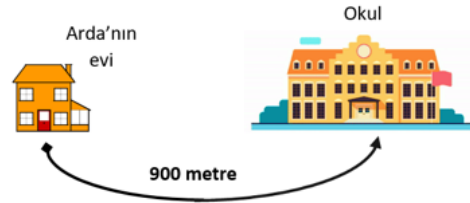
#### Soru 7:



Yukarıdaki su bardağının yaklaşık olarak 250 ml su aldığı bilindiğine göre sürahinin kaç ml su aldığı tahmin ediniz.

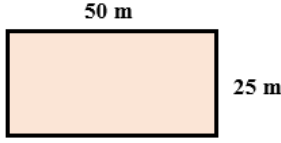
- A) 550 ile 950 ml arasındadır
- B) 950 ile 1450 ml arasındadır
- C) 1450 ile 1950 ml arasındadır
- D) 1950 ile 2450 ml arasındadır

#### Soru 9:



Arda'nın evi ile gittiği okul arasındaki uzaklık 900 metredir. Arda sabahları evden 8.30' da çıkıp okula yürüyerek gitmektedir. Bu bilgilere göre Arda okula vardığında saatin kaç olacağını tahmin ediniz.

- A) 8.40 ile 8.45 arasındadır
- B) 8.35 ile 8.40 arasındadır
- C) 8.50 ile 8.55 arasındadır
- D) 8.45 ile 8.50 arasındadır

**Soru 11:**

Şekilde verilen konser alanını konseri ayakta izlemek üzere kaç kişinin doldurabileceğini tahmin ediniz.

- A) 4500 ile 5500 kişi arasındadır
- B) 2500 ile 3500 kişi arasındadır
- C) 500 ile 1500 kişi arasındadır
- D) 6500 ile 7500 kişi arasındadır

**Ölçüsel Tahmin Testi Çözüm Yolları**

Sevgili öğrenciler bu bölümde biraz önce çözmüş olduğunuz Ölçüsel Tahmin Testi'nde bulunan soruların olası çözüm yolları mevcuttur. Soruları nasıl çözdüğünüzü düşünerek her bir soru için uygun olan çözüm yolunu işaretleyiniz. Eğer verilen çözüm yolları sizin kullanmış olduğunuz çözüm yoluna uygun değilse "Diğer" seçeneğini işaretleyip kendi çözüm yolunuzu açıklayınız.

**Soru 1:**

- Herhangi bir seçeneği rastgele işaretledim.
- Çocuğun uzunluğunu referans alarak ağacın ..... tane çocuk boyuna eşit olduğunu görüp işlem yaptım.
- Çocuğun ve ağacın boyunu parmağımla, kalemimle vb. ölçüp karşılaştırma yaptım.
- Ağacı gözümde canlandırdım.
- Göz kararı karar verdim.
- Diğer.....

**Soru 3:**

- Herhangi bir seçeneği rastgele işaretledim.
- Sayfa sayısını bildiğim bir ders kitabından yararlanarak tahminde bulundum.
- 100 sayfanın ..... cm olduğunu düşünerek işlem yaptım.
- Parmağımın kalınlığından yola çıkarak sonuca ulaştım.
- Kitabı gözümde canlandırdım.
- Diğer.....

**Soru 5:**

- Herhangi bir seçeneği rastgele işaretledim.
- Gözümde canlandırarak tahminde bulundum.
- Ayağımın uzunluğu ..... karıştır. 1 karışımın uzunluğu .....'dır. Bunları düşünerek işlem yaptım.
- Önceki bilgilerime dayanarak tahminde bulundum.
- Ayakkabılar uzunluğuna göre numaralandırılır. 35 numara büyüklüğünde bir ayak 35 cm' dir.
- Diğer.....

**Soru 7:**

- Herhangi bir seçeneği rastgele işaretledim.
- Bardağı referans alarak sürahinin ..... tane bardak kadar su alacağını düşünerek tahmin ettim.
- Bardak ile sürahiyi karşılaştırdım.
- Evde kullandığımız sürahinin kaç ml olduğunu biliyorum. Önceki bilgilerime dayanarak tahminde bulundum.
- Göz kararı karar verdim.
- Diğer.....

**Soru 9:**

- Herhangi bir seçeneği rastgele işaretledim.
- ..... metrelik yolun ..... sürede yüründüğü düşünerek işlem yaptım.
- 1 adımın uzunluğu .....'dır. 1 adımın ..... sürede atıldığını düşünerek işlem yaptım.
- Diğer.....

**Soru 11:**

- Herhangi bir seçeneği rastgele işaretledim.
- 25 ile 50' yi çarptım.
- 1 m<sup>2</sup>'ye ..... insan sığacağını düşünerek işlem yaptım.
- Bir insanın ..... m<sup>2</sup> yer kapladığını düşünerek sonuca ulaştım.
- Önceki bilgilerime dayanarak tahminde bulundum.
- Diğer.....

## Ek 2. Uzman Görüşü Formu

Bu çalışma yüksek lisans tez çalışması olan “*Senaryolaştırılmış kavram karikatürlerinin 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ölçüsel tahmin ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*” konusuna veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Ölçüsel Tahmin Testi’nde her bir soru için olası çözüm yollarını içeren seçeneklerin bulunduğu bir kısım bulunmaktadır. Öğrencilerin soruları nasıl çözdüklerini düşünerek her bir soru için uygun olan çözüm yolunu işaretlemeleri istenecektir.


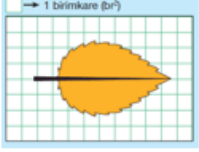
*Ölçüsel tahmin*, sürekli yapıda olan nesnelerin ölçülerinin herhangi bir ölçme aracı kullanmadan, tahmin stratejileri kullanarak yaklaşık olarak belirlenmesidir (Segovia ve Castro, 2009).

### Ölçüsel Tahmin Stratejileri

<b>Birim Tekrarlama</b>	Kişinin zihninde belirlediği birimleri tekrarlayıp bu birimleri sayarak ölçülecek uzunluğu tahmin etmesidir.
<b>Gözünde Canlandırma</b>	Kişinin tahmin edilecek nesneyi gözünde canlandırarak tahmin üretmesidir.
<b>Karşılaştırma</b>	Ölçülmek istenen nesnenin, ölçüsü daha kolay belirlenebilecek bir nesne ile kıyaslanarak tahmin üretilmesidir.
<b>Önceki Bilgiyi Kullanma</b>	Bir nesnenin ölçüsünü tahmin ederken sahip olunan bilgi ve tecrübelerden yararlanılmasıdır.
<b>Parçalama</b>	Ölçüsü tahmin edilecek nesneyi alt bölümlere ayırıştırarak her bir parça için tek tahmin üretmektir.
<b>Rastgele Tahmin</b>	Tahmin sonucunun neye dayandırıldığı ifade edilmeden göz kararı yapılan tahminlerdir.
<b>Referans Noktası Kullanma</b>	Bir nesnenin ölçüsünü tahmin ederken kişinin önceki bilgi ve tecrübelerine dayanarak belirlediği bir referans noktasını kullanarak tahmin üretmesidir.
<b>Sıkıştırma-Sınırlandırma</b>	Tahmin edilecek nesnenin ölçüsünden biraz az ve biraz fazla olarak belirlenen iki değer arasında tahmin üretmedir.

*Yardımcı olduğunuz için şimdiden teşekkür ederim.*



<p>6.</p>  <p>Türkiye'nin yüzölçümü bakımından en büyük ili olan Konya'nın yüzölçümü 38.873 km<sup>2</sup>'dir. Verilen haritaya göre Eskişehir'in yüz ölçümü yaklaşık olarak ne kadardır? Tahmin ediniz.</p> <p>A) 12 000 ile 15 000 km<sup>2</sup> arasındadır                  B) 18 000 ile 21 000 km<sup>2</sup> arasındadır                  C) 15 000 ile 18 000 km<sup>2</sup> arasındadır                  D) 9 000 ile 12 000 km<sup>2</sup> arasındadır</p>	<p>6.</p> <p><input type="checkbox"/> Herhangi bir seçeneği rastgele işaretledim.</p> <p><input type="checkbox"/> Konya'nın yüzölçümü yaklaşık olarak Eskişehir'in ..... katıdır. Bunları düşünerek işlem yaptım.</p> <p><input type="checkbox"/> Konya'nın yüzölçümünü yuvarlayarak ..... km<sup>2</sup> ve Konya'nın yüzölçümünü Eskişehir'in ..... katı kabul ederek işlem yaptım.</p> <p><input type="checkbox"/> Konya ve Eskişehir illerinin haritadaki büyüklüklerini karşılaştırarak tahminde bulundum.</p> <p><input type="checkbox"/> Diğer.....</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Referans noktası kullanma</li> <li>• Sıkıştırma</li> <li>• Karşılaştırma</li> <li>• Rastgele tahmin</li> </ul>															
<p>8.</p>  <p>Yukarıda verilenlere göre yaprağın kapladığı alanın kaç birim olduğunu tahmin ediniz.</p> <p>A) 16 ile 20 br<sup>2</sup> arasındadır                  B) 20 ile 24 br<sup>2</sup> arasındadır                  C) 24 ile 28 br<sup>2</sup> arasındadır                  D) 28 ile 32 br<sup>2</sup> arasındadır</p>	<p>8.</p> <p><input type="checkbox"/> Herhangi bir seçeneği rastgele işaretledim.</p> <p><input type="checkbox"/> Yaprığın üzerine kareler çizerek önce orta kısımdaki birim kareleri saydım. Sonra kenarlarda kalan parçaların birleşimini düşünerek tahminde bulundum.</p> <p><input type="checkbox"/> Yaprığı dikdörtgen bir kutu içine aldım. Dikdörtgendeki birim kareleri sayıp ondan daha az olacak şekilde tahminde bulundum.</p> <p><input type="checkbox"/> Göz kararı karar verdim.</p> <p><input type="checkbox"/> Diğer.....</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Referans noktası kullanma</li> <li>• Karşılaştırma</li> <li>• Parçalama</li> <li>• Birim tekrarlama</li> <li>• Rastgele tahmin</li> </ul>															





# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 17, p. 77-90, Autumn 2021

## The Views of Instructors on the Organizational Climate at the School of Foreign Languages\*

*Öğretim Görevlilerinin Yabancı Diller Yüksekokulu Örgüt İklimine Yönelik Görüşleri*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.942305>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**24.05.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**15.07.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**29.09.2021**

### Asya Studies

Lect. Sinem Arslan Dönmez  
Alanya Hamdullah Emin Paşa  
University, School of Foreign  
Languages  
[ssinem.arslan@gmail.com](mailto:ssinem.arslan@gmail.com)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0003-4816-420X>

\* This study is adapted from the non-thesis master's project titled "Vakıf Üniversitelerindeki İngilizce Öğretim Görevlilerinin Yabancı Diller Yüksekokulu Örgüt İklimine Yönelik Görüşleri. In addition, the Ethics Committee Approval Information of this study was declared before the References section.

#### Öz

Araştırmada vakıf üniversitelerinin yabancı diller yüksek okulu bünyesinde çalışan öğretim görevlilerinin örgüt iklimine yönelik görüşlerinin ve bu görüşleri etkileyen unsurların neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Veriler Ankara'da bulunan dört farklı vakıf üniversitesinde çalışmakta olan sekiz İngilizce öğretim görevlisinden elde edilmiştir. Katılımcılar ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğretim görevlilerinin yabancı diller yüksekokulunda hâkim olan iklimi gözlemek ve değerlendirmek için kurumda yeterince zaman geçirmiş olmaları gereği göz önünde bulundurulmuş ve en az bir yıldır mevcut yönetici ile çalışıyor olmak koşulu ölçüt olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan sağlanan verilerin analizi sürecinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemlerinden faydalanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda örgüt iklimi olgusunun örgütsel yapı ve yönetim sistemi, liderlik ve örgüt içindeki iletişimden etkilendiği tespit edilmiştir. Veri analizi sonucunda ayrıca yabancı diller yüksekokullarında en fazla kullanılan güç kaynağının yasal güç olduğu ve bu durumun çoğunlukla kapalı ve otokratik bir örgüt iklimi algısına sebep olduğu belirlenmiştir. Son olarak ise çalışanlar arasındaki ilişkilerin yönetici-çalışan ilişkilerine göre daha olumlu özellikler taşıdığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, yabancı diller yüksekokulu bünyesinde olumlu olarak algılanmakta olan insan kaynağının, etkili ve verimli bir yönetim sayesinde örgütsel hedefler doğrultusunda başarılı şekilde harekete geçirilebileceği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Örgüt İklimi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yükseköğretim, Öğretim Görevlisi, Vakıf Üniversitesi

#### Abstract

*The purpose of this study is to investigate the views of university instructors on organizational climate. The phenomenology pattern was used in this study to reveal the events that instructors experienced related to the organizational climate and the meaning they attributed to these events. The criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, was used in this study. Eight instructors of English working at the school of foreign languages of four different foundation universities in Ankara in 2017-2018 academic year took part as the participants in this study. The qualitative data was collected via the interviews. Content analysis and descriptive analysis methods were used in the process of data analysis. The findings from the analysis showed that the organizational climate was affected by the organizational structure and management style, leadership and the communication networks. The findings from the analysis also showed that the most common power source was legal power and this situation mostly caused instructors to feel a closed and autocratic organizational climate. However, the relations among employees had more positive characteristics in comparison to the relation between administrators and the employees, so improving management styles could contribute to the efficiency of the school of foreign languages.*

**Keywords:** Organizational Climate, School of Foreign Languages, Higher Education, Instructors, Foundation University

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Arslan Dönmez, S. (2021). The Views of Instructors on the Organizational Climate at the School of Foreign Languages. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(17), 77-90.



## INTRODUCTION

Organizational climate is a concept that is frequently used in studies related to the field of organizational behavior and has been defined in various ways by different researchers. Litwin and Stringer (1968) defined organizational climate as the measurable priorities that organizational members perceive in the work environment and that are assumed to affect their motivation and behavior. According to Ertekin (1978), organizational climate refers to the way employees perceive the situation and conditions that exist in an organization and affect the behavior of employees. Varol (1989) states that organizational climate is the atmosphere created by organizational culture within the organization. According to Çelik (2000), organizational climate is the characteristics that are perceived by the employees and dominate the organization. Lunenberg and Ornstein (2013) define the organizational climate as the whole of all environmental characteristics within an organization. Schneider and Barbera (2014), on the other hand, define organizational climate as the social and psychological states felt by employees within the organization.

Litwin and Stringer (1968) state that the organizational climate is the result of elements such as structure, responsibility, support, rewarding, and risk in the organization. The first of these elements is organizational structure. Organizational structure is the formal and informal structures such as rules, regulations, methods and constraints that employees feel within the organization. Second element, responsibility, is whether the employees are actually responsible for the work they do or not. The third important element in the organizational climate is support. Support indicates whether there are supportive and respectful relationship among employees and between employees and administrators within the organization. Another important factor for the organizational climate is rewarding. Rewarding can be expressed as how the work done by the employee is appreciated. An organization with a fair rewarding system and objective practices is perceived as a positive atmosphere by employees; however, an organization in which arbitrary rewarding practices are applied, and fairness is ignored is perceived as having a negative climate (Özçiçek, 2016). Finally, risk taking is important for productivity and high performance, as it enables employees to act without fear about innovations (Büte, 2011).

The concept of organizational climate, which was first used in the study conducted by Lewin and his friends in 1939 to indicate the feelings and social consequences of the behaviors of the leaders on the summer camp participants, became important in the field of administration especially after the 1960s and many researches have been conducted on the concept. That the organizational climate is perceived in different shapes and levels by the members of the organization has brought along many different organizational climate classifications. In this study, the climate types including open, autonomous, controlled, familial, paternal and closed climates suggested by Halpin (1966) were explained. An open climate describes the openness and authenticity of interaction within the organization. In an organization with an open climate, administrator shows real concern for the staff and gives freedom to them. Respect and help are important characteristics of open climate. Autonomous climate has an environment to give freedom to the employees to carry out their duties. Teachers and students feel motivated and happy in an autonomous climate. From time to time, formal relations could be faced in autonomous climate (Morrison, 2002). In the controlled climate, the administrator keeps their distance from the staff and the students. Hard work is the focus of this climate profile. Familiar climate shows a *laissez-faire* atmosphere. As the administrator tries to maintain a friendly relation with the staff, some members of the organization are not committed to their primary duties. Paternal climate depicts an atmosphere where the administrator is quite hard working, but has no effect on the staff. Although there is closeness between the administrator and the staff, the expectations from the staff are not very practical, so the staff keep a distance from the administrator. Closed climate is the opposite of the open climate. There is a lack of commitment and productivity in this climate profile. As the administrator is rigid, controlling, inconsiderate and unsupportive, the staff is ineffective and frustrated.

Studies done on the concept of organizational climate revealed its effect on various elements within the organization. Previous studies linked the organizational climate to turnover rate (Nartgün, 2006), organizational commitment (Çağlar, 2008; Thomas, 2008), the effectiveness of the organization and performance (Ekşi, 2006; Zhang and Liu, 2010), job satisfaction (Özdemir, 2006), service quality and outcomes (Glissorn and Hemmelgarn, 1998), leadership (Ayık and Şayir, 2014) and mobbing (Yaman, 2010). There have conducted studies focusing especially on the impact of organizational climate on the educational institutions. The findings of these studies have proven that there is a relationship between the organizational climate and teachers' performance (Halpin and Croft, 1966; Raza, 2010), teacher

effectiveness (Babu and Kumari, 2013), openness to innovation (Oldham and Cummings, 1996), leadership features in educational institutions (Ayık and Şayir, 2014) and the success of the students (Chen and Weikart, 2008; Jones and Shindler, 2016). Few researches on the organizational climate in higher education in Turkey have also been conducted (Arabacı, 2011; Bucak, 2002; Gül, 2008; Kasırğa and Özbek, 2008; Özdede, 2010; Süslü-Kalafat, 2017; Ural, 2014). However, most of these studies were conducted as quantitative ones and aimed to reveal the level of the organizational climate and its relation to different variables, so the number of qualitative studies focusing on understanding the organizational climate and the factors deeply affecting it especially in school of foreign languages of foundation universities is very limited. In his study, Arabacı (2011) concluded that faculty's perception of organizational climate is low in the organizational communication dimension. In his study conducted by Bucak (2002), it was found that the subordinate-superior relations under the management of the faculty staff occur at medium and below-average levels in terms of organizational climate. Gül (2008), on the other hand, evaluated the climate of their organizations as generally moderate in terms of rules and discipline, democracy, social and cultural factors, organizational image and organizational goals. Ural (2014) concluded that the perception of organizational climate of Gazi University staff is medium and below. The study conducted by Tofur and Balıkcı (2018) was the only qualitative study on organizational climate and higher education. As a result of their study, they conducted that school's socioeconomic environment, individualism among employees, unfair managerial attitude, communication problems and educational legislations cause negative climate while dignification of the staff, effective communication, participation of the staff on decision-making, fairness of the administrators and awareness of duties and responsibilities contribute to positive climate.

#### **Purpose of the Study**

The study aims to find out the perceptions of instructors of English working in the school of foreign languages of foundation universities towards the organizational climate and the elements affecting their perception. In this sense, the answers of the following questions have been investigated:

- 1) What are the problems encountered within the organization?
- 2) What are the positive features within the organization?
- 3) Which power sources are used by the administrators?
- 4) What are the views of instructors towards administrators, colleagues and the organizational climate?

The existence of a constructive climate is important for an organization to perform its functions effectively. Especially in educational institutions where employees act as the role models of the learners, creating a positive environment is vital for the execution of educational activities in accordance with the purpose of the institution. In this perspective, it is believed that this study will make contributions to increasing the effectiveness of education at school of foreign languages by revealing the views of instructors about the organizational climate and the factors that affect these views.

## **METHOD**

### **Research Design**

This study aims to investigate the views of instructors towards organizational climate. Therefore, a qualitative research method was used in this study. In a qualitative study, the aim is to explain the subject in a deep, realistic and detailed way (Patton, 2002; Yıldırım and Şimşek, 2016). In this study, which aims to examine the views of instructors of English working in schools of foreign languages towards the organizational climate, phenomenology, one of the qualitative research designs, was used. Phenomenology is carried out with the aim of revealing the importance or meaning that a person or group gives to the experiences they have lived or the concepts they encounter, and it aims to explain the participants' subjective judgments, experiences and the meanings they attribute to these experiences (Patton, 2002).

### **Participants**

Eight instructors of English working in the school of foreign languages of four foundation universities in Ankara took part as the participants of the study. The criterion sampling method was used in order to determine the participants of the study. To have been working with the current administrators for at least one year was the criterion to participate in the study. The demographic features of the participants are given in Table 1.

---

*Table 1. Demographic Features of the Participants*

Feature	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8
<b>Gender</b>	Female	Female	Female	Female	Male	Female	Male	Male
<b>Education</b>	BA	BA	BA	MA	MA	PhD	MA	MA
<b>Number of administrators</b>	6	6	10	10	1	1	5	5
<b>Age</b>	32	29	29	32	32	34	32	29
<b>Experience in the institution</b>	2 yrs.	4 yrs.	5 yrs.	5 yrs.	5 yrs.	6 yrs.	5 yrs.	5 yrs.

When the data of the study are examined, as shown in Table 1, the demographic data of the study show; five of the participants in the study were female and 3 were male. The ages of the participants ranged from 29 to 34. One of the participants was a doctorate holder, three of them had master's degrees and four of them were BA holders. The number of administrators in the school of foreign languages, where they worked, varied between 1 and 10, and the experience at the current institution varied between 2 and 6 years.

#### **Data Collection and Tools**

In this research, the data were gathered through interviews between June 2018 and September 2018. The participants were interviewed individually. A semi-structured interview form developed by the researcher was used in the interviews and interviews lasted between 45 minutes and 75 minutes. In the first part of the interview form, questions about the demographic features of the participants were included. In the second part, six open-ended questions about the problems of the research were included:

- 1) What administrative problems do you have in your current institution?
- 2) What are the features that satisfy you in your current institution?
- 3) Which sources of power are most commonly used by your administrator?
- 4) Define your administrator in your current institution using a metaphor?
- 5) Define your colleagues in your current institution using a metaphor?
- 6) Define the organizational climate in your current institution using a metaphor?

Within the scope of four sub-problems of the study, it was aimed to reveal the first sub-problem of the study with the first interview question; the second sub-problem with the second interview question; the third sub-problem with the third interview question and the fourth sub-problem with the fourth, fifth and sixth interview questions.

#### **Data Analysis**

In this study, descriptive and content analyses were used to analyze the data. In the descriptive analysis process, first of all, a thematic framework was created based on the conceptual structure of the research and the research questions. According to this thematic framework, the data were compiled in a meaningful and logical way. Yıldırım and Şimşek (2016) state that content analysis can be used to reveal the concepts and facts that remain hidden during the descriptive analysis by examining the data organized with descriptive analysis in more depth and revealing the concepts and themes that are not noticed before. In this context, the data were coded with content analysis and the final themes were obtained based on the relationships between the codes and the findings were defined. While coding, coding within general framework recommended by Strauss and Corbin (1990) was used (Yıldırım and Şimşek, 2016). In this type of coding, although the data is coded according to the conceptual structure created before the data analysis, new codes that emerge during the analysis are included in the list. In this context, the participants' answers were re-examined in detail and new themes were created and the final version of the findings were interpreted. In addition, descriptive direct quotations were included in the study in order to reflect the thoughts of the participants (Yıldırım and Şimşek, 2016).

#### **Validity and Reliability**

In order to increase the reliability of the study, the notes created by the researcher were shared with the participants and the participants confirmed that the notes reflected their opinions accurately. In addition, the themes and codes created by the researcher were cross-checked with an expert within the field of educational management and the consistency between themes and codes was measured. In this

context, the reliability analysis suggested by Miles and Huberman (1994) was used. As a result of the analysis, the rate of similarity in the whole study was determined as 90.00%. Participation in the study was carried out on a voluntary basis. At the beginning of the study, each participant filled in a "Participant Consent Form". In addition, it was ensured that the information collected will be kept confidential and will only be used for research purposes. In order to keep the personal information of the participants confidential, codes such as I1, I2 were used for each participant.

## FINDINGS

In this section, the findings having emerged during the data analysis process in the scope of the research questions were presented under six categories including (1) Problems encountered in the working environment, (2) Satisfactory features in the working environment, (3) Common power sources used by administrator, (4) The metaphors for administrators, (5) The metaphors for colleagues and (6) The metaphors for the organizational climate.

### Problems Encountered in Working Environment

The problems encountered in the working environment are given in Table 2.

*Table 2. Problems Encountered in Working Environment*

Theme	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8
Administrator Related problems	✓		✓	✓			✓	✓
Communication Related Problems		✓			✓	✓	✓	
Organizational Structure Related Problems		✓		✓		✓		✓

In Table 2, it is seen that participants stated their opinions about the problems encountered in working environment under the themes of administrator related problems, communication related problems and organization structure related problems. Most of the problems were caused by the administrators. The most important reasons for the problems were the unfair administrative approach and the lack of appreciation for the opinions of the employees. In this regard, the participants stated the following:

*"I can say that the biggest problems we encounter are caused by the administration. In fact, they do not care about the opinions of anybody other than themselves and try to impose only their opinions on us." (I1)*

*"He/She discriminates and has an unfair administrative style; So, in his/her mind, he/she divided us into two groups, those who love and those who do not, and, he/she certainly mistreats and gives more duties to those who do not like him/her. Those who love him/her are treated mildly." (I7)*

*"I think there are serious problems about being fair to employees. I observe that situations such as recruiting, dismissing, granting extra responsibility, rewarding high performance are mostly unfortunately dependent on bilateral relations, not according to any criteria". (I8)*

Another administrator-related problem was stated as the administrator's lack of leadership qualifications. Statements on this subject are as follows:

*"I think, due to her personality, she is not a very suitable person for leadership as she, without any basis, pilot implementation or preliminary research, can make extremely arbitrary and sudden decisions." (I7)*

*"I think there is a serious lack of leadership especially in change / transformation and decision-making processes." (I8)*

The next administrator related problem is the autocratic administration. Participants state as follows on this issue:

*"Because in fact, they do not care about the opinions of anybody other than themselves and try to impose only their opinions on us." (I1)*

*"We have problems due to the fact that the administrators want everybody to act only according to their will and the unit does not raise much noise against it. Our manager has intention to make us work not by using the knowledge or by motivating us in various ways but by using various sanctions. An*

administrative approach that insists on implementing one's own ideas rather than a participatory decision-making mechanism prevents us from feeling valuable." (I3)

"I observe that decisions such as recruiting, dismissing, granting extra responsibility, rewarding high performance are mostly unfortunately dependent on bilateral relations, not according to any criteria." (I8)

Another administrative related problem is mobbing and ignoring employees' needs. About it I7 said "What bothers me most is that she is mobbing. She has a serious mobbing tactic or habit ... I mean, five of our colleagues who did their jobs very well and really deserved to be there had to leave because of her and due to direct or indirect reasons. Another friend of ours is still there with difficulty." and I4 stated "Another issue is that while some evaluations rely heavily on numerical data; cultural data about organizational structure such as human relations and social environment are not taken into consideration."

Secondly, organizational structure related problems were stated by the participants. I6 stated that unclear job descriptions in the organizational structure cause problems within the organization saying "In some duties, descriptions are not explained clearly. This can cause discomfort and uneasiness in the institution for us." I2, on the other hand, stated problems arising from having too many managerial positions within the organization, which creates a perception of unfair and unequal work among employees, saying "Having too many managerial positions and titles in the organizational structure is a problem: one coordinator, manager etc. for every 5-6 people. The position is the reason why equal work cannot be done. Some of them seem more privileged." I4 emphasized that frequent administrative and decision changes cause problems within the organization saying "Decisions can sometimes be changed very quickly. In addition, since we work with a young population, I am not sure whether these rapid decision changes can be a solution, since the changes in the management staff must be made in a way that does not disrupt the system due to reasons such as going on maternity leave and moving abroad." Another administrative problem is non-standard reward-punishment practices. I8, on this issue, said, "I observe that situations such as recruiting, dismissing, giving extra responsibility, rewarding high performance are mostly due to bilateral relations rather than any criteria."

Finally, communication-related problems were detected as a result of the analysis. In this regard, I5 said, "However, problems may occur as instructors work in different places (different buildings and campuses) or do not check their office mail regularly." I2 also says "Because we are very crowded, I think we cannot communicate well enough due to administrative inconveniences." I6 commented on this issue saying "Not very often, but I sometimes experience communication related problems. For example, expectations from me regarding the task cannot be expressed clearly." I7 expressed a communication related problem saying "And she can speak in a very impulsive and painful way without thinking or realizing the meaning of the words."

#### Positive Features in the Work Environment

The positive features of the working environment are shown in Table 3.

*Table 3. Positive Features in the Work Environment*

Theme	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8
Communication among employees	✓	✓	✓		✓		✓	✓
Organizational structure			✓	✓	✓	✓	✓	✓
Colleagues					✓	✓	✓	✓
The work itself	✓		✓	✓				
Administrator		✓				✓		

As seen in Table 3, the participants consider one of the most important factors that affected the satisfaction of the employees in their current institutions was positive communication among the employees. Six of the participants referred to communication, organizational structure, colleagues, the work itself, and the administrator as can be seen in the following statements:

"Being in a team that I am happy to work with and communicate well makes me feel good at school." (I1)

"In general, I can say that I do not have any problems and I am happy when I become a partner with anyone in the institution. In general, I am satisfied with my colleagues in that sense." (I2)

*"Besides, we work in a positive atmosphere, which creates satisfaction by creating a positive work environment." (I3)*

*"We are pleased to work in an environment where there is open communication. What I mean is, decisions are not just taken from the top and notified as written or verbal directives. Instead, we hold regular meetings about the decisions that need to be taken or the changes that need to be made. In these meetings, each of us can express his opinions clearly. And we can discuss." (I5)*

*"I can say my colleagues. Of course, I am not very close to all the teachers, however; although I have met some of them through that university, they have a very important place in my life. I think these people are the greatest value the institution contributed to me, and they became very precious to me." (I7)*

*"My colleagues come first among the features that please me in the institution." (I8)*

The second factor that satisfies the participants in the work environment was the factors related to the organizational structure. I3 said *"We know for what purposes we will teach."* and stated the pleasure to work in line with clearly defined goals. I4, on the other hand, said *"The well-formed organizational chart and being able to take part in this chart are the most pleasing issue for me, which is not so common among instructors."*

Another factor that makes employees pleased with the work environment is the opportunity to take responsibility and initiatives. Regarding this issue, I4 said *"Teachers who want to take the initiative other than attend and teach the lesson and who are willing to take the responsibility can find appropriate tasks (program development unit, testing unit, professional development, educational technologies, etc.) and those who undertake these tasks have reduction in class hours. Regulations such as the opportunity to work in these offices do not make the person feel like they are standing still. On the contrary, it makes you feel that it is a developing and producing individual."* Another issue that pleases I4 is that the institution provides support for professional and academic development of the employees. I4 said *"Another very important topic is that postgraduate studies are supported in all respects. It is an important decision for a foundation university with such a busy schedule to arrange schedules accordingly for day-offs for the instructors."* I5 also stated that professional and academic development increased satisfaction saying *"For example, new lecturers who have just started work can prepare material, etc. Under the mentorship of more experienced instructors, they are assigned to prepare materials. In addition, we have a manager who supports us in academic studies. All those who are accepted for MS/MA and PhD are in the priority field (there are also those who are out of the field) and their programs are arranged in a way that they are allowed at least half a day per week and allow them to attend these classes."* I5 also said that the distribution of workload and responsibilities in the organization increases satisfaction saying *"I am pleased that there is a division of labor and task sharing, and that some tasks are periodically performed between different instructors."*

The third factor affecting the satisfaction of employees in the organization was the physical features and facilities in the organization. Regarding this issue, I7 said *"We are not bad financially despite not being the university with the highest salary. In this context, I can count our salaries."* I7 also stated that organizational values and the employees' own values contribute positively to the satisfaction of the employee saying *"Whatever department you study in, you graduate by taking courses in other departments and other life skills-related subjects at our university - which is what I like very much."* I8 also expressed his opinion on this subject saying *"My educational philosophy is parallel with the philosophy of the institution"*.

Another issue that positively affected the satisfaction of the employees in the working environment was colleagues-related factors. I5 stated the importance of cooperation saying *"I am happy to support each other, share workload and tasks"*. I6 said *"Everyone participates in the study in a supportive way in order to meet the expectations of the institution. With a few exceptions, my colleagues are helpful, tolerant of error, and cooperative."* I6 also stated that the sense of equality among employees increases satisfaction in the working environment saying *"There is no difference in status with my colleagues, everyone works for common goals."* I8, on the other hand, said *"Equally passionate and excited colleagues make me happy"*. I7 focused on the importance of respect among colleagues saying *"Our institution is a place where people can clearly experience their preferences in all matters such as religion, language, race, sexual orientation. Whether it is a political opinion or a sexual orientation, all our colleagues can openly share and live their views. This is another aspect that I love."*

Another factor that positively affects the satisfaction in the work environment was identified as the administrators themselves. Participants' views on this issue are as follow:

"Even though we have lots of administrators at various levels, I think that they also love their job and are not egocentric. I am happy in that sense." (I2)

"Even if there are some communicative problems related to administration that I mentioned above, they sort them out later." (I6)

The last factor affecting the satisfaction in the work environment is the work itself. Regarding this issue, I1 said "As an instructor, I feel good about seeing the change that students go through the year and the progress we have made in English language teaching within the framework of a common plan." and I3 said "It pleases me to see that the students are successful at the end of the year" I4, also, positively contributes to the satisfaction of the work environment as it offers the opportunity to put the knowledge they have gained through various trainings into practice saying "The fact that the opportunity to put what I have learned into practice in graduate programs is recognized in the workplace also creates an environment where we can make sense of these studies."

#### Common Power Sources Used by Administrators

The most common power sources used by the administrators in the working place are given in Table 4.

*Table 4. Common Power Sources Used by Administrators*

Theme	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8
Legal Power	✓		✓			✓	✓	
Power of Expertise				✓	✓			
Coercive Power								✓
Powerlessness		✓						

In Table 4, it is seen that the most common power used by the administrators is legal power. It is also seen that the power of expertise, coercive power and powerlessness are used by administrators. However, there is no evidence of charismatic power and rewarding power according to the data in Table 4. The following sentences can be given as examples to the opinions of the participants to this theme:

"The most common power used is definitely the power they get thanks to their position. Whenever a decision is made, they say it is my decision as an administrator." (I1)

"They use their legal power." (I3)

"The most common power is assigning with their legal rights." (I6)

"While those who have a close relationship with the administration do not have a problem when they are late to a meeting, a warning is given immediately when someone from the other group comes late." (I7)

"Since he has a doctorate degree in the field of assessment, we always refer to his knowledge. Likewise, all kinds of information in the institution are statistically calculated, feedback is analyzed; student achievements and performance systems are created with the sensitivities of the measurement field. These numerical data make us feel the understanding of a fair approach." (I4)

"He is trying to convince us by revealing his own knowledge by providing information about innovations and trends in the field while making decisions on a new application." (I5)

"When there is something to be done, she prefers to give reference to the possible results of not doing it. What kind of punishments we can get is repeated again and again." (I8)

"I think powerlessness is used related to working hours, food, and roads." (I2)

#### Metaphors for Administrators

The metaphors that participants used to describe their administrators are shown Table 5.

*Table 5. Metaphors for Administrators*

Metaphor	Image	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8
Dictator	autocratic, injustice	✓						✓	
Axe	Discouragement		✓						
Politician	care only their opinion, making decisions alone			✓					
Tree	support innovation and				✓				

Teacher	progress high expectation, sincere relations, discipline	✓		
Traffic	ensuring order and		✓	
Lamb	coordination, harmony			
Baseball	decisions not suitable for			✓
Bat	Turkey			
University	support progress, rules and	✓		
Hospital	regulations			

As seen in Table 5, six participants described their administrators with metaphors having relatively negative images. Two people used "dictator" metaphor for their administrators. In this regard, I1 said, "I can use dictators who do not agree with the opinion of others, who just try to impose their own opinion." while I7 said "A dictator who can make very sudden and last-minute changes and implementations, and there is a management style that supports discrimination and polarization." One participant associated the manager with the "axe" saying "Sometimes they can discourage the staff even in jobs they volunteer. Interruption and discouragement are points where we lose our enthusiasm." I3, on the other hand, used the metaphor "politician" saying "A politician who wholeheartedly believes that he is a democratic person, but only puts his own ideas into practice." Although I4 positively describes her administrator due to the opportunities he offers to the development of lecturers working in the institution and to develop new approaches, she used the metaphor of "faculty hospital" because of the seriousness and rules saying: "This is a place where doctors and doctor candidates who pursue their academic career do studies and try new approaches, as well as dealing with patients (students who want to learn languages and develop academic language). It is like an intense, faultless and highly disciplined place to work. This density does not allow much flexibility like hospital emergencies." I8 used "baseball bat" in order to emphasize the influence of American culture on the administration style of the administrator and said, "I think it has a meaning only in its own context, which is influenced by American culture."

Two participants described their administrators using positive metaphors. I5 said "I can say that he is a compassionate teacher who keeps the classroom in order and supports the education of students. Sometimes he is very loving, sometimes disciplined, and sometimes has high expectations, but in essence he is like a teacher who wants the good of the lecturers and wants to contribute to education."

I6 described her administrator with the metaphor of "traffic light" saying "He actually keeps things flowing properly. Thus, if we consider the workplace as traffic, the rules to be followed or the flow of traffic are largely under the management of the administrator. Of course, there are those who do not follow the red light and then the warning mechanism comes into play."

I4, who described the administrator as a "tree" due to its openness to innovations, and support for development said, "The essence of a tree does not change, but it has constantly new branches, the yield of the fruit changes according to that year but always gives fruit."

**Metaphors for Colleagues**

The metaphors that participants used to describe their colleagues are shown in Table 6.

*Table 6. Metaphors for Colleagues*

Metaphor	Image	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8
<b>Tiger and sheep</b>	leadership and obedience	✓							
<b>Ant</b>	cooperation, productivity		✓		✓				
<b>Passive resistance</b>	dissatisfaction, not change			✓					
<b>Bee</b>	cooperation, productivity				✓				
<b>Student</b>	learning, development					✓			
<b>Assistant</b>	cooperation, solidarity						✓		
<b>Aquarium</b>	teamwork and cooperation							✓	
<b>Assistant</b>	solidarity, help each other						✓		✓

As can be seen in Table 6, one of the themes that can be concluded from the metaphors used for the colleagues was cooperation. In this regard, metaphors including "ant, bee, assistant, and aquarium" were used by the participants. The statements of the participants related to this theme were as follows:



*"The crowd of people constantly busy like ants working all together." (I2)*

*"Here, I have colleagues of a very different nature, like everywhere people are, but the most basic common feature, everyone here is a bee or ant, working all together." (I4)*

*"I see my colleagues as people helping each other so they are the assistant of each other." (I6)*

*"As everywhere, we have teachers who are different from each other but help each other like an aquarium with different kinds of fish." (I7)*

*"My colleagues are medical assistants worried about creating something out of nothing with their materials in the middle of an education system that has fallen apart." (I8)*

Three participants used the metaphors "ant, bee and student" in order to emphasize the productivity and improvement for their colleagues. The statements of the participants related to this theme were as follows:

*"They rush around all the time though little of their products are seen; they are always working and creating" (I2)*

*"They always produce something". (I4)*

*"I can compare lecturers to students. These students, who are constantly learning, realize that they are part of a whole and are aware of the importance of working together for common interests." (I5)*

One participant focused on the differences between the characteristic/ideologies of the colleagues using "tiger" for some of them and "sheep" for the others saying *"I can say sheep for some of my colleagues because they obey every attempt, and tiger for others as they are stronger"*

One participant used "passive resistance" and focused on the fact that the instructors are not satisfied with their work but do not do anything to change this situation saying *"The passive resistance because they are unhappy to be here but do nothing about their unhappiness and they are not going anywhere else."*

#### **Metaphors for Organizational Climate**

Metaphors that participants used to describe the organizational climate of their current workplace are described in Table 7.

*Table 7. Metaphors for Organizational Climate*

<b>Metaphor</b>	<b>Image</b>	<b>I1</b>	<b>I2</b>	<b>I3</b>	<b>I4</b>	<b>I5</b>	<b>I6</b>	<b>I7</b>	<b>I8</b>
Ecosystem	cooperation, help	✓							
Village	sincere friends, happy place		✓						
Government office	rules and regulations			✓					
Clock	rules and deadlines				✓				
Classroom	learn together					✓			
Beehive	cooperation, help, solidarity						✓		
Degraded natural wonder	happy, destroyed							✓	
Autocracy	rules and regulations								✓

As it is seen in Table 7, three participants used negative metaphors like "government office, clock and autocracy" in order to emphasize the pressure of rules and regulations in the organization. The following sentences can be given as examples to the opinions of the participants on this theme:

*"Not always, but sometimes I see it as a government office where even the smallest business is hard to complete because of the intensity of the bureaucracy." (I3)*

*"Everything is planned minute by minute here and you do not have a chance to spend 1 hour without any schedules predetermined, so it is a clock" (I4)*

*"This place can be described as autocracy. The most accurate explanation I know is that decision and control mechanisms work far from merit, accountability and a philosophy." (I8)*

Two participants focused on the solidarity and cooperation within the institution using the metaphors "ecosystem and beehive". The statements of the participants are as follows:

*"I see it as the ecosystem because everybody needs everybody, and when a part of the system breaks down, things start to fall apart after a while." (I1)*

*"It's like a beehive. Everyone knows their job and fulfills their responsibilities (overwhelmingly, there are exceptions, of course). In this way, everyone helps the whole." (I6)*

Two participants focused on the peaceful working environment. In this regard, I2 said *"A happy village with many possibilities built far from the city"*. On the other hand, PI explained the peace among

colleagues and emphasized the negative impact of the administrator saying “*I think of a natural wonder, an idyllic bay. When I talk about preparatory school, I think of the bulldozers coming and flattening it and depriving it of those natural beauties.*”

One participant focused on improvement and learning and used the metaphor “classroom” saying “*I think I can compare the working environment of the institution to a classroom full of interconnected and influencing students, with teachers at their head and trying to learn and do things together.*”

### **CONCLUSION, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS**

In the study, the views of the instructors of English about the organizational climate at school of foreign languages were investigated. In order to investigate the organizational climate of the organization in detail, the current study reveals the problems encountered in the working environment, the satisfactory features in the working environment, the common power sources used by administrator, and the metaphors for administrators, colleagues and the climate of the organization respectively. The overall results of the study show that organizational structure, leadership, communication and relations among employees, and power sources used by the administrator are important factors on the organizational climate of school of foreign languages.

The main problems encountered in the working environment were administrator related problems, communication related problems and organizational structure related problems. It has been revealed that unjust administrative behaviors lead to negative organizational climate. This result is in line with the conclusion made by Tofur and Balıkçı (2018) that the damaged sense of justice in the administration negatively affects the organizational climate. For communication, it was concluded that inefficient communication trigger negative climate within the organization, which is in line with the conclusion made by Tofur and Balıkçı (2018) that unhealthy communication leads to problems in the organizational climate. Within the scope of organizational structure, it has been concluded that unclear job descriptions, frequent administrative changes and having many different administrators cause negative organizational climate. Similarly, Yaman (2010) states the problem of unclear job descriptions as a factor that causes negative organizational climate by increasing mobbing practices. In the context of organizational structure, another factor affecting the organizational climate has been identified as reward-punishment policies and concluded that unstandardized punishment policies implemented within the organization lead employees to feel insecure and perceive a negative climate.

As for the satisfactory features in the working environment, the participants stated the importance of the communication among employees, organizational structure, colleagues, the work itself, and the supportive and positive administrators. Within the scope of communication, it has been revealed that effective communication, positive relations among employees, and the use of open communication channels contribute to the organizational climate positively. This result supports the conclusion made by Soylu Şiray (2013) that positive communication processes between employee-manager and employee-employee contribute to a supportive and positive organizational climate, and lecturers working with a supportive administrator feel less stressed within the institution. Tofur and Balıkçı (2018) also concludes that healthy communication networks and solidarity create a positive organizational climate while the opposite leads to problems in the organizational climate. As for the organizational structure, it has been concluded that standardized reward-punishment policies lead the organizational climate to be perceived positively. Kasırğa and Özbek (2008) also state that the material and moral rewards used by the administrators positively affect the organizational climate by increasing the morale and motivation of the employees. It was also found out that relations among colleagues influence the climate. This result becomes more meaningful with the conclusion made by Bucak (2002) that relations among employees are significant to the climate within the organization. In addition, it has been concluded that leadership skills have an effect on the organizational climate. In this context, it has been found out that administrators with strong leadership skills and expertise contribute to a positive organizational climate. As Küçük (2008) states that success-oriented, supportive and participatory leader behaviors affect the organizational climate positively. In the same way, Şişman (2002) states that the presence of administrators with strong instructional leadership skills contributes positively to the organizational climate by supporting the communication between colleagues, the teaching process and the teachers.

Another result of the study shows that power sources used by the administrators have both positive and negative effects on the organizational climate. According to the results of the study, it has

---

been concluded that using legal power and power of expertise contribute to positive climate while coercive power and powerlessness lead to negative climate. This result becomes more meaningful with the research by Gül (2008) which concludes that the administrators informing all academic staff about the decisions taken and the current situations contribute positively to the climate perception. Similarly, Küçük (2008) and Tofur and Balıkçı (2018) conclude in their studies that in the organizations where leaders that allow employees participate in the decision-making process, climate is perceived as positive.

In order to understand the perceptions of participants towards organizational climate and to be able to interpret their views, metaphorical questions were also included in the study and the overall result of the metaphorical questions show that participants have negative perceptions towards administrators and the climate in the organization while they attribute positive meaning to colleagues.

As a result of the metaphors participants have used for their administrators, some inferences can be made about the organizational climate. It was found out that generally negative metaphors such as *dictators, axe, politicians, and baseball bats* were used for the administrators. In this case, it can be inferred that Instructors of English working at school of foreign languages perceive a negative organizational climate due to authoritative leadership style, low motivation rate, and serious rules within the organization. These findings are similar to Yaman's (2010) study in which harmful creatures were used as metaphors for administrators.

Likewise, negative metaphors such as *degraded natural wonder, autocracy, government office, clock* were used by the participants for the organizational climate. It was also found out that the most common power source used by the administrators is the legal power and the administrative related problems including unfair administration style, mobbing, incompetence, lack of leadership skills, authoritarian administrative approach; problems based on organizational structure including ambiguity in job description, non-standard reward-punishment policies, too many executive positions and frequently changed administrators, and communication-related problems caused by poor communication skills and disrespect. As a result, instructors may feel that they work in a closed and autocratic organizational structure, which causes them to have a negative view of the organizational climate. It can be said that these findings support the findings of Yaman (2010) whose research results revealed that universities have a negative organizational climate.

Most of the participants used positive metaphors such as *aquarium, bee, ant, student, and aid* for their colleagues, which could reveal an open and democratic organizational climate. This positive situation may be important to increase the efficiency of the education in school of foreign languages. Thus, it can be said that an effective administration could help the staff in school of foreign languages work in line with the organizational aims.

In conclusion, the findings could give clues about the views of the instructors of English in school of foreign languages towards the organizational climate. Considering the research data, it can be suggested that a democratic administrative approach with leadership qualities and competence, clear organizational structure, open communication networks and being open to the involvement of employees to the administrative decisions can support the positive organizational climate and contribute to the effectiveness and continuity of the organization.

In this study, views of instructors of English working in school of foreign languages in different foundations universities in Ankara on organizational climate were investigated. Only instructors working in foundation universities in Ankara took part as the participants of the study, so it is suggested for future researchers to also work with participants from the schools of foreign languages in state universities, the organization of which is quite different from the foundation universities.

It can also be suggested that researchers who will conduct research on this subject should conduct separate case studies or action studies for each school of foreign languages focused on improving the organizational climate in a positive way.

#### **Ethics Committee Approval Information**

In this research, the data were gathered through interviews between June 2018 and September 2018. The participants were interviewed individually. A semi-structured interview form developed by the researcher was used in the interviews and interviews lasted between 45 minutes and 75 minutes. Ethical values were taken into consideration while collecting the data. The article was submitted to the journal in 2021. Since the data belong to pre-2020, Ethics Committee Permission was not obtained for the study according to the decision of TUBITAK ULAKBİM TR DİZİN. Another reason for not obtaining Ethics

Committee Permission is that it is difficult to obtain an Ethics Committee Permission retrospectively. These topics have been reported in the journal *Asya Studies*.

### REFERENCES

- Abu-Saad, İ. and Hendriks, V. (1995). Organizational Climate and Teachers' Job Satisfaction in a Multicultural Milieu: The Case of the Bedouin Arab Schools in Israel. *Int. J. Educational Development*, 15(2), 141-153.
- Açıklan, Ş. (1993). Öğretmenlerin Okul Müdürlerini Etkileme Güçleri (Ankara İli Örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(9), 183-192.
- Akıncı-Vural, Z. B. (2003). *Kurum Kültürü*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Arabacı, İ. B. (2011). Organizational Climate of Fırat University. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 161-180.
- Ayık, A., and Şayır, G. (2014). Okul Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Örgüt İklimi Arasındaki İlişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253-279.
- Babu, A. and Kumari, M. (2013). Organizational Climate as a Predictor of Teacher Effectiveness. *European Academic Research*, 1(5), 553- 568.
- Bakan, İ. and Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik Türleri ve Güç Kaynaklarına İlişkin Mevcut- Gelecek Durum Karşılaştırması: Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Algılarına Dayalı Bir Alan Araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 73-84.
- Bucak, E.B. (2002). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Örgüt İklimi: Yönetimde Ast- Üst İlişkileri. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi Bahar*, 0(7), 0-0.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büte, M. (2011). Algılanan Örgüt İkliminin Etik Olmayan Davranışlar Üzerindeki Etkilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(2), 103-122.
- Çağlar, M. E. (2008). Örgütsel İklimin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Prof. Dr. Birol Bumin), Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, M. and Silay, N. (2005). Yüksek Öğretimde Örgüt İklimine Yönelik Akademik Algılar. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 1-8.
- Chen, G. and Weikart, L.A. (2008). Student Background, School Climate, School Disorder, and Student Achievement: An Empirical Study of New York City's Middle Schools. *Journal of School Violence*, 7(4), 3-20.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt İklimi*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Glisson, C. and Hemmelgarn, A. (1998). The Effect of Organizational Climate and Interorganizational Coordination on the Quality and Outcomes of Children's Service System. *Child Abuse and Neglect*, 22(5), 401-421.
- Gül, H. (2008). Organizational Climate and Academic Staff's Perception on Climate Factors. *Humanity and Social Sciences Journal* 3(1), 37-48.
- Gürkan, Ç. (2006). Örgütsel Bağlılık: Örgütsel İklimin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi ve Trakya Üniversitesi'nde Örgüt İklimi ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Araştırılması, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Prof. Dr. Yaşar Sucu), Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Halpin, A. W. and D. B. Croft. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Chicago: Midwest Administration Center.
- İpek, C. (2014). Örgütsel Çatışma ve Çatışma Yönetiminde Uygulanabilecek Örgüt Geliştirme Araçları. (Editörler: Cevat Elma and Kamile Demir). *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar Uygulamalar ve Sorunlar İçinde* (235-269). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Jones, A. and Shindler, J. (2016). Exploring the School Climate--Student Achievement Connection: Making Sense of Why the First Precedes the Second. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 0(27), 35-51.
- Karcıoğlu, F. (2001). Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi* 15(1-2), 265-283.
- Kasırğa, İ. and Özbek, O. (2008). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında Örgüt İklimi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(2), 59-68.
- Küçük, M. (2008). Eğitim Kurumlarında Yöneticilerin Liderlik Davranışlarının Örgüt İklimi Üzerine ve Eğitimcilerin Performansına Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Saih Zeki İmamoğlu), İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Litwin, G. H. and Stringer, R. A. (1968), *Motivation and Organizational Climate*. Cambridge, MA: Harvard Business School, Division of Research.

- Lunenberg, C.L. and Orstein, A.C. (2013). *Eğitim Yönetimi Kavramlar ve Uygulamalar*, (6. Baskı). (Çev. Gökhan Arastaman). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (2004.)
- Miles, M.B. and Huberman, A.M. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis*, (2<sup>nd</sup> Edition). London: Sage Publishing.
- Morrison, K. (2002). *School Leadership and Complexity Theory*. New York: Routledge.
- Nartgün, Ş. S. (2006). Öğretim Elemanlarının Örgütsel Değerlere İlişkin Görüşler (Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(12), 129-148.
- Oldham, G.R. and Cummings, A. (1996). Employee Creativity: Personal and Contextual Factors at Work. *Academy of Management Journal*, 0(39), 607-634.
- Özçiçek, V. T. (2016). Örgüt İklimini Etkileyen İç Etmenler, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. İbrahim Kocabaş), İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitülerinin Ortak Yürüttüğü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı.
- Özdede, A. (2010). Bir Yükseköğretim Kurumunda ISO 9001:2000 Belgesine Sahip Olan ve Olmayan Birimler Arasındaki Örgüt İklimi Farklılıkları: Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Habil Gökmen), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, F. (2006). Örgütsel İklimin İş Tatmin Düzeyine Etkisi: Tekstil Sektöründe Bir Araştırma, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Ünal Ay), Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Özdemir, S. and Cemaloğlu, N. (2017). *Örgütsel Davranış ve Yönetimi*, (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Raza, S. A. (2010). Impact of Organizational Climate on Performance of College Teachers in Punjab. *Journal of College Teaching and Learning*, 7(10), 47-52.
- Schein, B. and Barbera, K. (2014). *The Oxford Handbook of Organizational Climate and Culture*. New York: Oxford University Press.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Soylu Şiray, E. (2013). Relationship Between the Organizational Climate and Occupational Stress Experienced By English Instructors in the Preparatory Schools of Five Universities in Ankara, (Unpublished Doctorate Thesis), (Supervisor: Asst. Prof. Dr. Gökçe Gökalp), Ankara: Middle East Technical University, Institute of Social Sciences.
- Süslü-Kalafat, Ş. (2017). Üniversitelerdeki İngilizce Okutmanlarının Örgütsel İklim Algıları İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), (Danışman: Prof. Dr. Yüksel Kavak), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Thomas, J. C. (2008). Administrative, Faculty and Staff Perceptions of Organizational Climate and Commitment in Christian Higher Education. *Christian Higher Education*, 7(3), 226-252.
- Tofur, S. and Balıkcı, A. (2018). Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Göre Okul İklimini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Ortaokul Örneği. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 1279-1291.
- Türkmenoğlu, İ. (2013). *Pozitif Yönetim: İşyerinde Keyifli Ortam Yaratmak*, (4.Baskı). Ankara: Sözkesen Matbaacılık Tic. Ltd. (e-kitap: 2011).
- Ural, A. (2014). Gazi Üniversitesinde Örgütsel İklim. *Amme İdaresi Dergisi*, 47(2), 145-165.
- Varol, M. (1989). Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 44(1-2), 195-222.
- Yaman, E. (2010). Psikoşiddete (Mobbinge) Maruz Kalan Öğretim Elemanlarının Örgüt Kültürüne ve İklimine İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 547-578.
- Yıldırım, A. and Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (10.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık (1999.)
- Zhang, J. and Liu, Y. (2010). Organizational Climate and Its Effects on Organizational Variables: An Empirical Study. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 189-201.



# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar

Year: 5 - Number: 17, p. 91-105, Autumn 2021

## Antalya İli Gündoğmuş İlçesi Ağızlarının Standart Türkiye Türkçesinden Farklı Ses ve Şekil Bilgisi Özellikleri *Different Phonetic and Morphological Features of Antalya's Gündoğmuş District Dialect Different from Standard Turkish*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.986963>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**25.08.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**28.09.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**29.09.2021**

### Asya Studies

Doç. Dr. Emine Atmaca  
Akdeniz Üniversitesi, Edebiyat  
Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı  
Bölümü  
[eatmaca@akdeniz.edu.tr](mailto:eatmaca@akdeniz.edu.tr)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0002-2868-1659>

Emre Kanık  
Yüksek Lisans Öğrencisi / Akdeniz  
Üniversitesi, Sosyal Bilimler  
Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı  
Anabilim Dalı  
[emrekanik07@hotmail.com](mailto:emrekanik07@hotmail.com)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0001-5135-4413>

#### Öz

Gündoğmuş (eski adı: *Eksere* (< Rumca *kserê* “kuru kaya”) ilçesi, Antalya'nın 153 km doğusunda, Akseki-Konya yolunun 32 km. güneyinde yer alan yayla ilçelerden biridir. İlçede Akdeniz iklimi hâkim olmakla birlikte kışları sahile kıyısı olan diğer ilçelere oranla daha sert ve yazları da daha serindir.

Yörük ve Türkmenlerin yoğun olarak yaşadığı bilinen Antalya ili Gündoğmuş ilçesi, coğrafi yapısı itibarıyla dışarıdan göç alamaması münasebetiyle kendine has sosyokültürel dokusunu günümüze değin koruyabilmiştir. Ancak son yıllarda bilim ve teknolojiye bağlı olarak ilçenin sosyokültürel yapısında büyük değişiklikler yaşanmaktadır. Öyle ki basın yayın organlarının hemen hemen her eve girmesi, ulaşımın kolaylaşması, yayla turizminin yaygınlaşması, okuryazarlık oranlarının artması gibi sebepler yörenin ağız özelliklerinin sağlıklı bir şekilde derlenmesini engellemektedir. Bu gibi sebepler dolayısıyla diğer Türkiye Türkçesi ağızlarında olduğu gibi Gündoğmuş ağızı da Standart Türkiye Türkçesinin etkisinde kalmakta kendine has ses ve şekil bilgisi özelliklerini hızlıca kaybetmektedir. Bilindiği üzere Standart Türkiye Türkçesinin söz varlığındaki zenginliğinin ortaya çıkarılmasında son derece önemli olan bu ağızlar, kaybolmadan önce bir an evvel derlenip kayıt altına alınmalı ve derlenen bu malzemeler ayrıntılarıyla incelenip tasnif edilmelidir.

Bu çalışmada, Antalya iline bağlı Gündoğmuş ilçesinin köylerinin/mahallelerinin tamamına ulaşılmış, ağız özelliklerini en iyi yansıttığı düşünülen kaynak kişilerden belli konularda metin ve kelime derlemeleri yapılmıştır. Bu derlemelerden elde edilen veriler ışığında yöreye ait Standart Türkiye Türkçesinden farklılaşan ses ve şekil bilgisi özellikleri maddeler hâlinde sıralanmıştır. Çalışmanın devamında yörenin belli ağız özellikleri temelinde ağız bölgelerinin sınırları da çizilerek harita üzerinde gösterilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Antalya, Türkiye Türkçesi Ağızları, Gündoğmuş Ağızları, Ses Bilgisi, Şekil Bilgisi

#### Abstract

*Gündoğmuş* (former name: *Eskere* (< Greek *kserê* “dry rock”) is one of the highland districts located 153 km east of Antalya and 32 km south of the Akseki-Konya road. Although the Mediterranean climate is dominant in the district, winters are harsher and summers are cooler compared to other districts with coastlines.

*Gündoğmuş* district of Antalya province, which is known to be densely populated by Yoruks and Turkmen, has been able to preserve its unique socio-cultural texture until today due to the fact that it cannot receive immigration from outside due to its geographical structure. However, depending on the developments in science and technology in recent years, there have been great changes in the socio-cultural structure of the district. In fact, reasons such as the penetration of the media organs into almost every house, the ease of transportation, the spread of highland tourism, and the increase in literacy rates prevent the compilation of the dialect characteristics of the region in a healthy way. Due to such reasons, *Gündoğmuş* dialect, like other Turkish dialects, is under the influence of Standard Turkish and quickly loses its unique phonetic and morphological features. As it is known, these dialects, which are extremely important in revealing the richness of the vocabulary of Standard Turkish, should be compiled and recorded as soon as possible before they are lost, and these compiled materials should be examined and classified in detail.

In this study, all the villages/neighborhoods of *Gündoğmuş* district of Antalya province were reached, and text and word compilations were made on certain subjects from the source people who were thought to reflect the dialect characteristics best. In the light of the data obtained from these compilations, the phonetic and morphological features of the region, which differ from the Standard Turkish, are listed as items. In the continuation of the study, the borders of the dialect regions were also drawn on the basis of certain dialect characteristics of the region and shown on the map.

**Keywords:** Antalya, The Dialects of Antalya, The Dialect of Gündoğmuş, Phonetic, Morphology

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Atmaca, E. ve Kanık, E. (2021). Antalya İli Gündoğmuş İlçesi Ağızlarının Standart Türkiye Türkçesinden Farklı Ses ve Şekil Bilgisi Özellikleri. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(17), 91-105.

## GİRİŞ

Batı Toros Dağları'nın Geyik Dağı eteklerine kurulmuş bir ilçe olan Gündoğmuş, Antalya'nın 153 km. doğusunda, Akseki-Konya yolunun 32 km. güneyinde yer almaktadır. Alanya'ya ve Manavgat'a olan uzaklığı 70 km. kadardır. Yüz ölçümü 1323 km<sup>2</sup> olup denizden yüksekliği 900 m'dir. Dağlık alanları ormanlarla kaplıdır. Orta Toroslardan doğup Akdeniz'e dökülen Alara Çayı, ilçeyi doğu-batı yönünde ikiye böler. İlçede genel olarak Akdeniz iklimi hâkim olmakla birlikte kışları sahile oranla daha sert ve yazları da daha serindir (Antalya Valiliği, 2010: 306).

Antalya ili Gündoğmuş ilçesinin eski adı *Eksere* (< Rumca *kserê* "kuru kaya")'dir. İlçenin adı, 1928 tarihli *Son Teşkilat-ı Mülkiyyede Köylerimiz*'de *Ekséré* olarak kayıtlıdır (Komisyon, 1928: 128). Bir rivayete göre; Karaman'ın İksile köyünden çeşitli sebeplerle ayrılan bir ailenin bu bölgeye yerleştiği ve sonraları da buraya "Eksere-Eğsere" denildiği söylenmektedir (Özkan, 2010: 14). Gündoğmuş ilçesinin tarihçesi ile ilgili il yıllıklarında ise iki rivayet şöyle geçmektedir:

a) *Birinci rivayete göre, daha önce Eksere olan Gündoğmuş'u, şimdi Karaman'a bağlı İksile kasabasından çeşitli sebeplerle ayrılan bir aile kurmuştur.*

b) *İkinci rivayete göre ise kışın sahilde yaşayan Yörükler yazın yaylaya çıkar, sonbaharda tekrar dönerlerdi. İşte bu Yörük kafilesinin büyük bölümü sahile dönmez. Gündoğmuş'a yerleşir. Dönenlere, sahilde kafilenin gerisi sorulunca "Ekserisi kaldı" derler. Bu münasebetle onların kaldığı yerlere Ekseri derler. Zamanla bu kelime Eksere şeklinde söylenmeye başlar<sup>1</sup>.*

Ekséré yerleşim yeri, XVI. yüzyılda Nağlu ve Kise nahiyelerinden meydana gelmekteydi. Kise nahiyesi, Gündoğmuş ilçe merkezinin kuzeydoğu kesimlerini, Nağlu nahiyesi ise Gündoğmuş ilçe merkezinin güneybatı kısımlarını içerisine almaktadır (Özkan, 2010: 14). Gündoğmuş ve çevresinin yerleşim tarihini doğru tespit edebilmek için Alanya ilçesinin tarihi ile birlikte ele alıp değerlendirmek gerekir. Çünkü XVI-XVIII. yüzyıllardaki siyasi sınırları belirleyen *Nağlu* ve *Kise* nahiyeleri ile XIX. yüzyıllardaki sınırları belirleyen *Malan*, *Kerliye*, *Senir ma Düşenbe* ve *Mahmud Seydi* (~*Mahmud seyyid*) nahiyeleri Alanya sancağına bağlı nahiyelerdi. Tarihi kaynaklarda Gündoğmuş'un 17 köyü, XVII. yüzyıldan başlamak üzere XIX. yüzyıla kadar *Senir ma Düşenbe kazası* içerisinde verilmiştir (Özkan, 2010: 28).

Gündoğmuş ve çevresi, Bizans'a bağlı iken 1071'de Türklere Anadolu'nun kapılarının açılması sonrası Selçukluların eline geçmiştir. Anadolu'da Türk hâkimiyetini tam anlamıyla sağlayan Anadolu Selçuklu Devleti hükümdarı I. Alaeddin Keykubad (1190-1237), Gündoğmuş ve çevresini Anadolu Selçuklu devleti sınırlarına dâhil etmiştir (Özkan, 2010: 4). İlçe hem Selçuklular hem de Osmanlılar döneminde demografik özellikleri dolayısıyla küçük bir "köy" hüviyetine sahiptir. İlçe merkezi, Cumhuriyetin ilanına kadar da bu köy olma özelliğini korumuştur. Gündoğmuş sınırlarında *Malan* (~*Ortaköy*), *Köprülü*, *Kerliye*, *Güzelbağ* gibi daha büyük yerleşim yerleri (~bucak) olmakla beraber 1936'da *Eğsere/Eksere* ilçe merkezi olarak seçilmiş ve *Gündoğmuş* adı ile ilçe olmuştur (Özkan, 2010: 209).

Gündoğmuş'un yer ve bazı köy adlarına bakıldığında boy ve oymak adlarını rastlanmaktadır. Mesela; bugün ismi "Çaltı" isminde olan mahallenin Teke iline yerleşen Kınık Oğuz boyu oymaklarından *Çaltı cemaatine* işaret ettiği anlaşılmaktadır<sup>2</sup>. Bir başka örnek de Gündoğmuş'un daha önce köy iken bağlı bulunduğu "Akseki" ilçesinin ismi dikkat çekmektedir. Salur boyuna mensup Kuloğulları'na (Tekeoğlu, Tekeloğlu, Tekelioğlu) bağlı Akseki oymağının ismi bugüne dek kullanılmaya devam etmiştir<sup>3</sup> (Kanık, 2017: 15).

### Antalya İli Gündoğmuş İlçesi

Gündoğmuş ve yöresi ağız için şimdiye kadar yapılmış ağız bilimi alanında ilmi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Mehmet Dursun Erdem ve Ramazan Bölük'ün 2012 yılında ortaklaşa yayımladıkları *Antalya ve Yöresi Ağızları* adlı kitapta Antalya ilinin tüm ilçeleri derlenirken Gündoğmuş'a da yer verilmiştir. Söz konusu bu çalışmada, Gündoğmuş'un 29 mahallesi olmasına rağmen yalnızca 9 mahallesinden/köyünden (*Bedan*, *Çamlıalan*, *Güneycik*, *Karadere*, *Kayabükü*, *Kozaağacı*, *Merkez/Fatih*, *Ortakonus*, *Senir*) derleme yapılmış olup elde edilen metinlerden hareketle detaylı bir ses ve şekil bilgisine yer verilmemiştir. Söz konusu çalışmaya detaylı bir şekilde bakıldığında yalnızca Antalya'nın bütün ilçelerinin ses ve şekil bilgisi özelliklerinin genel olarak değerlendirildiği görülmüştür (Erdem ve Bölük, 2012: 51-193). Ayrıca Standart Türkiye Türkçesi dışında kullanımı

<sup>1</sup> Bu bilgi <http://gundogmus.bel.tr/sayfa/19/gundogmus-tarihi> sitesinden 12.09.2018 tarihinde 18: 39'da alınmıştır.

<sup>2</sup> <https://islamansiklopedisi.org.tr/teke-ili> (Erişim tarihi: 02.05.2021; 10: 15).

<sup>3</sup> [https://tr.wikipedia.org/wiki/Salur\\_boyu](https://tr.wikipedia.org/wiki/Salur_boyu) (Erişim tarihi: 03.05.2021; 10: 18).

bulunan ve söz varlığını teşkil eden kelimelerin belirtilip açıklamalarının yapıldığı ayrıntılı bir sözlük kısmı da bulunmamaktadır. Yöreye ilgili en geniş çalışma, Emre Kanık'ın 2021 yılında hazırladığı "Antalya İli Gündoğmuş İlçesi ve Yöresi Ağızları" adlı yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu çalışma, şimdiye kadar yapılmış yöreye ilgili ilk ve tek kapsamlı ağız çalışması olarak kabul edilebilir. Bu açıdan bu çalışmanın Türkiye Türkçesi ağız araştırmalarına ve özellikle dil atlasının hazırlanmasına önemli bir katkı sağlayacağı şüphesizdir.

Gündoğmuş nüfusunu Yörük ve Türkmenler oluşturmaktadır. İlçe halkının genelde Yörük olması hasebiyle ilçenin geçmişte en temel geçim kaynağı hayvancılıkmış. Bunun yanında arıcılık, merkez dâhil ilçe ekonomisinde önemli bir yer tutmaktadır. İlçenin engebeli ve dağlık bir arazi yapısından dolayı tarım alanlarının çok sınırlı olması, tarımın teras şeklinde çok küçük alanlarda yapılmasına neden olmuştur. Bu bağlamda, Yörük ve Türkmenlerin büyük bir kısmı maddi kaygılar neticesinde Gündoğmuş merkez ile köylerinden/mahallelerinden Antalya merkez veya Antalya'nın başka ilçelerine (özellikle Alanya) göç etmiştir.

Yörüklerin göçebe hayatını yavaş yavaş bırakıp yerleşik hayata geçmesi, oluşan yeni iş imkânları dolayısıyla yaşanan dış göç/ler, şehirdeki iş potansiyeli sebebiyle gençlik ve yetişkinlik dönemini Antalya merkezde çalışarak geçirmiş olan ve yaşlılık safhasında geri dönerek bölgede yaşamına devam eden eski yerliler gibi sebepler doğrultusunda, bölge ağızında birtakım karışma ve kaynaşmalar, değişme ve bozulmalar oluşmuştur. Böylelikle Gündoğmuş ağızını konuşan kişi sayısı da gün geçtikçe azalmıştır. Gündoğmuş ve yöresi ağızlarında yapılan kelime ve metin derlemelerinde görülmüştür ki, yöredeki ağız özelliklerini ve söz varlığını muhafaza eden son neslin yaş ortalaması genelde altmış beş yaş ve üzeri olduğudur. Bu durum, hem folklor hem de ağız incelemeleri için derleme faaliyetlerinde ne kadar acele edilmesi gerektiğini göstermektedir.

#### **Derlemeler Nasıl, Nerelerde ve Hangi Kaynak Kişilerle Yapılmıştır?**

Gündoğmuş'a bağlı 26 mahalle ve 3 merkez mahalle dâhil olmak üzere 29 mahalleye/köye<sup>4</sup> bizzat gidilip tek tek her birinden pek çok sayıda soru cevap yöntemiyle metin ve kelime derlemeleri yapılmıştır. Bu derlemelerden yöre ağızını en iyi temsil eden metinler ve kelimeler seçilmiştir. Metinler birçok kez dinlenmiş, eksiklikler ve yanlışlıklar en aza indirilmiştir. Derlenen metinlerdeki konuların köyün kuruluş tarihi, düğünler, düğünlerde yapılan yöreye has yemekler, düğünlerde oynanan oyunlar, gelenek ve görenekler, ölüm âdetleri, eskiden yörede kullanılan mutfak ve tarım aletleri, kilim dokuma, hayvan sağaltma teknikleri, türküler vb. folklor malzemesi olmasına da ayrıca dikkat edilmiştir. Kaynak kişiler özellikle belirlenip, umumiyetle okuma-yazma bilmeyen, bulunduğu bölgedeki yörenin ağızını en iyi yansıttığı düşünülen kişiler oldukları bilgisini edindiğimiz bilhassa konuşma organlarında herhangi bir noksanlık bulunmayanlardan seçilmiştir. Derlemelerde kaynak kişiler, özellikle orta yaş ve üstü kadınlar ile yöreden çok az veya kısa sürelerle (askerlik veya mevsimlik iş dolayısıyla) ayrılmış orta yaş ve üstü erkeklerden tercih edilmiştir.

Derlemelerde 29 "kaynak kişi" kullanılmıştır. Bunlardan 16'sı okuma yazma bilmemekle birlikte 13'ü ilkököl mezunudur. Kaynak kişilerin yaş ortalaması ise 73'tür.

Derlemeler modern kayıt cihazı ile yapılmıştır. Derlenen malzemeler yazıya aktarılırken Prof. Dr. Ahmet Bican Ercilasun'un "Ağız Araştırmaları Bilgi Şöleni"nde sunduğu çeviri yazı işaretleriyle metne aktarılmıştır. Kaynak kişilerden deşifre edilen metinler, ayrı bir metin numarası ile gösterilmiştir. Metin içindeki cümleler numaralandırılmıştır. Bir kaynak kişiden farklı konularda yapılan derlemeler, aynı metin içinde a, b, c vb. şeklinde başlıklandırılmıştır.

#### **Antalya İli Gündoğmuş İlçesi Ağızlarının Ses Bilgisi (~Fonetik)<sup>5</sup>**

1) Antalya İli Gündoğmuş İlçesi ve Yöresi Ağızları'nda<sup>6</sup> Standart Türkiye Türkçesinde kullanılan 8 ünlü yanında kaynak kişilerin konuşma özelliklerine veya ünlülerin boğumlanma neticesine bağlı olarak nitelik ve nicelik değerleri bakımından değişikliğe uğramış başka ünlüler de tespit edilmiştir:

<sup>4</sup> Gündoğmuş ilçesinde bugün toplam 29 mahalle vardır: *Akyar Mahallesi, Balkaya Mahallesi, Bedan Mahallesi, Çaltı Mahallesi, Camhalan Mahallesi, Çayırözü Mahallesi, Çiçekoluk Mahallesi, Eskibağ Mahallesi, Fatih Mahallesi, Güneycik Mahallesi, Güneyyaka Mahallesi, Kalecik Mahallesi, Karabul Mahallesi, Karadere Mahallesi, Karaisa Mahallesi, Karaköy Mahallesi, Kayabükü Mahallesi, Kozağacı Mahallesi, Köprülü Mahallesi, Narağacı Mahallesi, Ortakonuş Mahallesi, Ortaköy Mahallesi, Özügür Mahallesi, Pembelik Mahallesi, Rasih Kaplan Mahallesi, Senir Mahallesi, Serinyaka Mahallesi, Umutlu Mahallesi, Yeniköy Mahallesi.*

<sup>5</sup> Çalışmanın ses ve şekil bilgisi kısmı için Gündoğmuş ağızı üzerinde Emre Kanık'ın 2021'de hazırladığı yüksek lisans tez çalışmasından yararlanılmıştır.

<sup>6</sup> "Antalya İli Gündoğmuş İlçesi ve Yöresi Ağızları" için bundan sonraki sayfalarda tasarruf sağlamak amacıyla AİGİYA şeklinde kısaltılarak verilecektir.



[á], [á], [ā], [ǎ], [ä], [â], [+], [é], [2], [ē], [í], [ç], [ʒ], [ĩ], [ĩ], [ʒ], [l], [ó], [ō], [ò], [õ], [ɹ], [ú], [ū], [ũ], [ũ].

Tablo 1. Ünsüzler

	Düz Ünlüler			Yarı Yuvarlak Ünlüler		Yuvarlak Ünlüler		
	Geniş	Yarı Geniş	Dar	Geniş	Dar	Geniş	Yarı Geniş	Dar
<b>Art Ünlüler</b>	a	â	ı		ç	o	ö	u
<b>Yarı Art Ünlüler</b>	á		í			ó		ú
<b>Ön Ünlüler</b>	e	ê	i	+	ʒ	ö	ɹ	ü

2) Antalya İli Gündoğmuş İlçesi ve Yöresi Ağzları'nda (AİGİYA'da) olup Standart Türkiye Türkçesinde bulunmayan ünsüzler şöyledir: [ç], [d], [N], [F], [ʔ], [ğ], [ʃ], [ğ], [h], [h], [h], [K], [K], [k], [k], [l], [n], [n], [P], [ç], [ʒ], [S], [T], [y], [y], [z].

Tablo 2. Ünsüzler

	Süreklilik											
	Süreksiz			Süreklilik								
				Sızıcı		Yarı Sızıcı		Akıcı				
	Ötümlü	Yarı Ötümlü	Ötümsüz	Ötümlü	Yarı Ötümlü	Ötümsüz	Ötümlü	Ötümsüz	Burun Akıcıları	Yanaklı	Titrek	Nefesli
<b>Çift Dudak</b>	b	P	P						m			
<b>Diş-Dudak</b>		F	F	v	F							
<b>Diş-Diş Eti</b>	d, d	T	t	z	S	s, s			n	l	r, ç	y
<b>Diş Eti-Ön Damak</b>				j	ş	ş	c					
<b>Ön Damak</b>	ğ, ğ	K	K	ğ								
<b>Orta Damak</b>	ğ		k									
<b>Arka Damak</b>	ğ	#	k			h			ŋ			
<b>Dip Damak</b>						h, h						

3) Antalya ilinin Batı grubu ağızlarında /a/ ile /e/ arasında /e/ ünlüsünden daha açık, [ä] ünlüsü yaygın kullanılırken AİGİYA'da ise daha az bir kullanıma sahiptir. Bu açık /e/ ünlüsü, kelimelerin ilk hecesinde bulunur: *yäv* (19c/97), *diyä* (< diye) (24/8), *äfeñNim* (<< efendim) (24/17), *PäK* (< pek) (24/26), *gätirillërdi* (<< getirirlerdi) (28a/19).

4) İlk örnekten itibaren uzun ünlü olan şekillere, “birincil / aslı uzun ünlüler” denmektedir. Köktürk ve Uygur yazılı metinleri ile özellikle Çağdaş Türk Lehçelerinden *Saha Türkçesi*, *Türkmen Türkçesi*, *Halaç Türkçesi* ve *Özbek Türkçesinin Kara-Bulak* ağzında birincil uzun ünlülerin sistemli bir biçimde korunduğu bilinmektedir (Buran, 3)<sup>7</sup>. AİGİYA'da da aslı ünlü uzunlukları mevcuttur, ancak Antalya ilinin diğer ilçeleri (Korkuteli, Elmalı, Kumluca, Alanya) ile mukayese edilirse daha az bir kullanıma sahip olduğu görülür: *äl-* (3/68), *dē-* (4/3, 14a/15), *gēs-* (23a/3), *gīz* (14a/5), *öl-* (3/22, 3/56, 3/64), *vār-* (14b/17).

5) [ē] ünlüsü, AİGİYA'da işlek kullanılan ünlülerden biridir. Bu ünlü, e/ ile /i/ arasında düz, yarı geniş, ince türden, yaygın adıyla bilinen *kapalı [ē]* ünlüsüdür. Anlam ayırt etme özelliği olduğu için fonemiktir (Tuna, 1986: 11). Kök hecede bulunur: *bēkmez* (< pekmez) (18b/7), *dökērdik* (28b/33), *nēre* (< nereye) (28c/67), *yēdi* (29a/13), *kēsēn* (29b/19), *dērlērdi* (29b/37), *gēlmiş* (24/6), *gēdeller* (< giderler) (1a/30), *ēyi* (< iyi) (2/13), *hēc* (< hiç) (3/49), *gēyellerdi* (< giyerlerdi) (5b/76), *dēyecek* (< diyecek) (10/37), *gēne* (< yine) (11b/24), *gēTdik* (< gittik) (14b/27), *hēc* (< hiç) (15b/23, 19c/109), *hēsbi* (<< hiçbir) (20a/20), *ēhtiyācımızı* (< ihtiyacımızı) (24/10), *yērkene* (11a/6), *dēyolar* (<< diyorlar) (23a/9), *ēkilirke* (19b/52), *dēyi* (12b/30), *ēderdi* (12b/30), *gēderdin* (< giderdin) (15ç/36).

6) Tarihî lehçelerde görülen damak /n/si (~[ŋ]), yöre ağzında çoğunlukla kelime tabanlarında ve eklerde muhafaza edilmiştir: *biñerdi* (1a/25), *biñ* (3/32), *saña* (5a/34), *yuyü* (21b/17), *bobamıñ* “babamın” (5a/4), *köyünüzde* (14b/22), *iğñe* (12b/22), *goñşuya* (<< komşuya) (17/8), *doñuz* “domuz” (7/43), *bobamıñ* “babamın” (5a/4), *gōñlünjü* (26a/7), *anneñ* (10/45), *neneñ* (10/45), *dēdeñ* (10/45), *gaziğünj* (15ç/35), *biñ* (19b/74), *kēndiñi* (19c/105), *yuyü* (21b/17), *dayısunıñ* (22/13), *bobamgiliñ* (22/16), *köyümüzünj* (24/20), *nērdēn\_aldıñız* (25a/17), *cāminıñ\_öğüne* (25a/22).

7) Türkiye Türkçesi ağızlarının Doğu grubu ağızlarında sıkça görülmekte olan orta ve son hecelerde meydana gelen [k] > [h] sızıcılığı (Karahana, 1996: 128), AİGİYA'da yalnızca bir örnekte tespit edilmiştir: *ufāñhan* (<< ufakken) (5a/3).

Antalya'nın derlemeleri tamamlanmış ilçelerinden Korkuteli, Elmalı, Kumluca ve Alanya ilçelerinde de bu ses değişimi çok az görülür. Ayrıca Antalya'nın Kaş ilçesi ağzında da kelime sonunda [k] > [h] ünsüz değişiminin meydana gelmediğini görmekteyiz (Erdem ve Bölük, 2011: 433).

8) AİGİYA'da kalınlık-incelik uyumuna umumiyetle uyulduğu tespit edilmiştir. Özellikle Standart Türkiye Türkçesinde uyumu bozan *ile* son çekim edatı, *i-* ek fiili, *+ki* aitlik eki, *+iken* zarf fiil eki, *-yor* şimdiki zaman ekinde daha çok görülmektedir: *çocükkan* (27a/1), *ekilirkēn* (29b/20), *dokurkana* (<< dokurken) (6b/46), *yērkene* (11a/6), *ēkilirke* (19b/52), *gaçarka* (<< kaçarken) (23b/22), *çıbığ\_ıla* (<< çubuk ile) (28b/51), *gündoğmuş\_ıla* (19b/52), *gözüm\_üle* (23b/23), *diyeller* (<< diyorlar) (7/20), *dēyörü* (<< diyor) (14a/15), *demēyi* (<< demiyor) (25a/33), *altın\_ısa* (1b/57), *ot muy\_udum* (1b/60), *muhtar\_ıdı* (15c/25), *yoğ\_ısa* (<< yok ise) (17/22), *zamankı* (26b/23), *altındaki* (28a/17), *gaşığ\_ıla* (<< kaşık ile) (17/4).

9) AİGİYA'daki derlenen metinlerde, *i-* ek fiili öğrenilen geçmiş zaman çekiminde, görülen geçmiş zaman çekiminde ve şart çekiminde kalınlık-incelik uyumuna uymuştur: *var\_ıdı* (1a/2, 4/8, 11a/3, 16b/12), *altın\_ısa* (1b/57), *ot muy\_udum* (1b/60), *yük müğ\_üdü* (1b/61), *millon\_umuş* (3/33), *atar\_ımış* (4/23), *çoğ\_udu* (4/21, 7/43), *var\_ımış* (5a/8, 7/20, 17/6), *yatır\_ımış* (5a/9), *ğardaş\_ıdı* (5a/16), *otuz\_udu* (7/16), *dörd\_üdü* (7/16), *bol\_udu* (7/43), *yoğ\_udu* (7/43, 10/23, 20a/7), *adam\_ıdı* (8a/9), *zor\_udu* (8b/19), *meşur\_udu* (8a/22), *mahmud\_udu* (9/22), *arar\_ımış* (10/3), *sarmış\_ımış* (10/51), *muhtar\_ıdı* (15c/25), *atar\_ımış* (4/20), *yoğ\_udu* (25b/41), *yog\_udu* (17/2).

10) Standart Türkiye Türkçesinde düzlük-yuvarlaklık uyumuna uymayan bazı kelimelerin AİGİYA'da uyuma girdiği belirlenmiştir: *davılı* (< davul) (28c/66), *davıl\_ardı* (11a/14), *gabık* (<< kabuk) (17/4), *dokTur* (< doktor) (Fr. docteur) (7/48), *ham\_ı* (< hamur) (29a/9), *pambiğın* (<< pamuk) (5b/79), *ğarpız* “karpuz” (kayıt dışı örneklerden), *ğalbır* “kalbur” (kayıt dışı örneklerden), *yavrum* “yavrum” (kayıt dışı örneklerden).

<sup>7</sup> Bu konuda ayrıntılı çalışmalar yapılmıştır: Talat Tekin, *Ana Türkçede Aslı Uzun Ünlüler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1975; Osman Nedim Tuna, “Köktürk Yazılı Belgelerinde ve Uygurcada Uzun Vokaller”, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 1960, s. 213-282, 1988; Zeynep Korkmaz, “Eski Anadolu Türkçesinde Aslı Ünlü (Vocal) Uzunlukları”, *Türk Dili Üzerine Araştırmalar*. Cilt I. Ankara: TDK, s. 443-458.

11) Arapça ve Farsçadan alıntılanan bazı kelimelerin ünlü benzeşmesi sonucunda kalınlık-incelik uyumuna girdiği görülmektedir: *umūmu* (Ar. umūmi) (7/12), *habarımız* (Ar. haber) (8a/5), *rüzgerin* (Far. rüzgār) (25c/48), *bāzan* (Ar. bāzen) (25c/46), *nuhusda* (Ar. nüfūs) (28a/16), *bārabar* (Far. barābar) (11b/26), *tedevi* (Ar. tedāvi) (25b/37), *meydene* (Ar. maydān) (28a/4), *bağça* (Far. bāğçe) (2/15, 7/36), *intızar* (Ar. intizār) (5a/23).

AİĞİYA’da şu alıntı kelime düzlük-yuvarlaklık uyumuna uymuştur: *potaz* (Fr. patoz) “tahılı döven, tohumları sap ve kabuğundan ayıran, tarım aleti” (12a/20).

12) AİĞİYA’da darlaşma, genişleme, yuvarlaklaşma, düzleşme, inceltme, kalınlaşma gibi ses olaylarıyla birlikte meydana gelen ünlü değişimleri oluşmuştur: *birez* (< biraz) (25a/16), *buynuz* (< boynuz) (1a/42), *doktur* (< doktor) (13/8), *heçbi* (<< hiçbir) (19b/55), *dëyolar* (<< diyorlar) (23a/9), *bubam* (< babam) (23a/12), *buçak* (< bıçak) (2/14), *garpız* (<< karpuz) (12a/2), *bātün* (< bütün) (7/12), *haralda* (<< herhalde) (15b/22).

13) Türkiye Türkçesi ağızlarının Batı grubunda sık rastlanan ve umumiyetle karakteristik olan ötümlüleşme hadisesi (Karahan, 1996: 116) AİĞİYA’da da karakteristiktir.

Yöre ağızında en işlek görülen örneklerinden biri /k/, [k] > /g/, [g] ötümlüleşmeleridir.

#k > #g: *gişi* (< kişi) (7/46), *gëndimiz* (< kendimiz) (2/16), *geçi* “keçi” (kayıt dışı derlemelerden), *gändi* “kendi” (kayıt dışı derlemelerden).

VkK > VgK: *esgiden* (< eskiden) (6b/39), *asgerlik* (< askerlik) (9/3), *kësGi* (< keski) “kesmeye yarayan âlet” (23b/20).

k# > g#: *yog* (< yok) (9/3).

[k] > [g] ötümlüleşmesi: #k > #g: *gız* (< kız) (1a/2), *gaşık* (< kaşık) (3/12), *gullanilyodu* (<< kullanılıyordu) (20a/33), *gılı* (< kılı) (21b/17), *gëndini* (< kendini) (22/17), *guruşu* (< kuruluşu) (24/8), *golay* (< kolay) (26b/30), *gat* (< kat) (28c/57), *gadarsa* (< kadarsa) (29c/46), *guşlara* (< kuşlara) (1b/68), *guruduruz* (< kuruturuz) (2/11), *gadin* “kadın” (kayıt dışı derlemelerden).

KkV > KgV: *başğa* (< başka) (2/14), *argadaş* (< arkadaş) (4/9).

Yöre ağızında sık karşılaşılan bir ötümlüleşme olayı da /t/ > /d/ ötümlüleşmesidir: *daş* (< taş) (3/38), *daşımadan* (< taşımadan) (3/49), *davşan* (< tavşan) (4/21; 23b/25), *depelere* (< tepe) (1b/65), *depe* “tepe” (kayıt dışı derlemelerden), *dutar* “tutar” (kayıt dışı derlemelerden), *dëyze* “teyze” (kayıt dışı derlemelerden).

Şu örnekte kelime sonunda ötümlüleşme meydana gelmiştir: *dörd* (<< dört) (27b/19).

14) AİĞİYA’da sık rastlanmamakla birlikte bazı ötümsüzleşme örnekleri de dikkat çekmektedir: *aPla* (< abla) (17/21, 26b/18), *güPre* (< gübre) (19a/17), *temiŞçe* (<< temizce) (6b/53), *gıPris* (<< Kıbrıs) (3/19), *SaTen* (<< zaten) (Ar. *zāt*’ın tenvinli şekli *zāten*) (6b/54).

AİĞİYA’da z# > s#/ S# ötümsüzleşmesi daha sık görülmektedir: *vëriyīs* (<< veriyoruz) (2/6), *yaparıs* (< yaparız) (2/7), *yaparıs* (2/11), *kesiyoS* (< kesiyoruz) (6a/11), *biS* (< biz) (6b/41), *aS* (< az) (15a/3), *yüS* (< yüz) (19a/22), *burdayıs* (< burdayız) (23a/14), *ekeriS* (2/12), *ilağan\_ekeriS* (<< lahana ekeriz) (2/12).

Bu ötümsüzleşme hadisesi alıntı kelimelerde de görülür: *cehis* (Ar. *cihaz-cehāz*’dan) “çeyiz” (2/19).

Eski Türkçedeki kelime başı ötümsüz-patlayıcı #k ünsüzünün şu örneklerde korunmaya devam ettiği görülmektedir<sup>8</sup>: *keyik* “geyik” (4/21), *kölge* “gölge” (kayıt dışı örneklerden), *kün* “gün” (kayıt dışı örneklerden).

15) AİĞİYA’daki karakteristik olarak göze çarpan bir ses hadisesi de /ç/ > /ş/ sızıcılaşmasıdır. Pek çok kaynakta bu ses değişiminin temel sebebinin Kıpçakça bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Ancak bu ses değişimine uğramış örnekler iyi tetkik edilirse umumiyetle “kapalı hecenin sonunda bu sızıcılaşma olayının gerçekleştiği görülür. Anadolu ve Rumeli’nin pek çok ağızında, /ç/ sesi, kapalı hecenin son sesi konumuna gelince sızıcılaşabilmektedir<sup>9</sup>. Yöre ağızında, kendisinden sonra sızıcı ya da

<sup>8</sup> Ağız çalışmalarında bu tür eskicil örnekleri, #g > #k ötümsüzleşmesi yerine *Eski k’lerin Korunması* başlığı altında ele almak daha doğru olur (Ayrıntılı bilgi için bk. Gürer Gülsevin, Ağız Araştırmaları İncelemelerinde Yaygınlaşmış Yanlışlıklar (2), “değişimin istikameti bakımından yapılan yanlışlıklar”, *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, vol. 5, pp. 59-63, 2005).

<sup>9</sup> Bu konuda ayrıntılı bilgi için bk. Gürer Gülsevin, “Türkiye Türkçesi Ağızlarında Kıpçakça Denilen Unsurlar Üzerine 2: (Ç > Ş Değişmesi)”, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 3/3 Spring 2008, s. 378-387.

patlayıcı bir ünsüz gelmesi durumunda ötümlü-patlayıcı /ç/ ünsüzü, ötümsüz-sızıcı /ş/ ünsüzüne dönüşmektedir.

VçK > VşK: *ağaşlara* (27a/5), *ağāşdan* (25b/37), *geşTik* (5a/36), *gāşti* “geçti” (kayıt dışı örneklerden), *bışkı* “bıçkı” (kayıt dışı derlemelerden).

VçV > VşV: *buşuK* (< buçuk) (3/23).

ç# > ş#: *sorkuş* (< sorkuç) “çam ağacının sakızı, reçine” (17/24), *uş* (< uç) (29v/19), *üş* (< üç) (21a/15), *geş* (< geç) (9/5).

KçK > KşK: *genşler* (< gençler) (5b/60).

Farsçadan alıntı *rençber* (Far. *renc* “sıkıntı” ve *ber* “çeken” ile *renc-ber* “meşakkatli işte çalışan kimse”) kelimesinde de sızıcılaşma olmuştur: *ileşber* (kayıt dışı derlemelerden), *ileşberlik* (kayıt dışı derlemelerden).

16) İlk örnekleri itibarıyla uzun olmadıkları hâlde daha sonraki dönemlerde ünsüz düşmesi, ünsüz erimesi, ünlü birleşmesi ve hece kaynaşması gibi ses hadiseleri sebepleriyle uzamış olan ünlülere “ikincil uzun ünlüler” denir. AİGİYA’da ünsüz erimesi sonucunda meydana gelen ikincil ünlü uzunlukları sıkça görülmektedir: *āşam* (< akşam) (4/12), *gāveye* (<< kahveye) (4/7), *ufāhan* (<< ufakken) (5a/3), *sōra* (< sonra) (25a/8), *gādā* (<< kadar) (1b/54), *dōme* (< dövme) (1a/44), *şōle* (< şöyle) (1a/23), *sōlerdik* (5b/83), *sōleyen* (5b/83), *sōletmedik* (2/8), *ōle* (< öyle) (4/16), *şē etTiklende* (<< şey ettiklerinde) (5a/6), *ōlanlar* (< oğlanlar) (5a/56).

17) Yöre ağzında karşılaşılan belirgin ses olaylarından biri de ünsüz benzeşmesidir. /r/ > /l/ gerileyici ünsüz benzeşmesi en yaygın görülen ünsüz benzeşmesidir: *atallar* (< atarlar) (1a/42), *bindirillēr* (<< bindirirler) (26a/16), *gēlillerdi* (< gelirlerdi) (26a/16), *isdeller* (<< isterler) (26a/6), *yēlleşdik* (<< yerleştik) (3/21), *yēlleşicez* (<< yerleşeceğiz) (3/20), *hazırlāyollar* (<< hazırlıyorlar) (4/6), *geliller* (< gelirler) (1a/18), *olannarı* “olanları” (kayıt dışı derlemelerden) *yēller* “yerler” (kayıt dışı derlemelerden), *alillā* “alırlar” (kayıt dışı derlemelerden), *kēyellē* “giyerler” (kayıt dışı derlemelerden).

Yöre ağzında /s/ > /ss/ benzeşmesi de tespit edilmiştir: *ossun* (< olsun) (1a/42), *oşşam* (< olsam) (17/6), *oşsa* (< olsa) (17/6), *gēsse* (< gelse) (1b/71).

Yöre ağzında şu örneklerde de ünsüz benzeşmesi hadisesi yaşanmıştır: *bizikinner* (< bizimkinler) (10/25), *millon* (< milyon) (3/33), *fasille* (<< fasulye (< Yun. phasoulia)).

18) AİGİYA’da *şu* kelimesinin *şo* ve *ho* şekilleriyle kullanımları bulunmaktadır: *şo* (*biği ihi esgi şey hī ōle dolap var ısa var ıdı yoğ uşa yoğ udu*) (17/22), *ho* (*anıñ başlarında oralardaki olan böyle çıkan ormanları hēr sēne ekileceğ olan yeri kesēllērdi ağusdosda*) (29b/25).

19) Hece ve kelime sonlarındaki akıcı /r/ ve /l/ ünsüzleri, AİGİYA’da da erimekte ve kendilerinden önceki ünlüyü uzatarak ikincil ünlü uzunluğuna sebep olmaktadır: *gākın* (<< kalkın) (14b/24), *būnuna* (< burnuna) (11b/31), *ēvlenmeyō* “evlenmiyor” (kayıt dışı örneklerden), *aliyō* “alıyor” (kayıt dışı örneklerden), *dēmişlē* “demişler” (kayıt dışı örneklerden), *gākıyō* “kalkıyor” (kayıt dışı derlemelerden).

20) Türkçede /l/ ve /r/ gibi akıcı ünsüzler ile kelime başlamadığı için bu ünsüzler ile başlayan alıntı kelimeler, özellikle Batı grubu ağzlarında hemen hemen kurallı olarak birer ünlü ön-türemesine uğramıştır (Korkmaz, 2007: 95). Yöre ağzında tespit edilen örnekler şöyledir: *ilağan* (Rum. lahana) (2/12), *irahatsıs* (Ar. rahat) (5a/19), *irāmatlı* (Ar. rahmet) (5a/11), *irezil* (Ar. rezil) (5a/47), *ileğen* (Far. leğen) (11a/14), *ilazım* (Ar. lāzım) (19b/84), *ilezillikle* (Ar. rezil) (26b/33), *ılaf oldu* (Far. lāf) (3/31), *ileşber* (Far. rençber) (kayıt dışı derlemelerden), *ilimon* (Rum.) (kayıt dışı derlemelerden), *ürüzger* (Far. rüzgār) (kayıt dışı derlemelerden).

21) Yöre ağzında vurgu ve tonlama amaçlı ünsüz ikizleşmesi örnekleri de sık görülmektedir. Bu ses hadisesi daima kelimenin iç sesinde gerçekleşmektedir: *eşşek* (< eşek) (1a/27; 18a/4), *gaşşığın* (<< kaşşığın) (14b/20), *aşşağıda* (< aşağıda) (18b/8, 19a/42), *aşşadan* (<< aşağıdan) (15c/24), *yanna* (< yana) (21b/18, 15ç/48), *diyyoru* (<< diyor) (4/15), *güççük* “küçük” (kayıt dışı örneklerden), *döşşeklē* “döşekler” (kayıt dışı derlemelerden), *beşşini* (<< beşiğini) (kayıt dışı derlemelerden).

22) Yöre ağzında ünsüz tekleşmesi de görülmektedir. Özellikle Arapçadan alıntı şeddeli kelimelerde, kelimelerin iç ses ünsüzlerindeki aslı ikizliğinin -en az çaba kanunu neticesinde- tekleşmesi yaşanmaktadır: *evel* (Ar. evvel) (2/1), *eveli* (Ar. evvel) (19c/96), *hakı* (Ar. hakk) (18b/13).

23) Yöre ağzında ötümsüz-sızıcı /h/ gibi boğumlanma noktası zayıf olan ünsüzün bazı kelimelerde kelime başında türediği tespit edilmiştir. Bu kelimeler, #h- < #Ø ön ses türemesi (~prothese)

sonucunda oluşmuş kelimelerdir<sup>10</sup>: *hora* (< oraya) (12a/6), *hurda* (<< orada) (10/37), *höle* (<< öyle) (11a/12), *hünden* “önden” (kayıt dışı derlemelerden), *hönceden* “önceden”(kayıt dışı derlemelerden), havlu “avlu” (kayıt dışı derlemelerden).

Şu alıntı kelime de ünsüz türemesi gerçekleşmiştir: *hemme* “ama” (kayıt dışı derlemelerden).

Ancak şu örneklerde türemeden ziyade bir #ş > #h ünsüz değişimi yaşanmıştır: *hurā* (< şuraya) (1b/56), *hindik* (< şimdi) (5a/13), *hindiK* (5b/72)

24) AİĞİYA’daki metinlerde tespit edilen bazı yan yana ve uzak ünsüzler arasında göçüşme (~yer değiştirme) örnekleri de tespit edilmiştir. Burada telaffuz zorluğunu gidermek amacıyla açıklık derecesi kuvvetli ses, açıklık derecesi küçük olanın önüne geçebilmektedir: *ırbıkla* (< ibrik) (Ar. *ibriĥ* < Fars. *āb-riz* “su döken”) (20a/47), *nuksayı* (< muska) (22/27), *ilezir* (<< rezil) (Ar. *reżālet*’ten *reżīl*) (26b/23), *genelek* (< gelenek) (6a/22).

25) Bir kelimenin başlangıçta daha çok sese sahipken zamanla bu bazı seslerinin kaybetmesi (Tuna, 1986: 46) diye tanımlanan *aşınma ses hadisesinin* şu örnekte yaşandığı tespit edilmiştir: *la* (< lan < ulan < olan < oĭlan < oĭlan) (3/60).

26) AİĞİYA’da tespit edilen bazı örneklerde orta hece ünlüsünün düşürülmediği görülmektedir. Bu durum, kişiye has özel bir kullanımdan ziyade cümleyi ya da kelimeyi vurgulayarak dikkat çekmek amacıyla söylendiği düşünülebilir: *hepisini* (27b/17), *hēpisi* (7/17), *yalınız* (3/50), *yalınız* (13/7), *gatrıranla* (< katranla) (25b/40), *amıca* (< amca) (4/15).

27) AİĞİYA’da görülen önemli ünsüz değişimlerinden biri de /n/ > /ğ/ değişimidir: *bağa* (< bana (<< ben+ge)) (3/10; 4/7; 9/8; 25a/13), *sağa* (< sana (<< sen+ge)) (5a/26; 5a/36), *seğe* (<< sana) (25a/10), *beğe* (<< bana) (25a/21), *evih\_öğüne* (<< evin önüne) (14b/22).

28) AİĞİYA’da /y/ > /ğ/ ses değişimi, sıklıkla görülmektedir: *kōğūh* (<< köyün) (1a/2), *nēğse* (<< neyse ne+ise) (1a/27), *arağacak* (< arayacak) (3/63), *nēğ\_ise* (<< ne ise) (3/64).

Aynı ses değişimi Arapçadan alıntı *şey* kelimesinde de görülmektedir: *şegin* (< şeyin) (3/23).

#### Antalya İli Gündoğmuş İlçesi Ağızlarının Şekil Bilgisi (~Morfoloji)

1) AİĞİYA’da bildirme kiplerinin fiil çekimlerinde ve tasarlama kiplerinden emir / istek kipinde teklik 1. şahıs çekimlenirken /m/ yerine /n/ kullanılması karakteristik bir özelliktir. Ekin bu varyantları Eski Oğuz Türkçesi döneminde kullanılan -vAn ekinin bir kalıntısıdır (Korkmaz, 1965: 56). Derlemelerde tespit edilen örnekler şöyledir: *nöbetciyin* (<< nöbetçiyim) (9/7), *okuryazarın* (3/50), *doğunluyun* (6a/1), *doumluyun* “doğumluyum” (kayıt dışı derlemelerden), *kōydēn* “köydeyim” (kayıt dışı derlemelerden), *kōydēz* “köydeyiz” (kayıt dışı derlemelerden).

Fiil çekiminde, görülen geçmiş zaman dışındaki 1. şahıs çekimleri için -m eki yerine genellikle -n şekliyle kullanımı görülmektedir: *yaparın* (< yaparım) (6a/27), *vērecen* (<< vereceğim) (14b/18), *ekerin* (6a/8), *oğraşırın* (< uğraşırım) (17/10), *gēliyorun* (12b/26), *ekēmiyon* (< ekemiyorum) (7/36), *çeviriyon* (6a/10), *ūğütüyon* (6a/10), *söyleyemēyoriyon* (< söyleyemiyorum) (3/58), *ğıların* “kılarım” (kayıt dışı örneklerden), *alırın* “alırım” (kayıt dışı örneklerden).

2) AİĞİYA’da şimdiki zaman çekimlerinde kullanılan -yuru ve -yor ekleri, Eski Türkçeden beri varlığı bilinen yori- “yürümek, hareket etmek” fiilinin ekleşmesi sonucunda oluşmuş yapılardır (Gülensoy, 1985: 283). Standart Türkiye Türkçesindeki -yor ekinin kökeni de bu fiile dayanır.

Yöre ağızında -yor şimdiki zaman ekinin -(I)yo / -(I)yor / -(I)yuru / -(I)yorum biçimlerinde kullanılışları bulunmaktadır: *gēdiyom* “gidiyorum” (9/6), *dēyo* (4/15), *yapıyuru* (6a/3), *büyüiyuru* (26b/33), *yapıyoriyuz* (14b/26), *olmayorur* (12b/34), *görülmüyo* “görülüyor” (19c/107), *goyamayoy* “koyamıyor” (23b/21), *dutmuyor* “tutmuyor” (24/27), *gēdüyörür* “gidiyor” (2/3), *yoruluyom* “yoruluyorum” (20a/28), *çiğneniyorur* (26c/43), *oluyorur* (25c/41), *gēdiyoriur* “gidiyor” (26b/34).

Şimdiki zaman ekinin geniş zaman çekimiyle kurulan eski tasvirî fiil şekli -yorur ve bu ekin son sesindeki akıcı /r/ ünsüzünün erimesiyle birlikte oluşan biçimi olan -yuru şeklinin yöre ağızında varlığını ve kullanımını sürdürmeye devam ettiği tespit edilmiştir: *oluyoru* “oluyor” (2/2), *akıyoriur* “akıyor” (26c/43), *çiğneniyorur* (26c/43), *geçiyörü* (7/3), *yapıyuru* (6a/3).

AİĞİYA’daki derlenen metinlerde, şimdiki zaman eki -yor incelenerek ve düzleşerek kalınlık-incecik uyumuna uymuştur: *gēdüyörür* “gidiyor” (2/3), *diyeller* “diyorlar” (7/20), *dēyörü* “diyor” (14a/15), *demēyi* “demiıyor” (25a/33), *ediyölller* “ediyorlar” (28c/65).

<sup>10</sup> Bu konuda ayrıntılı bir çalışma yapılmıştır. Bk. Güler Gülsevin, “Türkiye Türkçesi Ağızlarında #h Sesi Üzerine”, *TDAY-Belleten*, 2001/I-II, Ankara 2003, s. 129-146.

AİGİYA'da şimdiki zamanın *-Ip batır* biçimi kullanılmamaktadır. Ekin bu biçimi, özellikle Antalya'nın Batı ilçelerinde görülmektedir. Ayrıca Antalya-Gazipaşa (Küçükballı, 2015: 258) ve Konya-Bozkır (Aşçı, 2016: 185) ağzlarında ekin bu biçimi tespit edilmiştir.

3) Türkiye Türkçesi ağzlarında "sonra" anlamına gelen *keri* (< *ke* "arka, geri" + *rü* "yön gösterme eki") kelimesi de kullanılmıştır. Eski Oğuz Türkçesi döneminde *gerü*, *girü* olarak ötümlüleşmiş ve ayrılma hâliyle edat fonksiyonunda olduğu zaman "sonra" fonksiyonunu da karşılamıştır (Hacıeminoğlu, 1974: 40): *boşvēr\_orā kapat gāri* (4/23), *vērmezlerse o ayrı gāri* (14a/3), *bi sür gāri gazığ\_alırdıK* (15ç/34), *ondan kēri bilāderin biri şeye gēTmiş* (25a/4), *ondan kēri ardından insan gediyo* (25c/44), *ondan k2ri istanbul sirkeciye vardık* (25a/26).

*keri* kelimesinin *keyti*, *keytimi*, *keytime* şeklinde kullanımları da bölge ağzında sıklıkla görülmektedir: *ondan keyti işTe gağun garpız\_ekeriz* (< *ondan sonra işte kavun karpuz ekeriz*) (12a/2), *ondan keytimi işde yapıdımız yāni* (12a/13), *ondan keytime işTe çökelēni gurudursak gurudurduk* (12a/15).

Antalya'nın Batı grubu ağızlarından Korkuteli, Kumluca, Elmalı ilçelerinde ise *keyti*, *keytimi* ve *keytime* şeklinde kullanımlarına ise pek rastlanmaz.

4) Standart Türkiye Türkçesinde kullanılan *ile* edatının ekleşmesi sonucu oluşan *+IIA* ve *+n* ünsüzü ile genişlemiş *+(y)IIAn* şekli AİGİYA'da sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Leyla Karahan, bu *+n* ünsüzünün pekiştirme görevinde kullanılan bir morfem olduğunu düşünmekte (Karahan, 2012: 230) iken Necmettin Hacıeminoğlu (1974: 45-48) ve A. Bican Ercilasun (1983: 141) *+n* ünsüzünün Türkçenin tarihî dönemlerinde kullanılan, çağdaş dönemlerinde ise kalıplaşarak varlığını devam ettiren *+n* vasıta hâli eki olduğu konusunda hemfikirdirler (Aşçı, 2016: 183). Metinde tespit edilen örnekler şöyledir: *onlan* (onla, o ile) (5b/79), *bölük komutanıylan* (komutanıyla komutani ile) (9/14), *gızıylan evlendirik* (kızıyla) (kayıt dışı derlemelerden).

5) Derlemelerde rastladığımız bir başka yapı da *i-* fiiline gelen *-ken* zarf-fiil ekidir. AİGİYA'da bu ekin hem *-ka* / *-ke*'li hem de *-kana* / *-kene*'li şekilleri sıklıkla kullanılmaktadır<sup>11</sup>: *gaçarka* (<< kaçarken) (23b/22), *indirike* (< indirirken) (25a/29), *dokurkana* (<< dokurken) (6b/46), *yèrkene* (< yerken) (11a/6), *gède»ke* (<< giderken) (23b/20).

Zeynep Korkmaz (1980: 28), bir çalışmasında Eski Türkçedeki "*-kına* / *-kine*" pekiştirme edatının çekimli fiiller yanında olduğu gibi devam etmesini "Avşar Oğuz boyunun" dil hususiyetlerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Leyla Karahan (2011: 354) ise *-n* morfeminin *-ke* zarf-fiil yapısına sonradan eklendiği görüşündedir.

6) Gelecek zaman ekinin 1 ve 2. eklerinin şahıs çekimlerinde *büzülme* ses olayı sonucunda ikincil ünlü uzaması meydana gelmektedir: *vèrecēn* (<< vereceksin) (14b/23), *yapacān* (<< yapacaksın) (15a/3), *alcēn* (<< alacağım) (3/12), *yēcz* (<< yiyeceğiz) (5a/7), *ēdicēn* (<< edeceğim) (19b/91), *okucēz* "okuyacağız" (kayıt dışı derlemelerden), *ēvlenmecēn* "evlenmeyeceğim" (kayıt dışı örneklerden).

Yöre ağzında gelecek zaman eki *-acak* / *-ecek* ünlü düşmesi ile başındaki *-a* ve *-e* sesini kaybederek *-cak* / *-cek* şeklini alır. Kalın fiillerin kök ve tabanlarından sonra da kalınlık-incelik uyumuna uymadığı, *-cek* şeklinde kullanıldığı örnekler vardır: *olcak* (< olacak) (2/1), *gelcek* (< gelecek) (9/20), *alcēn* (<< alacağım) (3/12), *yaPcek* "yapacak" (kayıt dışı derlemelerden).

7) AİGİYA'da derlenen metinlerde, *ki* bağlacının kendisinden önceki kelimenin ünlüsüne uyarak kalınlık-incelik uyumunu sağladığı tespit edilmiştir: *diyelim ki* (7/3, 19c/101), *vèrmediler ki* (8a/11), *dēdiler ki* (9/8), *anlamān kı* (<< anlamam ki) (18a/1), *gēdiyo ku* (<< gidiyor ki) (25a/2).

8) AİGİYA'daki derlenen metinlerde, *+ki* aitlik ekinin kalınlık-incelik uyumuna uyduğu görülmektedir: *ordaki* (<< oradaki) (26b/22, 26b/31), *zamankı* (< zamanki) (26b/23), *şōnakı* (<< sonraki) (26c/40), *altındaki* (< altındaki) (28a/17), *eskiki* (7/5, 11a/2), *evelki* (< evvelki) (10/18), *şindiki* (< şimdiki) (10/28, 13/6), *ēlinki* (25a/35), *berüdeki* (28b/43).

9) Yöre ağzında kullanılan birleşik zarf-fiil eklerinden biri de *-DIK+sıra*'dır. *-dik* sıfat-fiil ekinden sonra gelen "sıra" edatının ekleşmesi sonucu oluşmuş bir zarf-fiil ekidir. Standart Türkiye Türkçesindeki *-Dikça* zarf-fiil ekinin karşılığıdır. Derlenen metinlerde bir örnek tespit edilmiştir: *modelleşTik sıra* (1a/37).

10) Yöre ağzında *-Ik/-Uk* ekleri öğrenilen geçmiş zaman eki olarak kullanılmaktadır. Erdem ve Bölük, *Antalya ve Yöresi Ağızları* (2012: 170-171) adlı çalışmalarında da bu ekin özellikle Antalya'nın

<sup>11</sup> Bu konuda ayrıntılı çalışmalar yapılmıştır (bk. Gürer Gülsevin, "Türkiye Türkçesinde birleşik zarf-fiiller üzerine", *AKÜ. Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı: 5, 2001, s. 125-143; Mehmet Özmen, *Türkçede -Ken Zarf-Fiil Eki*, TDK. Yayınları, Ankara 2014)

Doğu ilçelerinde tespit edildiğini ifade ettikten sonra teklik üçüncü şahıs, bazen teklik birinci, ikinci ve çokluk birinci ve üçüncü şahıslarda kullanıldığını belirtmişlerdir.

Yörede tespit edilen örnekler şöyledir: *yalvarık* (5a/22), *alıK* (5a/29), *evlenik* (5a/51), *vazgeçik* (5b/62), *gidik* (13/9), *içmeyiksin* (15b/23), *övkelenik* (17/7), *gêlik* (17/7), *gêdik* (17/16), *gêlik* (17/17).

Şu örnekte aynı kelime, peş peşe cümlelerde hem -mİş/-mUŞ öğrenilen geçmiş zaman biçiminde hem de aynı ekin -Ik/-Uk biçiminde kullanılmıştır: çaltı buranın ismi *değişmemiş* (7/1), çok köyler değişik bura *değişmeyik* (7/2).

Özellikle yörenin Çamlıalan mahallesinden yapılan kayıt dışı derlemelerde ekin bu biçimi yaygın biçimde kullanılmaktadır: *gêlik*, *yapık*, *vuruk*, *alık*, *uruk*, *girik*, *gêtirik*, *ölük*.

11) AİGİYA’da Standart Türkiye Türkçesindeki değişmiş şekillerine rağmen eskicil şekillerini koruyan pek çok örnek vardır: *böyük* “büyük” (23b/16), *yaluız* “yalnız” (13/7), *sene* (< senge) (8a/14), *bene* (< benge) (8a/11), *keri* “sonra” (25c/44), *k2ri* “sonra” (25a/26), *keyik* “geyik” (4/21), *oğara* “yukarı” (7/28), *okarı* “yukarı” (7/44), *kölge* “gölge” (kayıt dışı örneklerden), *kün* “gün” (kayıt dışı örneklerden),

12) AİGİYA’da soru zarfı “nasıl” kelimesi az olmakla birlikte “nahıl” veya “nahal” şeklinde kullanılmaktadır: *nāal* (<< nahal? < nasıl?) (gelin\_ alması *naal* olacak olan\_ evinden *bi\_ki* ğarı ata biner) (2/1), *hanıl* (gelcēn buraya) (kayıt dışı derlemelerden), *nahal* (büyük mü?) (kayıt dışı derlemelerden).

### Gündoğmuş’un Ağız Bölgeleri

1) Alt grupta zarf fiil eki *-kan / -ken* olarak belirtilmekte, AİGİYA’da ise bu ekin hem *-ka / -ke*’li hem de *-kana / -kene*’li şekilleri sık olarak kullanılmaktadır: *gaçarka* (<< kaçarken) (23b/22), *indirike* (< indirirken) (25a/29), *dokurkana* (<< dokurken) (6b/46), *yêrkene* (< yerken) (11a/6).

2) Ana grupta ünlü yuvarlaklaşması yer almazken AİGİYA’da dar-düz ünlülerin dudak ünsüzlerinin etkisiyle yuvarlaklaştığı görülmektedir: *bobam* (< babam) (12b/30), *çavış* (<< çavuş) (3/50), *davıl* (<< davul) (5b/63).

3) Kapalı /e/ ünlüsü ([~ê]) bölge ağzında işlek olarak kullanılmaktadır, hatta karakteristiktir ve tüm yörede karşımıza çıkmaktadır. *êllemedi* (9/21), *çêkmecede* (15b/21), *dêrdik* (27a/5).

AİGİYA, şimdiki zaman eki *-yor* ve *şimdi* zaman zarfının kullanılış şekilleri göz önüne alınarak üç ana ağız bölgesine ayrılabilir<sup>12</sup>.

Tablo 3. Gündoğmuş Ağız Bölgeleri

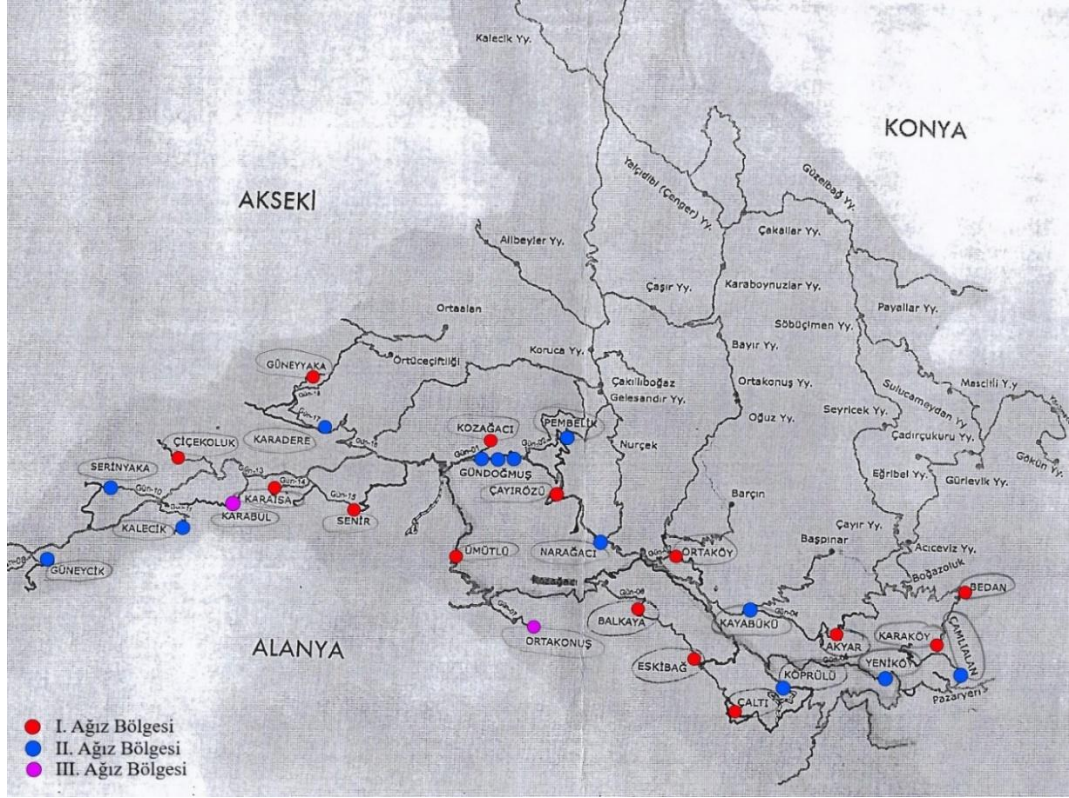
	I. BÖLGE	II. BÖLGE	III. BÖLGE
<b>-yor şimdiki zaman eki</b>	<b>-(I)yo</b> Kınık Oğuz Boyu Yazır Oğuz Boyu	<b>-(I)yo / -(I)yoru</b> Salur Oğuz Boyu	<b>-(I)yoru / -(I)yorur</b> Salur Oğuz Boyu
<b>“şimdi” zaman zarfı</b>	<b>şindi-hindi</b>	<b>şindi</b>	<b>hindi-şindi</b>

**I. Ağız Bölgesi: -(I)yo şimdiki zaman ekinin konuşulduğu mahalleler:** *Bedan, Karaköy, Akyar, Çaltı, Ortaköy, Eskibağ, Balkaya, Ümütlü, Çayrözü, Kozacı, Senir, Güneyyaka, Karaisa, Çiçekoluk.*

**II. Ağız Bölgesi: -(I)yo / -(I)yoru şimdiki zaman ekinin konuşulduğu mahalleler:** *Çamlıalan, Yeniköy, Köprülü, Kayabükü, Narağacı, Fatih, Rasih Kaplan, Özügür, Pembelik, Karadere, Kalecik, Güneycik, Serinyaka.*

**III. Ağız Bölgesi: -(I)yoru / -(I)yorur şimdiki zaman ekinin konuşulduğu mahalleler:** *Ortakonuş, Karabul.*

<sup>12</sup> Gösterilen dil özelliklerinin istisnaları her bölgede bulunabilir.



## SONUÇ

İncelenen metinler aracılığıyla AİĞİYA'nın genel ses ve şekil bilgisi özelliklerini şöyle özetlemek mümkündür:

1) AİĞİYA'da köy isimlerine bakıldığında, yöre halkını Oğuz boylarıyla ilişkilendirmemizi sağlayan bazı köy/mahalle adları olduğu görülür.

2) AİĞİYA'da en dikkat çeken hususlardan biri kapalı /e/'nin karakteristik olarak kullanılmasıdır. /e/-/i/ arasında bir ses olan kapalı /e/ ünlüsü, bölge ağzında genellikle Türkçe kelimelerin ilk hecesinde görülen bir ses olup genellikle /i/'leşme temayülündedir. Ayrıca kapalı /e/ ile telaffuz edilen bazı kelimeler, yörede farklı kaynak kişilerin ağzında bazen /e/ bazen de /i/ ünlüleriyle de telaffuz edilebilmektedir.

3) AİĞİYA'da ses ve hece kaynaşması gibi sebepler sonucunda oluşan ikincil ünlü uzunlukları bulunmaktadır.

4) Yöre ağzında ünlü-ünsüz uyumu sağlamdır.

5) AİĞİYA'da damak /n/'si [~ŋ] ikinci tekil ve çoğul şahıslarda ve bazı kelimelerin bünyelerinde yer almaktadır.

6) /h/ ünsüzü boğumlanması zayıf olduğu için kelime başında umumiyetle türemiştir.

7) Eski Oğuz Türkçesi metinlerinde karakteristik bir özellik olarak gördüğümüz yuvarlaklaşma temayülü AİĞİYA'da pek yoktur.

8) Batı grubu ağzlarında görülen kelime kökü ve eklerdeki sebebi belli olmayan artılılaşma temayülünün Gündoğmuş ağzında tersine önüleşme tipinde olduğu görülmektedir.

9) AİĞİYA, şimdiki zaman eki *-yor* ve *şimdi* zaman zarfının kullanılış şekilleri göz önüne alınarak genel olarak üç ana ağız bölgesine ayrılabilir.

10) AİĞİYA, ses ve şekil bilgisi özellikleri bakımından Batı grubu ağzlarının genel özelliklerini taşımaktadır ve AİĞİYA genel olarak Leyla Karahan'ın (1996: 116) tasnifine göre Batı grubu ağzlarının birinci alt grubunda yer almaktadır. Bu grup içinde de dokuzuncu alt grubun özellikleri ile hemen hemen örtüşmektedir. Araştırmalar neticesinde yapılan karşılaştırmada da çoğu özelliklerin Karahan'ın verdiği tasnife uygun olduğu görülmüştür.



## ÖRNEK METİNLER

**Derleme Yeri: Çayırözü Mahallesi**

**Kaynak Kişi: Kamil ESER (70 yaşında, ilkokul mezunu)**

**Konu: a) Arıcılık b) Bir Hatıra c) Köye Suyun Gelişi ç) Çocuk Oyunları d) Kız İsteme Gelenekleri**

**-a-**

1 ben osman\_ölu kâmil\_eser bi doğuz yüz elli doğumluyun 2 arıyı kırk sene oldu ben en aşşâ kırk kırk beş sene oldu arı daşırın 3 arıcılığı nâsıl yapacân bahar geldi midi veriyoz şekeri aS çok bakımını yapıyoz 4 ondan sonra oğullâyo yaylaya götürüyo yaylada bal yapıyo getirip onları satıyoz 5 sene bène işde ordan geçiniK gèdiyo 6 arıların bakımı petekleri ördük süre yaparız 7 kèl petekleri gara siyah petekleri alır atarız goruz 8 onları mum sıkarız petek dèğşiriz 9 yok câm şurda yakın da benim gendim yoruluyom işde ne yapacân

**-b-**

10 siğarayı bèn ava getdim\_idi avda öksürüvèrdim ciğaradan 11 ondan sonra ciğara bitdi oğlum dedim ben seni dedim anam sènetleTmedi 12 sèn bènden uzak dur dedim 13 ondan sorâ içmèvèrdim 14 şeker èmdim şeker èmdim yemiş yerin ğatarın cèbime hasan daşına varmadan iki ceP yemiş bitèrdi 15 ondan sòrama içmedim hattâ ğarı dedi iç dedi 16 davşan\_alı dèller bir adam vardı davşan alıyla garanın alısı dèmişler\_o adam hasTa olur 17 şurdan bi pâked\_al ona vèr tek tek yemè yèdik sire demişler birer tâne bõle 18 bèn de dedim ğarıya üç sene evde çekmecedè içmedim 19 bu da öğünden açmış ciğarayı böyle ondan sonra içmedim ciğarayı çabuk terk\_etdim 20 semeTli mç stağaya dedim musdava dedim şu ciğarayı al da dedim iç dedim 21 üç sene durdu çekmecedè içmedim içmen de 22 ihi ondan bellî ciğara da içmedim emme haralda ciğaradan godu bize işde hasdalını 23 yüzde doKsan doKuz emme bõ ğadar film çekTiler amca sen hèç ciğara içmeyiksin dèdiler

**-c-**

24 biz aşşâda muğardan hindi o dediğim çeşmeden aşşadan çeşmeden desdiyle ırbığ\_ıla gabağ\_ıla çekerdiK gabağlar olurdu şey gabakları su gabakları olurdu onları açardık açallardı onlarla bi de ırbığ\_ışTe desdiyle çekerdik öle içerdik tabi elde daşmayla 25 sonra bu ali hoca muhtar\_idi heralda ali hoca muhtar\_idi su yolunu deşdi deşdirdi 26 bi çeşme yapıldı çoğ\_oldu ya èn\_aşşâ kırk senè geşdi elliye geşdi 27 köked\_oğlu köğün\_ortasına iki çeşme yapıldı birini aşşâ köye birini oraya 28 soğra çeşmeleri ali hoca ğaldırdı 29 ali hoca muhdar\_ oldu boruyu ğetirdi boruyla ğetirdi 30 depo yapıldı sonra da ali rızânın güzünde ali rızânın gücüyle esği muhdarın gücüyle bi depo yapıldı 31 sular tazeye bindi on yedişer tenike ğum çıkardık biz\_oraya merkeb\_ile çiğnimizde merkeb\_olana

**Derleme Yeri: Narağacı Mahallesi**

**Kaynak Kişi: Ferdi YİĒİT (82 yaşında, okuma yazma bilmiyor.)**

**Konu: a) Kız İsteme Gelenekleri b) Bir Hatıra**

**-a-**

1 evele ölan bègenir ondan sonra ğedeller ğızın yanına varılar 2 ğızı babası isder vèrimkar olursâ dññür akrabâlândan dññür ğötürüller isdeller veriller 3 vèrmezlerse o ayrı ğarı ñnceden belli olur o verip vèrmeycè felèn 4 böylece isdeller sen ğız isteycèsen 5 şindi onu isdemeyen ğızın babası bağlâveriyodu 6 şindi ğız\_ışTemiyor\_oğlanı ama bobası anası vèrecek vèrelim dèyollar 7 peşKiri bubam ğediyo du bubam anladırdı 8 bubam şindi ğız\_ışTeye getmişler iki dene dññürçüymüş sen de isdeyormuşsun ğızı bu da isdeyorymuş 9 birer mendil vermişler búbama bubam şindi birini aycık onu onu bâlasın deyî birini aycık hõyde dutmuş birini aycık uzatmış hani elini onu bâlasın deyî 10 bunu alıvèrmış bunu bağlamış onu isdèyómüş yâni ğız 11 bu sefer başKa bi yere ta varmışlar aynı yere varmışlar biri iki ğişîmiş gene 12 bobam ğayri bakmış odur bu ilki ñğrenmiş ikisin de örtaya atmış hængisini bâlarsağız büyürün dèmiş 13 şõle bi bakmış bi bakmış şõle bi bakmış ğız ben bâlamicam ben almiyom dèmiş 14 bõbası da alıcıvermiş hani o taraF baş tarafınâ bâlamiş yâni 15 bõyle bõyle sorunlar çıkıyðrú alman dèyörü sarman dèyörü

**-b-**

**16** bâbam bêne bi gız\_istêvêrdi **17** vârdık vardılar bèn dişede aralıga durdum dığrayân deđi **18** nêse isdediler tamam dedi vârecen amma dedi gızı bir sözüm var dedi **19** bobam da dedi ki altın maltın isêcek zannetmiş hani durumda **20** ulan söyle söylêceni bilmem pilavdan dönen gaşşığın bilmem neSi dâdi bubam **21** söyle dedi senin bildiğin gibi deyil dedi hayır dedi nê **22** benim\_evin\_öğüne senin fêrdinin evini yapıcâz sizin köyünüzde su yok dâdi Temellin **23** biraz mal sen vârecên biraz da ben vârecên dedi fêrdinin evini bura yapıcâz dedi **24** ulan dedi eğirtmen dedi eğirtmen\_idi adam beş\_ölüm var dedi beşin de sene köle êderdim amma dedi şindi tüğünü vârenin bilmem ne ğaparın dedi ben bura gız isTeye geldim olan sata gelmedim dedi ğakin\_ulan dedi ğakıvêrdik geldik geTdik **25** böyle sorunlar var gız istemede **26** ev vâreceK Kez işini yapıyörüyüz başını yapıyoru gonusuyoruz yapıyoruyuz baK soju dá nöldü almadık **27** almadık geldiK geTdik

**Derleme Yeri: Ortakonuş Mahallesi**

**Kaynak Kişi: İsmi Veremeyen Kaynak Kişi (73 yaşında, okuma yazma bilmiyor.)**

**Konu: a) Köyde Tarım b) Hayvan Tedavileri**

**-a-**

**1** esgiden fındığ\_êkerdik darı êkerdik bamya êkerdik soğan\_êkeriz bakla êkeriz sarımsağ\_êkeriz **2** ondan keyti işTe ğağun ğarpız\_êkeriz işTe başğa êkin\_êkeriz işTe böyle eğdîmiz şeyler **3** Kuruması için fındığı damda yıkar etdüzde damda ğuruduruz **4** dariyı ğırarız damda ğuruduruz **5** harman zamanı dariyı çuvala ğatar döveririz çıkarırız ambarlara sora **6** fındığınki helen\_ayıklarız meselâ fıstığın kâlini hora ayırırız çor çocuk yer êyisini harallar satarız **7** meselâ inar\_olur satdîmızı satarız satmadîmızı yerler **8** bakla soğan dediği gibi fasülle dedî bi işTe bõle ğuruduruz yazın ğış geldi midi bişiri yeriz **9** yaparız salça yaparız büberi döver ğuruduruz üyüddürürüz işTe yapıdîmız bu **10** meselâ inek sârız südü bişiririz yoğurd\_êderiz makinesinde yâyarız çökelên bişiriyiz **11** onu tuluKda yayardık şeyde davarlardan tuluğ yapardık **12** ondan keyricêzime mesele öğde kireçlerdi ğılı yolardık onu sıyrır êylerdik sumaklardık tuluğu öyle yapardık **13** ondan keytimi işde yapıdîmız yâni bënim bildiğim bu davar\_ossun **14** bişşek yapallardı tuluğda yayallardı **15** ondan keytime işTe çökelêni ğurudursak ğurudurdık ğurutmazsak mesele bidonlara duzlar ğatardık karamlar çok çalıK ğurudurdık **16** hindi peK fazla ğurutmazlar yaş yaş satallar maş satallar da bizim ğayrı davar mağar ğeddi de işTe böyle **17** işTe darısını mesele davara vârdiğimizi davara vâriyiz vârmêdîmizi üyüdü yeriz ğelen geden\_olur vâririz **18** buyday da işTe êkeriz harman\_êder makineye vârir sürdürürüz **19** harmanda sürêrdik öküz\_üle düven\_ile iki öküz ğoşardık bi düven\_olurdu tahtadan ênli onu onda sürêrdik **20** üst yakada hatte var\_idi harman hindi potaz çıkalı harman\_iş bitdi **21** êğel çoğu da êkin de ekmeyivêrdi eskiki gibi işTe yapacâmız bõle işTe bunlar yavrum

**-b-**

**22** hayvan hasta olduğu zaman mesele iğne vurdururdık **23** ondan kâytime yoğuT cemberek dêrler bi şey\_olur onu yatırdıp göbeğinden yakıyorurlar **24** soyuktan oluyoru üşüdüğü zaman oluyordu yâni **25** inek mesele cemberekledi şindi sancılaştı başlar patırdamaya **26** ğeden\_ordañ ardıç kesip ğeliyorun ardıcı boğuvêriyorun **27** ılık su vârin dişeri çıkarman\_ışTe davar\_ossa da işTe iğnesin vururuz esgi iğnesi yaparız **28** dalağ malağ\_olanlar ölü işTe böyle **29** ayağı ğırılana tahtadan bi şeyler yapallardı **30** mumluk dêyi êderdi bobam rahmatlı onu sarardı bitêrdi **31** meselâ hindi bâzi davar dêli olur dêlirir ğafasın çevürür bobam râmatlı iki buynuzunu arasından yakardı **32** bâzısı êyi olurdu bâzısı da ölmazdı ölürdü yâni êyi olmazdı **33** ğızğın demir\_ile mesele demir\_ile yakıyorlar ora ocağa sokuyorurlar mesele **34** ona buynuzunun\_arasığı yakar bâzısı êyi oluyoru bâzısı olmayorur işTe böyle benim bildiğim bunlar

**Derleme Yeri: Kalecik Mahallesi**

**Kaynak Kişi: Emine IRMAK (68 yaşında, ilkokul mezunu)**

**Konu: a) Kız İsteme b) Hayat Hikâyesi c) Pekmez Sıkımı**

**-a-**

**1** bënim\_êll\_üş dömluyun **2** evlilig\_işmi emine ırnak **3** ğordun da ğız\_isdeme merâşimi beraber ğedeller **4** meşelâ büyüklerden ik\_iş Tâne büyük ğeder **5** gönderir şey\_öğlan\_evi **6** ğeder ğız\_istemeye orda isdeller **7** iki ğün ğeder üç ğün ğeder onun ğönlüñü edişenebilişine **8** şimdiki "ünümüz gibi herked taNişivêrig\_êvlenivêrmiyor **9** o zaman biraz nazlıydı dêel mi êbe **10** hê öyle bi ğörenek öyle bi ğörenek var\_idi işTe orda kız **11** bi kınayâ isdenirdi bi şêrbet\_içilirdi verilirdi **12** ondan şöna düğün\_olacânda bi

akşam kına yakılırdı **13** bir gün düğün kareri oldünda gelin\_alması olu»du **14** gèder ata bindiriller gèlillerdi **15** bèn şeye hele bindiklerin biliyom **16** o da m\_öyle öyle ata bindiriller gèlillerdi **17** işTe öylèdi yavrum başga soracân var mı

**-b-**

**18** 2 aPlam\_ışde küçükkKen burda hayvancılıkla eKmeyle dikmeyle vakit geçİrdik **19** ondan sōna da evlendik giTdik **20** hē hayvanlarla biz hayvanları gütmeğe gèderdik **21** çifT\_eKmeğe giderdik **22** evlendik gèTdik orda=ı hayātımız işde eşimiz\_ile çocuklar\_ıla öle yaşadık **23** tabi burlar o zamankı hayatlar ilezir hāyaTdı **24** sırtımızda su gètirirdik **25** dağlara giderdik **26** çapaya giderdik **27** desde çekèrd³ak sırtımız\_ıla **28** düvenle düvenle harman sürülürdü **29** oraya hēr zaman eKmeK TaşırdıK **30** o şarTlar zor şarTlardı eveT zor şarTlardı ama şimdiki gölay **31** tā köydèn şura çıkardık hēr ya akşam zabah ordağı düven şeye yemek gètirirdik **32** su getiridik omuzumuzda şu yokdu **33** tabi tabi beş\_altı şèKiz\_on yaşında zatèn köydeki çocukların hayātını biliyoşun ilèzillikle büyüyöru **34** anne baba göyüp gèdiyöru **35** benzer\_eli bayā şöle güTdü mü gèT ödan davarı çevir gèl **36** gèt ekine g2t işde öyle olurdu

**-c-**

**37** üzümü topluyöşun\_ablam işTe **38** çuvallara gatiyöşun sıkıyöşun **39** onuñ\_içine bi toprağ\_atıyöşun onu tatlandırıyöşun **40** ondan sōnakı o toprā çıkarıyöşun kullüyöşun **41** küllèdikden sōna diñlendiriyöşun şüzüyöşun tavaya gayüyöşun **42** hē öyle öyle yapıyo ebeniñ şeyli anlaTıyör\_o **43** öle önce bi tabi orda şıra akıyöru çigñeniyöru **44** o biriklèndinde ona bi toprağ\_atıyöşun

#### İşaretler

- (-) Ünlüler üzerinde uzunluk işareti
- (<) Gelişmenin yönü
- (>) Gelişmenin yönü
- (<<) Gelişmenin yönüne göre birden fazla değışim ile başka bir şekle geçiş
- (ˆ) Kalın ünlüler üzerinde yarı incelme işareti
- (°) Dar ünlüler üzerindeki yarı yuvarlaklaşma işareti
- (ˆ) Geniş ünlüler üzerindeki yarı daralma işareti
- (ˆ) İkiz ünlü ve iki kelime arasındaki ulama işareti
- (#) Bir sesin başında kelime başı, sonunda ise kelime sonu harfi olduğunu belirtir.
- (Ø) Gramer unsurunun telaffuz edilmediğini ancak fonksiyonunun korunduğunu belirtir.
- (~) Birbirinin yerine geçen şekilleri gösterir.
- /.../ Sesbirimi
- [...] Alt ses birimi
- (+) İsme bağlanma, isim kategorisi
- (-) Fiile bağlanma, fiil kategorisi

#### Kısaltmalar

**AİGİYA** Antalya İli Gündoğmuş İlçesi ve Yöresi Ağızları

**Ar.** Arapça

**DS** Derleme Sözlüğü

**Far.** Farsça

**Rum.** Rumca

**Yun.** Yunanca

#### KAYNAKÇA

- Akar, A. (2001). Muğla ve Yöresi Ağızlarında Şimdiki Zaman Biçimleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 1-10.
- Antalya Valiliği. (2010). *Dünden Bugüne Antalya*. Antalya: Antalya Valiliği İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Yayınları.
- Aşçı, U. D. (2016). Bozkır Ağzında Görülen Bazı Şekil Bilgisi (Morfoloji) Özelliklerine Dair. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi SUTAD*, Güz 0(40), 177-193.
- Atmaca, E. (2017). *Antalya İli Korkuteli İlçesi ve Yöresi Ağızları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Atmaca, E. ve Kanık, E. (2018). Antalya'nın Gündoğmuş İlçesinin Köy Adları Üzerine Bir İnceleme. X. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu - Bildiri Kitabı 17-19 Ekim 2018 (s. 138-154), Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Atmaca, E. ve Kanık, E. (2019). Antalya'nın Gündoğmuş İlçesinin Köylerinde Kullanılan Mutfak Araç Gereç Adları, 3. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu / III. International World of Turks Symposium Social Sciences - Bildiriler Kitabı - 12-14 Nisan 2019 (Antalya) (s. 10-25), Ankara.
- Buran, A. Çağdaş Türk Yazı Dillerinde ve Türkiye Türkçesi Ağızlarında İkincil Uzun Ünlüler. [http://turkoloji.cu.edu.tr/CAGDAS%20TURK%20LEHCELERI/ahmet\\_buran\\_turk\\_yazi\\_dilleri\\_uzunluklar.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/CAGDAS%20TURK%20LEHCELERI/ahmet_buran_turk_yazi_dilleri_uzunluklar.pdf) adresinden 12.08.2021 tarihinde erişildi.
- Ercilasun, A. B. (1983). *Kars İli Ağızları*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Erdem, M. D. ve Bölük, R. (2011). Kaş (Antalya) Ağzı Ses Özellikleri Üzerine. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), 411-452.
- Erdem, M. D. ve Bölük, R. (2012). *Antalya ve Yöresi Ağızları*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Gülensoy, T. (1985). Anadolu Ağızlarındaki Şimdiki Zaman Eki. *Türk Kültürü Araştırmaları-İbrahim Kafesoğlu'nun Hatırasına Armağan*, XXIII(1-2), 281-295.
- Gülsevin, G. (2001). Türkiye Türkçesinde Birleşik Zarf-Fiiller Üzerine. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 0(5), 125-143.
- Gülsevin, G. (2005). Ağız Araştırmaları İncelemelerinde Yaygınlaşmış Yanlışlıklar (2), “değişmenin istikameti bakımından yapılan yanlışlıklar”. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 5(1), 59-63.
- Gülsevin, G. (2008). Türkiye Türkçesi Ağızlarında Kıpçakça Denilen Unsurlar Üzerine 2: (Ç > Ş Değişmesi). *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 3(3), 378-387.
- Hacıeminoğlu, N. (1974). *Türk Dilinde Edatlar*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Kanık, E. (2017). Çayırözü Köyü Yer Adları ve Folklorik Derleme, (Yayımlanmamış Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Emine Atmaca), Antalya: Akdeniz Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Kanık, E. (2021). Antalya İli Gündoğmuş İlçesi ve Yöresi Ağızları, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Emine Atmaca), Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karahan, L. (1996). *Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karahan, L. (2011). *Türk Dili Üzerine İncelemeler*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karahan, L. (2012). Türkçede Bazı Ek ve Edatlarda “-n” Morfemi ile Ortaya Çıkan Varyantlaşma. (Editör: Bülent Gül). *Türk Moğol Araştırmaları Prof. Dr. Tuncer Gülensoy Armağanı* İçinde (s. 219-236). Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Komisyon (1928). *Son Teşkilat-ı Mülkiyede Köylerimizin Adları*. İstanbul: Hilal.
- Korkmaz, Z. (1965). Eski Anadolu Türkçesindeki -van / -ven, -vuz / -vüz Kişi ve Bildirme Eklerinin Anadolu Ağızlarındaki Kalıntıları. *TDAY-Belleten*, 12(Ocak 1964), 43-65.
- Korkmaz, Z. (1995). Eski Anadolu Türkçesinde Aslı Ünlü (Vocal) Uzunlukları. *Türk Dili Üzerine Araştırmalar*, Cilt I İçinde (s. 443-458). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2007). *Anadolu ve Rumeli Ağızlarının Dayandığı Temeller*, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/722072> adresinden 26.07.2021 tarihinde erişildi.
- Küçükbalı, F. N. (2015). Gazipaşa (Antalya) Ağzında Kullanılan Morfolojik Yapılar Üzerine Notlar. (Editör: Alim Gür). *Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden 40. Yıla Armağan* İçinde (s. 249-266). Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Özkan, S. H. (2011). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Gündoğmuş (Kise ve Nağlı Nahiyeleri)*. Alanya: Alanya Ticaret ve Sanayi Odası Kültür Yayınları.
- Özmen, M. (2014). *Türkçede -ken Zarf-Fiil Eki*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, T. (1975). *Ana Türkçede Aslı Uzun Ünlüler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Tuna, O. N. (1960). Köktürk Yazılı Belgelerinde ve Uygurcada Uzun Vokaller. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 8(1960), 213-282.
- Tuna, O. N. (1986). *Türk Dilbilgisi (Fonetik ve Morfoloji)*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü Ders Notları:3, Malatya.





# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 17, p. 107-124, Autumn 2021

## TRT 1'in Yunus Emre Aşkın Yolculuğu Dizisinde Yer Alan Kıssalar Üzerine Bir Değerlendirme

*An Evaluation on the Stories in TRT 1's Yunus Emre Aşkın Yolculuğu Series*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.979783>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**06.08.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**24.09.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**28.09.2021**

### Asya Studies

Doç. Dr. Hüseyin Kürşat Türkan  
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi,  
Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve  
Edebiyatı Bölümü  
[khturkan@gmail.com](mailto:khturkan@gmail.com)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0002-6743-9056>

#### Öz

Konusu insan ve insan gönlü olan tasavvuf, sözden ziyade öz ve davranış mükemmelliği ile alakalı bir ilim olduğundan tasavvufta, Allah dostu birçok ermiş ve evliyanın yaşamına yönelik kıssalar oluşmuştur. Çoğu zaman halk arasında menkıbe olarak da adlandırılan söz konusu kıssalar, işlevsel bağlamda muhataplarının bir yandan imanlarını olgunlaştırıp ahlaki kaidelerini aktarıırken diğer yandan da ilahi aşk ve muhabbet yolunda onlara çeşitli ulvi hisler kazandırır. Böylece İslam dininin temel yapı taşları yani ana kavramları, nasihat ve öğüt-name niteliğindeki kıssalar aracılığıyla çok geniş kitlelere rahatlıkla ulaşır. Kur'an-ı Kerim'de sıkça görülen kıssalar, ibret verici ve mesaj içerikli anlatımlardır. Kıssalarda anlatılan mevzuların özellikle hayatın içinden olması onu dinleyenlerin gönüllerinde etkileyici ve yoğun bir iz bırakmasına vesile olmuştur. Kıssalarda, ders verme amacı, imgesel ve mecazi bir anlatımla doğruya giden yolun hikâyeleştirilerek gösterilmesi söz konusudur. Burada dikkat edilmesi gereken nokta; kıssaların gerçeği yansıtılmaları, hayalî unsurlara yer vermemesidir. Dolayısıyla söz konusu nitelikleri bakımından tasavvufta da var olan kıssalar, müritlerin ilahi aşk yolculuklarında olgunlaşarak ve ahlaki anlamda yoğrularak ilerlemelerine vesile olmaktadır.

Kıssaların belirtilen işlev ve özellikleriyle beraber hakkında birçok araştırma ve yayın yapılmıştır. Evrensel değerlerin ilahi öncülerinden birisi olan Anadolu ereni, Türk mutasavvıf ve şairi Yunus Emre ile ilgili yapılan çalışmaların sözlü ve yazılı olanlarının yanında görsel projelerde de yer bulması ona verilen değeri gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda TRT 1 kanalı, 2015-2016 yılları arasında Ramazan ayı münasebetiyle 44 bölüm olarak "Yunus Emre Aşkın Yolculuğu" adlı diziyi yayımlamıştır. Bu çalışmada diziden hareketle yine dizide yer alan "kıssa"lar tespit ve deşifre edilecektir. Söz konusu 43 kıssadan bazıları işlevsel anlamda tahlil edilip bir sonuca ulaşılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Yunus Emre, Tapduk Emre, Tasavvuf, Kıssa, TRT 1

#### Abstract

Since sufism, whose subject is human and human heart, is a science related to the perfection of essence and behavior rather than words, in Sufism, many stories about the lives of saint and saint, who are friends of Allah, have been formed. These stories, which are often referred to as legend among the people, give them various lofty feelings in the way of divine love and affection, while maturing their faith and conveying their moral principles in a functional context. Thus, the basic building blocks of the religion of Islam, that is, the main concepts, are easily accessible to a wide range of audiences by means of stories that are in the form of advice and advice. The frequently seen stories in the Quran are exemplary and message-content narratives. The fact that the subjects described in the stories are especially from life has caused to leave an impressive and intense mark in the hearts of those who listen to it. The aim of lecturing in the stories is to show the way to the truth by narrating with an imaginary and figurative expression. The point to be considered here is that the stories reflect the reality, they do not include imaginary elements. Therefore, the stories that exist in Sufism in terms of their aforementioned qualities are instrumental in the progress of the followers by maturing and ripening in their journey of divine love.

Many researches and publications have been made on the mentioned functions and features of the stories. One of the divine pioneers of universal values, the Anatolian saint, Turkish sufieren and poet Yunus Emre, has a special place and value at this point. The fact that the works about Yunus Emre are included in visual projects as well as in oral and written ones reveals the value given to him. In this context, TRT 1 broadcasted 44 episodes between 2015-2016 on the occasion of Ramadan. In this study, based on the TV series called "Yunus Emre Aşkın Yolculuğu", the "stories" in the series will be identified and deciphered. Some of these 43 stories will be analyzed functionally and a conclusion will be reached.

**Keywords:** Yunus Emre, Tapduk Emre, Sufism, Story, TRT 1

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Türkan, H. K. (2021). TRT 1'in Yunus Emre Aşkın Yolculuğu Dizisinde Yer Alan Kıssalar Üzerine Bir Değerlendirme. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(17), 107-124.

## GİRİŞ

Arapçada, “k - s - s” (ق - ص - ص) kök harflerinden türeyen tekili “*kıssa*”, çoğulu “*kasas*” (ق صص) olan kelime lügatte; “*hikâye, haber, cümle, söz parçası, vak’a, durum ve mevzu*” anlamına gelir. Kelimenin aslını oluşturan “*el-kass*” masdarı ise, “*atın gebeliğinin belli olması, elbise, saç vb. şeyleri makasla kesmek, kırmak, bir şeyin veya bir kimsenin izini sürüp takip etmek, bir haber veya sözü açıklayıp bildirmek, hikâye etmek, anlatmak veya nakletmek*” manalarında kullanılmaktadır. “*el-kasas*” ise, “*anlatılan hikâye, haber, rivayet ve iz*” gibi manalar ifade eden ve çoğunlukla masdar yerine kullanılan bir isimdir. Bu kelimenin ism-i fail kipiyle kullanılan ve müfredi “*el-kâss*”, çoğulu “*kussâs*” veya “*kassâs*” kelimesi ise; bir olayı, vak’ayı anlatan, hikâye yazan, kıssa yahut destan anlatan halk hikâyecisi veya dinî öğütler veren vaiz gibi anlamlara gelmektedir (Acar, 2005: 96-97).

Buradan hareketle Abdullah Acar (2005: 98-99) kıssaların temelde dört anlamı olduğunu ifade eder. Ona göre kıssalar, tanımlardan da yola çıkılarak anlamsal bağlamda dört kategoride incelenebilir:

**1. Bir kimsenin izini sürüp ardınca takip edip gitmek:** Kasas kelimesi bu anlamda Kehf suresindeki ayette şöyle kullanılmaktadır: *ق صصا امرأشای لعل ادتراف غبن انام کل ذ لاق* “*Musa (a.s.): İşte aradığımız o idi, dedi, hemen geldikleri yoldan izleri üzerine geri döndüler.*” Yine aynı anlamda, *تل لاقو* “*Hz. Musa’nın annesi, kız kardeşine: Onu izle, dedi.*” şeklinde kullanılmıştır.

**2. Bir kimseye bir haber veya sözü beyan edip bildirmek:** Kelime bu manasıyla Kur’an’da değişik surelerde kullanılmış olup, kıssa kelimesinin bu şekildeki tüm kullanımları biraz sonra beyan edilecektir. Mesela, A’raf Suresi’nde bir ayet bu kullanıma örnektir: *فا ق صص ال ق صص لعلهم ی ت فکرون* “*Sen onlara bu kıssayı anlat, belki üzerinde düşünürler.*” Aslında bu ayette kıssa kelimesini oluşturan harflerin hem fiil olarak hem de isim olarak kullanıldığı görülmektedir.

Kıssa kelimesi, bu anlamıyla Kur’an’da on yedi ayette zikredilmektedir. Nahl, 16/118 ve Mü’min, 40/78’ de iki kez *ق صصنا* ‘*kasasnâ*’ şeklinde; Nisa, 4/164. ayette, *ق صصناهم* ‘*kasasnâhem*’ şeklinde; Yusuf, 12/5’de *ق صص لا* ‘*lâ taksus*’ şeklinde; Araf, 7/101, Yusuf, 12/3, Kehf, 18/13, Taha, 20/99 ve beş defa olmak üzere Hûd, 11/20. ayetlerde *ق صص* ‘*nekussu*’ olarak; Nisa, 4/164 ve iki kez olmak üzere Mü’min, 40/78. ayetlerde *ق صص لم* ‘*lem naksus*’ şeklinde; Araf, 7/7. ayette *ق صص نک* ‘*felenekussanneke*’ kipinde; Hûd, 11/100. ayette *ق صصه* ‘*nekussuhû*’ şeklinde; En’am, 6/57 ve iki defa olarak Araf, 7/35. ayetlerde *ق صص* ‘*yekussu*’; En’am, 6/130 ve iki defa Araf, 7/35. ayetlerde *ق صصون* ‘*yekussûne*’ şeklinde ve yukarıda örnek olarak verilen Araf, 7/176. ayette, anlatmak, bildirmek anlamında kullanıldığı müşahede edilmektedir.

### 3. Bir şeyi makasla kesmek, kırmak:

Bu anlam esas olmak üzere, Türkçede kesme aleti olarak kullanılan “*makas*” şeklinde meşhur olan kelimenin aslında “*k- s- s*” fiilinin Arapçadaki “*ism-i âlet*” sıygasına nakledilmesiyle “*mikass*” şeklinde elde edildiği ma’lumdur. İslam ceza hukukunun önemli bir kuralı olan “*kısas*” da bu üçüncü anlamın kullanımına örnektir. İbn Manzur, kıssa kelimesinin bu anlamda kullanımına “*müsâvât*” tabirini kullanmaktadır ki, cinayetlerde misli ile cezalandırma demektir. Buna göre, bir kişi “*başkasından maddi manevî ne eksiltiyse kendisinden de o eksiltilir, kısaltılır.*” Nitekim, Bakara Suresi’ndeki Kısas Ayeti ve “*Atın alındaki tiylerle, yelelerini kesmeyin...*” hadisindeki “*lâ tekussû...*” ifadesi, kesme, azaltma gibi manalara örnek teşkil edebilecek mahiyettedir.

### 4. İsim olarak masdar manasında kullanılan “*kasas*” ve “*kass*” kelimeleri, “*göğüs, sadr, alın, göğsün başı, ortası veya göğüs kemiği*” anlamında:

“*Kusasu’ş - Şa’r*” tabir edilen bu ifadenin, hadislerde de kullanıldığı zikredilmekte ve bu anlamı ifadeye Lisanü’l-Arab’ta zikredilen, “*Hz. Peygamber (s.a.v), secde ederken alnını, saçın bitmeye başladığı yer dâhil alnının tamamıyla secde ederdi*” şeklindeki hadis örnek olarak gösterilmektedir.

*Gazilerim, erenlerim bol deyu*

*Hak yolunda sararuban sol deyu*

*Bir ilâhî söyler Yunus “şol” deyu*

*Tapduk Emre dergâhında el tutar* (Türkan, 2016: 287).

### 1. Yunus Emre’ye Dair

Yunus Emre’nin gerçek hayatıyla ilgili bilgiler yok denecek kadar az olup menkıbevi hayatıyla ilgili anlatılanlar çoğunluktadır. Yine de bazı kaynaklarda 638/1240-1241 ile 720/1320-1321 tarihleri arasında yaşadığına dair bilgiler veriliyorsa da konuya dikkatle yaklaşmakta yarar olduğuna inanıyoruz. Yunus Emre’nin nereli olduğu ile ilgili bilgiler de kesin değildir. Doğduğu yer olmasa bile öldüğü yerle ilgili çeşitli görüşler ortaya atılmıştır: Sivrihisar-Sarıköy (Eskişehir), Karaman, Ortaköy (Aksaray), Kula

(Manisa), Bursa, Dutçu köyü (Erzurum), Keçiborlu (Isparta), Sandıklı (Afyonkarahisar), Nallıhan (Ankara), Ünye (Ordu) ve Sivas vb. Bunların dışında Azerbaycanlı araştırmacılar da “*Gah bölgesi Oncalı köyü Oğuz Mezarlığı'nda Yunus Emre ve Tapduk Baba'nın mezarlarının olduğunu iddia etmektedirler.*” Yunus'un hayatı büyük ölçüde İç Anadolu Bölgesi'nde geçmiştir. Onun “*Gezdüm Urum ile Şam'ı / Yukarı illeri kamu*”, “*Kayseri, Tebriz ü Sivas / Nahçıvan u Maraş Şiraz*” demesine bakacak olursak Anadolu'nun dışında, Şam, Tebriz, Nahçıvan, Şiraz ve Azerbaycan'ı gezdiğinden de söz edebiliriz. Ancak bu bilgiler metin merkezlidir dolayısıyla elimizde belge yoktur. Bu sebepten konuya dikkatli yaklaşmakta yarar olduğuna inanıyoruz. Velâyetnâme, Konya Tahrir Defteri ve Divan'daki şiirlere bakacak olursak Yunus Emre'nin evlendiğinden söz edebiliriz. Hatta bazı kaynaklar, onun İsmail adında bir oğlunun olduğundan söz etmektedir. Yunus Emre'nin menkıbevi hayatıyla ilgili iki kaynak vardır: Hacı Bektaş-ı Velî'nin Vilâyet-nâmesi, İbrâhim Hâs'ın Tezkiretü'l-Hâs adlı eseri (Alptekin, 2014: 44-45). Eldeki bilgiler, daha çok aynı devirde yaşamış bilginlerin yazdıklarından, menkıbelerden ve bizzat Yunus'un kendi şiirlerinde yer alan bazı ifadelerden yola çıkılarak edinilmiştir. Burada sözü edilen kaynaklara göre Yunus Emre 13. yüzyılın ortaları ile 14. yüzyılın başlarında Orta Anadolu'da yaşamış bir Türkmen dervişidir. Zamanla şeyhlik derecesine yükselerek zaviyeler kurmuştur. Ailesinin Anadolu'ya Horasan'dan geldiği bilinmektedir. Kendisi ise Sivrihisar'a bağlı Sarıköy'de dünyaya gelmiştir. Hacı Bektaş-ı Velî'nin sohbetlerinde bulunarak ondan ilim öğrenmiştir. Hacı Bektaş'ın yönlendirmesiyle Tapduk Baba isimli şeyhe uzun yıllar hizmet etmiştir. Gönül dünyasında hızla yükselişi de bu hizmetleri sırasında olmuştur. Beyazıt Devlet Kütüphanesi'nde yer alan eski bir dergiye göre 82 yaşında vefat etmiştir. Yunus Emre, şiirlerini oldukça sade ve akıcı bir Türkçe ile yazmıştır. Tasavvuf ile ilgili en zor konular bile onun şiirlerinde oldukça yalın bir anlatımla karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda Yunus, tasavvufu millî unsurlarla birleştirerek yeni bir tasavvuf edebiyatı vücuda getirmiştir. Onun böylesine sevilen bir şair ve mutasavvıf oluşunun en önemli sebeplerinden biri de sahip olduğu bu üslup ile ilgilidir. Öte yandan onun şiirleri Allah, evren, insanî nefis, tecelliler vb. gibi konuları anlatan birer form niteliğindedir. Dolayısıyla Yunus, şiiri tasavvufa dair duygu ve düşüncelerini ifade edebilme amacına hizmet eden bir araç olarak kullanmıştır. Yunus Emre'nin şiirlerinde insana ve doğaya ait motifler sıkça karşımıza çıkmaktadır. Fakat adı geçen kavramlar sadece temel anlamlarıyla değil, şiirde anlatılan konu etrafında yeni değerler kazanarak da kullanılmıştır. Bu durum Yunus'un insana ve doğaya olan yaklaşımıyla yakından ilişkilidir. O, yaratılanı yaratandan ötürü sever. Sevdiği her şeyde Allah'tan bir iz görür, sevdiğine Allah'a daha da yaklaşır (Kaplan, 2018: 157-158). Tasavvuf ehli, gönüller sultanı olan Bizim Yunus'un şiirleri, sadece çağına ve bölgesine değil yüzyıllar ötesine, dünyanın dört bir köşesine yayılmış ve hitap etmiştir. Dinî Tasavvufî Halk edebiyatının önde gelen isimlerinden birisi olan Yunus Emre, halkın diline, gönlüne ve ruhuna hitap edecek güzel Türkçeyi icra ettiği eserlerde kullanarak farklı mecralarda yer bulmuş ve eserleri asırlar sonra bile keyifle okunmuştur. Allah'ın emir ve yasaklarını, mal ve makamdan ehemmiyetli görüp bu yol uğruna dünyanın geçici heves ve arzularını elinin tersiyle geri çevirmiştir. Tapduk Emre dergâhında karar kılp el bağlayan Yunus, çağlar ötesine bile seslenen bir tavırla gönüllerde yaşamaya devam etmektedir.

Yunus Emre'yi halkın büyük kültür geleneğinden alıp, aydınının dar ama etkili kültür dünyasına aktaran Fuat Köprülü olmuştur. Köprülü'nün 1918 yılında yayınlanan kitabı “*Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar*” Yunus için yapılmış ilk bilimsel çalışmadır. Dağılan İmparatorluk topraklarında olduğu kadar, çürüyüp dökülen Osmanlı kültüründe de dayanacak bir yer bulamayan Türk aydınına, Yunus Emre'nin şiiri, tutunacak çiçekli bir dal gibi uzanmıştır. Hangi dünya görüşünden, hangi toplum katından olursa olsun, aydınımız Yunus'un şiirinde kendinden bir nakış, kendinden bir inanış bulmuş, böylece çeşitli Yunus yorumları ortaya çıkmıştır. Dar zümrelerin, mezheplerin, dinlerin ve ulus birimlerinin üstüne çıkarak bütün insanların ve bütün zamanların dilinden konuşan Yunus'un değişik yorumlara uğramasına şaşmamak gerekir. Onda hepimiz kendimizden bir şeyler buluyoruz. Bu nedenle Yunus, yetmiş yıldır tüm aydınların gönlündedir; tıpkı yedi yüz yıldır halkın da gönlünde olduğu gibi. Yunus için ilk çalışmayı yapan Köprülü, bize ilk Yunus yorumunu da verir. Köprülü'nün Yunus'u, İslam mistikliği ile “*Türk zevkinin hususi dehasını*” birleştiren basit, coşkulu, ümmî bir derviştir. Ama bu ümmilik, eski tezkere yazarlarımızın sandığı gibi, “*hecenin harflerini seçemeyecek*” bir cahillik değildir. Yunus düzenli bir medrese eğitimi görmemişse de, kendi “*mânevi kabiliyeti sâyesinde*” İslam bilimlerinin hepsini öğrenmiştir. Mevlânâ'nın şiirlerini anlayacak kadar da Farsça bilir ([https://turuz.com/storage/shiir-2020-3/3690\\_Yunus\\_Emre\\_ilxan\\_Bashgoz-1999\\_166.pdf](https://turuz.com/storage/shiir-2020-3/3690_Yunus_Emre_ilxan_Bashgoz-1999_166.pdf))



Ali Berat Alptekin, “Efsane ve Motifler Üzerine” (2014); Vehbi Vakkasoğlu’nun “Yunus Emre Hayatı Eserleri ve Bütün Şiirleri” (2007) isimli çalışmalarında Yunus Emre’nin hayatıyla ilgili farklı anlatılara yer verilmektedir. Bu anlatılar ise şöyledir:

**Yunus Emre’nin Hünkâr Hacı Bektaş’ı ziyaret etmesi;** 13. yüzyılda Anadolu’daki yoksulluk Yunus Emre’yi de etkilemiştir. Bu sebepten günün birinde ününü işittiği Hünkâr Hacı Bektaş’a gitmeye karar verir. Giderken de yanında aluç götürür, Sulucakaraüyük’te dervişler tarafından karşılanan Yunus Emre birkaç gün misafir edildikten sonra memleketine dönme arzusunu dervişlere bildirir. Hacı Bektaş durumdan haberdar edilince dervişlerine: “*O Türkmen Beyi’ne aluçların karşılığında, ‘Nimet mi yoksa nefes mi ister’ diye sorun.*” der. Dervişler de Yunus Emre’ye: “*Nimet mi nefes mi?*” dediklerinde, Yunus: “*Ben nefesi ne yapayım, bana nimet verin.*” der. Hacı Bektaş da aluç karşılığında buğday verilmesini önerir ve Yunus aldığı buğdayla evine döner. Ancak çok geçmeden hata yaptığını anlayınca döner ve: “*Ben hata yapmışım buğday yerine nefes isterim.*” der. Ancak Hacı Bektaş’ın cevabı daha da anlamlıdır: “*Biz onu Tapduk Emre’ye havale ettik.*” der (Alptekin, 2014: 45-46). Bu anlatıdan hareketle Tatçı (1990: 7), Yunus’un destanî hayatının daha çok Hacı Bektaş-ı Veli’nin “*Vilâyetnâme*”sinde kayıtlı olduğunu ifade eder.

**Düz odun taşıma;** Yunus Emre, Tapduk Emre’ye bağlandıktan sonra dergâhına 40 yıl düz odun taşır. Bununla da kalmaz dağdan yaş odun da kesmez. Ona, niçin eğri odun getirmediği sorulduğunda: “*Erenler meydanına eğri odun yakışmaz.*” der (Alptekin, 2014: 46). Tekke, doğruluğun, dürüstlüğün mektebiydi. Odunun bile eğrisi girmemeliydi oraya..Ve bir kere de boyun kesince, odunculuk da olsa, kırk yıl dayanmalı, sadakat göstermeliydi. Teslimiyet, vefa ve sadakat, bugünün neredeyse unutulmaya yüz tutmuş bu hasletleri, Yunus çağının belli başlı vasıflarıydı. Ve dolayısıyla, iman eri, mânâ sultanı olan Yunus’a da yakışan buydu (Vakkasoğlu, 2007: 55).

**Bizim Yunus;** Tapduk Emre’ye 40 yıl hizmet eden Yunus manen tatmin olmadığını düşünerek dergâhı terk eder. Bu arada hava soğuktur, gece olunca bir mağaraya sığınır ve orada yedi dervişle karşılaşır. Onlarla dostluğu artırır, bu arada her gece dervişlerden birisi dua edince yemek gelir ve birlikte yerler. Sıra Yunus’a gelince, o da: “*Ya Rabbi benim yüzümü kara çıkartma, onlar kimin hürmetine dua ediyorlarsa, onun hürmetine beni utandırma.*” deyince iki sofraya gelir. Diğer dervişler: “*Kimin yüzü suyu hürmetine dua ettin?*” diye sorunca, Yunus da: “*Önce siz söyleyin.*” der. Dervişler: “*Biz, Tapduk Emre’nin kapısında 40 yıl hizmet eden erin hürmetine dua ederiz.*” derler. Yunus bunu duyunca hemen geri döner ve Tapduk’un eşi Ana Bacı’ya sığınır: “*Aman beni bağışlat.*” der. Bu defa Ana Bacı der ki: “*Tabduk Emre, sabah namazına abdest almak için kalkar. Sen kapı eşliğine yat. Üstüne basınca, ‘Bu kim?’ diye sorar. Ben de ‘Yunus’ derim. ‘Hangi Yunus?’ derse bil ki gönlünden çıkmışsın. ‘Bizim Yunus mu?’ derse ayaklarına kapan, kendini bağışlat.*” Yunus Emre, Ana Bacı’nın dediği gibi eşliğe yatar. Tapduk Emre’nin gözleri görmediğinden Ana Bacı koluna girer ve onu abdest almağa götürür. Ana Bacı o sabah yine Tapduk Emre’yi abdest almaya götürürken ayağı Yunus’a değer. “*Bu kim?*” diye sorar. Ana Bacı da: “*Yunus*” der. Tapduk: “*Bizim Yunus mu?*” deyince, Yunus, Tapduk’un ayaklarına kapanarak suçunun bağışlanmasını ister (Alptekin, 2014: 46-47; Vakkasoğlu, 2007: 59-60; Bakırcıoğlu, 2017: 33-34; Tatçı, 1990: 10).

**Molla Kasım;** Halk rivayetine göre Yunus üç bin şiir söyler. Bu şiirleri de Molla Kasım adında birisi okur ve bin kadarını beğenmeyerek yakar, binini de suya atar, geri kalan bin şiiri okumaya başlayınca “*Derviş Yunus bu sözi eğri büğri söyleme / Seni sığaya çeken bir Molla Kasım gelir.*” mısraları ile karşılaşır ve Yunus’un keramet ehli bir kişi olduğunu anlar. Anlatıldığına göre yakılan şiirleri melekler, suya atılanları balıklar, kalanını ise Yunus’u sevenler okumaktadır (Alptekin, 2014: 47).

**Sarıköy’de bulursun;** Yunus Emre, Tapduk Emre’ye döndükten sonra günün birinde huzura davet edilir. Tapduk der ki: “*Artık mertebeni öğrendin, burada duramazsın. Âsâmı attığın yere gider, orada da ruhunu teslim edersin.*” der. Yunus Emre âsâyı beş yıl boyunca arar, sonunda Eskişehir ilinin Sivrihisar ilçesinin Sarıköy’ünde bulur ve orada ölür (Alptekin, 2014: 47). Hayatı hakkında söylenenler, halkın dilinde efsaneleşmiştir. Müslüman Anadolu, onu biraz da kendi ruhuna göre destanlaştırmış ve öylece benimsemiştir. Tamamen halka mal olan ve halk tarafından benimsenen Yunus gibi bir veli başka efsaneleşmemesi zaten mümkün değildi. Üstelik kendisinden sonra gelen, diğer bazı Yunusların da kendisiyle karıştırılması üzerine, hayatı tamamen menkıbelere karışmıştır. Ancak, halka mal olmuş menkıbeler, Yunus’un şiirlerinde işlenmiş İslâmî gerçeklere, tasavvufî yaşayışa tıpatıp uygundur çoğu zaman. Hatta denilebilir ki, kuru bir hayat hikâyesi yanında, bu canlı destanlar, Yunus’a daha çok yakışmakta ve onu daha iyi anlatmaktadır (Vakkasoğlu, 2007: 28). Bu bağlamda Yunus Emre ile ilgili olarak halk muhayyilesinde çok sayıda farklı anlatıların varlığını burada zikretmek faydalı olacaktır.

Yunus Emre ile ilgili çok farklı ve çeşitli çalışmalar bulunmakla birlikte, TRT 1'in 2015-2016 yılları arasında Ramazan ayı münasebetiyle 44 bölüm olarak yayınlamış olduğu “Yunus Emre Aşkın Yolculuğu” dizisiyle, söz konusu kimlik daha geniş bir camia tarafından tanınmış ve ilgili dizinin başarısı ile Bizim Yunus'un bilinmeyen yönleri de ele alınarak görsel bir yolla tanıtılmaya çalışılmıştır.

Bu bağlamda Cumhurbaşkanlığı tarafından 30 Ocak 2021 tarihli Resmî gazetede yayımlanan genelge ile 2021 yılı, Türk dili ve kültürünün en önemli şahsiyetlerinden Yunus Emre'nin vefatının 700. yıl dönümü olması münasebetiyle UNESCO tarafından anma ve kutlama yıl dönümleri arasına alınmıştır. Böylelikle 2021 yılı Cumhurbaşkanlığımız tarafından “Yunus Emre ve Türkçe Yılı” olarak ilan edilmiştir. Bu kapsamda “Dünya Dili Türkçe” adıyla yurt içinde ve dışında etkinlikler düzenlenmesine de karar verilmiştir. Düzenlenecek etkinliklerin Kültür ve Turizm Bakanlığının koordinasyonu ile yürütüleceği de duyurulmuştur. Alınmış olan bu karar vesilesiyle Yunus Emre'nin hayatı, sanatı, eserleri daha geniş bir perspektiften ele alınacağı ve güzel Türkçemize ciddi katkılar yapacağı ve ilaveten Türkiye'mizin daha geniş coğrafyalarda tanınacağı aşikârdır. İlaveten Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nden Doç. Dr. Himmet Büke'nin Vatikan Kütüphanesi'nin erişime açılan veri tabanından “Yunus Emre”ye ait daha önce tespit edilmemiş bir divana erişimi de ülkemizi ve bu konuyla ilgili araştırma yapan birçok bilim adamını heyecanlandırmıştır. Şu an itibariyle söz konusu eserin transkript edildiği ve yakın bir zamanda TDK yayınlarından basılacak olduğunu da bilmekteyiz. Söz konusu çalışma tamamlandıktan sonra Yunus Emre'nin farklı yönleri çeşitli bilim dalları tarafından (edebî yön, sanat, kültür, dil vb.) ele alınıp incelenecektir.

## 2. Yunus Emre Aşkın Yolculuğu Dizisi'nden Tespit Edilen Kıssalar ve Tahliller

Söz konusu kıssalar, alfabetik sıra gözetilerek verilmiştir.

KISSALAR	KONULAR
1. Aşure Ayı ve Kerbelâ Olayı	<i>Tevhit inancı ve Allah'tan gelip yine Allah'a dönüleceği gerçeği</i>
2. Bağ Sahibi	<i>Allah'a verilen sözün yerine getirilmesinin gerekliliği</i>
3. Biz Muhammedî'yiz	<i>Tövbenin, istiğfarın, nefse hâkim olmanın önemi ve gerekliliği</i>
4. Buğday Hikâyesi	<i>Nefse hâkim olmak ve nefsin tutsağı olmamak</i>
5. Buğday İsterim	<i>Nefsi terbiye etmek</i>
6. Bülbül Hakikati Söyler	<i>Kâinata görünen her şey aslında hakikatleri söyleyen işaretlerdir.</i>
7. Cuhâ'nın Sergüzeşti	<i>Tasavvufta az ve öz konuşmanın gerekliliği ve irfanı</i>
8. Firavun ve Hz. Mûsâ	<i>Gaybın (Geleceğin) yalnız Allah tarafından bilinebileceği ve büyüünün, sihrin, falın şirke girmesi</i>
9. Hakikat	<i>Hikmetin hakikatte, hakikatin de kâmilin sözünde olduğu</i>
10. Hakikatte Su	<i>Suyun kutsallığı ve insan arasındaki benzerlikler</i>
11. Hırsız ve Deveci	<i>Dünyanın geçiciliği, malda hırsız olmamak ve sahip olunanlara şükretmek</i>
12. Hz. Hızır ve Hz. Mûsâ	<i>Derviş olmanın gereklilikleri ve bu yolun meşakkatli olduğu</i>

13. Hz. Abdülkadir Geylânî	<i>Kibrin ve benlik duygusunun tasavvufta yerinin olmadığı</i>
14. Hz. Bâyezîd-i Bestâmî 1	<i>Kibir ve benlik duygusu</i>
15. Hz. Bâyezîd-i Bestâmî 2	<i>Hz. Muhammed'in sünnetlerinin yol göstericiliği</i>
16. Hz. Eyüp	<i>Sabretmenin ve Allah'a sığınmanın fazileti</i>
17. Hz. Hamza	<i>Tövbenin, istiğfarın, nefse hâkim olmanın önemi ve gerekliliği</i>
18. Hz. İbrâhim	<i>Akıl etmenin, düşünmenin önemi ve sorgulamanın bir üst mertebeye çıkmak için gerekli olması</i>
19. Hz. İbrâhim Ethem 1	<i>Sabretme ve şükretme sonucu mükâfatlandırılma</i>
20. Hz. İbrâhim Ethem 2	<i>Dünyanın geçiciliği, Allah'tan gelip yine Allah'a döneceği inancı</i>
21. Hz. İbrâhim Ethem 3	<i>İslam'ın ve imanın şartlarına uymanın gerekliliği</i>
22. Hz. Muhammed ve Hz. Ukkâşe	<i>Her durumda, her koşulda ve her mekânda adil olmak</i>
23. Hz. Mûsâ ve Hz. Hızır	<i>Duada samimi olmak</i>
24. Hz. Nûh	<i>Kibirden uzak durmak, Allah'ı unutmamak ve insanın iradesi ile Allah'ın iradesi arasındaki farkı görebilmek</i>
25. Hz. Ömer	<i>Halk ile yöneticiler arasında daima adaletin sağlanması ve bu konuda hiyerarşi gözetilmemesi</i>
26. Hz. Süleyman	<i>Benliğin tuzağına düşmemek ve dünya malına tamah etmemek</i>
27. Hz. Süleyman ve Karınca	<i>Canını Allah yolunda feda etmekten korkmamak</i>
28. Hz. Yûsuf	<i>Hayır görünende şer, şer görünende hayır olduğu</i>
29. İmam Şâfi 1	<i>Kibrin iyileştirilmesi gereken bir hastalık olduğu</i>
30. İmam Şâfi 2	<i>Hakikatin gizli ve gönülde olduğu</i>
31. İman	<i>İmanın gizli olması ve kalben yapılması</i>
32. Kaplumbağa	<i>Hırsa yenik düşmemek yine hırs ile mücadele etmek</i>
33. Kılıç	<i>Vahdet-i vücud algısı ve Allah'ın sonsuz kudreti</i>

34. Kul Hakkı	<i>Kul hakkına girmenin Allah katında affedilemez günahlardan olduğu</i>
35. Leylâ	<i>Sevmenin, sevginin, her işe sevgiyle bakmanın Allah'a yakınlaşmada bir yol olduğu</i>
36. Mevlânâ Celâleddîn Hazretleri	<i>Hurafelerin terk edilip hakikatin gönülde aranması gerekliliği</i>
37. Müminin Aynası	<i>İnsanın içine dönmesi ve özünü bilmesi</i>
38. Nasihat	<i>Hayır görünende şer, şer görünende hayır olduğu</i>
39. Nefis ve Hz. Ali	<i>Nefse hâkim olmak ve nefsin tutsağı olmamak</i>
40. Papaz Odon	<i>Merhamet etmenin, merhametli olmanın fazileti</i>
41. Tavus Kuşu'nun Cennetten Kovulması	<i>Nefis terbiyesi, nefse hâkim olma, verilen nimetlere şükretme</i>
42. Türk Dili	<i>Türk dilinin önemi ve ibadetle tevhidin bir dilinin olmaması</i>
43. Zekât ve Sadaka	<i>Zekât ve sadaka vermenin gerekliliği ve fazileti</i>

### 2.1. Buğday Hikâyesi

“Bir şeyin bitmesi için ekilmesi icâb eder. Yâni her şey bir tohumdan meydana gelir. Gerisi başka mesele! Tohum bu! Kimi yiter. Kimi biter. Ammâ buğdayın bi zâtihi kendisi tohum. Çünkü o ilk var olan mevcûdâtın... Eyi ammâ! Bir şeyin neslinin devamı için bir erkeğe bir de dişiye ihtiyaç vardır. Böl şu buğday tanesini ikiye... Bir yanı Âdem (‘aleyhi’s-selâm), bir yanı Havvâ (‘aleyhe’s-selâm)... Erenler derler ki; buğdayın elif sırrı karnındadır... Ne ola bu elif sırrı... Cevap “vahdet”tir. Elif gibi deriz ya! Yâni hem arı hem duru hem bir... Çokluktan arınmış! Biz okumak yazmak bilmez cahiliz. “Ammâ bu nedir?” der iseniz... Deriz ki; Rabbimin “kün-ol” dediği yerde mesele noktalanmıştır. “kün-ol” nokta! Olur! Bunu tartışmak ahmak işidir. Bunları size anlatırdım amma bunlar hep birer sır işidir. Hak etmeyene ifşa etmek kişiye kötülüktür. Ne derler atalar; süt çocuğuna bulgur verilmez. Çünkü dişi kırılır. Aşksız kişi hayvân olur. İşte buğdayın ortasındaki bu elif toprağa düşende, ulu bir ekinliğe dönüşür. Nasıl ki Âdem (‘aleyhi’s-selâm) ile Havvâ (‘aleyhe’s-selâm) anamızdan ulu bir insanlık çınarı doğar... İşte tam öyle... Bunlar kitaplarda yazmaz canlar. Amma sanma ki bizde marifet vardır. Bilen söylemez... Söyleyen bilmez... Demem odur ki; Âdem (‘aleyhi’s-selâm) ile Havvâ (‘aleyhe’s-selâm) bir buğday tanesinin iki yarısıdır. Nefsi tefsil eden, Hz. Âdem (‘aleyhi’s-selâm)’den sonra ve Hz. Âdem’in nefsinde yaratıldı... Âmennâ... İşte o Havvâ (‘aleyhe’s-selâm) yâni dişi, Âdem’e ayna olmuş... Âdem o aynada kendini görüp nefsinin güzelliğine hayrân olmuştur. O kadar ki; nefsinin güzelliği, Rabb’inin emrini yâni kendi hakikatini unutmaya sebep oldu. Nefsine tâbî olunca da Cennet’ten uzağa düştü. Âdem’in Cennet’i kendi hakikati idi. Eee o vakit... Hele söyle anlatılan bu buğday hikâyesi de neyin nesi ola? Ne der bu kıssa bize... Öyle ya! Hissesz kıssa olmaz. Olsa da boş laftır deriz. Madem onu da diyiverelim! Uzattık zâten... Buğday ekme olur nefsi doyurur. Nefsin arzularının remzidir buğday. Her kim ki; nefsinin arzularına tabî olur da, kendi hakikatini unuttur ise, cennetten de kovulur işte...” (23. Bölüm).

Buğday hikâyesinde insanın yaratılışı ve insanda var olan nefsin doğuşunun anlatıldığı görülür. Burada insan, buğdaya benzetilmiştir. Buğdayın toprağa düşmesi, yani ekilmesi, Allah’ın “Kün-ol” demesi üzerine insanın yaratılması ile aynıdır. Buğdayın ekin olup çoğalması için bir dişi bir de erkek tohuma ihtiyaç vardır. Bundan mütevellit insanoğlu da bir erkek (Âdem) ve bir dişi (Havvâ)’den üremiş koca âlem oluvermiştir. Keza buğdayın yarısı Âdem yarısı Havvâ’dır. Onları birleştiren ise “Elif” sırrı yani vahdet, Allah aşkıdır. Bu aşk onları cennete düşürmüştür. İlk insan Âdem’in cenneti kendi hakikatidir; fakat Âdem’den var edilen Havvâ, Âdem’e ayna olmuş ve Âdem kendini görüp nefsinin

güzelliğine hayran olmuştur. İşte o nefsin peşinden koşup asıl olan hakikati, yani “Elif” sırrını unutunca da cennetten kovulmuştur. Bu hikâye bizlere şu dersi vermektedir: İnsanoğlu bu dünyaya içinde hem “Elif sırrı” hem “Allah aşkı” hem de “nefis” taşıyarak gönderilmiştir. Âlim olan nefsi terbiye edip “Elif” sırrına mazhar olur; cahil olan ise nefsin arzularına kurban olup asıl olan cennetini kaybeder. Tasavvuf felsefesinin temeli de içimizdeki bu sırrı keşfedip Allah’ın varlığında yok olmaktır. İç sırrını keşfeden mümin ise nefis mertebelerinden geçmiştir. Bu mertebeleri tamamlayan zat, “insan-ı kâmil” olur. Ve böylece tüm hayattan ve varlıktan soyutlanır. Yalnızca Allah’a bağlanmış, “Elif” sırrıyla hem-dem olmuştur.

## 2.2. İman

“Size Beyazıt’ı Bestâmi’den bir hikâye anlatıvereyim de bitirelim sohbeti. Hazret bir gün müritleriyle gezinti sırasında yolları bir veli yurduna gelir. Şimdilerde akıl hastanesi derler. Ayaküstü hekimlerle sohbet ederken, bir hekim ruhi hastalıklar çareleri ve hangi hastalığa hangi ilacın iyi geleceği hakkında bilgi verir. Gönüller sultanı bu bilgilerden sonra hekime şöyle bir soru sorar: “Hekim efendi” der, “Siz bütün hastalıkların ilaçlarını saydınız. Peki, günah hastalığının ilacı ne ola ki?” Kısa bir sessizlikten sonra orada bulunan deli velilerden biri, hekim diliyle deyin ki akıl hastalarından biri, edep ile müsaade isteyerek söze girer: “Erenler müsaade eder ise bu ilacı ben söyleyeyim mi?” Beyazıt-ı Bestami bu samimi teklif karşısında müsaade eder. Hekimler de can kulağı ile hastalarını dinlemektedirler. “Günah hastalığının ilacı şudur ki; tövbe kökünü istiğfar yaprağıyla karıştırıp, gönül havanına koyduktan sonra tevhit tokmağıyla döveceksin. İnsaf eleğinden eledikten sonra, gözyaşı ile hamur edip, aşk ateşinde pişireceksin. Muhabbet balından da birazcık karıştırıp, sabah akşam kanaat kaşığı ile azar azar yiyeceksin.” Bu güzel ilacı öğrenen Beyazıt Hazretleri; “Hey gidi dünya hey! Demek seni de beni dahi buraya getirmişler.” deyip oradan ayrılır. İşte böyle canlar! Ha sanma ki bu bir mesel, reçete gerçektir. Bu ilaç hâlen günah hastası olanlara tavsiye edilmeye değer bir ilaçtır. Bu terkip hala devam etmektedir. Nasıl mı dersiniz? Cenab-ı Hakk (c.c.) tövbe edenlere rahmetiyle yüce mertebeler vadetmektedir. Bunlardan biri de günahların sevaba dönüşmesidir. Bu nasıl olur diye tereddüte gerek yok, ilahi müjde öyledir. Bunu tartışmak dahi aptal işidir. İlahi Rahmet bu kadar geniştir. Bize inanıp teslim olmak, ona güvenip rahmete koşmak gerek! Yüce Allah (c.c.) kuluna gönlündeki iman ve niyete göre muamele eder. Allah (c.c.) diyen mahrum olmaz. “Allah (c.c.) tövbe edenleri sever.” ayetiyle şüphesiz Allah (c.c.) günahla imtihan olup, tövbe eden mümin kulunu sever hadisiyle, günaha bulanmış kulun kalbini çekmeye yeter de artar bile...” (25. Bölüm).

Söz konusu kıssada imanın şartları teker teker sayılmış olup Beyazıt-ı Bestami’den bir hikâye verilerek günah hastalığının ilacının “tövbe, gözyaşı, Allah aşkı, bol zikir ve muhabbet” olduğu belirtilmiştir. Bu unsurlar aynı gönül ateşinde hazırlanan nefis ekmeği gibidir. Malzemeler ne kadar iyi birleşirse gönül o kadar tasavvuf lezzetine kavuşur. Bu bir ilahi müjdedir ve buna inanıp bunu rahmete koymamız gerekir. Çünkü Allah, iman ve niyete göre muamele eder. Günahla imtihan olup tövbe ile hidayete ereriz. Bunun yanı sıra söz konusu müjdeli bilginin akıllıda mı, delide mi olacağını bilinemeyeceğini de belirtmek gerekir. Hakikat, bir delinin varlığında da kendini açığa çıkarabilir ve yol bizi o deliye götürüyorsa bu, hikmeti almak içindir.

## 2.3. İbrâhim Ethem Hazretleri

“İbrahim Ethem, Belh şehri sultanın oğlu idi. Devir döndü beri geldi yeni sultan o oldu. Amma perdenin ardında neler olur neler ölür... Ne bile İbrahim Ethem Sultan? Zengindi, alış veriş sever idi. Yemeyi, yedirmeyi büyük sofraları, avlanmayı, cins atları, altınları, gümüşleri, dünyalık olan ne var ise şehvetle bağlı idi. Aklından ne geçse onu oldurmaya kudretim var deydi düşünürdü. Oysa olduran da öldüren de başkacaydı. Aynalı piri olaydı fıslıdayıverirdi kulağına oldurana, öldüreni. Hiçbir noksanı yok idi. Noksanı dahi tam idi. Amma içinde bir delik var idi. Gittikçe dibi görülmez olan kapkara bir delik. Gün geçtikçe karamsarlık kapladı içini. Bir gün sarayında büyük bir yemek tertip etti. Birdenbire iri yarı, heybetli bir zat çıka geldi. Ne askerlerden ne hizmetçilerden hiçbir kimse “Sen kimsin? Burada ne işin var?” deme cesaretini bulamadı. İbrahim Ethem sordu:

-Ne istersin? O zat:

- Bu handa konaklamak isterim dedi. İbrahim Ethem şöyle bir baktı divane midir nedir? Döndü adama:

-Sen deli misin be adam? Burası han mıdır? Burası benim sarayımdır görmez misin dedi. O iri cüsseli dev gibi adam baktı, baktı sonra gülmeye başladı:

-Bana divane diyene bak hele. Asıl divane sensin bre! Tamam, han değil saray olsun. Olsun amma nereden senin olur bu saray?

-Babamdan kaldı der İbrahim Ethem müstehzi. Alay eder onunla. O zat der ki:

-İyi o vakit o zaman söyle babandan önce kimin idi?

-Dedemin idi?

-Ya ondan evvel?

-Falanca kişinin, der Sultan İbrahim.

-Ya o falanca kişiden evvel kimin idi?

-Onun da babasından ona kalmış idi.

-Ya ondan evvel?

-Falancanın idi.

-İyi dedi o kişi. İyi de hele o vakit onlara ne oldu? Neredeler?

-Öldüler, dedi İbrahim.

-İyi amma bu nasıl senin sarayın ki? Biri gelmeden biri gitmedi? Şaşkın oldu İbrahim Ethem.

Sözünü söyleyen yabancı geldiği gibi çıktı gitti. İbrahim Ethem peşine düştü yabancının. Onu yakaladı ve sordu:

-Sen kimsin? O zat da:

-Ben göklerde karalarda ve sularda olanım, ben Hızır'ım dedi.

Eğer uyanma vakti geldi ise bir uyandıran olur elbet. Kimine Hızır, kimine uçan kuş, kimine biten ot, kimine açan çiçek, kimine akan su, kimine dilsiz taş... İşte o günden sonra büyüdükçe büyüdü gönlündeki kara delik. Bitmez, tükenmez, dinmez, durulmaz, derlere biçare oldu. Vakit geldi tacı tahtı bıraktı, kaftanını bir çobana giydirdi ve sahraya vurdu kendini. Ne derler erenler; bu yol incedir, kılıçtan keskindir. Kimi tacı- tahtı bırakır koyulur yola, kimi taca-tahta çıkmak için çıkar yola. Ne der o vakit İbrahim Ethem'in hikâyesi bize? Altın tasta da içsen içeceğin bir tas su der. Altında kıymet olaydı kâinatı altundan yaratır idi. Onun küpüne zarar değil de o vakit nedir bu seninle gelmeyeceklerin uğraşı? Bak buğdayı satamadık deyi kıyametimiz kopar burada. Hiçbir vakit sahip olamayacağımız için nedir bu telaş? Sahip olamayacağımızı biriktirirsen, o sana sahip olur. Sen ona kul. Bu dünyayı kulu olacak kadar nedir sana sevdiyen? Amma bilesin ki dünyaya kul olunmaz. Dünyaya tapana mahlûk derler. Dünyaya tapana mahlûk, Allaha tapana kul derler. İşte bunu anlatıverir İbrahim Hazret bize..." (26. Bölüm).

Bu dünyanın geçiciliği üzerinde odaklanılan kıssada, dünyadan eli boş dönenlerin ibret noktasında değerlendirilmesi gerektiği vurgulanır. Kim bu dünyaya geldi de ahiretine amelinden başka bir şey götürebildi? Bu dünya bir han yeri... Geldik, konduk ve göçeceğiz. Her şey onu yaratan Allah'ındır. O hâlde bize ait olmayan bu dünyayı niye bu kadar sahipleniriz? Mal da yalan, mülk de. Kişi, başta sahip olduğu sandığı malın sonrasında kölesi olur. Onu korumak için hayatını heba eder de yine onla güzelce yaşamasını, paylaşım yaparak değerlendirmesini bilmez. Asıl olan, tek olan Allah'tır. Vahdeti bilen, sahip olduğu dünya malı için böbürlenmek yerine sahip olduklarına şükrederek esas vatanına döneceği günü beklemektedir. O yüzden kul, nefsiyle kavgasında asıl hazırlığını dünyalık maddiyatla değil ahiret ve ibadet maneviyatıyla çoğaltmalıdır. Çünkü öte dünyanın terazisinde bu mallar değil, yapılan güzel ameller ve ibadetler tartılacaktır.

#### 2.4. Biz Muhammedi'yiz

"Bir vakitler Allah'ın sevgili kullarından bir kul var imiş. Bir kez gördüğü Hızır Aleyhisselam'ın hasretinden yanar tutuşur imiş. Gece gündüz ellerini açar, "Ya Rabbi bana yine onu göster. Bana Hızır'ı göster" diye yakarır dururmuş. Derken Hızır aşkıyla aklını oynatmış garip. Senelerce dağ bayır gezdirip durmuş Mecnun aklına. Yıllar geçmiş aklı dahi geri gelmiş. Köyüne, evine geri dönmüş ama Hızır gelmemiş. Açmış ellerini yine bir akşam. "Yarabbi!" demiş. "Yıllardır ne hâllere kodun beni. Bir kez göster bana." diye yakarmış gene. Derken yanı başında belirmiş Hızır, eli ayağına dolanmış garibin. Hz. Hızır: "Rabbimden beni görmek istemişsin. De hele benden isteğin nedir?" Eyice şaşkın olmuş köylü: "Ya Hazret! Madem böyle göz açıp kapayana geliverirsin. Bunca zaman ne diye beni yıllardır yalvartırsın? Senin yüzünden aklımı oynattım, dağ bayır divane dolandım." demiş. Hızır üzerindeki yeleği adama giydirmiş, başındaki külahı da adamın kafasına geçirmiş ve: "Heh şimdi sen Hızır'sın. Var çarşıya herkese görünür bakalım." demiş. Bizimki çarşıya inmiş. Bir de bakmış ki ne göre. Aman yarabbi kimi kuyruklu, kimi boynuzlu, kimi karnı üstünde sürünür. Çarşı meydanında onlarca mahlûkat; yılanlar, çıyanlar, sırtlanlar, domuzlar, fareler, böcekler, örümcekler, aslanlar, maymunlar... Dünyadaki mana ve suretimiz ne olursa olsun sîretimizle haşrolunacağız. Neymiş o vakit insan denen, suret ile kaş değil. İnsan denen manadır. Suret ile kaş olaydı, sîret olmazdı. Hızır oldu ya Hazret, nerede kalkırınce aradan herkesin sîretini, manasını, içini, yüzünü görüvermiş: Zalimleri sırtlan şeklinde; döneke ve ikiyüzlü riyakârları maymun şeklinde; onu bunu ısırın, gönül kıranları köpek şeklinde; bâtılı, yalanı konuşanları

domuz şeklinde. Hayrete kapılır garip divane: “Bu ne haldir Allah'ım!” der yürür gidermiş. Derken o mahlukatların arasında nur yüzlü bir ihtiyar var: Sakalları akçadan ak, nazarlarından nur saçan bir ihtiyar... “Oh” demiş rahatlamış. Hızır yerine geçen bizim garip, hemen o nur yüzlü ihtiyarın yanına varıvermiş. İhtiyar: “Ben Hızır'ım. Benden bir isteğin var mıdır? Var ise söyle hemen yerine getireyim” der. Ee görünecek başkası olmayınca kendisi varır Hızır'ım deyî Hazret. İhtiyar şöyle bir bakar ve: “Evlât sen işine bak. Bize Hızır lazım olursa senin evine varırız” der. (31. Bölüm).

Adalet masumiyeti aramaktır ve aslında insanın içinde bulunur. İnsanoğlu adaleti hep olmadık yerde arar. Hâlbuki insan, kâinatın numunesidir. Yani kişi ne ararsa önce kendinde aramalıdır. Çünkü hakikat olan her şey; adalet de, adalette aranması gereken masumiyet de insanın içinde, kalbindedir. Hikâyede bir arayış vardır: Hızır'ı bulma ve onunla açılan her gönül gözüne nail olma isteği... Fakat Hızır'ın gözüyle dünyaya bakarsak dünya insan cisminde dolaşan sırtlanlar, maymunlar, domuzlar, köpekler diyarıdır. Riyakârlar, yalancılar, dost görünömlü düşmanlar vardır. Hızır olmayınca herkesin gerçek yüzünü ve adaleti, masumiyeti bulmak güçtür. İlgili kıssa müridin uyanık olmasını, niyetini temiz tutmasını ve insan görünömlü bir günahkâr kalbi, bir canavar mahlûkatı taşımamasını öğütler.

### 2.5. Zekât ve Sadaka

“Eğer tövbe ederler, namaz kılarlar, zekâtı verirler ise dinde kardeşlerimiz olurlar. Biz ayetleri bilen bir kavme açıklarız” der kitapta. Bilen bir kavme. Arap'a, Fars'a, Türk'e, Rum'a değil; bilen bir kavme... O vakit bilmek gerek hak nice'dir, halk nice'dir? Eskimiş hafızam beni yanıltmaz ise Kur'an'ı Kerim'de nice ayette zekât vermekten bahseder yüce Allah. O vakit bunu bilmek icap eder. Nedir bu zekât ki kitap bu derece önemli kılar. Altundan şu kadar, gümüşten şu miktar, hayvanattan bu miktar... O işin hesap kitap kısmı, işin görünen kısmı, işin adalete, halkın düzenine, dirliğe, birliğe dair toplum için olan yönü. Zekâtı bir müessese halinde işler hale getirdiğinde toplumdaki fukaralık ortadan kalkar. Düstur ise veren el, alan eli bilmemeli... Tok olan cümle cihan tok sanır. Aç olan ise âlemde ekmek yok sanır. İşte aç ile tokun halini birbirine bildiren zekâttır. Bu işin halka ait olan yönü... Halkın iyiliği için gördüğü iş zekâtın. Bir de kişinin şahsi manevisine dair zekâtı olsa gerek.

Her şeyin zekâtı var der ya Efendimiz, bedeninki de oruçtur. Efendimiz der biz demeyiz. O vakit zekât bir tek maddeden vermek değil. Aklın zekâtı ilim, dilin zekâtı zikir, gönlün zekâtı aşktır. İnsan nefesine dahi zekât verir. Bu dünyada ve öte dünyada lazım olacak bilgileri edinmek nefsin sadakasıdır. Nefis o bilgilerin bazılarını akla verir. Bu da nefsin akla olan zekâtıdır. Her peygambere tebliğde bilgisini aktarırken, şöyle demesi emredilir. De ki: “Buna karşılık sizden bir ücret talep etmiyoruz, bizim ücretimiz Allah'a aittir.” Şeyhi Ekber Arabi der ki: Demek ki ortada ücret ödenmesi gereken bir eğitim vardır. Tebliğ bir eğitim değil midir? Ama bu ücret senin kulluğunu engelleyecek bir ücret değildir. Zahiren de böyledir, batinen de böyledir. Ne müriüvetsiz beylerin vergisi gibi ümüğüne çöker ne softalar gibi hayattan el etek çektirir. Kişinin ahlaki düzenini iyileştirmek olan zekâtın bu yönü, kişinin dâhil olacağı toplum ile ilgili olan alakasını düzenler. İyi toplum iyi bir insandan neşet eder. Her su gibi iyiliğin de bir fgözü vardır. O gözden fışkırır. Yoldaki bir taşı alıverip bir ihtiyarcığı düşmekten kurtarıvermek sadakadır. Yaz günü aç susuz bir hayvancağıza bir kap su vermek sadakadır. Bir garip gönlüne girmek sadakadır. Velhasıl kelam her iyilik bir sadakadır. Şimdi dersiniz ki biz ne bekleriz, bu ihtiyar bize zekâttan bahsediverir. Ahali kıyama kalkacak, zulüm altında inlemekten Şeyh Efendi bize sadaka anlatır. Ama işin esası budur. Sadakanın ve zekâtın kalktığı toplumlarda düzen bozulur. Tokun açın halini unuttuğu bir memlekette ne dirlik kalır ne birlik. O vakit biriktirme ver... Azdan az, çoktan çok ver. Rızkı veren O'dur. Sakın aldanma, kula minnet eyleme. Yaratılmış olan her canlının rızkı da yaratılmıştır. Ama hırsızlık edip biriktirme. Senin değil o bırakıp gittiğin. Nasıl senin olur? Ya senin olmayanın biriktirmenin sana ne faydası var? Gafil olma fırsatın varken ver.” (33. Bölüm).

Taptuk Emre sohbetinde zekât ve sadaka vermenin, oruç tutmanın gerekliliği, toplum birliği için yararı, şahsi maneviyat için önemi üzerine durmuştur. Yunus Emre ise uzunca olan bu sohbeti “Bölüşürsek tok oluruz, bölünürsek yok oluruz” sözüyle özetlemiştir. Zekât ve sadakayı bir müessese hâlinde işler hale getirirsek toplumda fakirlik ortadan kalkar. Fakat veren el, alan eli hiçbir zaman bilmemelidir. Zekât, bölüşmekle bölünmenin eşisindeki dengedir. Bu denge bir taraftan değiştirilir ya da ortak merkezlenmezse düzen bozulur. Aslında Allah'ın herkese rızkını gönderdiği dünyada kul, kendi rızkını aramayı amaç edinmelidir. Diğer türlü kimse hak ettiği payı alamaz. Haram ve helal birbirine karışır. Zekât, illaki maddiyat değildir. Oruç da nefsin zekâtıdır. İnsan nefesine dahi zekât verir, nefsin zekâtı sadakadır. Bir hayvana bir kap su vermek, bir düşmüşe doğru yolu göstermek de sadakadır. Kısacası Allah'ın buyurduğu her şeyde bir hikmet vardır. İmanın şartları, İslam'ın şartları, emir ve yasaklar insanın bu ve öte dünyasını kurtarmak ve iyi kılmak içindir.

## 2.6. Hz. Hamza

“Hz. Hamza insan nev'inin en hayırlısıdır. Uhud Savaşı'nda küffar hiç kimseden korkmadığı kadar ondan korkarmış. Sekiz düşmanı yerle yeksan etmiş ve sonrasında ötekilerin üzerine hücum etmiş. Tabii bu sırada Vahşi de bir kayanın ardına mevzilenmiş mızrağı ile ona nişan almış. Ebu Süfyan'ın karısı Hind ona bu görevi vermiş. Yalnız Hz. Hamza'yı takip edermiş cenk meydanında. Hamza aslan gibi kükrerken kâfirin üzerine, Vahşi mızrağını fırlatmış ve onu vurmuş. Allah'ın aslanı müminlerin en cesuru Hamza oracıkta cenk meydanında şehit olmuş. Oysa Vahşi, Peygamberimizi çok iyi tanımış. Aynı yerde yaşarlarmış, onu sürekli görürmüş. Hicret'in üzerinden sekiz sene geçmiş. Mekke fethedildiği gün Vahşi Mekke'den kaçmış ve Medine'ye gelmiş. Mescitte Peygamber Efendimizi bulmuş ve huzuruna varmış. “Ben Müslüman olmak isterim ey Allah Resulü!” demiş. Fakat bir ayet-i kerimede, ‘Mümin olanlar o kimselerdir ki zina etmezler, içki içmezler, Allah'ın haram kıldığı canı haksız yere öldürmezler. Kim bunları yaparsa cezasını bulur’ buyrulur. Ahval buyken ben hem zina ettim hem içki içtim hem haksız yere cana kıydım, hem de senin çok sevdiğin amcanın canına... Şimdi benim Müslüman olup kurtulmamın yolu yok mudur?” diye sormuş. Peygamber Efendimiz karşısında ümitsizce titreyen Vahşi'ye dönmüş ve ona bir ayetle cevap vermiş: “Ancak tövbe edenler ve salih amel işleyenler hariç” demiş. Sonunda Vahşi Müslüman olmuş. (7. Bölüm).

Hamza gibi bir gülü yetiştirip büyüten su, Vahşi gibi bir diken de büyütür. Su ayırılmaz diken mi büyütür gülü mü büyütür. Öyle ki diken büyütürken gülü soldurur. Diken güle dönmez mi? Nasıl ki demir çeliğe dönerse, diken de suyu yedikçe güle döner elbet. Bunun için tövbe gerek. Tövbe, diken güle dönüşüdür. İstiğfar; nefsin, içinde boğulduğu karanlıktan kurtarılmasıdır. Nefse yapışan kirlerin temizlenmesidir. Dünya denilen karanlık kuyuda işlenen günahlar bir vakit sonra nefsi de o karanlık kuyuya çeker. Bu kuyuda ne kadar dibe gidersen Allah'tan o kadar uzaklaşırsın. Nitekim Peygamber Efendimiz tarafından “Her günah, kalpte bir siyah noktaya neden olur. Günahlara devam edildikçe bu karanlık bütün kalbi sarar” buyrulmuştur. “Bütün iyilikler Allah'tandır, kötülükler nefsinizdendir” (Nisâ/79) ayeti, kul ne yaparsa kendine yapar der. İşlediği günah da sevap da onun hanesine yazılır. Fakat insan bunların irakine erişemez. Kalbi kin, nefret ve intikamla dolduğu zaman geldiği yeri de unuttur gideceği yeri de... Böylesine fütursuz bir varlığın karşısında Allah öyle kapılar açar ki... İstiğfar... Allah Resulü de bu kapıdan geçmek isteyenlere elini uzatmıştır. En değer verdiği insanlardan birini, amcasını “vahşice” öldüren Vahşi'yi bile affetmiş tövbe kapısında elini tutmuştur. Tövbe, dinde kötü ve çirkin olan şeylerden ve çirkin hâllerden, yine dinde beğenilmiş olan şeye ve güzel hâllere dönmek, günah ve isyanı terk etmek, bunların da insanı Allah-u Teâla'ya ve cennetine yaklaştıran güzel ve makbul işlerden olduğunu bilmektir. Allah yolunda olan O'na ulaşmaya çalışan her mümin bilmelidir ki tövbe; salihlerin vuslata ermeleri için uğradıkları makamların ilkidir. Bir müritten girdiği yolun başında istiğfar etmesi ve bunu da kalben sürdürmesi beklenir. Kimse işlediği günahlardan dolayı Allah'ın affını almayacağı kesinliğiyle ne ümitsizlik içinde yaşamalı ne de günah işlemeye devam etmelidir. Kul, Allah'ın vazgeçmeyeceği en hakikatli varlıklardandır. Bunun bilincinde olan kişi daha önce gerçekleştirdiği bilinçsiz hataların farkına vardığında elini Allah'a açıp tövbe etmekten onun ihsan ve lütfunu kendinden esirgememeli kendisinin de bir gün doğru yola gireceğine kalpten inanarak gayret göstermelidir.

## 2.7. Hz. Mûsâ ve Hz. Hızır

“Hz. Musa bir gün ellerini göğe açıp “Rabbim bana bir yoldaş ver.” demiş. Akşam olunca yemeğini yiyecekken bir de bakmış ki evde tek damla su yok. Testiler kendileri susamış. Nasıl varırım şimdi çeşmeye diye sızlanmış. Kapı vurulmuş açmış. Bir derviş gelmiş ve bir akçe istemiş. Hz. Musa onun eline bakraçları verip “Git çeşmeden su doldur getir” demiş. Derviş de bakraçları doldurup getirmiş. Hz. Musa dervişe bir akçe verip göndermiş. Sonra ellerini göğe açıp yeniden Rabbine yakarmış: “Rabbim bana bir yoldaş ver.” Hızır yanına oturuvermiş: “Seninle nasıl yoldaş olacağız ey Musa? Geldik gördük ki sen bir iş gördürmeden yolda kalan aciz bir dervişe bile tek bir akçe vermezsin. Kendine bir yoldaş arar isen artık sen benim arzularıma uyacaksın” demiş.” (2. Bölüm).

Resulullah'ın “Allah-u Teâla kalbi gaflet içinde bulunan kulun duasını kabul etmez.” dediği rivayet olunur. **Gaflet**, ahlâk ve tasavvuf terimi olarak, dünya veya ahiret hayatı için gerekli olan bir şeyin önemini kavrayamama hâlidir. Duada samimi olmak, isterken aynı zamanda “veriyor musun” diye bakmaktır. Kul, mücadele edecek ki Rabbinden de isteyebilsin. Buradaki samimiyeti riyakârlığın zıddı olarak düşünmemek gerekir. Zira gerçek bir tasavvuf ehli zaten sevgisinde samimidir. Kastedilen kendisi dışında başkaları için ne yapıyor? Kendisi için istediklerini başkaları için de istiyor mu? Nasıl ki kendisi yardıma muhtaç, başka yardıma muhtaçlara da el uzatıyor mu? Yoksa ben iyi olayım da gerisi mühim değil mi diyor? Bu sorular silsilesinde kendine verdiği cevaplar gönlünü tatmin ediyor mu? Hz. Musa da



bu hataya düşmüş, yardıma muhtaç bir dervişe karşılıksız iyilik yapmamıştır. Zira gönlünü biraz önceki sorularla tatmin etmemiştir. Müridin bu noktada kalbinin bilincini açması ve isterken kendisinin de verip vermediğine bakması önemlidir. Hz. Musa, kendisinin de verip vermediğini, kendisinden de gidip gitmediğini düşünmeden Rabbinden bir yoldaş istemiştir. Rabbi ona hata yaptığını Hızır aracılığıyla bildirmiştir ki herkes bu mertebeye erişebilmede muvaffak olamadığı için kıssadan hisseyi çıkarıp duada samimi olmaya yönelmelidir. Nitekim ne gelirse başa yoldaştan değil yoldandır.

Kul çıktığı yola, seçtiği hayata kendisini adanmışken bu seçiminde doğru yapıp yapmadığını anlamayabilir. Fakat elini Allah'a açtığı kalp arzularını gözden geçirmesi, istediği şeyin ne olduğunu iyi düşünmesi gerekir. Kapımıza gelen gönül ya da nimet ihtiyacı sahibini kendi menfaatlerimizi düşünerek geri çevirdiğimizde dolaylı yolla Allah'ın hikmetini ve lütfunu da geri çevirmiş oluruz. Her ne olsa Allah her şeyin ötesinde en hayırlısını bilendir. Dolayısıyla iyilik ve hayırda Allah'a güvenip hesapsız olmak, nehrin akışına kapılmak kulu görünmez sevap ve rızık altınlarına ulaşma vasfına kavuşturabilecektir. Müminin yaptığı arı gönüllü gerçek iyilik, hem kişinin kendisi için hem de hayır sahipleri için planlı ve hesaplı iyilikten daha hayırlıdır.

### 2.8. Hz. Abdülkadir Geylânî

*“İnsanın başına bela olan kendi benliğidir. Ben yaptım ben ettim diyen insanın başı dertten kurtulmaz. İstersen kadı ol, istersen kadıya kul ol. İnsan hiçbir zaman benliğinin peşine düşmemelidir. Abdülkadir Geylani Hazretleri'ne gavsiyet tercih olunduğunda tüm veliler boyun eğmişler. Rifai Hazretleri de dâhil... Bir tek Sanan Şeyhi boyun eğmemiş. Benliğinin peşine düşmüş. Bunun üzerine Sanan Şeyhi “Senin boynuna domuz yavrusu binsin de sen de öyle eğil” hitabına muhatap olmuş. Aradan seneler geçmiş. Zaman içinde şeyh bir papazın kızına âşık olmuş. Papaz şeyhe, eğer domuzlarına çobanlık yapmayı kabul ederse kızıyla evlenebileceğini söylemiş. Sanan Şeyhi âşık olduğu kızın babası olan bu papazdan gelen teklifi kabul etmiş ve evlenmişler. Daha sonra şeyhin domuz çobanlığı yaparken yavru domuzları boynuna alıp gezdirdiği ve onların ağırlığıyla da eğildiği görülmüş.” (4. Bölüm).*

“Benliğin” sonu, “kibirden” düşülen hâl... Kibir, İblis hastalığı değil midir? Bu sebeple cennetten kovulmamış mıdır şeytan? Hiçbir zaman oldum dememeli, öldüm demeli insan. Dervişin tuttuğu yoldan onu geri çevirecek, ilerlemesine mani olacak hâllerden en tehlikelisi kibir. Hele ki gayesi insan-ı kâmil olmak o olgunluğa erişmek olanın kalbinde mevcutsa kibir, ne intisap ettiği şeyh ne de girdiği yol önemlidir. Akıl düşünür, gönül ister, dil söyler. Aklın her düşündüğünü gönül istemeyebilir. Gönül de her zaman doğru olanı isteyemez. Fakat dil... Yayından çıkan ve geri dönüşü olmayan bir ok gibidir. Gönlünü terbiye etmek kelamın önce ağızdan çıkmasına mani olmakla başlamalıdır. Fikrine ve zikrine sahip olmayana, fikri imtihan eder. Düşündüklerin söylediklerin gün gelecek senin kapını çalacaktır. Gerçek takva sahipleri gönüyle konuşanlardır, gönlü Allah'a yakındır. Gönlü Allah'a yakın olanın dili edep dilidir. Edep, dilin giysisidir. Mürit anlamalıdır ki gönlü abdestli olanın namazı zikridir. Tasavvufta da ne kibre yer vardır ne de benlik iddiasında bulunmaya... Nitekim tasavvuf gönül terbiyesidir. Gönlü kirlerden arındırmaktır. Nasıl ki temizlemenin mukabili kirletmemektir, gönülde de aynı amaç güdülmelidir. Gönle kirletmeden dokunulabilmelidir. Kirletmeden tutulabilen gönülde gerçek, ilahi aşk bulunur.

### 2.9. Hz. Muhammed ve Hz. Ukkâşe

*“Efendimiz (s.a.v.) âlemden göçünün yaklaştığını hissettiği günlerden birinde ashabıyla helalleşmek için mescide gelmiş. Âlemlere rahmet olarak gönderilen Hz. Peygamber çok hasta ve yorgunmuş. Öyle ki ayakta bile bir sahabenin yardımıyla duruyormuş. Ashabına: “Ey ashabım! Bende hakkı olan varsa söyleyin” demiş. Kimseden ses çıkmamış. İkinci kez seslenmiş. Yine ses çıkmamış. Bunun üzerine yine sormuş. Bu defa arkalardan bir sahabe ayağa kalkmış. Bu ayağa kalkın sahabe'nin adı Ukkâşe imiş. Hz. Ukkâşe kalkmış ve: “Ya Resulallah! Hudeybiye Vakası'nda siz devenize binmek istemiştiniz. Ben de size elimi uzatmıştım. Siz devenize bindiniz ve devenize kurbaçla vurmaya istediniz. Tam o sırada kurbaç benim sırtıma değdi. Şimdi bu kul hakkı değil midir?” demiş. Allah Resulü: “Evet ya Ukkâşe bu kul hakkıdır” demiş. Bunun üzerine Ömer Efendimiz daha fazla tahammül gösterememiş ve bir hisşimla fırlayıvermiş ayağa. Efendimiz ise: “Sen karışma ey Ömer. Bu benim hesabım.” demiş. Sonra Hz. Ebubekir ayağa kalkmış. “Ey Ukkâşe! Ne kadar mal mülk istersen vereyim vazgeç bu delilikten” demiş. Allah Resulü: “Ey Ebubekir! Bu benim hesabım karışmayın” demiş Allah'ın Resulü. Sahabeler kendilerini zor tutmaktalardı. Peygamber Efendimiz Hz. Ali'ye: “O kurbaç kızım Fatıma'dadır. Var git getir.” demiş. Hz. Ali durumu anlatınca Fatıma Ana'mız çok üzülmüş. “Bilmez misin ki o hastadır. Yerine geçecek kimse yok mudur aramızda?” demiş. Ve daha birer çocuk olan Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin'i göndermiş. Efendimizin göz bebekleri Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin mescide girmişler. “Ey Ukkâşe!*

*Dedemize vurma gel bize vur. Gel hakkını bizden iste” demişler. Sahabe çok duygulanmış. Efendimiz: “Ben size kıyamam bu benim hesabım” demiş ve onları geri çevirmiş. Kırbaç gelmiş ama ashabın öfkesi daha da artmış. Efendimiz: “Kırbacı Ukkaşe’ye verin” buyurmuş. Bu kez de: “Ey Allah’ın Resulü bir şey daha var. Siz kırbaç vururken benim sırtım çıplaktı. Bundan da hak geçer mi?” demiş. O der demez sahabe ayaklanmış. Efendimiz ortalığı yatıştırmış hemen. Ve: “Ukkaşe haklıdır.” demiş. Efendimiz minberden aşağı inmiş, gömleğini açmış ve Hz. Ukkaşe’nin kırbacını vurmasını beklemiş. Hz. Ukkaşe kırbaç havaya kaldırmış ve Efendimizin iki kürek kemiğinin ortasındaki mühürden öpmüş. Gözyaşları içinde de “Hakkım sana helal olsun ya Resulallah! Anam babam sana feda olsun” demiş.” (5. Bölüm).*

Kıssada Hz. Muhammed’in adaletinin yüceliği ibretlik bir hadiseyle ele alınır. Adalet, her şeyi layık olduğu yere koymak, doğru hüküm vermek haksızlıktan sakınmaktır. Âlemlerin Peygamberi Hz. Muhammed (s.a.v.) de bu yüce erdeme sahiptir. “Suçu işleyen kızım Fatma da olsa cezasını veririm.” buyurmuştur. Ki söz konusu kendi olduğunda dahi adaletli olmaktan vazgeçmemiş sahabeyle (Hz. Ukkaşe) sırtını açıp hiç düşünmeden dönmüştür. Peygamberimiz haksızlığa asla tahammül edemez, haksızlık karşısında susan, kendini savunamayan kişiyi dilsiz şeytan olmakla nitelendirir, onun bu hâlini beğenmezmiş. Mürit, Hz. Muhammed’in ahlakını örnek alarak yaşama gayesi gütmelidir. Kendini Allah yoluna adanmış bir dervişin adaletli olması tasavvufun gereklerindedir.

Müslümanlıkta toplum yaşamı, Peygamber Efendimizin hayat tarzı ve davranış şekilleri yani sünnetleri örnek alınarak sürdürülmektedir. Bu uygulamada bir de adaletle karşı davranış bulunur. Fakat adalet her tartıda ölçünün çok kolay ve net bir şekilde çıkmasını sağlayamaz. Belki tartının tabağı yamuktur ve o düzeltilmelidir. Belki taşlar net kilo hesabını vermez onlar parçalanarak tam kilo yakalanmalıdır. Belki de tartıyı gören gönül, göz doğru göremez. Belki tartılması gereken malzeme hilelidir. İşte bu noktada gönlün de gözün de aydınlatılması gereklidir. Bu durum beraberinde zor bir sorumluluğu ve bilinci getirir. Nihayetinde adalet, herkesin kendi hayatı ve toplumlar için doğru çizgiyi yakalamada ölene kadar bıkmadan tutacağı gayret yoludur. Bilinçli seçimlerimizin gerçek hesabı ile -vicdanın rahat kalması için- tahmini hesaplarımızın birbirinden uzak olmaması iyidir.

#### **2.10. Hz. Süleyman ve Karınca**

*“Vaktiyle Hz. Süleyman bir gün yolda giderken bir karınca sürüsüne rast gelmiş. Karıncaların hepsi saygılarından huzuruna koşmuşlar. Bir an onlarca yüzlerce binlerce karınca Süleyman’ın huzuruna varmış. Fakat karıncalardan biri gelememiş. Yuvasının önünde bir toprak tepcecik varmış. O tepceyi düzeltebilmek için toprak zerrelere her birini yüklenip yüklenip taşımaktaymış. Hz. Süleyman hemen o karıncayı yanına çağırır. Karınca seğirtmiş varmış huzuruna. Hz. Süleyman: “Ey karınca! Görürüm pek kuvvetli sayılmazsın. Nuh’un ömrüyle Eyüp’ün sabrına sahip olsan yine de bu tepceyi kaldırmaya güç yetiremezsin. Böyle bir iş senin gibisinin kol kuvvetiyle yapılamaz. Bu tepceyi sen kaldıramazsın.” demiş. Karınca da dile gelmiş: “Sultanım bu yolda ancak himmetle yürünebilir. Sen benim yaradılışıma bakma. Himmetimdeki yüceliğe bak. Benden ayrı bir karınca var. İçimdedir, dışımdadır, her yanımdadır amma göremem onu. Fakat beni aşk tuzağına çekti. Bana dedi ki, ‘ Sen şu toprak tepceyi dümdüz yol yaparsan ben de senin yolundan bu ayrılık kayasını kaldırır seninle düşer kalkarım.’ Hemen şimdi ben de bu işe bel bağladım. Bu toprağı taşımaktan başka çarem yok. Bu toprağı kaldırır tepceyi dümdüz edersem onun vuslatını elde edebileceğim. Bunun uğruna çalışıp çabalarken ölebilirim. Ama hiç olmazsa yalan yere bir davaya kalkışmış sayılmam” demiş. (13. Bölüm).*

Allah “Ben gizli bir hazine idim, bilinmeyi sevmeyi istedim” der. Buna göre İbrahim Hakkı Aydın’ın (2002: 258) ifade ettiği üzere Hak’tan başka hiçbir şeyin bulunmadığı zamanda Hak bilinmeyi istemiş, böylece ilk olarak sevgiyle tecelli etmiştir (taayyün-i hubbî). Bu sevginin amacı ise bilinmektir (mârifet). Âlemi yaratınca artık O mâruf (bilinen ve tanınan) olmuştur. Fakat bu bilinme sıfat ve isimlerinin zuhur etmesi şeklindedir ve O sadece bu yönden bilinir hale gelmiş, mutlak gayb olan hüviyeti ve zatı itibarıyla yine gizli bir hazine olarak kalmıştır.

İnsan sevdiğinin gönlünün rızasını kazanmak için, onun isteklerini yerine getirmekten gocunmaz. Bir küçük can olmak yaratana muhabbetle engel değildir. Her canlı kendi diliyle konuşur kendi diliyle sever kendi diliyle şükreder kendi diliyle âşık olur Allah’a. Aşkın gücü bilekte midir gönülde mi? Kıssanın da söylediği gibi aşk, karıncadadır. Hâlini düşünmeden Allah için girdiği yoldadır. Zira o yolda Allah vardır. O hâlde aşkı karıncadan öğrenmeli insanoğlu. Sadece aşkı değil inancı, beklemeyi, korkusuzluğu, fedakârlığı, inayeti de öğrenmeli. Mürit idrak etmeli ki koca dünyada bir zerre. Bir zerre ki Hak yolunda her türlü hâlde boyun eğen, sahip olduklarıyla aşkına kavuşmaya çalışmaktan vazgeçmeyen, gücüm yetmez deyip geriye çekilmeyen... Rabbi için aşk yolunda ölmeyi mükâfat bilen... Karınca da öyle dedi: “Allah için ölmeye gitmek ölümlerin en güzeli değil miydi?”. Boşa hayatı

geçirmektense karınca; inandığı, güvendiği, uğruna can verdiği bu aşkla bir imtihandan geçmiş olur. O aşkın kudretini hisseder ve onun için çabalamış olur. Bu yolda ölüm bile gelse başta da sonda da hep “Hakk” demeli insan. Kendi özünün sahibini unutmayan kimse bahşedilen hayatın manasını da unutmaz nitekim.

### 2.11. Hz. Yûsuf

*“Herkesin hesapları vardır. Yakup oğlu Yusuf’ta gelecek görmüş onu kardeşlerinden korumaya çalışmış. Kardeşleri, babaları kendilerini daha çok sevsin diye Yusuf’a tuzak kurmuşlar. Kervan sahipleri kuyudan buldukları Yusuf’tan çekinerek daha değerli olmasına rağmen az bir fiyata satmışlar can pazarında. Şehrin valisi de onu evlat edinmek için satın almış. Ancak olaylara hükmeden Allah’tır. Ve Allah tüm hesap yapanların üstünde hesap yapandır. Valinin karısı bu evlerinde büyüyen delikanlı olan Allah’ın güzelliklerle bezediği Yusuf’a alakasız kalamamış. Valinin karısı Züleyha’nın iftirasıyla Yusuf zindana atılmış. Ama Yusuf zindana atılmaktan hiç şikâyetçi değilmiş. Tam tersine ellerini açıp göğe dua edermiş. “Rabbim bu zindan bana bunların çağıracağı şeylerden daha sevimlidir. Eğer beni bunların tuzaklarından korumazsan sonunda onlara benzerim ve günahkârlardan olurum.” dermiş. Duasını kabul eden Allah, onu zindanda tutmuş. Nefsiyle bir başına, dünyanın bin türlü meşgalesinden uzaktaymış. Dönüp içine bakmış okumuş, sonra Rabbinin ona verdiği bir kabiliyet ile zindandaki mahkûmların rüyalarını yorumlamaya durmuş. Söylediği her şey gerçekleşirmiş. Yusuf bunun kendisine Rabbinin bir hediyesi olduğunu anlatırmış. Zira ki onun tek emeli Hak’tan geleni halka vermiş. Yusuf zindanı artık Hak sözünü tebliğ ettiği bir dersliğe çevirmiş. İnsanlar zindanları doldurmakta Yusuf da onların gönüllerini Hak sözüyle doldurmaktaymış.” (14. Bölüm).*

İnsan ile Allah arasındaki mistik ilişkide, sembollerin manasını çözümleyebilmek derin bir meseledir. Zira Hak yolunda manasız zerre mevcut değildir. Dışardan bakıldığında basit görünen aslında içinde derin manaları olan bir yanılsamadır. Kalbini bu derinliğe yormayanlar için zindan; soğuk, karanlık, yalnızlığın tükettiği ceza olarak görülürken gerçek bir mümin için ele geçen bir fırsattır. Sembolik olarak bilinir ki her dinin bir ibadet merkezi, bir ibadet mekânı vardır. İslam’ımızda ibadet mekânımız cami, mescit vb.dir. Kalbi, derinlerdekini göremeyenler için ibadet salt, belirli yerlerde yapılmalıdır. Hal böyleyken Hz. Yusuf’un zindana atılmasını ceza olarak görenler yanılsamaktadırlar. Zira Allah yalnızca camide, mescitte, tekkede, Mekke’de değildir. Allah her yerde, Allah içimizdedir. Dolayısıyla iman da her yerdedir. Kişi gönlünden geçtiği müddetçe istediği miktarda Allah’ı anabilir. Mürit içine dönüp bakmalıdır. Dışarda hayır görülen içerde şer, yine dışarda şer görülen içerde hayırdır. Kendini bilen için, Rabbinin için, Hak yoluna düşen için her durum ve her yer O’nun lütfudur. O lütfun farkına varabilmek o lütfu değerlendirebilmek esastır. Burada müridin görevi Allah’la bir olmak, Allah’la diri olmak ve Allah’ı içinde kalbinde hissetmektir ki her anda her durumda her mekânda her zorlukta O’nu anmak ve O’nun yolunda faydalı olabilmektir. Hz. Yusuf da bu güveni, huzuru, Allah yakınlığını kendisini sürekli bozguna uğratmaya çalışan insanlardan uzakta, hapishanede kalarak gerçekleştirebilmiştir. Keza oradakileri de Allah yolunda bir olmaya davet etmiş ve hem peygamber olarak hem de Müslümanlığın önemli simgesi gül yüzlü cemaliyle insanların beğenilerini toplamış, İslam dinine çok güzel bir örnek olmuştur. Dinimizin yayılmasında en etkili davranış biçimi olan hoşgörü ile daveti, İslam haberciliğinde kendisine işlemiş ve bu görev uğruna müminlerin destekçisi ve rehberi olmuştur.

### 2.12. Tavus Kuşunun Cennetten Kovulması

*“O iblis var ya iblis! Cennetten kovulduğunda kafaya taktı. Gece demez gündüz demez Âdem’e ne hile yapacağını düşünürdü. Bir gün bir de baktı cennetin kapısında tavus ile yılan çıkmaktalar. Cennetten çıkan tavus ve yılanı gören şeytan hemen usulca sokuverdi yanlarına. Onlara: “Siz cennetten kovulacaksınız, Âdem de kovulacak. Eğer ki beni cennete girdirirseniz ben ona kolayını öğretilirim. Siz de Âdem de cennetten kovulmazsınız.” diye yemin etti. Tavus ve yılan birleşip istişare ettiler. En son tavus vardı iblisin yanına: “Söylediklerine inanırsınız ama seni içeri nasıl sokacağız? Düşündük taşındık onu bilemedik. Nasıl gizleriz de sokarız seni cennetten içeri?” İblis hemen bir sihir yaptı ve bir inci tanesine dönüşüverdi. İblisin bir sihir ile mücevhere dönüşüğünü gören tavus kuşu inci tanesini ağzına aldı. Böylelikle iblis tavusun ağzında cennete girdi. Tavus tuttu onu Hz. Havva anamıza getirdi. İblis hemen başka bir sihir ile inci tanesinden bir insan suretine geçmişti. Hemen geçiverdi Havva anamızın karşısına: “Ey Havva” dedi. “Eğer ki bu ağaçtan yemezseniz cennetten kovulacaksınız.” “Yasaktır” dedi Havva Ana. İblis bu döktü yine: “Yemezsen kovulacaksınız. Sen de Âdem de cennetten kovulacaksınız!” Nihayet Havva Ana’mızı kandırmayı başardı. Havva Ana’mız da o ağaçtan yedi. Sonra vardı Âdem’in yanına: “Ey Âdem ben o yasaklı ağaçtan yedim.” dedi. “Eyyvah” dedi Âdem. Birden bir üzüntüye gark*

oldu. Havva cennetten kovulacak ben de ondan uzak kalacağım diye hayıflandı. Ve onu yalnız bırakmamak, ondan ayrı düşmemek için o da gitti, o da yedi yasaklı ağaçtan. Tavus, iblisin söylediklerini bir bir yapmasına inanmadı. Ama o cennette daima kalmanın hiç kovulmamanın hesabını kitabını yaparken iblis iblisliğini yapmıştı çoktan. Havva ile Âdem tavusun ağzında bir inci tanesi olarak cennete soktuğu iblis yüzünden cennetten kovuldular. Ona eşlik eden yılan da kovuldu. Böylece Tavus, Âdem, Havva, Yılan hepsi cennetten kovulup bu iki kapılı ah'a geldiler." (17. Bölüm).

Yılan ve tavus kuşları iblise kılavuzluk edip, Hz. Âdem ve Hz. Havva'yı kandırdıkları için cennetten Allah tarafından kovulmuşlardır. Ehil der ki, bin bir renkli kralların, sultanların saraylarına layık bu güzelliğin ayaklarının çamur içinde olması iyi bir şeydir. Tevazua işarettir. Tavus kuşları tasavvufta tevazu ile sembolize edilirler, çünkü görkemli tüylere sahip oldukları hâlde çamurlu ayaklarına bakarlar.

Öncelikle Tevrat'a göre kır hayvanlarının en hilekârı yilandır. Bunun sebebi ise Âdem'deki bahçede yani cennette yaşamakta olan Havva'ya yaklaşan yılan onu yasak ağacın meyvesinden yemeye ikna etmiştir. Daha sonra Havva, yasak meyveden Âdem'e de yedirmiştir. Hristiyanların kutsal kitabına göre ise şeytan yılanın içine girmiş ve Havva'nın yalnız kalmasını gözleyerek ona yasak ağacın meyvesini yedirmiştir. Tevrat'ta ve İncil'de yilandan ve tavus kuşundan şu şekilde bahsedilmektedir: İblis cennetten kovulunca Adem'i de cennetten çıkarmak için fırsat kolluyormuş ve o sırada cennetin kapısında gördüğü tavus kuşu ve yılanı cennetten kovulmamaları için bir teklifte bulunmuştur. Bu teklife göre iblis sihirli bir boncuk olup tavus kuşunun ağzına girmiş oradan da Havva'nın karşısına çıkıp ondan yasaklı elmayı yemesini istemiştir. Böylece Allah; Tavus kuşu, Yılan, İblis, Âdem ve Havva'yı cennetten kovmuş ve hepsi dünyaya gelmişlerdir. Dostu düşmanı herkesi kandırmıştır tavus kuşu. Güzel tüyleri, rengârenk tüyleri hatırına görenler kanmıştır ona. O da önlerine düşerek hepsini cennetten kovdurmuştur. Kim ki onun renkli tüylerine aldanmış; ağzında taşıdığı iblis oluvermiştir. Bu tavus kuşu gafili umdurur, peşinden koşturur. Bu kıssadaki yasak ağaç buğday ağacıdır. Buğday dünyalıkları temsil eder. Dünyalıklar nefsin istedikleridir. Tasavvufta nefis terbiyesi mühimdir. Burada da dünya nimetlerine güzelliklerine aldanan şeytana kanan ve hep daha fazlasını isteyenler cennetten kovulmak suretiyle cezalandırılmıştır.

### 2.13. Leylâ

"Türlü hile ve birçok masraf ile Leylâ'yı getirdiler. Halife sabah erken mumları yaktırdı. Leylâ'yı dikkatle gözden geçirdi. Başını önüne eğdi, saatler var ki düşünüyor. Nihayet kendi kendine dedi ki: "Hele onu bir konuşturayım, belki söz söylerken güler de yüzündeki güzelliği daha çok belirir." Köşesinde hüznün cismi gibi duran Leylâ'ya çevirdi yüzünü. Sordu Halife Harun Reşit: "Sen Leylâ mısın?" "Evet, ben Leylâ'yım; ama sen Mecnun değilsin" dedi Leylâ. "Onun başında olan o gözler sende yok." öyle dedi Leylâ Halife Harun Reşid'e. "Başkalarına baktığın gözlerle Leylâ'yı nasıl görebilirsin? O gözleri yaşla yıkamadıkça söz kimindir bilmem amma hakikattir dahi herkes derindir. Bana Mecnun'un gözleriyle bak" der. Eksiklik ne o vakit burada? İşe de Allah'a da sevgi ile irfan ile bakmalı. Bilgiyle bakmak başkaca iş... İslam sevgidir, aşktır, irfandır. Başkasını diyenler eksiktir. O öyledir, şu şöyledir, falan haldedir. Kalır mı kem sözler, dedikodular sevgiyle bakanda. Sevgisiz bakanın gözüne budaklar batar, kör eder. Kişi kendini kör edende; o körlüğe merhem biçare, tabipler biçare..." (22. Bölüm).

Sevgi kişiyi tevhide götürür. Tevhide varan, varlığın cümlesine aynı nazarla bakar. Tevhide ermenin yolu zihni bilgiyle, akli düşünceyle, kalbi aşk ve muhabbetle doldurmaktan geçer. Aşk ile yoğrulmuş bir gönül nereye bakarsa O'nu görür. O'ndan başkasını görmez. Bu durumda seven kişinin sevdiğine Mecnun gibi bakması aslında Mecnun'un hakikat gözüyle bakmasına ithafendir. Kıssada Leylâ da bunu kastetmektedir. Herkes bakar herkes görür herkes sever. İş Mecnun gibi bakmakta Mecnun gibi sevmektedir. Nitekim İslam sevgi dinidir. Tasavvufta ilk kural "sevmek"tir. İnsanı sevmek, hayvanı sevmek, yaratılan tüm varlığı sevmek... Yunus Emre'nin öğretisi de bunu desteklemektedir. "Yaradılanı sev, yaradandan ötürü." Tasavvufi anlayışta yola sevgiyle girmek esastır. Şayet sevgi yoksa o yolda, hakikat de yoktur Hakk'a ulaşmak da. Bu sebeple sufiler, tevhid yani birlik anlayışına büyük titizlik göstermişlerdir. Sevgi, kupkuru toprağı kaynatıp ilahi aşk pınarıyla dört köşeli bahçede rengarenk güller açtırır. Sevgiyle bir yetimin başı okşandığında ahiret zamanı bir iplik ağırlığınca iyilik kötülüğü alaşağı eder de cennete girilir. Sevgi; nice umutlara, başarılarla vesile olur. Nice insanlara yaşama kudreti ve ihsanı verilir de kuldan habersiz amele yazılır. Seven ve merhamet eden insan bu dünyada da diğer dünyada da Allah'ın sevgisiyle çepeçevrelenir.

#### 2.14. Kılıç

“Adamın birisi bir Hint kılıcı getirdi arkadaşına ve dedi ki: “Bu elimdeki kılıç Hint kılıcıdır. Vurduğu her şeyi ikiye yarar.” Arkadaşı, “Her şeyi mi dahi?” dedi. Arkadaşı, “Her şeyi ikiye yarar” dedi. “İyi bakalım, ver bir gerçekleyiverelim” dedi. Ve kılıcı aldığı gibi var gücüyle oradaki taşa vurdu. Ama iki parçaya ayrılan taş değil Hint kılıcı oldu. “Hani” dedi, “Efendi bu Hint kılıcı her şeyi ikiye ayırır idi?” Adam baktı baktı, diyecek bir şey yok. “Kılıç marifetlidir ama bu taş daha marifetli çıktı. Şükredin.” İbrahim suresinde ne buyurur Yaradan: Şükrederseniz elbette ki nimetimi size artıracam. Bu bir taahhüttür. O vakit şükreder isek nimetimiz artacak. İlahi bir taahhüt... O sözünden dönmez. Onun vaadi gerçektir.” (36. Bölüm).

“Allah isterse taşa bile kendini zikrettirir.” Allah’ın yarattığı vahdettir, kendisine döner. Dolayısıyla taşı (yarattığı şeyi) ikiye böldürerek/çoğaltarak kesrete yol açmaz. Çünkü kesret Allah’ın varlık felsefesine aykırıdır. Kılıç, insan eseridir ve savaş aleti olması, anlamı “barış” olan İslam’a aykırıdır, varlığı kesintiye uğratır. Oysa yaradılış ölümlü bile kesintiye uğramaz, Tanrıya kavuşmayla son bulur. Taş, Allah’ın eseridir. İçerisinde doğru konuşur gizlidir, batındır, kendine saklar, susar. O hâlde hakikat, sırdır. Allah, yokluk âlemine bakıp kendi güzelliğini görünce âlemi yaratmıştır. Dolayısıyla evren birdir ve Allah’ın güzelliğinden bir parçadır. Müslümanlığa yeni geçmiş Türk halkının sadece gözüyle değil gönlüyle de Allah’a doğru yolculuğa çıkması, bulduğu/ karşılaştığı her şeyde Allah’ın güzelliğinin tecellisini ve teklifini görmesi gerektiği belirtilmiş ve öğütlenmiştir. Bu şekilde de Müslümanın; isimde ve cisimde, maddede ve manevi âlemde, bu dünyada ve ahirette, zahirde ve batında Allah’ın cemalini görerek içsel aydınlığa kavuşması istenmiştir.

#### 2.15. Bağ Sahibi

“Bir vakitler bir bağ sahibinin bağ ile arasında şöyle bir konuşma geçer: Bağ, sahibine der ki: “Benim yerimi arıt, verimsiz toprağı gider. Yerine arı, temiz toprak döküver. Bana zararlı olan taş, keseğı, dikenı ayır. Ayırkotlarını yak, kurut. Bunu yapıverir isen ve suyumı da vakitlice verir isen ben de ahdime vefa ederim ve çeşit çeşit meyveler, sebzeler, çiçeklerle bezenir, göz alıcı güzelliğe bürünürüm. Zaman içinde dostların, gelip geçenler gelir hem gözlerini hem karınlarını doyururlar. Sonra da bu güzellik karşısında tefekküre dalıp gönüllerini doyururlar.” Bağ sahibi de bu sözleşmeye uydu ve bir bir uyguladı bağın kendisinden istediklerini. Ve böylece ortaya öyle güzel bir bağ çıkıverdi ki değil içine girip nimetlerinden yiyip havasından teneffüs edenler, yakınından geçenler dahi mest oldular. O bağ öylesine meşhur olur ki padişahın kulağına dahi gider bu bereketi ve güzellikleri. Padişah bir gün bu bostanı görmek ister ve varır. Vardığında mest olur bağın güzelliğı karşısında. Bostan sahibini çağırır ve ona: “Bu bahçeyi ne güzel imar etmişsin, bu memlekette bunun gibi bir bağ ne işitilmiş ne de görülmüştür” deyip iltifatta bulunur. Bağ sahibi de memnun olur, “Ey cihan padişahı” der, “Bu bağ, bahçe ve sahibi hepsi senindir. Bu bahçe, cihan padişahı kendisini ziyaret etmesi için güzelleştirilmiştir. Bu bağı yapmadaki muradım tamamdır artık benim. Her şey senindir, ben de seninim.” Padişahın gönlü hoş olur elbet. Ona hilat verir. Aziz eder bağ sahibini. Padişah artık daima bağına gelir, her daim görmek ister onu. Bağ sahibi de bundan istifade ile cihan padişahı ile sohbetdaş olur. Sözümlü yerine getirmenin bereketi ile padişaha dost olma şerefini kazanır. Eğer sen de gönül bostanının sahibiyle sözleşip vaktiyle yaptığın “elestü bi rabikküm” ahdine vefa gösterir isen -ta en başında ne demiş idik- o vakit bu bir taahhüt demiş idik, işte taahhüde uymanın bereketi ile Allah’ın cemalini görmekle müşerref oluruz. O vakit bizler bağ sahibiyiz ve bağ sahibi olarak bağımızı bakımlı kılmakla mükellefiz ki Allah’ın cemaline layık olalım. Viran olmuş, kurumuş, ayırık otunun bastığı bahçeye kim gele ki koca cihan padişahı gelsin de cemalini görelim?” (36. Bölüm).

Sembolik bir anlatımı olan kıssada dünya ile insan diyalekti; bağ ile bağcı ilişkisi çerçevesinde yorumlanır. Kur’an-ı Kerim’deki ayetlerin birçoğunda dünya ve ahiret mutluluğı bir arada verilmektedir. Ahiret için dünya denilen merdivenin aslen Allah tarafından kullarına ihsan edilen bir lütuf olarak görülmektedir. Tasavvufdaki devir nazariyesi dikkate alınırsa vakti gelen ruh, maddi âlemde yerini alır. Sırasıyla cemadata (cansız varlılara), nebata (bitkilere), hayvana, insana ve insan-ı kâmile geçerek tamamlaması gereken yolculuğunun sonuna gelir. Son ve ebedi durağı ise Allah’tır. Devir kuramının aşamalı ve zorlu yolunda mümine düşen görevlerden biri de söz konusu kıssada bahsi geçen “bağına iyi bak, onu güzelleştir, anlaşmana sadık kal” anlayışıdır. Buna emek eden mümin devrin en önemli aşamasını da gerçekleştirerek gerçek güzele ulaşabilir. Allah, herkese dünya üzerinde mecazi olarak nitelendirilebilecek bir bağ verir. Mümin onu ömrünce istediğı şekilde kullanabilir. Ama yaptığının sonucundan etkilenen olan yine kendisidir. İyi amel edip, emanete iyi bakan kişi hem kendisini hem sevdiklerini en güzelle ödüllendirilirken; bağına güzelce bakamayan ya da bakmak istemeyen kimse

umduğu ya da keşfedemediği güzelliği göremez. Bağında kahırdan öte yol yoktur. Gerçek güzele ve mutluluğa ulaşmak isteyen verilen tasavvuf ve tefekkür zincirini kırmak değil parlatmak hatta ona zincir eklemek yoluna gidebilmelidir. Bu uğurda kan ter dökülmelidir ki sonunda yaptığı işten zevk alsın. Ki bu seviyeye ulaşan mümin kendi nefis terbiyesi mertebesinde de bir üst seviyeye atlamış olur. Allah'a bağlılık mertebesine bir adım daha yaklaşılır.

### 2.16. Peygamberlerin Meslekleri

*“Hazreti Adem tohumu ilk toprağa düşürdü yani çiftçilerin piri. Hazreti Şit, dokumacıların piri. Hazreti İdris iğneyi ilk icat eden... O zat deliği aşır ipliği ondan ilk geçiren. Yani terzilerin piri... Hazreti Nuh, muazzam bir marangoz idi. Yani gemiciliğin ve gemicilerin piri... Belli değil midir Tufan'da gemiyi kim yapıverdi sanırsın ki? Hazreti Hud tüccar idi. İnsanlığa ticareti öğretti. Tacirlerin piri... Hazreti Lut tarihçiydi, tarih ilminin piri. Hazreti Yusuf saati ilk kez icat edendir hem iyi ziraatçıdır. Hazreti Süleyman bakırcıların piri... Hazreti Harun demircilerin piri... Aynı zamanda ordularına bir düzen vermiş kumandan, askerlerin piri. Aylık işi ticaret işi değil, manzaraya bir de bu pencereden bakmalı canlar. İyi, Mesut Efendi anlatıverir Ahilik sırrını, bizimkisi laf ola. Amma öyle bakanda görülür ki mesele, işi ibadet kılmaktır. Mademki yeryüzü mescittir mümine, şu dükkânlarınız dahi bundan ayrı değil. Mademki halka hizmet Hakk'a hizmetti, o vakit hizmeti düzgün görmek ibadettir. Sayıver işte Peygamberlerin ne ihtiyacı var ki her biri bir mesleğin öncüsü ola? Ne o vakit mesele? Mesele üretmek, akli ve bedeniyi halkın dahi cümle insanlığın dahi cümle can sahibinin hizmetinde olmak... Nuh ümmetini Tufan'dan gemiyle kurtardı. Gemi yapacak kadar mahir bir marangoz olmayaydı nasıl yapacak idi? İşte, halka da insanlığa da hizmet böyledir. Bu işlere biraz da bu yönden bakıvermeli canlar. Bu meseleleri böyle anlamalı. Hazreti İdris iğneyi icat etmeyeydi söküğümüzü ne ile diker idik? O vakit hem akli hem bedeni üretim ibadettir dahi Müslümana farzdır. Hayvanattan insan nice ayrılır? İşte, böyle ayrılır. Üretmek ile, hemicinsinin hayatını kolaylaştırmak ile. Yoksa onlar da dilsiz değil elsiz değil. Amma Yaradan, üretme vasfını bir tek insana vermiştir. Neden? E hizmet etsinler deyi. Ya işte böyle canlar. Demiri o şuurla dövmeli, keçeyi bu şuurla işlemeli, deriyi bu şuurla yere çalmalı, tohumu toprağa bu şuurla atmalı. Ahilik bu olsa gerek.” (38. Bölüm).*

Kıssada batıl inançlardan kurtulmanın gerekliliği, tasavvuftaki vahdet-i vücut anlayışı ve hakikatin gizli olduğu, dolayısıyla bir pire /mürşide ihtiyaç duyulduğu, her şeyin zıddıyla anlam kazandığı noktalarının birleştiğini görmek mümkündür. Yaradan kendini varlıkta göstermiştir. Zira Allah her yerde ve her şeydedir, bu sebeple de hakikat gizlidir. Hakikati bulma/buldurma; işaretler, emareler, remizler, yol göstericilerle olur ancak. Allah, Müslüman'a önerdiğinin önemini onun zıddını yaratarak göstermek istemiştir. Tasavvufta gönül, Allah'ın evidir, can taşıyan her varlıkta Allah'ın sureti, Allah sevgisi vardır. Bu nedendir ki insan insanı Allah'a götürür. Özü temiz, kalbi sağlam olanın eli, dili yanlışa varmaz. Halktan Hakk'a merdiven bulanlar işlerini layıkıyla, ibadet anlayışıyla yaparlar. Bu şekilde hem insana dünyayı mescit yaparlar hem ahretlerini bu dünyadan yaşamaya başlarlar.

Kısaca, Allah'a giden sonsuz yolun insanların gönülleri sayısınca olduğu, inancı doğru yaşamadıkça meyledilenin Yaradan olmayacağı, bir mürşidin kılavuzluğunda Hakk'a, doğru yoldan varılacağı, kalbinde gönlü atmayanın kiblesinin yalan olduğu, hayatın ve çalışmanın ibadet olduğu vurgulanmış; Ahilik organizasyonunun sosyal hayatı ahlaki ilkeler ve inanç bağlamında tasarlamaya nasıl muktadir olduğu belirtilmiştir. O hâlde İslam ki hayattır, mümin hayatın manasını çözen şuur olmalıdır.

### SONUÇ

İslami hukuk, kanun ve kurallarını başta Kur'an olmak üzere onun rehberi Hz. Muhammed'in öğretilerine dayandırır. Hz. Peygamber'in önderliğinde doğru ve iyi olanı gösteren sünnet, Müslümanların Kur'an'dan sonraki haritasıdır bir nevi. Nitekim Hz. Peygamber de sünnetleri için Kur'an-ı Kerim'i esas almıştır. Kur'an öğretileri ve Hz. Peygamber'in sünnetlerinin dışında İslami çerçevede hukuki boşluk meydana gelecek durumlarda Kur'an'daki kıssaların yorumlanması esasına dayalı olan içtihat, diğer bir başvuru kaynağıdır. Yaşanan bir hadisenin, meydana gelen bir meselenin çözümü için, kesin hükümlerin Kur'an ayetlerinde yer almadığı durumlarda yine Kur'an'daki kıssaların hüküm taşıy nitelikte olduğu bilinmektedir. Söz konusu niteliğe binaen kıssalara başvurulması geçmiş şer'i kanunlarda hayata geçirilmiş bir yöntemdir. Bu nedenle Kur'an'da apaçık gösterilmeyen mevzuların kararında kıssalardan yardım alınmıştır. Bu yönüyle Kur'an kıssaları aynı zamanda bir içtihat kaynağıdır.

Manevi bir terbiyeyi disipline eden tasavvufta da kıssalar, yol gösteren bir rehberdir. Tasavvufta asıl olan takvadır. Takva müridin terk edemeyeceği en mühim vazifedir. Yapılan incelemede ele alınan kıssaların yorumlamalarından anlaşılacağı üzere Kur'an'ın genel çerçevesiyle beraber İslami öğretilerin

anahtarına ulaşıldığı görülür. Tasavvufta temel dayanak günahattan sakınmadır. Bu dayanak insan-ı kâmil olma yolunun da birinci kuralıdır. Kibirden uzak durmak, adaletli olmak, riyakâr olmamak, duada samimi olmak, Allah yolunda aşka gelmek, Allah'ı gönlünde hissetmek aslında günahlardan sakınmaktan başka bir şey değildir. Dolayısıyla anlatılan kıssaların birleştiği nokta takvadır. Kıssalar müritlerin müritlere verdiği yol haritasıdır. Burada önemli olan haritayı iyi çözümleyip doğru tarafa yönelebilmektir. İnsan, nereden gelip nereye gittiğini merak eder. Bu sorunun cevabına “ilm-i ledün” ile ulaşması mümkündür. Gaflet içinde olan için bu yol kapalı, akıl eden için açıktır.

Müslümanlığı yeni yeni benimsemiş halktan insanlara dini, vuslat ümidiyle doğru şekilde anlatmaya gönül vermiş Anadolu erenlerinin tasavvuf anlayışı Allah'a içsel yolculuğun ötesinde sosyo-kültürel açıdan büyük anlam taşımaktadır. Tasavvuf, Türklerin ve iletişiminde buldukları başka inançtan toplulukların İslamiyet'i doğru tanımları, anlamaları ve yaşamaları için Anadolu ve başka birçok yerde bir aydınlanma iklimi yaratmıştır. Dolaylı anlatım ve kıssalar aracılığıyla soyut düşünce, geniş bir tasavvur, engin bir hoşgörüyü sahip, barıştan yana ve yerleşik toplum değerleriyle donanmış Müslüman tipolojisi yaratılmaya çalışılmıştır. Anadolu erenlerinden Yunus Emre, Allah yolunda ilerlemek için gerekli olan rehberliği, hocası olan Tapduk Emre'de bulmuştur. Nitekim dergâhların özünde rehberlik etmek, Hakk'a ulaşmada yol göstericilik esastır. O mekânda anlatılan menkıbelerin, kıssaların ve genel olarak anlatıların altında gizli manalar bulunmaktadır. Tapduk Emre'nin dergâhı da bu öğretileri temel alarak Yunus Emre gibi Hakk dostu dervişleri yetiştirmiştir. Tapduk Emre'nin naklettiği kıssalarda derine inmek, manayı çözmek; her kıssadan bir toprak alıp yürünen yola koymaktır. Nitekim kıssaların kıssa olmalarındaki mana budur. Tasavvuf ehli olma yolundaki bir dervişin insan-ı kâmil olma yolculuğundaki emeli söylenileni doğru duymak, duyduğunu doğru anlamak, anladığını doğru uygulamak olmalıdır.

#### KAYNAKÇA

- Acar, A. (2005). Bir İçtihat Kaynağı Olarak Kur'an Kıssaları, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), (Danışman: Prof. Dr. Hüseyin Tekin Gökmenoğlu), Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alptekin, A. (2014). *Efsane ve Motifleri Üzerine*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aydın, İ. H. (2002). *Kenz-i Mahfi. Türk İslam Ansiklopedisi. Cilt: 25* İçinde (s. 258-259). Ankara: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.
- Bakırcıoğlu, N. Z. (2017). *Yunus Emre Divanı*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Kaplan, Kadir (2018). Yunus Emre'nin Şiirlerinde İnsan ve Doğa. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE)*, XI-I (1), 55-166.
- Tatçı, M. (1990). *Yunus Emre Divanı*. Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Türkan, H.K. (2016). *Aşık Kırâç Ata (Ekrem Kırâç)'nın Hayatı Sanatı ve Şiirleri*. Konya: Kömen Yayınları.
- Vakkasoğlu, V. (2007). *Yunus Emre Hayatı Eserleri ve Bütün Şiirleri*. İstanbul: Nesil Yayınları.

#### Elektronik Kaynaklar

- ([https://turuz.com/storage/shiir-2020-3/3690\\_Yunus\\_Emre\\_ilxan\\_Bashgoz-1999\\_166.pdf](https://turuz.com/storage/shiir-2020-3/3690_Yunus_Emre_ilxan_Bashgoz-1999_166.pdf)) adresinden 17.03.2021 tarihinde erişildi.



# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 17, p. 125-136, Autumn 2021

## Yabancı Dil Olarak Çince Öğretiminde Okuduğunu Anlama Ders Kitabı Değerlendirmesi *Reading Comprehension Textbook Assessment in Teaching Chinese as a Foreign Language*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.866244>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**25.01.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**06.07.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**29.09.2021**

### Asya Studies

Arş. Gör. Dr. İsmigül Cantürk  
Düzce Üniversitesi, Hakime Erciyas  
Yabancı Diller Yüksekokulu,  
Mütercim ve Tercümanlık Bölümü  
[ismigulavci@duzce.edu.tr](mailto:ismigulavci@duzce.edu.tr)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0001-8827-3449>

#### Öz

Araç geliştirme, yabancı dil öğretimi alanının gelişme göstermesiyle 1990'lı yıllardan itibaren özgül bir çalışma alanı kabul edilir. Araç geliştirme alanı dil öğretimi yaklaşımları ve ilkeleri doğrultusunda yeni ders araçları oluşturmayı, uygulamayı ve oluşturulan ders araçlarını değerlendirmeyi, geliştirmeyi amaçlar. İkinci dil edinimi ve yabancı dil öğretimi süreçlerinde araç geliştirme, araç uyarlama ve araç değerlendirme olarak önemli bir rol oynar. Yabancı dil olarak Çince öğretimi alanının son yıllarda gelişmesi ile dört dil becerilerinin ayrı ayrı hedef alındığı, farklı öğrenme amaçlarına göre çok sayıda ders araçları ortaya çıkmıştır. Çince okuma anlama ders kitaplarının sayısı ve çeşitliliği artmış fakat öğretmenler için öğretim gereksinimlere uygun ders kitabı seçmek zorlaşmıştır. Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Çince öğretiminde kullanılan okuma-anlama ders kitaplarını oluşturulan ölçüt doğrultusunda kitapların öğretim görünümünü ortaya çıkarmak, değerlendirmek ve ders aracı seçiminde öğretmenlere rehberlik etmektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Çince okuma-anlama ders kitapları değerlendirmek amacıyla Cunningsworth (1984) ve Meikley'in (2005) oluşturduğu okuma-anlama araç değerlendirme ölçütlerinden yararlanılarak üç farklı tablo oluşturulmuştur. Genel okuma ders kitabı değerlendirme, kitaplardan bulunan etkinlik türleri, metin türleri bu üç tablo ile tespit edilmiştir. Araç değerlendirme sonuçlarına göre, farklı okuma amaçlarına göre hazırlanan beş ders kitabının metin türü açısından çoğunlukla bilgilendirici metinlerden oluştuğu, kitaplarda özgün metinlerin nadir (Tablo 3) kullanıldığı ve okuma öncesi etkinliklerin oldukça az (Tablo 3) olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çince, Okuma-Anlama Becerisi, Araç Geliştirme, Araç Değerlendirme

#### Abstract

Material development is accepted as a specific field of study in foreign language teaching from 1990s. The field of material development aims to design, apply and evaluate new materials by studying on language teaching approaches and the principles. It plays an important role in second language acquisition and foreign language teaching processes as material development, material adaptation and material evaluation. With the development of the field of teaching Chinese as a foreign language in recent years, a large number of teaching materials have designed, in which four language skills are targeted separately and according to different learning objectives. Reading textbooks has improved dramatically in recent years but selecting appropriate textbook has become more difficult for teachers. The aim of this study is to reveal and evaluate the reading-comprehension textbooks used in teaching Chinese as a foreign language through the reading comprehension textbook evaluation checklist, and to guide teachers in the use of Chinese teaching materials. Selecting a teaching material is not an easy task, this study will help to make it a little easier for teachers. In this study, document analysis technique, one of the qualitative research methods, was used. Three different checklist were created from the Cunningsworth (1984) and Meikley (2005) reading comprehension textbook evaluation criteria in order to evaluate the Chinese reading comprehension textbooks. These three checklist contain general evaluation, the types of activities used in the books and text genre. According to the results of the evaluation, it was determined that the five books prepared for different reading purposes consist mostly of informative texts in terms of text genre and pre-reading activities are quite low (Table 3 and 5).

**Keywords:** Chinese As A Foreign Language, Reading Comprehension Skills, Material Development, Textbook Material Evaluation

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Cantürk, İ. (2021). Yabancı Dil Olarak Çince Öğretiminde Okuduğunu Anlama Ders Kitabı Değerlendirmesi. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(17), 125-136.



## GİRİŞ

Dil öğretim araçlarının başında ders kitapları gelmektedir. Dil öğretim için özel hazırlanmış, görsel-ışitsel nitelikli ders kitapları, bütünleşik becerilere yönelik veya birbirinden bağımsız dinleme, konuşma, yazma veya okuduğunu anlama gibi ders kitapları tasarlanmıştır. Tasarlanan bu kitaplar, araçlar için kullanım öncesi, kullanım sırası ve kullanım sonrası değerlendirme yapılması araç geliştirmeyi daha anlamlı, işlevsel kılan unsurlar olmuştur. Araç geliştirmenin işlevsel ve anlamlı olması araç geliştirme amacına göre oluşturulmuş değerlendirme listesi ile kullanılan araçların kontrol edilmesiyle yeni araçların geliştirilmesi, geliştirilen araçların değerlendirilmesi ve sonuçların amaca uygun hale getirilmesi ile mümkündür (McGrath, 2002). Araç geliştirme her geçen yıl dil öğretimin yöntemlerindeki yaşanan değişimler ışığında kendini yenileyerek, çağa ayak uydurmaya çalışarak gelişmekte, dil eğitim ve öğretiminin öğretmenler ve öğrencilerden sonra üçüncü büyük bileşeni kabul edilmektedir. Dil öğretim araçlarının belirli ilke ve esaslar çerçevesinde tasarlanıp oluşturulması, hedef kitleye uygulanması ve değerlendirilmesi araç geliştirme çalışma alanının kapsamına girer. Araç geliştirme temel olarak araç hazırlama, araç uyarlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır (Peçenek, 2015).

Araç geliştirme, yabancı dil öğretim alanındaki değişimlere bağlı olarak gelişmiş ve 1990'lardan sonra araç geliştirme ilke ve işlemlerine ilişkin çalışmalar yapılmıştır (McDonough ve Shaw, 2003). Yabancı dil öğretim yöntemleri doğrudan araç geliştirme alanını etkilemiş ve uygun araçlar geliştirmeyi, uyarlamayı zorunlu kılmıştır. Öğretim araçları dil öğretim programlarının anahtarı konumunda olmuş, öğretim-öğrenim süreçlerinde sınıf içi öğretim planlamasının yapılmasının yanı sıra, deneyimsiz öğretmenler için de öğretmen rehberi olarak düşünülmüştür. Cunningsworth (1995), ders kitaplarının öğrenme için etkili bir kaynak olduğunu, belirlenmiş öğrenme hedeflerini yansıttıkları ve daha az deneyimli öğretmenlerin gelişimi için gerekli olduğunu ifade eder. Öğretim araçları derste kullanılan ders kitaplarının yanı sıra öğretim için kullanılan tüm malzemeler, araçlar, gereçler, nesnelere araç olarak kabul edilir. Yazılı araçlar ders kitabı, çalışma kitabı, okuyucu, alıştırtma kitabı, öğretmen kitabı yazılı olmayan araçlar sesli ve görüntülü bilgisayar destekli araçlar... Bunlara ek olarak özgün materyaller dil öğretimi için özel tasarlanmamış gerçek dili yansıtan gazete, dergi veya internet kaynaklı malzemeler de öğretim araçlarıdır. Tomlinson'a (2001: 2) göre ders kitapları ve textbook öğretime yardımcı nesnelere, dvd, mail, internet siteleri, sözcük, dilbilgisi kitapları, okuma araçları, fotokopi çalışma materyalleri hepsi dil öğretim malzemesi olarak kabul edilir. Dil öğretmenleri, öğrencilerin gereksinimleri, öğrencilerin özellikleri ve sınıf içi duruma göre araç geliştirip, uyarlayıp değerlendirebilirler. Özellikle yöntem sonrası dönem dil yaklaşımlarına göre öğretmenler koşullara uygun özerk bir öğretim yaklaşımı benimseyip kendi dersi için bireysel araç geliştirmeye teşvik edilmiştir.

### Araç Geliştirme İlkeleri

Yabancı dil öğretimi alanında yapılan çalışmalar, çeşitli araştırma sonuçları ve dil öğretimi alanında ortaya çıkan farklı görüşler araçlarda bulunması gereken niteliklerin oluşmasını sağlamıştır. Güdülenme, inanış, öğrenme stratejileri, öğrenme biçimleri, yaş ve zekâ gibi öğrenci özelliklerine ilişkin çalışmaların sonuçları, araçların niteliklerinin nasıl olması gerektiği konusunda belirleyici olmuştur (Peçenek, 2015: 87).

Araç geliştirme ilkeleri için farklı görüşler ve çeşitli farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Hutchinson ve Wates (1991) materyallerde bulunması gereken en önemli ilkeyi altı madde olarak öne sürmüştür.

- 1- Materyaller öğrencide merak uyandırmalı ve öğrencinin öğrenmesinde aktif rol üstlenmesini teşvik etmeli.
- 2- Materyaller öğretmeni grup çalışması yapmasına yardımcı olmalı, iyi materyaller açık belirli etkinliklerin yapılmasını sağlar.
- 3- Materyaller dil ve öğrenme açısından özel olmalı, aynı zamanda ders sırasında görüşleri ve deneyimleri, duyguları gerçekleştirmeye olanak tanımalı.
- 4- Materyaller öğrencinin öğrenme görevlerini düzenlemeli ve kolayca sınımasını sağlamalıdır.
- 5- Materyaller temel dil becerisini kazandırmasının yanı sıra yeni beceriler de katmalı, öğretmenin eğitim esaslarını genişletmelidir.
- 6- Materyaller, gerçek dil kullanımını yansıtmalı ve kullanıma yönlendirmelidir.

Zhao Jinming 赵金铭 (1998) Çince ders araçlarında bulunması gereken on temel özellikten bahsetmektedir. Bunlar açıklık, amaçlı, nitelikli, bilişsellik, zamana uygunluk, yazı diline uygunluk, kültürler arası uygunluk, ilgi çekici, uygulanabilirlik, esneklik olarak sıralanır. Zhao Jinming'e (1998: 2)

göre ders kitapları amaçlara göre geliştirilmeli, net olmalı, esnek kullanıma olanak tanımalı, kültürel farkındalık kazandırmalı, öğrencinin dikkatini çeken öğrenmeyi kolaylaştıran özellikler taşımalı; ders kitabı geliştirme ölçütleri bu özelliklere göre belirlenmelidir. Bunlara ek olarak Zhao Jingmin (1998) geçmiş ders kitaplarının değerlendirilme amacını yeni materyallerin oluşumuna ön ayak olmasının yanı sıra, dil öğretiminde Çince dil-kültür geleneğini de sürdürülmesi olarak ifade eder.

Yabancı dil olarak Çince 1950'lerden sonra dünyaya açılmış ve dil öğretim ders kitapları da hazırlanmaya başlamıştır. Yabancılar için ilk Çince ders kitabı, 1958 yılında "Çince Ders Kitabı Hányü jiàokēshū - 汉语教科书" adıyla basılmıştır. "Çince Ders Kitabı Hányü jiàokēshū - 汉语教科" ve hemen arkasından basılan "Temel Çince Jīchū hānyǔ - 基础汉语" ile başlayan ders kitapları "Pratik Çince Ders Kitabı - Shíyòng hānyǔ kèběn - 实用汉语课本" ile yaygın hale gelmiş ve öğrencilerin farklı dil gereksinimlerine, temel dil becerilerine yönelik kitaplar yayınlanmıştır. O günden bu zamana kadar elli yıldan fazla zaman geçmiş ve yabancı dil olarak Çince öğretimi için hazırlanan kitaplar dünyada çoktan büyük bir kitap piyasası oluşturmuştur. Bu ders kitapları konuşma, yazma, dinleme ve okuma kaynakları olarak bütünlük veya ayrı tasarlanmış ve dil öğrencilerine sunulmuştur. 1978 yılında Mart ayında Pekin'de yapılan dilbilim kurultayında ünlü dilbilimci Lü Bisong (吕必松), yabancılar için Çince öğretimi özgül bir çalışma alanı olarak kabul edilmesi, Çinceyi öğretecek yetkin öğretmenler yetiştirilmesi ve öğretim amaçlı Çince kaynaklar geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Daha sonra Pekin Dil ve Kültür Üniversitesi ders araclarını uyarlamak, değerlendirmek ve dünyadaki Çince öğrenen öğrenciler için dağıtmak amacıyla araştırma merkezi kurmuştur. Yapılan araştırmalar genel olarak dört temel başlık altında toplanabilir. Araç geliştirme ilke ve esaslarının incelenmesi, dil seviye ve becerilerine göre araç geliştirme incelemeleri, Çin anakarası dışına özel hazırlanmış araçların incelenmesi, araç geliştirme ve uygulama açısından incelenmesi (Wufei, 2012: 5-6). Araç geliştirme ders kitaplarında olması gereken temel özellikler çerçevesinde yapılmış, bu özellikler ve ilkeler belirlenmiştir.

Lü Bi Song (1992), yabancı dil öğretiminde Çince araçlarda bulunması gereken temel ilkeleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

Kullanılabilirlik, öğretim temelli içerik ve yöntemlerin uygulanabilirliği, sosyal ve iletişimsel becerilerini geliştirebilme, bilgi arttırma özelliği içeriğin yeni bilgiler sunma, eğlenceli, ilgi çekici olma, öğrencide dikkat uyandıran ve esnek olan içerik, yazılı dil yapısına uygun içerik, hedefe uygun tür olması.

#### **Araç Değerlendirme**

Araç değerlendirme kullanım öncesi, kullanım sırası ve kullanım sonrası olmak üzere, farklı değerlendirme yöntemleri ve ölçütleri çerçevesinde yapılabilir (Cunningsworth, 1995). Cunningsworth (1995) değerlendirme amacını, mevcut kullanılan araçların zayıf yönlerinin bulması ve daha iyi getirilmesi olarak tanımlar. Grant (1987) ise araç değerlendirme amacını, öğrenci grubunun hedeflerine göre aracın uygun hale getirilmesi olarak ifade eder. Değerlendirme araca, amaca, zamanlamaya ve uygulama işlemlerine göre değişir. Kullanım öncesi değerlendirme, kullanıcı için araçların olası değerine ilişkin öngörülerde bulunmayı gerektirir ve çoğunlukla, dersten önce aracın öğrenciye ve hedeflere uygunluğunun kontrol edilmesi amacıyla yapılır. Kullanım öncesi değerlendirmenin iki veya üç değerlendirici tarafından yapılması, değerlendirmeye nesnellik kazandırır (Peçenek, 2015: 90). Kullanım sırası değerlendirme, kullanım öncesine göre gözlenebilir ve ölçülebilir verilere dayandığı için nesnel kabul edilir. Kullanım sırasında değerlendirmeye öğrenciler dâhil olabilir (McGrath, 2002: 189). Kullanım sonrası değerlendirme, sonuçların ortaya konulması bakımından farklılık gösterir.

Kullanım sonrası değerlendirme, kullanım öncesi ve kullanım sonrası değerlendirmeye göre kullanıcı üzerinde sonuçların ortaya konulabilmesi nedeniyle daha anlamlıdır. Araçların olumlu ve olumsuz tarafları, öğrenciye hedef dilde neler kazandırdığı ölçülebilir (Cunningsworth, 1995). Kullanım öncesi-sırası ve kullanım sonrası araç değerlendirme uygun ders aracı seçimi, kullanımı, uyarlanması ya da değiştirilmesine ilişkin güvenilir veri sağlaması ve öğretimin kalitesini arttırması açısından birçok ülkede dil öğretiminde yaygın olarak kullanılır.

Ders araçlarının değerlendirilmesi, değerlendirme nedenleri, amaçları ve koşulları belirlenerek evrensel ölçütlerle veya özgül ölçütlerle yapılabilir. Richards (2001: 299-303), Nunan (1988: 123), Graves (2000: 215), White (1988: 155) ve Weir ve Roberts (1994: 29) ders kitabı değerlendirmesi için birçok farklı yöntem önerir. Bunlar; sistematik gözlem, geri bildirim, anket, diyalog, doküman analizi, öz değerlendirme kontrol listeleri, dergiler, sıralama etkinlikleri, testler, günlükler, röportaj, akran değerlendirmedir.

Okuduğunu anlama ders kitapları dil öğretiminin temel kaynakları arasında yer alır. Crandall'a (1995) göre okuma araçlarında bulunması gereken özellikler aşağıdaki gibidir:

- Bütünleştirici ve çözümleyici stratejileri kullanmaya teşvik etmeli,
- Dikkatli, doğru ve akıcı, hızlı okuma fırsatları tanımalı,
- Farklı metin türleri, söylem türleri (rhetorical) ve temalar içermeli,
- Farklı amaçlara göre farklı okuma görevleri bulunmalı (öğrenmek için okuma, değerlendirmek için okuma vb.),
- Sözcük ve içerik bilgisini geliştirmek için, metin ve tema ile etkileşim sağlamalı,
- Öğrencileri kendi öğrenme stratejilerini sınamaya ve farklı tür ya da okuma amaçları için çeşitli stratejiler deneme ye teşvik etmeli,
- Metin veya sorularda karşılaştıkları yönerge çeşitleri öğrenciye uymalı,
- Öğrencilerin metin için gerekli yeni kültürel bilgilerin tanımlamasına yardımcı olmalı (aktaran Richard, 2001: 273).

Cunningsworth (1995) ve Miekley (2005) okuma ders kitaplarının ölçüt/kontrol listesinin (checklist method) kullanılarak değerlendirilmesini önerir. Ölçüt listesi hem ders kitabı seçimi hem de değerlendirme sürecini daha etkili ve güvenilir yapar. Alan yazınında çok sayıda, ölçüt listesi oluşturularak araç değerlendirmesi çalışması bulunmaktadır. Sperling (2006) okuma araçlarının değerlendirilmesi için on maddelik bir ölçüt listesi oluşturmuş, öğretmenler ve eğitim kurumlarının araç seçimini ve kullanımını kolaylaştırmayı amaçlamıştır.

Okuma-anlama ders kitaplarının değerlendirilmesinde farklı araştırma yöntemleri uygulanmış, fakat yöntemler derinlemesine tartışılmamıştır. Temel olarak gözlem/izleme yöntemi (impressionistic method), ölçüt listesi ve derinlemesine yöntem (in-dept method) olmak üzere üç farklı yöntem uygulanır. Bu yöntemler arasında ölçüt listesi oluşturma en avantajlı olanı olarak düşünülür (Karamoozian & Riazi, 2008: 3).

Cunningsworth (1995: 80) okuma-anlama ders kitapları değerlendirilirken yanıt aranması gereken soruları aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- 1- Okuma metni, yeni dil öğelerini (dilbilgisi ve sözcük) sunmak için mi, yoksa daha önce öğrenilmiş bilgilerin pekiştirmesi amacıyla mı hazırlanmış?
- 2- Okuma beceri ve stratejilerin geliştirilmesine odaklanıyor mu?
- 3- Okuma araçları diğer becerilerle bağlantılı sunulmuş mu?
- 4- Okuma keyif ve entelektüel memnuniyete odaklanıyor mu?
- 5- Kaç tane okuma paragrafı var? Nasıl sıklıkta bulunuyor?
- 6- Başlangıç düzey okuma paragrafları nasıl görünmeye başlıyor?
- 7- Paragrafların uzunluğu ne kadar? Yoğun ve yaygın okumayı teşvik ediyor mu?
- 8- Özgün metinler nasıl yer alıyor?
- 9- Konu içeriği uygun mu? (subject matter) (ilgi çekici, merak uyandırıcı, tartışmalı, çeşitli, kültürel, kabul edilir, güncel vb. )
- 10- Hangi metin türleri var?
- 11- Araçlar anlamaya yardımcı etkinlikler sunuyor mu?
  - Artalan bilgisini destekliyor mu?
  - Okuma öncesi soruları var mı?
- 12- Kavrama soruları var mı?
  - Yüzeysel sorular (Literal / surface questions)
  - Söylem (Discourse-processing questions) soruları
  - Çıkarım (inference questions) soruları
- 13- Araçlar öğrencinin dünya bilgisini içeriyor mu?

Miekley (2005) ise okuma ders araçlarını içerik, sözcük ve dilbilgisi, etkinlik ve teknikler, fiziksel özellikler, öğretmen kitapları ile bağlamsal değerlendirme ölçütleri önermiştir.

Ölçütler becerilere, yaşa, içeriğe, araç özelliklerine göre farklı şekillerde belirlense de amaçlar benzerlik göstermektedir. Ölçüt belirleme gerekliliği araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur (Karamoozian & Riazi 2008). Değerlendirme amacının net olarak belirlenmesi, değerlendirme yöntemi, sırası ve ölçütlerinin oluşturulmasını sağlar.

Tian (2008) son on beş yıl içinde basılmış, on orta-ileri seviye okuma-anlama ders kitabını sözcük yoğunluğu, etkinlikler, metin türleri ve konuları açısından değerlendirmiştir. Yedi kitapta metin uzunluğunun ortalama 2000 im bulunduğunu, etkinliklerle birlikte 2500 ime ulaştığını, üç kitapta ise

metin uzunluklarının ortalama 3000 im olduğunu tespit etmiştir. Metin türleri açısından hikâye ve bilgilendirici metinlerin yoğunlukta bulunduğunu ve metin konularının çeşitlilik gösterdiğini belirlemiştir. Tian (2008)'in belirttiğine göre, kitaplarda bulunan 13 farklı etkinlik soruları arasında en fazla çoktan seçmeli (%100), doğru-yanlış (%90) ve açık uçlu sorular (%80) bulunmaktadır.

#### **Araştırmanın Amacı**

Türkiye’de Çince öğretimi alanında ders aracı geliştirme ve ders araçlarının değerlendirilmesine ilişkin daha önce yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çince öğretimi yaygınlaşırken alanda bulunan bu eksikliğin giderilmesi ve çeşitli araştırmaların yapılması önem arz etmektedir. Bu çalışmada okuma-anlama becerisi ders araçları değerlendirilerek, özellikle öğretmenlerin ders kitabı seçimi ve kullanımı sırasında ders araçlarına bilimsel bakış açıları geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bu çalışma sadece okuma-anlama becerisini geliştirmeye yönelik kitaplardan seçilmiş olsa da diğer dil becerileri ve bütünleşik dil becerilerine yönelik hazırlanmış ders kitaplarının değerlendirilmesine de örnek teşkil etmesi hedeflenmiştir.

Çalışmanın amaçları doğrultusunda Çince okuduğunu anlama ders kitaplarının genel görünümü, araçlarda bulunan metin türleri, etkinlik türleri değerlendirilmiştir.

#### **YÖNTEM**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın konusu kapsamında toplam beş adet yabancı dil olarak Çince okuma-anlama ders kitabı incelenmiştir. Bu kitaplar karşılaştırılması amacıyla farklı okuma amaçlarına uygun hazırlananlar arasından seçilmiştir. Kitaplar incelenirken doküman analizi tekniği kaynak tarama, belge inceleme ve içerik çözümleme teknikleri kullanılmıştır. Okuma-anlama ders kitapları araştırmacı tarafından çözümlenmesinden sonra, ikinci araştırmacı tarafından da değerlendirilmiştir. Bu noktada araştırmacının bireysel değerlendirmesinden arındırılmış sonuçlar elde edilmesi amacıyla Miles-Huberman Modeline göre, ders araçlarının değerlendirileceği amacıyla hazırlanan ölçüt listesi, farklı bir araştırmacı tarafından değerlendirilerek karşılaştırılmıştır. Bulguların örtüşüp örtüşmediği ve aradaki farklar sorgulanıp değerlendirilmiş ve görüş birliği sağlanması hedeflenmiştir.

#### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın veri toplama sürecinde doküman analizi tekniği kaynak tarama, kaynak inceleme teknikleri kullanılmıştır. Veriler, yabancı dil öğretimi alan yazın taraması değerlendirilmesi gereken temel çerçeve belirlenmiştir. Bu çerçeve genel değerlendirme, metin türü ve etkinlikler olarak oluşturulmuştur. Belirlenen üç farklı değerlendirme sınıflandırmasına göre ölçüt tablosu oluşturulmuştur. Ölçüt tablosu alan yazın çalışmalarından referans alınarak yapılmıştır. Ölçüt tablosu oluşturulduktan sonra iki alan uzmanından görüş alınmış, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırma her bir okuma ders kitabını sırayla belirlenen ilkelere göre incelemiştir.

#### **Araştırma Verileri**

Araştırma kapsamında araç değerlendirme yapılan ders kitaplarının görünümü aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 1. Değerlendirme Kapsamına Alınan Okuma-Anlama Ders Kitaplarına İlişkin Bilgiler**

Adı	Yazar (Ed.)	Yayınevi	Yayın tarihi
Times Newspaper Reading Course of Intermediate Chinese	Wu Xieyao	Pekin Dil ve Kültür Üniversitesi Yayınları	2014
Business Chinese Reading	Qian Yulian	Pekin Dil ve Kültür Üniversitesi Yayınları	2015
Stories of the Chinese	Yu Ning	Pekin Dil ve Kültür Üniversitesi Yayınları	2016
Developing Chinese Reading	Xu Chengwei	Pekin Dil ve Kültür Üniversitesi Yayınları	2016
Short-Term Reading Chinese	Zhu Ziyi	Pekin Dil ve Kültür Üniversitesi Yayınları	2016

Kitaplar incelenirken öncelikle her bir kitabın içindekiler bölümü ve üniteleri taranmıştır. Cunningsworth (1984) ve Meikley (2005) okuma anlama araç değerlendirme ölçütlerinden faydalanılarak üç farklı tablo oluşturulmuştur. Ölçüt tablolardan biri genel değerlendirme yapmak, diğeri araçlarda bulunan etkinlik türlerini bulmak ve sonuncu ölçüt ise metin türlerini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Metin tür

bilgileri sayısallaştırılmış tablo şeklinde sunulmuştur. Okuma anlama metinleri çalıştırılırken hangi etkinlikler, strateji ve tekniklerin kullanıldığını tespit etmek amacıyla kitaplarda bulunan etkinlikler okuma öncesi, sırası ve sonrası olarak sınıflandırılıp analiz edilmiştir. Var-yok farklar yaklaşımına göre hazırlanan etkinlik tablosunda gösterilmektedir.

Metin türleri ve metinlerin özgünlük açısından değerlendirilmesi yapılmış fakat çalışma sadece araç değerlendirme olmadığı için metinlerde bağlamsal, bağdaşıklık gibi metinsel özellikler incelenmemiştir.

#### Verilerin Analizi

Bu çalışmanın verilerinin analiz edilmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan her değerlendirme ölçüt tablosu incelenip doldurulmuştur. Ölçütler oluşturulurken iki farklı uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırma sürecinde güvenilirliği sağlamak ve verilerin nesnel olması için amacıyla ikinci bir alan araştırmacısı tarafından veriler ayrıca analiz edilerek Miles & Huberman (1994)'ün tutarlılık formülü uygulanmıştır. Doldurulmuş tablolar sayısal olarak karşılaştırılmış farklı olan bölümler değerlendirilmiş ve uzmanların uzlaşma oranı %95 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik açısından % 90 üzeri güvenilirlik için yeterli görülmektedir. Sonuç olarak veriler üç kategoride sayısallaştırılmış ve var-yok değerleri ile raporlaştırılmış, bulgular ortaya konmuştur.

#### BULGULAR

Bu çalışmada, Cunningsworth (1984) ve Meikley (2005) tarafından oluşturulan okuma-anlama araç değerlendirme ilkeleri kullanılarak hazırlanmış 10 maddelik tablo kullanılmıştır. Hazırlanan ölçüt tablosuna göre elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur (*bkz. Tablo 2*).

**Tablo 2. Araç Değerlendirme Genel Ölçüt Listesi**

Ölçüt	Short-Term Reading Chinese (Kısa Süreli Çince Okuma)	Developing Chinese (Çince Geliştirme)	Stories of the Chinese (Çince Hikayeler)	Business Chinese Reading (İş Çince Okuması)	Times Newspaper Reading (Times Dergisi Okuması)
1. İçerik, hedef dilin kültürü hakkında bilgi veriyor mu?	<input type="checkbox"/> √	<input type="checkbox"/> √	<input type="checkbox"/> √	<input type="checkbox"/> √	<input type="checkbox"/> √
2. Okuma metinleri çeşitli yazınsal türlerden (şiir, masal, hikâye v.b.) oluşuyor mu?	<input type="checkbox"/> √	<input type="checkbox"/> √	<input type="checkbox"/> ×	<input type="checkbox"/> ×	<input type="checkbox"/> ×
3. Okuma metinleri çeşitli bilgilendirici metinlerden (makale, deneme, haber yazıları vb.) oluşuyor mu?	<input type="checkbox"/> √	<input type="checkbox"/> √	<input type="checkbox"/> √	<input type="checkbox"/> √	<input type="checkbox"/> √
4. Okuma metinleri çeşitli işlemsel türlerden (reklam, propaganda, afiş, vb.) oluşuyor mu?	<input type="checkbox"/> ×	<input type="checkbox"/> √	<input type="checkbox"/> ×	<input type="checkbox"/> ×	<input type="checkbox"/> ×
5. Serbest okumaya yer veriyor mu?	<input type="checkbox"/> √	<input type="checkbox"/> √	<input type="checkbox"/> √	<input type="checkbox"/> ×	<input type="checkbox"/> ×
6. Kitaptaki yönergeler anlaşılır mı?	<input type="checkbox"/> √	<input type="checkbox"/> √	<input type="checkbox"/> ×	<input type="checkbox"/> √	<input type="checkbox"/> √
7. Okuduğunu anlama soruları var mı?	<input type="checkbox"/> √	<input type="checkbox"/> √	<input type="checkbox"/> ×	<input type="checkbox"/> √	<input type="checkbox"/> √
8. Çözümleyici stratejiler kullanılıyor mu?	<input type="checkbox"/> √	<input type="checkbox"/> √	<input type="checkbox"/> √	<input type="checkbox"/> √	<input type="checkbox"/> √
9. Bütünleştirici stratejiler kullanılıyor mu?	<input type="checkbox"/> √	<input type="checkbox"/> √	<input type="checkbox"/> ×	<input type="checkbox"/> ×	<input checked="" type="checkbox"/>

Tablo 2’de görüldüğü üzere, değerlendirilen tüm ders kitaplarında kültürel bilgilere yer verilmiş, bilgilendirici metinler ve çözümleyici stratejiler kullanılmıştır. Stories of the Chinese ders kitabında okuduğunu anlama soruları bulunmamakta, sadece metinde bulunan sözcük ve dilsel yapılar açıklanmaktadır. İngilizce-Çince olarak hazırlanmış olan bu kitapta yönergeler net değildir.

Bilgilendirici ve yazınsal metin türleri beş kitapta yer alırken, işlemsel metin türüne sadece Developing Chinese kitabında rastlanmıştır.

Okuma-anlama metinleri çalıştırılırken hangi etkinlikler, strateji ve tekniklerin kullanıldığını tespit etmek amacıyla kitaplarda bulunan etkinlikler okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olarak sınıflandırılıp analiz edilmiştir. Var-yok farklar yaklaşımına göre hazırlanan etkinlik tablosu (bkz. Tablo 3) aşağıda gösterilmektedir.

**Tablo 3. Etkinlik Var-Yok Farklar Listesi**

<b>Etkinlikler</b>	Short- Term Reading Chinese	Developing Chinese	Stories of the Chinese	Business Chinese-Reading	Times Newspaper Reading Chinese
<b>1.Okuma öncesi etkinlik</b>	-	-	-	+	+
1.1.Metin veya başlık hakkında konuşma-tahminde bulunma	-	-	-	-	-
1.2.Metni gözden geçirme - ön inceleme	-	-	-	-	+
1.3.Anahtar sözcükleri tarama	-	-	-	-	-
1.4.Okuma amacı belirlemeye yönelik soru-amaç belirleme	-	-	-	+	+
1.5.Isınma soruları	-	-	-	+	-
1.6.Gözden geçirme ile doğru yanlış	-	-	-	+	-
1.7.Ön bilgi verme veya ön bilgileri harekete geçirme	-	-	+	-	+
1.8.Metni bölümlere ayırma	-	-	-	+	+
1.9.Bilinmeyen sözcüklerin açıklaması	+	-	-	-	-
1.10.Metne göz gezdirip konusunu tahmin etme	-	-	-	-	-
1.11.Metin yapısı hakkında bilgi verme	-	-	-	-	+
<b>2.Okuma sırası etkinlikler var</b>	+	+	-	+	+
2.1. Göz gezdirme /Skimming	+	+	-	+	+
2.3. Tarama / Scanning	+	+	-	-	-
2.4.Bilinmeyen sözcüklerin açıklanması	-	+	+	+	-
2.5.Sorulara yanıt arama ve yeni sorular oluşturma	-	-	-	-	-
2.6.Okuması öncesi yapılan tahminleri hipotezleri kontrol etme	-	-	-	-	-

2.7.Bilinmeyen sözcükleri tahmin etme	-	-	-	-	-
2.8.Yazarın amacını sorgulayan sorular	-	-	-	-	-
2.9.Anafikir veya yardımcı fikirleri bulmaya çalışma	-	-	-	-	-
2.10.Yazarın üslubunu sorgulama	-	-	-	-	-
<b>3. Okuma sonrası etkinlikler var</b>	+	+	+	+	+
3.1. Bilinmeyen sözcüklerin açıklaması	-	-	-	-	+
3.2.Anlama yönelik çoktan seçmeli soru	+	+	-	+	+
3.3.İçeriğe yönelik açık uçlu soru	+	-	-	-	+
3.4. Boşluk doldurma (sözcük)	+	-	-	+	+
3.5. Tümcede verilen ifadenin anlamı (açık uçlu)	+	-	-	-	+
3.6. Kısa paragrafta boşluk doldurma (tümcce)	-	+	-	+	-
3.7. Tümceye uygun açıklamanın bulunması (çoktan seçmeli)	-	+	-	+	-
3.8. Tümcede verilen ifadenin anlamı (çoktan seçmeli)	-	+	-	-	-
3.9. Ana-fikir sorusu (Çoktan seçmeli)	-	+	-	-	-
3.10. Anlamaya yönelik doğru yanlış	-	+	-	+	+
3.11. Tablo doldurma	-	+	-	-	-
3.12. Tümcce tamamlama	-	+	-	+	-
3.13. Metinde öğrenilen sözcük veya tümceleri kullanıp yazma etkinliği	-	+	-	-	-
3.14. Dilbilgisi açıklaması	-	-	+	+	-
3.15.İm-pinyin-İngilizce eşleştirmesi	-	-	-	+	-
3.16. Sözcük türetme (sözcük genişletme)	-	-	-	+	+
3.17. Sesli okuma	-	-	-	+	-
3.18. Özetleme	-	-	-	+	-

3.19. Tartışma	-	-	-	+	-
3.20. Eleştirel düşünme	-	-	-	-	+
3.21. Serbest okuma	+	-	+	-	-
3.22. Karışık sözcüklerle tümce oluşturma	-	-	-	-	+
3.23. Tümcelerden paragraf oluşturma	-	-	-	-	+
3.24. Metni sözlü anlatma	-	-	-	-	-
3.25. Metne uygun başlık bulma	-	-	-	-	-
3.26. Metni görsel öğelerle ifade etme	-	-	-	-	-
3.27 Yazma etkinliği	-	+	-	-	-

Tablo 3'te verilen bulgulara göre, okuma öncesi etkinlik sadece Business Chinese-Reading ve Times Newspaper Reading Chinese kitaplarında bulunmaktadır. Stories of the Chinese adlı kitapta okuma öncesi kısa bilgi notuna yer verilmiştir ancak okuma öncesi etkinliklerin oldukça az olduğu görülmektedir. Okuma sırası etkinliklerde *gözden geçirme* dört ders kitabında kullanılmıştır ancak diğer etkinliklere yer verilmemiştir. Okuma sonrası etkinlikler ise Stories of the Chinese kitabı dışında hepsinde çeşitli anlama odaklı sorular biçiminde bulunmaktadır. Stories of the Chinese ve Business Chinese-Reading kitaplarında dilbilgisi açıklamaları da verilmiştir.

Kitaplarda bulunan metin türlerine ilişkin bilgiler tür açısından ve özgünlük açısından incelenmiş ve **“Okuma-anlama araçlarında kullanılan metinler, metin türleri ve özgünlük bakımından nasıl bir görünüme sahiptir?”** sorusuna yanıt bulmak amaçlanmıştır.

**Tablo 4. Metin Türlerine İlişkin Değerlendirme<sup>1</sup>**

Adı	Bilgilendirici Metin	Yazınsal Metin	İşlemsel Metin	Toplam
Short-Term Reading Chinese	15	11	0	26
Developing Chinese	50	24	4	78
Stories of the Chinese	8	0	0	8
Business Chinese Reading	54	0	0	54
Times Newspaper Reading I	30	0	0	30

**Tablo 5. Özgünlük Bakımından Değerlendirme**

Adı	Özgün	Sadeleştirilmiş	Oluşturulmuş (Yapay)	Toplam
Short-Term Reading Chinese	2	19	5	26
Developing Chinese	0	66 <sup>2</sup>	12	78
Stories of the Chinese	0	0	8	8
Business Chinese-Reading	0	54	0	54
Times Newspaper Reading C.	30	0	0	30

<sup>1</sup> Stories of the Chinese, Business Chinese ve Times Newspaper Reading kitaplarındaki metin türleri ve özgünlüklerine ilişkin tespit kitabın önsözünde bulunan açıklamaya göre yapılmıştır.

<sup>2</sup> Metin sonlarında alıntı yapılan kaynak belirtilmiş fakat sadeleştirildiğine dair bir açıklama yapılmamıştır. Kitabın oluşturulma ilkeleri açıklanırken uzun süreli Çince öğretim müfredatına uygun hale getirildiği ifade edildiği için sadeleştirilmiş olduğu tahmin edilmektedir.



Tablo 4 ve Tablo 5'te görüldüğü üzere, metin türleri bakımından incelenen kitaplarda bilgilendirici metinler daha sık kullanılmış, işlemsel metinler ise nadir kullanılmıştır. Sadece Times Newspaper Reading kitabı özgün metinlerden oluşmaktadır.

### SONUÇ VE TARTIŞMA

Yabancı dil öğretim sürecinin en önemli unsurlarından biri olan ders kitapları, doğru seçilmemesi öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme hedeflerine ve öğrenme çıktıklarına ulaşılmasını zorlaştırmaktadır. Bu durum ise uygun olmayan ders kitabı seviyesinden, yapısından, kullanım şekline, düzenlenişinden ve içerik seçiminden kaynaklanabilir. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde kullanılmak için seçilen ders kitabının öğretmen tarafından öncelikle kullanım öncesi yabancı dil öğrenim amacına uygun olup olmadığı, hedeflenen kazanımlara uyup uymadığı ve içeriğin düzenlenişinin ve işlenişinin nasıl olduğu, dil öğretim ilkelerine uygunluğu, içeriğin yoğunluğunun ve çeşitliliğinin incelenmesi gereklidir (Tomlinson, 2003a). Bu nedenle araç değerlendirme her dil öğretim öğretmenin başvurusu gereken bir yöntemdir. Ders kitaplarının, derste kullanılan öğretim araçlarının seçimi, verimli kullanımı ve değerlendirilmesi öğretmenlerin sorumluluğunda olmakla birlikte öğrencilerle birlikte araçların seçimi de mümkündür. Öğrencilerin öğrenme amaçlarına, ihtiyaçlarına, bireysel özelliklerine uygun araçların seçimi, kullanımı ancak araç geliştirme ve değerlendirme konusunda yetkin öğretmenlerin öncülüğünde mümkündür.

İncelenen beş farklı okuma-anlama ders kitaplarından elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Oluşturulan genel durum değerlendirme ölçüt tablosuna göre kitapların hepsinde kültürel bilgi veren metinlere yer verildiği tespit edilmiştir (Tablo 2). Çözümleyici stratejiler hepsinde kullanılmışken, bütünleştirici stratejiler sadece iki kitapta tespit edilmiştir. Bütünleştirici stratejilerin eksik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Orta seviye iki farklı okuma ders kitabını karşılaştıran Xie (2016) bütünleştirici stratejilerin az sayıda kullanıldığını tespit etmiş; araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir.

Kitaplardan ikisinde metin öncesi etkinlik bulunmamaktadır. Bu iki kitapta okuma amacını belirlemeye yönelik sorular okuma öncesinde bulunurken, gözden geçirme, ön inceleme gibi okuma öncesi etkinlikler, sadece Times Newspaper Reading kitabında bulunmaktadır (Tablo 3). Hiç bulunmayan okuma öncesi etkinlikler ise tahmin etme (konuyu), gözden geçirme, anahtar sözcükleri taramadır. Metin öncesi etkinliklerin oldukça az olduğu ve eksikliği görülmektedir. Okuma öncesi etkinlikler okuma-anlama becerisinin geliştirilmesinde oldukça etkilidir. Okuma öncesi etkinlikler artalan bilgisi sunarak öğrenciyi metne hazırlar. Öğrenci daha anlamlı ve amaçlı şekilde metni okumaya başlar (Barnett, 1988). Metin öncesi etkinlikler öğrencilerin dikkatini çekme, amaca yönlendirme ön bilgileri harekete geçirme ve planlama yapma bakımından yetersiz olması durumunda okuduğunu anlama şeklinde başarılı ile sürdürülemez. Cheng (2015) başlangıç seviye dört farklı okuma ders kitabını incelediği çalışmada sözcük etkinliklerini incelemiş sonuç olarak etkinliklerin çeşitliliğinin az olduğunu tespit etmiştir. Okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerin okuduğunu anlamaya yönelik olduğu gibi, dilsel bilgi veya sözcük bilgisine yönelik olabilir. Okuma ders kitaplarında sözcük bilgisi, okuduğunu anlama becerisi veya dilsel bilgi ders kazanımlarına belirlenip çeşitlendirilebilir. Dil seviyesine, metinlerin uzunlukları ve etkinliklerin sırası yoğunluğu bu durumda oldukça önemlidir. Tian (2008) on tane orta-ileri seviye Çince okuduğunu anlama ders kitabında bulunan etkinlikleri incelemiş, etkinliklerin okuma sonrasında bulunduğunu öncesinde hazırlık yapılmasına imkân sağlayan etkinliklerin bulunmadığı sonucuna varmış; bu araştırma sonuçları ile benzerlik taşımaktadır.

Metin türü bakımından kitaplardan sadece ikisi yazınsal metinler içerirken hepsi bilgilendirici metinlerden oluşturulmuştur (Tablo 4-5). İşlevsel metne ise sadece bir kitapta rastlanmıştır. İşlevsel metinlere yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşılmış ve sık karşılaşılan, güncel işlevsel metin kullanmanın oldukça az bulunduğu tespit edilmiştir. Anderson'a (1999) göre okuduğunu anlama metinlerin öğrencilerin güdülenmesi ile yakından bağlantılı ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi metin türlerinin çeşitlendirilmesi ile mümkündür.

Çalışma sonuçlarına göre, Çince okuma ders kitaplarında metin öncesi etkinliklere yeteri kadar yer verilmemiştir. Ders amaçlarının ve okuma hedeflerinin net olarak belirlenip (sözcük öğretmek, beceri geliştirmek) okuma öncesi etkinliklerin geliştirilmesi önerilir. Öğrencilerin, okumanın sadece sözcükleri anlamak olmadığını farkına varmaları amacıyla, etkinliklerde farklı okuma alt becerilerine yönelik çeşitli strateji ve tekniklerin kullanılması önerilir. Okuma stratejilerinin öğrencilere öğretilmesi, öğrencilerin çeşitli stratejilere yönelik farkındalıklarının teknikler aracılığıyla geliştirilmesi ve etkili

strateji kullanmalarının sağlanması gerekir. Stratejilerin sadece çözümleyici stratejiler ile kısıtlı kalmaması ve bütüncü stratejilerin ders kitaplarında daha sık yer verilerek, öğrencilere uygun stratejilerin çeşitlendirilmesi önerilir.

#### KAYNAKÇA

- Alderson, J. C. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Barnett, M. A. (1988). Teaching Reading in a Foreign Language. <https://www.ericdigests.org/pre-9211/reading.htm> adresinden 20.01.2021 tarihinde erişildi.
- Cheng, L. (2015). 对外汉语初级教材词汇量的统计与分析- Duiwài Hànyǔ Chūjí Jiàocái Cíhuì Liàng de Tǒngjì yǔ Fēnxī. *教育教学论坛 - Jiàoyù Jiàoxué Lùntán*, 0(38), 88-90.
- Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. London: Heinemann.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing Your Coursebook*. UK: Macmillan Heinemann.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language Moving from Theory to Practice*. UK: Cambridge University Press. <https://wenku.baidu.com/view/0afc5d4d6c85ec3a86c2c50b.html> adresinden 12.15. 2020 tarihinde erişildi.
- Grant, N. (1987). *Making the Most of Your Textbook*. London: Longman Inc.
- Huntchinson, T. ve Waters, A. (1991). *English for Specific Purposes: A Learning- Centered Approach*. Newyork: Cambridge University Press.
- Karamoozian, F. M. ve Riazi, A. (2008). Development of a New Checklist for Evaluating Reading Comprehension Textbooks. *ESP Word*, 3(19), 1-21.
- Lü Bi Song (1992). *对外汉语教学概论 Duiwài Hànyǔ Jiàoxué Gàilùn*. 世界汉语教学 Shìjiè Hànyǔ Jiàoxué 2.
- McDonough, J. ve Shaw, C. 2003. *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*, (2<sup>nd</sup> Ed.). Oxford: Blackwell Publishers.
- McGrath, I. (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburg: Edinburg University Press.
- Miekley, J. (2005). ESL Textbook Evaluation Checklist. *The Reading Matrix*, 5(2), 0-0.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded Sourcebook*, (2<sup>nd</sup> Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nunan, D. (1988). Principles for Designing Language Teaching Materials. *Guidelines*, 10(2), 1-24.
- Peçenek, D. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde Araç Geliştirme. *A.Ü. Dil Dergisi*, 0(129), 85-95.
- Qian, Yulian. (2015). *Business Chinese Reading*. Çin: Pekin Dil ve Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Richard, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Sperling, R. A. (2006). Assessing Reading Materials for Students Who Are Learning Disabled. *Sage Publication*, 41(3), 138-143.
- Tian, R. 田然 (2008). 近十五年对外汉语中高级阅读教材编写理念评析 Jin Shíwǔ Nián Duiwài Hànyǔ Zhòng Gāojí Yuèdú Jiàocái Biānxiě Liniàn Píngxī. *云南师范大学学报 Yúnnán Shīfàn Dàxué Xuébào*, 6(4), 1-6.
- Tomlinson, B. (2001). Materials Development. (Ed. R. Carter & D. Nunan). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* İçinde (66-72).
- Tomlinson, B. (2003a). Material Evaluation. (Ed. B. Tomlinson). *Developing Materials for Language Teaching* İçinde (s.16-36), London: Continuum Publishing.
- Weir, C. ve Robert, J. (1994). *Evaluation in ELT*. Oxford: Blackwell.
- White, R. (1988). *The ELM Curriculum*. Oxford: Blackwell.
- Wu, Xieyao (2014). *Times Newspaper Reading Course of Intermediate Chinese*. Pekin: Pekin Dil ve Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Wufei 吴菲 (2012). 三套中级汉语阅读教材练习的对比考察及设计分析 - Sān tào Zhōngjí Hànyǔ Yuèdú Jiàocái Liànxí de Duìbǐ Kǎochá Jí Shèjì Fēnxī -. 暨南大学硕士论文- Jinán Dàxué Shuòshì Lùnwén.
- Xie, C. 谢春阳 (2016). 中级汉语阅读教材与发展汉语-中级阅读对比研究. Zhōngjí Hànyǔ Yuèdú Jiàocái yǔ Fāzhǎn Hànyǔ-Zhōngjí Yuèdú Duìbǐ Yánjiū. 华中科技大学硕士学位论文- Huázhōng Kējì Dàxué Shuòshì Xuéwèi Lùnwén.
- Xu, Chengwei (2016). *Developing Chinese Reading*. Çin: Pekin Dil ve Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Yu, Ning (2016). *Stories of the Chinese*. Çin: Pekin Dil ve Kültür Üniversitesi Yayınları.

- 
- Zhao, J. 赵金铭 (1998). *对外汉语课程、大纲与教学模式研究 Duiwài Hànyǔ Kèchéng, Dàgāng yǔ Jiàoxué Móshì Yánjiū*. 北京: 商务印书馆出版 Běijīng: Shāngwù Yìn Shūguǎn Chūbǎn.
- Zhu, Ziyi (2016). *Short-Term Reading Chinese*. Çin: Pekin Dil ve Kültür Üniversitesi Yayınları.
-



# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 17 p. 137-142, Autumn 2021

## Duyu Fiillerinde İstem ve Fiil Kategori Değişmeleri: şecere-i Terakime Örneği

*Valency and Verb Category Changes in Sensory Verbs: An Example of şecere-i Terakime*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.945882>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**31.05.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**21.08.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**29.09.2021**

### Asya Studies

Öğr. Gör. Hande Ünver Özdoğan  
Alanya Alaaddin Keykubat  
Üniversitesi, Rektörlük, Türk Dili  
Bölümü Öğretim Görevlisi  
[hande.unver@alanya.edu.tr](mailto:hande.unver@alanya.edu.tr)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0001-9281-5247>

Öğr. Gör. Dr. Neslihan Karacan  
Alanya Alaaddin Keykubat  
Üniversitesi, TÖMER  
[karacan57@gmail.com](mailto:karacan57@gmail.com)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0003-1784-1132>

#### Öz

Dünya dillerinde metinleri ve söylemleri daha iyi anlayabilmek için fiiller biçim bilgisel, söz dizimsel ve anlam bilimsel açıdan sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflamalara göre algılama sürecini başlatan duyu fiilleri, mental fiillerin bir türü olarak kabul edilir. Duyu fiilleri mental sürecin başlatıcısı olması nedeniyle oldukça sık kullanım alanına sahiptir. Son zamanlarda dilbilim çalışmalarında fiillerin sınıflandırılması ve “mental fiil” konularına ilgi artmış ve Türkçenin tarihî dönemlerindeki eserlerinden hareketle mental fiilleri tespit edilmeye başlanmıştır. Ancak bu sınıflandırmalar içerisinde fiilin konumu kafî ve nihaî değildir. Bir fiilin anlam girişleri, istem bilgisine göre değişebilmektedir. Fiil, edat, ad vb. sözcük türlerinin yönetim kapasitesinde açtığı zorunlu ve seçimsel boşlukları ifade eden istem mantıksal, söz dizimsel ve anlamsal boyutta ortaya çıkmaktadır. Çok anlamlılık ortaya koyan fiillerin tek bir fiil sınıfında kategorize edilmesi mümkün değildir. Fiillerin kategori değiştirmesinde temel sebeplerden biri fiilin çok anlamlılığıdır. Bu çok anlamlılık ise istemin bahsedilen düzeylerinden birinde değişim yaşanması ile ortaya çıkabilmektedir. Bu çalışmada istemin fiil sınıfının değişimine etkileri Ebul Gazi Bahadır Han'ın şecere-i Terakime adlı eserindeki duyu fiillerinden örneklerle tespit edilmiştir. *Dokunma, koklama, işitme, görme, tatma* bildiren temel duyu fiilleri çalışmanın incelemesini oluşturmuştur. Böylece duyu fiillerinin çok anlamlılığının istem kategorilerine etkisi, tarihi bir metinden yola çıkılarak belirlenmeye çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İstem, Fiil Kategorileri, Mental Fiil, Duyu Fiilleri, şecere-i Terakime

#### Abstract

*In order to better understand texts and discourses in world languages, verbs are classified in terms of morphological, syntactic and semantic. According to these classifications, sensory verbs that start the perception process are considered as a type of mental verb. Perception verbs have very compact frequency because of being mental process initiator. Recently, there has been an increased interest in the classification of verbs and "mental verb" in linguistics studies, and mental verbs have been started to be determined based on the works of Turkish historical periods. However, the position of the verb within these classifications is not precise and final. The meaning entries of a verb can change according to the valency information. Valency, which is expressing the obligatory and optional gaps that word types such as verb, preposition, noun, etc. open in the management capacity, emerges in logical, syntactic, and semantic dimensions. It is not possible to categorize the verbs that reveal polysemy in a single verb class. One of the main reasons for verbs to change categories is the polysemy of the verb. This polysemy can occur with a change in one of the aforementioned levels of the request. In this study, the effects of the valency on the change of the verb class were determined with examples from the sensory verbs in Abul Gazi Bahadır Han's work titled şecere-i Terakime. Basic sensory verbs expressing touching, smelling, hearing, seeing and tasting formed the study of the article. Thus, the effect of the polysemy of the sense verbs on the valency categories was tried to be determined based on a historical text.*

**Keywords:** Valency, Verb Categories, Mental Verb, Sensory Verbs, şecere-i Terakime

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Ünver Özdoğan, H. ve Karacan, N. (2021). Duyu Fiillerinde İstem ve Fiil Kategori Değişmeleri: şecere-i Terakime Örneği. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(17), 1-16.

## GİRİŞ

Bir dilde sözcükleri biçimsel, anlamsal ve söz dizimsel açıdan incelemek ve sınıflandırmak mümkündür. Bu incelemeler sözcüklerin ve sözcüklerin oluşturduğu cümlelerin, metinlerin yani dilin daha iyi anlaşılmasını ve yorumlanmasını sağlar. Türkçede bu sınıflandırma ve incelemeler biçim bilgisel olarak fazlaca yapılmışken anlamsal açıdan görece eksik kalmıştır. Türkçe dil bilgisi kaynaklarında fiiller daha çok yapısal açıdan *basit, türemiş, bileşik olarak* sınıflandırılmaktadır: Yapısal açıdan önerilen sınıflandırmalar üzerinde görüşlerin<sup>1</sup> fazla olmasına karşın Türk dili için anlamsal sınıflandırma konusunda daha çok tematik düzeyde yapılan çalışmalar mevcuttur.<sup>2</sup>

Türkçe için anlamsal temelli yapılan fiil sınıflandırma çalışmalarında sıkça rastlanan algılama fiilleri olarak da adlandırılan mental fiiller, zihinsel durum ve süreçler, duygular, algılama ve idrak ile ilgili olan fiilleri ifade etmektedir. Mental süreç belli aşamalardan meydana gelir. Bu sürecin ilk basamağı ise algıdır. İnsan, yeryüzünde var olan tüm eylem ve nesnelere önce duyuları aracılığıyla algılar. Bu yüzden aslında insanın anlama ve yorumlamasının, bunun neticesinde işe başlamasının ya da işi harekete dökmesinin de temelinde algılama vardır denilebilir.

Fiil sınıflandırmalarında, bir kategoriye dâhil olan fiiller için kesin çerçevelerden bahsetmek mümkün değildir. Bir dilde çok anlamlılık açısından en güçlü sözcük olan fiillerin kesin çizgilerle bir sınıfa giremeyeceği ya da kategorileri arasına sınırlar çekilemeyeceği aşikârdır. Fiiller anlam değişmelerine göre kategori değiştirebilmektedir. Örneğin, *sev-* fiili Genel Türkçe Sözlükte birinci anlam girişinde *sevgi ve bağlılık duymak*; dördüncü anlam girişinde *okşamak* ile tanımlanır.

1a. *Ben*<sub>[DENEYİMCİ]</sub> hayatta en çok *annemi*<sub>[UYARICI]</sub> sevdim.

1b. *Çocuklar*<sub>[EDEN]</sub> bahçedeki *köpekleri*<sub>[ETKİLENEN]</sub> öpüp seviyorlar.

Mental fiillerin alt kategorilerinden biri olarak psikolojik fiil sınıfında değerlendirilen *sev-* fiili 1a'da *sevgi ve bağlılık duymak* anlamında DENEYİMCİ+UYARICI rollerini yüklediği tamlayıcıları ile psikolojik fiil olarak değerlendirilir. Ancak aynı fiil 1b'de EDEN+ETKİLENEN rollerinde zorunlu tamlayıcıları ile ancak *okşamak* anlamını ortaya koymaktadır. Bu yeni anlam girişi ile kategori değiştirerek *dokunma duyu fiili* özellikleri göstermektedir. Bu durum dilde çok anlamlı sözcükler olan fiillerin nihai sınıflandırmasının yapılmasının zorluğunu gösterir. Ayrıca istem bilgisinin fiillerin tematik sınıflar arasındaki geçişkenliğini ve bir fiilin birden çok fiil kategorisi içerisinde yer alabileceğini ortaya koyar. Bir fiilin birden fazla fiil sınıfı içerisinde yer alabilmesinin temel sebebi onun çok anlamlılığdır. Bu çok anlamlılığın gerçekleşmesine imkân veren mantıksal ve söz dizimsel görünümü ise onun istem bilgisini oluşturur.

### 1. Mental Fiiller

Mental fiil, ilk defa psikolojik araştırmalarda kullanılan bir terim olmuştur. Psikologlar, çocukların kullandıkları kelimeleri ne amaçla ve hangi anlamda kullandıklarını çözmek için mental süreçleri araştırmışlardır. Temeli psikolojiye dayanan bu kavram zamanla dilbilimin de konusu olmuştur. Bu anlamda ülkemizde ve dünyada çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Mental fiiller, dilbilimin araştırma sahasına girdiğinden beri yapılan araştırmalarda mental fiilleri tanımlama, sınıflandırma alt kategorileme ve adlandırmalar üzerine farklı görüşler öne sürülmüştür.<sup>3</sup>

### 2. Duyu fiilleri

Mental fiillerin ilk basamağı algılama fiilleri ikinci basamağı ise duyu fiilleri oluşturur. Duyu fiilleri, mental etkenliğin gerçekleşmesi için gerekli olan girdilerin toplanması işlerini gösterir. Dolayısıyla idrak etme sürecinin başlatıcısıdır (Yaylagül 2005). *Gör-, duy-, dokun-, işit-, kokla-* gibi temel duyuları ifade eden fiiller bu grupta yer alır.

Temel duylardan hareketle duyu fiilleri şu başlıklar altında sınıflandırılabilir:

- görme duyu fiilleri,
- işitme duyu fiilleri,
- tat alma duyu fiilleri,

<sup>1</sup> Bkz. Korkmaz 2003, Karahan 2004, Ergin 1972, Banguoğlu 2015, Akçataş 2011

<sup>2</sup> Türkçede fiil sınıflandırmaları sorunları için bkz. Erdem: 2016; Yıldız: 2017

<sup>3</sup> Bu görüşler için bkz: (Yaylagül 2005), (Şahin 2012), (Seçkin 2014), (Sandalyeci 2016), (Yıldız 2016), (Özeren-Alan 2018).

- koku alma duyu fiilleri,
- dokunma duyu fiilleri olarak sınıflandırılabilir (Hirik 2017).

Bu çalışmada 17. yüzyılda Çağatayca kaleme alınmış Şecere-i Terākime'deki en temel fiiller olan duyu fiilleri tespit edilmiş. İnceleme sonucunda elde edilen *kör-*, *bak-*, *kara- işit-*, *tut-*, *sıypa-*, *sile-*, *öp-*, *teg-*, *ye*, *iç-*, *em-* duyu fiillerinin istem bilgilerine göre anlam girişleri ve kategori değişimleri ortaya konulmuştur. Çalışmada Şecere-i Terākime adlı eserden alınan örnekler cümle bağlamında incelenmiş, kaynak olarak Zuhal Ölmez'in *Ebulgazi Bahadır-Han Şecere-yi Terākime* (2020) adlı çalışmasından yararlanılmıştır. Öncelikle örnek cümlelerin esas metinde geçtiği varak ve satır numaraları verilmiş ardından Ölmez'in (2020) eserinde geçtiği sayfa numaraları belirtilmiştir.

## 2. 1. Görme Duyu Fiilleri

Türkçede görme duyusuna dair fiiller eski metinlerden günümüze hem sıklık hem de çok anlamlılık bakımından en yaygın kullanılan duyu fiilleridir. Görme, mental süreci başlatan en önemli duyulardan birisidir. Çalışmanın derlemine oluşturan Şecere-i Terākime'de görme duyusu ile ilgili fiiller şunlardır: *bak*, *kara-* ve *kör-*. Ancak eserde bu fiillerin farklı istem yapılarında görme duyusunun dışında da anlamlar taşıdığı tespit edilmiştir:

**Bak-** : 1. gözetmek, korumak: EDEN + KONU.

*Tört Mogol*<sub>(EDEN)</sub> kelip Hızır Çoraga yetiş bolup *malların*<sub>(KONU)</sub> **bakdı** [103b-2], (Ölmez, 2020: 207).

“Dört Moğol Hızır Çora’ya hizmetkâr olup mallarına baktılar.”

2. bir kimse için iyi olmayan düşünceler baslemek: DENEYİMCİ+UYARICI

*[O]*<sub>(DENEYİMCİ)</sub> kişining körmekke yahşı kızı ve hatunı<sub>(UYARICI)</sub> bolsa **baktı** [94b-13], (Ölmez, 2020: 185).

“Kimin görülesi güzellikte kızı ve hanımı varsa baktı.”

**Kara-** : 1. bağlı olmak, itaat etmek: EDEN + HEDEF

Ol vaktta *halk*<sub>(EDEN)</sub> *Tugrulning agzıga*<sub>(HEDEF)</sub> **karay turur irdiler** [96a-2], (Ölmez, 2020: 188).

“O dönem halk Tuğrul’un ağzına bakıyordu.”

2. ilgilenmek, ilgi göstermek: EDEN + HEDEF

*[Sen]*<sub>(EDEN)</sub> *Mening halimga*<sub>(HEDEF)</sub> **karamas bolsang** ni için meni karı kişiğe alıp berding tidi [91b-2], (Ölmez, 2020: 176).

“Benim halime bakmayacak(tı)san beni yaşlı adama niçin aldın?”

**Kör-** : 1. Göz yardımıyla bir şeyin varlığını algılamak, seçmek: DENEYİMCİ + UYARICI

*[O]*<sub>(DENEYİMCİ)</sub> **kördi** kim sunıng vakasında bir niçe za'ifeler kir yuva tururlar<sub>(UYARICI)</sub> [71b-2], (Ölmez, 2020: 118).

“Suyun kenarında birkaç kadının çamaşır yıkadığını gördü.”

*Er ve hatun barça*<sub>(DENEYİMCİ)</sub> yığılıp örğening eşikine bardılar irse **kördiler** kim hanım yüzün yırtıp barça yerini kan kılıp ayta turur<sub>(UYARICI)</sub> [91b-15], (Ölmez, 2020: 177).

“Kadın ve erkek herkes toplanıp çadırın kapısına geldiklerinde kadının yüzünü yırtarak her yerini kanattığını ve şöyle söylediğini gördüler.”

*[Siz]*<sub>(DENEYİMCİ)</sub> Yer kar turur izini<sub>(UYARICI)</sub> **körüng** [92a-5], (Ölmez, 2020: 177).

“Yer kardır izine bakın.”

2. Anlamak, kavramak: DENEYİMCİ + UYARICI

*Ol*<sub>(DENEYİMCİ)</sub> hem yigirmi yıl dünyalık şarabına esrep yörüp esrüklikdin ayıldı irse köz açıp **kördi ulug atalarının katında yatıp turur<sub>(UYARICI)</sub> [95a-6], (Ölmez, 2020: 186).**

“O da yirmi yıl dünya şarabıyla sarhoş olarak yaşayıp sarhoşluktan gözünü açıp uyandığında büyük babalarının yanında yattığını gördü.”

*[Onlar]*<sub>(DENEYİMCİ)</sub> **Kördiler han ölüp turur**<sub>(İÇERİK)</sub> [93b-2], (Ölmez, 2020: 181).

“Hanın öldüğünü gördüler.”

3. rüya görmek: EDEN + TAMAMLAYICI

*[O]*<sub>(EDEN)</sub> Tugurmuş bir kiçe yatıp irdi tüş<sub>(TAMAMLAYICI)</sub> **körer** kim köksindin üç dirahıt kökerip bülend çıkdı takı butaklandı [95b-9], (Ölmez, 2020: 187).

“Tugurmuş bir gece yatıp düş görür ki göğsünden üç ağaç yeşillenip yükseldi ve budaklandı.”

## 4. gezmek: EDEN + YER

[*O*]<sub>(EDEN)</sub> Atasından song yerlerini<sub>(YER)</sub> yördi ve **kör**di [69a-11], (Ölmez, 2020: 112).  
“Babasından sonra birçok yere gitti ve (birçok yeri) gördü.”

## 2. 2. İşitme Duyu Fiilleri

**İşit-**: 1. Kulakla algılamak, duymak: DENEYİMCİ + UYARICI

*Mogolning hiç atası*<sub>(DENEYİMCİ)</sub> *Arap tilini*<sub>(UYARICI)</sub> **işitken irmes** [71a-5], (Ölmez, 2020: 117).

“Moğolun atalarından hiçbiri Arap dilini işitmiş değildir.”

2. Haber almak, öğrenmek: ALICI + SÖZ.

[*Ben*]<sub>(ALICI)</sub> Kün tuğuşi tarafında *fülan çölning avı köp ermiş*<sub>(SÖZ)</sub> tip **işitdim** [78a-3], (Ölmez, 2020: 137).

“Gün doğusu tarafında filan çölün avı çokmuş diye işittim.”

*Ol*<sub>(ALICI)</sub> Horasan kelgendi song **işitdi** kim *Ebul Han'da Ersar Bayning Mama atlı görgeli yahşi kızı bar ermiş*<sub>(SÖZ)</sub> tip. [103a-2], (Ölmez, 2020: 206).

“O Horosan'a geldikten sonra Ebul Han'da Ersarı Bay'ın Mama adında görülesi güzellikte bir kızı varmış diye işitti.”

[*Ben*]<sub>(ALICI)</sub> *Ey kızım oğlu kızdın bolganning dostluğu bolmas*<sub>(SÖZ)</sub> tip **işitip irdim** [89a-10], (Ölmez, 2020: 169).

“Ey kızım, ‘Oğlu, kızdan olanın dostluğu olmaz.’ diye işitmişim.”

## 2. 3. Tatma Duyu Fiilleri

**Ye-**: 1. ağızda bir şeyi çiğneyerek yutmak: EDEN + (ETKİLENEN)<sup>4</sup>

İmdi *anlar*<sub>(EDEN)</sub> içip **iyi tursunlar** [80a-7], (Ölmez, 2020: 143).

“Şimdi onlar içip yiyedursunlar.”

*Her kavıslı*<sub>(EDEN)</sub> özining oğlanları birlen ve nökerleri birlen **yesünler**... [83b-5], (Ölmez, 2020: 151).

“Her biri kendi çocukları ve emrindekiler ile yesinler.”

2. *meç.* tasa etmek: EDEN + ETKİLENEN

[*Onlar*]<sub>(EDEN)</sub> İran sarı yörüp turur men *niçe yıllık gamların*<sub>(ETKİLENEN)</sub> **yesünler** tip ikinci yılı atlandı [76a-2], (Ölmez, 2020: 131).

“Ben İran üzerine yürüyorum, bunca yıllık gamlarını yesinler.” diyerek ikinci yıl ata bindi.”

**İç-**: 1. Bir sıvıyı ağza alıp yutmak: EDEN + ETKİLENEN<sup>5</sup>

[*O*]<sub>(EDEN)</sub> Bişirip **içdi** takı aytdı [90b-9], (Ölmez, 2020: 173).

“Pişirip içti ve söyledi.”

2. *meç.* yemin etmek: EDEN + TAMAMLAYICI

Bir ulug kagazga ahdname bitip *kün han başlık inileri ve oğulları ve bigleri ve ilning karularının yahşuları ve yigitlerinin yahşuları barçaları*<sub>(EDEN)</sub> hatda atların bitip *ant*<sub>(TAMAMLAYICI)</sub> **içdiler** kim ta tirikimiz uşbu ayılğan sözlerdin kaytmaz biz [83b-20], (Ölmez, 2020: 152).

“Büyük bir kâğıda antlaşmayı yazıp kün Han başta olmak üzere kardeşleri oğulları, beyleri, halkın yaşlılarının iyileri hepsi kâğıda adlarını yazıp “yaşadığımız sürece verdiğimiz sözlerden geri dönmeyeceğiz” diye ant içtiler.”

**İm-**: 1. Dudak, dil ve nefes yardımı ile içine çekmek: EDEN + ETKİLENEN

[*O*]<sub>(EDEN)</sub> Üç kiçe *Kündüz*<sub>(EDEN)</sub> *anasını*<sub>(ETKİLENEN)</sub> **immedi** [70a-11], (Ölmez, 2020: 115).

“Üç gece gündüz annesini emmedi.”

## 2. 4. Dokunma Duyu Fiilleri

**Tut-**: 1. Elde bulundurmak, ele almak: EDEN + KONU

*Sorkı*<sub>(EDEN)</sub> *atların*<sub>(KONU)</sub> **tutdı**. [81a-13], (Ölmez, 2020: 145).

<sup>4</sup>Cümlede eksiltili öge: “...bir tavar ya on ya yüz veya her neçaklıkni öltürsengiz omaçasını...” (bir, on, yüz ya da kaç tane mal keserseniz etini...)” metinde paragrafta bahsedilen “omaçasını” sözcüğü takip edilen cümlede eksiltili bırakılmış ve ye- fiilden etkilenen nesne “omaca” derin yapıda bırakılmıştır.

<sup>5</sup> Eksiltili öge.

“Sorkı atlarını tuttu.”

Lala<sub>(EDEN)</sub> atların<sub>(KONU)</sub> **tutdı** [81a-16], (Ölmez, 2020: 146).

“Lala atlarını tuttu.”

Kabarıp İt Beçene<sub>(EDEN)</sub> izimdin yetdi tivemning başın<sub>(KONU)</sub> **tutdı** [101a-11], (Ölmez, 2020: 202).

“İt Beçene öfkelenip arkamdan yetişti devemin başını tuttu.”

2. (Ağrı, sancı, hastalık vb.) Musallat olmak, yakalamak: FAYDALANAN + UYARICI

[O]<sub>(FAYDALANAN)</sub> Tolgağ<sub>(UYARICI)</sub> **tutdı** [73b-7], (Ölmez, 2020: 125).

“Ağrısı tuttu.”

3. *mec.* Birinin ölümünün ardından üzüntü duymak:

Ol vefat tapdı irse Bugra Han<sub>(DENEYİMCİ)</sub> ulug ‘aza<sub>(TAMAMLAYICI)</sub> **tuttı** [90b-17], (Ölmez, 2020: 174).

“O vefat ettiğinde Buğra Han büyük yas tuttu.”

4. Ele geçirmek, yakalamak: EDEN + ETKİLENEN

Kazgurt tagdın üingür taşın<sub>(ETKİLENEN)</sub> yugarlatdı / Salur kazan<sub>(EDEN)</sub> utru barıp karbap **tutdı** [99a-17], (Ölmez, 2020: 196).

“Kazgurt dağdan mağara taşını yuvarladı / Salur Kazan karşısına geçip yakalayıp tuttu.”

5. Bir kimsenin yerini almak: EDEN + TAMAMLAYICI

[O]<sub>(EDEN)</sub> Andag hatunni yerdin tapılır ki kelip anangning ornın<sub>(TAMAMLAYICI)</sub> **tutgay** tidi [91a-5], (Ölmez, 2020: 175).

“Han annenin yerini tutacak hanım nerden bulunur, dedi.”

6. Gereğini yapmak, yerine getirmek: EDEN + TAMAMLAYICI

Ögürçik Alp<sub>(EDEN)</sub>, Bayındır bigining hükmini<sub>(TAMAMLAYICI)</sub> **tutmadı** [99b-17], (Ölmez, 2020: 197).

“Ögürçik Alp Bayındır beyinin buyruğuna gitmedi.”

7. Yapmak, hazırlamak: EDEN + TAMAMLAYICI

Kankı gürüh<sub>(EDEN)</sub> toy<sub>(TAMAMLAYICI)</sub> **tutmadı** anda boldum [100b-5], (Ölmez, 2020: 200).

“Hangi topluluk düğün yapmadıysa orada kaldım.”

- Sıypa-** 1. Sevgi, şefkat belirtisi olarak elini bir şeyin üzerinde yavaş yavaş gezdirmek: EDEN + ETKİLENEN

[O]<sub>(EDEN)</sub> Kozi Teginning katıga kelip yüzün ve közün<sub>(ETKİLENEN)</sub> silep **sıypap irdi** [91a-15], (Ölmez, 2020: 176).

- Sile-** 1. Sevgi, şefkat belirtisi olarak elini bir şeyin üzerinde yavaş yavaş gezdirmek EDEN+ETKİLENEN

[O]<sub>(EDEN)</sub> Kozi Teginning katıga kelip yüzün ve közün<sub>(ETKİLENEN)</sub> **silep** sıypap **irdi** [91a-15], (Ölmez, 2020: 176).

“Kozi Teginin yanına gelip yüzünü gözünü sevip okşamıştı.”

- Öp-** 1. Sevgi ve saygısını göstermek üzere dudaklarını bir şeye değdirmek: EDEN + ETKİLENEN

Han<sub>(EDEN)</sub> yerindin kopa keldi takı Suvarnı<sub>(ETKİLENEN)</sub> kuçaklap yüzündin **öpdi** [93b-14], (Ölmez, 2020: 182).

“Han yerinden kalktı ve Suvar’ı kucaklayarak yüzünden öptü”

- Teg-** 1. Erişmek, isâbet etmek: KONU + HEDEF

Uruşda Kara Hanning başına<sub>(HEDEF)</sub> ok<sub>(KONU)</sub> **teddi** [72b-5], (Ölmez, 2020: 122).

“Savaşta Kara Hanın başına ok değdi.”

2. dokunmak, temas etmek: KONU+HEDEF

Bir kün ma’rekede Han Suvarning kulakına söz ayta turur irdi. Sakalı<sub>(KONU)</sub> hanning yüzige<sub>(HEDEF)</sub> **tigdi** [93a-5], (Ölmez, 2020: 180).

“Sakalı Hanın yüzüne değdi.”

3. “fayda, yarar” gibi sözcüklerle etki sağlamak, göstermek: FAYDALANAN + UYARICI

Selçukiler Türkmen bolup karıntaşmız tip ilge ve halkga<sub>(FAYDALANAN)</sub> fyadaşı<sub>(UYARICI)</sub> **tigmedi** [98a-5], (Ölmez, 2020: 193).

“Selçuklular Türkmeni, kardeşiz deseler de devlete ve halka faydaları dokunmadı.”

4. Bir bölüşme sonunda payına ayrılmak: (Kaynak)+ ALICI + KONU



*Hacesining malındın*<sub>(KAYNAK)</sub> *Ayazga*<sub>(ALICI)</sub> *bir oğlak*<sub>(KONU)</sub> hem **tigmedi** [102b-2], (Ölmez, 2020: 205).

“Efendisinin malından Ayaz’a bir oğlak bile düşmedi.”

## 2. 5. Koklama Duyu Fiilleri

Şecere-i Terākime adlı eserde koku duyu fiillerine dair örnek tespit edilememiştir.

### SONUÇ

Fiillerin anlam girişleri, istem bilgisine göre değişebilmektedir. Bu durum anlambilimsel bir kategori olan mental fiiller içerisinde yer alan ve algılama sürecini başlatan *duyu fiilleri* için de geçerlidir. Bu çalışmada 17. yüzyılda Ebu'l Gazi Bahadır Han tarafından yazılmış *Şecere-i Terakime* adlı eserden örneklerle Çağatay Türkçesinin duyu fiillerinin çok anlamlılığı üzerinde durulmuş, istem potansiyelleri ele alınmıştır. Eserde, temel duyulardan hareketle *görme, işitme, tat alma, koku alma, dokunma* duyu fiilleri şeklinde sınıflanan duyu fiilleri taranmış elde edilen verilerin anlam kategorileri belirlenmiştir. Ancak koklama duyu fiillerine dair örneğe rastlanmamıştır. İnceleme sonucunda elde edilen *kör-, bak-, kara- işit-, tut-, sıypa-, sile-, öp-, teg-, ye-, iç-, em-* duyu fiillerinin istem bilgilerine göre anlam girişleri ve kategori değişimleri ortaya konulmuş bu fiillerin farklı istem yapılarında duyu algısının dışında da anlamlar taşıdığı tespit edilmiştir. Söz konusu fiillerin yönetim kapasitesinde açtığı zorunlu ve seçimlik boşlukları ifade eden istemin ise fiillerin çok anlamlılığından kaynaklandığı görülmüştür. Dolayısıyla çok anlamlılık açısından en güçlü sözcük türü olan fiillerin anlamsal alt sınıflandıran biri olan duyu fiillerini de kesin çizgilerle birbirinden ayırmak mümkün değildir. Türkçenin tarihi dönemlerinden itibaren duyu fiillerinin, anlam değişmelerine göre kategori değiştirdiği görülmektedir.

### KAYNAKÇA

- Akçataş, A. (2011). *Türkiye Türkçesi Fiil Anlam Sözdizimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Banguoğlu, T. (2015). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Erdem, M. (2017). Oğuz Grubu Türk Lehçelerinde İletişim Fiilleri. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 94-103.
- Ergin, M. (1972). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınevi.
- Hirik, E. (2017). Türkiye Türkçesi Duyu Fiillerinde Anlam ve Kelime Sıklığı İlişkisi. *SUTAD*, 41(Bahar), 53-74.
- Kamchybekova, K. (2010). Kırgız Türkçesinde Duyu Fiilleri, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), (Danışman: Prof. Dr. Ufuk Tavkul), Ankara: Ankara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Ana Bilim Dalı.
- Kamchybekova, K. (2011). Duyu Fiillerinin Anlamsal Özellikleri Üzerine. *AÜ, DTCF, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları, Modern Türklük Araştırmaları Dergisi, Haziran*, 8(3), 22-35.
- Karahan, L. (2004). *Türkçede Söz Dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi Dil bilgisi (Şekil Bilgisi)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ölmez, Z. (2020). *Ebulgazi Bahadır Han Şecere-i Terakime*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özeren, M. ve Alan, İ. (2018). Kırgız Türkçesinde Mental Fiiller. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi-TAED*, 0(61), 203-224.
- Sandalyeci, S. (2016). Bir Eski Anadolu Türkçesi Metni Olan Şeyyat Hamza'nın Yûsuf u Zeliha Mesnevisinde Mental Fiiller. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6(12), 157-171.
- Seçkin, K. (2014). Mental Fiiller Bağlamında Uygur Harfli Oğuz Kağan Destanı. VI. Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildirileri, II. Cilt, 4-7 Aralık 2013, Bursa, (s. 921-929), Bursa: Bursa Star Ajans.
- Şahin, S. (2012). Türkmen Türkçesinde Mental Fiiller, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), (Danışman: Prof. Dr. M. Fatih Kirişçiöğlü), Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Ana Bilim Dalı.
- Ütünova, K. (2016). *Eylem İşletimi*, 1. Baskı. Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Yaylagül, Ö. (2005). Türk Runik Harfli Metinlerde Mental Fiiller, *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 17-51.
- Yıldız, H. (2017). Eski Uygurcada Göz Fiilleri. *Journal of Old Turkic Studies*, 1(1), 145-213.
- Yıldız, H. (2017). Türk Dilinde Fiillerin Semantik Sınıflandırılması Problemi. *Journal of Turkish Language and Literature* 3(1), 337-362.



# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 17, p. 143-152, Autumn 2021

## Şanlıurfa Ağzına Katkılar: Atasözleri ve Deyimler Contribution to Sanliurfa Dialect: Proverbs and Idioms

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.957772>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**25.06.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**17.08.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**29.09.2021**

### Asya Studies

Büşranur Aslan  
Yüksek Lisans Öğrencisi /  
Kahramanmaraş Sütçü İmam  
Üniversitesi, Sosyal Bilimler  
Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı  
Anabilim Dalı

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0003-4779-1658>

#### Öz

Kalıp sözler belirli durumlarda ifade edilen, toplumun kültürünü, yaşayış tarzını, gelenek ve göreneklerini yansıtan sözlerdir. İçinde bulunan toplumun yapısını, dil özelliklerini öğrenmek için kalıp sözlerin söyleyiş şekillerine bakmaktayız. Söz varlığı içerisinde önemli bir yer tutan kalıp sözler ağızlarda kendine özgü örnekler sunmaktadır. Türkiye Türkçesi ağızlarının söz varlığı ise ortak dile oranla çok daha geniş bir söz varlığına sahiptir. Ortak dilde kullanılan sözcüklerin ağızlardaki farklı kullanımları ağızların söz varlığını genişletmektedir. Ağızların söz varlığı incelendiğinde kalıp sözlerin büyük bir bölümünü atasözleri, deyimler, dualar ve beddualar oluşturmakta olup zaman içerisinde ağızlarda farklı söyleyiş özellikleri ile dikkat çekmektedir.

Leyla Karahan'ın Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması eserine göre Doğu grubu ağızlarında yer alan Şanlıurfa ili, tarih boyunca birçok medeniyeti bünyesinde barındırmıştır. Şanlıurfa ili, ilk uygarlıklara ait kalıntıların bulunduğu gerek coğrafî konumu gerekse kültürel etkileşimi itibarıyla kalıp sözler bakımından orijinal örnekler barındırmaktadır. Kalıp sözlerin yöreye özgü farklı söyleyiş şekli Şanlıurfa'yı diğer yörelerden ayırmaktadır. Bugün Şanlıurfa ili için yapılan çalışmalar bölgenin dil bakımından zengin örnekler barındırdığını göstermektedir.

Bu çalışmada, kalıp sözler yöre halkından kelime derleme yoluyla elde edilmiştir. Kalıp sözlerin Türkçenin söz varlığı içerisindeki önemi ve dil çalışmalarındaki yerinden hareketle Şanlıurfa yöresinden kalıp sözler olarak atasözleri ve deyimlere yer verilmiş olup çeşitli alt gruplara ayrılarak tasnif edilmiştir. Tasnif edilen kalıp sözler aynı zamanda anlam bakımından da incelenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Şanlıurfa Ağzı, Kalıp Sözler, Şanlıurfa Ağzında Kalıp Sözler, Atasözleri, Deyimler

#### Abstract

Mold words are expressions that are expressed in specific situations and reflect the culture, lifestyle, traditions and customs of the society. In order to learn the structure and language characteristics of the society we are in, we look at the way of mold words. Mold words, which have an important place in vocabulary, offer unique examples in the dialects. The vocabulary of Anatolian dialects has a much wider vocabulary than the common language. The different uses of the words used in the common language in the dialects expand the vocabulary of the dialects. When the vocabulary of dialects is examined, proverbs, idioms and curses form a large part of the pattern words, and they draw attention with their different pronunciation features in the dialects over time.

According to Leyla Karahan's Classification of Anatolian Dialects, Şanlıurfa province, which is in the Eastern groups, has hosted civilization throughout history. The province of Şanlıurfa, where the drawing of the first civilization is located, contains the examples of living creatures that occur in the geography in their original examples. The different pronunciation of stereotypes specific to the region distinguishes Şanlıurfa from other regions. The studies carried out for the province of Şanlıurfa today show that the region has rich examples in terms of language.

In this study, proverbs word were obtained from the local people by way of compilation. Proverbs, idioms and curses were used as mold words from the Şanlıurfa region, based on the importance of mold words in Turkish vocabulary and their place in language studies, and they were classified into various subgroups. The classified stereotypes were also exa.

**Keywords:** Şanlıurfa Dialect, Mold Words in The Dialect of Şanlıurfa, Proverbs, Idioms, Curses

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Aslan, B. (2021). Şanlıurfa Ağzına Katkılar: Atasözleri ve Deyimler. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(17), 143-152.

## GİRİŞ

Kalıp sözler bir toplumun deneyimlerini, tutumlarını yansıtan sözler bütünüdür. Kalıp sözler bir dili konuşan toplumun kültürüne ışık tutmakta, onların inançlarını, insan ilişkilerindeki ayrıntılarını, gelenek ve göreneklerini yansıtmaktadır. Bugün dil öğretiminde bu öğelere özel önem verilmesi bir yandan bu türlü öğelerin her dilde, her an insan ilişkilerinde gerekli olmalarından, bir yandan da dili öğrenilen toplumun kültürü içine girebilmek için öğrenilmesi gerekli sözler sayılmalarından kaynaklanmaktadır (Aksan, 2004:190).

Kültürümüzün başlıca taşıyıcısı olan kalıp sözler toplumumuzun hafızasında yıllardan beri var olagelen bir dil birikimidir. Bu sözler belli tecrübelerle oluşturulmuş ve yeri geldiği zaman söylenilmesi adet edilmiş dil malzemeleridir. Aynı kültürü soluyan insanlar belli durumlar karşısında bu sözleri duymayı ve bu sözleri söylemeyi birbirlerinden beklemektedirler (Bulut, 2016: 300).

Türk dili kalıp sözler açısından zengin örnekler barındırmaktadır. Bu örnekler içerisinde önemli bir yeri atasözleri, deyimler, dualar ve beddualar vb. gibi kalıp sözler tutmaktadır. Bir dilin söz varlığının incelenmesi o dilin sözcüklerinin tarih boyunca geçirdiği ses, söyleyiş ve anlam değişikliklerini göstermektedir. Söz varlığı içerisinde önemli bir yer tutan kalıp sözler ağızlarda kendine özgü örnekler sunmaktadır. Türkiye Türkçesi ağızlarının söz varlığı ise ortak dile oranla çok daha geniş bir söz varlığına sahiptir. Ortak dilde kullanılan sözcüklerin ağızlardaki farklı kullanımları ağızların söz varlığını genişletmektedir. Anadolu ağızları ortak dilde kullanılan atasözleri ve deyimlerin yanı sıra bütünüyle ağızlara özgü, ancak Türklerin bütün deyimleştirme yollarından yararlanılarak oluşturulmuş deyimlere, bir bölümü eskiden kalma, bir bölümü de doğrudan yörelere ait olan atasözleri ve kalıp sözlere sahiptir (Aksan, 2004:217-218). Ve bugün ortak dilde unutulmuş birçok sözcüğü ağızlarda değişik söyleyiş şekilleriyle bulmaktayız.

Türkiye Türkçesi ağızları üzerindeki çalışmaların başlangıcı 1867 yılından A.Maksimov'un araştırması ile başlamaktadır. Bu dönem 1940'lı yıllara kadar uzanarak yabancı araştırmacılar dönemi olarak adlandırılmaktadır. A.Maksimov'un araştırmalarından sonra birkaç doğu bilimci Anadolu ağızları üzerine birtakım metin yayımlayarak ağızların gramer yapısı ile ilgili küçük çaplı çalışmalar ortaya koymuşlardır. O günün şartlarına bakıldığında bu çalışmalar Anadolu ağızlarının ilk aydınlatıcı çalışmaları olarak görülmektedir. Fakat ilk çalışmalar olması sebebiyle birtakım eksiklikler de bulunmaktadır. Anadolu ağızları üzerine yapılan çalışmaların en verimli dönemi 1940 yılından sonra gelen yerli araştırmacılar dönemidir (Korkmaz, 1976:143).

1932 yılında Türkiye'de Türk Dil Devrimi'nin yapılması Türkiye Türkçesi ağızlarına karşı geniş bir ilgi uyandırmıştır. Yabancı sözcüklerin Türkçeden atılabilmesi, Türkçeye dayalı yeni bir yazı diline geçilebilmesi ve konuşma dili ile yazı dili arasındaki aykırılıkların kapatılabilmesi için öncelikli olarak yabancı kelimelerin halk ağzındaki karşılıklarını bulmakla mümkün olacaktı. Böylece Anadolu ağızları üzerine yapılan ilk çalışmalar "derleme seferberliği" adı altında kelime derlemeleri biçiminde kendini göstermiştir. 1933-1935 yılları arasında ilk olarak 150.000 fiş derlenerek Türk Dil Kurumu tarafından 1939-1949 yıllara arasında Türkiyede Halk Ağzından Söz Derleme Dergisi adıyla dört cilt olarak yayımlanmıştır. Anadolu ağızlarından bütün sözlerin derlenememesi sebebiyle Türk Dil Kurumu 1952 yılında Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin katkılarıyla on üç ciltlik Derleme Sözlüğü'nün temeli atılmış oldu. İlk olarak 1963-1975 yılları arasında A harfinden K harfinin sonuna kadar sekiz cildi yayımlanmıştır (Korkmaz, 1976: 145-146). K ile Z arasındaki ciltler de 1979'da bitirildi (Akar, 2006: 39). Böylece Anadolu ağızlarının söz hazinesi ortaya çıkarılmıştır. Çalışmanın yerini oluşturan Şanlıurfa ili, tarih boyunca ev sahipliği yaptığı medeniyetler, zengin kültürel birikimi ve sahip olduğu gelenekler bakımından geniş bir söz yelpazesine sahiptir.

Şanlıurfa, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin önemli kültür merkezlerindedir. Bulunduğu konum itibarıyla farklı kültürlerin ortak noktası olmuştur. Farklı kültürlerle etkileşim halinde bulunan Şanlıurfa ili dil bakımından farklı örnekler sunmaktadır. Bugün Şanlıurfa ili için yapılan çalışmalar bölgenin dil bakımından zengin örnekler barındırdığını göstermektedir.

Şanlıurfa, Leyla Karahan'ın "Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması" adlı kitabında Doğu grubu ağızları içerisinde yer almaktadır. Doğu grubu ağızlarının I. grubu içerisinde yer alan Şanlıurfa'nın Birecik ve Halfeti ilçelerinde ise kısmen Batı grubu ağız özellikleri görülmektedir. Bölgeler arasında çok sık görülen bu tedahüllerde, Anadoludaki Oğuz boyları arasında sosyal ve siyasi sebeplerle gerçekleşen yer değiştirmelerin ve bunun doğurduğu etnik karışmaların rolü büyüktür. Ağız özellikleri bakımından bölge içinde ortaya çıkan aykırılışmalarda, yazı dilinin de etkili olduğu, fakat bunların bölgenin genel eğilimini bozmadığı unutulmamalıdır.

Ağrı, Van, Muş, Bitlis, Bingöl, Siirt, Diyarbakır, Mardin, Hakkari, Palu, Karakoçan (Elazığ) ağızları ile I.grubu oluşturan Şanlıurfa ağzının ağız özellikleri ise şöyledir:

- 1)Alınma kelimelerdeki uzun ünlüler bu ağızlarda kısalır (çare).
- 2)Alınma kelimelerin ses yapısı gerileyici benzeşme yoluyla değiştirilir (Ehmed). Tek heceli kelimelerin ünlüsü bazı ünsüzlerin etkisi ile inceler (gelb).
- 3)Çok heceli kelimelerin sonundaki “ı,u,ü” ünlüleri “i” ünlüsü ile karşlanır (gözi).
- 4)“h” ünsüzü, bu ağızların karakteristik ünsüzüdür (aldıh).
- 5)“ñ” ünsüzü, değişerek veya düşerek kaybolmuştur (adlın,baa).
- 6)Ön damak ünsüzü “g”, iki ünlü arasında ve hece sonunda korunur (döger).
- 7)Belirli bazı kelimelerde ön ses “y” ünsüzü düşmüştür (igıt).
- 8)Özellikle sayı isimlerindeki patlayıcı ünsüzler ikizleşir (yeddi).
- 9)“g-r, p-r” ünsüzleri arasındaki yer değiştirme hadisesi, bu ağızlarda yaygındır (dorğu, torpağ).
- 10)İsimden isim yapma eki “-çi”nin tonlu şekli bu ağızlarda kullanılmaz (yolçi).
- 11)Teklik 1.2. ve 3.şahıs zamirlerinin yönelme hali “baan, sahan, oğan vs.” şeklindedir.
- 12)“Öyle, böyle” kelimeleri, “êlê, bêle” şeklinde yapılarını değiştirmiştir.
- 13)Zamir kökenli çokluk 2.şahıs ve bildirme eki “-sız/-siz”dir (gelesiz).
- 14)Çokluk 2.şahıs iyelik eki ve iyelik kökenli şahıs eki “-z”dir (geldiz,babaz).
- 15)Şimdiki zaman ekinin ünlüsü dardır (geliy, gelêr, geli) (Karahana, 2017:56-57).
- 16)Teklik 1.şahıs emir eki hece kaynaşması ile yapısını değiştirmiştir (söylim). Çokluk 1.şahıs emir eki, çok az kullanılır.
- 17)İstek eki “-a/-e”, bütün şahıslarda işlek olarak kullanılır (gelem, gelesiz).
- 18)Erzurum, Van, Muş, Ağrı, Diyarbakır, Urfa ağızlarındaki “sorarsamse, birağırısınsa, baciysağsa” gibi kelimelerde kip ve şahıs eklerinin sıralanışı ilgi çekicidir.
- 19)Bu ağızlarda soru cümlesi genellikle vurgu ile yapılır (Karahana, 2017: 56-57).

Kalıp sözler, toplumların hafızalarında uzun yıllardır yer edinmektedir. Kalıp sözler içerisinde önemli bir yeri atasözleri, deyimler, dualar ve beddualar oluşturmakta olup zaman içerisinde ağızlarda farklı söyleniş özellikleri ile dikkat çekmektedir. Ağızlarda birçok yönden inceleme konusu olan bu ifadeler, söyleniş farklılığı, anlatım gücü bakımından önemli dil yapılarıdır. Çalışmamızda ele aldığımız Şanlıurfa ili kalıp sözler bakımından zengin örnekler sunmaktadır. Kalıp sözlerin yöreye özgü farklı söyleniş şekli Şanlıurfa’yı diğer yörelerden ayırmaktadır.

### 1) Atasözleri

Atasözü, Türkçe Sözlük’te uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte söz, deme, mesel, sav, darbimesel anlamlarına gelmektedir. Sözlü kültür içerisinde nesilden nesile aktarılan ve söyleyiş itibarıyla gerçek anlamını kaybedip mecaz anlam kazanan atasözleri kimin tarafından söylenildiği bilinmeyen anonim sözlerdir. Atasözleri toplumların duygu ve düşüncelerini yansıtarak var olduğu kültürün izlerini taşıyan kalıplaşmış ifadelerdir. Atasözlerini cümle içerisinde kullanmak ifadeye canlılık ve ikna gücü katmaktadır. Atasözleri ile söylenen cümleler kavram açısından yüksek cümlelerdir.

Atasözleri oluşumunda belirli olayları içinde barındırmaktadır. Nitekim atasözleri rastgele ortaya çıkmamış, birtakım olaylar sonucu oluşmuştur. Eski zamanlarda yaşanan olaylar ve insanı derinden etkileyen hadiseler sonucunda ders çıkarma niteliği olarak atasözleri dile getirilmiş ve nesilden nesile aktararak yaygınlık kazanmıştır. Bugün bizi etkileyen, hafızamızda izler bırakan atasözleri, herhangi bir olaydan sonra aklımıza gelmekte ve olayların sonuçlanmasına kolaylık sağlamaktadır.

Söyleyiş tarzları ile birlikte kavram gücü yüksek atasözleri ilk olarak İslamiyet öncesinde sav olarak karşımıza çıkmaktadır. Daha çok şiirsel olarak söylenen savlar yazılı dönem olmadığı için günümüze çok fazla ulaşamamıştır. İslamiyet öncesi dönemdeki savları Kaşgarlı Mahmud’un Divanü Lügati’t Türk adlı eserinde görmekteyiz. Atasözleri yazılı olarak Orhun Yazıtları’nda karşımıza çıkmaktadır. Yazıtlarda atasözleri üzerine kurulu cümleler şöyledir:

*Türük bodun tokurkak sen; açsık tosık ömez sen, bir todsar açsık ömez sen* “Ey Türk halkı, sen (çok) tok gözlüsün; acıkacağına doyacağını düşünmezsin; bir doyarsan (bir daha) acıkacağını düşünmezsin” (KT G8). Bu cümle aç tosık ömez sen, tok açsık ömez “Aç doyacağını düşünmez (sanmaz), tok acıkacağını düşünmez (sanmaz)” gibi ir atasözü üzerine kurulmuş olmalıdır.

*Toruk bükalı semiz bükalı ırakda bilser, semiz bükalı toruk buka teyin bilmez ermiş* “(İnsan) zayıf boğalarla semiz boğaları uzaktan bilmek zorunda kalsa (hangilerinin) semiz (hangilerinin) zayıf olduğunu

bilmez imiş” (T I B 5-6). Bu cümle, sonuna ermiş “miş” sözcüğünün eklendiği bir atasözü olmalıdır. Tunyukuk, Şad ünvanını taşıyan ve sadece yedi yüz kişilik küçük bir kuvveti olan Kutluğ’u kağan ilan etmenin isabetli bir karar olup olmayacağını düşünürken duruma uygun olan bu atasözünü hatırlatıyor ve kullanıyor (Tekin, 2018: 19-20).

Atasözleri Türkçenin söz varlığı içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Atasözleri ait olduğu kültürün yaşantılarını, kültürlerini ve deneyimlerini ortaya çıkarmaktadır. Bugün herkes tarafından bilinen atasözleri Anadolu ağızlarında farklı söyleyiş tarzları ile karşımıza çıkmaktadır. Herkes tarafından bilinen, standart dilde kullanılan atasözleri, ağızlarda değişik söyleyiş şekilleri ile görülmektedir. Çalışmamızın konusu olan Şanlıurfa ili atasözleri farklı söyleyişleri ile dikkat çekmektedir. Örneğin bugün Türkiye Türkçesinde kullanılan “Taş yerinde ağırdır.” ifadesi Şanlıurfa ağızında “Daş yeride ağırdır.” gibi farklı söyleyiş şekliyle karşımıza çıkmaktadır.

Atasözleri ile ilgili gruplandırma yapmak oldukça zordur. Çünkü atasözlerinde kullanılan ifadeler, gerçek ya da mecaz olarak farklı anlamlar içermektedir. Çalışmamızdaki Şanlıurfa ilinden derleme yoluyla 105 atasözü tespit edilmiştir. Bu atasözleri TDK’nin Bölge Ağzından Atasözü ve Deyimler Sözlüğü’nde büyük ölçüde yer almamaktadır. Tespit ettiğimiz atasözlerini içerdikleri konulara göre şöyle sınıflandırabiliriz:

### 1)Hayvanlar Üzerinden Söylenmiş Atasözleri

- Bir sürü devenin başını eşşek çeker.(K4)
- Kaz kazdan baz bazdan kel tavuk kel horozdan.(K4)
- Akrep gizigini sonradan gösterir.(K2) “Akrep zehrini sonradan verir”
- Atların yerine itler bağlandı.(K2)
- Çok gezen tavuh ayağından pislik getirir.(K4)
- Cücükleri güzün sayarlar.(K1)
- Dam yanarsa sıçan da yansın.(K1)
- Sıçandan olan çul kesen olur.(K1)
- Attım at olana kader sahêbi mat olur.(K4) “Kaderde olanı yaşamak”
- At yokken yemlik yapılmaz.(K3)
- Ağ itin pambıhçıya, kara itin kömürçüye zârarı vardır.(K4)
- İt doydu haydar kaldı.(K4)
- Tilki tilkiligini aynadana kadar çig postı Pazara çıkar.(K4)
- Gitti ağalar pašalar itlere kaldı köşeler.(K2)

### 2)Gelin-Kaynana Üzerinden Söylenmiş Atasözleri

- Kızın çirkin Allah vergisi, gelini çirkin gözi kör mü \_ di?(K4)
- Kız gider yiğit getirir oğlan gider it getirir.(K4)
- Kızım siye söyleyem gelinim sen anna.(K2)
- Çigköfte yeşilliksiz gelin hıştırsız olmaz.(K4) “Gelinin altınsız olmaması”
- Gelin isterken ya bir çuval paran ya da bir çuval yalanın olacağı.(K4)
- Gelin bildiğini işler, kaynana dilini dişler.(K4)
- Gelin atta nâsibi Hak’ta.(K2)
- Oynamağ bilmeyen gelin yerim dar der.(K4)

### 3)Karı-Koca Üzerinden Söylenmiş Atasözleri

- El oğlu seni ibrığın darından koyar genişinden çıkarır.(K4)
- Herif arvat çekişmiş aklı eksik inanmış.(K4)
- Avrat malı kapı mandalıdır; giriken çarpar, çıkıken çarpar. (K1)
- Arvat malına güvenenin bir ayağı dışarda olur.(K2)
- Kardaşım ölse cigirim yanar, herifim ölse etegim yanar.(K4)

### 4)Gönül Üzerinden Söylenmiş Atasözleri

- Gönül kimi severse gözzel odur.(K2)
- Gönül umduğu yerden küser.(K1)

### 5)Şans ve Şansızlık Üzerinden Söylenmiş Atasözleri

- Her şe \_ de şansımız karadır yalavuz karpuz da beyaz çihî.(K4)
- Bizi akıllısı bulmaz delisi kapımızdan ayrılmaz.(K3)

### 6)Yiyecek-İçecek Üzerinden Söylenen Atasözleri

- Asil azmaz bal kokmaz, kokarsa yağ kokar aslı ayrandır.(K4)
- Kor Pağlanın kor alıcısı olur.(K2) “Her şeyin dengiyle var olması”

- Et giren yere dert girmez.(K1)  
Zahter sahandan her şey izaenden.(K4) “Her şeyin bir açıklamasının olması”  
Şirinnen şor, keçeden kor olmaz.(K4) “Her şeyin tadının kendine özel olması”
- 7)Mevsimler Üzerinden Söylenen Atasözleri**  
Bir gülünen bahar gelmez.(K4)
- 8)Kadınlar Üzerinden Söylenen Atasözleri**  
Damdan düştü şarpıdene hatın oldu patıdene.(K4)  
Anası gözde olanın uşağı dizde olur.(K4)  
Karaçı kız hatın olmaz, dilenmese karnı doymaz.(K3)  
Hatın gerek ki beg doğıra.(K4)
- 9)Düğün Üzerinden Söylenen Atasözleri**  
Düğün evinde sahanını tanıdı.(K4)
- 10)Zenginlik Üzerinden Söylenen Atasözleri**  
Zenginle dolaş yağına bulaş.(K4)  
Arapların yağı çok olunca yüzüne sürer.(K1)
- 11)Çaresizlik Üzerinden Söylenen Atasözleri**  
Aşşağı tükür sakkál, yuharı tükür bıyıh.(K4)  
Ataş düştüğü yeri yakıyor. Bir ataş sönmezden bir ataş daha yakıyor.(K4)  
Ben olursam ah, kimse demesin vah.(K4)
- 12)Ölüm Üzerinden Söylenen Atasözleri**  
Kel ölür sırma saçlı olur, kör ölür badem gözlü olur.(K1)
- 13)Komşuluk Üzerinden Söylenen Atasözleri**  
Komşu aşı borcadır.(K4) “Komşu yemeği minnetlidir”  
Kötü komşı insanı mal sáhibi yapar.(K2)
- 14)Elalem/Yabancılar Üzerinden Söylenen Atasözleri**  
Haşın atından yola çıkan tez yarı yolda kalır.(K4)  
Haşın kızı cin gibi bizim ki bez yiyor.(K3)  
Çalma haşın kapısını çirtikden, çalarlar kapını tokmakdan.(K4)  
Arpayı, samanı gendi yiye, torbayı haşın boynına asi.(K2)  
El eyisi ev delisi.(K4)  
Elden gelen öğün olmaz o da vaktinde bulunmaz.(K4)  
Elin atına binen tez iner.(K1)
- 15)Allah Üzerinden Söylenen Atasözleri**  
Allah istemedimi hiçbir şey olmaz.(K1)  
Rabbim kulaksıza küpe, burunsıza hızma verir.(K4)
- 16)Ağaçlar Üzerinden Söylenen Atasözleri**  
Nar ağacı taşlanmaz arsız insan yaşlanmaz.(K4)
- 17)Açlık-Tokluk Üzerinden Söylenen Atasözleri**  
Acı işletme, tohı Tepretme.(K2) “Aç insanın çalıştırılmaması, tok insana dokunulmaması”  
Yorulmuş el, tok karnın üzerine konur.(K1)
- 18)Meslekler Üzerinden Söylenen Atasözleri**  
Attardan gezenin birni misten, karkanen gezenin birni pisten eksik olmaz.(K4)
- 19)Doğruluk/Söz Tutma Üzerinden Söylenen Atasözleri**  
Doğru duvar ergilmez.(K2)  
Ulîsinin sözünü tutmıyan ulıya ulıya ölür.(K4)
- 20)Evlat/Yetişkin Üzerinden Söylenen Atasözleri**  
Evlat aziz terbiye daha aziz.(K4)  
Ergene avrat dövmâh, yoşsıla sırfa açmağ kolaydır.(K4)
- 21)İnsanların Özellikleri Üzerinden Söylenen Atasözleri**  
Laliğin dilinden sáhibi anlar.(K1)  
Deli sevilir densiz sevilmez.(K2)  
Deli deliyi görünce değneğini saklar.(K4)  
Kalçası kırığa ziyaret ne yapsın?(K4)  
Altın da yufahtır ama degeri çohtur.(K5)  
İnsan insana yük olmaz, máhkeme kadıya mülk olmaz.(K4)

**22)Görgüszlük/Kendini Beğenme Üzerinden Söylenen Atasözleri**

- Sonradan görme gavurdan dönme.(K4)  
 Ağa kardâşım olacağına külhancı kışım olsun.(K4) “Kimseye minnet etmemek, azla yetinmek”  
 Ayağımı yer edim, dur siye neler edim.(K2)  
 Bize gelenin gül başına bizden gidenin kül başına.(K2)  
 Daş yeride ağırdır.(K2)  
 Gelenin ev önünde gidenin yol önünde.(K1)  
 Görmemiş hışva kabuğu hışır gelirmiş.(K4)  
 Halımız itten beter, keyfimiz beyde yok.(K4)  
 Kefcının ehmağı tütününü metheder.(K4)  
 Üzü hedik suyundan yıhanmış.(K1)  
 Verin yiyim, örtün yatım, bekleyin ölmüyim.(K4)

**23)Anne Üzerinden Söylenen Atasözleri**

- Ana analıh olursa baba da babalıh olur. (K1)  
 Anası olmıyanın, babası evi yohtır. (K1)  
 Anasına bağ kızını al, kenarına bağ bezini al.(K4)

**24)Araç Gereç Üzerinden Söylenen Atasözleri**

- Kaynayan kazan kapağ tutmaz.(K4)  
 Kazan yuvarlanır,kapağını bulır, kör göz çappağını bulur.(K4)  
 Kırk inne bir çuvaldız etmez.(K2)  
 Kuşkanada pişir kapağında ye.(K4)  
 Terâzinin rahtı var, her şeyin bi vahtı var.(K4)  
 Tahta tahtıya uymassa mih çahılmaz.(K4)

**25)Yetimlik Üzerinden Söylenen Atasözleri**

- Yetimi keyiren çoğ olur, sıhmasını geydiren yoğ olur.(K4)  
 Yetimin şeytanı yedidir, arvadınki yetmiş yedi.(K4)

**26)Yaşamak Üzerinden Söylenen Atasözleri**

- Yaşa yaşa gör tâmaşa.(K4)  
 Gün var ayı besler, ay var günü besler.(K4)  
 Nerde tumbultu orda buluntu.(K4) “Çalgı sesi gelen yerin kalabalık olması”

**27)Tembellik/İş Yapmama Üzerinden Söylenen Atasözleri**

- Tembele iş söle siye akıl örgetsin.(K2)  
 Hazıra dağ daş dayanmaz.(K1)

**28)Davet Edilmek Üzerinden Söylenen Atasözleri**

- Çağırana erinme çağırılmıyana görünme.(K4)  
 Çağrılan yere erinme, çağrılmıyan yere görünme.(K4)

**29)Ev Üzerinden Söylenen Atasözleri**

- Evini icraya veren, elini yere verir.(K4)

**30)Acele Davranmak Üzerinden Söylenen Atasözleri**

- Acele etme eyi bi şey olsun.(K2)

**31)Belirli Bir Amaç Üzerinden Söylenen Atasözleri**

- Maksat hamam çimmek degil dellek dövme.(K4) “Bir yere gitme amacının meraktan olması”

**2)Deyimler**

Deyim genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği, tabir anlamlarına gelmektedir. Atasözleri ile birlikte ele aldığımız deyimler Türkçenin söz varlığı içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Deyimler, dili konuşan toplumun anlatımdaki gücünü ve başarısını, nükteye olan eğilimini ortaya koyan önemli öğelerdir. Deyimler kimi zaman yüzyıllar boyunca değişmeden, kimi zaman sözcüklerinde yenilenmelerle yaşamakta, yeni deyimlere de aktarılabilmektedir. Bundan aşağı yukarı 1300 yıl önce kullanıldığını Köktürk yazıtlarından bildiğimiz ‘(birinin) sözünü kırmamak’ anlamına gelen deyim o çağda ‘söz’ demek olan, bugün sav biçiminde geçen sab ile kurulmuştu: “Meniñ sabımın simadı” (benim sözümü kırmadı Kültigin, Güney 11). Türkçenin bu en eski kaynaklarında adı sanı yok olmak (atı küsi yok bolmak: Kültigin, Doğu 25) deyimini geçmektedir (Aksan, 2004: 31).

Deyimler atasözleri gibi yargı bildiren kalıp sözler değildir. Deyimler bir olay, durum ya da tutumu tanımlamak amacıyla ifade edilir. Örneğin Türkçede “etekleri zil çalmak.” deyimini bize bir durum sonucundaki sevinci tanımlamaktadır. Sevinmek yerine “etekleri zil çalmak.” deyiminin kullanılması ifadeye daha güçlü bir anlatım katmıştır.

Deyimler atasözleri gibi kalıplaşmış ifadelerdir. Yani bir deyim cümleden çıkarıp yerine başka bir ifade konulamaz ve deyim sözdizimini değiştirilemez. Deyimler kısa ve özlü sözlerdir. Bir kavramı özel ve etkileyici bir şekilde belirtmek için deyimlerden yararlanır. Deyimler eklendiği cümlede gerçek anlamı dışında kullanılır. Gerçek anlamından çıkararak mecaz anlam kazanan deyimler böylece ifadeye canlılık katar.

Deyimler de ulusal damga taşıyan dil varlıklarıdır. Ulusun söz yaratma gücünden doğarlar. Her deyim hoş bir buluştur. Bir küçük söz dağarcığına koca bir alem sığdırılmıştır. En uçucu kavramlar, en iyi hayaller, en güzel benzetmeler, çeşit çeşit mecazlar ve söz ustalıkları mini mini bir deyim yapı harçları arasında parlar (Aksoy, 1988: 146).

Tarihi çok eski zamanlara dayanan deyimler ağızlarda farklı söyleyiş şekilleriyle karşımıza çıkmaktadır. Ait olduğu ağzın dil özelliklerini yansıtır. Çalışmamızın konusu olan Şanlıurfa, ortak dilde bulunmayan birçok farklı deyim ile dikkat çekmektedir. Şanlıurfa ilinden 16 deyim tespit edilmiştir. Bir yörede kullanılan deyimler, dilin ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıkmıştır. Şanlıurfa ilinde atasözleri, deyimlerden daha çok ihtiyaç olarak görülmüştür. Böylece atasözleri, deyimleri gölgede bırakmıştır. Şanlıurfa ilinden derlenen deyimler ise şunlardır:

Acımız büyük keyfimiz yerinde.(K4)

Alıştı Tatlı hevliya. (K4)

Altı tas üstü tokaç. (K4) “Vücut ölçülerinin uyumsuz olması”

At beslenirken, kız istenirken. (K4)

Çaput başında carpana ayağında. (K4) “Uygun giyinmemek”

Dağ iken diken olmak. (K4)

Değirmenin alt taşı duri üst taşı durmi. (K4)

El eliyle yılan tutmak. (K4)

Gendi bohçada sesi bahçada. (K4)

Kalp anca alem onca. (K4) “Kalbin bir tane olması, insanların çok olması”

Kayın arvatları hayın arvatları. (K4)

Kálbi hülhüllü. (K4) “Panik atak olmak”

Saçı uzun ahlı kısa. (K4)

Sıgmazdım ovalara şimdi girdim torbalara. (K4)

Teki varsa yandırırım. (K4) “Her şeyin çift olması gerektiği”

Uşağa iş, ardına düş. (K4)

## SONUÇ

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin önemli kültür ve tarihi şehirlerinden Şanlıurfa ağız yapısında görülen farklılıklar sebebiyle araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Şanlıurfa halk ağzında kalıp sözler, yöreye özgü kullanım şekilleriyle önemli bir yer tutmaktadır. Kalıp sözler bir toplumun kültürünü yansıtan öğelerdir. Aynı zamanda toplumun dil yapısı hakkında önemli bilgiler vermektedir. Bir yörenin kalıp sözlerinin ifade ediliş şekillerine bakılarak toplumun dil haritası ortaya çıkarılabilir.

Bu çalışmada Şanlıurfa halk ağzından derleme yoluyla elde edilen 105 atasözü, 16 deyimtespit edilmiştir. Kaynak kişiler tarafından derlenen verilerin söyleyiş şekilleriyle yazılmasına özen gösterilmiştir.

Tespit edilen 105 adet atasözü genellikle ortak dilden farklı ve yöreye özgü kullanılmıştır. Tespit edilen atasözlerinin sayıları ve yüzdeler oranları Tablo 1’de gösterilmektedir:

**Tablo 1**

İçerdikleri Konulara Göre Atasözleri	Sayıları	Yüzdeler Oranı
1)Hayvanlar Üzerinden Söylenmiş Atasözleri	14	13.33%
2)Gelin-Kaynana Üzerinden Söylenmiş Atasözleri	8	7.62%



3)Karı-Koca Üzerinden Söylenmiş Atasözleri	5	4.76%
4)Gönül Üzerinden Söylenmiş Atasözleri	2	1.90%
5)Şans ve Şansızlık Üzerinden Söylenmiş Atasözleri	2	1.90%
6)Yiyecek-İçecek Üzerinden Söylenen Atasözleri	5	4.76%
7)Mevsimler Üzerinden Söylenen Atasözleri	1	0.95%
8)Kadınlar Üzerinden Söylenen Atasözleri	4	3.81%
9)Düğün Üzerinden Söylenen Atasözleri	1	0.95%
10)Zenginlik Üzerinden Söylenen Atasözleri	2	1.90%
11)Çaresizlik Üzerinden Söylenen Atasözleri	3	2.86%
12)Ölüm Üzerinden Söylenen Atasözleri	1	0.95%
13)Komşuluk Üzerinden Söylenen Atasözleri	2	1.90%
14)Elalem/Yabancılar Üzerinden Söylenen Atasözleri	7	6.67%
15)Allah Üzerinden Söylenen Atasözleri	2	1.90%
16)Ağaçlar Üzerinden Söylenen Atasözleri	1	0.95%
17)Açlık-Tokluk Üzerinden Söylenen Atasözleri	2	1.90%
18)Meslekler Üzerinden Söylenen Atasözleri	1	0.95%
19)Doğruluk/Söz Tutma Üzerinden Söylenen Atasözleri	2	1.90%
20)Evlad/Yetişkin Üzerinden Söylenen Atasözleri	2	1.90%
21)İnsanların Özellikleri Üzerinden Söylenen Atasözleri	6	5.71%
22)Görgüsüzlük/Kendini Beğenme Üzerinden Söylenen Atasözleri	11	10.48%
23)Anne Üzerinden Söylenen Atasözleri	3	2.86%
24)Araç Gereç Üzerinden Söylenen Atasözleri	6	5.71%
25)Yetimlik Üzerinden Söylenen Atasözleri	2	1.90%
26)Yaşamak Üzerinden Söylenen Atasözleri	3	2.86%
27)Tembellik/İş Yapmama Üzerinden Söylenen Atasözleri	2	1.90%
28)Davet Edilmek Üzerinden Söylenen Atasözleri	2	1.90%
29)Ev Üzerinden Söylenen Atasözleri	1	0.95%

30) Acele Davranmak Üzerinden Söylenen Atasözleri	1	0.95%
31) Belirli Bir Amaç Üzerinden Söylenen Atasözleri	1	0.95%

Atasözleri içerisinde en fazla 14 adet (13.33%) ile hayvanlar üzerinden söylenen atasözleri bulunmaktadır. Atasözleri geniş halk kitlelerinin yüzyıllar boyunca elde ettikleri deneyimler sonucu ortaya çıkmıştır. Atasözleri inandırıcılığı ve etkileyici yüksek kalıp sözlerdir. Bu nedenle atasözleri dolaylı yoldan ifade edilerek söze etkileycilik katmaktadır. Hayvanlar üzerinden söylenen atasözleri temelde insanlara ders verme niteliği taşımaktadır. Fakat söze ilgi çekmek için ifadeler hayvanlar üzerinden aktarılmış ve böylece ifadeye canlılık ve etkileycik kazandırılmıştır.

Tespit edilen 16 adet deyim sayı açısından az olsa da orijinallik olarak bakıldığında ortak dilde bulunmayan kalıp sözler olarak karşımıza çıkmaktadır. Deyimler, atasözleri gibi yargı bildiren ifadeler değildir. Bir deyim sözüklerinin sırası değiştirilemez. Deyimler, ifadeleri belirli bir kalıp içerisinde etkileyici bir şekilde anlatmayı amaçlar. Çalışmamızda tespit edilen deyimler, anlam yönünden zengin ifadelerdir.

Kalıp sözler, toplumların deneyimlerini, yaşayış şekillerini göstermesinin yanı sıra dil incelemelerinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu sözler ifadeye canlılık veren, sohbeti daha güzel bir hale getiren, edebi değeri yüksek ifadelerdir. Bu nedenle hem dil açısından hem de edebiyat açısından üzerinde önemle durulması gereken ifadelerdir. Bu çalışmada Şanlıurfa yöresinden derlenen kalıp sözler ortaya konulmakla beraber anlam yönünden incelenmiştir.

#### Transkripsiyon İşaretleri <sup>1</sup>

á Geniş (*a-e* arası), yarı kalın, kısa *a*, düz ünlüdür.

ê İnce (*e-i* arası), yarı geniş, düz, kapalı *e*, *i*'ye yakın ünlüdür.

î Dar (*i-u*) arası art, yarı yuvarlak ünlüdür.

ö İnce (*ö-ü*) arası yuvarlak ünlüdür.

ħ Katı, sızıcı, ötümlü, hırıltılı, art damak ünsüzü

P Yarı tonlu (*b*'ye yakın duyulan *p* sesi) bir sestir.

T Yarı tonlu (*d*'ye yakın duyulan *t* sesi) bir sestir.

– ğ, *y*, *v* gibi seslerin yerine kullanılır.

#### KAYNAKÇA

- Akar, A. (2006). Ağız Araştırmalarında Yöntem Sorunları. *Turkish Studies*, 1(2), 37-53.
- Aksan, D. (2004). *Türkçenin Söz Varlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksoy, Ö. A. (1988). *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten-1962*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 217.
- Bulut, S. (2012). Anadolu Ağızlarında Kullanılan Kalıp Sözler ve Bu Kalıp Sözlerin Kullanım Özellikleri. *Turkish Studies*, 7(4), 1117-1155.
- Karahan, L. (2017). *Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1976). Anadolu Ağızları Üzerindeki Araştırmaların Bugünkü Durumu ve Karşılaştığı Sorunlar. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 22(1975-1976), 143-172.

<sup>1</sup>Transkripsiyon işaretleri, TDK tarafından 9 Mayıs 1997 düzenlenen ve "Ağız Araştırmaları Bilgi Şöleni" adıyla 1999 yılında aynı isimle bildiri kitabı olarak basılan kitapta, Prof. Dr. Ahmet Bican Ercilasun tarafından sunulan "Ağız Çalışmalarında Kullanılacak Transkripsiyon İşaretleri" metninde belirtilen Transkripsiyon İşaretleri ile gösterildi.

Tekin, T. (2018). *Orhon Yazıtları*. Ankara: Bilgesu Yayıncılık.

**Kaynak Kişiler**

Aysel Aslan	Yaş:53	Meslek: Ev Hanımı (K1)
Fehime Demir	Yaş:67	Meslek: Ev Hanımı (K2)
Gülsüm Aslan	Yaş:33	Meslek: Özel Sektör (K3)
Sedat Denek	Yaş:45	Meslek: Özel Sektör (K4)
Sibel Can Aslan	Yaş:24	Meslek: Yüksek Lisans Öğrencisi (K5)

---



# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar

Year: 5 - Number: 17, p. 153-164, Autumn 2021

## Elbistan/Alebey ve Ekinözü/Alışar Köyleri Ağızlarından Derleme Sözlüğüne Katkılar

*Contributions to the Dictionary Compilation From the Dialects of Elbistan/Alebey and Ekinözü/Alisar Villages*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.882766>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**18.02.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**15.09.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**29.09.2021**

## Asya Studies

Enes Asıl  
Yüksek Lisans Öğrencisi / İğdir  
Üniversitesi, Sosyal Bilimler  
Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı  
Anabilim Dalı  
[enes.asil.4646@gmail.com](mailto:enes.asil.4646@gmail.com)

### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0003-0457-7133>

### Öz

Türkiye Türkçesinin temel dil alanlarından birisi olan ağızlar (dialects) ülkemizde üzerine çok fazla çalışmanın yapıldığı bir alandır. Türkiye Türkçesi ağızlarıyla ilgili ilk çalışmalar Kunos, Nemeth, Maksimov gibi yabancı araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Bu çalışmaların tarihi 19. yüzyılın ortalarına kadar uzanmaktadır. Cumhuriyetin ilanından sonra yerli bilim insanları da ağızlar üzerine çalışma yapmaya başlamış ve günümüze kadar pek çok çalışma yapılmıştır. Dilde sadeleşme hareketlerinin de etkili olduğu bu çalışmalar daha sonrasında yapılan derleme faaliyetleriyle belli başlı bir çalışma sahası olmuştur. Bu özelliği ile ağızlarda yer alan kelime ve ifadeler Türk dili ve kültürü için adeta bir hazine konumundadır. Çünkü kullandığımız dilin hangi dillerden etkilendiğini, nereden ve ne şekilde geldiğini, kelimelerin zaman içerisinde hangi ses ve anlam serüvenlerinden geçtiğini, daha da önemlisi geçmişte kullanılan fakat günümüzde kullanımdan düşmüş olan arkaik kelimeleri ağızlardan görmekteyiz.

Bu çalışmada Kahramanmaraş'ın Elbistan ilçesinin Alebey ve Ekinözü ilçesinin Alışar köylerinden derlenen mahallî (yerel) ifadeler toplanmıştır. Çalışmamızın amacı yaptığımız derlemeler ve çalışmalar sonucu, Türk Dil Kurumu'nun yayımlamış olduğu Derleme Sözlüğü'nde yer almayan kelimeleri tespit etmek ve adı geçen sözlüğe katkı sağlamaktır. Çalışmamızda tespit edilen kelimeler "Derleme Sözlüğü'nde Yer Almayan İfadeler" ve "Derleme Sözlüğü'nde Yer Almasına Rağmen Elbistan'da ve Ekinözü'nde Konuşulduğu Belirtilmeyen İfadeler" başlığı ad altında toplanmıştır. Ayrıca kelimeler kendi içerisinde işlev ve fonksiyonlarına göre sınıflandırılmış ve anlamlarının daha iyi anlaşılması için örnek cümlelerde kullanılmıştır.

Çalışma sonucunda söz konusu bölgede yapılan araştırma ve derleme faaliyetleri neticesinde Derleme Sözlüğü'nde yer almayan yirmi üç, Derleme Sözlüğü'nde yer almasına rağmen derleme yapılan bölgede konuşulduğu belirtilmeyen on beş olmak üzere toplamda otuz sekiz kelime tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Ağız, Elbistan Ağızı, Ekinözü Ağızı, Derleme Sözlüğü, Derleme Çalışması, Türk Dili

### Abstract

*Dialects, which is one of the basic language areas of Turkey Turkish, is an area on which many studies have been made in our country. The first studies on Turkey Turkish dialects were made by foreign researchers such as Kunos, Nemeth and Maksimov. The history of these works dates back to the middle of the 19th century. After the proclamation of the Republic, local scientists started to work on dialects and many studies have been carried out until today. These studies, in which the simplification movements in the language were also effective, became a major field of study with the compilation activities carried out later. With this specification, the words and expressions in the dialects are almost a treasure for the Turkish language and culture. Because we see from which languages the language we use was affected, where and how it came from, what sound and meaning adventures the words went through over time, and more importantly, archaic words that were used in the past but have fallen out of use.*

*In this study, local expressions were collected from the villages of Alebey of Elbistan district of Kahramanmaraş and Alisar villages of Ekinözü district. The aim of our study is to determine the words that are not included in the Compilation Dictionary published by the Turkish Language Association as a result of the compilations and studies we have made and to contribute to the aforementioned dictionary. The words identified in our study were collected under the titles of "Expressions Not Included in the Compilation Dictionary" and "Expressions Not Specified to be Spoken in Elbistan and Ekinözü Despite being Included in the Compilation Dictionary". In addition, the words are classified according to their functions and functions and used in example sentences for a better understanding of their meanings.*

*Accordingly, as a result of the research and compilation activities carried out in the region in question, a total of thirty-eight words were identified, of which twenty-three that are not included in the Compilation Dictionary and fifteen that are not spoken in the compilation region although they are included in the Compilation Dictionary.*

**Keywords:** Dialect, Elbistan Dialect, Ekinözü Dialect, Compilation Dictionary, Compilation Study, Turkish Language

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Asıl, E. (2021). Elbistan/Alebey ve Ekinözü/Alışar Köyleri Ağızlarından Derleme Sözlüğüne Katkılar. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(17), 153-164.

## GİRİŞ

### Türkiye'de Ağız Araştırmalarının Tarihine Kısa Bir Bakış

Bir dil içerisinde çeşitlenen kollarından her biri olarak tanımlanabilen ağızlar, bünyesinde hem kök hem de farklılaşan ve değişen unsurları da taşımaktadır. Bugün "dil teorileri" incelendiğinde, dillerin temelde bir dilden geldiği, coğrafi, siyasi ve kültürel farklılaşmaların etkisi ve iletişimin de kopmasıyla birçok dilin oluştuğu görülmektedir (Bulut, 2017: 10).

Ağız çalışmaları, dil çalışmalarının önemli kollarından birisidir. Üslup, biçim, kaynak kullanımı, iç tutarlılık, derleme gibi yöntemlerin kullanıldığı ağız çalışmaları, üzerinde çalışma yapılan dil hakkında ses bilgisi, biçimbilgisi, söz dizimi gibi önemli bilgileri bünyesinde barındırmaktadır. Ayrıca ağız çalışmaları aracılığıyla o dil ile ilgili eşzamanlı ve artzamanlı bilgilere de ulaşmak mümkündür (Adıgüzel, 2013: 387).

Ülkemizde ağız çalışmalarıyla ilgili ilk yayın V. A. Maksimov tarafından yapılan ve 1867 yılında St. Petersburg'da yayımlanmış olan *Opıt izsledovanija tyurskich dialektov v chudave digare-i Karamanii* isimli çalışmadır. Bu çalışma Hüdavendigâr ve Karamanlı ağızları üzerine yapılmıştır. Anadolu ağızları üzerine 1867 yılından başlayıp 1940 yılına kadar uzanan dönemde bir iki istisna hariç genellikle yabancı araştırmacılar çalışma yapmıştır. Bu yüzden bu dönem "yabancı araştırmacılar" dönemi olarak isimlendirilebilir. Yabancı araştırmacılar döneminde Maksimov'un dışında İ. Kunos, M. Hartmann, V. Pisarev, L. Bonelli gibi isimler çalışma yapmıştır. Bu çalışmalarda Anadolu ağızları üzerine bazı metinler yayımlanmış, bu metinlerden yola çıkılarak bazı gramer özellikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Ancak tüm bu çalışmalar sadece tarihî bir yâdigâr olmaktan öteye gidememiştir. İsmi saydığımız çalışmaların tarihî değerleri küçümsenemez. O günün şartları içerisinde değerli birer hizmet sayılırlar. İlk çalışmalar oldukları için eksik ve kusurları da elbette çoktur. Bu dönemde araştırma niteliği taşıyan makaleler de kaleme alınmıştır. Ancak sayıları oldukça kısıtlıdır. Anadolu ve Rumeli ağızlarının genel yapısını dilbilgisi yönünden değerlendiren en derli toplu makale 1931'de Lehistanlı Türkolog Tadeusz Kowalski<sup>1</sup> tarafından yazılmıştır (Korkmaz, 1976: 143-144).

12 Temmuz 1932 yılında Atatürk'ün talimatlarıyla bugünkü adı Türk Dil Kurumu olan Türk Dili Tetkik Cemiyeti kurulmuş ve Türkçeye ilgili sorunlar yeniden gündeme gelmiştir. Cumhuriyetin kuruluşuyla Türkçeyi bir bilim dili haline getirmek için somut anlamda önemli adımlar atılmış ve Türkçeye kurumsal bir kimlik kazandırılmıştır (Adıgüzel, 2013: 389).

Ülkemizde 1939-49 yılları arasında *Türkiye'de Halk Ağzından Söz Derleme Dergisi* yayımlanmıştır. Bu dergide 1933-35 yıllarında derlenen 150 binden fazla kelimeye yer verilmiştir. Dergi hem düzenlenmesi hem de kelimelerin anlamlarını ve ağızlardaki söyleyiş biçimlerini yanlış vermesi bakımından bilimsellikten uzaktır. Ayrıca dergide Anadolu ağızlarındaki tüm kelimeler de derlenmemiştir. Bu aksaklık ve olumsuzluklar üzerine Türk Dil Kurumu yeni derleme faaliyetlerine başlamıştır. Bu kapsamda köy öğretmenleri ve bölgedeki uzman sayılabilecek nitelikte olan kişilere başvurularak sekiz yıllık sürede 450 bin kelime derlenmiştir. Hazırlanmış olan bu 450 bin kelimeye daha önce elde olan malzemelerin de eklenmesiyle günümüzde 13 ciltten oluşan (cilt sayısı baskıya göre değişiklik gösterebilir) Derleme Sözlüğü'nün temelleri atılmış olundu. Sözlüğün A-K arası 1963-75 yılları arasında; K-Z arası ise 1979 yılında tamamlanmıştır. Eser bugün Türkiye Türkçesi ağızlarının sözvarlığını ortaya koyan en önemli eser olarak hâlâ varlığını hissettirmektedir (Eren, 1990: 1-78).

Anadolu ağızları üzerindeki araştırmaların daha verimli olduğu dönem 1940 yılından sonrasidir. Bu dönemde daha çok yerli araştırmacılar çalışmalar yaptığı için bu dönem "yerli araştırmacılar dönemi" olarak isimlendirilebilir. Fin Türkologlarından Marti Räsänen'in, 1926 yılından başlayıp 1942 yılına kadar uzanan derleme yayınları yabancı araştırmacılar dönemi olarak adlandırabileceğimiz birinci dönem ile yerli araştırmacılar dönemi olarak anılan ikinci dönem arasında bağlantı kuran bir geçiş yayını niteliğindedir (Korkmaz, 1976: 144). Räsänen (1893-1976), 1925 yılında Karadeniz çevresinde araştırmalara başlamış 1933-42 yılları arasında Orta Anadolu bölgesinde (Sivas, Yozgat, Ankara ve Konya) çalışmalar yapmıştır (Eren, 2018: 279).

Ülkemizde Anadolu ağızlarıyla ilgili ilk çalışmayı 1940'lı yıllarda Ahmet Caferoğlu yapmıştır. Anadolu'nun hemen hemen tüm vilayetlerini gezerek hazırladığı çalışma 9 ciltlik oldukça önemli bir külliyattır. Bu çalışma kaynak kişilerin<sup>2</sup> genelde erkek olması ve memleket dışından (hapishane, hastane vb. yerlerden) seçilmesi, derlenen metinlerin büyük bir kısmının manzum olması, metinlerin duyma

<sup>1</sup> bk.: Kowalski, T. (1931). Osmanisch-Türkische Dialekte. *Enzyklopedie des Islâm IV*, s. 991-1011.

<sup>2</sup> bk.: Demir, N. (1998). Ağız Araştırmalarında Kaynak Kişi Meselesi. *Dursun Yıldırım Armağanı*. Yay.: Metin Özarslan/Özkul Çobanoğlu. Ankara. 171-180.

yoluyla yazılması yani ses kayıt cihazı kullanılmaması, her ağız bölgesi için ayrı bir çeviri yazı alfabesi kullanılması, alt ağız bölgelerine ait metinlerin derlenmeyişi... gibi nedenlerden dolayı eleştirilmiştir. Ahmet Caferoğlu'nun bu eseri eleştirilere rağmen Anadolu ağızlarının önemli bilgileri olarak başvurulan ana yapıtlardan birisidir (Akar, 2006: 39).

Bu yıllarda Ahmet Caferoğlu'nun çalışmaları dışında yapılmış bazı çalışmalar vardır. *Gaziantep Ağzı*<sup>3</sup>, Ömer Asım Aksoy tarafından 1945-46 yıllarında üç cilt olarak yayımlanmıştır. Bu eser sadece kent merkezi verilerine dayanması ve bilimsel yöntemlerin eksik kullanılması sebebiyle bazı eleştirilerin hedefi olmuştur. Ömer Asım Aksoy'un eseri birtakım eleştirilere maruz kalsa da atasözleri ve deyimler açısından zengin bir eser olması hasebiyle Türkiye'de ağız araştırmaları için önemli bir eserdir (Akar, 2006: 40).

*Urfa Ağzı*<sup>4</sup>, 1945'te Kemal Edip Kürkçüoğlu tarafından hazırlanmış 147 sayfalık küçük çapta bir eserdir. Eserin yazarı Urfalı olmasına rağmen bir filolog olmadığı için eserde birtakım eksiklikler bulunmaktadır (Korkmaz, 1976: 149-150).

Şevket Beysanoğlu tarafından 1966'da yazılmış olan *Diyarbakır Ağzı*<sup>5</sup> isimli eserde bu ağız bölgesinin ses ve şekil özellikleri ele alınmıştır. Yazarın bir filolog olmaması, eserde yapılan ses ve şekil bilgisi açıklamaları ve kullanılan transkripsiyon işaretleri eserin yer yer bilimsel ölçütlere aykırı düştüğünü göstermektedir (Korkmaz, 1976: 153).

Ahmet Caferoğlu'ndan sonra Zeynep Korkmaz da Anadolu ağızlarıyla ilgili önemli çalışmalar yapmıştır. 1956 yılında yayımlanan *Güney-Batı Anadolu Ağızları: Sesbilgisi*<sup>6</sup> adlı eser ülkemizde ağız çalışmaları konusunda bir dönüm noktası olmuştur. Eser hem kaynak kişilerin doğru seçimi hem çevriyazı işaretlerinin doğru ve ayırt edici biçimde kullanılması hem de fonetik incelemelerin mukayeseli olarak incelenmesi yönüyle ülkemizdeki ağız araştırmalarına önemli yenilikler getirmiştir. Korkmaz, 1963 yılında *Nevşehir ve Yöresi Ağızları*<sup>7</sup> isimli çalışmayı kaleme alarak bu alana önemli bir katkı daha yapmıştır. Korkmaz'ın derlemeye dayalı metin incelemesiyle ilgili son çalışması 1964-65 yıllarında tamamlanmış olduğu *Bartın ve Yöresi Ağızları*<sup>8</sup> adlı eser olmuştur. Bu eser 1944'te Türk Dil Kurumu tarafından kitap olarak yayımlanmıştır (Akar, 2006: 40).

Ülkemizde 1970'li yıllardan sonra Anadolu'da bazı illerde üniversitelerin açılmasıyla il ve yöre ağızları üzerinde çalışmalar bir hayli artmıştır. Bu bağlamda Erzurum/Atatürk Üniversitesini ilk önce anmamız gerekir. Burada Doğu Anadolu ağızlarıyla ilgili önemli çalışmalar yapılmıştır. *Erzurum İli Ağızları*<sup>9</sup>, 1973'te üç cilt olarak Efresiyab Gemalmaz tarafından hazırlanmış ve 1978 yılında yayımlanmıştır. *Kars İli Ağızları*<sup>10</sup>, Ahmet Bican Ercilasun tarafından doktora tezi olarak 1971'de hazırlanmıştır. 1972 yılında *Artvin Yöresi ve Ağızları*<sup>11</sup> Turgut Acar; *Rize İli Ağızları*<sup>12</sup> Turgut Günay tarafından yayımlanmıştır. Selahattin Olcay ve Ahmet Bican Ercilasun da *Arpaçay Köylerinden Derlemeler*<sup>13</sup> adlı eseri yayımlamışlardır (Akar, 2006: 40-41).

Anadolu ağızları üzerine hem nicelik hem de nitelik bakımından önemli birçok çalışma kaleme alınmıştır. Sadettin Buluç, Turgut Günay, Tuncer Gülensoy, Ahmet Günşen, Mukim Sağır, Leyla Karahan, Nurettin Demir, Erdoğan Boz, Muharrem Öçalan... gibi daha adını saymadığımız pek çok dilci hem kendi çalışmalarıyla hem de yürüttükleri yüksek lisans ve doktora tezleriyle bu alana önemli katkı sağlamışlardır (Adıgüzel, 2013: 389).

Ülkemizde ağızlarla ilgili sadece morfolojik çalışmalar yapılmamış bunun yanı sıra sınıflandırmaya/tasnife dayalı çalışmalar da yapılmıştır. Tasnif, çeşitli özellikler göz önünde alınarak benzer olanları bir araya getirmek, farklı olanları ayırtmak demektir. Dil araştırmalarında tasnif ve atlas çalışmaları birbiriyle yakından ilişkilidir. Çünkü dil atlaslarının yapılabilmesinin yolu eksiksiz ve doğru tasnif yapmaktan geçmektedir. Türkiye Türkçesi ağızlarını ilk defa Macar Türkolog İ. Kunos (1986)

<sup>3</sup> bk.: Aksoy, Ö. A. (1945). *Gaziantep Ağzı I Gramer*. İstanbul: İbrahim Horoz Basımevi.

Aksoy, Ö. A. (1945). *Gaziantep Ağzı II*. İstanbul: İbrahim Horoz Basımevi.

Aksoy, Ö. A. (1946). *Gaziantep Ağzı III (Sözlük ve Kullanılmayan Kelimeler)*. İstanbul: İbrahim Horoz Basımevi.

<sup>4</sup> bk.: Kürkçüoğlu, K. E. (1945). *Urfa Ağzı*. İstanbul: TDK Yayınları.

<sup>5</sup> bk.: Beysanoğlu, Ş. (1966). *Diyarbakır Ağzı*. Ankara: Halkevi Yayınları.

<sup>6</sup> Detaylı bilgi için bkz.: Korkmaz, Z. (1956). *Güney-Batı Anadolu Ağızları: Sesbilgisi*. Ankara: DTCF Yayınları.

<sup>7</sup> bk.: Korkmaz, Z. (1963). *Nevşehir ve Yöresi Ağızları*. Ankara: DTCF Yayınları.

<sup>8</sup> bk.: Korkmaz, Z. (1994). *Bartın ve Yöresi Ağızları*. Ankara: TDK Yayınları.

<sup>9</sup> bk.: Gemalmaz, E. (1978). *Erzurum İli Ağızları*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.

<sup>10</sup> bk.: Ercilasun, A. B. (2002). *Kars İli Ağızları*. Ankara: TDK Yayınları.

<sup>11</sup> bk.: Acar, T. *Artvin Yöresi ve Ağızları*. (Basılmamış Doktora çalışması, Erzurum 1972).

<sup>12</sup> bk.: Günay, T. (1978). *Rize İli Ağızları (İnceleme, Metinler, Sözlük)*. Ankara.

<sup>13</sup> bk.: Olcay, T. ve Ercilasun, A. B. (1998). *Arpaçay Köylerinden Derlemeler*. Ankara: TDK Yayınları.

tasnif etmiştir. İ. Kunos'tan sonra Ahmet Caferoğlu (1946 ve 1959), Leyla Karahan<sup>14</sup> (1996), Tahsin Banguoğlu (*Türkçenin Gramerinde*<sup>15</sup> ve *TDE Ansiklopedisinde*), Piet Kral gibi araştırmacılar genel; Nemeth (1946), Ahmet Bican Ercilasun<sup>16</sup> (1985), Hazai (1971), Hayashi<sup>17</sup> (1984) gibi araştırmacılar bölgesel tasnifler yapmışlardır. Bazı araştırmacılar da il/ilçe düzeyinde tasnifler yapmışlardır. Efesiyab Gemalmaz<sup>18</sup> (1978), Cemil Gülseren<sup>19</sup> (2000), Mukim Sağır<sup>20</sup> (1995), Turgut Günay<sup>21</sup> (1978), Tuncer Gülensoy<sup>22</sup> (1988) gibi isimleri il/ilçe düzeyinde tasnif yapan isimlerdendir. Ahmet Caferoğlu, İ. Kunos, Leyla Karahan gibi isimler tasniflerinde sadece Anadolu ağızlarına yer verirken; Tahsin Banguoğlu<sup>23</sup>, Piet Kral gibi isimler tasniflerinde hem Anadolu hem de Rumeli ağızlarına yer vermişlerdir. Yapılan bu tasniflerde kullanılan ölçütleri şu şekilde sıralayabiliriz: 1. Ses bilgisi ölçütleri, 2. Şekil bilgisi ölçütleri, 3. Söz varlığı ölçütleri, 4. Söz dizimi ölçütleri, 5. Vurgu ölçütleri (Buran, 2011: 41-54).

Ülkemizde son yıllarda mukayeseli ağız incelemeleri de araştırmacıların ilgi odağı haline gelen konulardan birisi olmuştur. Ahmet Buran'a göre ağızların karşılaştırmalı olarak incelenmesi, çalışma yapılan ağız yöreleri arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konulmasıdır. Ağızların mukayeseli olarak incelenebilmesi için ağız malzemelerinin eksiksiz ve bilimsel yöntemlerle derlenmiş olması gerekir. Aksi takdirde yapılan karşılaştırmalı incelemeler hatalı olur. Geniş bir coğrafyada varlık gösteren Türkçenin ağızlarının doğru bir şekilde tespiti ve yeterli malzemenin temin edilmesi, önemli olduğu kadar zordur. Zira Türkiye'deki ağız araştırmalarının -özellikle derleme sırasındaki- zorlukları düşünüldüğünde Türkiye dışında ağız araştırması yapmanın güçlükleri daha iyi anlaşılmaktadır.<sup>24</sup> Leyla Karahan'a göre ağızların mukayeseli olarak incelenmesi Türkçenin çözüm bekleyen birçok meselesine çözüm olmanın yanı sıra aynı zamanda Türklerin iskân yani yerleşme tarihiyle ilgili birtakım sorulara cevap olması bakımından da oldukça önemlidir. Ahmet Caferoğlu birçok Türk boyunun Anadolu topraklarına gelerek birbiriyle iç içe yaşaması sonucu bu boyların dillerinde birtakım kaynaşmalar olduğunu dile getirmiş ve bu kaynaşmaların ağız araştırmaları açısından karmaşık bir hâl aldığını belirtmiştir. Ahmet Caferoğlu ortaya çıkan bu karmaşıklığın bir açıklığa kavuşabilmesi için Anadolu ağızlarının Türkiye dışındaki Türklerin ağızlarıyla karşılaştırmalı bir şekilde incelenmesi gerektiğini dile getirir. Bu kapsamda Türkiye Türkçesi ağızlarıyla Türkçenin arkaik eserlerinin karşılaştırılması, Türkiye Türkçesi ağızlarıyla eski Türkçe döneminin karşılaştırılması, Türkiye Türkçesi ağızlarıyla Türk lehçelerinin karşılaştırılması, Türkiye Türkçesi ağızlarıyla Türkiye dışı Türk ağızlarının karşılaştırılması, Türkiye Türkçesi ağızlarının geneliyle Türkiye'deki belli bir ağız yöresinin karşılaştırılması gibi kriterle pek çok lisansüstü tez, makale ve bildiri yapılmıştır (Güneş, 2012: 20-44).

Bahsedilen tüm bu çalışmalara bakıldığında ülkemizdeki ağız çalışmalarının tarihi her ne kadar 19. yüzyıla dayandırılrsa da Kâşgarlı Mahmut'un 1072'de yazmaya başlayıp 1074'te tamamladığı *Divanü Lügati't-Türk* adlı eserinin muhtevasında da Türk boylarının lehçe ve ağız özellikleri hakkında geniş bilgilere rastlanmaktadır. Bu bağlamda Divanü Lügati't-Türk'ü de anmamız gerekir.

### Derleme Sözlüğü

Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanmış olan Derleme Sözlüğü 1932-60 yılları arasında ülkemizin farklı bölgelerinden derlenmiş olan Türkçe veya Türkçeleştirilmiş kelimelerden oluşmaktadır. Eser iki farklı derleme çalışmasından sonra ortaya çıkmıştır. Birinci derleme çalışması 1932-34 yılları arasında yapılmış ve altı ciltlik Söz Derleme Dergisi bu çalışmanın sonunda ortaya çıkmıştır. Birinci derlemeye katılan derlemecilerin bir listesi yoktur fakat sayıları dört beş bin civarındadır. İkinci derleme çalışması 1952-59 yıllarını kapsamaktadır. Bu derleme çalışması birinci derlemeye göre daha verimli olmuştur. İkinci derlemeye katılanın sayısı 917'dir ve bu kişilerin adları ve nerelerde derleme yaptıkları bellidir. Bu iki derlemenin birleşiminden de Derleme Sözlüğü oluşmuştur. Yurdun çeşitli bölgelerinden

<sup>14</sup> bk.: Karahan, L. (1996). *Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması*. Ankara: TDK Yayınları.

<sup>15</sup> bk.: Banguoğlu, T. (2019). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK Yayınları, s.17.

<sup>16</sup> bk.: Ercilasun, A. B. (1985): Doğu Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması. *Prof. Dr. İbrahim Kafesoğlu'nun Hatırasına Armağan*, Ankara s. 219-223.

<sup>17</sup> bk.: Hayashi, T. (1984). *Dialects on the Eastren Turkish Coast of the Black Sea*. A Preliminary Report, Gengo Kenkyu 85.

<sup>18</sup> bk.: Gemalmaz, E. (1978): *Erzurum İli Ağızları*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.

<sup>19</sup> bk.: Gülseren, C. (2000). *Malatya İli Ağızları (İnceleme-Metinler-Sözlük ve Dizinler)*. Ankara: TDK Yayınları.

<sup>20</sup> bk.: Sağır, M. (1995). *Erzincan İli Ağızları*. Ankara.

<sup>21</sup> bk.: Günay, T. (1978). *Rize İli Ağızları (İnceleme, Metinler, Sözlük)*. Ankara.

<sup>22</sup> bk.: Gülensoy, T. (1988). *Kütahya ve Yöresi Ağızları (İnceleme-Metinler-Sözlük)*. Ankara: TDK Yayınları.

<sup>23</sup> bk.: Banguoğlu, T. (1977). *Anadolu (ve Rumeli) Ağızları. Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi C.1*, İstanbul: Dergah Yayınları.

<sup>24</sup> bk.: Buran, A. (1999). *Anadolu (Türkiye Türkçesi) Ağızlarının Karşılaştırmalı İncelemesi ve Bu Konu ile İlgili Sorunlar. Ağız Araştırmaları Bilgi Şöleni*, (9 Mayıs 1997, Ankara) Ankara: TDK Yayınları, 89-91.

binlerce kişinin göndermiş olduğu 600 bin civarındaki fişe dayanarak hazırlanmıştır. Bu işe gönül vermiş kişilerin emekleriyle ortaya çıkan bu eser halk ağzında kullanılan kelimeleri eksiksiz bir şekilde verecek nitelikte değildir. Yine halk ağzında kullanılan kelimelerin anlamlarını ve söyleyiş farklılıklarını da yanlışsız gösterecek nitelikte değildir. Çünkü halk her gün söz varlığımıza yeni yeni kelimeler eklemektedir. Eksikleri ve yanlışları daha az olan bir eser meydana getirmek için daha fazla dilcinin yetişmesi ve yetişen bu dilcilerin ülkemizin her coğrafyasını dolaşarak daha uzun derlemeler yapması gerekmektedir (Gül, 2013: 518-522). Temennimiz bahsi geçen bu sözlüğün daha az hatayla ve daha çok kelimeyle yeniden düzenlenmesi yönündedir.

### Ağız Çalışmalarında Elbistan Ağızı

Kahramanmaraş ağızlarıyla ilgili bugüne dek pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar lisans seviyesinde 9, yüksek lisans seviyesinde 4 olmak üzere toplam 13 tez, bireysel olarak hazırlanmış olan 8 çalışma ve yine ağız çalışmalarında başvurduğumuz 17 adet makale, dergi yazısı, kitap şeklinde listelenebilir (Demirci ve Güzel, 2016: 164).

Elimizde bulunan ve ulaşılan kaynaklara göre Kahramanmaraş ağızlarıyla ilgili ilk bilgiler ve dil malzemelerine Evliya Çelebi'nin *Seyahat-nâme* adlı eserinde rastlanmaktadır. Evliya Çelebi farklı zamanlarda Kahramanmaraş'ı iki kez ziyaret etmiş ve Maraşlıların "kelimatları lisân-ı Türkîdir. Ve Maraş'ın ekseriyatta halkı Türkmandır." diye söz etmiş, Kahramanmaraş'ta yaşayan Türkmenlerin günlük hayatta kullandıkları sözcük ve cümlelerden, kadın erkek isimlerinden örnekler vermiştir (Alpaslan ve Yakar, 2009: 9-47).

Kahramanmaraş ağızlarıyla ilgili lisans seviyesinde yapılan 9 çalışmanın künyesi kronolojik olarak şöyle sıralanabilir: Özdemir, Y. (1960). *Afşin Ağızı*. Ankara Üniversitesi DTCF. / Mihçı, A. İ. (1967). *Elbistan Ağızı*. Ankara Üniversitesi DTCF. / Bahçe, M. (1972). *Elbistan Ağızı*. Atatürk Üniversitesi. / Günal, İ. (1972). *Göksun Ağızı*. Ankara Üniversitesi DTCF. / Özgül, A. (1981). *Kahramanmaraş Merkez Ağızı*, Selçuk Üniversitesi. / Çulha, F. (1984). *Elbistan Ağızı*, Fırat Üniversitesi. / Koçak, S. (1987). *Kahramanmaraş Yöresi Yemeklerinin Dili ve Terimleri*, Atatürk Üniversitesi. / Akben, M. (1987). *Kahramanmaraş El Sanatları Dili*, Atatürk Üniversitesi. Sümen, H. İ. (1989). *Pazarçık (Kahramanmaraş) Yöresi Ağızları*, Fırat Üniversitesi (Demirci ve Güzel, 2016: 165-168).

Kahramanmaraş ağızlarıyla ilgili yüksek lisans seviyesinde yapılan çalışmaların künyesi kronolojik olarak şöyledir: Akbaş, A. (1985). *Yapalak-Ekinözü Ağızı Ses ve Şekil Bilgisi*, Hacettepe Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). / Kılıç, M. (2009). *Kahramanmaraş Merkez Ağızı*, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). / Kirik, E. (2011). *Kahramanmaraş Merkez İlçe Ağızı (Ses Bilgisi, Metinler)*, Sakarya Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). / Aksu, A. (2013). *Nurhak ve Yöresi Ağızı (İnceleme-Metinler-Sözlük)*, Erciyes Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) (Demirci ve Güzel, 2016: 1687-171).

Türkiye Türkçesi ağızları içerisinde Elbistan ağızı Batı Grubu ağızlarına dahil edilmiştir. *Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması* adlı eserde Leyla Karahan ağızları ilk başta Doğu Grubu ağızları, Kuzeydoğu Grubu ağızları ve Batı Grubu ağızları olmak üzere üç ana gruba ayırmıştır. Batı grubu ağızlarında Kahramanmaraş'ın dışında Adana, Adıyaman, Afyon, Amasya, Ankara, Antalya, Aydın, Balıkesir, Bartın, Bilecik, Bolu, Burdur, Bursa, Çanakkale, Çankırı, Çorum, Denizli, Eskişehir, Gaziantep, Giresun, Hatay, Isparta, İçel, İzmir, İzmit, Kastamonu, Kayseri, Kırşehir, Konya, Kütahya, Malatya, Manisa, Muğla, Nevşehir, Niğde, Ordu, Sakarya, Samsun, Sinop, Sivas, Tokat, Uşak, Yozgat ve Zonguldak ağızları da yer almaktadır (Karahan, 2017: 2). Daha sonra bu grupları kendi içerisinde alt gruplara ayıran Karahan, Batı grubu ağızlarını dokuz gruba ayırmış ve yedinci grupta Kahramanmaraş'a da yer vermiştir. Yedinci alt grupta Kahramanmaraş'ın dışında Tarsus (İçel), Ereğli (Konya), Adana, Hatay, Gaziantep, Adıyaman, Darende, Akçadağ ve Doğanşehir (Malatya) ağızları bulunmaktadır (Karahan, 2017: 171). Elbistan bu grupta ikinci derecedeki alt gruplar içerisinde Afşin, Göksun, Andırın, Adana, Hatay, Tarsus ve Ereğli ağızlarıyla birlikte zikredilmiştir (Karahan, 2017: 172). Afşin, Elbistan, Göksun, Andırın, Adana, Hatay, Tarsus, Ereğli ağızlarının belirleyici özelliklerini Karahan, *Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması* adlı eserde belirtmiştir. Bu belirleyici özellikler arasında Elbistan ağzında bulunma hal ekinin aynı zamanda ayrılma (çıkma) hal ekini ifade etmesi, belirli bazı kelimelerde açık e (ä) ünlüsünün duyulması, Elbistan'ın Yapalak, Ekinözü ağızlarında düzenli bir şekilde ş>s değişmesi olması gibi toplamda on özellik zikredilmiştir (Karahan, 2017: 173-174).

*Elbistan Ağzından Derleme Sözlüğüne Katkılar* isimli çalışmayı Doç. Dr. Ahmet Demirtaş ve onun yüksek lisans öğrencisi Aysun Ölker birlikte yürütmüştür. Söz konusu çalışmada:



- Elbistan ağzında kullanıldığı halde Derleme Sözlüğünde yer almayan on iki isim (avâç, çotlama, eşganak vb.) ve "alay etmek" anlamına gelen bir birleşik fiil olan "lavga et-" fiili,
- Derleme Sözlüğünde Elbistan ağzındaki anlamıyla bulunmayan altı isim (çele, hasa, patik vb.), "kurutulmuş kayısının çekirdeğini çıkarmak" anlamına gelen bir birleşik fiil olan "patik pıtlat-" fiili ve "büyük ve geniş ağızlı" anlamına gelen bir deyim olan "serik ağızlı" deyimini,
- Elbistan ağzında kullanılan ve Derleme Sözlüğünde verilenlere yakın anlamlı olan iki isim (göreñge, holuk), dört fiil (iyala- vb.), iki birleşik fiil (kekil kes- vb.), "üşenmeksizin, üşenmeden" anlamında bir ikileme olan "enüm günüm" ikilemesi ve "hiçbir iz kalmayacak şekilde yok olmak" anlamına gelen bir beddua olan "ğarartısı kaçaçça" deyimini tespit edilmiştir.

Tespit edilen tüm bu sözcükler örnek cümle içerisinde kullanılmış ve yöre ağzına özgü özellikleri açısından değerlendirilmiştir (Demirtaş ve Ölker, 2019: 110).

*Derleme Sözlüğünde Kahramanmaraş Kelimelerinin Dağılımı ve Ses Bilgisi Özellikleri* isimli çalışmada Mevlüt Erdem, Derleme Sözlüğünün bütün ciltlerini tarayarak Kahramanmaraş kelimeleri tespit etmiş ve bu sayıyı yaklaşık 5500 olarak vermiştir. Bu kelimelerin il merkezi ve ilçelere göre dağılımına bakıldığında en fazla kelime yaklaşık 1980 kelimeyle Kahramanmaraş ve çevresine ait kelimelerdir. Kahramanmaraş'tan sonra en çok kelime yaklaşık 1790 kelimeyle Afşin ilçesinden gelmiştir. Afşin'i sırasıyla yaklaşık 850 kelimeyle Elbistan, 660 kelimeyle Göksun, 170 kelimeyle Andırın ve 55 kelimeyle Pazarcık takip etmektedir. Kelimelerin sayısına bakıldığında büyük çoğunluğunun büyük yerleşim yerleri olan Afşin, Elbistan gibi yerleşim bölgelerinden geldiği görülmektedir. Kahramanmaraş merkez ağzıyla Kahramanmaraş'a bağlı diğer ilçelerin ağzları mukayese edildiğinde hem coğrafi yapının etkisi hem de uzaklığın etkisiyle bazı farklılıklar olduğu görülmektedir. Ağız özellikleri açısından birbirine en yakın ilçeler Elbistan ve Afşin ilçeleridir. Ayrıca Afşin ilçesinin kelimeleri Göksun ilçesinin kelimeleriyle de büyük oranda benzeşmektedir (Erdem, 2010: 115-116).

Elbistan ağzlarıyla ilgili yapılan çalışmalar arasında zikretmemiz gereken bir diğer çalışma Arif Bilgin'e ait olan *Elbistanca Sözlük: Örnekleriyle Elbistan Ağzı*<sup>25</sup> adlı çalışmadır. 2006 yılında Pınar Giyim tarafından yayımlanan bu çalışmada Elbistan ve çevresi ağzlarından toplanan kelimelere yer verilmiştir (Büyükakkaş, 2009: 190). 350 sayfadan oluşan bu eser takdim, ön söz ve sözlük bölümlerinden oluşmaktadır. Takdim bölümünde eserin uzun uğraşlar sonunda hazırlandığı belirtilmiş, Elbistan'ın 1910'lu yıllara ait olduğu düşünülen bir fotoğrafı koyulmuştur. Önsözde Elbistan'ın önemli bir yerleşim ve kültür merkezi olduğu belirtilmiş, esere alınan kelimelerde çelişkiye düşüldüğünde bu kelimeleri yaşlılara teyit ettirdikleri belirtilmiştir. Sözlük bölümünde Elbistan'da kullanıldığı tespit edilen 3001 madde başı kelime ve anlamları verildikten sonra bu kelimelerin yörede kullanım şekilleri bazen bir cümle bazen bir paragraf bazen de bir metin ile örneklendirilmiştir (Demirci ve Güzel, 2016: 179).

Elbistan ağzı denilince akla gelen bir diğer çalışma 2008 yılında Abdülvahap Özalp tarafından yapılmış olan *Elbistan Ağzı & Çiçek Köyü Örneği (Kelimeler Deyimler)*<sup>26</sup> isimli çalışmadır. Kelimeler, Deyimler, Atasözleri, Beddua-Dua-Hakaret Sözleri-Mani-(Metel) Bilmecce-Tekerleme ve Yeminler olmak üzere dört bölümden oluşan eserde yaklaşık 12.000 civarında kelime yer almaktadır (Büyükakkaş, 2009: 190). Eser Özgü yayımları arasında yayınlanmıştır. 464 sayfadan oluşan eserin birinci bölümünde (s. 19-178) Çiçek köyünde kullanılan kelimeler ve anlamları verilmiş, bazı yerlerde uzun açıklamalar yapılmıştır. İkinci bölümde (s. 9-362) Çiçek köyünde kullanılan deyimler anlamlarıyla verilmiştir. Üçüncü bölümde (ss. 363-438) Çiçek köyünde kullanılan atasözleri anlamlarıyla verilmiştir. Son bölüm olan dördüncü bölümde de (ss. 439-464) Çiçek köyünde kullanılan beddualar, dualar, hakaret sözleri, maniler, meteller (bilmeceler), tekerlemeler, yeminler anlamlarıyla verilmiştir (Demirci ve Güzel, 2016: 179-180).

*Elbistan Ağzı (Kahramanmaraş Ağzları – II)* isimli çalışma 2012 yılında Mehmet Dursun Erdem ve Esra Kirik tarafından yapılmıştır. Elbistan ağzı üzerine yapılan çalışmaların sonuçlarının ortaya koyulduğu bu makalede özellikle Elbistan ağzının fonolojik özellikleri üzerinde durulmuştur. Bu fonolojik özelliklerden yola çıkılarak Elbistan ağzı ile çevre ağzlar ve Türkiye Türkçesi ağzlarının mukâyesesi yapılmış; fonolojik anlamda benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmuştur (Erdem ve Kirik, 2012: 1043). Bu mukayeseler sonucu elde edilen fonolojik özelliklerden bazıları şöyle sıralanabilir:

- Birincil uzunluklara Elbistan ağzında az da olsa rastlanmıştır.

<sup>25</sup> bk.: Bilgin, A. (2006). *Elbistanca Sözlük: Örnekleriyle Elbistan Ağzı*. Elbistan: Pınar Yayınları.

<sup>26</sup> bk.: Özalp, A. (2008). *Elbistan Ağzı & Çiçek Köyü Örneği (Kelimeler Deyimler)*. Elbistan: Özgü Yayınları.

- Hece düşmesi Elbistan ağzında sıkça rastlanan ses olaylarındadır. En dikkat çekici olan hece düşmesi istek kipi eki olan "-e, -a"nın yanındaki /y/ sesiyle görülen düşmedir.
- Elbistan ağzında patlayıcı bir ses olan /k/ın, sızıcı bir ses olan /h/ sesine dönüşmesi sıklıkla görülen ses olaylarındadır. (k>h).
- Kapalı e (è) sesi Elbistan ağzının karakteristik özelliğidir.
- Batı Grubu ağzlarında olduğu gibi Elbistan ağzında da ilerleyici benzeşme, gerileyici benzeşmeden daha kuvvetlidir.
- Elbistan ağzında kelime ortasında ve sonunda kullanılan genizsi /n/ (ŋ) ünsüzü korunmuştur (Erdem ve Kirik, 2012: 1067-1068).

*Kahramanmaraş ve Yöresi Ağzları (Giriş-İnceleme-Metinler)* isimli eser Mehmet Dursun Erdem ve Esra Kirik tarafından 2011 yılında hazırlanan bir diğer çalışmadır. Kahramanmaraş İl Özel İdaresi tarafından yayımlanan bu eserde ana dili Türkçe olan köylerden derlemeler yapılmıştır. Kaynak kişi olarak daha çok bayan konuşurlardan, 60 yaş üzeri, okuma yazma bilmeyen ve ağız bölgesinden ayrılmamış kişiler seçilmiştir. Kahramanmaraş genelinde 300'e yakın köyde insanlarla doğrudan görüşülerek 416 derleme kaydı yapılmış, bu kayıtlardan 134'ü üzerine metin incelemeleri yapılarak eser vücuda getirilmiştir. Birebir Elbistan'dan kayıtlar da içeren bu çalışmada 10 köy kaydıyla Elbistan ilçesi de incelenmiştir (Erdem ve Kirik, 2011: 1-4).

2013 yılında yayımlanan *Türkiye Türkçesi Ağzları Üzerine Çalışma Yapılmayan İl ve İlçeler* isimli makalede Türkiye Türkçesi ağzları üzerine çalışma yapılmayan il ve ilçeler tespit edilerek bölgelere sınıflandırılmıştır. Söz konusu çalışmada Kahramanmaraş ağzı yer almasa da Kahramanmaraş'ın hem merkez hem de ilçeleri üzerine söz varlığı/sözcük tespiti konusundaki çalışmalar yetersizdir (Bulut, 2013: 1133-1135).

## İNCELEME

### 1. Derleme Sözlüğü'nde Yer Almayan İfadeler

Kahramanmaraş'ın Elbistan ilçesinin Alebey ve Ekinözü ilçesinin Alışar köylerinde yapılan derleme ve araştırmalar sonucunda aşağıda listesi verilen kelimelerin Derleme Sözlüğü'nde yer almadığı tespit edilmiştir. Tespit edilen söz varlığı kendi içerisinde işlev ve fonksiyonlarına göre "İsim Soylu Kelimeler", "Fiiller", "İkilemeler ve Kalıplaşmış İfadeler", "Soru Anlamı Taşıyan İfadeler" olmak üzere sınıflandırılarak verilmiştir.

#### A. İsim Soylu Kelimeler

**anarya:** geri geri gitmek.

- Arabayla anarya anarya gel, eşyaları buraya indirelim.

**bir demlik:** tamamen, bütünüyle.

- İşlerini bir demlik bitirmeden gelme.

**buncaaz:** 1. masum, küçük, suçsuz kişi. 2. bir şeyin çok az olduğunu gösterir.

- Buncaaz çocuğu niye dövdünüz? (Masum, küçük anlamında)
- Buncaaz yemek kime yetecek? (Yemeğin az olduğunu gösterir.)

**çilpi:** genellikle kışın yakacak olarak kullanılan küçük ağaç dalları, çalı.

- Sobayı tutuşturmak için biraz çilpi istedi.

**hazaren/hazaran:** sayısı bellisiz, binlerce.

- Bu hastalıktan dolayı hazaren insan öldü.

**incoz:** yeşil erik.

- İncöz bu sene epey pahalı.

**odurku:** azıcık.

- Kızım oradan yemeğe odurku tuz at.

**omusilli:** çok değerli, çok kıymetli anlamındaki söz. Güzelim, tertemiz manaları da vardır.

- Oyun oynarken omusilli gömleğin düğmesini koparmış.

**ötâçe:** karşı taraf, karşı yaka.

- Şu odunları abinle ötâçeye koyup eve öyle gelin.

**sifli sifli:** gizli gizli, saklanarak.

- Orda sifli sifli ne iş görüyorsunuz?

**B. Fiiller**

**çîri-** : tiksilmek.

- Kokmuş yemekleri görünce çîridim.

**gop-**: koşarak.

- Kavgayı görünce goparağ hepsi buraya geldi.

**C. İkilemeler ve Kalıplaşmış İfadeler**

**arıya git-**: bozulmak.

- Soğuktan pazarcıların tezgahındakiler arıya gitmiş.

**dal daşşak**: çırılçıplak.

- Sokakta dal daşşak gezen çocuklar vardı.

**garamet çal-**: iftira etmek.

- Bilip bilmeden garamet çalıp insanların hakkına girme.

**garamet et-**: iftira etmek.

- Bilip bilmeden garamet edip insanların hakkına girme.

**gavur çocuğu**: hakaret bildiren bir ifade. Genelde sinirliyken kullanılır.

- Gavurun çocukları camı pencereyi kırmış.

**hahını avcuna goy-**: haddini bildirmek, boyunun ölçüsünü vermek.

- Lakaytlık yapan adamın hahını avcuna goydum (haddini bildirdim).

**hışını çıkar-**: bir kimseyi perişan etmek, onu yenmek, onu acayip şekilde dövmek.

- İnsafsız adam zavallı işçilerin hışını çıkarmadan parasını vermiyordu.

**D. Soru Anlamı Taşıyan İfadeler**

**naadar**: ne kadar?

- Sizin orda ekmeğin fiyatı naadar?

**nidim/nidiim**: ne yapayım, ne edeyim?

- Nidim, elimden bir şey gelmiyor.

**nidiyon**: ne yapıyorsun?

- Sen bu kadar parayı nidiyon?

**nidicin/nînecin/nîneycin**: ne yapacaksın?

- Sen işine bak, onların sözünü nîneycin?

**2. Derleme Sözlüğü'nde Yer Almasına Rağmen Elbistan'da ve Ekinözü'nde Konuşulduğu Belirtilmeyen İfadeler**

Kahramanmaraş'ın Elbistan ilçesinin Alembey ve Ekinözü ilçesinin Alışar köylerinde yapılan derleme ve araştırmalar sonucunda aşağıda listesi verilen kelimelerin Derleme Sözlüğü'nde yer aldığı hâlde söz konusu olan yörelerde konuşulduğunun belirtilmediği tespit edilmiştir. Tespit edilen bu kelimeler kendi içerisinde işlev ve fonksiyonlarına göre değerlendirilmiş, "İsim Soylu Kelimeler", "Fiiller" ve "Soru Anlamı Taşıyan İfadeler" olmak üzere sınıflandırılarak verilmiştir.

**A. İsim Soylu Kelimeler**

**beleş**: bedava, ücretsiz.

- Bakkal amca bana beleş çikolata verdi.

**beşiriksiz**: beceriksiz.

- Anam bu gız da amma beşiriksiz.

**bıldır**: geçen sene, geçen yıl.

- Bıldır bu zamanlar ekinler biçilmişti.

**çerçici**: köylerde veya mahallelerde dolaşarak alışveriş yapan kimse, çerçi.

- Her hafta köye gelen çerçici bu hafta gelmedi.

**darı**: mısır.

- Tarlaya bu sene darı ektik amma ne fayda yağış yok.

**dombalak**: takla.

- Çimlerin üzerinde dombalak atan çocuklar vardı.

**goz**: ceviz.

- Gozların çırpılma vakti geldi.

**guzlacı:** hamile hayvan, doğuracak hayvan.

- Kurbanda aldıkları hayvan guzlacı çıktı.

**horanta:** ev halkı, bütün aile fertleri.

- Bu kadın bu kadar horantanın kahrını nasıl çekiyor ola?

**ötên/ötén:** geçenlerde, birkaç gün önce.

- Ötên bize gelmiş, birkaç gün kalmıştı.

**peşkir:** havlu.

- Yüzünü yıkadıktan sonra hiç peşkir kullanmazdı.

**sille:** tokat.

- Çocuğa gızdığı yetmezmiş gibi bir de sille attı.

### B. Fiiller

**çığırmak:** çağırarak, seslenmek.

- Eve çığırdım çığırdım gelmedi, nidim?

**ökelenmek/öykelenmek:** sinirlenmek.

- Babam ortada heçbir şey yokan öykelenip duruyor. (yokan: yokken, heçbir: hiçbir)

### C. Soru Anlamı Taşıyan İfadeler

**essâh:** doğru mu, sahi mi, gerçek mi?

- Öyle mi olmuş essâh? (Öyle mi olmuş sahiden/doğru mu anlamında)

Yapılan çalışmanın ilk bölümünde *Türkiye'de Ağız Araştırmalarının Tarihine Kısa Bir Bakış* isimli başlık adı altında dil çalışmalarının önemli bir kolunu oluşturan ağız çalışmaları hakkında bilgi verilmiştir. *Derleme Sözlüğü* isimli bölümde söz konusu sözlüğün içeriğinden bahsedilmiş oluşum süreci kısaca anlatılmıştır. *Ağız Çalışmalarında Elbistan Ağzı* isimli bölümde çalışmanın söz konusu olan Elbistan ağzıyla ilgili daha önce yapılan çalışmalardan bahsedilmiş, yapılan ağız tasniflerinde Elbistan ağzının hangi sınıfa olduğu hakkında çeşitli bilgiler okuyucunun bilgisine sunulmuştur. *İnceleme* bölümü kendi içerisinde "Derleme Sözlüğü'nde Yer Almayan İfadeler" ve "Derleme Sözlüğü'nde Yer Almasına Rağmen Elbistan'da ve Ekinözü'nde Konuşulduğu Belirtilmeyen İfadeler" olmak üzere iki ana başlık altında ele alınmıştır. Kahramanmaraş'ın Elbistan ilçesinin Alışar ve Ekinözü ilçesinin Alembey köylerinde yapılan derleme faaliyetleri sonucunda tespit edilen kelimeler kategorisine göre sıralanmış ve örnek cümleler içerisinde kullanılmıştır.

## SONUÇ

Dil durağan olmayan, canlı ve sürekli gelişen bir varlıktır. Bu bağlamdan hareketle Derleme Sözlüğü için halk ağzında kullanılan kelimeleri eksiksiz bir şekilde verecek nitelikte değildir diyebiliriz. Yine halk ağzında kullanılan kelimelerin anlamlarını ve söyleyiş farklılıklarını da yanlışsız gösterecek nitelikte değildir. Çünkü halk her gün söz varlığına yeni yeni kelimeler eklemektedir. Bu kapsamda Derleme Sözlüğü'ne katkı mahiyetinde bu güne kadar ülkemizde pek çok çalışma yapılmış ve yapılmaya da devam edilmektedir.

Lehçe bilim araştırmaları olarak da bilinen diyalektoloji araştırmaları, ülkemizde özellikle son yıllarda yapılan lisansüstü çalışmaların/tezlerin sayısının artması, ağız monografilerinin hazırlanması, yazılmış olan makale ve bildirilerin sayısının artmasıyla Türkiye Türkçesi ağızlarının incelenmesi ve kayıt altına alınmasına yönelik çalışmaların ciddi bir boyuta ulaştığını göstermektedir. Yazılan her yeni tez, makale ve bildiri de Derleme Sözlüğü'nün güncellenmesi gerektiği gerçeğini kaçınılmaz hale getirmiştir.

Bu çalışmada "Derleme Sözlüğü'nde Yer Almayan İfadeler" başlığı adı altında yirmi üç, "Derleme Sözlüğü'nde Yer Almasına Rağmen Elbistan'da ve Ekinözü'nde Konuşulduğu Belirtilmeyen İfadeler" başlığı adı altında on beş olmak üzere toplamda otuz sekiz söz derlenmiştir. Bu sözlerin işlev ve fonksiyonlarına göre sınıflandırılmasına ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Derleme Sözlüğü'nde Yer Almayan İfadeler		Derleme Sözlüğü'nde Yer Almasına Rağmen Elbistan'da ve Ekinözü'nde Konuşulduğu Belirtilmeyen İfadeler	
İsim Soylu Kelimeler	10	İsim Soylu Kelimeler	12
Fiiller	2	Fiiller	2
İkilemeler ve Kalıplaşmış İfadeler	7	İkilemeler ve Kalıplaşmış İfadeler	-
Soru Anlamı Taşıyan İfadeler	4	Soru Anlamı Taşıyan İfadeler	1
<b>Toplam</b>	<b>23</b>	<b>Toplam</b>	<b>15</b>

*Tablo 1: Derlenen İfadelerin İşlev ve Fonksiyonlarına Göre Dağılımı*

Kaynak kişilerle yapılan görüşmeler sonucunda tespit edilen kelimelerden koparak>goparak, buncaaz>buncağız, nidicin<ne yapacaksın, naadar<ne kadar, ağırina git-, hahını avcuna goy-, öteberi kelimeleri bazı ses değişikliklerine uğrayarak Türkiye Türkçesi ve ağızlarında da kullanılmaktadır. Bu kelimeler, farklı yörelerde farklı söyleyiş özellikleriyle kullanılmış olsa da Derleme Sözlüğü'nde yer almadıkları tespit edildiği için çalışmaya dahil edilmiştir. Dilin söz varlığını oluşturan kelimelerden bazılarının dil içi veya dil dışı etkenlerden dolayı zaman içerisinde unutulması veya yitirilmesi olarak tanımlayabileceğimiz sözcük ölümünün dilde en aza indirilmesi açısından bu ve buna benzer kelimelerin Derleme Sözlüğü'ne eklenmesi gerekmektedir.

Tespit edilen bu kelimelerden yola çıkarak Elbistan ve Ekinözü ağızları için şu değerlendirmeleri de yapmak mümkündür:

1. Söz konusu yörelerde kullanılan söz varlığında patlayıcı bir ses olan /k/'nın sızıcı bir ses olan /h/'ye dönüşmesi sık görülen ses olaylarından (koparak > goparah k>h).
2. Söz konusu yörelerde soru anlamı bazı kelimelerde vurgu ve ünlü uzunluklarına dayanmaktadır (gelicî, nînecin).
3. Söz konusu yörede kullanılan kelimelerde ünlü birleşmesinin örneklerine de rastlanmaktadır (nidiyon < ne+ediyon, nidicin < ne+et-).

Elbistan ağzının sözvarlığı elbette bu sözcüklerle sınırlı değildir. Bu ve buna benzer bir dilin sözvarlığına dair yapılan çalışmalar geçmişte kullanılan fakat günümüzde kullanımdan düşmüş olan arkaik kelimelerin tespit edilmesi ve yeniden kullanıma kazandırılması bakımından önemli çalışmalardır. Bu tarz çalışmaların artması Derleme Sözlüğü'nün değerini katlandıracak, kullanımını arttıracak; yapılan yanlışları göz önüne çıkararak hataların tespit edilmesini sağlayacak ve en önemlisi de Türkçenin zenginliği bir kez daha ortaya çıkacaktır. Temennimiz bu tarzda yapılan çalışmaların artması, söz varlığımızın gelecek nesillere aktarılması ve korunması yönündedir...

#### KAYNAKÇA

- Acar, T. (1972). *Artvin Yöresi ve Ağızları*, (Basılmamış Doktora Tezi), Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Adıgüzel, A. (2013). Dünyada ve Türkiye Türkçesinde Ağız Çalışmaları ve Yöntemler. *Turkish Studies*, 8(9), 387-401.
- Akar, A. (2006). Ağız Çalışmalarında Yöntem Sorunları. *Turkish Studies*, 1(2), 37-53.
- Aksoy, Ö. A. (1945). *Gaziantep Ağzı I Gramer*. İstanbul: İbrahim Horoz Basımevi.
- Aksoy, Ö. A. (1945). *Gaziantep Ağzı II*. İstanbul: İbrahim Horoz Basımevi.
- Aksoy, Ö. A. (1946). *Gaziantep Ağzı III (Sözlük ve Kullanılmayan Kelimeler)*. İstanbul: İbrahim Horoz Basımevi.
- Alpaslan, Y. ve Yakar, S. (2009). *Seyahatname, Şehir Tarihi ve Coğrafya Kitaplarına Göre Maraş*. Kahramanmaraş: Ukde.
- Banguoğlu, T. (1977). Anadolu (ve Rumeli) Ağızları. *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi, C.1*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Banguoğlu, T. (2019). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Beysanoğlu, Ş. (1966). *Diyarbakır Ağzı*. Ankara: Halkevi Yayınları.
- Bilgin, A. (2006). *Elbistanca Sözlük: Örnekleriyle Elbistan Ağzı*. Elbistan: Pınar Yayınları.
- Bulut, S. (2013). Türkiye Türkçesi Ağızları Üzerine Çalışma Yapılmayan İl ve İlçeler. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1129-1149.
- Bulut, S. (2017). Ahıska Bölgesi Türkleri Ağzından Derleme Sözlüğüne Katkılar-I. *Asya Studies*, 2(2), 9-16.

- Buran, A. (1999). Anadolu (Türkiye Türkçesi) Ağzlarının Karşılaştırılmalı İncelemesi ve Bu Konu ile İlgili Sorunlar, *Ağız Araştırmaları Bilgi Şöleni*, 9 Mayıs 1997, Ankara, (s. 89-91), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Buran, A. (2011). Türkiye Türkçesi Ağzlarının Tasnifleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Turkish Studies*, 6(1), 41-54.
- Büke, H. (2020). Denizli Ağzından Derleme Sözlüğüne Katkılar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 0(50), 131-148.
- Büyükkakış, A. (2009). Türkiye Türkçesi Ağzı Sözlükleri Üzerine Bir Deneme. *Turkish Studies*, 4(4), 184-195.
- Çiftçi, F. (2014). Bitlis Merkez Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 261-272.
- Demir, N. (1998). Ağız Araştırmalarında Kaynak Kişi Meselesi. (Editörler: Metin Özarslan & Özkul Çobanoğlu). *Dursun Yıldırım Armağanı* İçinde (s. 171-180). Ankara: Türk Diyanet Vakfı Matbaası.
- Demirci, M. ve Güzel, M. (2016). Kahramanmaraş Ağzıları Üzerine Yapılan Çalışmalar. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(1), 159-185.
- Demirci, M. (2017). Derleme Sözlüğü'ne Osmaniye, Düziçi Ağzından Katkılar - I. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(3), 1360-1383.
- Demirci, M. (2017). Osmaniye, Düziçi Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar-2. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19(33), 36-44.
- Demirtaş, A. ve Ölker, A. (2019). Elbistan Ağzından Derleme Sözlüğüne Katkılar, XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildirileri, 16-18 Ekim 2019-Samsun, (s.99-111), Samsun.
- DS-I: Türk Dil Kurumu (2019). *Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü*, 1. Cilt. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- DS-II: Türk Dil Kurumu (2019). *Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü*, 2. Cilt. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- DS-III: Türk Dil Kurumu (2019). *Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü*, 3. Cilt. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- DS-IV: Türk Dil Kurumu (2019). *Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü*, 4. Cilt. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- DS-V: Türk Dil Kurumu (2019). *Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü*, 5. Cilt. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- DS-VI: Türk Dil Kurumu (2019). *Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü*, 6. Cilt. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ercilasun, A. B. (1985): Doğu Anadolu Ağzlarının Sınıflandırılması. (Ed. Osman Aslanapa vd.). *Prof. Dr. İbrahim Kafesoğlu'nun Hatırasına Armağan* İçinde (s.219-223). Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Ercilasun, A. B. (2002). *Kars İli Ağzıları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Erdem, M. (2010). Derleme Sözlüğünde Kahramanmaraş Kelimelerinin Dağılımı ve Ses Bilgisi Özellikleri. *Bilgi Dergisi*, 0(54), 115-138.
- Erdem, M. D. ve Kirik, E. (2011). *Kahramanmaraş ve Yöresi Ağzıları (Giriş-İnceleme-Metinler)*. Kahramanmaraş İl Özel İdaresi.
- Erdem, M. D. ve Kirik, E. (2012). Elbistan Ağzı (Kahramanmaraş Ağzıları – II). *Turkish Studies*, 7(1), 1043-1072.
- Eren, H. (1990). Sırça Köşkte. *Türk Dili*. 0(Ocak-Şubat, Sayı 457-458), 1-78.
- Eren, H. (2018). *Türklük Bilimi Sözlüğü, I. Yabancı Türkologlar*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Erten, M. ve Başkan, A. (2016). Bismil Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(2), 67-77.
- Gemalmaz, E. (1978). *Erzurum İli Ağzıları*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Gül, M. (2013). Türkçe Sözlükler Üzerine Bir Deneme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 505-530.
- Gülensoy, T. (1988). *Kütahya ve Yöresi Ağzıları (İnceleme-Metinler-Sözlük)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gülseren, C. (2000). *Malatya İli Ağzıları (İnceleme-Metinler-Sözlük ve Dizinler)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Günay, T. (1978). *Rize İli Ağızları (İnceleme, Metinler, Sözlük)*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Güneş, B. (2012). Karşılaştırmalı Ağız Araştırmalarının Önemi ve Türkiye'deki Karşılaştırmalı Ağız İncelemeleri Üzerine Bir Deneme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Dergisi*, 1(4), 20-44.
- Güven, Ö. (2015). Zara (Sivas) Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 51(51), 63-77.
- Hayashi, T. (1984). *Dialects on the Eastren Turkish Coast of the Black Sea*. A Preliminary Report, Gengo Kenkyu 85.
- Karahan, L. (2017). *Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması*, (4. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1956). *Güney-Batı Anadolu Ağızları: Sesbilgisi*. Ankara: DTCF Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1963). *Nevşehir ve Yöresi Ağızları*. Ankara: DTCF Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1994). *Bartın ve Yöresi Ağızları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1976). Anadolu Ağızları Üzerindeki Araştırmaların Bugünkü Durumu ve Karşılaştığı Sorunlar. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 23-24(1975-1976), 143-172.
- Kowalski, T. (1931). Osmanisch-Türkische Dialekte, *Enzyklopedie des Islâm IV*, (s. 991-1011).
- Kürkçüoğlu, K. E. (1945). *Urfa Ağzı*. İstanbul: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Olcay, T. ve Ercilasun, A. B. (1998). *Arpaçay Köylerinden Derlemeler*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özalp, A. (2008). *Elbistan Ağzı & Çiçek Köyü Örneği (Kelimeler Deyimler)*. Elbistan: Özgü Yayınları.
- Özdarendeli, N. (2016). Velimeşe Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 0(34), 57-79.
- Özgür, C. (2006). Eskişehir Yöresi Ağızlarından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 52(2004/1), 92-98.
- Sağır, M. (1995). *Erzincan ve Yöresi Ağızları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Taş, N.; Baydar, A. ve Baydar, T. (2018). Erzincan Refahiye Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *TÜRÜK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(12), 61-66.
- Telli, B. ve Bulduk, T. (2019). Adıyaman İli ve Yöresi Ağızlarından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar: Fiil. *Hikmet - Akademik Edebiyat Dergisi*, 0(10), 98-115.
- Teres, E. (2011). Söğüt (Bilecik) Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Folklor/Edebiyat*, 0(65), 19-26.
- Tokatlı, S. ve Nas, O. (2016). Anamur Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Diyalektolog- Ağzı Araştırmaları Dergisi*, 0(5), 33-45.
- Yeşilöz, Z. (2013). Nevşehir Lakaplarından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 2(1), 22-27.
- Yıldız, M. Ve Özsoy, Y. (2016). Bartın Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 141-150.

### Sözlü Kaynaklar

- K1:** Selver Asıl, 64 yaşında, okur-yazar, Alişar köyü, Derleme T.: 25/11/2020
- K2:** Fatma Kara, 52 yaşında, okuma-yazması yok, Alişar köyü, Derleme T.: 20/11/2020
- K3:** Güllü Şahin, 79 yaşında, ilkökul mezunu, Alembey köyü, Derleme T.:18/11/2020



# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 17 p. 165-173, Autumn 2021

## “Cemile” Hikâyesi ve “Hernani” Tiyatrosu Üzerine Bir Karşılaştırma A Comparison on the Story of “Cemile” and the Theater of “Hernani”

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.955743>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**22.06.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**10.09.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**29.09.2021**

### Asya Studies

Kübra Şeyma Aydın  
Yüksek Lisans Mezunu / Kastamonu  
Üniversitesi, Sosyal Bilimler  
Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı  
Anabilim Dalı  
[kubrasedymaaydin@gmail.com](mailto:kubrasedymaaydin@gmail.com)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0003-1394-8709>

#### Öz

Aşk, insanın ezelden beri kendinde yitirip yeniden aramaya koyulduğu bir kavramdır. Göstergeler dünyasından bugüne kadar kendi anlamı içinde insana ulaşan ancak insanın artık farklı şekilde yorumladığı bir unsur halini almıştır. Aşk daima çoğalan yanıyla insanlığın idrakini açmaya yetecek niteliktedir. Bundan hareketle Hernani ve Cemile adlı eserlerin idrakleri açan ortak ve farklı özellikleri verilmiştir. “Dünyanın en güzel aşk hikâyesi” olarak nitelendirilen Cemile adlı eserin, romantizm akımının baş aktörü olan Victor Hugo’nun karşısındaki dingin devrimine eserlerin karşılaştırmasıyla rastlanmaktadır. Eserlerin karşılaştırılması mekân, kadın, erkek, öz benlik, vatan, etik ve ahlak, son kurgusu başlıklarıyla verilmiştir. Kahramanların oluşturulma sürecinde genel olarak ihtiyaç duyulan kavramlardan yola çıkılarak bu başlıklar verilmiştir. Bireyin kendisi olmasını sağlayan temel oluşum mekândır. Kahramanlarda mekânın etkisi ele alınmıştır. Farklı kültürlerden iki eser ele alındığı için cinsiyet rollerinin kadına ve erkeğe verdiği anlam bakımından da eserler incelenmiştir. Vatan kavramı bakımından yapılan karşılaştırmada her iki karakterin de kutsal değerleri arasında olduğu aşikârdır. Bundan hareketle toplumsal normların sonuç haline geldiği aşamalarda kahramanların etik ve ahlak süreçlerinin karşılaştırılması da elzem görülmüştür. Tüm bu olgulardan yola çıkarak kahramanların benlik sürecindeki deneyimleri ve içe dönüş aşamalarının etkileri üzerinde durulmuştur. Eserlerdeki aşk hikâyelerinin bitişinde kahramanlara hazırlanan son kurguların da değerlendirilmesi yapılmıştır.

Bu çalışma, Hernani tiyatrosu ve Cemile hikâyesinin nitelik açısından üstünlüklerini kıyaslamak ve belirlemek amacıyla yapılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Cemile, Hernani, Aşk, Öz Benlik, Etik

#### Abstract

Love is a concept that people have lost in themselves since eternity and started to search again. It has become an element that has reached people in its own meaning from the world of signs until today, but is now interpreted differently. Love is enough to open the understanding of humanity. Depending on this, the common and different features of the works named Hernani and Cemile are given. The calm revolution of the work called Cemile, which is described as “the most beautiful love story in the world”, against Victor Hugo, is encountered by comparing the works. Comparison of the works is given under the titles of place, woman, man, self, homeland, ethics and morality, final fiction. These titles are given based on the concepts that are generally needed in the process of creating the heroes. The works are examined in terms of the meaning that gender roles give to women and men. In the comparison, it is obvious that both characters are between their sacred values. It was considered essential to compare the ethical and moral processes of the heroes at the stages when social norms became a result. Based on all these facts, the experiences of the heroes in the process of self and the effects of the introversion stages are emphasized. At the end of the love stories, the final fictions prepared for heroes were also evaluated.

This study was written to compare and determine the superiority of Hernani theater and Cemile story in terms of quality.

**Keywords:** Cemile, Hernani, Love, Self, Ethics

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Aydın, K. Ő. (2021). “Cemile” Hikâyesi ve “Hernani” Tiyatrosu Üzerine Bir Karşılaştırma. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(17), 165-173.



## GİRİŞ

Türk dünyasının bilge yazarı Cengiz Aytmatov, Cemile'yi 1958 yılında kaleme almıştır. Eserde eşini savaşa gönderen bir genç kadının hikâyesini anlatmıştır. Cemile kocasını savaşa gönderdikten sonra kayınvalidesi ve eşinin erkek kardeşi ile birlikte yaşamaya devam eder. Vaktini köyünde, eşinin erkek kardeşi Seyit ile birlikte geçirir. Yazar, olayları Seyit'in gözüyle aktarır. Seyit yaşça Cemile'den küçüktür.

Victor Hugo'nun Hernani adlı eseri de romantizmde ses getirmiş bir eserdir. Hernani ile Dona Sol'un aşkını anlatan eser romantizm akımının yansımaları içerisinde yer almıştır. Eserdeki sınıf farklılıkları, iyi-kötü insan ilişkileri, aşk konuları ile romantizmin unsurlarını içinde barındırmıştır. Romantizm akımında önde olan duygular eserde karşılıklı konuşmalar içerisinde net bir üslupla ifade edilmiştir. Edebi tür olarak tiyatro olması eserin insan yaşamını ve duygularını aktarmasında kolaylık sağlamıştır.

Farklı dönemlerde ele alınan bu eserlerde karşılaştırma yapılmasına duyulan ihtiyaç, her iki eserin de aşk teması üzerinde şekillenmesi ve benzer romantik unsurlar içermesinden, bireyi içsel sorgulamalara iten ve bireysel arınma, silkinme ve kendilik şuuruna erme aşamalarının iç gözü yoluyla anlaşılmasına katkı sağlamasından kaynaklanmaktadır.

### 1. Mekân Bakımından Karakterlerin Karşılaştırılması

Fizik ve metafizik birbirine bağlıdır. Mekân nesne olarak fiziki bir yapı olduğu için fiziksel bir mekâna alışmışlık beraberinde fizik üstü duygu, düşünce ve davranışları da arzulamayı ortaya çıkarır. Çünkü ikisi arasındaki fark yalnızca bireyin algılayabilme sınırından kaynaklanmaktadır. Salt fizikte kalınan bir yaşam biçimi bireyi daraltılmış bir düşünce dünyasından öteye taşımaz. Salt metafizik ise bireyin fiziğe konumlandırılmasında ve istikrarlı bir şekilde hayatın içerisinde akışta kalmasında zorluğa sebep olur. “Metafiziğin arzuda oynadığı rol önem kazandıkça fiziğinki azalır” (Girard, 2013: 83). Fizik ve metafizik arasındaki dengenin sağlanması için duygular ve arzular vardır. Cemile'nin içinde bulunduğu fiziksel ortam olan mekânda fiziğin yani mekânın kendi içinde doyumunu gerçekleştirdiği için arzu metafiziğe yönelmiştir. Danyar ile karşılaşması ise bu metafiziğin dışavurumudur. Yani Cemile ve Danyar'ın karşılaşması fizik ile metafiziğin birbirine karıştığı ancak ağır basan kısmın duygular ve arzular dolayısıyla metafizik olduğu aşikârdır.

Hernani ve Dona Sol de fizik içerisinde arzular kaynaklı metafiziğin talebini içten içe duyumsamışlardır. Dona Sol varlıklı bir ortamda olduğu için o da kendi içinde fiziksel unsur olan mekân bakımından tamamlanmışlık içerisinde. Onu Hernani'ye çeken şey de Hernani'nin, tamamlanmışlık unsurlarının dışına çıkabildiği bir birey olmasındandır. Hernani'nin ve Dona Sol'un düğün günü kendilerini öldürmek zorunda kalmaları da metafiziğe duyulan güven ve arzuyu ispatlar niteliktedir.

Mekân, bireyin kendini konumlandırmasını sağlayan, bireye ruhsal ve fiziksel olarak katkı sağlayan bir unsurdur. Bu bakımdan başkahramanların eserlerde buldukları yerler kahramanların tanımlanmasında ve okuyucunun algısında bir resim oluşturulması bakımından önemlidir. Hernani ve Danyar yaşadıkları yer bakımından ortak noktada buluşur. Danyar “Geceyi genellikle dere kenarında, ot yığınlarının üzerinde geçirirdi” (Aytmatov, 2018: 31). Hernani, “Çıplak ayaklarla koştuğum ormanlar oldu tek evim” (Hugo, 2009: 21) diyerek kendini Dona Sol'e anlatır. Doğa evrensel olana açılan ilk mekândır. Yani evrensellik doğa ile eş değerdir. Her iki eserde de kahramanlar doğaya ait olarak resmedilmiştir. Bu da kahramanların varoluşun ana teması üzerinden değerlendirilmesine olanak sağlar. Doğada yaşam, her iki kahramanı da mekânın uzantısındaki değersel bütünlerden ayrı tutar.

### 2. Kadın Karakterlerin Karşılaştırılması

Kadın karakterler birbirinden fitrat itibarıyla farklılık gösterir. Dona Sol nahif, fedakâr, mazlum ve zulme karşı koymakta eksik ve yetersiz kalan biri iken Cemile sert, şakacı, zulme karşı hakkını savunan cesur biridir.

Cemile ve Dona Sol arasında kendilerini korumayı bilme noktasında benzerlik vardır. “Cemile şaka yapmasını da severdi, ama doğrusu, aşırılığa gidenleri, işin tadını kaçıranları da hemen cezalandırırdı” (Aytmatov, 2018: 18) cümlesi bu benzerliğe örnek gösterilebilir. Dona Sol'un korumacılığı ise kendisini Don Carlos'un kaçırmaya çalıştığında verdiği mücadeleden görülmektedir.

Dona Sol'un ve Cemile'nin de doğal olan eril enerjiye ihtiyaçları vardır. Bu yüzden içinde buldukları toplumdaki farklı olan kimsesiz kişilere aşk niteliğini kendilerinden açığa çıkarırlar. Peter Lauster'e göre “Sevme yeteneğinin geliştirilmesi için çok büyük önemi olan şey, duyarlılıktır. Duyarlılıktan ne anlamak gerekir? Tüm duyular uyanık ve olguya hazır duruma getirildiğinde, duyarlılığa hazırız demektir. Duyarlı olmak çevremde şu anda olagelen her şeye açık olmak anlamına gelir” (2000:

78). Victor Hugo'nun eserinde Dona Sol “Bunu neden yapıyorum bilmiyorum. İster gidin, ister kalın, artık sizinim. Sizi görmeye ihtiyacım var” ( Hugo, 2009: 22) diyerek ihtiyaç duyduğu eril enerjinin oluşunu ve akışını sade bir ifade ile dile getirir. Her iki kadın kahraman da, kendilerinde var olan özsel sevgiyi karşı bir enerjide ve doğal haliyle bulurlar. Dona Sol bu şekilde “ruhunun geri geldiğini” (Hugo, 2009: 22) hisseder. Aytmatov'un eserinde ise Cemile, Danyar'a “bilmediğim zamanlardan beri seni sevmiş, seni beklemişim ben. Ve işte geldin, seni beklediğimi biliyormuş gibi geldin” (Aytmatov, 2018: 71) diye hitap eder. Bu cümlesiyle aşkın sonsuzluk anlayışının paralel algısı olan geçmişe ulaştığını ifade ederek zaman kavramındaki geçmiş ve gelecek unsurlarını birleştirir. Her iki eserde de sonsuz olan yaratımın aşk üzerindeki çekimi vardır ve hareket halindedir.

“Mitolojinin resim dilinde, kadın bilinebilenin bütünü temsil eder. Kahraman bilmeye gelen kişidir. Yaşam denen yavaş erginlenmede ilerledikçe tanrıçanın biçimi onun için bir dizi değişimden geçer: hiçbir zaman kahramanın kendisinden büyük olamaz, ama onun kavrayabileceğinden daha çoğunu vaat edebilir. Cezbeder, rehberlik eder, zincirlerini kırmasını sağlar. Ve eğer kahraman onun arzusuna uyabilirse, ikisi, bilen ve bilinen, her türlü sınırlamadan kopacaktır. Kadın duyuşal maceranın yüce zirvesine götüren rehberdir. Beceriksiz gözler tarafından aşağı konumlara düşürülür; aldırışsızlığın kötü gözleriyle sıradanlık ve çirkinliğe gömülür. Fakat anlayışın gözleriyle kurtarılmaktadır. Onu olduğun gibi, gereksiz velveyle değil de gereksindiği kibarlık ve kendine güvenle görebilen kahraman, gizil olarak kral, onun yarattığı dünyanın ölümsüz tanrısıdır” (Campbell, 2013: 256).

Her iki eserde de Dona Sol ve Cemile bütünü temsil etmenin gücüyle kendi aşklarındaki kahramanları olan Hernani ve Danyar'a bunu hissettirmiş, onların zincirleri kırmalarını sağlamıştır. Hernani ve Danyar ise hazır bulunuşluklarıyla, kadın karakterleri yeterince kıymet verilmemiş olmaktan “anlayışın gözleriyle” kurtarmışlardır. Kahramanlar bu açıdan birbirleri içinde olan özsel döngüyü tamamlayabilmiş karakterlerdir.

### 3. Erkek Karakterlerin Karşılaştırılması

Hernani, Dona Sol tarafından haydut iken sevilmiştir. “Çıplak ayaklarla koşturduğum ormanlar oldu tek evim” diyerek haydutluk kavramının içerisinde varoluşsal yalnızlığını ifade etmiştir. Danyar maddi hiçbir varlığa sahip olmayan biri olarak Cemile tarafından sevilirdi. Freud'a göre “birey grup içinde özgürlükten yoksundur” (Freud, 2019: 30). Hernani, devletten arı sürgün halinde olan bir yaşam ile biçimlendirilmiş ve böylece kendisine özgür bir kahraman imajı çizilmiştir. Hernani'nin salt aşkı yaşama noktasında herhangi bir engeli yoktur. Bu açıdan Danyar ile benzerlik gösterebilir. Danyar da hiçbir şeyi olmayan biridir. Eserlere bu açıdan getirilecek olan ortak açı, bütün “sahip olmalar”ın en aza çekildiği, sahip olanların da en aza çekilene yöneltildiği, salt aşkın gerçek kılındığı ve sahip olunduğu bir yapının mevcut olduğudur. Hernani, daha sonra şövalye olmakla gruba dâhil edilerek özgürlüğü elinden alınmış gibi gözükse de aşk onun için yine kurtarıcı niteliktedir. Bu kez aşk için ölür, sonsuz olur ve var olan özgürlüğünün üzerinde daha da üstün ve kutsal bir özgürlük ile kimliklenir.

Hernani henüz benliğinden sıyrılmış değildir. Dona Sol'un amcası ile nişanlanmasından ve onu öpmesinden rahatsız olur. Hernani, “Daha dün sizi öpmedi mi, bunu da düşünmeyeyim mi?” (Hugo, 2009: 19) tepkisiyle kıskançlığını ortaya koyar. Bu, onun sevgide yaşadığı güvensizliği de ortaya koyar.

“Sahiplenme tutkusu ve sahip olunanı koruma yanında bilinçaltındaki ayrılık korkusu da belli bir rol oynamaktadır. Bu durum, çocukluk dönemindeki gelişimi ile bu dönemdeki çevrenin ve getirdiği tehlikelerin karşısında korumasız kalakalmak korkusu ile ve yine bu dönemde egemen olan ana babadan ayrı kalmak korkusu ile yakından ilgilidir” (Lauster, 2000: 37).

Hernani'nin ormanı evi bilmesi onda varoluşsal bir güven açığa çıkarmasıyla daha emin yaşaması mümkün iken tersi olmuş, daima savunmaya, tehlikeye açık biri olarak yaşamasının neticesinde kendisinde açığa çıkan duygu, ‘tutunma’dan sonra bırakmakla yeniden karşı karşıya kalma korkusudur. Osho'ya göre “Korku, sahip olma arzusundan doğar; bir yan üründür; sahip olmak istersin, o yüzden korku başlar. Eğer sahip olmak istemezsen korku da olmaz” (2008: 37). Hernani, sevdiği kadına sahip olmaya çalıştığı için korkmuş ve kıskançlık duygusuna itilmiştir. Bu noktada Hernani, sevgisinin eylem sürecinde iken tikanıklık yaşamıştır.

Cemile'de ise Danyar herhangi bir kıskançlık göstermez. Cemile'nin erkeklerle şakalaşmasına dahi sesini çıkarmaz. Hatta “Cemile'nin şakaları gibi ilgisizliği de bir kere olsun Danyar'ın sabrını taşırmadı, onu kızdırmadı. Sanki her şeye katlanmak için yeminliydi” (Aytmatov, 2018: 38). Çünkü Danyar sevgi noktasında bir güvensizlik yaşamamış, var olan her şeyi sevme yetisiyle kendini donatmıştır. Lauster'e göre “İki insan mülkiyeti düşünmeden karşılaştıkları ve kendilerini yani kendini ve

karşısındakini meta olarak görmediği zaman sevgi en arı biçimiyle güzel olur.” (2000: 36). Sevgi, sahip olmayı ve olunmayı içermediğinde kendisi olur. Sevginin, herhangi bir kişi ya da mülk üzerinden sahiplenilmesi söz konusu değildir. Sevginin varoluşsal benliğini gerçekleştirme için anlamların, kuralların, kısmen de olsa duyguların tutsağı olmaktan uzak olması gerekir. Danyar, varoluşun ana teması olan sessizlikten karakterini aldığı ve sessizliği eyleme döktüğü için sevgisi daha kapsayıcı ve kucaklayıcıdır. Yaratılış sisteminde erkek, yeryüzünü temsil eden kadının çobanı gibidir. Çobanın varlığı bir dağa benzer. Dağ gibi olan erkeğin güç iradesinin eyleme dökülmesi söz konusu olmadığı gibi, bu gücün varoluşsal bir döngü içine aktarılması ve yayılması, doğal olarak insanlığın üremesini, üretmesini sağlaması kadının kendini bu varoluşa bırakmasıyla gerçekleşir. Yani erkeğin gücünün kadında her hangi bir hükmü yoktur. Cemile eserinde ise bu gücün yalnızca varoluşsal betimlemesi ortaya konmak istenmiştir. İç dünyasındaki gücün yaratımı ve derinliğini Danyar, sessizliği ile ifade etmiş ve bu şekilde Cemile'nin dikkatini çekmiştir.

#### 4. Aşk Teması Üzerine Karşılaştırma

Cemile'nin kocası Sadık, yazdığı mektupta Cemile'nin kendisinden beklediği cümleler kuramamıştır. Sadık gelenekleri, tabuları aşabilen biri olamamıştır. Bu, Cemile'nin ruhuna aykırıdır. O her zaman şeffaf olmayı yeğlemiştir. Danyar ise Cemile'ye bütünsellikten baktığı için, herkeste kutsal olan vatanın özünden seslendiği için, türküsüyle Cemile'yi kendi özündeki vatana davet eder.

“Bir arayan olmaya, bir araştırmacı, bir yaratıcı olmaya hazır olmalısın ama çok az insan kutsal bir yolculuğa ya da kalbin daha derindeki sessizliklerinin içine girmeye ya da sevginin sorumluluğunu almaya isteklidir. Bunun çağırıştırdıkları çok büyüktür. Hüznün karanlığını dağıtmak zorundasın, yoksa er ya da geç bir hapisaneye gireceksin. Ağırılık çok fazla gelmeye ve seni bir esarete ya da tutsaklığa zorlamaya başlamadan önce durumu yaratıcı bir insan haline gelerek değiştir” (Osho, 2015: 260).

Cemile için şeffaflık fitratında olabilecek en güzel giz budur. Cemile bu gizin büyümesine kapılır. Eşi Sadık'ın Cemile'ye mektubunda yer vermemesi kendi özgürlük alanını bile oluşturmadığındandır. Bu durum, Cemile'nin kendisini yaşamasını da kısıtlamıştır. Dolayısıyla bu sevgi, özgürlüğü vermeyen açmamış bir çiçekten öteye gitmemiştir. Cemile de, Danyar'ın sesiyle ve sessizliğiyle, Danyar'ın kalbindeki derinlikleri türküsü vasıtasıyla sezgileyerek algılamış ve bunu içsel boyuttan dışarı taşıyarak sevginin sorumluluğunu üstlenmiştir. Cemile, kendisine sunulmuş alandan kendini firar ettirmiş ve sevgiyle gelen özgürlüğü seçmiştir. “Âşık olan her insan, dünyasal kısıtlayıcı bağlardan kurtulur ve acıyı, ölümü, ‘rüsva olma’yı bile bile sevgilisinin yoluna gider; ‘Varsın Danyar’ın kaputu eski, pabuçları delik olsun!” (Korkmaz, 2015: 339). Cemile'nin ruhunu tamamlaması onun Danyar'ı sevmesi için yetecektir. Korkmaz'a göre “aşk bütün canlılar için bir ruh ihtilalidir! Çünkü onun yaktığı her şey, aynı zamanda rönesans, bir yeniden doğuştur” (2015:342). Cemile, rönesansını Danyar ile başlatır. Danyar'ı tanıdıktan sonra şen karakterine daha olgun biri eklenir. “İnsan doğduğu andan itibaren başlayarak iki eğilim arasında gidip gelir: Bu eğilimlerden biri aydınlığa çıkmak, öteki anne rahmine dönmektir; biri serüvene yönelmek, öteki kesinlik peşinde koşmaktır; biri bağımsızlık için tehlikeyi göze almak, öbürü korunma ve bağımlılık aramaktır” (Fromm, 2014: 89). Hernani ve Dona Sol bağımsızlık için tehlikeyi göze alan tarafta yer alırken, Cemile ve Danyar serüvene yönelip aydınlığa çıkan tarafta yer alırlar. Bu noktada da eserde kahramanlar açısından benzerlik söz konusudur.

Hernani'de ‘soyluluk’ teması kahramanlarla birlikte verilmiştir. “Topluluğun çapı genişlediği zaman da ırk, ulus, dinsel ya da siyasi partiler “anneler” imiz, başka deyişle korunma ve sevgi gereksinmemizin güvenceleri olur. Daha ilkel bir eğilim taşıyan kişilerde de doğanın kendisi, yeryüzü ve deniz ‘anne’yi gösteren büyük güç olurlar” (Fromm, 2014: 89). Soyların eşitliğe dair etkisinden yola çıkılarak Hernani karakterinin kendilik sürecinde bir bocalama yaşamasına da sebep olmuştur. “Soylu bir kana sahip olan erkeklere ve kadınlara başkaları karşısında bir avantaj sağlayan ve daha üstün bir saygı görme hakkını onlara tartışmasız olarak veren şey, kalıtsal aktarım tarafından giderek daha da çoğaltılan iki sanattır: Yönetebilme sanatıyla onurlu itaat sanatı.” (Nietzsche, 2018:283) O, soylu oluşuna rağmen eski yönetim gücünün kendinde olmadığı için bir sürgün yaftası yemekten yakınır ve varlık durumunda med cezirler yaşar. Cemile hikâyesinde ise herhangi bir soy mefhumu yoktur. Kahramanları özel kılan, öne çeken dünyevi bir saltanat, oluşum yoktur. Nietzsche'nin dediği gibi “onurlu itaat” açısından da bir soyluluk durumu oluşmamaktadır. Cemile ve Danyar kendi doğal halleriyle iç içedirler. Kahramanların bir soyluluk durumundan ziyade sadelikten ve doğallıktan meydana gelen ve bütün insani yapılanmalardan kahramanların soyulmuş olma durumu söz konusudur. “Dünyanın en güzel aşk hikâyesi” diye nitelendirilmesinde bu oluşumun etkisi çoktur. Cemile ve Danyar'da öne çıkan tek özellik

aşktır. Danyar, hiçbir maddi varlığı olmayan kimsesiz, zavallı gibi görünen ama kendilik şuuruna ermiş bir karakterdir.

“Danyar âşıkta. Denizler kadar derindi onun aşkı. Bunun iyice seziyordum, ama başkalarının aşkına hiç benzemiyordu. Çok büyük bir âşkı bu. Hayat aşığı, toprak aşığı, tabiat aşığı idi. Bu aşkını içinde saklıyor ve türkülerde duyup yaşıyordu. İlgisiz bir insan, âşık olmayan bir insan, sesi ne kadar güzel olursa olsun, böyle şarkı, böyle türkü söyleyemez” (Aytmatov, 2018: 49).

Danyar, yokluk şuurunda söylediği türkü ile batınındaki hakikati ifade edebilmiştir. Onu dinleyen herkes ve her şey de teklik bilincinden etkilenmek zorunda kalır. Bunlardan biri de Cemile’dir. Cemile, bu türküyle kendindeki rahim duruşunun karşılığı olan rahman şuurunu fark eder ve aşkını sonsuz olandan yana kullanır. “Zaman ve mekân ötesindeki ruhun özgür yitimi olan aşk, sonsuz varoluşlara, doğuşlara açtığı insanı zincirlerinden koparır ve ölmezliğe erdirtir” (Korkmaz, 2015: 343). Cemile, Danyar için değer olarak atfedilen ne varsa hepsini bırakmıştır. Bu onun kendine yolculuğunda ölmezliğe ulaşmak için attığı büyük ve ciddi bir adımdır. Dona Sol’un, Don Guyez’in egosal baskısına Hernani’yi tek başına teslim etmek istememesi de onun egosunun yitimidir. Dona Sol de Hernani ile zehiri birlikte içerek ölmezliğe ulaşır.

Seyit, aşkın farkındalığını kendisiyle yaşayan biridir. Seyit’ in “Varsın Danyar’ın kaputu eski paubları delik olsun! Ondaki ruh zenginliğinin hiç birimizde bulunmadığını çok iyi biliyordum ben” (Aytmatov, 2018: 76) ifadesiyle Cemile ve Danyar’ın aşklarının saflığı Seyyid’in masumiyetiyle, çocukluğuyla birleştirilir. Seyyid’in “Ben yalnız Cemile’den ve Danyar’dan değil, çocukluğumdan da ayrılmıştım” (Aytmatov, 2018: 75) cümlesi ile dile getirilen, Cemile ve Danyar’ın aşklarıyla özlere inerken, Seyid de çocukluğunu saflığını yeniden ve yeniden yaşaması ve bundan haz duymasıdır.

“Eğer seversen kendinle ilgili sahip olduğun tüm kavramları bırakmak zorunda kalacaksın. Eğer seversen ego olamazsın çünkü ego sevgiye izin vermeyecektir. Onlar uzlaşamazlar. Eğer egoyu seçersen sevgiyi seçemeyeceksin. Eğer sevgiyi seçersen egoyu bırakmak zorunda kalacaksın dolayısıyla korkuyu da. Sen ne zaman seversen ölümden daha büyük korku seni pençelerine alır. Bu nedenle sevgi yeryüzünden silinmiştir. Ender olarak, çok ender olarak sevginin akması olgusu gerçekleşir.” (Osho, 2006: 234).

Hernani de Danyar da yetiştikleri mekân bakımından varoluşun içerisine doğmuşlardır. Bu yüzden onların kendileriyle alakalı herhangi bir bırakacak şeyleri bulunmamaktadır. Bu kahramanlara cesur bir yaşamı ve cesur eylemlerin gerçekleştirilmesini mümkün kılar. Yalnız Hernani, aşka başlarken varoluşçu olsa da aşkı devam ettirirken egosuna teslim olduğu için med cezirler yaşar. Yani varoluştan aldığı cesareti kaybetme korkusuyla devam ettirir. Sevgi ve korku birbirinin zıttı olmakla birlikte, birbirini destekleyen iki duygudur. Hernani de sevgisinin büyüklüğü ve seviyesinin yukarda olmasından dolayı kendisini korkunun pençesine düşmekten alamaz. Yani sevgi, haddini doldurduğunda evrensel yasa kuralları gereği taşırılırken kendini korkuya bırakır, korkuyla devam eder.

Danyar ise kendini korkularından tam anlamıyla arındırmıştır. Varoluşsal yaşamından aldığı gücü devam ettirebilmiş, kaybetme korkusu içerisine girmemiş. O kendisiyle alakalı olan her şeyi bırakmış, ender olarak gerçekleşen sevginin yalnızca sevgi olarak akışını gerçekleştirmiştir. Cesaret, sevginin kendisi olabilmesine izin verildiğinde anlamsal yücelik kazanır.

##### **5. Özbenlik Kavramı Üzerine Karşılaştırma**

Gelenekler, yıllanmış tabuların karakter haline gelmiş ürünleridir. Özden doğan ancak zamanla özden uzaklaşan, öze ulaşmayan ve daima şekli öne alan ve önde tutan yapılanmalardır. Cemile’nin herkes karşısındaki çocuksu, şımarık aldırmayan duruşu onun öz benliğiyle hareket ettiğinin göstergesidir. Don Guyez geleneklere bağlılığından dolayı kendinde öz benlik şuru tam olarak gelişmemiş ve şekilde kalmıştır. Bu yüzden Don Guyez, geleneklerinde aydın, ancak aşta yenik bir karakterdir. Kendilik şuuruna eremediği ve şekilden çıkamadığı için Dona Sol’un Hernani’ ye gitmesini bir yenilgi olarak kabul eder ancak yenilgiyi kabul edemez. Nietzsche’ye göre insanda var olan aşağı karakterler yüceltilerek yukarı da çıkarılabilir. Don Guyez bu noktada kendinde var olan karakteri yüceltememiş hatta daha aşağı çekmiş ve yenilgisini şeytani bir eyleme dökmüştür. Aslında Don Guyez şeytaniyetle karakterini yüceltmıştır. Hernani’nin ve Dona Sol’un ölümüne sebep olmuştur. “Nesnenin uğruna yapılan hiçbir şeyde vicdanın hükmü yoktur, aşkın acımasızlığının körlüğünde suça adım atar. Bütün durum tamamıyla tek bir formülle açıklanabilir: Nesne ego idealinin yerine konmuştur.” (Freud, 2019: 46) Olması gereken karakterinin yerine “nesneyi” koyduğu için Don Guyez, aşta kör olur ve

acımasız davranır. Don Guyez vasıtasıyla eserde aşkın gelenekler karşısındaki ayırt edici yanı vurgulanmıştır.

Danyar'ın türküsü, Seyit'te sanatta var oluş duygusunu açığa çıkarır ve resime yönelir. "Doğa'yı Danyar gibi görmeli, Danyar'ın türkülerle anlattığını ben boyalarımı anlatmalıyım, dağların, bozkırın, insanların, otların, bulutların, derelerin resimlerini yapmalıyım..." (Aytmatov, 2018: 61). Seyid'in kendilik şuuru da resimle devam eder. Seyid ile karşılaştırılacak olan şuur ise Don Carlos'un şuurudur. O da Şarlman'ın mezarı başında din ve hükümdarlık yönüyle kendinde var olanı açığa çıkarır. Dona Sol'e rağmen kıskançlık, düşmanlık gibi insani vasıfları bir kenara bırakır. Şarlman'a seslenerek kendini onaylatmak ister: "Memnun musun benden ataların en yücesi? Bir kralın zafiyetinden ne çabuk sıyrıldım değil mi?" (Hugo, 2009: 127) diyerek Hernani'yi affeder.

Aşk salt insana olan değerdir. İnsanda yer bulan aşk vatana, ülkeye, siyasete, göreve de bağlılıkla varlığını idame ettirebilir. Hernani adlı eserde Don Carlos'un aşkı Dona Sol'e olmuşsa da onun vatani için görev aşkı daha üstün gelmiştir. Don Carlos'un Şarlman'ın mezarında geçirdiği süreç Jung' un Dört Arketip adlı eserinde "dönüşüm sürecine katılım" olarak nitelendirilir. (2005: 47). "Aşkın insanı kendi içine yönelerek yüreğinin sesini dinlemeye zorlaması, insanın kendi iç özgürlüğünü keşfetmesine neden olur. Bu durum, niteliksel değişimleri öncelenecek olan bir içsel aydınlanmadır" (Korkmaz, 2015: 339). Don Carlos, Şarlman'ın mezarı başında imparatorluk aşkı ile Ramazan Korkmaz'ın bahsettiği 'iç aydınlanma'yı yaşamış ve Dona Sol'den vazgeçmiştir.

#### 6. Vatan Anlayışı Açısından Karakterleri Karşılaştırma

Her iki kahramanda da vatan kavramı merkeze alınmıştır. Hernani hükümdar ailesinin ve memleketinin savunuculuğunu yapar. Onu yeniden ele almaya, Don Carlos ile düşmanlığa devam eder. Burada Hernani'de hırs vardır. Kendisine ve ailesine yapılan zulümlerin acısını çıkarma hırsı vardır. Ancak Danyar vatani için savaşını vermiş ve geri dönmüştür. O ise icra etmesine rağmen savaşın iyi bir şey olmadığını Seyit'e aktarır. Kahramanlar en başta şuur olarak burada ayrılırlar. Hernani dıştan bir mücadeleye içine girmişken, Danyar'ın vatan için yansımaları olan tek şey "Ey benim karlı morlu dağlarım! Milletimin, ecdadımın toprağı!.." diye söylediği yanık ve içli türküsüdür. O vatani içsel olandan dışa aktarmıştır. Yani Danyar'ın vatan sevgisi şekilde kalmamıştır. Bu türkü Seyid'i o kadar etkilemiştir ki, Seyid "Gördüğüm ve duyduğum her şeyde Danyar'ın sesi geliyordu sanki kulağıma." (Aytmatov, 2018: 51) demekten kendini alamamıştır. Seyid'in ilk kendilik şuurunu "İşte o zamanlar ilk defa içimde bir şeyin, ad veremediğim ama zaptedilmez bir şeyin uyandığını hissettim"(Aytmatov, 2018: 53) cümlesiyle başlar.

"Beni çok şaşırtan şey, bu türkülerin melodisindeki coşku, tutku ve yakıcılık idi. Buna nasıl bir ad vereceğimi bilmiyordum. Bugün de bilemiyorum. Bu yalnız bir ses miydi, yoksa onun yüreğinden taşan daha önemli başka bir şey mi? Ya da, dinleyeni böyle bir coşkuya düşüren, en gizli düşünceleri uyaran bir şey mi?" (Aytmatov, 2018: 48).

Söylenen vatan türküsü Seyid'in sözleriyle, çalışmada üzerinde durulan içerdeki ve dışardaki vatan hususu açısından onaylar niteliktedir. "Çünkü ondaki o engin vatan aşkının ifadesi olan ilhamlı müziği de Danyar, Cemile için söylüyordu. O türküsünde Cemile'yi söylüyordu" (Aytmatov, 2018: 60).

Danyar'ın söylediği türküde;

"Ey benim karlı morlu dağlarım!

Ey benim beşiğim, benim vatanım!..." (Aytmatov, 2018: 47) diye söylerken sahiplendiği vatan kadınıdır, Cemile'dir. Danyar, dışsal bir mekân olan vatan kavramının tamamlanmasını savaşa giderek sağladı. Ancak içindeki vatan Cemile idi. Ona böyle bir vatan türküsü yaktı.

"Belli bir zaman içerisindeki özelemleri sembolleştiren bir melodi, içerisinde bulunan ayrı tonlar kadar gerçektir. Ve epik bir şiir temel güdülerimizin doyumunu için her nasılsa kendimizi ifade etmemiz kadar gerçektir. Kültürel ürün, ister standart bir sözlükte yerleşmiş bir sözcük, ister bir melodi veya mülkiyet konusunda bir kural olsun, insan etkileşimlerinde işlev gördüğü süre boyunca anlamlı bir gerçekliktir" (Şerif, 1985: 51).

Türkü, Cemile ve Danyar'ın birbiri arasında etkileşim sağlayan anlamlı bir gerçeklik olarak eserde yerini almıştır. Bu türkü, Danyar için Cemile'ye görünen ardındaki görünmeyenin hitabıdır. Hernani ise vatan ve kimlik mücadelesini dağlarda, ormanlarda savaşarak, soyluluğu adına verir. Don Carlos'a karşı bu duruşundan dolayı tıpkı Danyar'da olduğu gibi tamamlanmışlık kazanır. Ancak Don Carlos tarafından şövalyelik unvanı almasıyla kendilik bilinci dışardaki vatanda kalır. Onu Dona Sol'a kavuşamamaya iten de kendilik şuuruna eremeyişidir. Kendine ermeyen her yere, her şeye uzaktır. Dona Sol onun yanında da olsa aşkları tamamlanamaz. Hernani'nin var saydığı ve soyluluğu bakımından

kazandığını sandığı kimliği onu düğün gününde ikinci bir kimlik kavgasına iter. Bu “ol” ma noktasında Hernani karakterinin eksik kalışını ifade eder.

### 7. Etik ve Ahlak Bakımından Karşılaştırma

Seyid ve Don Carlos, eserlere evrensel bakış açısıyla bakmamızı sağlamaları açısından denkleştirilebilir. Seyid, abisinin eşi olmasına rağmen Cemile’nin kaçma eylemine kadar tarafsızca yön verirken, bir zafiyette bulunmadan Cemile ve Danyar’ın aşklarına karşı dengeli davranabilmiştir. Aynı şekilde Don Carlos, Dona Sol’e zaafı sevgi yönünde olmasına rağmen onların kavuşmasına izin verir. Hernani’yi şövalye olarak taçlandırıp kendindeki üstün karakteri de ortaya çıkarmış olur. Seyid ve Don Carlos eserlerin temel anlam verilerine yön veren karakterlerdir.

Yazılan eserler toplumdan bağımsız değildir. Üstelik toplum düzenine karşı duruş içerir. İki kaleminden doğacak idraki yükselişler için çatışmalara ihtiyaç duyulur. Bu yüzden gelenekler de okuyucu açısından bireylerin kendiliklerinde çatışma oluşturulması için kullanılan unsur olmuşlardır. İki eserde de geleneklere sıkı sıkıya bağlılık vardır. Hernani’de, Don Guyez’in evine düşman olarak gelen Tanrı misafirine (Hernani) zarar vermemesi, onu Don Carlos’a teslim etmemesi onun geleneksel anlayışını ortaya koyar. Cemile’de ise Seyid’in saygı unsuru içeren şu ifadelerinde yine gelenek ile karşılaşmıştır:

“Ayrı ailelerden olsaydık ona herhalde Cemile derdim, ama ağabeyimin karısı olduğu için cene (yenge) diyordum. O da kiçine-bala (küçük çocuk) diye çağırırdı. Oysa ben artık küçük bir çocuk değildim ve aramızdaki yaş farkı da büyük değildi. Ama avılda adet böyledir. Gelinler kocalarının küçük kardeşlerini “kiçine-bala” ya da “kaynım” diye çağırırlar” (Aytmatov, 2018: 10).

Bu ifadeler, romantizm akımının doğmasına sebep olan ihtiyaçları karşılaması ve eserlerde buna yer verilmesi bakımından önemlidir.

Danyar’ın türkü söylediği esnada Cemile’nin onun omzuna yaslanmasına şahit olan Seyid onlar için “Ama bambaşka iki insan olmuşlardı. Harikulade mutlu iki insan” (Aytmatov, 2018: 60) yorumunu yapar. Cemile ve Danyar’ın aşkıyla, geleneklerin, tabuların dışında daha gerçek bir dünyanın olduğunu fark eder. Bu yüzden Cemile’nin Danyar ile gidişi onu rahatsız etmez.

Dona Sol’un amcası ile nişanlanmış olması tiyatronun başında verilmiş ancak hiçbir yargı yazar tarafından yapılmamış ve bunun değerlendirmesi okuyucuya bırakılmıştır. Victor Hugo’ya göre “Toplum olduğu kadar, sanatı da yenileyen özgürlük ilkesidir” (Tanili, 2007: 80). Yazar özgürlüğü, tiyatronun başında nişan eyleminin olmasını bilinçli bir şekilde vererek ifade etmiştir. Dona Sol’un amcası ile nişanlanması ahlaka aykırıdır. Ancak Victor Hugo romantizm ideolojisini de harekete geçirmek, şuurları sorgulamaya davet etmek açısından böyle bir kurguya yer vermiş olabilir. “Eserde halk yoktur. Oyun, bireylerin arasında döner dolaşır ve onların yazgısı söz konusudur” (Tanili, 2007: 77). Halkın oyunda olmayışının sebebi toplumsal değer yargılarından eseri muaf tutmaktır.

Etik ve ahlak birbirine benzer gibi gözükse de birbirinden farklı kavramlardır. Etik evrensel iken, ahlak daha yereldir. Etik belli kuralları baz almaz iken ahlak, örf, adet ve gelenekten yana kurallar oluşturur. Dolayısıyla, Cemile ve Danyar aşkı ahlaka aykırı iken sebeplerin geçerliliği bakımından etik ve evrenseldir. Hernani ve Dona Sol aşkı da başlangıçta ahlaka aykırılığın içinde ikinci bir ahlaki sorgulayış olarak yerini almıştır. Ancak daha sonra hem ahlaka, hem etiğe uygun olarak genelleşir.

“Eğer kişi, kökenine, çevresine, sınıfına, pozisyonuna bakıldığında veya geçerli bakış açılarıyla karşılaştırıldığında beklenenden ve alışılmış olandan daha farklı düşünüyorsa, özgür ruh olarak adlandırılır. O tamamen istisnadır: bağımlı ruhlar kuraldırlar; İkinciler, özgür ilkelerinin kökeninin ya fark edilme gereksiniminden kaynaklandığını açıklayarak ya da kişinin özgür davranışlarından kuşku duyulacağını, yani yaptıklarının toplumu bağlayan ahlaka uyumunu belirterek onu kınarlar” (Nietzsche, 2018: 187).

Danyar, çevresindeki herkesten daha farklı bir duruş ve davranışa sahip olduğu için özgür bir ruhtur. Cemile de bulunduğu toplumdan farklı davranışlarıyla, bir kadın olarak alışılmışın dışında yaşayarak özgür ruh tanımı içerisine girmektedir. Ancak kendilik duruşunu fark edebilmesi Danyar ile karşılaşmasıyla olmuştur. Cemile’nin Danyar ile gitmesi topluma aykırı gözüken, toplumun yargıladığı, kınadığı bir durumdur. Yani ahlaka aykırıdır. Ahlak, toplum yapısı ile eşdeğer şekilde meydana gelmiştir. Ancak özgür ruhlar, bütünü her ne kadar kapsayıcı, kucaklayıcı anlayışta olsalar da toplum içinde yer edinemezler. Topluma kendilerini ait hissedemezler. Bu durum bireyin kendiliğinden ahlak kavramını sorgulamasına sebep olur. Ait olmadığını hissettiği bir bütünün değerler karşılığı olan ahlaka uyum sağlama alışkanlığı yerini ahlaka karşı koymaya bırakır. Eserde özgür ruhlu kahramanların ahlaka karşı

koyma durumlarında, herhangi bir sözsel ifadeden ziyade eylem içeren davranışlar vardır. “Karşılıklı sevgi tomurcuğunun açmasına engel olan psikolojik ya da toplumsal bütün nedenler, dünyanın yaşamış olduğu ve hala da yaşadığı büyük kötülüklerdir.” (Russell, 2016:137.) Eylem, sözün ve fikirlerin senedi nispetinde davranış olarak açığa çıkar. Bu bireyin güven duygusunu da kamçılar. Kahramanların aşk için ve kendi özgür ruhlarını korumak, bunun devamını sağlayabilmek için ahlaka karşı koyan eylemleri, onların bireysel devrimleridir. Bu davranışlar kahramanların kendi aralarında gerçekleştiği için onların dili olup konuşma vasfını yerine getiren Seyyid’dir. Seyyid, kahramanların bireysel devrimlerindeki sessizliği duyabilecek bir başka özgür ruhtur. Bu yüzden onları anlamaları daha kolay olmuştur. Eserin evrensel algıya geçebilmesini özgür ruhu ile Seyyid sağlamıştır.

### 8. Son Kurgusu Üzerine Karşılaştırma

Cemile hikâyesinde Danyar’ın zengin ruhu, “Fırçayı her vuruşumda Danyar’ın türküsü çınlasın! Fırçayı her vuruşumda Cemile’nin yüreği çınlasın!” (Aytmatov, 2018: 80) ifadeleriyle Seyyid’de sanatın icrasıyla açığa çıkar. Cemile ile sanat, eserin sonunda birleştirilmiştir. Yokluk bilincinin sesini sanat ile sonsuz olarak, sanatla, sanata ve yokluğa yeniden iade eder. Cemile ve Danyar’ın hikâyesi de zirveleştirilerek sonsuzun kucacağına bırakılır.

Freud’a göre “ego ideal tarafından ağır bir şekilde kınanıyor. Nesneye yönelik saldırılar ve kınamalar daha sonra melankolik bir şekilde kendini suçlama biçimini alıyor” (2019: 64). Don Guyez kitabın sonunda bu ego ile karşı karşıyadır. Hernani ve Dona Sol’e zehir içirerek saldırı gerçekleştirir. Ancak bu da onu tatmin etmez ve bu kez saldırıyı kendine yönlendirir. Bir açıdan kendini şeytan olarak benimsemesi onun olumsuz farkındalığı da olsa Freud’a göre bu, egonun ego idealine karşı sürekli olan isyanıdır. Don Guyez tamamlanmamış, ego idealine ulaşamamış bir kişiliktir.

### SONUÇ

Aşk insanın zayıflığını değil iradesini ortaya çıkarması gereken olgunluk sürecidir. Cemile kendi iradesiyle gerçek olan aşkın peşinden gitmiştir. Cemile hikâyesinin Louis Aragon tarafından “dünyanın en güzel aşk hikâyesi” olarak nitelendirilmesinde Seyit’in bakış açısının masumiyetine indirgenmesi, Seyit’in soluklarıyla bu hikâyeyi aktarmasının önemi büyüktür. Cengiz Aytmatov’un eserlerinde evrensel temalı konular realistik bakış açısıyla ele alınmış olsa da insanlığın içe dönüşüne sebep olacak sorgulamalar ve algılar eşliğinde duyguları işlediği için romantizme de dokunmuş ve eserleri nitelik açısından bu şekilde yüceltilmiştir.

Kadın karakterler karşılaştırıldığında kültürel ve çevresel farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Cemile doğanın içerisinde cesur biri olarak kendini var ederken, Dona Sol insani yapılanmanın ve kültürün etkisiyle daha kırılabilir bir yapıya sahiptir. Ortak noktaları ise aşklarını kendi özlerinde fark edebilmiş olmalarıdır. Bu durum onların hangi durum ve çevre içinde olursa olsun özleriyle yaşadıklarının göstergesi sayılabilir.

Erkek karakterler karşılaştırıldığında kıskançlık ve sahip olma konusunda farklılıkları tespit edilmiştir. Hernani, Dona Sol’u kıskanırken, Danyar Cemile’ye karşı kıskanç bir tutum sergilemez. Hernani kaybetme endişesi yaşarken Danyar kendi merkezinde kalabilmeyi başarmış bir karakter olarak çizilmiştir.

Vatan anlayışı açısından da kahramanların farklılıkları söz konusudur. Danyar, vatan anlayışını olgunluk düzeyine taşıyabilmişken, Hernani savunma güdüsünde olduğu için yeterli olgunluk düzeyine ulaşmamıştır. Danyar, sesiyle ve sevgisiyle Cemile’yi vatan bilmişken, Hernani varlık alanı olan vatani sevgiye taşıyamamıştır.

Mekân bakımından her iki eserde de kahramanlar fizikten doyuma ulaşmış dışına çıkarak metafiziğe duydukları arzu çerçevesinde aşklarını genişletmiş ve aşklarına sahip çıkmışlardır. Cemile’nin metafizik üzerinden yürüttüğü aşkı yaşama yayarken, Dona Sol ölüm ötesi yaşama aşkını yayma tercihiyle bulunmuştur.

Eserlerin son kurguları da farklılıklar içermektedir. Cemile ve Danyar’ın aşkı Seyyit’in sanatı vasıtasıyla yaşamaya devam ederken, Hernani ve Dona Sol’un aşkı ölümlerle taçlandırılmıştır.

Kahramanların aşk bakımından farklı yönleri tespit edilmiştir. Danyar özgürlüğünü aktarabildiği ve yaşayabildiği bir aşk yaşar. Hernani ise mevkisel özgürlüğünü yeniden kazanmaya çalışır içerisindedir aşkı ile bu mücadelesini birleştirir aşkında özgür kalmaya çalışmıştır. Cemile evlidir ve evlilik eşe bir anlamda söz ahdidir. Cemile, toplumdaki yapısız çizgilerin, tabuların her birini görmezden gelmiş, cesaretini bir son ile değil oluşturulmuş bütün düzene karşı kalbinin yolundan gitmeyi tercih etme cesareti göstererek ‘son’ olmayan bir aşka yürümüş ve kendilik şuurunda zirvesini gerçekleştirmiştir. Bu

bakımdan eserde aşk açısından etik, toplum bakımından ahlak anlayışı paralel olarak verilmiş ve eserler aracılığıyla yazarlar ahlak anlayışını sorgulamaya gitmiştir. Eserde kahramanların aşkları için farklı meselelerde ortaya koydukları cesaret, onların aşk için yüceliğe ulaşmalarını sağlayan ortak husustur.

#### KAYNAKÇA

- Aytmatov, C. (2018). *Cemile*, (Çev. Refik Özdek). İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Hugo, V. (2009). *Hernani*, (Çev. Gülay Otkar Ural). İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Freud, S. (2019). *Grup Psikolojisi ve Ego Analizi*, (Çev. Büşra Yücel). Ankara: Alter Yayınları.
- Korkmaz, R. (2015). *Yazınsal Okumalar*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Fromm, E. (2014). *Sevginin ve Şiddetin Kaynağı*, (Çev. Yurdanur Salman). İstanbul: Payel Yayınları.
- Tanili, S. (2007). *Çağdaşımız Victor Hugo Bir Dâhinin Portresi*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Lauster, P. (2000). *Aşk ve Aşkın Psikolojisi*, (Çev. Nurettin Yıldırım). Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Nietzsche, F. (2018). *İnanca Pek İnanca*, (Çev. Mert Hüseyin Ergül). İstanbul: Erasmus Yayınları.
- Osho. (2008). *Korku*, (Çev. Merve Duygun). İstanbul: Butik Yayıncılık.
- Osho. (2006). *Ego-Yanılsamadan Kurtulmak*, (Çev. Sangeet). İstanbul: Ganj Yayınları.
- Osho. (2015). *Özgürlük-Kendin Olma Cesareti*, (Çev. Sangeet). İstanbul: Ganj Yayınları.
- Campbell, J. (2013). *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu*, (Çev. Sabri Gürses). İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.
- Şerif, M. (1985). *Toplumsal Kuralların Psikolojisi*, (Çev. İsmail Sandıkçıoğlu). İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Jung, C.J. (2005). *Dört Arketip*, (Çev. Zehra Aksu Yılmaz). İstanbul: Metis Yayınları.
- Girard, R. (2013). *Romantik Yalan ve Romansal Hakikat*, (Çev. Arzu Etensel İldem). İstanbul: Metis Yayınları.
- Russell, B. (2016). *Mutlu Olma Sanatı*, (Çev. Yunus Sağlamtürk). İstanbul: Say Yayınları.
- Beauviour, S. (1993). *Kadın-İkinci Cins*, (Çev. Bertan Onaran). İstanbul: Payel Yayınevi.







# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 17, p. 175-189, Autumn 2021

## Ch. A. Beriot'un "Methode de Violon" alışmasına Yönelik Analiz *Analysis Study of Ch. A. Beriot's "Methode de Violon"*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.933693>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**06.05.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**09.08.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**29.09.2021**

### Asya Studies

Prof. Dr. Lale Hüseynova  
Kastamonu Üniversitesi, Güzel  
Sanatlar ve Tasarım Fakültesi,  
Müzikoloji Bölümü  
[lhuseynova@kastamonu.edu.tr](mailto:lhuseynova@kastamonu.edu.tr)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0003-0980-3179>

#### Öz

Müzik tarihi boyunca kemancı – besteciler keman çalgı teknikleri üzerine çok sayıda çalışmalar yapmışlardır. Bu pedagoglar dönem dönem ortaya çıkan metotlarında; parmak numaraları kategorilerini, boş tellerde yay çekmeyi, pozisyonlar ve geçişlerin çeşitliliğini, çift ses ve akor egzersizlerini, kaliteli ses üretimini, basitten zora doğru yay tekniklerini vb. Çalgı yöntem ve tekniklerini geliştirerek her defasında üst kademeye taşımışlardır. A. Corelli, L. Mozart, F. Geminiani, G. Tartini, P. Rode, R. Kreutzer, N. Paganini vb. pedagogların metotlarında keman çalgı teknikleri aşama aşama gelişim göstermiş, ağdaş çalgı tekniklerine kadar yükselmiştir. Metodolojik açıdan özellikle bu pedagogların etüt-kaprisleri önemli sayılmaktadır. İ. Joachim, A. Moser, L. Auer, K. Flesch'in klasik metotları genel olarak modern keman öğretim yöntemlerinin geliştirilmesini sağlamıştır.

XIX. yüzyıl Belçika keman okulunun kurucusu olarak bilinen Beriot, Fransa keman okulunun ona aktardığı çalışma metotlarını kendi üzerinde çalışarak uygulamış, sonuçta dünya çapında "Methode de Violon" gibi ünlü çalışmayı ortaya koymuştur. Beriot'un metodu, keman teknikleri ve yöntemlerinin yanı sıra güzel ses üretiminin açıklamalarını ve önerilerini içeren çok yönlü bir çalışmadır. Metotta genellikle sol ve sağı el teknikleri, örneğin, *vibrato*, *detache*, *legato*, *staccato*, *portamento*, çift sesler vb. kullanımı ile ilgili açıklamalar yer almıştır. Araştırmadaki amaç, Ch. A. Beriot'un "Methode de Violon" alışmasını incelemek, metodu araştırmaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Keman, Ch. A. Beriot, Okul, Methode de Violon, algı Teknikleri

#### Abstract

*Throughout the history of music, violinist-composers have done numerous studies on violin instrument techniques. These pedagogues have developed the instrument methods and techniques, such as finger number categories, bow pulling on emptywires, variety of positions and transitions, double note and chord exercises, quality sound production, and simpleto bow techniques. In the methods of pedagogues such as A. Corelli, L. Mozart, F. Geminiani, G. Tartini, P. Rode, R. Kreutzer and N. Paganini violin instrument techniques have progressed gradually and have risen upto contemporary instrument techniques. In particular, study and caprices of these pedagogues are considered important. İ. Joachim, A. Moser, L. Auer and K.Flesch's classical methods have led to the development of modern violin teaching methods.*

*Beriot, who is the founder of the Belgium violin school of the XIX century, has practiced and studied the working methods of the French violin school and ultimately, the world-famous "Methode de Violon" has revealed famous work. Beriot's violin method is a multifaceted study, which includes instrument techniques and methods, as well as explanations and suggestions of beautiful sound production. Here usually left hand finger numbers, right hand bow pulls, vibrato, portamento and so on. and these of these techniques related disclosures took place. The aim of there search, to analyze the study of Beriot's "Methode de Violon".*

**Keywords:** Violin, Ch. A. Beriot, School, Methode de Violon, Instrument Techniques

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Hüseynova, L. (2021). Ch. A. Beriot'un "Methode de Violon" alışmasına Yönelik Analiz. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(17), 175-189.

## GİRİŞ

Keman sanatı tarihinde kemancı – bestecilerin keman çalgı teknikleri üzerine çok sayıda keman metotları bulunmaktadır. Bu metotlarda besteci – yorumcuların kapris-etüt çalışmaları da önemli yer almaktadır. Genellikle bu etütler sol ve sağ el tekniklerini içermekte olup, basitten zora doğru örneğin, *detache*, *martele*, *spiccato*, *staccato* vb. farklı yay tekniklerini, sol el pizzicatolarını, çift ses çalışmalarını vb. geliştirici etütleri içerisinde barındıran çalışmalardır. Bu ilerici özellikli keman metotlarına dayanarak eğitim kalitesinin seviyesi yükseltilmiştir. Bu çalışmalar sayesinde yeni çalgı tekniklerinin elde edilebilmesi mümkün olmuştur. Gerek, G. B. Viotti, P. Rode, R. Kreutzer, gerekse N. Paganini veya E. Ysaye gibi virtüöz kemancı ve pedagogların çalışmalarının günümüzde var olan keman eğitiminde büyük rolü olmuştur. Özellikle, bu ünlü isimler çalgı tekniğini geliştiren etüt çalışmaları ile sonsuz katkıda bulunmuşlardır. Örneğin, P. Gaviniès “24 Etuden”, F. Fiorillo “36 Caprices”, J. F. Mazas “Etude Books”, P. Rode “24 Caprices”, R. Kreutzer “42 Etudes”, N. Paganini “24 Capriccio” vb. besteciler keman sanatına değerli eserleriyle büyük katkıda bulunmuş ve kemanın gelişimini sağlamışlardır (Hüseynova, 2016: 557).

Farklı dönemlerin kemancı-bestecileri olan bu önemli isimlerin metotları içerik olarak eşit özelliklere sahip olsa da tarz bakımından birbirinden farklıdır. Örneğin, keman sanatı tarihinin gelmiş geçmiş ünlü virtüözlerinden olan Niccolò Paganini'nin stili kendine özgü özellikleriyle seçilmektedir. Zamanının en ünlü keman virtüözü olan Paganini, bilgiç ve katı bir öğretmen olan Giacomo Costa'nın öğrencisi olmuştur (Schottky, 1830: 253). Sonrasında Alessandro Rolla, Paganini'ye birkaç ay ders vermiştir. Ferdinando Paer ve Casparo Ghiretti ise Paganini'yi kompozisyon stili konusunda büyük ölçüde etkilemiştir. Müzik tarihinin en ünlü keman virtüözlerinden biri olan bu İtalyan kemancı aynı zamanda bir gitarist olmuştur. Buna bağlı olarak Paganini gitara ait çalım tekniklerini kemana da uygulamış ve modern keman tekniğinin temellerinden biri olarak damgasını vurmuştur (Тибальди-Къеза, 1981). Onun meşhur Solo Keman için “24 Kapris”i besteleri arasında en iyi bilinenlerdendir ve bu arada birçok önde gelen besteciye ilham kaynağı olmuştur. Hem “La Campanella”, hem de A minör Caprice (No. 24) gibi eserleri birçok besteci için ilgi konusu olmuştur. Franz Liszt, Robert Schumann, Johannes Brahms, Sergei Rachmaninoff, Boris Blacher, Andrew Lloyd Webber, George Rochberg ve Witold Lutosławski bu temalara en bilinen varyasyonlar yazmışlardır. Paganini, kendi besteleri, teması ve varyasyonlarının en popüler olmasına ek olarak, Rodolphe Kreutzer ve Giovanni Battista Viotti gibi erken dönem çağdaşları tarafından yazılan eserlerin (özellikle konçertoların) değiştirilmiş versiyonlarını da seslendirmiştir. Fakat Paganini tarafından sıklıkla kullanılan bazı teknikler zaten önceden mevcuttu. Zamanın en başarılı kemancıları tonlama ve yay tekniklerine odaklanmışlardı. Örneğin, Arcangelo Corelli (1653–1713), kemancı bir topluluk enstrümanından solo bir enstrümana dönüştürmede öncü olarak kabul edilmiştir. Diğer önemli kemancılar arasında, bestelerinde kemancının artan teknik ve müzikal taleplerini yansıtan Antonio Vivaldi (1678-1741) ve Giuseppe Tartini (1692-1770) vardı. Bu dönemde müzikte kemancının rolü büyük ölçüde değişse de keman tekniğinde ilerleme istikrarlı ama yavaştı. Parmakların ve yayın çevikliğini gerektiren teknikler hala alışılmadık dışında olarak görülüyordu ve yerleşik kemancılar topluluğu tarafından cesareti kırılmıştı. Fakat Paganini bu zorlukları aşmayı başardı.

Paganini'nin iki önemli isimden etkilendiğinin altını çizmek gerekmektedir. Bunlardan biri Pietro Locatelli (1693–1746), diğeri ise August Duranowski (Auguste Frédéric Durand) (1770–1834) isimli kemancılarıdır. Paganini, Parma'daki eğitimi sırasında selefi olan Pietro Locatelli'nin “24 Caprices of Locatelli” “L'arte di Nuova Modulazione – Capricci Enigmatici” (“Yeni Tarzın Sanatı - Esrarengiz Kaprisler”) çalışması ile karşılaşmış ve bu kemancıdan büyük ölçüde etkilenmiştir.<sup>1</sup> 1730'larda yayınlanan bu çalışmalar, teknik yeniliklerinden dolayı müzik otoriteleri tarafından dışlanmış ve genel olarak müzik camiası tarafından unutulmuştu. Aynı dönemde Giovanni Battista Viotti'nin (1755–1824) eski bir öğrencisi olan Durand, ünlü bir kemancı olmuş, daha önce performansta hiç denememiş hem doğal hem de yapay armonikleriyle ve sol el pizzicato'yu kullanmasıyla ünlenmişti (Taruskin; 2009). Paganini, daha sonralar Durand'ın yeniliklerinden ve şovmenliğinden etkilenmiş ve bu yolda ilerleme kaydetmiştir. Paganini, günümüzde düzenli kompozisyonlara dahil edilen bu keman tekniklerinin yeniden canlanmasında ve yaygınlaşmasında keman sanatı tarihine önemli katkılar sağlamıştır.

Fransız bir kemancı, öğretmen, orkestra şefi ve “La mort d'Abel”(1810) da dâhil olmak üzere kırk Fransız operasının bestecisi olan Rodolphe Kreutzer Fransız keman okulunun kurucularından biri olmuştur. Daha 13 yaşındayken Kreutzer, neredeyse hiçbir özel eğitim almadan beste yapmaya başlamış,

<sup>1</sup>[https://en.wikipedia.org/wiki/Niccol%C3%B2\\_Paganini](https://en.wikipedia.org/wiki/Niccol%C3%B2_Paganini)

19 yaşındayken iki opera ve Birinci Keman Konçertosunu bestelemiştir (Paaßen, 1969: 43). Kreutzer, opera eserlerini bestelediğinde yaratıcı sezgiyi takip etmiştir. Bu sezgi, kemancı-bestecinin performansına da bir ifade özgünlüğü kazandırmıştır (Fetis, 1875: 106–107). Fetis'e göre, Kreutzer, en temiz tonlama ve güçlü bir sese sahip kemancıydı (Fetis, 1863: 108).

Keman sanatında önemli keman metoduyla bilinen Kreutzer, Pierre Rode ve Pierre Baillot ile birlikte Fransız keman çalma okulunun kurucu üçlüsü olarak kabul edilir. 1803 yılında, Pierre Baillot, Pierre Rode ve Rodolphe Kreutzer'in ortaklaşa Paris'te yayınladıkları "Méthode de Violon" ("Keman Çalma Yöntemleri") başlıklı keman çalışması Avrupa boyunca dolaştırılmıştır. Bu eser uluslararası ün yapmış, özellikle yazarlarının estetiğini yansıtan ikinci bölümüyle büyük ilgi kazanmıştır. Her üç yazar Giovanni Battista Viotti'ye büyük ölçüde hayrandılar ve Viotti tarafından yayılmış olan keman çalmanın İtalyan tarzı geleneğini geliştirmek için harekete geçmişlerdir. Bu metot Viotti'nin öğretileri ile geliştirilen bir çalışmadır. Metotta özellikle yayın sesinin güç ve güzelliğinin artırılması, sol el tekniğinin ilerlemesinde standart üç oktavdan dört oktava çıkarılması üzerine yararlı tavsiyeler sunulmuştur (Hüseynova, 2016: 568–569).

Pierre Baillot'un Pierre Rode ve Rodolphe Kreutzer'le beraber ortaklaşa yaptıkları "Méthode de Violon" çalışması dışında kendine ait yazdığı metot da bulunmaktadır. Kemancının "L'art du Violon" isimli eseri bu açıdan çok değerli bir çalışmadır (1835). Baillot, bu çalışmasıyla keman çalma sanatında bir ilke imza atmıştır. Bu metot çağdaş keman ve yay için ilk ve eksiksiz tam metot olarak keman sanatı tarihine geçmiştir. Baillot, kemancılara keman ve yay tutuş şekli hakkında çok önemli açıklamalar sunmuştur. Bu arada verilen açıklamalar çalışmada çizilmiş resimlerde yer almıştır. İlk bölümünde teknik ve tarz gibi konuları kapsayan metotta Baillot, keman tutuş şeklinin en başlıca türünden; doğal tutuş şeklinden bahsetmektedir. Ayrıca, Baillot çalışmasında doğal tutuş dışında rahat bir duruş şeklinin de açıklamalarını vermiştir. Metottaki çok önemli konulardan biri de keman çeneliğidir. Baillot, aleti rahat kullanmak için keman çeneliğini tavsiye etmektedir. Baillot, keman tuşesinde parmak esnekliğini ve konumlandırılmasını geliştiren açıklamalarda da bulunmuştur. Bu açıklamalar araştırmacının sol el için önerdiği tavsiyeleridir. Sağ el için olan tavsiyeleri arasında araştırmacı çeşitli yay tekniklerinden bahsetmektedir. Bilindiği üzere, metotta kemancı birçok yay tekniklerinin açıklamasını vermiş, yay tutuş şekliyle ilgili tavsiyelerde bulunmuştur. Örneğin, bunlar arasında *detache*, *staccato*, *col legno*, *sul ponticello* gibi yay teknikleri yer almaktadır. Bunun dışında çalışmasında Baillot, 'Tourte yayı'ndan bahsetmekte olup, yayın bu tasarımı desteklediği açıklamıştır. Bununla araştırmacı yayın daha kullanışlı, daha güçlü olduğu kanaatine varmıştır. Daha önce bahsettiğimiz gibi Baillot, *staccato*, *col legno* ve *sul ponticello* gibi kısa, kesik ve keskin ses çıkaran yay tekniklerinin icrasıyla ilgili tavsiyelerini de sunmuştur. Baillot'un metodunda müzik ifade şeklinin önemli noktalarından biri olan *tempo rubato* hakkında açıklamalar verilmiştir. Araştırmacıya göre *rubato* çalım tarzı yorumda büyük önem taşımaktadır.

Keman sanatı tarihine Baillot, ünlü bir pedagoğ olarak da geçmiştir. Onun keman sanatına kazandırdığı çok önemli isimler bulunmaktadır. Bunların arasında keman etütleri ve metotlarıyla ünlü Fransız kemancı ve müzik eğitimcisi Jacques Fereol Mazas olmuştur. Araştırmacılığının yanında icrasına göre birincilik ödülüne kadar başarıları bulunan Mazas, hocasının öğretilerini devam ettirmiştir. Bu arada Mazas'ın Rodolphe Kreutzer'in himayesi altında kemancı olarak çalışması da bilinmektedir. Mazas, yorumculuk dışında pedagojik çalışmalarıyla da ün kazanmıştır. Kemancı-bestecinin keman sanatına armağan ettiği pedagojik çalışmaları keman eğitiminin önemli kaynaklarından. Bunlar arasında "Méthode de Violon" ve "Études brillantes" (Op. 36) adlı eserleri günümüz keman repertuarının değerli çalışmaları arasında yer almaktadır. Mazas'ın "Méthode de Violon" eseri Op. 34 numarası altında Fransızca yayınlanmıştır. Keman metodu olan bu eserde tek ve çift tellerde armonilerin bağlaşımını izleyen keman yöntemi sunulmuştur. Özellikle bu metot Paganini'nin bilimsel eserinde (metodunda) armonik seslerin incelenmesinden yola çıkarak ışık yüzü görmüştür (Hüseynova, 2016: 570).

Baillot'un keman sanatına kazandırdığı diğer önemli isim Ch. A. Beriot'tur. Ch. A. Beriot'un hayat ve yaratıcılığı, özellikle, keman sanatı tarihinin önemli kaynaklarından olan "Methode de Violon" çalışması araştırmamızın başlıca konusu olmaktadır. Ch. A. Beriot aynı zamanda çok yönlü bir besteci olmuştur. Ch. A. Bériot, on konçerto dâhil olmak üzere çok sayıda keman müziği bestelemiştir. Bu eserler sık sık duyulmasa da pedagojik kompozisyonları hala keman öğrencileri için kullanılmaktadır. Bu arada Ch. A. Beriot'un Pierre Baillot'un öğrencisi olmasına rağmen üslup olarak Rodolphe Kreutzer'in eserlerinden büyük ölçüde etkilendiği bilinmektedir. Onun en popüler konçertoları arasında No. 9 A minör Op. 104 ve No. 7, G majör Op. 76 keman konçertoları yer almaktadır. Günümüzde de hala eğitim

ve öğretimde; keman müfredatında önemli yerini korumakta olup, keman repertuarının, konserlerin vazgeçilmez eserleri arasında yer almaktadır.

Keman sanatına konçertoları dâhil çok sayıda keman müziği eserleriyle, ayrıca keman metoduyla büyük katkı sağlayan Ch. A. Beriot, XIX. yüzyıl Belçika keman okulunun kurucusudur. Böylece, Beriot, ona aktarılan çalışma metotlarını kendi üzerinde çalışarak uygulamış, sonuçta dünya çapında “Methode de Violon” gibi ünlü çalışmasını ortaya koymuştur.

Beriot’un keman metodu çok yönlü bir çalışma olup, çalgı teknikleri ve yöntemleri yanında alette güzel ses üretiminin açıklama ve önerilerini de içermektedir. Beriot metodu, onun pedagojik yönünün önemli taraflarını ortaya koymaktadır. Bu metot, bestecinin öğrencilerin müziksel gelişimine ne kadar önem verdiğini göstermektedir. Beriot, metodunda solfej, müziksel işitme ve okuma çalışmalarının gelişimi için önerilerde bulunmuştur. Onun düşüncesine göre sesle ezginin icra edilmesi öğrenci belleğinin vb. özelliklerin geliştirilmesine büyük katkı sağlamaktadır (Hüseynova, 2014: 172).

Romantik dönem bestecisi olan Ch. A. de Beriot’un yaratıcılığı çok zengindir. Onun yapıtları içerisinde keman konçertoları, sonatları, varyasyonları, etütleri, keman düoları, piyano trioları vb. eserleri yer almıştır. Bestecinin yaratıcılığında romantik döneme özgü özellikler belirgin bir şekilde yansıtılmıştır. Beriot’un eserlerindeki besteci tarzı, yenilikçi fikir ve düşünceleri, çalgı yöntem ve teknikleri dönemin özellikleriyle örtüşmektedir.

Fransa- Belçika keman okulunun bulunduğu yer olan Brüksel konservatuvarı profesörü görevine başlayan Bériot, pek çok öğrenci yetiştirmiş, keman sanatına değerli keman sanatçıları kazandırmıştır. Bu isimler arasında özellikle Henri Vieuxtemps, Hubert Leonard, Eugene Ysaye gibi birçok virtüöz kemancılar yer almıştır. Beriot, öğrencilerinin her zaman sağlam bir temel üzerinde eğitilmesine özen göstermiş, onların doğru yolda ilerlemesini sağlamıştır. Verdiği derslerle öğrencilerini keman sanatının sırlarına kavuşturmuş, onları keman edebiyatının önemli besteci ve eserleriyle tanıştırmıştır. Örneğin, Paganini’den büyük ölçüde etkilenen Beriot, öğrencileriyle Paganini’nin eserleri üzerine büyük çapta çalışmalar sürdürmüş, onlara Paganini’nin virtüöz kimliği, çalgı teknikleri hakkındaki bilgilerini aktarmıştır. Kendinden önceki çalışmaların etkisiyle Beriot, “Méthode de Violon” çalışmasını yapmış, döneminin keman yorumcularına gerekli katkıları sağlamıştır.

Beriot’un “Méthode de Violon” çalışmasında ilk iki bölüm teknik bilgiye, üçüncü bölüm çalım tarzına adanmıştır. Beriot, “insan sesiyle çıkan aksanları taklit etmeye” odaklanmış ve istikrarlı bir şekilde kemanın sesini ve vokal (şan) repertuarını karşılaştırmıştır. Melodilerin anlatımındaki ifade edilmişinde özellikle de ünsüz harfler hakkında yorumcuların telaffuzların değişik tonlarını eşleştirmeyi amaç edinmelerine, eserin egemen hissiyatına ve özelliğine göre daha fazla vurgulama sağlamak için kelimelere ve hecelere ayırma yöntemini bilemelerine inanmıştır. Bériot, yayı yorumcunun nefesine, hatta gırtlığına benzetmiş, aşağı ve yukarı konumdaki kısa yayla tüm uzun heceleri işaret ederek yayın geleneksel kuralını gözetmiştir. *Portamento*’yu<sup>2</sup> yumuşak akışlı müziğe olanak sağlamak için önemli bir içerik olarak ele almış ve yine vokal müzik esnasında aynı hecenin birleştirdiği iki notanın yorumlanmasıyla icranın yumuşak akışlı bir şekil sıraladığının altını çizmiştir. Bundan başka Beriot, kemancıları şarkıları yorumlamaya teşvik etmiş ve bunu başarabilmek için bir müzik eğitiminin temelini solfej (*do, re, mi* gibi hecelere notaların seslendirilmesinin eski yöntemi) olduğunu ifade ederek kullanımını onaylamıştır. Enstrümanın ve yayın tutuşu ve icra tarzı konusunda ise, Bériot’un yazdığı çoğu şey aslında hocası Baillot’u yansıtmaktadır. Örneğin, teknik bilgileri uygulamaya döktüğümüzde, dizilerde çok düşük, yavaş tempoda ve aralıksız icrayı içeren Viotti’nin “la gamme muette” sine devam ettiği görülmektedir. Akorlar için Beriot, onları hafifçe çalmayı ve daima en yüksek tonu vurgulamayı savunmuştur. Galeazzi gibi, Bériot da dizi çalışmalarına Do majörle değil, Sol majör ile başlamayı önermiştir. *Vibrato* ile ilgili olarak, ‘yumuşak’, ‘orta halli’, ve ‘yoğun’ *vibrato* şekline atıfta bulunmuştur. Bunlar görünen o ki Bériot *vibrato*’yu hız ya da titreşim hallerinden ziyade hareketliliklerine göre de sıralamıştır. Bériot’un ağırlıklı olarak keman performansının sözlü şekline olan beğenisi onun yurttaşı ve öğrencisi olan, Brüksel Kraliyet Müzik Konservatuvarında Beriot’u takip eden Hubert Léonard (1819–1890) tarafından devam ettirilmiştir. Léonard da keman çalma sanatı üzerine “Premiers Principes du Violon” Opus 47’yi içeren birkaç eser yayımlamıştır (Leonard, 1886).

<sup>2</sup>Portamento: iki perde arasında bir çeşit bağlantılı geçiş.

### Amaç

Bu çalışmada Beriot'un yaratıcılığı, onun pedagojik yönü incelenmiş, bestecinin keman metodu hakkında bilgiler verilmiş, onun önerdiği sol ve sağ el (*detache, legato, portamento, staccato* vb.) çalgı teknikleri açısından metot analiz edilmiştir. Araştırmadaki amaç Ch. A. Beriot'un "Methode de Violon" çalışmasının teknik incelemesini yaparak keman eğitmeni ve öğrencilerine metodun kullanılması açısından kaynak oluşturmaktır.

### Yöntem

Yöntem olarak Ch. A. Beriot'un "Methode de Violon" çalışması ele alınmış, kaynak olarak daha önce hiç araştırılmamış metodun her üç bölümü kullanılmış ve teknik inceleme yapılmıştır. Bu çalışmada tarama modellerinden betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Çalışmada özellikle Beriot'un yorumcu ve pedagojik yönüne yer verilmiştir. Kemancının yapmış olduğu keman metodu araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Beriot'un keman metodu çok yönlü bir çalışma olup, çalgı teknikleri ve yöntemleri yanında alette güzel ses üretiminin açıklama ve önerilerini de içermektedir. Beriot metodu, onun pedagojik yönünün önemli taraflarını ortaya koymaktadır. Bu metot, bestecinin öğrencilerin müziksel gelişimine ne kadar önem verdiğini göstermektedir. Beriot, metodunda solfej, müziksel işitme ve okuma çalışmalarının gelişimi için önerilerde de bulunmuştur.

Çalışma Beriot'un yaratıcılığı, özellikle onun "Methode de Violon" keman metodu ile sınırlandırılmıştır. Örneklem için bu metodun seçilme nedeni, keman eğitmeni ve yorumcularının ders ve konser programlarında yer almasıdır.

### Ch. A. Beriot "Methode de Violon" Analizi

Charles-Auguste de Bériot, Fransa-Belçika Keman Okulu'nun kurucusu olarak bilinmektedir. Bériot, Giovanni Battista Viotti, Pierre Baillot, Pierre Rode ve Rodolphe Kreutzer'in öğretileri ile bu görkemli keman okulunun kurulmasını gerçekleştirmiştir. Ünlü kemancı, besteci ve pedagoğ 1843 – 1852 yılları arasında Fransa- Belçika keman okulunun bulunduğu yer olan Brüksel Kraliyet Konservatuarında profesör görevinde çalışmıştır. 1858 yılında ise tam bir körlüğe dönüşen görme yeteneği kaybeden dolayı sanatından el çekmiştir. Buna rağmen, kariyer hayatı görme yeteneğini kaybetmesi yüzünden değil, 1866'da sol kolunun felç olması yüzünden sona ermiştir. Bériot, insan sesinden yankı uyandıran bir sesi hedefleyenlerin en belirgin örneklerinden biri olmuştur. O kemanda lirik bir "şair" olmuştur. Bériot, tam bir tarifsiz güzellikte sese sahip yorumculuğu ile ün yapmıştır (Paaßen, 1967: 87). Onun Bellini'nin operalarının "bel canto" tarzının yükselişinin etkisi altında kaldığı muhtemeldir. Gerçekten de Beriot'a özellikle Bellini seslendirilişine hayran olduğu karısı ünlü İspanyol mezzo-sopranosu olan Maria Malibran (1808–1836) etki etmiştir. Diğer bir örnek isim ise şarkı söyleme eseri olan "Şarkı Söyleme Yöntemi ve Alistirmalar"ndan (Londra, 1825) esinlendiği Malibran'ın babası Manuel Garcia (1775–1832) olmuştur (Hüseynova, 2016: 570).

Vokal yorumlamasının etkisi altında kalan Beriot, keman çalım tarzı ve icrası üzerine araştırmalar yapmıştır. Bilindiği üzere *bel canto* terimi, XVIII. yüzyıl ve XIX. yüzyıl başlarında Avrupa'nın çoğunda geçerli olan, İtalyan kökenli vokal stilini ifade etmektedir. Kaynaklara göre, *bel canto* tonların güzelliğini, *legato* cümleciklerini ifade edebilme ve yüksek derecede berrak pasajları yürütme becerisidir. *Bel canto* stilinin temel özellikleri aşağıdakilerden oluşmaktadır:

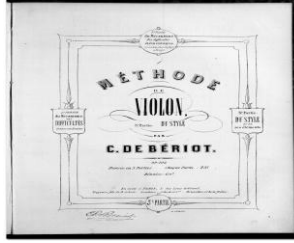
- Prosodik<sup>3</sup> şarkı söyleme (vurgu kullanımı)
- Sesin uyumu ve ton kalitesi ile kelimelerin duygusal içeriğini eşleştirme
- Dil bilgisel ve retorik duraklamaların eklenmesine dayanan çok belirgin bir ifade biçimi
- Çeşitli tiplerde *legato* ve *staccato* tekniklerinin iletilmesi
- Birden fazla *portamento* türünün dengeli uygulaması
- Ritmik *rubato* ile temponun sık sık değiştirilmesi ve genel sürenin hızlanması ve yavaşlaması
- Ses dağıtımının etkisini artırmak için güçlü bir işaretin uygulanması
- *Vibrato*'nun belirli kelimelerin ifadesini yükseltmesi ve daha uzun notaları süslemesi için ayrılması<sup>4</sup>

<sup>3</sup>Bir dilin vurgu, perde, tonlama, duraksama, vb. gibi özellikleri. Bu özellikler anlam farkı yaratmaktan çok, niyete veya işleve işaret eder. Soru sorarken son hecelerin yüksek bir tonlamayla ifade edilmesi, yüksek bir tinnin kaybı ifade etmesi, vs. bu olaya bir örnektir.

<sup>4</sup>[https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:UcqcTv9qSkwJ:https://en.wikipedia.org/wiki/Bel\\_canto+%amp;cd=18&hl=tr&ct=clnk&gl=tr](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:UcqcTv9qSkwJ:https://en.wikipedia.org/wiki/Bel_canto+%amp;cd=18&hl=tr&ct=clnk&gl=tr)

Beriot, keman çalım tarzı ve icrasını bu özellikler etkisinde uygulayarak birkaç sonuca varmıştır. Bunlar genellikle eserdeki müzikal öğelerde vurgu kullanımı, sesin uyum ve kalitesi ile ritmik bir kalıbı içeren notaların eşleştirilmesi, *portamento* tekniğinin yumuşak akışlı müziğe olanak sağlamak için önemli bir içerik olarak ele alınması, *vibrato* tekniğinin belirli notaların ifadesini yükseltip, daha anlamlı icrasını sağlayan özelliklerdir. Bériot'un öncü keman tekniği ve romantik kompozisyon tarzı onun bestelemiş olduğu konçertoları ve etütlerini içermektedir. Bunlar bestecinin First 30 Concert Studies Op 123 for violin, Scènes ou Caprice 5 (La Fougue), 7 (Le Caprice) opus 109, Prélude ou Improvisation vb. solo keman eserleridir.

Romantik çağın ana konçertolarını incelemeyen önce sağlam bir temel kazanmak isteyen ciddi keman öğrencisi için önemli bir basamak Bériot'un keman tekniğini içeren eserleridir. Bu pedagoji çalışmalarıyla besteci keman repertuarına katkı sağlayan eserler kazandırmıştır. Bunlar Ch. A. Beriot'un XIX. yüzyılda ün kazandığı çalışması "Méthode de Violon" başlıklı keman metodudur. "Méthode de Violon" Opus 102, 1858 yılında Paris'te yayınlanmıştır. Enstrümanın ve yayın tutuşu konusunda Bériot hocası Baillot'u onaylamıştır. Beriot'un üç bölümden oluşan "Méthode de Violon" başlıklı eserinin ilk iki bölümü teknik konuları, son bölümü ise keman stiline özelliklerini ele almıştır. Bu çalışma aynı zamanda yazarın kendi besteleri dahil, keman için birçok egzersizleri ve eserleri içermektedir. Burada genellikle nota üzerinde sol el parmak numaraları, sağ el yay çekişleri, *vibrato*, *portamento* vb. tekniklerin kullanımına ilişkin açıklamalar yer almıştır (Hüseynova, 2016: 571).



Görsel 1: Ch. A. Beriot "Méthode de Violon"

"Parmak Numaraları" teması Beriot metodunda önemli yer almıştır. İlk defa bu metotta kemancının sanatsal yönteminin bireysel ifadeli icrasında parmak numaralarının büyük öneminin olduğu vurgulanmıştır. Beriot, parmak numaralarının önemini ikiye ayırmıştır. Bunlardan birinin ifadeli yorumda, diğerinin ise teknik kısımlarda kullanılması açısından çok önemli olduğu metotta belirtilmiştir. Metodunun ikinci bölümünde Beriot, parmak numaralarının çeşitli türlere ayrılmasını geliştirmiştir. Birinci tür olarak, parmak numaralarının daha sabit ve güvenilir olmasını savunmuştur. İkinci türünde araştırmacı küçük eller için daha rahat parmak numaralarının kullanılmasını öne sürmüştür. Üçüncü tür parmak numaralarında ise Beriot herkese özgü olan, anlamlı parmak numaralarını önermiştir.

Bériot, dizi çalışmalarına eski okullarda önerildiği gibi Do majörle değil, Sol majörle başlamayı tavsiye etmiştir. Bununla Beriot, yeni başlayanlar için parmakların tuşe üzerinde doğal durumun kullanılmasının önemini vurgulamıştır. Bu önerinin gelecekte kemanda temel parmak numaralarının kullanılmasında büyük katkısı olmuştur.

Beriot, ayrıca kromatik gam çalışmalarının yeni parmak numaralarını da geliştirmiştir. Bu aynı parmağın yarım tonlarla kaydırılmasına dayanan parmak numaraları değil, kromatik dizilerin nöbetleşerek çalınan parmak numaralarıdır.

Beriot, keman metodunda pozisyon geçişleri konusuna büyük önem vermiştir. Metodun ikinci bölümünde 2. 4. 6. ve 3. 5. 7. pozisyonlarda sabit pozisyon çalışmaları yer almıştır. Bu çalışmalar çift ve tek pozisyonları içeren çeşitli bölümlerden oluşmuştur. Araştırmacı onaltılık notalardan oluşan önce çift (2. 4. 6.), daha sonra tek pozisyonlarda (3. 5. 7.) pozisyon çalışmalarını sürdürmüştür. Aşağıdaki örnekte bestecinin önerdiği önce çift, devamında ise tek pozisyonlarda sunulan etütlerinden kesitler yer almıştır.

Übungen.	Studies.	Études.
zusammengesetzt aus verschiedenen positionseigenen Passagen der geraden wie ungeraden Positionen.	composed of various passages contained in both even and uneven positions.	composées de divers traits fixes dans les positions paires et impaires.
8. Pos.		
4. Pos.		
5. Pos.		
7. Pos.		
		3. Pos.

Örnek 1: Çift ve Tek Pozisyonlarda Pozisyon Çalışmaları<sup>5</sup> (Beriot, 1858: 99)

Yukarıdaki örnekte yer alan etütte Beriot, pozisyon geçişlerini çift ve tek pozisyonlara ayırarak ilk önce pozisyonların pekiştirilmesini amaçlamıştır. Çift pozisyonlar tek pozisyonlara göre daha kararsız pozisyonlardır. Bu yüzden Beriot, çalışmayı çift pozisyonlardan başlatmıştır. Kemancı-besteci sekiz ölçüden oluşan bu kesitte sol elin tüm parmaklarını aktif kullanmış, özellikle, tel değişimleri olduğu zaman dördüncü parmağın sık kullanılmasına önem vermiştir. Diğer taraftan ise kesitin değişik pozisyonlarda çalışması öğrencilere tonalite kavramının pekiştirilmesine de olanak sağlamıştır.

Beriot'un metodunda alıştırmalar yanında sol ve sağ el tekniklerini geliştiren etüt çalışmaları da yer almaktadır. Bu etütlerin içerisinde melodik özellikleriyle farklılık gösteren çalışmaları dikkat çekmektedir. Bu çalışmalardan biri metodun ikinci bölümünün 131. sayfasında yer alan çoğunlukla altılı aralıklardan oluşan çift notalarla "Étude Melodique"dir. Ahenktar ezgili bu etüt genellikle altılı aralıklardan oluşan çift notaları; bazen de üçlü, dördümlü ve beşli aralıklı çift sesleri içermektedir. Bu etütteki pozisyonlar genellikle boş tel aracılığıyla gerçekleştirilen pozisyon çeşidini kapsamaktadır. Etütteki çift seslerin entonasyonu dikkat edilmesi gereken unsurlardandır. Çift seslerin önce tek tek, daha sonra beraber çalışılması gerekmektedir. Dördümlü ve beşli aralıkların tam aralıklar olduğu için özellikle temiz icra olunması önem taşımaktadır. Aşağıdaki örnekte çift sesleri, çeşitli pozisyon geçişlerini içeren melodik etüt yer almaktadır.

Étude mélodique.

Andantino.  $\text{♩} = 69$ .

72 II.

*p*

*f*

*espressivo*

*rall.*

*a tempo*

*mf*

Örnek 2: Etude Melodique

<sup>5</sup>Çalışmada yer alan tüm nota örnekleri Ch. A. Beriot'un "Méthode de Violon" kitabından alınmıştır.



“Etude Melodique” bir nevi konser parçasını anımsatmaktadır. Çok duygulu, içten karakteriyle (*espressivo*) dikkat çekmektedir. Giriş *p* nüansı ile başlamakta olup, birkaç ölçü sonrasında nuansta artış görülmektedir. Artış devam ederek önce *mf* sonrasında *f* nüansına kadar ulaşmaktadır. Yukarıdaki örnekte ilk sekiz ölçü bir dönem veya diğer adıyla periyodu oluşturmaktadır. İlk 8 ölçülük periyotun ardından müzik cümlesine cevap niteliğinde yeni bir cümle eklenmektedir. Müzik, 8+8 ölçüden oluşarak, eserin ana fikrini belirlemektedir. Nüans artışından itibaren diğer 8 ölçülük periyot devam etmektedir. Bu müzik cümlesi yavaşlayarak veya ağırlaşarak (*rallentando*) yeni cümlelerin sonunu getirmektedir.

Pozisyon geçişleri açısından genellikle birinci ve üçüncü pozisyonlar arası geçişler önerilmektedir. Birinci ve üçüncü pozisyonlar arası geçişler daha sabit, kararlı icra elde edilebilmesini sağlayacaktır. Bazen telden tele atlamaları önlemek için ikinci pozisyon da önerilmektedir. Örneğin, 31. ölçüde ikinci pozisyon kullanılabilir. Parçada ara ara yönelmeler görülmektedir. Modülasyondan farklı olarak yönelme kısa süreliğine farklı tonaliteye geçiş yapılmasına denir. Bunun için ana tonaliteden, kısa süreliğine farklı akraba tonaliteye geçiş ve tekrar ana tonaliteye dönüş gerçekleştirilmelidir. Yönelme genellikle D7 ve çevrimleriyle yapılmakta olup, bunun için esas tonaliteden geçmek istenilen tonalitenin derecesi tespit edilir. Yönelme yapılacak olan tonalitenin Dominantı kurulur ve sonrasında Tonik akoruna çözümü gerçekleştirilir. “Etude Melodique”de “la bemol” sesinin eklenmesiyle bir köprü kurulmuş olup, tonaliteler arası kısa süreliğine geçişlerin gerçekleştirilmesiyle karşılaşmaktadır. Eserin 14. ölçüsünde ana ton olan Si bemol majörden Mi bemol majöre yönelme yapılmıştır. Yönelme, Dominant yedili akorunun üçüncü çevrimi olan D2 akoruyla yapılmakta olup, T6 akoruna çözümü gerçekleştirilmiştir.

Etütün orta bölümü *a tempo* icra ile başlamakta olup, daha coşkulu kısmı oluşturmaktadır. Burada da renkli yönelmelerle karşı karşıyayız. Yine “la bemol” sesinin eklenmesiyle Si bemol majörden Mi bemol majöre yönelme gerçekleştirilmiştir. Devamında ise “fa diyez” sesinin eklenmesiyle bu sefer farklı bir tonaliteye geçiş görülmektedir. Bu defa ana tonalite olan Si bemol majörün ilgili minörü sol minöre yönelme yapılmıştır (25. ölçü). Devamında “mi bemol” sesinin geri gelmesiyle tabii ki ana tonalite olan Si bemol majöre dönüş gerçekleştirilmiştir. Aşağıdaki örnekte “Etude Melodique”nin orta kısmı olan coşkulu bölümden kesit yer almaktadır.



Örnek 3: Etude Melodique Orta Bölüm

Metodun önemli kısımlarından birini *legato* çalışmaları içermektedir. Bu çalışmalarda araştırmacı tarafından *legato* tekniğinin icrasında sağ el bileğinin esnek hareketleri önerilmektedir. Örnek etütte *legato* tekniğinin telden tele geçişlerini kapsayan arpejlerin icrası dikkate sunulmuştur. Etütte ilk ölçü altı *legato*, bir sonraki ölçü ise 3 *legato* çalınmaktadır. Bu icrada yayın doğru paylaşılması dikkate alınmalıdır. Daha sonra bir ayrı, iki *legato* vb. gibi yaylarla etüt devam etmektedir. Bu çalışmada ayrıca Beriot, önerdiği kromatik dizinin nöbetleşerek çalınan parmak numaralarını uygulamıştır. Aşağıdaki örnekte bestecinin uyguladığı *legato* tekniğinin ve kromatik dizide geçen parmak numaralarının (23. ölçü) görülebilmesi açısından etütün tamamı dikkate sunulmuştur.

28 II. Moderato.  $\text{♩} = 88.$

II. 29

Örnek 4: Yayın Doğru Paylaşılması İçin Etüt (Beriot, 1858: 90-91)

Beriot'un keman metodunun bölümlerinde yer alan önemli konulardan biri de kesintili yay teknikleri grubuna giren *spiccato* yay tekniği ile ilgili çalışmalarıdır. Aşağıdaki örnekte La majörde *spiccato* veya *balzato* (zıplayan yay) çalışması dikkate sunulmuştur. Bu çalışmasında Beriot, *spiccato* tekniğinin hızlı tempoda (*Presto*) icrasını tel geçişleri, iki telde çalgı gibi özelliklerle birleştirmiştir. Bu özelliklerden biri de 13. ölçüde sol elde dördüncü parmağın uzatılarak pozisyonun değişmeden beşinci pozisyonun "si" notasına kadar yetişmesidir. İkinci telde icrası gerçekleştirilen (*2ecorde - A*) bu kesitin tempoyu da dikkate alarak çalışılması gerekmektedir. Ayrıca yorumcu entonasyon üzerinde titiz çalışma yürütmelidir.

22 II. Presto. ♩ = 152. Study.

2. Saite. 2nd String. 2e Corde.

### Örnek 5: Spiccato Tekniğini İçeren Etüt

Etüdün 26. 27. ölçüleri ilginç pozisyon geçişlerini sunmaktadır. Bir tel, yani La teli (A teli) üzerinde sol elde 2. parmakla çıkıcı, 1. parmakla inici pozisyon geçişleri Beriot'un parmak numaralarına ne kadar önem verdiğini bir daha kanıtlanmaktadır. Aşağıda yer alan örnekte *spiccato* tekniğinin yanında iki telde çalgi yöntemi de dikkate sunulmuştur.

2. Saite. 2nd String. 2e Corde.

cresc.

II. 28

### Örnek 6: İki Telde Çalgi Yöntemi (Beriot, 1858: 85)

Pozisyon çalışmaları metodun *detache* tekniğinin icrasında bir başka etüdünde örneklendirilmektedir. Aşağıdaki örnekte 1. ve 6. pozisyon geçişleri Do minörde *detache* çalışmalarında sürdürülmüştür. Bu çalışmadaki amaç pozisyon geçişlerinin geliştirilmesinin yanı sıra *detache* tekniğinin

mükemmel icrasında sağ el bileğinin esnekliğini göz önünde bulundurmalıdır. Tabii ki tel değişimlerinde sağ el dirsek ve omuz kısımlarının kaldırılıp indirilme hareketleri büyük önem taşımaktadır.

Örnek 7: Tel Değişimli Etüt (Beriot, 1858: 125)

Sıradaki örnekte, melodik dize geçişlerinde *legato* tekniğinin pürüzsüz icrasını bozmadan Mi bemol majör (*E flat Dur*) tonunda gerçekleştiren etüt yer almaktadır. Bu etütte merkez IV. pozisyon olarak belirlenmiştir. Etüdün önemli çalışma noktası *legato* tekniğinin geliştirilmesidir. Üç, beş, altı vb. *legato* icrasında yayın doğru paylaşılması önem taşımaktadır.

Örnek 8: Legato Tekniği İcrasında Yayın Doğru Paylaşılması (Beriot, 1858: 74)

Metodun diğer bölümlerinde kemanda önemli konulardan biri olan çift ses çalışmaları yer almıştır. Tüm majör ve minör tonlarında üçlü ve altılı aralıklarından oluşan çift ses çalışmaları sıradaki örnekte dikkate sunulmuştur. Önce bemol, sonra diyez tonlarında uygulanan çift ses gam dizileri çift ses çalışmaları için çok önemli alıştırmalardır. Üçlü aralığı ile başlayan ilk alıştırmalar, sonrasında altılı ve karma aralıklarla (üçlü ve altılı aralıklar bir arada) devam etmektedir. Bu alıştırmalar iki oktav çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Çift ses çalışmaları öncelikle birkaç önemli kuralları içermektedir. Bu çalışmalara başlamadan önce çift seslere hâkim olma sürecinin mümkün ve gerekli hale geldiği koşulları belirtmek, çift ses çalmanın bazı eksikliklerini belirlemek, metodolojik temelli gelişmelere dayalı alıştırmaları uygulamak gerekmektedir. Çift ses üzerinde çalışmaya ancak hem sağ el hem de sol el pozisyonu oluşturulduktan sonra başlanabilir. Çift ses çalışması için ön koşullardan en önemlisi, sol elin hareketlerinde esnekliğin varlığı ve pozisyondan pozisyona serbest geçişlerin olmasıdır. Çift ses üzerinde çalışmalarda diğer önemli faktör öğrencinin sağ elde ses üretimi ve kaliteli ses tekniklerine oldukça iyi hâkim olmasıdır.

Çift sesler hem sol hem de sağ el için belirli bir zorluklar göstermektedir. Sol el için, çoğunlukla entonasyon açısından çift sesler zorluk oluşturmaktadır. Bu zorluk, parmakların farklı kombinasyonlarda farklı tellere aynı anda yerleştirilmesiyle alakalıdır. Sağ el için ise çift ses çalarken, yayın aynı anda her iki tel üzerinde eşit yerleştirilmesi ve eşit basınçla icrasına çalışılmalıdır. Yalnızca bu koşul altında yukarıda bahsettiğimiz güzel ve kaliteli ses üretimi elde edilebilecektir.

Örnek 9: Çift Ses Çalışmalarını İçeren Alıştırmalar (Beriot, 1858: 128-129)

Metodun ikinci bölümünde arpej çalışmaları dört teli kapsayan etütte karşımıza çıkmaktadır. Do minörde uygulanan *legato* ve *staccato* tekniklerinin karşılaştırılması çalışmada yer almıştır. Aşağı yaylar *legato*, yukarı yaylar ise *staccato* tekniklerinin icrasında gerçekleştirilmiştir. İki bir-birine zıt yay tekniklerinin peş peşe sıralanması teknik geliştirmede önemli rol oynamaktadır.

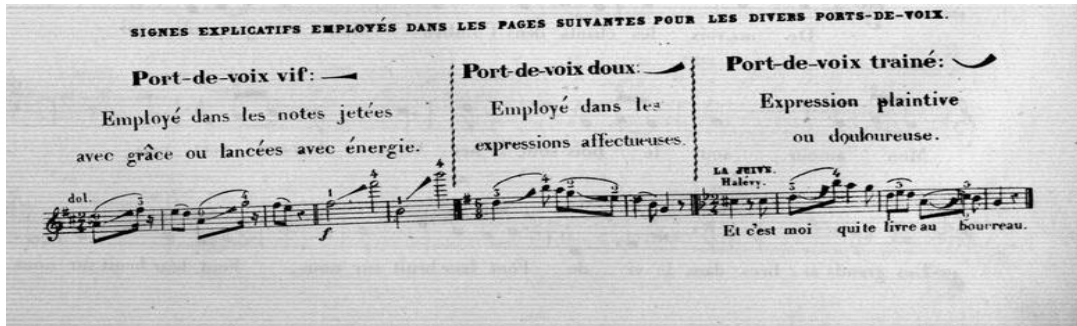
Daha önce *legato* tekniğinin icrasında sağ el bileği için esnek hareketler önerildiğinden bahsetmiştik. Bu etütte iki farklı tekniklerin, yani karma yay tekniklerinin bir arada icrasını dikkate alacak olursak her iki tekniğin çalım şekli üzerinde ayrıca durmak isterdik. Kemanda temel yay tekniklerinden biri olan *legato* tekniği birbirini izleyen seslerin art arda bir biçimde, tek bir yay hareketiyle ile akıcı şekilde çalınması demektir. İtalyancadan çevrildiğinde “bağlı” anlamına gelen bu yay tekniğinin icrası zamanı ardışık notaların aralarında hiçbir kopukluk yaşanmamasına ve bağlı çalınmasına dikkat edilmelidir. *Staccato* tekniği ise İtalyancadan çevrildiği zaman “ayırma” anlamına gelmekte olup, kesintili yay teknikleri ailesindedir. Tekniğin icrası zamanı birbirini izleyen seslerin bir yayda aynı yönde tane tane çalınması gerekmektedir. *Staccato* tekniğini icra ederken yay her notadan sonra durdurulmalı ve sağ el parmakları yardımıyla basınçla aynı yönde hareket ettirilmelidir. Fakat bu iki zıt yay tekniklerinin bir arada çalınması için önce hazırlık çalışmaları yapılmalıdır. Bu yüzden önce “sağ el-yay” ve “sol el-parmak” kullanımında belirli bir çeviklik ve esneklik kazanmış olmak gerekmektedir.

Yayın kullanımına ilişkin temel beceriler pekiştirildikten sonra her iki teknik bir bütün halinde ele alınmalı, düzenli çalışmalar yapılmalıdır. Birbirine zıt olan her iki tekniğin icrasında sağ elin bileği büyük öneme sahiptir. Aynı zamanda bilek hareketlerine parmak hareketleriyle kol hareketi de dâhil edilmektedir. Pürüzsüz icra edilen *legato* tekniğinden sonra kesintili *staccato*'lar ara verilerek çalışmalıdır. Bir başka deyişle, etüdün birinci vuruşuna denk gelen *legato* icra yumuşak ve akıcı, ölçünün son (ikinci) vuruşundaki *staccato* tekniği ise kısa kısa ve kesik kesik çalışmalıdır.



Örnek 10: Legato ve Staccatokarma Tekniklerini İçeren Etüt (Beriot, 1858: 157)

Beriot'un metodunun üçüncü bölümünde keman çalım stiline özellikleri ele alınmıştır. Bu bölümde araştırmacı farklı işaretlerle sesin özelliklerini göstermeye çalışmıştır. Aşağıda Beriot'un parlak, yumuşak, uzatılan sesleri farklı işaretlerle gösterdiği örnekler yer almıştır.



Örnek 11: Sesin Özelliklerini Gösteren İşaretler (Beriot, 1858: 215)

Metodun üçüncü bölümünün önemli konularından birini de nüans hakkındaki açıklamalar içermektedir. Beriot, eser icrasında dinamik işaretlere büyük önem vermiştir. Ölçü içinde, cümle bitiminde birbirine zıt < > (karşılaştırılmalı), sakin, dramatik ( $f > pp, f, p, ff$ ) vb. nüanslar Beriot'un önerdiği dinamik işaretler arasında yer almaktadır. Metodun üçüncü bölümünde ayrıca "Yay Prozodisi", "Vibrasyonlu Sesler" vb. başlıklı bölümler de yer almaktadır. Bu bölümlerde Beriot, ses kalitesi, yay çekişleri hakkında açıklamalarda bulunmuştur.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Keman sanatı tarihinde var olan keman metotları eğitimde önemli kaynaklardır. Bu kaynaklarda ünlü pedagoglar keman ve yay tutuşları, sol ve sağ el teknikleri ile ilgili bilimsel açıklamalarda bulunmuşlardır. Metotlar teori açıklamalar dışında alıştırma, etüt, gam dizileri vb. çalışmaları içermektedir. Bu metotlar sayesinde keman bugünkü seviyesine ulaşmıştır. Çalışmanın konusu olan Ch. A. Beriot'un "Méthode de Violon" başlıklı keman metodu da döneminin en önemli, ilerici özellikleriyle farklılık gösteren çalışması olmuştur. Üç bölümlü bu metot büyük bir çalışmayı içermektedir. Metodun ilk iki bölümünde teknik konular, son bölümünde ise keman çalım stiline özellikleri ele alınmıştır. Bu çalışma aynı zamanda yazarın keman için bestelediği egzersizleri ve eserleri içermektedir.

Metodun ilk iki bölümünde genellikle sol el parmak numaralarına, sağ el yay çekişlerine, *vibrato*, arpej – akor çalışmalarına, *legato*, *portamento*, *staccato* vb. tekniklerin kullanımına ilişkin açıklamalar yer almıştır. İlk defa bu metotta parmak numaralarının büyük önemini olduğu vurgulanmıştır. Bestecinin iki yere ayırdığı parmak numaralarının ilkinin ifadeli yorumda, diğerinin ise teknik kısımlarda kullanılması metotta belirtilmiştir. Beriot, kromatik gam çalışmaları için yeni parmak numaralarını da geliştirmiştir. Akorlar konusunda Beriot, onları hafifçe çalmayı ve daima en yüksek tonu vurgulamayı savunmuştur. Gam çalışmalarına ise Do majörle değil, Sol majör ile başlamayı önermiştir. *Vibrato* ile ilgili olarak, 'yumuşak', 'orta halli', ve 'yoğun' *vibrato* şekline atıfta bulunmuştur. Kemancı-besteci olan Beriot, metodunda pozisyon geçişleri konusuna da büyük önem vermiştir. Bunlar metotta yer alan çift ve tek pozisyonları içeren çeşitli etütleri kapsamaktadır.

Metotta karma yay teknikleri üzerine olan çalışmalar da dikkat çekmektedir. Birbirine zıt olan bu teknikler renkli bir icra sergiledikleri kadar çalınması da zor olan yay teknikleridir. Örneğin, *legato* - *staccato* karma tekniklerini içeren etüt bu anlamda önemlidir.

Etütlerde seslerin ilişki ve işlevlerinde değişikliklerin olduğu görülmüştür. Bu ilişki ve işlevler de tonaliteleri belirlemektedir. Diğer bir deyişle besteci etütlerde ara ara yönelmelere yer vermiş, kısa süreliğine yeni tonalitelerle geçişlerle eserlere yeni renk katmıştır. Bu tonalitelerin elde edilebilmesi için belirli bir sesin eklenmesiyle bir köprü kurulmuş olup, kısa süreliğine tonaliteler arası geçişler gerçekleştirilmiştir. Bunlar majör ve minör tonalitelerinin farklı akraba tonalitelerine yapılan geçişleri kapsamaktadır.

Metottaki önemli konulardan birini de çift ses çalışmaları oluşturmaktadır. Araştırmada çift ses çalışmalarında hem sağ el hem de sol elin öneminden bahsedilmiş, her iki elin ayrı ayrılıkta gerekli alıştırmaları sürdürmesi önerilmiştir.

Çalışmada ayrıca vokal yorumlaması konusu ele alınmıştır. Bu konu metodun son bölümü olan üçüncü bölümünde yer almıştır. Vokal yorumlamasının etkisi altında kalan Beriot'un, keman çalım tarzı ve icrası yönünde araştırmalar yaptığının altı çizilmiştir. Besteci, insan sesiyle çıkan aksanları taklit etmeye odaklanmış, kemanın sesini ve vokal repertuarını karşılaştırmıştır. *Portamento* tekniğini yumuşak akışlı müziğe olanak sağlamak için önemli bir içerik olarak ele almış ve yine vokal müzik esnasında aynı hecenin birleştirdiği iki notanın yorumlanmasıyla icranın yumuşak akışlı bir şekil sıraladığının altını çizmiştir. Beriot, öğrencileri şarkıları yorumlamaya teşvik etmiş, enstrümanın ve yayın tutuşu ve icra tarzı konusunda ise hocası Baillot'u yansıtmıştır. Bu çalışmaları ile Beriot bilimsel açıklamalarda bulunarak, keman sanatına büyük katkı sağlamıştır.

Keman eğitiminin gelişimi için farklı keman metotlarının, farklı kaynakların kullanılması gerekmektedir. Bu kaynaklar eğitim kalitesini yükseltecek çalışmaları içermektedir.

### KAYNAKÇA

Beriot Ch. A. (1858). *Méthode de Violon*. Op. 102.

Fetis F.J. (1863). *Biographie Universelle des Musiciens*. t. V. Paris.

Fetis F.J. (1875). *Biographie Universelle des Musiciens*. t. V. Paris.

- 
- Hüseynova L. (2014). Keman Sanatı Tarihindeki Okullar; Belçika Keman Okulu. (Editör: Sebahat Demirel Akkaya). *Güzel Sanatlar Bilimsel Araştırma Günleri (GUSBAG) Bildiri Kitabı* içinde (s. 169-175). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları.
- Hüseynova L. (2016). Keman Eğitiminde Metotlar. (Editör: Duygu Ulusoy Yılmaz). *Uluslararası III. Güzel Sanatlar Bilimsel Araştırma Günleri, (GUSBAG) Bildiri Kitabı* içinde (s. 556-575). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları.
- Leonard H. (1886). *Ecole Leonard Pour Le Violon*. Paris.
- Schottky I. M. (1830). *Paganini's Leben und Treiben*. Prag.
- Taruskin R. (2009). *An Oxford History of Western Music Volume 5: Music in the Nineteenth Century*. İngiltere: Oxford University Press.
- Тибальди-Къеза, М. (1981). *Паганини*. Москва. / Tibaldi-Keza, M. (1981). *Paganini*. Moskova.
- Раабен, Л. (1967). *Жизнь замечательных скрипачей*. М.- Л., "Музыка". / Raaban, L. (1967). *Zhizn' Zamechatel'nykh Skripachey*. М.-L., "Музыка".
- Раабен, Л. (1969). *Жизнь замечательных скрипачей и виолончелистов*. Ленинград, "Музыка". / , L. (1967). *Zhizn' Zamechatel'nykh Skripachey i Violonchelistov*. Leningrad, "Музыка".
- Ямпольский, И. (1968). *Никколо Паганини*. Москва, "Музыка". / Yampol'skiy, L. (1968). *Nikkola Paganini*. Moskova, "Музыка".
- [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:UcqcTv9qSkwJ:https://en.wikipedia.org/wiki/Bel\\_canto+&cd=18&hl=tr&ct=clnk&gl=tr](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:UcqcTv9qSkwJ:https://en.wikipedia.org/wiki/Bel_canto+&cd=18&hl=tr&ct=clnk&gl=tr) adresinden 08.01.2019 tarihinde erişildi.
- [https://en.wikipedia.org/wiki/Niccol%C3%B2\\_Paganini](https://en.wikipedia.org/wiki/Niccol%C3%B2_Paganini) adresinden 03.04.2020 tarihinde erişildi.
-







# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 17 p. 191-200, Autumn 2021

## Covid-19 Pandemisi Sonrası Konut İç Mekân ve Peyzaj Tasarımında Ulrich'in Destekleyici Tasarım Teorisi Yaklaşımı *Ulrich's Supportive Design Theory Approach in Residential Interior Space and Landscape Design After The Covid-19 Pandemic*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.946190>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**01.06.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**22.08.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**29.09.2021**

### Asya Studies

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Çetin  
Yaşar Üniversitesi, Mimarlık  
Fakültesi, İç Mimarlık ve Çevre  
Tasarımı Bölümü

[cigdem.cetinkaya@yasar.edu.tr](mailto:cigdem.cetinkaya@yasar.edu.tr)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0002-0585-6989>

Dr. Öğr. Üyesi Filiz Çetinkaya  
Karafakı

Ankara Üniversitesi, Beypazarı  
Meslek Yüksekokulu, Seyahat-  
Turizm ve Eğlence Bölümü  
[filizcetinkaya@gmail.com](mailto:filizcetinkaya@gmail.com)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0001-6710-4224>

#### Öz

Tasarım ihtiyaçlarla estetiğın doğru şekilde birleştirilmesi üzerine geliştirilmiş bir hipotezdir. Tasarım mekanda yaşanabilecek sorunları henüz ortaya çıkmadan ortaya koyup çözmeyi amaçlar. Bu noktada hem ihtiyaçların hem de mekanda zamanla gerekecek değışiklikler için alınacak tasarım kararlarının doğru tespiti önemlidir. Mekan kullanım değışikliğini ve yeni tasarım kararlarını gerektirecek sebepler çok çeşitlidir. Mekan kullanımı ihtiyacındaki, kullanıcı sayısındaki, kullanım süresindeki değışiklikler gibi değışikliklerin yanında mekânın içinde bulunduğu çevresel değışiklikler de mekân tasarımı etkilemektedir. 2019 yılının sonunda ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 pandemisi küresel bir afet olarak mekânların kullanımını üzerinde etkili olan ciddi bir değışiklik sebebidir. Çünkü yaşanan pandemi sonrası insanların günlük ihtiyaçları ve yaşam şekilleri değışişmiş ve elbette ki bu değışiklikler yaşam mekânları olan konutlarına da yansımıştır. İnsanların mümkün olduğu günlerini konutlarında geçirmek zorunda kalmaları konutların yaşama, çalışma, eğitim alma, eğlenme, dinlenme gibi faaliyetlerin hepsini gerçekleştirebilecekleri mekânlar olarak yeniden tasarlanmasını gerektirmiştir.

Bu çalışmanın amacı sırasıyla COVID-19 salgını sonrası konut iç mekân ve konuta ait peyzaj alanında değışen mekansal ihtiyaçları ortaya koymak ve geliştirilecek tasarım yaklaşımlarıyla bu ihtiyaçların karşılanabileceğini ve kullanıcının fiziksel, psikolojik ve sosyal bağlamda iyi olma halinin pekiştirilebileceğini belirtmektir. Bu amaçla çalışmada Ulrich'in Destekleyici Tasarım Teorisi'nin bileşenleri irdelelenmiş ve COVID-19 pandemisi sonrası değışen mekân ihtiyaçlarına göre teorinin bu alanlara uyarlanması sağlanmıştır. Bu çalışma ile iyi olma kavramının irdelelenmesi, bu amaca yönelik insan gereksinimlerini dikkate alarak somut öneriler sunulması ve gelecekteki benzer çalışmalara önderlik edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışma, iç mekân ve peyzaj tasarımının ayrılmaz bir parçası olarak değışimin ve değışime ayak uydurmanın gerekliliğine ışık tutmayı hedeflemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19 Pandemisi, İç Mekan Tasarımı, Peyzaj Tasarımı, COVID-19 Pandemisi ve Tasarım

#### Abstract

*It is a hypothesis developed on the correct combination of design needs and aesthetics. The design aims to reveal and solve the problems that can be experienced in the space before they occur. At this point, it is important to determine both the needs and the design decisions to be taken for the changes that will be required in the space over time. The reasons that will require space use change and new design decisions are very diverse. In addition to changes such as changes in the need for use of space, the number of users, and the duration of use, environmental changes in the space also affect the design of the space. The COVID-19 pandemic, which emerged at the end of 2019 and affected the whole world, is a serious cause of change that has an impact on the use of spaces as a global disaster. Because after the pandemic, people's daily needs and lifestyles have changed, and of course, these changes have also been reflected in their residences, which are their living spaces. The fact that people have to spend their days in their houses as much as possible necessitated the redesign of the houses as places where they can perform all activities such as living, working, getting education, having fun and resting.*

*The aim of this study is to reveal the changing spatial needs in the residential interior and residential landscape after the COVID-19 epidemic, respectively, and to state that these needs can be met with the design approaches to be developed and the user's physical, psychological and social well-being can be reinforced. For this purpose, the components of Ulrich's Supportive Design Theory were examined and the theory was adapted to these areas according to the changing space needs after the COVID-19 pandemic. With this study, it is aimed to examine the concept of well-being, to present concrete suggestions by taking into account the human needs for this purpose, and to lead similar studies in the future. In addition, this study aims to shed light on the necessity of change and adapting to change as an integral part of interior and landscape design.*

**Keywords:** COVID-19 Pandemic, Interior Design, Landscape Design, COVID-19 Pandemic and Design

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Çetin, Ç. ve Çetinkaya Karafakı, F. (2021). Covid-19 Pandemisi Sonrası Konut İ Mekân ve Peyzaj Tasarımında Ulrich'in Destekleyici Tasarım Teorisi Yaklaşımı. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(17), 191-200.

## GİRİŞ

Mekan tasarımı disiplini var olduğu günden itibaren insanı odak noktasına almış, onun ihtiyaçlarını karşılamayı amaç edinmiş kompleks bir disiplindir. Bu nedenle insan ihtiyaçlarını analiz etmek, bu ihtiyaçlara yönelik tasarımlar oluşturabilmek, mekan tasarımının birincil sorunsalıdır. İhtiyaçları karşılamak, bireyin o mekandaki iyilik durumunun devamı için gereken önkoşuldur. Bireylerin buldukları mekanda rahatsız hissetmemeleri, iyi hissetmeleri anlamına gelmemektedir. Bu nedenle mekan tasarımcıları için temel hedef kullanıcı gereksinimleri doğrultusunda kullanıcıyı iyi hissettirebilecek mekan tasarımları üretmektir.

Mekan tasarımı, belirlenen m<sup>2</sup>'ler içinde olabilecek optimum yaşam koşullarını sağlamak üzere tasarımcının uğraş verdiği dinamik süreçli bir disiplindir. Mekan tasarımının mekan kullanıcısının hayatı üzerinde tahmin edilenden daha büyük bir etkisi vardır (Manzini, 2014: 62), Çağdaş tasarımın temellerinin atılmasında tasarımın politik ve sosyal yönünün etkisi büyüktür. Buna ek olarak Papanek (1971:4) tasarımcıların insan toplulukları üzerinde sosyal bir etkisinin olması gerektiğini savunmaktadır.

Mekan tasarımı insan ihtiyaçlarına göre şekillenir. Ancak insan ihtiyaçları tarihsel süreç içinde çok fazla farklılık göstermiştir. Bu ihtiyaçların karşılanmasına yönelik olarak da mekan gereksinimleri çeşitlenmiş ve değişmiştir. COVID-19 pandemisine kadar yaşanan hızlı kentleşme hareketleri insanların iş temposunu ağırlaştırması insanların günlük yaşamlarını konutlarından daha çok iş yerlerinde ya da genel olarak konut dışı alanlarda geçirmelerine sebep olmuştur. Dolayısıyla konutlar, kısa zaman aralıklarında azalan ihtiyaçlara minimal düzeyde cevap veren mekanlar haline dönüşmüştür. Ancak bu durum dünya genelinde Aralık 2019 yılından itibaren yaşanan COVID-19 pandemi süreci ile birlikte tersine dönmüştür. Pandemi ile birlikte konutlarına kapanan insanlar tüm günlük gereksinimlerini kendi konutlarında gidermek zorunda kalmışlardır. Konutlar konutu kullanan her birey için birer çalışma, sosyalleşme, dinlenme, yemek yeme, uyuma, oyun oynama vb. işlevleri içinde barındıran kompleks birer yaşam alanı haline dönüşmüştür. Dolayısıyla COVID-19 pandemisi öncesi gereken mekan büyüklüğü ve çeşitliliği, COVID-19 pandemisi sonrası ile aynı değildir. Artık artan mekan çeşitliliğine aynı m<sup>2</sup> içinde cevap bulmaya çalışmak, mekan tasarımcılarının geleneksel yöntemlerin dışına çıkarak mekanları tasarlamaları gerekliliğini gerektirmektedir.

COVID-19 pandemisinin bir diğer olumsuz etkisi ise hastalık kaynaklı kaygı hali, kapalı alanlarda kalma zorunluluğu, kısıtlanan sosyal hayat gibi faktörlerden kaynaklanan insanların stres düzeyindeki artıştır. Sadece hastalığa bağlı stres değil, eve kapanmanın yaşam üzerinde özellikle sosyal işlevsellik üzerindeki olumsuz sonuçları bireyler üzerinde stres yaratmaktadır (Droit-Volet vd., 2020:3). Yapılan bir çalışmada, insanların sınırlanmış hissetmeleri can sıkıntılarını arttırmakta, zamanın yavaşlaması ve düşük uyarılma düzeyi nedeniyle yine stres seviyelerinin arttığını göstermektedir (Brooks vd., 2020: 916). Benzer bir çalışmada; sosyal izolasyon, algılanan tehlike, belirsizlik, fiziksel rahatsızlık, ilaç yan etkileri, virüsün başkalarına bulaşma korkusu ve sosyal medyadaki olumsuz haberler nedeniyle COVID-19 hastalarının yalnızlık, öfke, kaygı, depresyon, uykusuzluk ve travma sonrası deneyimler yaşadıklarını savunmaktadır (Bo vd., 2020: 1052). Özellikle günlük hayatlarının çoğunu konutlarında geçirmek durumunda kalan insanlar mekan kaynaklı olumlu ve olumsuz parametreleri geçmiş dönemlere göre daha çok hissetmeye başlamışlardır. Dolayısıyla konut içi ve yakın çevrelerindeki peyzaj alanlarının COVID-19 pandemisinin insanlar üzerinde yarattığı stresi şiddetlendirme ve azaltma yönünde etkisi de giderek artmaktadır. Bu bağlamda henüz az sayıda çalışma olsa da, Jurblum, Ng ve Castle (2020:780) uzun süreli izolasyon süreçleriyle başa çıkma stratejilerini değerlendirmiş; hobilerin, boş zaman etkinliklerinin ve mesleki işlerin, dikkati çevreden uzaklaştırarak ve bireyi örgütsel bir amaca katkıda bulunduğu hissini yaşatarak bu süreçte rahatlatmaktadır. Televizyon programları izlemek, film izlemek, kitap okumak gibi herhangi bir amaca yönelik olmayan aktiviteler ise yararlı dikkat dağıtma stratejileri olarak, amaca yönelik aktiviteler ile birlikte kullanıldıklarında bireylerin stresleri üzerinde olumlu etki sağlamaktadır. Dolayısıyla, bu aktiviteleri destekleyecek konut içi ve yakını peyzaja yönelik müdahaleler bireyler üzerinde olumlu sonuçlar yaratacaktır. Daha fazla güneş ışığı almak ve görsel sanatlar ve iç mekan mobilyalarını yenilikçi bir şekilde kullanmak, doğal ortamla entegrasyon fizyolojik stres belirteçlerini azaltmanın yanı sıra psikolojik faydaların da kaynağıdır (Jurblum, Ng ve Castle, 2020: 781).

COVID-19 pandemisi sonrası konut ve konut peyzajının bireylerin hayatı üzerindeki etkisi önemli ölçüde artmıştır. Çalışma kapsamında Şekil 2 Faz1'de de belirtildiği üzere, bu alanlarda bireylerin gereksinimleri değişmiştir. Daha esnek kullanılabilen, modüler, çok yönlü mekan ve mobilya anlayışları ön plana çıkmıştır. Örneğin; aktif iş hayatı olan insanlar kısa bir süre içinde tüm iş hayatlarını eve taşımak zorunda kalmış bu durum konutların, iş hayatını da yürütecek mekanlar olarak ikincil bir ihtiyaç için de

tasarlanmasını gerektirmiştir. Gerekli durumlarda ofis ihtiyacını karşılamak üzere, konut içi sirkülasyon alanlarında depolama, ev, ofis birlikteliği sağlanabilir. ihtiyaç halinde ev-ofise dönüşebilecek şekilde tasarlanabilir (Ensarioğlu, 2020: 1675). Benzer şekilde ülkelerin aldığı yarı kapanma ve tam kapanma kararları hemen hemen tüm restoranların faaliyetlerini yalnızca paket servis hizmeti ile sınırlandırmış, insanların kısa süreli de olsa vakit geçirdikleri yerler olan kafe ve barlar tamamen kapanmıştır (Gürsoy ve Geng-Qing, 2020: 527). Bu durum insanların konutlarındaki yeme içme faaliyetlerini günlük rutin halinden çıkarıp ilgili mekan ünitelerini uzun süre vakit geçirilecek mekân parçaları olarak tasarlamasına sebep olmuştur. Eğitim alan konut kullanıcılarının da tüm eğitim gerekliliklerini konutlarına taşımış olması verilebilecek farklı bir örnektir. Tüm bunların yanında evde kalma kısıtlamaları insanların rekreatif faaliyetlerini de kısıtlamıştır. Pandemiden sonra konuta ait peyzaj alanları ya da konut yakın çevresindeki açık-yeşil alanlar konut kullanıcısı için çok daha önemli hale gelmiştir. Çünkü yeşil alanla olan ilişki insanların hem fiziksel hem de psikolojik sağlıklarına iyi gelmektedir.

Poortingaa, (2021: 211), özellikle COVID-19 pandemisinin zirve yaptığı ciddi sokağa çıkma kısıtlamalarının yürürlüğe girdiği dönemlerde konuta ait peyzaj alanlarının ve yürüyerek 10 dakikada ulaşılabilen yeşil alanların sağlığın temini için çok büyük koruyucu etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Aynı çalışma, erkeklerin kadınlara göre yeşil alanları daha çok kullandığına da dikkat çekmektedir. Çalışmanın sonucunda hem kamusal yeşil alanların hem de özel yeşil alanların kriz zamanlarında sağlık ve iyi olma hali için çok önemli kaynaklar olduğu vurgulanmaktadır. Yeşil alanların insanların sağlık ve iyi olma hali düzeyine etkilerinin araştırıldığı bir diğer çalışmada ise yeşil alanların hipertansiyon, astım, koroner kalp rahatsızlığı ve felç gibi hastalıkların önlenmesinde etkili olduğu (Bennett ve Jones, 2018: 628), ayrıca psikolojik hastalıkların iyileşme sürecinde de pozitif etkilerinin olduğu vurgulanmaktadır (White vd., 2017: 77). Aynı çalışma, düzenli olarak doğa ile ilişki kuran bireylerin daha mutlu olduğunu göstermektedir. Çünkü doğa stresli süren hayat ile insan arasında bir tampon görevi görmektedir (Hazer vd., 2018: 47). Yeşil alan kullanımının kişilerin günlük kortizol seviyelerini düşürdüğü de çalışmalarla ortaya konulmuştur (Poortingaa, 2021: 211).

## **1. İNSAN İHTİYAÇLARI VE MEKANLARIN ŞEKİLLENMESİ**

Mekanlar insanları zevkli ve anlamlı deneyimlerle meşgul edebilir ve böylelikle onların mutlulukları üzerinde olumlu etkiye sahip olabilir. Bu noktada öncelikle insan ihtiyaçları belirlenmelidir. Çünkü mekanların şekillenmesinde gerekli olan bileşenlerin başında mekan kullanıcılarının ihtiyaçları gelmektedir. Örneğin Maslow' un geliştirdiği ihtiyaç hiyerarşisi yaklaşımı mekan tasarımında kullanıcının ihtiyaçlarının karşılanmasının esas olduğunu belirten bir yaklaşımdır. Maslow'a göre; tasarımcıların karar verme sürecinde mekan kullanıcısının kişisel motivasyonlarını göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Teoriye göre; farklı mekan kullanıcılarına göre farklı kullanıcı ihtiyaç seviyelerinin, farklı konut beklenti seviyelerinin, dolayısıyla farklı konut niteliklerinin oluştuğu belirtilmektedir (Zavei ve Jusan, 2012: 318).

Mekanların şekillenmesinde gerekli olan insan gereksinim bileşenlerinin ortaya konulması için geliştirilen bir diğer teori ise; Kelly'nin Kişisel Yapı Teorisi'dir (Cherry, 2020). Kelly, öncelikle olayları yorumlama işlemine bir dizi kişisel yapı yeteneğinin geliştirilerek başladığını belirtmektedir. Kelly'e göre bu yapılar deneyimlerimizle ve gözlemlerimizle oluşmaktadır. Kelly Maslow'dan farklı olarak, insanların çevrelerinde karşılaştıkları olaylara verdikleri tepkilerde bilinçdışı isteklerini ve çocukluk deneyimlerini kullandıkları fikrini bir yana koymaktadır. Ona göre, insanlar bilgi toplayıp yorumlayarak bir tepki oluşturmaktadır ve insanlar dünyayı kendi merceklelerinden görüp davranışlarını, duygu ve düşüncelerini bu bağlamda belirlemektedir (Cherry, 2020).

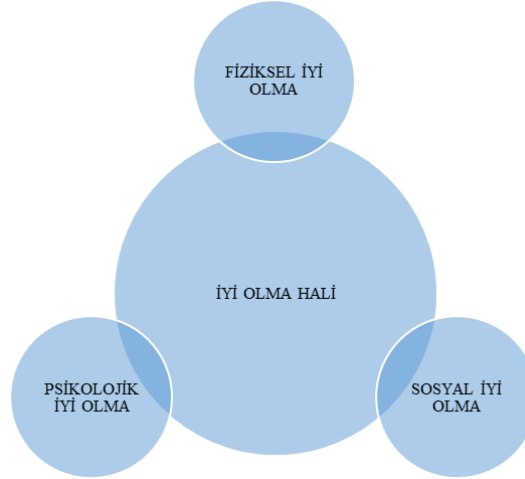
Bununla birlikte, deneysel araştırmalar, insan beklentilerinin karşılandığı ve dolayısıyla uzun vadeli mutluluğunu sağlayan durumların bir kişinin yaptığı faaliyetlerden çok kişinin içinde bulunduğu koşullarla ilgili bir sorun olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla, insan yapılı çevreyi statik bir varlık olarak görmektense istenen faaliyetleri kolaylaştıran mekanlar tasarlamaya doğru bir adım daha ileri gidebilmelidir. Başka bir deyişle, mekanlar, sakinlerine zevk ve anlam temin eden deneyimleri canlandırmayı hedefleyebilir (Petermans ve Pohlmeier, 2014: 206). Bu bağlamda, mekandan alınan tatmini nesnel ve öznel iyi olma hali ile değerlendirmek daha doğru olacaktır. Ancak bu değerlendirilmeden önce iyi olma kavramını tanımlamak gerekmektedir.

İyi olma kavramı, sağlıklı olma kavramıyla birlikte kullanılan, hatta zaman zaman karıştırılan bir kavramdır. İyi olma durumu, sağlıklı olma durumunun ötesinde birtakım bileşenlerin ifadesidir. Bir bireyin herhangi bir hastalığının olmaması durumu sağlıklı olması için yeterli iken, iyi olma durumu için

artı bir memnuniyet ve mutluluk hali de gerekmektedir. Kullanıcının iyi olma hali, fiziksel iyilik durumu, bilişsel ve duygusal iyi olma durumunun birlikteliğiyle açıklanmaktadır (Grigoriou, 2019: 1-192).

İyi olma durumunda kişi;

- Fiziksel olarak vücudunu hafif, sağlıklı ve tazelenmiş hisseder,
- Psikolojik olarak zihni ve duyguları nettir,
- Sosyal gereksinimleri karşılanmıştır,
- Hem estetik hem de duygusal bir rahatlık hali içindedir (Şekil 1).



**Şekil 1:** İyi Olma Halinin Temel Bileşenleri

İyi olma halinde nesnel ve öznel olarak değerlendirilebilen yüksek bir yaşam kalitesine sahip olmak için dış koşulların ne derece karşılandığının analizi önem arz etmektedir. Ortak bir yaklaşımla nesnel iyi olma hali, ekonomik göstergeler ve sağlık göstergeleri gibi nesnel parametreler şeklinde geliştirilebilmektedir (Petermans ve Pohlmeier, 2014: 208). Nesnel iyi olma halinde bireylerin öznel değerlendirmeleri olmadan iyi oluş değerlendirmeleri yapılabilir (Constanza vd., 2007: 267). Burada amaç mekanların yaşanabilirliği ve kalitesi için nesnel olarak mümkün olan en iyi koşulları yaratmaktır. Öznel iyi olma hali için ise minimum gereksinimleri karşılamaktan öte kişiyi mutlu etmeye yönelik mekan tasarımlarını optimum düzeyde karşılamak gerekmektedir. İyi olma halinden bahsederken iyileştirici ortamlar ve kanıta dayalı tasarım üzerine yapılan araştırmalardan bahsetmek de dikkate değerdir. Ulrich (1984)'ün yaptığı çalışmaya göre, bazı ortam bileşenlerinin insanlar üzerindeki potansiyel iyileştirici etkisi bulunmaktadır. Örneğin, hastaların iyileşmesine nesnel olarak katkıda bulunmak üzere sağlık mekanlarında kullanılan ideal aydınlatma seviyesi ve yeşil varlığı hastaların ilaç kullanımları veya kalış süreleri ile doğrudan bağlantılıdır (Ulrich, 1991: 103). Aynı çalışma mekanda ilgi çekici etkinliklere fırsat verecek tasarımların yapılmasını ve mekan kullanıcılarının olumlu ilişkiler kurabilecekleri mekan bileşenlerinin tasarlanmasını çok değerli bulmaktadır.

Petermans ve Pohlmeier (2014: 212)'e göre kişiler üzerinde olumlu etki yaratan mekanlar pozitif tasarım içeren mekanlardır.

Bu mekanları tasarlamak için gerekli kriterler şu şekilde sıralanabilir;

- Önceden var olan olumsuz faktörleri azaltmak veya ortadan kaldırmak yerine mevcut olasılıkları desteklemeye ve yenilerini yaratmaya odaklanmak (Desmet ve Pohlmeier, 2013: 11),
- Pozitif tasarım çerçevesini oluşturan bileşenler arasında bir denge yaratmak,
- Kullanıcı ile kişisel bir uyumu yakalamak,
- Kişisel ve toplumsal sorunların çözümü üzerinde uzun vadeli bir etkiye sahip olmak (Petermans ve Pohlmeier, 2014: 209).

İnsanların mekan algısı mekana duydukları aidet hissiyle de bağlantılıdır. Örneğin özellikle gelişmiş ülkelerdeki insanlar, sürekli ikamet ettikleri konutları olmasa dahi vakit geçirdikleri ortamların tasarımına (ziyaretin amacı ve kalış süresi ne olursa olsun) sürekli ikamet ettikleri konutların tasarımından daha eleştirel yaklaşmaktadır (Klingmann, 2007; Petermans ve Pohlmeier, 2014: 207'den). Bu sebeple tasarımcılar konutları, ofisleri, hastaneleri vb. tasarlarken insanların refahına katkıda bulunabilecek nesnel parametreleri yerine getirmeye özen göstermelidir. Tasarımcılar bir mekanı tasarlarken ünitelerin en verimli organizasyonunu etraflıca düşünmelidirler. Bu bakış açısına göre,

mekanlar; insan karşılaşmalarının ve faaliyetlerinin gerçekleşebileceği statik ve pasif bir platform olarak kabul edilebilirler (Petermans ve Pohlmeier, 2014: 207).

Tüm bu yaklaşımların ötesinde tasarım kavramı, değinilen özellikleri ve insanların iyi olma hali bileşenlerinin ışığında mutluluk kaynağı mekanlar yaratılması için önemlidir. Doğru tasarlanmış bir mekan insanın gelişmesi için fırsat yaratacak bir platformdur. Çünkü tasarım olumlu duygulara ve optimal insan işleyişine fırsat verecek mekanlar yaratılması için bir araç niteliğindedir.

Bu yaklaşımla bu çalışmada Ulrich'in sağlık mekanlarında hastalar üzerindeki stresi azaltmaya yönelik geliştirdiği Destekleyici Tasarım Teorisi'nin bileşenleri olan kişisel kontrol (PC), sosyal destek (SS), ve olumlu dikkat dağıtıcı (PD) etkenler, COVID-19 sonrası değişen konut içi ve peyzaj alanı tasarımları için ele alınmıştır. Aynı zamanda çalışmada değişen tasarım yaklaşımlarının pandemi sürecinde bireylerin artan stres seviyeleri üzerindeki iyileştirici etkileri de değerlendirilmiştir. Ayrıca insanların günlük hayatlarında uzun süreler zaman geçirdikleri hem fiziksel hem de sosyo-psikolojik açıdan çok önemli bir yeri olan konut iç mekan ve peyzaj alanlarının pandemi sonrası değişen ihtiyaçlara cevap verebilme yeteneğinin artırılması için de Ulrich'in Destekleyici Tasarım Teorisi'nin temel bileşenlerinden yararlanılmıştır.

Bu çalışmanın sınırlılıklarını; COVID-19 pandemisi sonrası yeniden şekillendirilmesi gereken mekan tiplerinden olan 'peyzaj alanına sahip müstakil konutlar' oluşturmaktadır. Her ne kadar COVID-19 pandemisi sonrası çalışma konusu olan müstakil konutlar gibi birçok mekan tipinde (çok katlı konutlar, okullar, hastaneler, kamu kurum ve kuruluşları vb.) tasarım kriterleri değişmek zorunda kalsa da bu çalışmada sadece peyzaj alanına sahip müstakil konutlar ele alınmış ve demografik farklılıklar gözletilmeksizin bu konutların kullanıcılarının iyi olma gereksinimleri üzerinde durulmuştur. Bu çalışmanın COVID-19 sonrası farklı mekan tipleri için tasarım kriterlerinin yeniden şekillendirilmesinde ve farklı tip mekan organizasyonlarının tasarlanmasında tasarımcılara ışık tutması hedeflenmektedir.

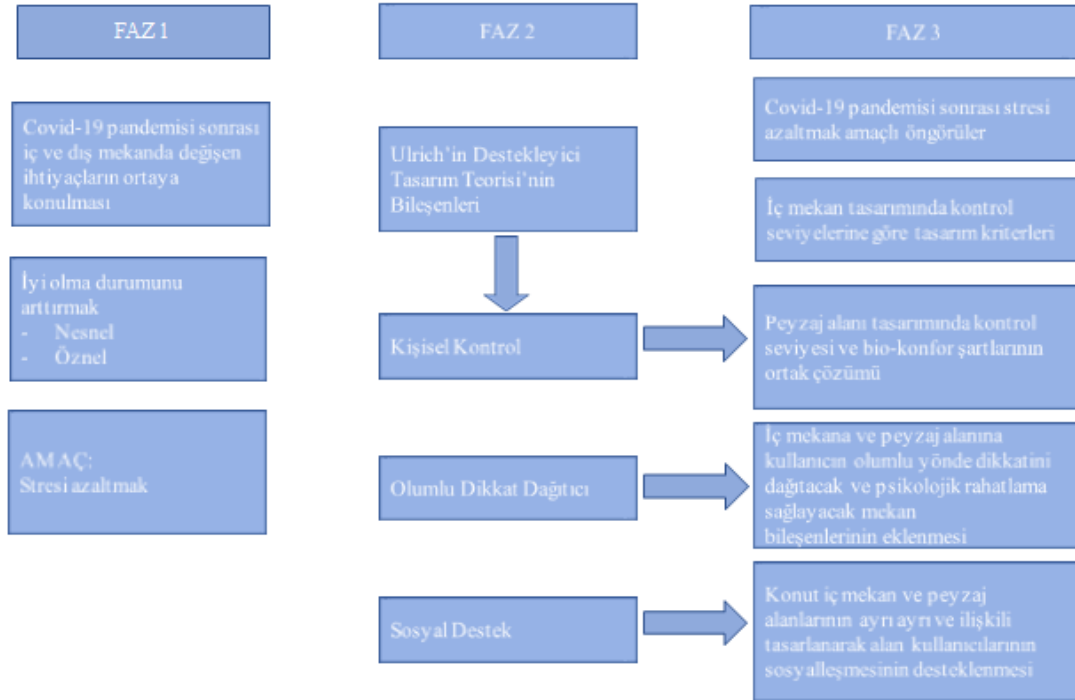
## **2. MATERYAL VE YÖNTEM**

Bu çalışmada öncelikle iyi olma durumu analiz edilmiş, insanların bütünsel olarak iyi olma halini destekleyecek mekan tasarım ihtiyaçları belirlenmiştir. Bu doğrultuda, kullanıcı ihtiyaçları farklı teorisyenlerin bakış açısıyla irdelenmiş sonuç olarak COVID-19 pandemisi sonrası değişen mekan ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak Ulrich'in Destekleyici Tasarım Teorisi'nin bileşenleri temel alınmıştır.

COVID-19 pandemisi sonrası mekanlarda artan stres düzeylerini azaltmak, iyi olma durumunu desteklemek ve mekanları yeni mekan kullanım dinamiklerine göre şekillendirebilmek için Ulrich'in Destekleyici Tasarım Teorisi'nin ana bileşenlerini kullanmayı hedefleyen bu çalışma, öncelikle temel insan ihtiyaçlarına ve pandemi sonrası değişen insan ihtiyaçlarına odaklanmıştır. Çünkü pandemi sonrasında insanların konutlarında ve yakın çevrelerinde uzun süreli vakit geçirmek zorunda olmaları mekan gereksinimlerini değiştirmiştir. Artık insanlar için yaşadıkları mekanların verdiği mutluluk ve konforlu yaşam koşulları eskisinden çok daha önemli hale gelmiştir. Çalışmanın bu noktasında Ulrich'in Destekleyici Tasarım Teorisi bileşenleri mekan kullanıcılarının fiziksel, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla şekillendirilmiştir. Çalışmada Ulrich' in Destekleyici Tasarım Teorisi'ne göre yorumlanan mekan ihtiyaçları için tasarım yaklaşımları geliştirilmiştir.

Çalışmanın kavramsal çerçevesi Şekil 2'de verilmiş olan diyagramdaki üç ana birleşen üzerine kurulmuştur.

---



**Şekil 2: Kavramsal Çerçeve Diyagramı**

Diyagramda görüldüğü üzere çalışmanın kavramsal çerçevesi üç ana fazda ele alınmıştır. 1.fazda; çalışmanın problem olarak gördüğü ve buna göre belirlediği amaç belirtilmiştir. Buna göre; öncelikle covid- 19 pandemisi sonrası konut iç ve dış mekanda değişen ihtiyaçlar ortaya konmuş, bu ihtiyaçların karşılanması için ilk olarak, bireyin iyi olma halini destekleyen nesnel ve öznel gereksinimleri özetlenmiştir. İyi olma durumunu azaltıcı etkisi olan ve pandemi sürecinde bireylerde artış gösteren stresi azaltmak içe çalışmanın temel amacı olarak belirlenmiştir. 2. Fazda, Ulrich'in Destekleyici Tasarım Bileşenlerini oluşturan kişisel kontrol, olumlu dikkat dağıtıcı etkenler ve sosyal destek kavramları irdelenmiş; Faz 3'te bu bileşenler; COVID-19 pandemisi sonrası konut içi ve yakın çevresi peyzaj alanları üzerinde geliştirilebilen somut öneriler ile bağdaştırılmıştır.

### 3. BULGULAR VE TARTIŞMA

COVID-19 dünya halk sağlığı güvenliğini ciddi şekilde tehdit eden bir virüsdür. Virüsün tüm dünya üzerinde yayılış göstermesi ve yarattığı tahribat hastalığın Dünya Sağlık Örgütü tarafından Mart 2019'da pandemi olarak ilan edilmesine sebep olmuştur (WHO, 2019). COVID-19 sadece halk sağlığını tehdit etmekle kalmayıp tüm dünyayı dramatik bir biçimde yeniden şekillendirmektedir. COVID-19 pandemisi hastalığa yakalansın ya da yakalanmasın insanların yaşam şeklini temelden değiştirmiştir. COVID-19 pandemisi sonrası mekanlar sadece barınma ve temel hayat ihtiyaçlarımızın karşılandığı yerler olmaktan çıkmış, özellikle ülkelerin uzun süreli kapanma kararı aldığı zamanlarda insanların çalıştığı, spor yaptığı, sosyalleştiği tek yer olmuştur. Mekanlar artık insanların refahı ve ruh sağlığı üzerinde eskisinden çok daha etkilidir. Bu etki hem iç mekânın hem peyzajın morfolojik olarak değişim sürecini de hızlandırmıştır. Bu dönemde korku, can sıkıntısı, hastalığa hazırlıksız yakalanmanın verdiği negatif sonuçlar, bilgi eksikliği, mali kayıp, fiziksel aktivite yetersizliği gibi çok çeşitli sebeplerle insanlarda ruh hali değişikliği, anksiyete, sinirlilik, uykusuzluk, stres hali, alkol bağımlılığı gibi rahatsızlıklar görülmeye başlanmıştır. Günümüzde tüm dünya hastalığın sebep olduğu bu olumsuz etkileri hafifletici yollar aramaktadır. İşte bu noktada insanlar üzerinde yeniden tasarlanmış ve konforlu hale getirilmiş mekânların varlığının iyileştirici etkisi olacağı fikri önem kazanmaktadır. Çünkü son yıllarda yapılan çok sayıda çalışma iç mekân ve peyzaj tasarımının insan sağlığı üzerine çok büyük etkilerinin olduğunu göstermektedir. Yapılı çevrenin fiziksel karakteri kişinin üzerinde bulunduğu psikolojik rahatsızlıkları azaltabilecek bir performansa sahiptir (Amerio vd., 2020: 5973).

#### 4. ULRICH'İN DESTEKLEYİCİ TASARIM TEORİSİ

Bir mekan bireyin sosyal, fiziksel ve kültürel yapısıyla şekillenir ve bireyin çevresi ile olan aktif bağının sınırı ile sınırlanır. Bu nokta Ulrich'in Destekleyici Tasarım Teorisi insan sağlığı üzerinde yapıyı çevrenin önemine vurgu yapmaktadır. Ulrich, özellikle sağlık yapılarında yürüttüğü mekan-insan sağlığı ilişkisi araştırmaları sonucunda mimari parametrelerin, mekanı kullananların sağlığı ve iyi olma hali üzerinde çok etkili olduğu belirtmektedir (Ulrich, 1991: 91-107). Öne sürdüğü bu fikri 'Ulrich'in Destekleyici Tasarım Teorisi' adı altında teorileştiren ve çeşitli bileşenler ile destekleyen Ulrich, insanların ihtiyaçlarını doğru tespit ederek yapılacak mekan tasarımlarının kişilerin stres tepkilerini azaltmada ve iyi olma halini arttırmada önemli bir yol olduğunu savunmaktadır. Daha spesifik olarak vurgulamak gerekirse stres çevresel olarak azaltılabilir hatta pozitif etki sağlanarak önenebilir. Tasarımcılar bu gereksinimlere karşılık verirken hem nesnel hem öznel düzeyde iyi olma durumunu destekleyebilir. Ulrich'in Destekleyici Tasarım Teorisi'ne göre tasarımcılar bu amaçla aşağıda belirtilen 3 temel bileşeni göz önünde bulundurmak zorundadır.

##### a. Kişisel Kontrol

Ulrich'in Destekleyici Tasarım Teorisi'ne göre kişisel kontrol bileşeni; bireyin çevresindeki olay ve durumları kendi isteği doğrultusunda yönlendirme isteği, kontrol etme isteği olarak tanımlanabilir. Özellikle belirli çevreler ve durumlar için (hastaneler, okullar, işyerleri vb.) mekanı kontrol edebilme bireylerin stres seviyeleri ve iyi olma durumlarının sağlanması için oldukça önemlidir (Steptoe ve Appels, 1989; Ulrich 1991: 100'den). Burada mekanı kontrol etmekten kasıt mekandaki yaşam şeklini etkileyecek her türlü çevresel etmenin kontrol altına alınabilmesidir.

COVID-19 pandemisi sonrası konut kullanıcısının artan konut kullanım süresi ve artan kaygı düzeyi yaşam mekanlarını kişisel olarak kontrol edebilme arzusunun da artmasına sebep olmuştur. Örneğin tasarımcı, mekanda kullanıcının konut içi mahremiyeti için gereken çevresel şartları kendi isteği doğrultusunda yönlendirebilmesini (yüzey özellikleri, mobilya yerleşimi ve plan yerleşimi aracılığıyla) ve hijyen gereksinimini karşılayabilmesini (uygun malzeme, doku ve uygulama aracılığıyla) sağlamalıdır. Ayrıca mekan akustik (gürültü kontrolü, yalıtım malzeme ve uygulamaları, yüzey kaplama elemanları vb.), gün ışığı ve yapay aydınlatma (doğru yönlenme, uygun açıklık kullanımı, iç ve dış gölgeleme elemanları, kaynak ışık seçimi, seviyesinin ayarlanması vb.) gibi mekan bileşenlerinin kontrol edebilmesi için uygun şartları yaratmalıdır. Bunun yanı sıra; kullanıcının bulunduğu bölgenin iklimsel verilerine göre hem iç mekanda hem peyzaj alanında etkin kullanılabilmesi için detay tasarımlar yapmalı, kullanıcının iklimi kontrol altına alması sağlamalıdır. Konutun peyzaj alanında konut mahremiyetini gerektirecek perdeleme elemanlarının kullanılması da dış mekanda gerçekleşecek kontrollü sosyalleşme aktivitelerinin mahremiyeti için oldukça önemlidir. Özellikle yabancı ile olan mecburi karşılaşmalarda (kargo alımı, kapıda alış-veriş vb.) mümkünse COVID-19 bulaş riskinin azaltılmasını sağlayacak konut girişi öncesi peyzaj bölümlerinin tasarlanması oldukça önemlidir.

##### b. Olumlu Dikkat Dağıtıcılar

Ulrich'in teorisine göre; mekan kullanımında bir takım olumlu dikkat dağıtıcıların bulunması mekan kullanıcısının stres düzeyini azaltacak, uzun süreler kapalı kalan kullanıcının vaktini daha etkin kullanmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda olumlu dikkat dağıtıcıların mekan içinde doğru yerde ve doğru sıklıkta kullanılması oldukça önemlidir. Örneğin dikkat dağıtıcı olarak ses, yoğun ışık, çok renkli ışık gibi faktörlerin seviyesinin fazla olması konut kullanıcısını rahatsız edebilir. Elbette bu faktörlerin gereğinden az kullanılması da depresyon gibi hastalıkların oluşmasına sebep olacaktır. Özetle ortamda olumlu dikkat dağıtıcıların eksikliği insanları daha çok endişe ve stres haline sokmaktadır (Wohlwill 1968; Berlyine 1971; Ulrich, 1991: 102'den).

Olumlu dikkat dağıtıcıların başında mekan ile entegrasyonu sağlanmış peyzaj alanları gelmektedir. Mekan içindeki iyi olma hali etkisinin güçlendirilmesi için iç mekan, yarı açık mekan ve dış mekan (konut peyzaj alanı) ilişkisi doğru kurulmalıdır. Bu ilişki yaz ve kış sürekli olmalı, peyzaj alanında seçilecek bitki çeşidi, donatı elemanı, zemin elemanı, su yüzeyi vb. peyzaj bileşenleriyle konut kullanıcısının stresten uzak kalması sağlanmalıdır. Gün ışığının mekan içine kontrollü alınması ve peyzaj alanında güneşlenme imkanının yaratılması da kullanıcı için olumlu dikkat dağıtıcı olacaktır. Müzik dinleme faaliyetinin çoğu kullanıcı için terapi etkisi vardır. Bu faaliyetin kişinin diğer mekan kullanıcılarını rahatsız etmeden gerçekleştirilmesi de oldukça önemlidir. İç mekanda ya da peyzaj alanında hobi alanlarının tasarlanması, depolama birimlerinin oluşturulması ve mekanda renk, doku, form seçimlerinde ve sanat eseri kullanımında seçici davranılması da kullanıcının stres düzeyini azaltacaktır. Mekan içinde kullanılan sanat eserlerinin konusu da stres düzeyi üzerine etkilidir. Ulrich, (1991: 103)'de

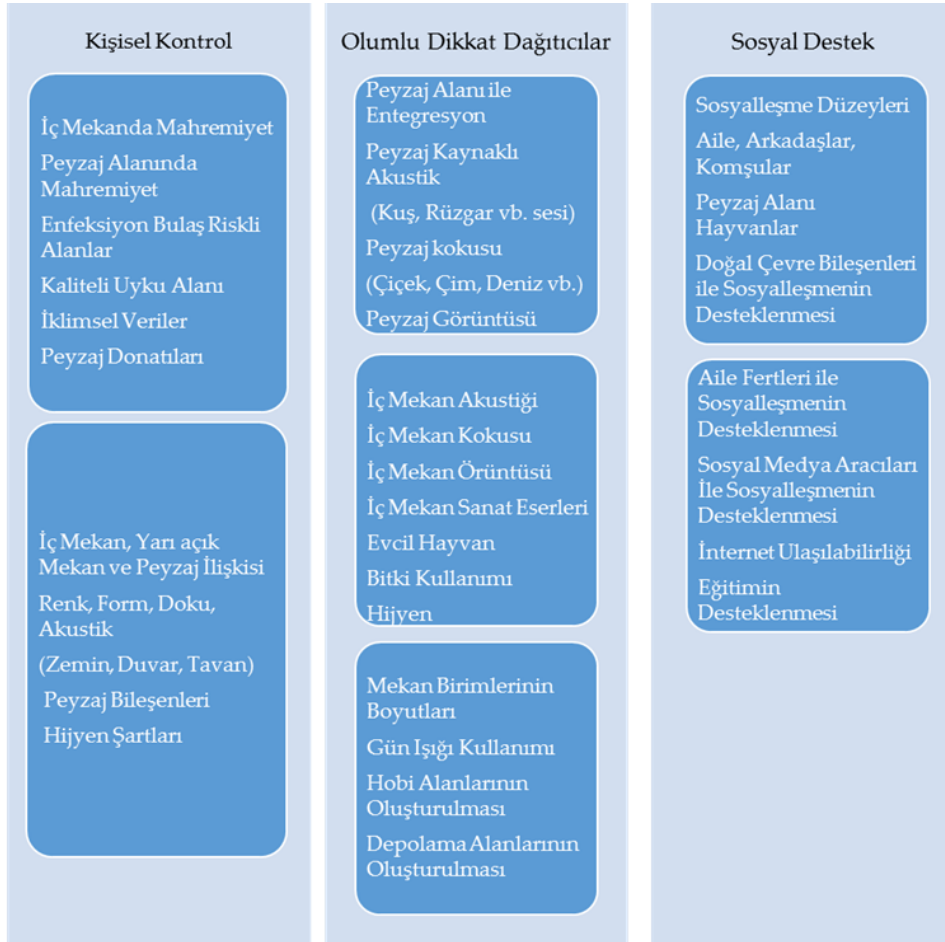


soyut konu kullanılan tabloların kişiler üzerinde yüksek endişe yarattığı belirtilmektedir. Peyzaj alanının haricinde iç mekanda sera kullanımı, evcil hayvanlar için yaşam alanları ve oyun köşelerinin tasarımı da uzun kısıtlama dönemlerinde kullanıcının gününü daha eğlenceli geçirmesini sağlayacak olumlu dikkat dağıtıcılarındandır.

### c. Sosyal Destek

Ulrich teorisinde insanoğlunun sosyal bir canlı olduğunu ve diğer insanlarla aktif olarak ilişkide olmasının stres düzeyine olumlu etkiler yapacağını belirtmektedir Ulrich, (1991: 105). Ancak COVID-19 pandemisi sonrası getirilen kısıtlamalar ve hastalığın bulaşma korkusu sebebiyle insanlar bu ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. COVID-19 pandemisi süresince sosyal ortamlardan uzak kalmak özellikle aktif yaşayan insanlar için en zorlu kısıtlamalardan bir tanesi olmuştur. Bu noktada Ulrich (1991)'in geliştirdiği Destekleyici Tasarım Teorisi mekan içindeki tasarım stratejilerinin sosyalliği artırıcı yönde etkisinin olabileceğini belirtmektedir. Burada önemli olan mahremiyet gereksinimini de göz önüne alacak sosyal etkileşim alanlarının tasarlanmasıdır. Ne yazık ki bu dönemde birçok insan için sosyalleşmenin tek yolu internet kullanımına bağlı sosyal medya ortamları olmuştur. Bu bağlamda sürekli olarak aynı mekanı kullanmak zorunda olan konut kullanıcılarının yaşam alanlarında keyifli sohbet imkanı yakalayacakları ve özel görüşmelerine fırsat bulacakları esnek mekan çözümlerinin olması önemlidir. Mekanın eğitim hayatı devam eden kişiler için de konforlu olması, farklı eğitimler ve çalışmalar için esnek mekan çözümlerinin yaratılması da kullanıcının kısıtlama dönemlerini avantaja çevirmesini sağlayacaktır.

Belirlenen kavramsal çerçeve ışığında ve Ulrich'in Destekleyici Tasarım Teorisi bağlamında COVID-19 sonrası konut ve konut peyzaj alanı için önerilen mekan parametreleri tablo halinde Şekil 3'de gösterilmektedir.



Şekil 3: Ulrich' in Destekleyici Tasarım Teorisi'ne göre COVID-19 Pandemisi Sonrası İç Mekan ve Peyzaj Alanı Tasarımı İçin Önerilen Mekan Parametreleri

Bu bağlamda; kişisel kontrol algısını arttırmak üzere, mahremiyeti destekleyecek iç mekan ve peyzaj tasarımlarını arttırmak üzere mobilya seçimleri yapılmalı, bitkisel tasarım kararları verilmeli, enfeksiyon bulaş riskli alanların olabildiğince kontrolünün kolay sağlanması için konumu doğru saptanmalı ve kullanılan malzemeler doğru seçilmeli, kaliteli uyku alanları sağlanmalı, iklimsel veriler doğru analiz edilmeli ve bu verilere uygun mekan konumlandırılmaları ve gölgeleme elemanları kullanılmalı, peyzaj donatıları bireylerin kontrolüne izin verecek şekilde tasarlanmalıdır. Bireylerin konut içi mahremiyet ve sosyalleşme isteklerini düzenleyebilecekleri iç mekan, yarı açık mekan ve peyzaj ilişkisinin sağlanması, zemin, duvar ve tavan yüzeylerinde renk, form, doku ve akustik gibi mekan parametrelerinin temizlik, değişim, ses izolasyonu vb. gereksinimler doğrultusunda bireyler tarafından kontrol edilebiliyor olması, peyzaj bileşenlerinin ve hijyen şartlarının da yine kullanıcının kontrol etme arzusunun cevabı niteliğinde olması gerekmektedir.

Olumlu dikkat dağıtıcılar altında; peyzaj alanı ile entegrasyonu destekleyici şeffaf açık veya yarı açık yüzey tasarımları, bireyin farklı algı yollarına hitap edecek şekilde iç mekanda ve peyzaj alanında akustiği (kuş, rüzgar vb sesler), kokuyu ve görüntüyü doğal ya da yapay yöntemlerle tasarıma katmak önemli görülmektedir. Buna ek olarak iç mekanda; sanat eserleri, bitki kullanımı ve hijyen faktörü olumlu yönde dikkat dağıtmak üzere değerlendirilmelidir. Mekan birimlerinin boyutlarının minimum şartları karşılamaya yönelik değil, aynı zamanda keyifli zaman geçirmek için optimum boyutlarda olması, gün ışığının içeriye işlevleri destekleyecek yönde ve optimum düzeyde alınması, hobi alanları ve depo alanlarının oluşturulması gerekmektedir.

Son olarak, sosyal desteği arttırmak üzere, sosyalleşme düzeylerini doğru tanımlamak, buna yönelik aile, arkadaş ve komşuluk ilişkilerini kontrollü şekilde desteklemek önemli görülmektedir. Peyzaj alanı ve doğal çevre bileşenleri ile bu sosyalliği desteklemek önemli görülmektedir. Sadece aile fertleri arasında değil, aynı zamanda sosyal medya araçları, genel olarak internet aracılığıyla sosyalleşmenin desteklenmesi yanısıra özellikle eğitimin bu dönemde sosyal destek bağlamında da artırılması önemli görülmektedir.

## SONUÇ

Yapılı çevrenin fiziksel karakteri, kişinin üzerinde bulunduğu psikolojik rahatsızlıkları azaltabilecek bir performansa sahiptir. Bu çalışmada kullanıcının ihtiyaçları ile iç mekan ya da peyzaj alanı birimlerinin özelliklerini ve aralarındaki ilişkiyi özetlemek için geliştirilen Ulrich' in Destekleyici Tasarım Teorisi'den kavramsal bir şekilde yararlanılmıştır. Çalışma, demografik özelliklerine (kadın, erkek, yaşlı, genç vb.) bakmaksızın COVID-19 pandemisi sonrası değişen konut kullanıcılarının ihtiyaçlarını sistematik olarak tasarım özellikleriyle ilişkilendirerek; kişi, konut ve konut peyzajı uyumunun sağlanabileceğini, dolayısıyla insanların yaşam ortamının iyi olma halini destekleyebileceğini savunmaktadır.

COVID-19 pandemisi sonrası konut iç mekan ve peyzaj alanları insanların fiziksel ve psikososyal hayatı üzerinde çok daha etkili hale gelmiştir. Bu çalışma ile insanların evde kalma sürelerinin uzamasıyla artan sağlık sıkıntılarının doğru iç mekan ve peyzaj tasarımları ile azaltılabileceği vurgulanmaya çalışılmıştır. Son yıllarda yapılan ve çalışma içinde de yer verilen araştırmalar çalışmanın ana vurgusunu destekleyecek niteliktedir. Çalışmada örnek olarak verilen araştırmalar iç mekan ve peyzaj tasarımının insan sağlığı üzerine çok büyük etkilerinin olduğunu göstermektedir. Pandemi sonrası değişen konut iç mekan ve konut peyzaj alanı gereksinimlerine göre mekanların morfolojik olarak değişimi oldukça büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda çalışmada öncelikle insan gereksinimleri ve iyi olma kavramı irdelenmiştir. Sonrasında sırasıyla Ulrich' in Destekleyici Tasarım Teorisi ele alınmış ve teorinin bileşenleri, konut iç mekan ve peyzaj alanları için tasarım önerilerinin kavramsal olarak ortaya konması amacıyla yorumlanmıştır. Çalışmanın, Ulrich'in Destekleyici Tasarım Teorisi ile desteklenerek, uygulamaya yönelik öneriler sunması özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Sonuç olarak tüm bilim çevrelerinin üzerinde durduğu üzere, insanları yeni bir dünya düzeni beklemektedir ve bu yeni düzende mekanlar da kendi dinamik yapıları içerisinde değişmeye ve evrilmeye devam edecektir. Bu evrim alışlagelen ve bilinen bazı kabulleri de değiştirecek, tasarım disiplinine yeni anlamlar katacaktır. Bu bağlamda, bu çalışma ile iyi olma kavramının irdelenmesi, bu amaca yönelik insan gereksinimlerini dikkate alarak somut öneriler sunulması ve gelecek çalışmalara önderlik etmesi hedeflenmiştir.

## KAYNAKÇA

- Amerio, A.; Brambill, A.; Morganti, A.; Aguglia, A.; Bianchi, D.; Santi, F.; Costantini, L.; Odone, A.; Costanza, A.; Signorelli, C.; Serafini, G.; Amore, M. ve Capolongo, S. (2020). COVID-19 Lockdown: Housing Built Environment's Effects on Mental Health. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16), 59-73.
- Bennett, T. ve Jones, A. (2018). The Health Benefits of the Great Outdoors: A Systematic Review and Meta-Analysis of Greenspace Exposure and Health Outcomes. *Environmental Research*, 0(166), 628-637.

- Bo, H-X.; Li, W.; Yang, Y.; Wang, Y.; Zhang, Q.; Cheung, T.; Wu, X. ve Xiang, Y-T. (2021). Posttraumatic Stress Symptoms and Attitude Toward Crisis Mental Health Services Among Clinically Stable Patients With COVID-19 in China. *Psychological Medicine*, 0(51), 1052–1053.
- Cherry, K. (2020). Personal Construct Theory Overview. <https://www.verywellmind.com/what-is-personal-construct-theory-2795957> adresinden 20.04.2021 tarihinde erişildi.
- Constanza, R.; Fisher, B.; Ali, S.; Beer, C.; Bond, L.; Boumans, R.; Danigelis, N.; Dickinson, J.; Elliott, C.; Farley, J.; Elliott Gayer, D.; MacDonald Glenn, L.; Hudspeth, T.; Mahoney, D.; McCahill, L.; McIntosh, B.; Reed, B.; Turab Rizvi, S.; Rizzo, D.; Simpatico, T. ve Snapp, R. (2007). Quality of Life: An Approach Integrating Opportunities, Human Needs, and Subjective Well-Being. *Ecological Economics*, 61(2-3), 267-276.
- Desmet, P.M.A. ve Pohlmeier, A.E. (2013). Positive Design: An Introduction to Design for Subjective Well-Being. *International Journal of Design*, 7(3), 5-19.
- Droit-Volet, S.; Gil, S.; Martinelli, N.; Andant, N.; Clinchamps, M.; Parreira, L. vd.. (2020) Time and Covid-19 Stress in the Lockdown Situation: Time Free, «Dying» of Boredom and Sadness. *PLoS ONE*, 15(8), 1-15.
- Ensarioğlu, S. A. (2020). Pandemi Sürecinin "Evrensel Tasarım" İlkelerine Etkileri. *International Journal of Social Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 7(55), 1673-1680.
- Gursoy, D. ve Chi, CG. (2020). Effects of COVID-19 Pandemic on Hospitality Industry: Review of The Current Situations And a Research Agenda. *Journal of Hospitality Marketing and Management*, 29(5), 527-529.
- Grigoriou, E. (2019). *Wellbeing in Interiors Philosophy, Design and Value in Practice*. London: RIBA Publishing. 1-192.
- Hazer, M.; Formica, M.K.; Dieterlen, S. ve Morley, C.P. (2018). The Relationship Between Self-Reported Exposure to Greenspace and Human Stress in Baltimore, MD. *Landscape and Urban Planning*, 0(169), 47–56.
- Hupper, F.A. ve So, T.T.C. (2013). Flourishing Across Europe: Application of a New Conceptual Framework for Defining Well-Being. *Social Indicator Research*, 0(110), 837–861.
- Jurblum, M., H Ng, C., Castle, D. J., (2020). Psychological Consequences of Social Isolation and Quarantine: Issues Related to COVID-19 Restrictions. *Focus*, 49(12), 778-783.
- Klingmann, A. (2007). *Brandscapes. Architecture in the Experience Economy*. Cambridge: The MIT Press.
- Manzini, E. (2014). Making Things Happen: Social Innovation and Design. *Design Issues*, 30(1), 57–66.
- Petermans, A. ve Pohlmeier, A. (2014). Design for Subjective Well-Being in Interior Architecture. *Conference: Proceedings of The 6th Symposium of Architectural Research 2014: Designing and Planning the Built Environment for Human Well-Being* içinde (s. 206-218). Oulu, Finland: University of Oulu.
- Poortinga, W.; Bird, N.; Hallingberg, B.; Phillips, R. ve Williams, D. (2021). The Role of Perceived Public and Private Green Space in Subjective Health and Wellbeing During and After the First Peak of the COVID-19 Outbreak. *Landscape and Urban Planning*, 0(211), 1-11.
- Step toe, A. ve Appels, A. (1989). *Stress, Personal Control, and Health*. Chichester, England: John Wiley.
- Ulrich, R. (1984). View Through a Window May Influence Recovery From Surgery. *Science*, 0(224), 420-421.
- Ulrich, R. (1991). Effects of Interior Design on Wellness: Theory and Recent Scientific Research. *Journal of Health Care Interior Design: Proceedings from The Annual National Symposium on Health Care Interior Design. National Symposium on Health Care Interior Design*, 0(3), 97-109.
- White, M.P.; Pahl, S.; Wheeler, B.W.; Depledge, M.H. ve Fleming, L.E. (2017). Natural Environments and Subjective Wellbeing: Different Types of Exposure are Associated with Different Aspects of Wellbeing. *Health and Place*, 0(45), 77–84.
- WHO, 2019. <https://www.who.int/> adresinden 20.05.2021 tarihinde erişildi.
- Wohlwill, J. (1968). The Physical Environment: A Problem for a Psychology of Stimulation. *Journal of Social Issues*. 22(4), 29-38.
- Zavei, S.J.A.P. ve Jusan, M.M. (2012). Exploring Housing Attributes Selection Based on Maslow's Hierarchy of Needs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 0(42), 311–319.



# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 17 , p. 201-216, Autumn 2021

## Yazımsal Metinlerde Bir "Ötekilik" Olarak Kadınlık ve Saç İmgesinin Dışavurumları \*

*Womanhood As An "Otherness" In Literary Texts and The Expressions of Hair Image*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.971187>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**13.07.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**25.09.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**29.09.2021**

### Asya Studies

Prof. Dr. Hayriyem Zeynep Altan  
Nişantaşı Üniversitesi, Sanat ve  
Tasarım Fakültesi, Radyo  
Televizyon ve Sinema Bölümü

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0003-4938-7659>

\* Bu makale, 4-5 Ekim 2018'de, Dokuz Eylül Üniversitesi ve DEKAUM (Kadın Hakları ve Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi) işbirliğiyle düzenlenen "2. Uluslararası Kadın Kongresi" kapsamında İzmir'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

#### Öz

Gerek yerli edebiyatımıza gerekse de başka ulusların edebiyatına baktığımızda; çoğunlukla kadının varlığının ikincil bir değere hapsedilerek belirli kalıplar içinde verildiğini görüyoruz. Romanlarda, öykülerde, masallarda bir kadının anlatı içindeki yeri ve serüveni ataerkil kültürün dayattığı sınırlara kadar uzanabiliyor. Bu anlayışın en önemli nedenlerinden biri; kadını daima "bedeni" ön plana çıkarılarak tanımlamak ve kadın bedenini de bir "mübadele değeri" üzerinden tanımlamak eğilimidir. Bu bağlamda kadının kendi kültürü tarafından nasıl ötekileştirildiğini belirleyebilmek için; hem eril dilde yazılmış yapıtlara, hem de çoğunlukla kanon dışında bırakılan, dişil bir "poetika"ya sahip kadın yapıtlarına bakmak gerekir. Böylece kadınlığın erkek zihninde ve yaşamında neye karşılık geldiğini algılamak mümkün olur. Dahası bu karşılıkların kadının kendisi tarafından dile getirilen hakikatlerden ne kadar uzak olduğu da anlaşılır hâle gelir. Kadınlık deneyimleri mahrem alana hapsedilerek dilsizleştirilmiş ve erkeğin gereksinimleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Kültür, dil alanında kimi merkezler kurar ve bu merkezler "ikili karşılıklar" üzerinde yükselir. Örneğin, kadın fiziksel yapıyı göz önüne alınarak "zayıf" cinsiyet olarak tanımlandığında; erkek otomatik olarak "güçlü" cinsiyet konumuna sahip olur. Bu ikili karşılıklar neredeyse her zaman kadının olumsuzlanmasıyla sonuçlanır. Sözü edilen bu kültürel ortamda, hem yaşamın içinde hem de kurgusal yaşamlarda kadının kendi benliğini doğrudan ve kendiliğinden kurabilmesi olanaklı mıdır? Bu çalışma bu soruya yanıt ararken; kadınlığın en ciddi göstergelerinden biri olan saç imgesinin kadın benliğinin dışavurumundaki değerini ortaya koymayı amaçlar. Kadının hem toplumla hem kendisiyle olan iletişiminde saçını gösterme, saklama, süsleme, uzatma ya da kesme eylemleri çok farklı anlamlara karşılık gelmektedir. Bu çalışmada, deyim yerindeyse, kadının ta en başından bedeni; erkeğin ve devlet erkinin "mülkü" haline getirilerek "şöleden dışlanmışlığı"na ve şölede layıkıyla yer alma çabalarına onun saçıyla kurduğu tekinsiz bağ üzerinden bakılır. Bu bağlamda çalışma, kimi masallar ve romanlardan örneklerle; kuramsal tartışma yöntemiyle savlarını sınar.

**Anahtar Kelimeler:** Kadınlık, Ötekileştirme, Yazımsal Metin, Saç İmgesi, Benlik

#### Abstract

When we look through either our native literature or other national literatures; we see that, the being of woman is principally identified in specific stereotypes by making her imprisoned in a secondary value. In novels, stories and fairy tales; the status and the adventure of a young girl or a woman in the narrative, could only reach till the boundaries which was enforced by patriarchal culture. One of the significant reasons of this attitude is the tendency in which woman is always identified by putting emphasis on her body. More than that; the body of woman is still identified over an exchange value. In this regard, in order to identify how woman is marginalized by her own culture; it is required to investigate firstly the literary texts written in male language then the ones which have a feminine poetics especially written by woman novelists. Since the social gender is built over language; following the expressions of the femininity in different literary texts, is the best way to show how the femininity as an otherness is interiorised by women easily. As it is known, culture establishes some centers in the language field and these centers rise over the binary oppositions. These binary oppositions almost every time serve for woman to be negated or reduced. In such a cultural organisation; is it possible for woman to build her own identity directly and instinctively both in life and in fictional stories? This study seeks answer for this question and aims to reveal the value of hair image in the process of self manifestation of woman as a significant sign of femininity. The main purpose of this research is to address the uncanny relation of woman with her hair and enlighten the identity creating process. In this regard, the arguments related with our subject will be examined with some examples from fairy tales and novels by using theoretical discussion method.

**Keywords:** Femininity, Alienation, Literary Text, Hair Image, Identity

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Altan, H. Z. (2021). Yazımsal Metinlerde Bir "Ötekilik" Olarak Kadınlık ve Saç İmgesinin Dışavurumları. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(17), 201-216.

## GİRİŞ

Yazınsal metinler dediğimizde; çok geniş bir yelpazeden söz edildiğini bilmek önemlidir. Ancak kadınlık ve saç ilişkisinin sorgulandığı bu çalışmada iki hareket noktası vardır. Biri, özet bölümünde de ifade edildiği gibi; kadınlığın eril dildeki ve ana-akım söylemlerdeki karşılıklarını irdeleyebilmek için erkek yazınına ve özellikle ataerkil kültürün taşıyıcısı olan masallara bakmak ve diğeri de söz konusu imgeleştirmelerde ve söylemlerde kendi benliğine ve deneyimlerine yer bulamayan kadının nihayet öznesi olduğu kadın yazını alanına bakmak. Bu bağlamda bu çalışmada ağırlıklı olarak masallara ve kadın yazınına temsilen de kimi romanlara bakacağız. Kadın yazını; çoğunlukla görmezden gelinen ya da yirminci yüzyıla kadar hep susturulmuş kadınlık deneyimlerinin bir başkaldırı niteliğinde dışavurumdur. Kadın yazarlar tarafından kaleme alınmış bir çok metin, eril dile karşı verilen mücadelenin bir parçasıdır. Toplumsal cinsiyet "dil" üzerinden kurulduğu için, bir "ötekilik" olarak kadınlığın nasıl içselleştirildiğini gösterebilmenin yolu; farklı yazınsal metinlerde bu kadınlığın dışavurumlarını takip etmektir. Kadına has bu deneyimler genç kızlığa geçiş, evlilik, doğum yapma, kürtaj, menopoz gibi durumlara karşılık gelir. Bu kadınlık deneyimleri daima kadının "kan" imgesiyle kurduğu zorunlu bağ çerçevesinde biçimlenir. Bu durum kadın varlığının kamusal alanla mesafesini de açıklar. Bu bildirideki çözümlemeler sonucunda, Küçük Denizkızı, Pamuk Prenses, Rapunzel gibi masallardaki kadın imgeleriyle kadın romancıların dişil bir dille anlattıkları hikâyelerdeki kadın imgelerinin çok farklı içeriklere sahip olduğu anlaşılır. "Bayan Sartoris" ve "Sen Gittin Gideli" romanlarındaki kadın karakterler, masallardakinin aksine evlilik bağı altında ezilen ve kimlik mücadeleleri veren gerçek kadınlardır. Bir imgeden, bir kalıptan, bir figürden fazlasıdır. Saçlarını cadıyla yaptıkları kötü takaslarda kaybeden masal kadınları nesne konumundayken; aynı kadınlar bu romanlarda, sahip oldukları aidiyetleri krize girdiğinde mücadeleden vazgeçmeyen öznelerdir. Masallar bize kadınlık deneyiminin ve özellikle kadın cinselliğinin hangi değerler altında ve nasıl baskılandığı bilgisini sunarken; kadın romanları da bu baskılara ve yok sayılmaya karşı kadının ürettiği stratejileri ortaya koymamıza yardımcı olacaktır. Bu noktada hem yazınsal metinlerdeki kadın karakterlerin imgeleri hem de bu imgeleri yaratan, yazan "kadın yazar"ın toplumsal imgesi belirgin hâle gelecektir. Şöyle ki, kadının varlığı ikincil olarak benimsenirken; aynı anlayışın uzantıları kadın yazınına da kapsar. Daha açık bir dille ifade edersek; kadın yazınının da erkek yazını "kanon" kabul edilerek düşük değere sahip olduğu, tali nitelik gösterdiği kabul edilir. Bu kabulün ya da yanlış varsayımın altında yatan nedeni irdelemek için, yine kadın bedenine bakmak gerekir. Kadın toplumsal yargılara göre; deneyimsiz olması makbul olan ve öyle benimsenen bir varlıktır. Bu bağlamda sınırlı deneyimlere sahip bir kadın yazarın ürettikleri de ikincil bir öneme sahip olmaktadır. Dahası kadının gündelik yaşam deneyimleri daha çok özel alanda geçtiği için; kamusal başarıya odaklı olan ve kamuda sınırsız olanaklara sahip erkek için, kadının duyarlılıkları, duyguları ve isteklerini ortaya koyma biçimleri pek de bir şey ifade etmez. Zaten kadın yazarın da özgürleşme serüveni hiç kolay olmamıştır. Kadın yazınının görünür olmaya başlaması aşağı yukarı 19.yy'dır. Özellikle İngiltere bu dönemde kadın romancılığının altın harflerine ev sahipliği yapar. Ancak kadının eril dilden soyunmaya başlaması ve kendi dişil dilini inşa etmesi uzun bir süreci kapsar. Her kadın yazarın da kadın cinsiyetine mensup olduğu için, "dişil bir dil"le yazdığını varsaymak hata olur. Örneğin;

"Victoria döneminin son neslini temsil eden kadın yazarlar Suffrajat Hareketi ile Birinci Dünya Savaşı'nı kapsayan süre içerisinde eser vermiştir... Shoewalter erken Yirminci Yüzyıl'ın kadın edebiyatını erkek karşıtı olarak tanımlar. Yani bu romanlar erkek egemen toplumu tanımlayan savaş, teknoloji, hukuk, siyaset gibi alanlara şüpheyle yaklaşırken eril ahlakı da küçük görürler. Bir diğer önemli özellik ise dönemin kadın yazarlarının medeniyet ve ilerleme yanlısamasını erkek varoluş pratiğinin bir uzantısı olarak görmeleridir. Ancak tüm bu farkındalığa rağmen dönemin kadın yazınındaki kadın karakterler kurban olma niteliklerinden bir şey kaybetmezler." (Sakman, 2018: 137-138).

Nil Sakman'ın, Shoewalter üzerinden yaptığı bu saptama oldukça önemlidir. Gerek İngiliz Edebiyatı'nda gerekse Osmanlı döneminde, özellikle Tanzimat ve sonrasında hatta Cumhuriyet'in ilk yıllarında kadının belirli ölçülerde özgürleştiğini ancak bu özgürlüğünün kadınlık deneyimlerini yaşamak ve dile getirmek söz konusu olduğunda pek de geçerli olmadığını söylemek gerekir. Daha açık ifade edersek, belirli bir farkındalığa erişmiş kadın yazarın romanlarında kadın karakterler hâlâ kurban konumlarını sürdürmektedir. Ancak erkek aklının ortaya koyduğu eril kodların ve erkek egemen kabullerin şartlandırmalarının dışına çıkıldığında; "sızlanma edebiyatı" diye eleştirilen bu eserlerdeki "duygu dili"nin özgünlüğünü fark etmemek olanaksızdır. İnsanlık tarihinin kadın özne dışarıda bırakılarak yazıldığı dikkate alındığında; kadınların kişisel tarihlerini ön plana çıkarttıkları, çoğunlukla "ben" diyerek birinci tekil şahıs kullandıkları, doğa betimlemelerine yoğun biçimde yer verdikleri, üç

noktalarla ve yarım bıraktıkları cümlelerle suskunluklarına görece alan açtıkları bu romanları bugünün yansız bilinciyile yeniden değerlendirmek gerekir. Eril tarih yazımının ortaya koyduğu önem hiyerarşisine göre, özel alan; kamusal alanın yanında daima ikincil değerdedir. Bu bağlamda da kadının gündelik yaşamından beslenerek dillendirdiği mahrem alanı önemsiz sayılır. Bu noktada Feminist kuramın kadın yazımına katkılarını dikkate almak gerekir. Özellikle kadın tarihi çalışmaları; kadınların kişisel tarihlerinin izlerini bulmanın mümkün olduğu günlük, mektup, hatırat, öz yaşam öyküsü gibi yazınsal türlerin yeniden incelenmesini gündeme getirmiştir. Yazıya geçirilememiş, bugüne dek çeşitli nedenlerle dillendirilememiş kadınlık deneyimleri ya da tanıklıkları ise "sözlü tarih çalışmaları" sayesinde gün ışığına çıkmaktadır. "Bir ötekilik olarak kadınlık" biçiminde ifade edeceğimiz olgular, böylesi bir sürecin yansımasıdır. Kadın cinsiyetine ait olmak ya da kadın toplumsal cinsiyetinin bağımlılıkları içinde konumlandırılmak; kadının dünyada olma deneyimini yani bir kişi olma çabasını doğrudan etkilemektedir. Şimdi masallara ve romanlara bu perspektif ışığında bakabiliriz; kadının benlik iddiasında bulunurken ya da silinmiş bir benlikle yaşarken öz imgesiyle ilişkisini irdeleyebiliriz.

### 1. Masallarda Kadının Ötekiliği ve Bastırılan Aidiyetleri

Masalın sözlü kültürün ilk anlatı biçimi olması ve doğrudan o kültürün taşıyıcılığını yapması, onu; toplumlardaki toplumsal cinsiyetin okunuşunu, aşk ve aile ilişkilerini, değerlerin ve arzuların hiyerarşisini ve nihayetinde toplumsal kabulün neleri içerip içermediğini belirlemek konusunda ciddi bir kaynak haline getirir. Masal, kültürel onayın zaman içindeki değişimini ve arketipler gibi değişmeyen ilk imgelerin işlevlerini izlemek açısından da elzemdir. Mikro düzeyde bakarsak; masallar, rüyalar ve mitler kişisel bilinçaltının hazineleridir. Ancak makro düzeyde bakarsak, tüm insanlığa ait ortak bilinçaltının ürünleridir.

"Fulford'a göre, hikâyeleri severiz çünkü bizimle bağ kurarlar. Hikâyelerin kim olduğumuzu ve neye ihtiyaç duyduğumuzu bize anımsatma gücü vardır. Ama daha da önemlisi, hikâyeler; tüm insanlığı bir anlatıcılar geleneğine bağlar. Yaşamın, sevmenin, kaybetmenin ve yeniden bulmanın, değişimin ve ölümün yasalarını içlerinde barındırır. Özellikle kadın psişesi üzerine uzun erimli çalışmalar yapan, psikanalist ve kantadora olan Clarissa P. Estes; 'Kurtlarla Koşan Kadınlar' adlı çalışmasında öykülerin şifalandırıcı gücünü anlatır." (Altan, 2015:152).

Burada önemli bir saptama yapmak durumundayız. Masallar; içinde hayat buldukları zaman diliminde o toplumun isteklerinin, arzularının, ihtiyaçlarının ve güç ilişkilerinin bir örüntüsüdür. Kimi masallar kadın psişesini beslerken, kimileri de erkeğin kahramanlık gereksinimine yanıt verir. Ancak toplum anaerkillikten babaerkilliğe doğru evrildikçe; masalların dokusunda ciddi değişimler meydana gelir ve kadının aitliğinde bulunan ve onu besleyen ruhsal motifler eksilir, dönüşür ve eski işlevlerini kaybederler. Estes, yukarıda sözü geçen eserinde bozulmamış ya da özündeki arketipsel enerjileri büyük oranda muhafaza eden bir çok masalın izini sürmüş ve onlardaki şifalandırıcı gücü ortaya koymuştur. Daha açık biçimde ifade edersek; bu ciddi bir kazı çalışmasıdır. Zaman içinde kadın görünmez olup özel alana hapsedildikçe; masallardaki kadın imgeleri de, kadınlığa ait motifler de erkeğin gereksinimlerine yanıt vermek üzere dönüşmüştür. Bu durum kadın varlığı açısından iki kere kötüdür. Hayatın içinde kendi benliğini ifade etmek konusunda ciddi sınırlamalara tâbi olan kadın cinsiyeti; bir kaçış yeri, bir korunaklı alan, bir beslenme olanağı olabilecek edebiyat alanında da kalıplaşmış baskıların nesnesi olmuştur. "Örneğin Pamuk Prenses gibi masumluğun simgesi olan pek çok masalın erotik, hatta pornografik alt metinler yazdığı, öpüşmenin cinsel birleşmeyi (ve ormanda yalnız kalmakla birlikte erginlenme törenlerini), camın bekareti, aynı zamanda seksüel alanı, kırmızının ise yasak tutkuyu simgelediği çiftkilli masallar; şifreleri çözümlenmede esrarın kendine özgü hazzını cömertçe sunarken, ideolojisindeki sıradanlıkla bir kez daha şaşırtır... Ve hemen her zaman verili kültürün değerleri ya da zaaflarıyla işbirliği yapar. Örneğin toplum kadının mağdur olanını yücelttiği için, masallardaki iyi kadınlar da genellikle zor durumdadır." (Sezer, 2015: 17).

Estes bize masalların özgünlüğü bozulmadan önceki hallerini ve kadın psişesini beslemek ve güçlendirmekteki işlevlerini anlatırken; Sezer, ataerkil ideolojiye göre yeniden üretilen günümüzün en sevilen masallarının alt metnini yani derin yapısını gözler önüne serer. Masalların, çocuktan başlayarak kadın ve erkeğin ve nihayetinde tüm toplumun bilinçaltında arzusunun ve sahip olmanın tezahürlerini denetlediğini söyleyebiliriz. Kadının mağdurluğu bu anlatılarda özellikle önemlidir. Çünkü bu durum, erkeğe kahraman olma fırsatı verir. Bu bağlamda kadının payına düşen de erkeğin kahramanlığından kendine pay çıkartmak ya da mağdurluğunu kullanarak geriden yönetmek gibi karanlık yetilerle donanmaktır. Herhangi bir kahramanlığın öznesi olamayacak kadın böylece kendi varlığının yalnızca bir "güzellik" imgesine indirgenmesine ya da yalnızca anneliğiyle yüceltilmesine rıza gösterir. Ancak zaman

inde kadının kullanılmasına izin verilmeyen potansiyel güçleri baskılarla sıkışır, birikir ve mutlaka kendisine yapıcı ya da yıkıcı biçimde bir alan açar. Kadının, erkek tarafından çoğunlukla büyük bir hayretle ve nefretle karşılanan ani ve yıkıcı eylemlerinin asıl nedeni budur. Kadının benliğinin tasfiyesi son sınırına ulaşıncaya, düz bir çizgi gibi görülüp benimsenen hayatında dev bir "yarılma" oluşur. Bu yarılma kadının son umududur; ya bu uçurumdan kendini aşağı atacaktır ya da bu uçurumu özgürlüğü için bir fırsat olarak kullanacaktır.

Gerek gündelik hayatta gerekse de anlatılarda isyan eden, kimliğine ve hayatına sahip çıkmak için çılgın atan kadının çoğunlukla ölümle cezalandırılması bir tesadüf değildir. "Bağımsız kadın" figürü bir istisnadır. Bağımsız kadın tipleri masallarda da ancak olağandışının giysileri içinde kabul görür. Cadı/Büyücü arketipi tam da bu durumun bir karşılığıdır. Cadılar bağımsız ve güçlüdürler. Bir de "deli kadınlar" istedikleri gibi davranabilirler. Onlar da delilik sıfatıyla aşağılanmışlardır ve bir kimse olma ehliyetleri ellerinden alınmıştır. Masallardaki peri kızlarına verilen onay ise, onların cinsellikten muaf olmalarıyla açıklanabilir.

Ataerki kültürün bağımsız kadın figürle olan ikircikli ilişkisine tarihten gerçek bir örnek sunmak istersek; Batı tarihinin en ünlü bakirelerinden biri olan ve kendisini 1431'de "cadı" ilan ederek yakan kilise tarafından daha sonra "azize" ilan edilen Jeanne d'Arc'tan söz etmeliyiz. Bu uzun cümle bile kadın varlığı karşısında duyulan eril korkuyu dışavurur. Aynı kadın önce cadı sonra azize ilan edilir. D. Binkert, bağımsız kadın figürün ancak olağandışının giysileri içindeyken toplumsal onay alabildiğini Jeanne üzerinden şöyle anlatır:

"Jeanne ancak 'erkek' olarak, erkek giysileri içinde askerlerini yönetebilir; onların arasında ve onlarla birlikte ordugahlarda yaşayabilirdi. Diğer yandan sadece erkek giysileri, onu bir dava, bir hedef için mücadele edebilecek bir insan haline getirmeye yetmiyordu; bu, ancak sonuna kadar savunduğu bakireliğiyle bir araya geldiğinde Jeanne'a dünyayı harekete geçirmek için gerekli olan gücü veriyordu... Erkek giysileri, ona askerlik gündelik yaşamında gerekli olan hareket özgürlüğünü veriyordu ve cinsel tarafsızlığının; bedensel ve düşünsel dokunulmazlığının bir simgesiydi." (Binkert, 1995: 61-62).

Bağımsız kadın figürü olarak Jeanne d'Arc'a verilen toplumsal onay yukarıda dile getirildiği gibi; olağandışı bir konumla olanaklıdır. Üstelik Jeanne kehanetlerini gerçekleştirmesine ve gerçektan den alışılmışın dışında bir komutan olarak İngilizleri büyük ölçüde Fransız topraklarından sürmesine rağmen, Burgondlar tarafından esir alındığında kralı tarafından korunmamış ve engizisyonun kurbanı olmuştur. Onun bir kadın ve azize olarak onurlandırılması çok sonradır. Aynı anlayış masallarda da devam eder. Bir kadının geçici olarak kahramanlık rolüne talip olabilmesi için en önemli koşul, eril figürlerin yokluğudur. Erkek kardeş hastadır ya da ölmüştür. Böylece görev kıza düşer. Ancak kız yolculuğuna çoğunlukla erkek giysileri içinde devam eder. Bu durum, kamusal alanın eril olduğunun ve kadının yerinin özel alan olduğunun da bir kanıtıdır. Başka biçimde söylersek; bağımsız kadın kahraman yalnızca istisnai durumlarda kabul görür. Bu kahraman kadın, evlendikten sonra bu yetilerini de terk etmek zorundadır. Ayrıca masal mutlaka kızın atıldığı maceraların sonunda saflığını/bakireliğini hâlâ koruduğunu gösteren kanıtlar sunar. Bu eril kod, edebiyatımızdaki ünlü eserlerde de işlemeye devam eder. Örneğin; Reşat Nuri Güntekin'in "Çalıkuşu" (1922) adlı eserindeki kadın kahraman Feride'nin Anadolu'nun çeşitli yerlerinde geçen öğretmenlik serüveninin ve hayatta kalma mücadelesinin sonunda sevdiği erkeğe bakire olarak dönmesinde olduğu gibi. Bu bağlamda diyebiliriz ki, kadınların toplumsal onay alması ve ödüllendirilmesi ataerki kültürü içselleştirmeleriyle doğru orantılıdır. Masallarda da ödüllendirilen kadınlar, ağabeyleri, babaları ya da eşleri için kendi benliklerinden vazgeçmiş olanlardır. Bu kadınlar fedakâr, vefalı, şefkatli olmakla övülürler ancak en küçük bir serzenişlerinde de hak etmedikleri biçimde aşağılanır ve yerilirler. Ayrıca kadına ödölmüş gibi gösterilen evlilikle sona erer, masallar. Evlilik kadının gidebileceği son duraktır. Ondtan sonrası yoktur. Kadın, evli kadın statüsüne bir kez eriştiğinde; ondan hayatının sonuna dek bu statüye hizmet etmesi beklenir. Aynı anlayışın uzantıları gerçek hayatı da kapsar. Tam bu noktada Neval El Seddavi'nin 1974 yılının sonunda idam edilen Firdevs adlı kadının gerçek hayatını anlattığı "Sıfır Noktasındaki Kadın" adlı yapıtından söz etmek yerinde olur: 18 yaşındayken 60 yaşlarında bir adamla zorla evlendirilen Mısır'lı Firdevs, sürekli dayak yediği evi terk ederek sokaklara düşer; defalarca tecavüze uğrar ve sonunda bir fahişe olup çıkar. Mısır'da bir kadının lise diplomasının olması ciddi bir ayrıcalıktır ama, sokaklar Firdevs'in güzelliği ve bedeni dışında hiç bir vasfını tanımaz. Firdevs hiç kimse olmaktan bir kişi olmaya evrilen sancılı yaşamında, özgürlüğü ancak ölümün kıyısında bulur ve sıfır noktasını şu sözlerle anlatır:

"İnsan öldürdüğüm için değil - her gün binlerce insan öldürülüyordu- varlığım onları korkuttuğu için beni ölüme mahkum etmişlerdi... Yaşamı da, ölümü de aşmıştım; çünkü artık ne yaşama arzusu

duyuyor, ne de ölümden korkuyordum. Hiç bir şeyden korkmuyordum. Bu yüzden özgürdüm. Çünkü yaşamımız boyunca bizi köleleştiren isteklerimiz, umutlarımız, korkularımızdır. Özgürlüğüm onları öfkeliyordu. Hâlâ istediğim, hâlâ korktuğum ya da özlediğim bir şey kalmış olması hoşlarına giderdi. O zaman beni bir kez daha köleleştirebilirlerdi." (El Seddavi, 2016: 103).

Kaybedecek hiç bir şeyi kalmamış, daha fazla incitilmesi mümkün olmayan bir kadındır Firdevs ve ölümünün altında yatan asıl nedenin; erkeğin korkusu olduğunu haykırırken haklıdır:

"Erkekler kadınlar karşısında korkularıyla baş edebilmek için onları ya aşağılamış ya da yüceltmiş; ama oldukları gibi görme konusunda pek mesafe kat edememiş ve bu kaygıyla başa çıkabilmek için insan'ı (aklı) erkekle özdeşleştirip uygarlık diye bir şey icat etmişlerdir. "kadın denize benzer", "kadın bir muammadır" "kadın denen meçhul" gibi sözler erkeklere aittir ve kendi cinselliklerinin apaçık sınırlılığına karşın, kadın cinselliğinin niteliksel farklılığı karşısındaki korkularını ifade eder. Bu nedenlerle, cinselliği olan kadın bir arzu ama aynı zamanda bir tehdit nesnesidir." (Akçay, 2015: 57).

Firdevs kadınlığın sıfır noktasını yaşamıyla ve ölüme başı dik gidişiyle tanımlamıştır. Ülkeler ve onların sözcülüğünü yapan erkekler bu tanımdan bir şey çıkarabilmişler midir? Bu sorunun yanıtı gündelik yaşamlarımızın kayıtlarında mevcuttur.

"Toplumsal sözleşmenin uygulanmasında bir ataerkil gedik var: Kadının cinsel hakları. Bunu ben söylemiyorum. 'Cinsel Sözleşme' adlı yapıtıyla; 1988'den beri toplumsal sözleşme fikrinin uygulanmasında yalnızca erkeği birey olarak kabul eden anlayışı eleştiren, siyaset kuramcısı Dr. Carol Pateman söylüyor ve 17. sayfada görüşlerini şöyle açıklıyor: 'Sivil özgürlük evrensel değildir. Sivil özgürlük erkeklığe ait bir özelliktir ve ataerki hakkına dayanır. Oğullar, babaerkinin sadece basitçe kendi özgürlüklerini kazanmak için değil, kadınları kendilerine ayırmak için yıkarlar. İlk sözleşme toplumsal olduğu kadar, cinsel bir sözleşmedir. Hem ataerki anlamda, hem de erkeklerin kadınların bedenine düzenli erişimini sağlamada anlamında cinseldir.'" (Pateman, 2017: 17; Akt. Altan, 2021).

Yukarıdaki alıntı, "Dr. Hanım Size sarılabilir miyim?" adlı podcast yayının "Masum Olmayan Son: 'Affetme, ama sev!'" adlı 14. bölümünden alınmıştır. Dr. Gülseren Budayıcıoğlu'nun "Madalyonun İçi" adlı kitabındaki "Çöp Apartmanı" öyküsünden uyarlanan, gerçek yaşam hikâyeleri olarak TRT 1'de yayımlanan "Masumlar Apartmanı" adlı dizide; bir aşk ilişkisinin öznesi olan kadın kahraman İnci, eşi Han Dereñoğlu'nun karanlık geçmişinden kaçmak için boşanma kararı alır. Verdiği bu kararda hamile olmasının da payı vardır. Zira, çocuğunu hastalıklı bir aile ortamında büyütme istemez. Ancak şiddetle mücadelede "Safiye" karakteri üzerinden topluma şifa dağıttığını iddia eden Budayıcıoğlu'nun yazarı olduğu bu dizi metninde de kadının akıbeti değişmez: İnci, aile birliğini bozan kişi olarak, karnındaki bebeğiyle bir trafik kazasında kurban edilir. Sarı saçlı, saçının bir kısmında yeşil bir tutam olan, sevginin gücünün her şeye yeteceğine inanan bu kadın da, geleneksel ataerki kodlara başkaldırdığı için ölümle cezalandırılır. Dizinin sezon finaline bu ölüm damgasını vurur. Ancak sosyal medyada, özellikle Youtube'taki ilgili yorumlarda; İnci karakterinin ölümü dramatik bir öge olmaktan öteye geçemez. Anlatılardaki kadın ölümlerinin ve bu ölümleri çevreleyen bağlamın; gerçek toplumsal deneyimlerimize yaptığı olumsuz etki ele alınmaz. Oysa her anlatı, ister bir aşk öyküsü olsun isterse de bir polisiye, ideolojik seçimler içerir. Ülkemizde son yıllarda işlenen kadın cinayetlerinin büyük bir kısmının nedeni kadının boşanma isteğinin ve girişiminin erkek tarafından reddedilmesidir. Erkeğin evlilikle yüklediği sorumluluklarını yerine getirip getirmediğine hiç bakılmaksızın; kadın, sözleşmeyi bozan taraf olduğu için her türlü şiddet eylemiyle ve çoğunlukla da ölümle cezalandırılır. Bu bağlamda Amin Maalouf'un "Ölümcül Kimlikler" adlı yapıtıdaki görüşlerine bakmamız yerinde olur:

"Bir kişinin belli bir gruba ait oluşunu belirleyen şeyin temelde başkaları olduğu ne kadar doğrudur; onu kendilerinden yapmaya çalışan yakınlarının etkisi ve onu dışlamak için uğraşan karşı kamptakilerin etkisi. Her birimiz, itildiğimiz, bize yasaklanan ya da tuzaklar kurulan yollar arasından kendine bir yol açmak zorunda; birdenbire kendimiz olamayız, onu adım adım kazanırız... Bir insanın kimliği başına buyruk aidiyetlerin birbirine eklenmeleri demek değildir, kimlik bir 'yamalı bohça' değildir, gergin bir tuval üzerine çizilen bir desendir; tek bir aidiyete dokunulmaya görsün, sarsılan bütün bir kişilik olacaktır." (Maalouf, 2017: 26-27).

Maalouf'un kimlik ve aidiyetlere yaptığı vurgu, kadının toplumsal cinsiyeti üzerinden yaralanarak sürekli "öteki" yapılmasına ciddi bir açıklama niteliğindedir. Eğer kadının aidiyetlerinden herhangi birini tasfiye etmeye kalkarsanız, onun bütün benliğini sarsmış olursunuz. Bu aidiyet kadının cinselliği, anneliği, mesleği, kökeni ya da inancı olabilir. Bu durum, kadının en fazla saldırıya uğrayan aidiyetinin bütün kimliğini istila etmesi anlamına gelir. Bu nedenle feminist kuram farklı kültürlerle,



renklere, inançlara ya da yaşam biçimlerine sahip kadınların tümünün gereksinimlerine yanıt verebilmektedir. Çünkü dünya üzerinde ne kadar farklı hayat süren kadın varsa da, hepsini birbirine bağlayan; cinsel kimliklerini özgürce yaşayamamaları gerçeğidir. Başka biçimde ifade edersek; özet bölümünde dile getirildiği gibi, kadının en büyük sorunu, onun değerinin bedeninin değişim değeri üzerinden tanımlanmasıdır. Mısırlı Firdevs sıra dışı bir iktidarın öznesi hâline gelerek bu tanımı aşmıştır.

Kadından güzel, saf ve uyumlu olması beklenir. Kız çocuk sanki bedenini emaneten taşır. Genç kız olduğunda bu bedenin saflığını korumak zorundadır. Evlendiğinde ise bedeninin tasarrufu eşine geçer. Anne olduğunda bedeni devlet politikalarının bir nesnesidir. Nasıl doğum yapması gerektiğinden tutun da, bebeğini emzirme süresine kadar her şey onun iradesini ve yetilerini hiçe sayarak işler. Kadın doğurganlık yetisini yitirdiğinde de yine bir takım aşağılanmalara maruz kalır. Menopoz kadının yaşlandığının ispatı gibidir. Şayet erkek, bu evredeki karısını işlevsiz bulup genç bir kadınla yeni bir evlilik yapmayı uygun görürse, toplum bu duruma itiraz etmez. Dahası yoluna daha genç bir eşle devam eden erkek, erkeklığı yüceltilerek onurlandırılır. Oysa kadın, "erkeğini elinde tutmayı başaramamış", suçlu ve yenik taraf olur. Bu bağlamda erkeğin toplumsal normların dışına çıkarak etik olmayan davranışta bulunmasının sorumluluğu da yine kadına devredilir. Erkek başarılıysa, başarı erkeğin zaferidir; erkek normdan saptıysa, suç kadınıdır. Toplumun ürettiği söylemlere bakıldığında, bu kabul dil tarafından da yinelenir. Örneğin, erkeğin yaşlandığında karizmatik olması ama kadın yaşlandığında bunun "işlevsizlik"le bir tutulması. Aynı anlayışın izlerini "Erkeğin güzeli olmaz," deyişinde de buluruz. Kadının pek çok şey olması beklenirken; bütün bu özelliklerin karşısında, erkeğin tek bir aidiyeti yeterlidir: Erkeklığı. Bu noktada çirkin kurbağanın krala ya da prene dönüşüğü masalları anımsamak faydalıdır. Çirkin kurbağadan bir eş çıkartmak kadının sorumluluğudur. Kız kurbağayı öper ve kurbağa dönüşür. Evliliği kadın için cazip hâle getiren bir dönüşüm imgesi vardır burada. Ancak bu cazibe kadının gerçekliği deneyimlemesiyle son bulur. Şayet çirkin kurbağa dönüşmüyorsa, yine kadın suçludur. Kadınlardaki bu suçluluk duygusu onların benliğini aşağı çeken en önemli unsurdur. İngiliz edebiyat kanonuna adını altın harflerle yazdırmış olan V. Woolf bile bu suçluluk duygusundan kurtulmadan yazmadığını açıkça itiraf eder:

"Benimki, hatırlar gibiyim, ünlü bir adamın romanı üzerineydi. Ve bu incelemeyi yazarken fark ettim ki eğer kitap incelemeleri ve eleştirileri yazacaksam savaşmam gereken bir de hayalet vardı. Bu hayalet bir kadındı; onu daha yakından tanıdıkça ona ünlü bir şiirin kadın kahramanının adını verdim: Evdeki Melek... Kalem elime alır almaz arkamdan kayıp gelerek fısıldadı: 'Tatlım, sen genç bir kadınsın. Bir erkek tarafından yazılmış bir kitabı eleştiriyorsun. Anlayışlı ol, sevecen ol, gurur okşa, aldat, cinsiyetimizin bütün maharetlerini ve cilveli kurnazlıklarını kullan. Her şeyden önemlisi, saf ol.' ... Sonunda onu öldürmüş olmakla gurur duysam da, verdiğim mücadele çetindi." (Woolf, 2017: 112-113).

Woolf'a göre; "Evdeki meleği öldürmek" kadın yazarın mesleğinin bir parçasıydı. Kadın yazarın ataerkinin dayattığı sahtelikten kurtularak kendi benliğinin arayışına çıkması bütün bir toplumsal dönüşüm için hayati önemdedir. Çünkü sahip olduğu tek hayatı da yaşayamayan ve bu nedenle başka hayatların özlemine çeken kadın, sonunda romanlarda kendi psişesini canlandıracak hakiki kadın deneyimlerine rastlayabilecektir. Yazınsal metinlerde kendi ötekiliğinin izlerini yakalayan kadın giderek kimliklenmeye başlar. Ancak Maalouf'un da dile getirdiği gibi, kimliklenmek bir süreçtir ve temelleri çocuklukta atılır. Erkek çocuklar kızlarla kıyaslandığında; annelerinden ayrılmada ve özerk bir benlik edinmede görece daha başarılıdırlar. Daha doğrusu bu ayrılık toplum tarafından onay alır. Ancak söz konusu kız çocukları olduğunda; hem annenin, hem de toplumun tavrı farklıdır. Anne oğlunu ayrı bir kişi gibi; kızını ise kendi varlığının bir uzantısı ya da telafisiymiş gibi "narsist" biçimde sever. Ayrıca toplum da kız evlenip yuvadan gitmedikçe, kıza başka bir özerk yaşam alanı vermemek konusunda kararlıdır. Bu koşullar kız çocuklarının özerklik duygusu geliştiremeden, başkalarına bağımlı olarak yaşamalarını doğallaştırır ve bağımlılığın ya da aşırı bağılılığın kadın cinsinin karakteristik bir özelliği gibi algılanmasına zemin hazırlar. Bu nedenle masallarda kadın kahramanlara daha az rastlarız. Kadın baştan şöleden kovulmuştur. Şölene yeniden dönebilmek için, sahip olduğu aidiyetlerden ödün vermek zorundadır. Bu bilgiler ışığında kadının benlik arayışını anne-kız ilişkisinden bağımsız düşünmek olanaksızdır. Hem masallarda hem de romanlarda; bir kadının varlık gösterebilmesinin ve kadınlık eşiklerinden sağlıklı biçimde, başarıyla geçebilmesinin biricik koşulu anneye kurulan ilk bağın niteliğidir. Bu durumda kadının kendisiyle iletişimde ve dışiliğini yaşama biçimlerinde "anne" anahtar öğedir.

## 2. Annesiz Kızlar, Kaybolan Benlikler ve Kesilen Saçlar

Şöleden dışlanmış kadınları yani kadınlığını bir ötekilik olarak yaşamak zorunda bırakılan kadın kahramanları ünlü masallarda kolaylıkla buluruz. Örneğin Hans Christian Andersen'in yazdığı "Küçük Deniz Kızı" masalında; altı kız kardeşin en küçüğü olan kahramanımız, 15 yaşına bastığı gün denizlerin altındaki yurdunu terk edip yeryüzüne çıkar ve bir gemide doğum gününü kutlayan prenze âşık olur. Masal bize bir aile imgesi sunarak başlar. Burada kahramanımızın annesinin yokluğu, "kralın karısı ölmüştü" sözüyle okuyucuya aktarılır. Bu yokluk "babaanne"nin varlığıyla doldurulmaya çalışılır: O, kralın annesidir, evi yönetir, altı kız çocuğuna bakar ve "Deniz yüzeyine çıkmış yaşlı bir denizkızı olarak torunlarına ilginç öyküler anlatmaktadır ve kızlar, deniz dibi dünyasının dışındaki yeryüzü dünyasını ve oradaki insanları bir gün görebilecekleri umuduyla yaşarlar." (Altan, 2019 : 112).

Burada karşımıza iki önemli arketip çıkar. Biri "anne" arketipidir, diğeri "şifacı" arketipidir. (Öykülerle şifalandıran kantadora rolü). Bu masalda öne çıkan unsur, 15 yaşındaki deniz kızının anne sevgisinden yoksunluğudur. Annenin yokluğu; hem ilk sevgi nesnesinin özlemiyle bir arayışa gidileceğinin, hem de bu yolculuğun daha baştan kaybedilmiş olduğunun göstergelerini içinde taşır. Küçük Deniz Kızı ninesi tarafından yetiştirilse de, onun anlattığı hikâyelerle bilinci genişlese de; onu kendi deneyimleriyle besleyecek, yaşam enerjisi yüksek bir anneden yoksundur. Masaldaki kayıp nesne "aşk" gibi gösterilse de, esasında "anne"dir. Yaşam hakkında sınırlı bilgiye ve deneyime sahip olan "saf genç kız" imgesiyle karşılaşırız burada. Gerçek annenin koruyuculuğu olmadığı (annenin yokluğu ya da varken simgesel yokluğu); kız, kötü sözleşmelere girer ve çoğunlukla kaybettiği şey saçları olur. Küçük Deniz Kızı, prensle bir gelecek umuduna sahiptir. Prensi batan gemiden kurtarmış ve böylece hayat kurtaran bir kahramanlığın öznesi olmuştur. Ancak insanların dünyası farklıdır ve onun en çok ihtiyaç duyduğu şey, diğer kadınlar gibi bir çift bacağa sahip olmaktır. Bunu elde etmek için cadıyla bir anlaşma yapar. Sesi karşılığında bu bacaklara sahip olur. Artık diğer kadınlara benzemektedir, güzeldir. Ancak sesi olmadığı için kendini ifade etme şansı yoktur. Prens, kendisini kurtaranın bu kız olduğunu hiçbir zaman öğrenemez ve ailesinin uygun gördüğü, komşu krallığın kızıyla evlenerek mutlu olur. Küçük Deniz Kızı'nın eski yaşamına dönmek için son bir şansı vardır. Kız kardeşleri onu kurtarmak için cadıyla bir anlaşma yaparlar: Saçlarını cadıya vermeleri karşılığında, büyü bir kama elde ederler. Küçük Deniz Kızı bu kamayı prensin kalbine sapladığında ve kanı kızın ayaklarına aktığında; yeniden kuyruğuna kavuşabilecektir. Ancak prenze âşık olan kahramanımız onu uyurken öldürmeye kıyamaz ve gün doğarken bir köpüğe dönüşür. Bu son açıkça kadının cezalandırılmasıdır. Kız, evden ayrılmasının, âşık olmasının ve yeni filizlenen dişiliğinin arzularıyla hareket etmesinin bedelini hayatıyla öder. Egemen ideolojinin toplumsal cinsiyet üzerinden yaptığı örtük bir uyarı vardır bu masalın alt metninde: Ailesinin onayını alan erkek evlilikle ve statüyle onurlandırılır. Oysa evlenmeyi başaramayan kız kendini yok etmek zorundadır.

Bir kız kahramanın benzer biçimde kötü sözleşmelere girerek kendi benliğinden vazgeçişine diğer bir örnek ise, 1812'de Grimm Kardeşler'in yazdığı daha sonra 1937'de Walt Disney'in aynı öyküden bir çizgi film klasiği çıkarttığı "Pamuk Prenses" masalıdır.

Pamuk Prenses masalı, kraliçenin dikiş dikerken eline iğne batmasıyla ve ardından üç damla kanın kara düşmesiyle başlar. Kraliçe beyaz, kırmızı ve siyahtan oluşan bu görsellikten öyle etkilenir ki, bir kız evlat diler. Kraliçe dilediği gibi kar kadar beyaz tenli, kan gibi kırmızı dudaklı ve abanoz gibi siyah saçları olan bir kız doğurur ve ardından ölür. Grimm kardeşlerden önce; yani masal henüz sözlü kültürün bir ürünüken ise, anne hayattadır ve türlü kıskançlık gösterileri sergileyerek kızını üzer. Burada anlatıdaki dişil tavrın yine ataerkil kültür tarafından tasfiye edildiğini görüyoruz. Annenin ikili doğasından korkulup anne yazılı kültürde aklanır ve kötülük "üvey anne"ye devredilir. "İyi anne-kötü anne" imgesinin bir bölümü bastırılarak ailenin dışına atılır. Bu durum annelerin önce "kadın" olduğunu kabul etmekte zorlanan bir kültürün varlığına işaret eder. Kadının hevesleriyle, kaptisleriyle bütünleşen dişil varlığı reddedilir. Anne hep iyi olmak zorundadır. Kadın evdeki melektir. Bütün masallardaki tek ve güçlü "cadı" imgesinin kaynağı budur. Dişiliğin yadsınan karanlığı yüzyıllarca birikmiş ve varlığına cadıda onay bulmuştur. Bu yüzden cadıyla karşılaşmayan hiçbir kadın olgunlaşamaz. Cadı, kadının kendisinden mahrum bırakılan karanlığın bilgisi ve gücüdür. Bu masalda da anne arketipinin ön planda olduğunu görüyoruz. Kral ikinci kez evlenir ve Pamuk Prenses güzellik takıntısı olan bir kadının kaptisleriyle büyümek zorunda kalır. Üvey Anne sihirli aynasına sorar: "Var mı benden güzeli bu dünyada?". Yanıt hep aynıdır: "Sizden güzeli yok, kraliçem,". Ancak Pamuk Prenses yedi yaşına gelince, aynanın verdiği yanıt değişir. Bu sayı masallardaki önemli bir göstergedir. Çünkü kadının büyüme döngüsü yedi üzerine kuruludur. Pamuk Prenses'in dişiliğine gönderme yapılır. Kraliçenin artık bir rakibi

vardır: Pamuk Prenses. Burada örtük olarak anne ve kızı arasındaki karmaşık ilişkinin tezahürü söz konusudur. Ancak, anne üvey olduğu için; iki dişi varlık arasındaki mücadeleyi iyi ve kötü arasındaki savaş olarak okumamız istenir. Kraliçe aynasından aldığı bu farklı yanıtı tahammül edemez ve kızı öldürmek için türlü yollara baş vurur. Öncelikle bir avcıyı kızın ciğerini getirmekle görevlendirir. Ancak avcı kızı öldürmeye kıyamaz ve kraliçeye bir geyiğin ciğerini kanıt olarak sunar. Bu arada Pamuk Prenses ormanda kulübelere rastladığı yedi cücelerle yeni bir yaşama başlar. Çok zaman geçmeden gerçek ortaya çıkar ve kraliçe kılık değiştirerek ormandaki kulübeye gider. Kızı önce ipek şalla sonra tarakla, en sonunda da elmayla kandırmaya çalışır. Burada karşımıza "zehirli tarak" imgesi çıkar. "Saçların ne güzel, gel ben tarayayım," der kraliçe ve tarak prensesin başına değer değmez kız ölü gibi yere yığılır. Burada tarak saça yapılan bir göndermedir. Yine bir "saç sembolizmi" iş başındadır. Pamuk prenses cüceler tarafından cam bir tabutun içine konur. Bir gün oralardan geçmekte olan bir prens kızı görür ve ona âşık olur. Prensesi öpmesiyle kız canlanır. Evlenip mutlu olurlar.

Bu masalda, Küçük Deniz Kızı'ndan farklı olarak anne ile kızın rekabetine tanık oluyoruz. Böylesi bir rekabet toplumsal onay almadığı için; anne üveydir. Annenin karanlığı abartılarak kız yine hayatın içinde yalnız bırakılır ve böylece erkeğin korumasına sığınacak bir duruma gelir. İyi kalpli, saf kız toplumun onayını alarak evlilikle ödüllendirilir. Benzer motiflere sahip bir diğer masal da "Rapunzel"dir.

Çocuk sahibi olmak isteyen ve bu dileği kabul olan bir kadın, evlerinin yakınındaki bir bahçede yetişen bir bitkiye aşerer. Kocası kadının bu şiddetli arzusuna karşı koyamaz ve cadının bahçesinden bu bitkileri çalar. Kadın bu bitkiyi yedikçe yemek ister. Koca her gün cadının bahçesinde artık. Bir gün cadıya yakalanır. Karısının durumunu anlatarak ondan af diler. Cadı tek bir şartla adamın bitkileri almasına izin verir: Çocuk doğduğunda cadıya verilecektir. Burada da erkeğin cadıyla kötü bir sözleşme yaptığına tanık oluruz. Rapunzel doğar doğmaz, cadı kızı alır. Cadı, kızı öz annesiymiş gibi davranır. Kız gerçeği bilmez. Rapunzel 12 yaşına geldiğinde güzelliği güneş gibi parlar. Rapunzel'i kaybetmek istemeyen cadı onu ormandaki bir kuleye hapseder. Oraya tek çıkış yolu, Rapunzel'in uzun, güçlü, örgülü saçlarıdır. Cadı kızı seslenince kız saçlarını aşağı uzatmaktadır. Rapunzel burada çok yalnızlık çeker ve şarkı söyleyerek kendini oyalamaya çalışır. Bir gün oralardan geçmekte olan bir prens kızın sesini duyar ve onunla tanışır. Bu tanışıklığı öğrenen cadı, Rapunzel'in güzelim saçlarını keser ve onu ıssız bir çöle bırakır. Ardından kuleye çıkıp prensin gelmesini bekler. Cadının pencereye bağladığı örgülü saçlara tutunarak kuleye tırmanan Prens, karşısında cadıyı görünce çok şaşırır. Cadı, prensi büyülü bir suyla kör eder. Prens de mecnun misali çöle düşer. Sonunda Rapunzel ve prens çölde buluşurlar. Rapunzel'in göz yaşları prense değer değmez; prensin gözleri açılır. Krallığa döner, evlenirler ve sonsuza dek mutlu olurlar.

Bu masalda da kız bir yolu bulunup yine öz annesinden mahrum bırakılır. Üstelik cadıyı annesi bilmektedir. Rapunzel ergenliğe geçişle birlikte yine dişi rekabetin nesnesi konumundadır. Öz annesi tarafından sevgiyle, ilgiyle beslenemediği gibi; yeşermeye başlayan dişiliği yüzünden de cezalandırılır. Genç kız yine kurtarılması gereken kötü bir durumun içindedir. Erkeğin kahramanlık yaparak yüceleceği koşullar oluşmuştur.

Bu üç masalda ortak imgeler ya da motifler vardır: Annesizlik, ergenlik evresindeki zorunlu yalnızlık ve cadıyla yapılan kötü sözleşmeler. Aslında bu motifler yalnızca bu üç masalla sınırlı değildir. Genç kız hemen her zaman çeşitli nedenlerle annesinden ayrı düşmüştür ya da annesini hiç tanımamıştır. Kızın dişi enerjisinin aktif hale gelmesiyle başına gelen kötülükler eşzamanlıdır ve bu kötülükler içerisinde daima cadıyla bir randevu vardır. Daha önce de dile getirildiği gibi; kötü sözleşme genç kızın kendi varlığı için elzem olan, çok değerli bir şeyin takası üzerine kuruludur. Bu değerli şeyler imge düzeyinde değişse de; vurgu yapılan, her zaman kadın bedeninin "değişim değeri"dir. Kadının sesi, saçı, bacağı, memesi vb. nitelemeler onun dişiliğinin yani cinsel enerjisinin denetlenebilirliğini ve bir alışveriş nesnesi olabileceğini ortaya koyar. Kadın kahraman arzuladığı şeye kavuşabilmek için, her zaman bedeninden bir parça vermek zorundadır. Bu vazgeçişler ise duygu aleminden bağımsız gerçekleşemez. Bu bağlamda kadının feragat ettiği şey, kimliğidir, ruhudur, kadınlığıdır. Bir masalın binlerce yıl yaşayabildiğini hesaba kattığımızda, kadının şöleden kovulmuşluğunun izlerini neden kazı yaparak bulmak zorunda olduğumuz açıklığa kavuşur. Örneğin;

"İngiliz Durham Üniversitesi'nde yapılan bir araştırma, Kırmızı Başlıklı Kız masalının en az 2 bin 600 yaşında olduğunu ve dünya çapında 35 versiyonu bulunduğunu ortaya koydu. Çin'de Kırmızı Başlıklı Kız, kötü kurt tarafından değil; kötü kaplan tarafından kandırılıyor. İran'da ise küçük kız çocuklarının gezintiye çıkması garip karşılandığından, hikâyenin kahramanı bir erkek çocuğuna

dönüşüyor... Bu öykülerin pek çoğu yakın zamana dek kağıda dökülmediğinden, nesiller boyunca ya yanlış anımsanıyor ya da bazı öğeler baştan kuruluyor." (Sezer, 2015: 167).

Yukarıdaki açıklama, anlatının kültürel değişime göre biçimlendiğini vurgular. Kırmızı Başlıklı Kız masum bir kızın deneyimsizliğini anlatıyor gibi görünse de, pek çok masalda olduğu gibi kadın cinselliğiyle ilişkili, erotik yananlarla yüküdür. Kültür tercih ettiği merkeze ve temel değer yargılarına göre bu anlamları dil içinde örter, eksiltir ya da tasfiye eder. Ancak görüldüğü üzere bazı imgeler değişmeden kalır ve gelecek nesillere anlatı içinde aktarılır. Bu imgeler içinde, kadının saçının kesilmesi ve hemen her zaman cadıya verilmesi, üzerinde durulması gereken bir izlektir. Eski kültürlerde saç kesme, "kurban etme" davranışı olarak karşımıza çıkar. Saç, Tanrı'ya sunumun bir nesnesidir. Günümüz Türk halk kültüründe, yöreden yöreye farklılıklar göstermekle beraber çocuğun büyüme ve erginlenme dönemleriyle ilgili kimi inanışlara bağlı uygulamalar görülür. Doğum, ergenlik ve ölüm en temel geçiş safhalarıdır. Karakaş'ın Diyarbakır adetleri üzerinden örnekleyerek verdiği bilgilere göre; "Çocuğun saçı, genellikle çocuk bir yaşına geldiği zaman kesilmekte; ilk saç kesildiğinde sadaka verilmektedir. Oğlan çocuğunun ilk saçını, amcası veya dayısı keser. Çocuğu tıraş götüren kişi kimse çocuğa bir hediye alır. Kız çocuğunun ilk kez kesilecek saçını dayısı keserse, çocuğun saçının gur olacağına inanılır. Bazı aileler, çocuklarının saçlarını ilk kez kesecekleri zaman, akıka kurbanı keserler. Çocuğun "ilk saç"ının kesilmesi ile ilgili inanç ve pratikler, günümüz Diyarbakır kültüründe yaşatılmakta; çocuğun kesilen ilk saçı için sadaka verilmekte ve bu saç, anneler tarafından özenle saklanmaktadır." (Karakaş, 2014: 8).

İnsan saçının sağlık ve bereket inancıyla Tanrı'ya kurban edildiği gelenekler hâlâ kimi kültürlerde ve yörelerde devam ediyor. Çocuğun ya da gencin iyi bir talihe ya da uzun bir ömre sahip olması için yapılan bir çok ritüelde saç imgesi var. Saçın kesilmesi kadar uzatılması da kimi inanışlara göre özel anlamlar içerebiliyor. Saç, tüm kültürlerde değişim değeri olan, önemli bir nesnedir. Toplumsal ritüellerde bu değişim değeri ön plana çıkar. Saç Tanrı'ya sunulur ve karşılığında sağlıklı bir ömür dilenir. Bu noktada Freud'un tabu ve totem gibi kavramların işlevlerini sorguladığı çalışmasına başvurmak faydalıdır. Freud, bireyin dünyaya karşı aldığı tavırda; gerçeklik ve düşünce ilişkisini irdeler ve düşüncenin üstünlüğüne vurgu yapar. Bu bağlamda ritüellerin ve tabuların gücünü, onlardaki çalışma prensiplerini kavrayabiliriz:

"Tabuda olduğu gibi, nevrozlardaki yasakların çekirdeği de dokunma edimidir, 'dokunma korkusu' deyişi buradan gelir... Yasak olan şeyi anımsatan ve böylece o şeyle zihinsel de olsa bir ilişki kuran her şey, doğrudan doğruya bedenle dokunma kadar yasak oluyor... Zorlama yasaklarının büyük bir yer değiştirme yeteneği vardır, bir şeyden diğer bir şeye yayılmak için her nedenden yararlanırlar ve o şeyi de 'çekilmez' bir duruma getirirler... Yasak tümüyle bilinç bölümünde yerleşmiştir, oysa hâlâ yaşamakta olan dokunma zevki bilinçaltında kalmıştır, kişinin ondan haberi yoktur." (Freud, 2016: 40-43)

Freud burada "düşüncelerin kesin erki" olarak tanımladığı güçten söz etmektedir. Sihir, büyü gibi olağandışının ifadesinde ve hayata geçirilmesinde düşünce, inanç, arzu ve korku gibi kavramlar iş başındadır. Freud'a göre; her yasak bir istek gizlemektedir. Bu nedenle masalarda ve rüyalarda imgeler şifrenir ve gizli bir dil inşa ederler. Bu bilgiler ışığında diyebiliriz ki; kimi tabuların güç seviyesi; bu tabuların nesnesi olan kimsenin anlamına bağlıdır. Örneğin, kimi arkaik kültürlerde halktan birinin doğrudan kralla konuşması ölüm demektir. Kilise aforozlarında görüldüğü gibi; bazen de tabulaştırılan bir kimse değil, bir gruptur ya da bir eşyadır. Tabunun gücü, toplumun ona verdiği anlam ve değerle eşitir. Bu bilgilerde ruhsal yaşamın bilinçdışı kısmını görüyoruz. Bu perspektifle yeniden kadının ötekiliğine bakarsak; varlığının bir tabuya karşılık geldiğini kolayca görürüz. Kadın, erkekten farklı olmasının sonucunda tabulaştırılmıştır. Hem kutsaldır, hem de aşağı varlıktır. Çünkü tabular "çift değerli" duygular yaratır. Erkeğin bilinci başka şeyler söylerken; bilinçaltı başka eylemlerde bulunur.

Masalarda kadının saçını kesip cadıya vermesini nasıl yorumlamalıyız? Kadının toplumsal beklentilerin dışına çıktığında toplum tarafından cezalandırılma isteğini mi ifade eder saç kaybı? Yoksa bu edim kadının ikili bir hayat sürmekte olduğu için kendini cezalandırma yöntemi midir? Yani bir suçluluk duygusunun dışavurumu mudur? Ya da Freud'un "Totem ve Tabu" adlı eserinde dile getirdiği gibi; tabuların kaldırılmasına ya da tabulu kimsenin kurtuluşuna hizmet eden bir "kefarete ödeme" davranışı mıdır? Kadınlar, suçluluk duygularını kefarete ödeyerek bertaraf etmeye mi çalışırlar? Yoksa kadın, saçını keserek birilerine meydan mı okur? Yeni bir kimlik iddiasında mı bulunur? Yoksa kendi arzularına ve hedeflerine alan bulamadığı için; bir kişi olamayışının yasını mı tutmaktadır? Saçını keserek, kendine yası için alan mı açmaktadır? Saçını kesen kadın gizlenmek mi yoksa ifşa olmak mı ister? Tüm bu sorulara verilecek kesin yanıtlar yok elbette. Bu sorulara yanıt olabilecek durumlar,

anlatılar ve tanıklıklar var. Bu bağlamda masallarda ve erkek egemen söylemlerde karşımıza çıkan bu imgelere, motiflere bir "karşı alan" sunan kadın yazınından örneklerle bakacağız.

### 3. Kadın Romanları: Kadınlığa İçerden Bakmak

Kadın romanı ya da kadın romancı gibi sınıflandırmaları sorunlu kılan kimi toplumsal alışkanlıklara karşın, söz konusu "kadın" ibaresinin önemli olduğu açıktır. Özellikle bu çalışma dışıl poetikaya sahip kadın yazar kimliğine odaklanır. Yani bu sözcüğü bir küçümseme tavrı için nesne yapanlar bu çalışmanın ilgisi dışındadır. Kadın deneyimlerini ve kadın varoluşunun tezahürlerini kadına özgü bir dil içinde kuran yazar öznelerdir, bizim odağımız. Tam bu noktada Lauren Elkin'in "Flanöz - Şehirde Yürüyen Kadınlar" adlı yapıtında sözünü ettiği "flanözlük" kavramıyla bağ kurmaya ihtiyacımız var.

"Fransızca flâner filinden gelen flâneur, 19. yüzyılın ilk yarısında Paris'in cam ve çelik kaplı pasajlarında doğmuş ve 'amaçsızca dolaşan kişi' anlamında kullanılmaya başlanmıştı... Zaman ve paraya sahip, dikkatini vermesi gereken acil bir sorumluluğu olmayan erkeğe has bir ayrıcalık ve serbestliğin sureti olan flanör, ayaklarıyla ezberlediği için orada yaşayan pek çok kimseden daha iyi anlıyordu şehri... Kendini şehir boyunca titreyen tellere göre akort eden flanör, öğrenmeksizin biliyordu her şeyi." (Elkin, 2018: 13)

Burada, çalışmanın başından beri sözünü ettiğimiz "deneyim" olgusuna yapılan atf söz konusudur. Serserilik etmek, sokağın bilgisine açık olarak özgürce gezmek, gözlem yapmak ve bunları yaparken "görünmeme ayrıcalığı"na sahip olmak erkeğin tekelindedir çoğunlukla. İnsanlık tarihi boyunca bir kadının tek başına sokakta yürümesi sorun olmuştur. "Rastlantılara açık bir yürüyüş, çoğu kadının asla sahip olmadığı bir şey. Biz kadınlar neredeyse hemen her zaman önceden kararlaştırılmış, bizim için öngörülmüş yerlere gideriz. Ayaklarımız ezbere bilir yolu. Biz değiştirmesek, hep aynı şeyleri görür, aynı kokular içinden geçeriz. Bir süre sonra da özel bir şey bize dokunup bizi uyandırmadıktan sonra, görmeyi unuturuz. Bizim yürüyüşlerimiz çoğunlukla içe dönüktür. Zihnimizin odacıklarındaki öğretilmiş sınırlar içinden bakarız duygularımıza." (Altan, 2021) (Bir kadının tek başına yürüyüşe çıkamamasının metaforik açılımları için; bilimsel bir dilden çok, kişisel bir anlatı formunda sunup seslendirdiğim "Rastlantılara Açık Bir Yürüyüş" adlı podcast yayına bakınız).

Bu bağlamda kadınların önünü kesen sınırlandırmalardan muaf oldukları düşünülen "fahişeler" bile bir flanörün (gezen erkeğin) özgürlüğüne sahip değildir. Ancak başat olan toplumsal kuralları kendi gereksinimlerine göre yorumlayan, esneten ya da tümüyle reddeden kadınlar her zaman var olmuştur. Bu kadınlardan bazıları da dışıl dilin (yazan) öznelidir. Örneğin, birçok yapıtının beklenmedik ilhamını yürürken bulan V. Woolf ya da 1830'larda kadın kıyafetleri içinde yürümenin ne kadar konforsuz olduğunu algılayıp kendisine ceket ve pantolon diken George Sand. Erkek adıyla yazan, gerçek adı "Amandine Lucile Aurore Dupin" olan Sand; belki de bu sıra dışı kadın yazarlar içindeki en aykırı kimliktir. "Bir erkek gibi giyinmeleri Sand'ın karakterlerinin hayatın farklı deneyimlerine, başka fikirlere ulaşmalarına ya da cinsiyetler arası eşitsizliklere dikkat çekmelerine olanak tanır." (Elkin, 2018: 138).

Bu bilgiler ışığında rahatlıkla diyebiliriz ki; özgürlüğün yürümekle ve düşünmekle doğrudan bağı vardır ve bu bağ maalesef dünyadaki tüm kadınlara açık değildir. Üstelik yazarlık, böyle bir özgürlüğe talip ya da sahip olmaksızın yapılabilecek bir iş değildir. Bu bağlamda kadın yazar; erkeğin tekelindeki bir alanda kendine yer açma savaşı vermek, kendisinden esirgenen kamusal alanın gücünü kalemine taşımak zorundadır. Çünkü sürekli bakılan nesne konumundan, gören özne konumuna geçmeksizin yazması olanaksızdır. Flanözlük yapmak bir anlamda "evdeki meleği" öldürmektir.

Şimdi biri Alman diğeri İtalyan olan, iki kadın yazarın kadın varoluşunun krizine odaklanan romanlarını incelemeye geçebiliriz: "Bayan Sartoris" ve "Sen Gittin Gideli".

Elke Schmitter'in "Bayan Sartoris" adlı romanının kadın kahramanı yıllar sonunda pek çok şeyin sıradanlaştığını ve aslında kendisinin uzun süredir hayatı yaşamıyor olduğunu bir yasak aşk ilişkisi içinde fark eder. Bayan Sartoris kocasını seven, kayınvalidesini eşinden de çok seven, boyunca kızı olan, kendi hâlinde yaşayan bir kadinken; hayatına aniden giren bir adam sayesinde, benliğinin gizli kalmış yanlarıyla ilk kez buluşur. Bir süre herkesin gözünden uzakta buluşup tutkulu saatler geçirirler ve sonunda eşlerini terk edip birlikte kaçmaya karar verirler. Kadın sabahın üçüne doğru buluşacakları yere gelip beklemeye başlar. Arabanın farlarını açar, kapar ve sabırsızlık içinde sigara yakar. Bayan Sartoris'in sevgilisini beklediği bu üç saat, yaşamının yepyeni bir dökümüdür ve duygularını şöyle ifade eder:

"Son yirmi sene hayat, ben içinde olmadan geçmişti. Bugüne kadar hiçbir günü, bir erkekle hiç yataktan kalkmadan, yalnızca konuşup sevişerek geçirmemiştım. Bir mutfak sandalyesinde, elimde şarap kadehi ve önümde aşkımdan içemediğim bir tabak çorba olduğu halde oturmamiştım. Kimseyle salonda vals yapmamış, ormanın içinde oynaşmak için aceleyle kenara park etmemişim... Hiç kimseye günlüğümü göstermemiş, hiçbir adamla beraber banyo yapmamış, yılbaşında onunla yalnız kalmamış,... Hiçbir adamla çıplak denize girip sonra çimlere uzanmamışım. Gerçek bir aşk mektubu okumamış, hiçbir adama bütün paramı vermemişim. Bugüne kadar hiç sevmemiş ve durmadan saate bakmak zorunda kalmamışım." (Schmitter, 2001: 85-86).

Almanya'da yayımlanmasından kısa bir süre sonra farklı dillere de çevrilen bu yapıt, kimi çevrelerce "Modern Madame Bovary" olarak nitelendirilmiştir. Kanımca bu nitelendirme pek de yerinde değildir. Dahası, bu çalışmanın savlari bağlamında düşünöldüğünde; bu anlatıda bizi ilgilendiren tek bir olgu vardır: Kadın benliğinin keşfi. Yukarıdaki alıntıda, bir kadının en mahrem deneyimlerine ve aynı zamanda gündelik sıradan eylemlerin âşık bir kadının algılarıyila nasıl süslenerek zenginleştğine tanık oluruz. Schmitter'in kadın kahramanına kurdurduğu bu cümlelerde ve bunların kuruluşundaki dizimde; beklenmedik bir "masumiyet" bulunur. Bu, o güne kadar varlığından haberdar olunmayan bir "deneyim açıklığı"nın ilk kez kadını kucaklamasıdır. Cümle kalıplarına bakıldığında; "Ben hiç" diye başlayıp öyle süren, tekrara dayalı bir öyküleme görölür. Bu öykülemenin en ilginç yanı da; kadın kahramanın ilk kez yaşadığı onca deneyimi dillendirirken "yapmamıştım" ya da "etmemiştim" biçiminde "olumsuzluk eki"nden güç almasıdır. Bu satırlarda daha önce sözü edilen dişil poetikanın izlerini buluruz. Ayrıca, kadın kahramanın bunları anlatırken kendi benliğinin keşfiyle hayrete düştüğünü de algılarız.

Genel toplumsal değer yargılarına göre, bağlam bir kadının ihanetidir. "Bayan Sartoris nasıl bir kadındır?" diye sorsak, bir çok okur "eşini aldatan bir kadındır," diye yanıtlayabilir. Oysa, bu yanıt kadının kimliğine dair neredeyse hiçbir şey söylemez. Bu soruya şöyle de yanıt verebiliriz: Bayan Sartoris son 20 yılını tek yönlü bir dizi karakteri gibi farkındalısız ve cansız yaşamış ve bunu da karanlıkta bekleyerek geçirdiği 3 saat sonunda algılayabilmiş kişidir. Bayan Sartoris'in yaptığı seçimler, hayatına verdiği anlam, bu yasak aşkla da sınırlı değildir. Gelmeyen sevgilinin ardından evine döner ve seçiminin sonuçlarıyla dürüstçe yüzleşir. Kocasını terk etmeyi seçip sonra da evine dönen bir kadın olarak, hayatına yüklediği anlam sürekli değişmektedir. Kocasını ihaneti öğrenen biri olarak kaba ve saygısız bir erkeğe dönüşür. Böylece hem kadın hem de erkek, ilişkilerindeki bu yeni gerçekliğin getirdiği yeni kavrayışlarla hem kendi benlikleriyle, hem de birbirleriyle yeniden tanışmak zorunda kalırlar. Bayan Sartoris kendini şöyle tanımlar: "Ben terk edilmiş ve evine dönen bir kadından başka hiçbir şeydim". Burada Bayan Sartoris'in aynasından yansıyan gerçekliğin, olası toplumsal okumalardan ne kadar farklı olabileceğini algılarız. O aldatan değil, terk edilen kadındır. Yarı yolda bırakılan kadındır. Zeynep Direk "Cinsel Farkın İnşası" adlı yapıtında şunu sorar:

"Kadınların erkeklerden farkı, erkeklerin kadınlardan farkı değil midir? Peki bu farklılıklar eşitsizlikleri açıklamaya yeter mi? Neden, onların aralarında da pek çok farklılıklar olduğu halde erkekler bir grup olarak kadınlardan daha güçlü, değerli, ayrıcalıklı ve özgürdür? İşte bu soru bizi üçüncü dalga feminizme getiriyor. Hilde Lindemann'ın dediği gibi, üçüncü dalga için feminizm ne eşitlik ne de farklılıkla ilgili bir meseledir, feminizm aslen iktidarla ilgili, iktidar üzerine bir düşünömdür (Direk, 2018: 188).

Burada karşımıza çıkan kavram, "toplumsal cinsiyet"tir. Çünkü toplumsal cinsiyet, cinsel farkı; bir cinsiyetin diğerine tahakkümü için yeterli koşul sayan bir ideolojidir. Erkek ve kadın arasında mutlak bir iktidar ilişkisini zorunlu kılar. Kadın, evliliğinin artık onu beslemediğini tersine tüketmiş olduğunu idrak ettiği için ve bu idrakı da bir ölçüde başka bir erkekle yaşadığı deneyimlere borçlu olduğu için cezalandırılır. Oysa aynı idrak bir erkeğe ait olduğunda, tüm toplumsal kodlar farklı işlemektedir. Bu duruma örnek olarak Elena Ferrante'nin "Sen Gittin Gideli" adlı romanını verebiliriz.

Romanın kahramanı kocası Mario tarafından aniden terkedilen, 38 yaşındaki Olga'dır. Dahası erkeğin kadına ihaneti daha önceleri başlamıştır ancak Olga'nın bunu anlaması adamın gidişine denk gelir. Torino'ya taşınmalarıyla hayatlarına giren komşu Gina ve kızı Carla; Olga'nın varlığını henüz sezemediği bir dönemeci onun hayatına sinsice yerleştirmişlerdir. Mario kısa bir süre içinde hem Gina'ya, hem de 15 yaşındaki Carla'ya kol kanat gerer hâle gelmiştir. Yıllar içinde anlaşılır ki, Mario; karısını büyümesine yavaşça iştirak ettiği Carla için terk etmiştir. Mario önce bir anlam boşluğuna düştüğünü söyler ancak Olga ısrar edince; Carla'ya âşık olduğunu itiraf eder. Önceleri kocasının her türlü davranışına sessizlikle ve onu kazanmaya çalışan bir tutumla yanıt veren Olga, sonunda tüm hayal kırıklığını ve öfkesini serbest bırakır ve böylece çocukluğunun en büyük korkusu gerçek olur: 8 yaşlarındayken terk edilişine tüm mahalle sakinleriyle birlikte tanıklık ettiği Napolili bir komşu kadının bir zavallıya dönüşen hayaletiyle aynı kaderi paylaşmak. Ferrante'nin bu yapıtında; hem erkeğin ihanetini olağan karşılayan ataerkil kültürün işleyişini, hem de terk edilen kadının bir anda silinen benliğini yeniden kurma çabasını görürüz.

Bayan Sartoris başka bir adama aşık olduğu için aşağılanmıştı. Oysa Olga, aldatan olmadığı hâlde kocası tarafından "anlayışsız" ve "fevri" olmakla suçlanıp aşağılanmıştı. Toplum, seçimini değiştiren erkeğin yanında yer alır. Kadından bu durumu kolaylıkla kabullenmesi ve hayatına aynı biçimde devam etmesi beklenir. Ama Olga hem zihnen, hem de duygusal olarak dağılmıştır. Çocuklarına eskisi gibi şefkat gösteremiyor ve gündelik yaşamın en sıradan eylemlerinde tökezliyordur. Buna karşın Mario yaptığı yeni başlangıçla dinleşmiş, mutlulukla parlıyordur. Kadının böylesi bir yıkımla kendine ve çevresine şiddet uygulamadan baş etmesi hiç de kolay değildir. Üstelik Olga'nın sosyal çevrelerini oluşturan ortak dostlarına ve yakınlarına bu ihanetin yükünü taşıtmaya çalışması; onun daha da yalnızlaşmasına neden olur. Çocuklukta duyulan o sözler şimdi en acımasız yanlarıyla iş başındadır. Ferrante anlatıda çok önemli bir yere sahip olan "Zavallılık" imgesiyle bize kadınlığın kuruluşuna dair çok şey söyler. Kadınlık; bize ait olmadan çok önce,

başka kadınların hikâyeleriyle "söylem"de var olur. Oyunlarımızın arasına katılan, gözlerimizin önünde sahnelenen bütün o hikâyeler ve sözler; farkında olmadan bir sünger gibi emip henüz bilmediğimiz kadınlığımızın gelecek yaralarını ve korkularını oluşturur. Olga, bu korkuyu şöyle dillendirir: "Kendini yaşamla ölüm arasına koymak, bir cambaz gibi. Annemin sözlerini duyuyordum ve neden bilmem, hayalimde Zavalıcılık'ın, kocasının aşkı uğruna bir kılıcın sivri ucunun altına yattığımı ve kılıcın elbisesini, cildini kestiğini canlandırıyordum. Hastaneden döndüğünde bana öncekinden de Zavalıcılık görünmüştü; elbisesinin altında koyu kırmızı bir kesik vardı... Otuz yıl önce umutsuzluktan dolayı nefessiz kaldığı zaman, Mazzini Meydanı'nda benim şu an yaşadığım gibi bir çite, bir duvara yaslanmış olan Zavalıcılık." (Ferrante, 2017: 50-53).

Yukarıdaki alıntıda bir kız çocuğunun "terk edilen kadın" imgesiyle karşılaşmasını buluyoruz. Bu karşılaşmaya toplumuna kadını aşağılaması eşlik ediyor. Kadın bir zavallıdır. Çünkü artık değersizdir. Kocası onu terk etmekle ona vermiş olduğu tüm değeri de alıp götürmüştür. Tam bu noktada, kadın bedeninin değişim değerine dair söylediklerimizi anımsamak yerinde bir edim olur. Ataerkiye göre; bir genç kız, değişim değeri en yüksek nesnedir. Bu değer onu evliliğe taşır. Ancak kadın terk edildiğinde ya da boşandığında; bu değer de ortadan kalkar. Çünkü kadının varlığının değeri; kendinde olmaktan çok, erkeğin gözünde ve sözündedir. Her iki roman da bu bağlamda belirgin bir ortaklık sergiler. Bayan Sartoris, başka bir erkeği sevmenin getirdiği yeni gözle evliliğine baktığında; orada kendi benliğini göremez ve duygularını şöyle ifade eder:

"Son yirmi yıl, bana solmuş bir harita gibi geliyordu. Yalnızca üzerinden binlerce kez geçtiğim yollar görünüyordu. Sürekli söylediğim ve duyduğum cümlelerin bir listesini yapabilirdim: 'Daniela yattı mı?', 'İrmi'nin doğum gününü unutmadın umarım?', 'Ceketimi kuru temizlemeden aldın mı?', 'Aspirinler nerede?', 'Anahtarlarımı gördün mü?', 'Kahve Kaldı mı? Kapıyı kilitledin mi?... Kürek çeker gibi düzenli, hep aynı ve hep aynı yöne giden cümlelerdi: Bir-ki bir-ki... Hadi asılalım küreklere... Ama artık ben teknede değildim!" (Schmitter, 77-78).

Bu cümlelerde kadının tekrara dayalı ev içi sorumluluğunun ağırlığını hissederiz. Biten ve solan şeylerin yerine yenilerini defaten koyan, bir şeylerin düzgün gitmesi için her daim tetikte olan, "kendim" dediği şey için bile düşünmeye vakti olmayan bir varlık. Sonra içeriden ya da dışarıdan bir şey olur ve kadın durmak zorunda kalır. Kendine bakar ve kendini tanıyamaz. Benzer bir süreç Olga için de geçerlidir. Biten evliliğinin ardından bakar ve şöyle söyler:

"Evet, ben aptaldım. Duyu kanallarım kapanmıştı, kim bilir ne zamandır içimde yaşamsal hiçbir şey akıyordu. Kendi varlığımın anlamını, Mario'nun evlilik gerekleri olarak bana sunduğu ritüellere bağlamak ne de büyük bir hataydı. Kendime verdiğim anlamı, onun hoşnutluğuna, heyecanına, hayatının hep daha üretken olma sürecine bağlamak ne de büyük bir hataydı. Ve özellikle de, uzun zamandır onunlayken kendimi hiç de yaşıyor gibi hissetmememe karşın, onsuz yaşayamayacağıma inanmak ne büyük hataydı." (Ferrante, 168).

Bu iki yazarın anlatılarında kadınlığın kuruluşuna, benliğin yitimine ve yeniden inşa edilmesine dair önemli bilgiler buluruz. Bu bilgiler masallarda rastladığımız kadınlık ya da dişilik imgelerinden oldukça farklıdır. Masallarda kadınlar erkeğin eylemlerinden doğrudan etkilenen dahası bu eylemler sayesinde kimlik edinen varlıklar olarak gösterilirken; bu anlatılar, kadın varlığının biricikliğini gözler önüne serer. Evli kadın statüsünün sahip olunan aidiyetlerden yalnızca biri olduğunu, birinin "eşi" olmanın ya da "anne" olmanın kadının kimliğini meydana getirmediğini algılarız. Bu kadın karakterler de bu aidiyetlerin toplamından oluşmadıklarını, kimliklerinin toplum tarafından onlara verilen rollerden bağımsız, keşfedilmesi ve yaşatılması gereken özel bir bütünlük olduğunu çoğunlukla olumsuz deneyimler yaşadktan sonra kavrarlar. Çünkü içinde yaşadığımız kültürler, kadını erkeğin bakışından takip etmeyi tercih eder ve bu bakışı içselleştirmekten başka seçeneğimiz olduğunu bilmediğimizde; yabancılaşma kaçınılmaz olur.

Bu anlatılarda açıkça görüyoruz ki, kadın karakterler kocalarından bağımsız bir benlik duygusuna sahip olmadıklarını ya da bu benliği uzun zamandır tasfiye etmiş olduklarını geç farkına varırlar. Giden erkeğin imgesi yakalarını bir türlü bırakmaz. Kendilerinin kim olduğu bilgisini erkeğin kimliğinden ayırt edemezler. Bu süreçte kadınların yaşadıkları acıları yönetmek isterken, farklı davranışlar gösterdiklerine şahit oluruz. Özellikle bir "aidiyet sorunu" yaşadıklarında; çoğu zaman bilinçdışı bir etkiyle benlik imgelerini çeşitli sınavlara tâbi tutarlar. Bedenleriyle, saçlarıyla, yüzleriyle ilişkileri değişir. Kadınlar sürekli olarak güzel ve arzulanır olmanın çift değerliliğinin baskısı altındadırlar. Güzelliklerinin hangi koşullarda onaylanacağını çoğu zaman bilemezler çünkü bu onay erkeğin ihtiyaçlarına ve korkularına tâbidir. Güzel ve değerli olma kaygısı, kadınlar arasındaki ilişkileri de çıkmaza sokan bir niteliğe sahiptir. Özellikle bir annenin kızıyla ilişkisinden söz ediyorsak; söz konusu iletişimde bilinçdışı kaynaklar fazlasıyla etkindir. Bu bağlamda Ferrante'nin "Belalı Aşk" adlı yapıtından bir örnek vermek uygun olur. Bu öyküde uzun yıllar kocasının şiddeti içinde yaşayan Amalia'nın kızıyla arasındaki hasetli bağ merkezdir:

"Çocuk bir yandan anneye haset eder öte yandan onun sevgisini istediği için; bu yıkıcılığı idealleştirme davranışıyla örter. Delia'nın anıları bu çatışmanın izleriyle doludur. Annesinin güzelliği hem haset nesnesidir, hem de onun idealleştirilen yanındır. Ayrıca kendi kimliğinin kurulmasında da bu güzellik etkindir...

Delia, anlatının pek çok yerinde annesinin saçlarından söz eder. Saçlar, annenin dişiliğinin ve güzelliğinin ifadesidir." (Altan, 2017: 37).

Masallarda cadılara sunulan saç, kadının benlik imgesinde nasıl bir yere sahiptir? Belalı Aşk'ta saçın kadının cinselliğinin, dişiliğinin güçlü bir ifadesi olduğu sık sık tanık oluruz. Ancak burada saçın süs niteliğinden söz etmiyoruz. Yukarıdaki alıntıda saç, anne ve kız arasındaki sevgi-nefret bağında bir anahtar ögedir. Saç, kızın anneden alamadığına emin olduğu sevgiye, güvene ve daha pek çok "dilsiz" şeye gönderme yapar. Romanda örtük biçimde dile gelen bu olgu, Ferrante'nin "Bir Yazarın Yolculuğu / Frantumaglia" adlı denemesinde kendisi tarafından açıkça dışa vurulur. Yazar, romandan (Belalı Aşk) çıkarttığı o sayfaları burada okuruyla sansürsüzce paylaşır. Burada Delia'nın annesine meydan okumak için 12 yaşındayken saçlarını hınca kestiği sahneye ve anne-kız yüzleşmesine tanıklık ederiz:

"Amalia kızının yoluk saçlarının ötesine bakıyor ve tanımlamayı bile beceremediği ama onu orada gözyaşlarına boğan bir şeyler görüyor: Kızım bana düşman, kızımın içinde gelişemeyeceğim, onun ilerleyişi beni reddedecek. Acı... Arzulanan bir saç modeli, reddedilen saç modeli... Ve ağlatan bir davranış. İki kahramanım, Olga ve Delia, ikisi de bu hareketten doğdular: Kendi ben'lerine düşkün olan, onu güçlendiren, kendini cesaretlendiren, sonra bir yıkıma yol açmak ve dayanışmayı yıkmak, kendini işe yarayan ama kullanılmayan, zehirli ya da iyi niyetli bir heterojen akım misali hissetmek için, sadece saç kesmenin bile yettiğini anlayan kadınlar." (Ferrante, 2017: 102).

Ferrante bu açıklamayla; saç kesmenin, içinde bulunulan ya da arzulanan bir ruh halinin metaforu gibi hareket eden, daralıp genişleyebilen bir eylem olduğunu duyurur bize. Örneğin, Delia saçını kestikten sonra bir yabancıya dönüştüğünü görür. Bu aydınlanma onu; annesinin de, diğer kadınların da saçlarının altında "bir başkası" olabilecekleri gerçeğine taşır. Daha açıkça söylersek; saç, bizi başkalarından ayıran ama aynı zamanda bizi diğer kadınlarla birleştiren bir imgedir. Kadının bir başkasına dönüşme ihtiyacını ve dönüşebileceği imasını içinde taşır. Özellikle "Ferrante'nin kadınları" şölenden dışlanmış kadınlardır. Bir başkası olma düşüyle/korkusuyla kendileri olma ihtiyacı arasındaki gerilimli hat üzerinde "özyeterlilik" sınavı verirler ve saçları bu sınavdaki en etkili enstrümanlarıdır. Kadın yazınındaki bu dışavurumlar ışığında, masallardaki cadı imgesi ve saç ilişkisine yeniden baktığımızda neler söyleyebiliriz?

Kadının; kadının benliğinde ölmesine ihtiyaç duyduğu şeyler için bir kaynak olduğunu söyleyebiliriz. Kadının hayatında olmasını arzuladığı değişim için kullandığı karanlığın bilgisidir, cadı. Kadınlar binlerce yıldır çeşitli biçimlerde baskılanıp ötekileştirildikleri için, karanlığın güçlerini tanırlar. Çoğu zaman yeni bir şeyi başlatmak için eskiyi yıkmaları gerekir. Kendilerini bulabilmek için önce kendilerine yabancılaşmaları gerekebilir. Olga bu değişimi ayna karşısında yaşar:

"Aynanın yandaki iki kanadı sayesinde, yüzümün iki yarısını ayrı ayrı görebiliyordum... Yüzümün her iki yarısı da bana yabancı geliyordu... Ayna bana durumumu gösteriyordu. Önden görüntüm bana Olga olduğumu ve günün sonunu sağ salım getirebileceğimi söylüyorsa da, iki profilim bunun böyle olmadığını söylüyordu... Aniden anlayıverdim: Duyularım, hayatımdaki tüm duyular gençliğin verdiği göz kamaşması olmaktan ileri gitmemiş, süreklilik arzusundan doğan bir yanılsama olmuştu. Başarılı bir insan olmak istediğim takdirde, şimdiden itibaren, o iki profile, tanıdık olmalarından çok, onların yabancı duruşuna güvenmeliydim." (Ferrante, 2017: 147).

Bu betimlemelerden kadının; erkeğin bakışını içselleştirmiş olduğunu ve söz konusu bakış kadının imgesini terk ettiğinde, bunun bir "kimlik kaybı" olarak yaşandığını çıkarsayabiliriz. Aşına olunan benlik imgesi parçalanmıştır. Kadın kendini yeniden inşa etmeye daha önce varlığından haberdar olmadığı yönleri üzerinden gitmek zorundadır. Her iki kadın karakterin de duygusal dışavurumları bize şu gerçeğin altını çizer: Evliliğin gerekleri yıllar içinde birikerek, ataerkil kültürden örülü, kalın bir tabaka örter kadın varlığının üzerine.

Bell Hooks, annesinin evliliği üzerinden yola çıkarak evlilik ve ataerki arasındaki ilişkiye dair şöyle demektedir:

"Birçok kadın gibi annemin de romantik aşk mitleriyle aklı çelinmişti... Annem, kontrolü elinde tutması gereken kocası olduğunu, kendisinin de boyun eğmesi ve itaat etmesi gerektiğini söyleyen ataerkil toplumsal cinsiyet rollerine inanarak kırk yıldan fazla süren bir evlilik geçirdi... Uyanış anı kalp kırıklığı anıdır. Uzun süreli evlilik ya da birlikteliklerde kalbi kırık kadınlar, erkeklerini nadiren terk ederler. Bu kadınlar çektiği acılardan, şikayetlerinden, hoşnutsuzluklarından bir kimlik oluşturmayı öğrenirler." (Hooks, 2018: 28).

Burada ataerkil esaretten çıkamayan kadının kendi benliğini kurmak yerine; erkeğin beklentilerine uygun biçimde yaşayarak, bir yamalı bohça gibi, zoraki bir kimlik edindiğini algılıyoruz. Böylece bir çok kadın için "yas tutmak" bir yaşam biçimi haline gelir. Başka biçimde dile getirirsek; kadınlık yalnızca bir "ötekilik" olarak yaşanır. Öyleyse, kadının ve erkeğin kendileri olmayı sürdürerek ve paylaşmanın tadına vararak insanca yaşaması için çözümler nedir? Hooks' a göre, bunun çözümü kadının benlik edinme sürecinden erkeği dışlamaktır. Hooks kadına zarar veren ataerkinin, erkek için de bir zulüm olduğunu açıkça dile getirir:



"Oğlan çocukların duygusal hayatını tehdit eden feminist düşünce değil, insanlıklarını olduğu gibi reddeden ataerkidir. Ataerkil gelenekleri değiştirmek için ataerkiyi sona erdirmek zorundayız; bunu yapmanın yollarından biri, sadece oğlan çocuklar hakkında değil, erkeklik hakkında da alternatif düşünce biçimleri kurgulamaktır... Ataerki karşıtı birçok ebeveyn, kendi oğullarında teşvik ettikleri alternatif erkekliklerin büyükler tarafından değil, cinsiyetçi erkek akranları tarafından yıkıldığını görür... Şans eseri ataerki karşıtı evlerde yaşayan az sayıdaki erkek, erken yaşta çifte hayat sürmeyi öğrenir (Hooks, 50-55).

Hooks'un bakış açısı oldukça değerlidir. Erkeğin toplumsal kurgusu olan ataerkinin kaçınılmaz biçimde yine erkeği çaresiz kıldığını gözden kaçırmamıza izin vermez. Bir kız çocuğunun ataerkil baskılardan nasiplendiğini kabul ederken; erkek çocuğunun nasıl görmezden gelebiliriz? "Karı gibi gülme," diyerek aşağılanan erkek çocuk ta erkekliği başka erkeklerin söylemlerinden öğrenir. Oğlan çocukların duygularını dile getirmelerine ve hissetmelerine izin vermenin onları "eşcinsel" bir erkeğe dönüştüreceği korkusu oldukça yaygındır. Hooks, erkekliği "şiddet"le eşitleyen bu sistemin "savaş ekonomisi"ni besleyen bir yanı olduğunu söylerken haklıdır. Savaş ekonomisi için erkeğin öfkesine ihtiyaç vardır. Bu nedenle yetişkin erkeklerin ergen erkeklere uyguladığı zorbalıktan pek söz edilmez. Benzer biçimde ataerkil kodları erkekmişçesine benimseyen "erkek kadınlar"ın şiddetinden de pek bahsedilmez. O halde soralım: Dünya bir şölen yeri midir? Yoksa Gurbet mi? Kimilerine şölendir, kimilerine gurbet. Kemal Sayar "Ruhun Labirentleri" adlı kitabında; dünyada evinde olamayan adam olarak "Husrev" karakterinden söz eder:

"Ölümün farkında olmak, insana dünyada evinde olamama yaşantısı verir. Ölüm, kişiyi bir varoluş halinden daha yükseğine taşıyabilen bir katalizördür... Ölüm bize varlığın ertelenemeyeceğini hatırlatır... Burada deha ve cinneti, velilik ile deliliği birbirinden ayıran o ince çizgiye işaret etmek gerekiyor. Modern edebiyatla birlikte insani hassasiyetin cinnete açılan bir kapısı olduğunu da öğrenmiş bulunuyoruz." (Sayar, 2017: 30-31).

Bu noktada 29 Mart 2018'den itibaren, Star TV'de yayımlanmış, o dönemde büyük yankı uyandırmış olan "Avlu" adlı yerli diziden söz etmek ve erkeksi kadınların toplumsal sistem içindeki işlevine örnek olarak buradaki ataerki kodlarına bakmak aydınlatıcı olabilir. Burada, dünyanın, bir grup kadın için "gurbet yeri" olduğu bir varoluş öyküsünden bahsediyoruz. Yönetmenliğini Yüksel Aksu'nun yaptığı bu dizinin öyküsü, bir kadının dramı etrafında şekillenir. Dahası, alkolik kocası tarafından sürekli şiddet gören Deniz adlı kadının hapse girmesiyle başlayan hikâyede; izleyici birçok kadın hikâyesinin içine davet edilir. Ataerkinin en acımasız koşullarda hüküm sürdüğü hapishane gerçekliği içinde; dişilik, erillik ve toplumsal cinsiyet kavramlarının hayati derecede işlevsel olduğunu algılarız. Ataerkinin cinsiyetleri aşan baskısına tanık oluruz. Burada üçlü bir hiyerarşik yapı vardır: Kadın mahkumların kraliçesi olarak tanınan Kudret Ana (Mafya), onun ezeli rakibi olan Azra ve masumiyetine rağmen mahkum edilen çömez Deniz karakteri. İki iktidar sahibi kadının ölümüne savaşın ortasında kalıp kendi yaşam savaşını veren Deniz'in öyküsüdür, bu. İktidarın eril karakteri tüm yaşam biçimlerini ve söylemleri en başından belirlemiştir. Kudret Ana diye hitap edilen kadın, bir erkek gibi yaşamaktadır. Yürüyüşü, davranışları, konuşması, ses tonu, acımasızlığı kısacası tüm varlığı "kadın göstereni"ni aşan biçimde erildir. Azra da benzer biçimde, eril kodlarla hareket eden bir kadın çetesinin başıdır. Öyküde dişiliği temsil eden varlık, Deniz'dir. Ancak öykü ilerledikçe, ataerkinin saklı yüzü görünür olur. Hiç sakınmadan adam öldürten Kudret, kendisinden boşanmak isteyen kocası için göz yaş döker. Terk edilen, aldatılan kadın olmanın acısı onun yarasıdır, artık. Kocasını öldürtse de, oğlunu kendisine bağımlı kılsa da Kudret de bir kurbandır. Herkesin korktuğu Azra'nın da gücünün altında saklı bir yarası vardır: Annesi. O güçlü, ataerkil maskenin altında; anne şiddetiyle büyümüş küçük bir kız çocuğu saklanır. Deniz ise hayatta kalmak için bu eril dili kullanmayı öğrenmek zorundadır.

Bu düzende dişilik tasfiye edilmiştir; erkeklik kadınlar tarafından yeniden üretilir. Kudret, Deniz'e "Kuzu" ve "Boncuk" diye hitap eder. Bir erkekmişçesine Deniz'i dişiliği üzerinden taciz eder. Azra'ya da yine dişiliği küçümseyen biçimde "Kınalı Yapıncak" der. Azra da, Kudret'in gücünü zayıflatmak için ona "Nenem" diye seslenir. Ataerkil kodlar hiçbir değişikliğe uğramadan, kadın yaşantısının içinde devam eder. Başka biçimde ifade edersek; Hooks'un sözünü etmiş olduğu "savaş ekonomisi" erkeklerin yokluğunda yok olmaz, kendisine yeni tahakküm ilişkileri için kurbanlar yaratarak yoluna devam eder. Bu hikâye ataerkinin nasıl çalıştığını gözler önüne sermesi bakımından ciddiyetle ele alınıp çözümlenebilirdi ancak bu çalışmanın inceleme nesnesi olmadığından, yalnızca kimi kavramların hayatta ve kurguda nasıl karşılık bulduğunu göstermesi bakımından kısmen ele alınır.

Dişil benliğin inşası ve saç ilişkisine yeniden dönersek, kadınların saçının cezalandırmak, aşağılamak, ya da gözdağı vermek amaçlı kesilmesine bu diziden de örnek verebiliriz. Öyküde Kudret'in çetesi ile Azra'nın çetesi her daim savaş halindedir. Birbirlerine en acımasız biçimde şiddet uygularlar. Yine böyle misilleme davranışlarının doruğa ulaştığı bir zamanda, Azra'nın çetesinden bir grup kadın; Kudret'in tayfasından bir kadının saçını zorla tıraş eder. Kocasının açık görüşe geleceği günü ipe çeken bu kadına verilebilecek en kötü cezadır, bu. Zaten hapishane ortamında bir kadının güzelliği ya da dişiliği ona yarardan çok, zarar getirir. Deniz'in her türlü iftiranın, zorbalığın ve suçun nesnesi haline getirilmesinin nedenlerinden biri de onun dişiliği

ve hayat karşısındaki acemiliğidir. Dişilik zayıflık anlamına gelir. Erkek hapishanelerinde kimi erkeklerle dişilik rolünün atfedilerek cinsel yönden sömürülmeleri ne kadar olağansa, burada da erkeksileşerek hemcinslerine benzer bir şiddet uygulayan kadın karakterler de o kadar olağandır. Ataerki; kadın ya da erkek arasında pek bir ayrım gözetmeden; erilliği iktidarın tek koşulu olarak topluma benimsetmiştir. Kudret azılı bir mahkûm olmasına rağmen, hapishanenin erkek gardiyani tarafından tanınır ve kayırılır. Hatta hapishane yönetimi bile Kudret'in eril gücünü tanımak zorunda kalır. Ataerkinin mertlik, delikanlılık, namus, şeref gibi değerleri; söz konusu eril iktidarın siyasetine göre işleme koyduğunu da söylemek gerekir. Deniz'in masumiyetinin bile önemi yok gibidir. Önemli olan düzenin çiftdeğerli biçimde; ataerkinin devamlılığına hizmet etmesidir. Bu bağlamda mahkûmların birbirlerini ihbar etmeleri teşvik edilir. "Burada insan ister istemez, George Orwell'in 1984 romanındaki 'savaş barıştır, esaret özgürlüktür, cehalet güçtür' gibi sloganlarını hatırlıyor. Cadıların Çekici kitabının yazarları günümüzde yaşasalar, herhalde yukarıdaki sloganlara 'zalimlik merhamettir' sözünü de eklerlerdi." (Holland, 2016: 141).

J. Holland'ın kadından nefretin evrensel tarihini incelediği "Mizojini" adlı eserinde ataerkinin sadizminden, bedenini aşağılanmasından, dişiliğin reddinden ve insanlığın yüz karası olan cadı avlarından söz edilmektedir. Holland, Orwell'e gönderme yaparak ataerkinin sözü edilen çiftdeğerliliğini gözler önüne serer. Kadınlar masallardaki, romanlardaki, dizilerdeki çoğu anlatıda ya haz düşkünlüğüyle yaftalanırlar ya da cinsellikten arındırılarak tapınılacak nesnelere yüceltilirler. Her iki tutum da kadın düşmanlığının, eril tahakkümün tezahürleridir. Holland aşağılamakla yüceltmenin aynı sonuçları doğurduğunu şöyle açıklar:

"Kadın düşmanlığının bu denli inatla tutunabilmesinin nedeni, kadından nefret edenlerin darbelerini iki yana da vurabilmesinde aranmalıdır. Nazilerin propagandalarında, tüm Yahudileri hem Bolşevik hem de para düşkünü kapitalistler olarak göstermeleri gibi, onlar da kadınları bir yandan seks düşkünü 'nemfomanik' olarak aşağılamışlar, diğer yandan da tamamen seksüellikten uzak kusursuz varlıklar olarak göstermişlerdir." (Holland, 176).

## SONUÇ

21. yüzyılda beden politikalarından bağımsız bir varoluş imkânı yoktur. Kimliklerimiz, bedenlerimiz bize rağmen kültür tarafından yeniden üretilmektedir. Kadınlık da, erkeklik de; bir küresel üründenmiş gibi ataerki iktidarın ihtiyaçlarına göre kurgulanmaktadır. Oysa insan benliği ilişkisel olarak yaşantılır ve öznenen süreklilik talep eder. Kültürün dil alanında kurduğu merkez ataerkidir ve tüm ilişkilerimiz dil üzerinden yapılandırılmış için; benlik inşa edilirken ister istemez değerler de bu merkeze göre biçimlenir. Kadının değeri, kadınlığın tezahürleri kendinde aranmak yerine kalıp düşüncelerin, inançların ve korkuların nesnesi olarak işlevselleştirilir. Kadından nefretin tarihi neredeyse insanlık tarihi kadar eskidir. Batı'nın dünya görüşünün köklerini bulduğu Klasik Yunan Uygarlığı'ndaki ışıklı idealardan tutun da, 1800'lerin Karındaşen Jack Cınayetleri'ne, oradan Afganistan'daki Taliban rejiminin insanlık dışı uygulamalarına kadar; her türlü kültürü aşan ve kolayca yaygınlık gösteren bir düşmanlığın dışavurumudur. Bu nefretin izlediği yollar öyle çeşitlidir ki, çok az kadın; suçlandıkları şeyler karşısında kendi benliklerini ayakta tutabilir. Örneğin, kadının dişil enerjisinin doğal bir dışavurumu olan "süslenme" davranışı bile tüm zamanlar boyunca totaliter devletlerin baskı gündemlerinin bir parçası olmuştur. Bu durum kadın bedeninin "siyasal bir nesne" olduğunu açığa vurmaktadır. Ancak ne ironidir ki, kadının kendisi siyasetten uzak tutulmuştur. Bugün de benzer politikalar iş başındadır. Kadının bakireliği ya da evlenmesi, doğum yapması ya da yapmaması, anneliği, boşanması, yeniden evlenmesi... Odakta bedeninin olduğu tüm eylemleri ve tasavvurları; sözünü ettiğimiz bu açık/örtülü nefretten ve korkudan nasibini almaktadır. Bu koşullarda kadınlık bir "ötekilik" olarak yaşanmaktadır. Kadın yazını bu sürecin kesintiye uğratılması ve tersine çevrilmesi bağlamında ciddi bir varlık göstermektedir. Dildeki ataerki merkez, kadının kendi benliğinden kalkarak ürettiği metinlerle değişmeye başlamıştır. Deyim yerindeyse, tavan arasına hapsedilen sözde delilik tüm toplumların kanına karışmıştır. Ancak yine de kadının bedeniyle ve özellikle saçıyla olan ilişkisini "mizojini"den bağımsız düşünmek zordur. Farklı kültürler içinde yaşasak da, evrensel düzeyde hüküm süren ve tüm insanlığın bilinçaltında arketiplerle canlılığını sürdüren bu nefret, bu korku kadın varlığı için bir tehdittir. Kadın hangi şartlarda olursa olsun, odağında bedeninin olduğu kötü takaslara girmeye mecbur bırakılmaktadır. Kadının bu mücadelede yol kat edebilmesinin tek yolu, kendi varlığını bir mülkiyet ilişkisinin parçası olmaktan çıkarmasıdır. Bu da, aile düzenindeki bir devrim anlamına gelir. Çünkü kadın varlığı hâlâ bağımsız bir birey olarak kabul edilmek yerine ailenin bir parçası olarak; "eş" ve "anne" rolü altında benimsenmektedir. Oysa, roller varlığın "olma" eylemini gerçekleştirirken kullandığı araçlardır. Varlık bu tezahürlerin toplamından fazlasıdır. Kadın yazını yeni kadınlık ve yaşam biçimleri ortaya koydukça, ataerkinin kalıp olarak servis ettiği kadınlık imgeleri de yerlerini hakiki kadınlara ait olgulara ve yaşamlara bırakacaktır. Bu bağlamda, yalnızca masallar ve romanlar değil; gündelik yaşantının dikkate değer bir parçası olan diziler ve reklamlar da önemlidir. Yazınsallıkla popüler kültürün arasındaki sınırların gittikçe incelendiği, neyin edebi ya da sanatsal olduğunun kolaylıkla manipüle edilebildiği bu "hakikat-sonrası" çağda; toplum sahnesine çıkartılan her ürün toplumsal değişime yaptığı katkının içeriğinden sorumludur. Kapitalizmin

sürekli yeni ötekiler icat ederek, sanal canavarlara devrettiği bu sorumluluk; giderek bireyin denetiminden çıkmakta ve dünyadaki örtük/açık faşist uygulamalara uygun zemin hazırlamaktadır. Sonuç olarak, bir toplumdaki ötekilik kategorisi ne kadar genişlerse, o toplumun demokratik, sivil özgürlüklere yaptığı yatırım da o oranda değer kaybetmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Akçay, A. (2015). *Arzu, Cinsellik ve Erkekler, (Derleyen: Ayşe Akaltun)*. İstanbul: Notabene Yayınları.
- Altan, H. Z. (2021). Rastlantılara Açık Bir Yürüyüş. *Dr. Hanım Size Sarılabilir miyim? Adli Program. Dizilerde Neler Oluyor? Podcast Yayını İçinde*. Gazete Sanat Radyo ve Spotify, 5. Bölüm.
- Altan, H. Z. (2021). Masum Olmayan Son: 'Affetme, ama Sev!'. *Dr. Hanım Size Sarılabilir miyim? Adli Program. Dizilerde Neler Oluyor? Podcast Yayını İçinde*. Gazete Sanat Radyo ve Spotify, 14. Bölüm.
- Altan, H. Z. (2019). Çocuğun Toplumsallaşmasında Arketiplerin İşlevi ve 'Küçük Deniz Kızı' Masalı Örneği. *Varlığında Yokluğunda Kadın - Bir Toplumsal Cinsiyet Eleştirisi İçinde* (s.101-111). İstanbul: Humanist Yayınları.
- Altan, H. Z. (2015). Kadın Kimliğinin Toplumsal İnşasında Kadın Edebiyatı ve Dil. *ASOS JOURNAL-The Journal of Academic Social Science*, 3(13), 144-163.
- Altan, H. Z. (2017). *'Troubling Love' by E. Ferrante: Killing Mother for Keeping Her Love (The Psychoanalysis of Mother-Daughter Relationship)*. Printed by Schaltungsdienst Lange o.H.G. Berlin: LAP Lambert Academic Publishing.
- Binkert, D. (1995). *Melankoli Kadındır, (Çeviren: İlknur İğan)*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Elkin, L. (2018). *Flanöz - Şehirde Yürüyen Kadınlar, (Çeviren: Doğan D. Doğan)*. İstanbul: Nebula Kitap.
- El Seddavi, N. (2016). *Sıfır Noktasındaki Kadın, (Çeviren: Selma Demiröz)*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Ferrante, E. (2017). *Sen Gittin Gideli, (Çeviren: Meryem Mine Çilingiroğlu)*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Ferrante, E. (2017). *Bir Yazarın Yolculuğu / Frantumaglia, (Çeviren: Eren Yücesan Cendey)*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Freud, S. (2016). *Totem ve Tabu, (Çeviren: Ahmet Çalışkanlar)*. İstanbul: Olympia Yayınları.
- Holland, J. (2016). *Mizojini / Kadından Nefretin Evrensel Tarihi, (Çeviren: Erdoğan Okyay)*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Hooks, B. (2018). *Değişme İsteği - Erkekler, Erkeklik ve Sevgi, (Çeviren: Zeynep Kutluata)*. İstanbul: Bgst Yayınları.
- Karakaş, Y. (2012). Diyarbakır'da Bebeğin İlkleri: Hedik, Köstek Kesme Törenleri ve Çocuklara Yönelik Halk Hekimliği Uygulamaları. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 1(16), 0-0.
- Maalouf, A. (2017). *Ölümcül Kimlikler, (Çeviren: Aysel Bora)*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Pateman, C. (2017). *Cinsel Sözleşme, (Çeviren: Zeynep Alpar)*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Sakman, N. (2018). *Kendine Ait Bir Kalem / Kadın Yazını Üzerine*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Sayar, K. (2017). *Ruhun Labirentleri*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Schmitter, E. (2001). *Bayan Sartoris, (Çeviren: Soner Bilgiç)*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sezer, M.Ö. (2015). *Masallar ve Toplumsal Cinsiyet*. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Woolf, V. (2017). *Benlik Üzerine Denemeler, (Çeviren: Esra Çakıruylası)*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.



# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 17, p. 217-224, Autumn 2021

## Turistlerin Etnosentrik Eğilimlerinin Satın Alma Kararlarına Etkisi: Datça Örneği

*The Effect of Tourists' Ethnocentric Tendencies on Purchase Decision: The Example of Datca*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.951991>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**13.06.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**25.09.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**29.09.2021**

## Asya Studies

Dr. Öğr. Üyesi Levent Karadağ  
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi,  
Datça Kazım Yılmaz Meslek  
Yüksekokulu, Otel Lokanta ve İkrım  
Hizmetleri Bölümü  
[leventk@mu.edu.tr](mailto:leventk@mu.edu.tr)

### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0002-0932-8315>

### Öz

Günümüzde tüketiciler arasında içinde yaşanılan ülkenin veya ait olunan ulusun refahının korunması, ülkenin ekonomik kalkınmasının sağlanması veya istihdamda yerli nüfusun devamlılığının oluşması gibi konularda yerli tüketim ürünlerine yönelik eğiliminin oluştuğu görülmektedir. Dolayısıyla gerek işletmeler açısından gerekse araştırmacılar açısından tüketicilerin yerli ürünlere yönelik eğilimlerinin incelenmesi önem kazanan bir konu olarak dikkat çekmektedir. Tüketicilerin son satın alma kararlarını etkileyen birçok farklı unsurun olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla tüketim konusunda son yıllarda farklı davranış biçimlerinin incelendiği görülmektedir. Bu davranış biçimleri arasında etnosentrik eğilimlere yönelik araştırmalarda belirgin artışlar ortaya çıkmaktadır. Etnosentrik eğilimli tüketim konusu, kendi içerisinde öncülleri olan ve tüketicilerin yerli ürünler ile yabancı ürünler arasındaki tercihlerini analiz eden bir alan olarak ifade edilmektedir. Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı, etnosentrik eğilimin turistlerin tüketimini nasıl etkilediğini ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda turistlerin tatil satın alma kararlarının gerçekteşmesinde, etnosentrik eğilimlerin etkisi araştırılarak sonuçlar SPSS (Statistical Package for the Social Sciences – IBM 22) ortamında analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda tatillerini, Datça'da geçiren yerli turistlerin karar alma süreçlerinde etnosentrik eğilimlerinin olduğu görülmektedir. Ayrıca Gerçek bir Türk her zaman Türk turizm işletmelerinden ürünler satın alır (4,30); Yabancı işletmelerin ürettikleri ürünleri satın almak doğru değildir (4,28); Sadece, Türkiye'de erişilemeyen olanaklara yönelik seyahate gidilmelidir (4,28); Turizmde yabancı ürünlerin ithaline engeller konmalıdır (4,27) değişkenleri dikkat çekici seviyede tercih edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Etnosentrizm, Tüketici Etnosentrizmi, Turist Davranışı

### Abstract

Today, it is seen that there is a tendency towards domestic consumption products among consumers such as protecting the welfare of the country they live in or the nation they belong to, ensuring the economic development of the country or the continuity of the local population in employment. Therefore, examining the tendencies of consumers towards domestic products, both in terms of businesses and researchers, draws attention as an important issue. It is known that there are many different factors that affect the final purchasing decisions of consumers. Therefore, it is seen that different behavior patterns have been examined in recent years on consumption. Among these behavioral patterns, there are significant increases in research on ethnocentric tendencies. The subject of ethnocentric consumption is expressed as a field that has antecedents within itself and analyzes the preferences of consumers between domestic products and foreign products. From this point of view, the aim of the study is to reveal how the ethnocentric tendency affects the consumption of tourists. In this context, the effect of ethnocentric tendencies on the realization of tourists' holiday purchasing decisions was investigated and the results were analyzed in SPSS (Statistical Package for the Social Sciences - IBM 22) environment. As a result of the study, it is seen that domestic tourists who spend their holidays in Datça have ethnocentric tendencies in the decision-making processes. Also, a real Turk always buys products from Turkish tourism establishments (4.30); It is not correct to buy the products produced by foreign enterprises (4,28); You should only travel to opportunities that cannot be accessed in Turkey (4,28); Barriers should be placed on the importation of foreign products in tourism (4,27).

**Keywords:** Ethnocentrism, Consumer Ethnocentrism, Tourist Behavior

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Karadağ, L. (2021). Turistlerin Etnosentrik Eğilimlerinin Satın Alma Kararlarına Etkisi. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(17), 217-224.

## GİRİŞ

Dünyada seyahatler ticari, ekonomik, turistik vb. çeşitli amaçlarla gerçekleşmektedir. Bu seyahatler sonunda göç edilen yerlerde, göçmenler ve seyahat edilen yerdeki yerel halk tarafından etnik eğilimlere bağlı etkileşimler ortaya çıkmaktadır. Tüketici satın alma davranışı da bu etnik eğilimlerden etkilenmektedir. Araştırılmak istenilen konu pazarlama literatürü içerisinde tüketici davranışı kapsamında yer almaktadır. Ayrıca turizm alanını da içerisinde barındırması nedeniyle birçok boyutuyla disiplinler arası incelenilebilecek özelliktedir. Etnosentrik eğilim özellikle uluslararası literatürde son yıllarda geniş yer bulmaktadır. Ulusal literatürde ise bu konuda araştırmalara henüz daha az rastlanmaktadır.

Tüketicilerin satın alma kararlarını etkileyen birçok farklı unsurun olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte içinde yaşanılan ülkenin veya ait olunan ulusun refahının korunması, ülkenin ekonomik kalkınmasının sağlanması veya istihdamda yerli nüfusun devamlılığının sağlanması gibi konularda yerli tüketim eğiliminin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla gerek işletmeler açısından gerekse araştırmacılar açısından tüketicilerin yerli ürünlere yönelik eğilimlerinin incelenmesi önem kazanan bir konu olarak dikkat çekmektedir (Balıkcıoğlu, 2008).

Turizm sürekli yaşanılan yer dışında dinlenme, eğlenme ve merak gibi gereksinimlerin giderilmesini sağlamak amacıyla belirli süreler dahilinde yapılan seyahat ve konaklama faaliyetleri olarak (Bayer, 1992) veya herhangi bir nakit kazanç sağlamaksızın bir bölgede daimi ikamet yapmamak üzere gerçekleştirilen seyahat, konaklama ve diğer faaliyetler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Cooper, vd., 2005). Ayrıca turizm kavramı ile ilgili olarak gerek ulusal gerekse uluslararası literatürde birçok çalışma mevcuttur.

Turizm sektörü söz konusu tanımlamalara bakıldığında ve turizmin yapısı itibariyle seyahatlere çıkılması gerekliliği düşünüldüğünde etnosentrik eğilimin çok olmayacağı düşünülse de söz konusu eğilimin birçok alanda olduğu gibi turizm alanında da görüleceği düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmanın amacı tatillerini Datça'da geçiren yerli turistlerin etnosentrik eğilimlerini ortaya koymak ve seyahatlerinde bu eğilimin etkisini belirlemektir.

### Literatür İncelemesi

Etnosentrizm kavramı, sosyo-psikolojik bir terim olarak Sumner (1906) tarafından ortaya atılmıştır. Etnosentrizm, sosyo-psikolojik bir kavram olmakla birlikte, temel olarak, bireylerin ait oldukları grubun üyeleri ile o grubun dışında kalanlar arasında ortaya çıkan farklılıkları ifade etmektedir. Bunun yanında etnosentrizm, belli bir kültür ya da grup dâhilindeki bireylerin, kendi kültürlerine ait yaşam tarzlarının, sahip oldukları değerlerin ve kullandıkları sembollerin, farklı kültürlerdeki ya da gruplardaki bireylerin yaşam tarzına, değerlere ve sembolere göre daha nitelikli, daha önemli ve daha üstün bulma eğilimlerini de ifade etmektedir (Sumner, 1906).

Terence Shimp (1984) ilk olarak etnosentrizm kavramını, pazarlama literatürüyle ilişkilendirmekte ve yabancı menşeli ürünlerin tüketilmesini hem ekonomik açıdan hem de ahlaki açıdan sorgulamaktadır. Ayrıca aynı çalışmada etnosentrik tüketim eğilimine sahip bireylerin, yerli ürünlerin, en iyi ürünler olduğunu ve yabancı menşeli ürünlerin tüketilmesinin gereksiz ve yanlış olduğunu savundukları ifade edilmektedir.

Shimp ve Sharma (1987) ise yaptıkları çalışmada yine temel olarak Sumner'ın (1906) etnosentrizm kavramından hareketle, tüketici etnosentrizmi terimini ve CETSCALE ismini verdikleri ölçeği pazarlama literatürüne sunmuşlardır. Yapılan bu çalışmada, etnosentrik tüketicilerin, ithal ürünlerin tüketilmesinin yanlış olduğuna inandıkları ve bunun nedeni olarak, bu tüketim şeklinin yerli ekonomiyi zarara uğratacağı, işlerini kaybettireceği ve açıkça vatanseverlikten uzaklaştıracağı düşüncelerini ortaya koymaktadırlar.

Tüketici etnosentrizmi ile ilgili çalışmalar arasında ulusal ve uluslararası yayınlar göze çarpmaktadır. Torlak ve Özmen (2006), yaptıkları çalışmada iki farklı kola markası üzerinde tüketim davranışlarını araştırmışlardır. Çalışmada bir yerli ve bir yabancı marka ürün kullanılmaktadır. Yerli ürün tüketiminde etnosentrik değerlerin ön plana çıktığı ortaya konulmaktadır. Erzurum'da yaşayan vatandaşlara yönelik yapılan diğer bir çalışmada da tüketicilerin kişisel değerlerinin satın alma üzerine etkisi incelenmektedir. Söz konusu çalışmada tüketicilerin sahip oldukları bazı değerlerin satın alma davranışlarına etkisi olduğu ifade edilmektedir (Ünal ve Erciş, 2006).

Bir diğer çalışmada tüketici etnosentrizmi eğiliminin belirli ürünlerde veya tüketim gruplarında o grupta faaliyet gösterecek olan yabancı markalar açısından olumsuz bir bakış açısı sağlayacağı gibi yerli üretim yapan markalar açısından da tam tersi olumlu bir bakış açısı sağlayacağı ortaya konulmuştur (Turgut, 2010; Han ve Guo, 2018).

Saydan ve Sütütemiz (2009) Van ve Sakarya illerinde karşılaştırmalı olarak uyguladıkları çalışmalarında, doğu ve batı kökenli bireylerin birbirlerinden farklı etnosentrik tüketim eğilimlerine sahip olduklarını ortaya koymaktadırlar.

Watson ve Wright (2000), Yeni Zelanda'da yaptıkları araştırmalarında, bireylerin, yabancı kültürlerle ait ürünlerin tüketiminde sorunlar yaşadığını ve en azından yabancı ürün olsalar bile kendi kültürlerine yakınlık kurabildikleri ürünleri tercih etme eğiliminde olduklarını belirtmektedirler. Yine Yeni Zelanda'da yapılan farklı bir eserde, tüketicilerin yiyecek tüketiminde ithal ürünleri tercih etmedikleri bunu da değer, güvenlik, kalite çevresel ve ekonomik etki gibi nedenler doğrultusunda değerlendirdikleri görülmektedir (Juric ve Worsley, 1998).

Tatil faaliyetlerinin gerçekleştirilebilmesi ve bir tatil planının satın alınması süreci standart endüstriyel bir ürünün satın alınması sürecinden farklılıklar göstermektedir. Turizmin kendine özgü yapısı nedeniyle tüketim gerçekleştiğinde tüketicinin elinde soyut hislere dayalı tatmin, memnuniyet vb duygular kalır. Turizmde söz konusu duygusal sonuca varan tüketimin gerçekleşmesi sürecinde, turistlerin satın alma kararlarının da bireyden bireye farklılaşacağı, farklı kararların ortaya çıkacağı ve bu farklılıkları turistlerin bireysel özelliklerinin belirlediği görülmektedir (Odabaşı, 1988). Bir diğer ifadeyle hizmet sektörünün bir kolu olan turizmde tüketicilerin -dolayısıyla turistlerin- turistik ürünlerin satın almaları süreçlerinin karmaşık bir yapı olduğu ve bu süreçte birbirinden farklı özellikler barındıran unsurların aynı anda değerlendirildiği belirtilmektedir (Swarbrooke ve Horner, 2007).

#### **Çalışmanın Amacı ve Önemi**

Turizm sektöründe üretimin gerçekleşmesi için turistlerin üretimin gerçekleştiği yerde ve zamanda olması gerekmektedir. Dolayısıyla turistlerin tercih süreçlerinde hangi aşamalardan geçtiğini doğru analiz edebilmek oldukça önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Etnosentrik eğilimin son yıllarda tüketim kararlarında etkili olduğu düşüncesinden hareketle turizmde etnosentrik eğilimin satın alma kararlarında ne derece etkili olduğu konusu çalışmanın ana sorununu teşkil etmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı, Datça'ya tatile gelen yerli turistlerin etnosentrik eğilimlerinin satın alma davranışlarına etkisini ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda Datça'ya tatil için seyahat eden yerli turistler arasında tüketim davranışlarını etkileyen etnosentrik eğilim dereceleri incelenmektedir.

Tüketici etnosentrizmi konusu, daha önce de ifade edildiği gibi uluslararası literatürde artarak ilgi kazanmaya devam etmektedir. Bunun önemli nedenlerinden biri de küreselleşmenin, yerel ekonomilere getirdiği sıkıntılar sonucunda insanların yerli ekonomileri her zaman canlı tutma ya da ülke ekonomisine yerli ürün tüketerek katkıda bulunma fikirlerinin geçerliliğini korumasıdır. Ayrıca tüketimde sınırların kalmadığı günümüz pazarlama anlayışında küreselleşme karşıtı olarak yerli ürünlere olan eğilim artmaya devam etmektedir. Bunun yanında farklı ülkelere göç etmiş bireylerin de yine kendi ülke menşeli ürünleri tüketme eğilimleri görülmektedir.

Bu bağlamda, tüketici etnosentrizmi konusu uluslararası literatürde sıklıkla incelenmesine rağmen, yerli literatürde henüz görece daha az yer verildiği görülmüştür. Bu nedenle bu çalışma, yeni yapılacak çalışmalara katkı niteliğinde olup, çeşitli fikirler sunmayı amaçlamaktadır.

#### **Yöntem**

Araştırma son yıllarda popüler bir destinasyon olan Datça'ya tatil amaçlı gelen yerli turistler ile anket çalışması aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2020 yazına Datça'ya tatile gelen turistler oluşturmaktadır. Datça'ya 2020 yılında gelen turist verileri incelendiğinde, yaklaşık 130.000 turistin Datça'yı tercih ettiği görülmektedir ([ktb.gov.tr](http://ktb.gov.tr), 2021). Dolayısıyla araştırmanın evrenini 130.000 turist olarak belirlemek mümkündür. Bununla birlikte Erdoğan ve Yazıcıoğlu'nun (2004) çalışmalarında belirttiği gibi, 100.000-1.000.000 evren aralığı için 0,05 örnekleme hatası gözetilerek 245 katılımcı ile örneklemin oluşturulabileceği görülmektedir. Araştırma için bütün turistlere ulaşmaya çalışmak, maliyetve süre gibi sebeplerle olası görülmediğinden, araştırma örneklemini Gelişigüzel (Rastgele) Örneklem Seçim Tekniği (Lin, 1976) ile seçilmiş ve araştırma için 290 katılımcı ile görüşülerek, eksiksiz doldurulan 249 anket ile çalışma tamamlanmıştır. İncelemeye temel oluşturulacak veriler bireylerin yoğunlukla tatil amaçlı yerleştikleri yerlerde, tesadüfi seçilen katılımcılara dağıtılan anket yoluyla elde edilen verilerden oluşmaktadır.

Çalışmanın yöntemsel modeli olarak tüketici etnosentrizmi kavramını ilk defa ortaya koyan Shimp ve Sharma'nın (1987) geliştirdiği CETSCALE ölçeği ve Asil ve Kaya'nın (2013) *Türk Tüketicilerin Etnosentrik Eğilimlerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma* adlı çalışmalarında kullandıkları ölçekleri turizm alanına uyarlanarak kullanılmıştır. Shimp ve Sharma (1987), Amerikan

ürünlerine karşı yabancı ürünlerin satın alınmasına ilişkin tüketicilerin etnosentrik eğilimlerini ölçmek için CETSCALE (Consumer Ethnocentrism Scale) olarak adlandırdıkları ölçeği geliştirmişlerdir.

Ölçek Likert tipi ifadeler şeklinde düzenlenen 17 yargıyı kapsamaktadır (Shimp ve Sharma, 1987). CETSCALE ölçeği ile birlikte çalışmada; SPSS (İstatistik Paket Programı) kullanılmış olup güvenilirlik analizi (Cronbach's Alpha), ve değişkenlerin kararlara etkisini belirleyebilmek frekans analizi, faktörlerin boyutlarını ortaya koymak için faktör analizi ile çalışma tamamlanmıştır. Çalışma ile ilgili etik kurul izni Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Etik Kurulu'nun 24.05.2021 tarih ve 217 numaralı kararı ile alınmıştır.

### Bulgular

Analizlerin ilk aşamasında hazırlanan soru formunun güvenilirliği test edilmiştir. Bu bağlamda, araştırmada kullanılan ölçek içerisinde yer alan on yedi tutum, analize tabi tutulmuş olup güvenilirlik skoru Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1: Güvenilirlik Analizi**

Cronbach's Alpha	Items
,944	17

Özdamar (1999)'a göre güvenilirlik katsayısıyla ilgili ölçütler aşağıdaki gibidir.

- 0,00 - 0,40 ölçek güvenilir değildir.
- 0,41 - 0,60 ölçeğin güvenilirliği düşüktür.
- 0,61 - 0,80 ölçeğin güvenilirliği orta düzeydedir.
- 0,81 - 1,00 ölçeğin güvenilirliği yüksek düzeydedir.

Söz konusu aralıklara göre araştırmada kullanılan ölçek, yüksek düzeyde bir güvenilirlik katsayısına sahiptir. Dolayısıyla ölçeğin, turistlerin etnosentrik eğilimlerinin belirlenmesinde güvenilirlik düzeyi yüksek sonuçlar vereceği görülmektedir.

**Tablo 2: Demografik Veriler**

Cinsiyet	Sayı	Yüzde	Medeni Durum	Sayı	Yüzde
Kadın	119	38,8	Evli	131	63,3
Erkek	130	61,2	Bekar	118	36,7
<b>Toplam</b>	<b>249</b>	<b>100</b>	<b>Toplam</b>	<b>249</b>	<b>100</b>
Aylık Geliriniz			Eğitim Durumu	Sayı	Yüzde
2300 TL ve altı	48	16,3	İlkokul	48	16,3
2301 TL - 3000 TL	50	20,4	Ortaokul	51	22,4
3001 TL - 4000 TL	56	32,7	Önlisans	49	18,4
4001 TL - 5000 TL	51	22,4	Lisans	56	32,7
5001 TL ve üstü	44	8,2	Lisansüstü	45	10,2
<b>Toplam</b>	<b>249</b>	<b>100</b>	<b>Toplam</b>	<b>249</b>	<b>100</b>
Yaş	Sayı	Yüzde	Hiç yabancı kültürleri tanıma sansınız oldu mu?	Sayı	Yüzde
18-24	46	12,2	Evet	129	59,2
25-30	53	26,5	Hayır	120	40,8
31-36	57	34,7	<b>Toplam</b>	<b>249</b>	<b>100</b>
37-42	45	10,2			
43 ve üstü	48	16,3			
<b>Toplam</b>	<b>249</b>	<b>100</b>			

Tablo 2'de katılımcıların demografik bilgilerine yönelik veriler yer almaktadır. Demografik veriler incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun erkek olduğu (%61,2) ve evlilerin oranının yüksek olduğu (%63,3) görülmektedir. Gelir durumları incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun orta gelir seviyesinde olduğu (%32,7) ve eğitim durumlarında lisans düzeyinin yüksekliği dikkat çekici noktadır

(%32,7). Söz konusu araştırma etnik tüketim eğilimleri olduğundan katılımcıların yabancı kültürleri tanıma durumu önem arz etmektedir. Bu noktada yapılan incelemede yaklaşık %60'ının daha önce yabancı kültürle tanıştığı görülmektedir. Bununla birlikte araştırma katılan bireylerin yaş aralıklarında yaklaşık %60 ile 25-36 yaş aralığında katılımcı ile araştırmanın tamamlandığı dikkat çekmektedir.

Tüketicilerin, tatil kararlarında satın alma davranışlarını etkilediği düşünülen etnosentrik tutumlar, faktör analizi ile test edilmiştir. Faktör analizinin tutarlılığı Kaiser- Meyer-Olkin örneklem ölçüsü yeterliliği testi ve Bartlett'in küresellik testi ile sınanmıştır. Durmuş vd (2013) çalışmalarında genel kabul görmüş KMO değerleri aşağıdaki gibi ifade etmektedir.

KMO Değeri	Değerlendirme
0,80 ve yukarısı	Mükemmel
0,70 - 0,80 arası	İyi
0,60 - 0,70 arası	Orta
0,50 - 0,60 arası	Kötü
0,50 den aşağı	Kabul edilemez

**Tablo 3: Örneklem Ölçüsü Yeterliliği Testi ve Küresellik Testi**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,873
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	643,151
	df	136
	Sig.	,000

Tablo 3'te Kaiser Meyer Olkin değeri, bir diğer ifadeyle etnosentrik eğilimlerin faktörleşmesine ilişkin Kaiser Meyer Olkin katsayısı 0,873 olarak bulunmuştur. Söz konusu düzey, faktörlerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4: Etnosentrik Eğilime Yönelten Faktörler**

Faktörler	Değişkenler	Faktör Yüğü
<b>Milliyetçilik Faktörü</b>	Gerçek bir Türk her zaman Türk turizm işletmelerinden ürünler satın alır.	,869
	Yabancı işletmelerden ürünler satın almak Türklüğe yakışmaz.	,826
	Her zaman en doğrusu Türk ürünleri satın almaktır.	,815
	Yabancı işletmelerin ürettikleri ürünleri satın almak doğru değildir.	,792
	Başka ülkelerin bize ürün satarak zengin olmasına izin vermek yerine Türk ürünleri satın almalıyız.	,710
	Yabancıların bizim pazarımızda turizm ürünü satmalarına izin verilmemelidir.	,705
	Uzun vadede bana maliyeti daha fazla olsa da Türkiye'de üretilen turizm ürünleri satın almayı tercih ederim.	,692
	Bence en önce, sonra ve her zaman Türk ürünleri gelir.	,672
<b>Açıklanan Varyans:</b>		26,6874
<b>Ekonomik Değer Faktörü</b>	Sadece, Türkiye'de erişilemeyen olanaklara yönelik seyahate gidilmelidir.	,845
	Sadece kendi ülkemizde üretmediğimiz ürünleri yabancı ülkelere satın almalıyız.	,741
	Türkler yabancı turizm ürünleri yerine Türk turizm ürünü tercih etmelidir.	,740
	Türkiye'de faaliyet gösteren turizm işletmelerine git ki Türkler işsiz kalmassın.	,691
	Türkiye'ye girişlerini azaltmak için yabancı işletmecilerin vergi yükü artırılmalıdır.	,651
	Çok gerekli olmadıkça diğer ülkelere pek az ürün satın alınmalıdır.	,619
<b>Açıklanan Varyans:</b>		24,2462
<b>Zenofobi Faktörü</b>	Turizmde yabancı ürünlerin ithaline engeller konmalıdır.	,835
	Yabancı ürünler satın alan Türk tüketiciler diğer Türklerin işsiz kalmalarından sorumludur.	,595
	Türkler turizmde yabancı ürünler satın almamalıdır çünkü Türk ekonomisine zarar verir ve işsizliğe neden olur.	,505
<b>Açıklanan Varyans:</b>		16,3871



Faktör boyutlarının oluşturulması için CETSCALE ölçeğinde yer alan toplamda 17 soru sorularak algılanan faktör boyutları belirlenmiştir. Değişkenlere ait faktör yüklerinin alınabilmesi için varimax döndürme yöntemi kullanılmış olup faktör özdeğeri 1'in üstünde ve faktör yükü 0,50'nin üzerinde olması tercih edilmiştir.

Faktör analiziyle turistlerin etnosentrik tüketim eğilimleri incelendiğinde, boyutların üç temel faktör altında toplandığı ve bu faktörlerin toplam varyansın yaklaşık %67'sini açıkladığı görülmektedir. Söz konusu faktörler, *milliyetçilik faktörü*, *ekonomik değer faktörü* ve *zenofobi faktörüdür*. Oluşan faktör gruplarına ait bilgiler aşağıdaki gibidir:

**Faktör 1 (Milliyetçilik Faktörü):** Bu faktör grubu, toplam varyansın yaklaşık %26'sını açıklamaktadır. Milliyetçilik faktörü altında en yüksek yükü, “*Gerçek bir Türk her zaman Türk turizm işletmelerinden ürünler satın almalı*”, “*Yabancı bir işletmeden ürünler satın almak Türklüğe yakışmaz*” ve “*Her zaman en doğrusu Türk ürünleri satın almaktır.*” değişkenleri karşılamaktadır.

**Faktör 2 (Ekonomik Değer Faktörü):** Bu faktör grubu, toplam varyansın yaklaşık %24'ünü açıklamaktadır. İkinci faktör grubu olan ekonomik değer faktöründe “*Sadece, Türkiye’de erişilemeyen olanaklara yönelik seyahate gidilmelidir.*” ve “*Sadece kendi ülkemizde üretmediğimiz ürünleri yabancı ülkelerden satın almalıyız*”. değişkenleri büyük yükü karşılayan değişkenlerdir.

**Faktör 3 (Zenofobi Faktörü):** Bu faktör grubu, toplam varyansın yaklaşık %16'sını açıklamaktadır. Yabancı düşmanlığı olarak da isimlendirilen (Özmete, vd., 2018) zenofobi faktöründe ise “*Turizmde yabancı ürünlerin ithaline engeller konulması gerekliliğinin*” üzerinde durulduğu görülmektedir.

**Tablo 5: Etnosentrik Eğilimleri Belirleyen Faktörler**

Değişkenler	Ort.
Gerçek bir Türk her zaman Türk turizm işletmelerinden ürünler satın alır.	4,30
Yabancı işletmelerden ürünler satın almak Türklüğe yakışmaz.	4,25
Her zaman en doğrusu Türk ürünleri satın almaktır.	4,23
Yabancı işletmelerin ürettikleri ürünleri satın almak doğru değildir.	4,28
Turizmde başka ülkelerin bize ürün satarak zengin olmasına izin vermek yerine Türk ürünleri satın almalıyız.	3,57
Yabancıların bizim pazarımızda turizm ürünü satmalarına izin verilmemelidir.	4,12
Uzun vadede bana maliyeti daha fazla olsa da Türkiye’de üretilen turizm ürünleri satın almayı tercih ederim.	4,18
Bence en önce, sonra ve her zaman Türk ürünleri gelir.	3,78
Sadece, Türkiye’de erişilemeyen olanaklara yönelik seyahate gidilmelidir.	4,28
Sadece kendi ülkemizde üretmediğimiz ürünleri yabancı ülkelerden satın almalıyız.	4,22
Türkler yabancı turizm ürünleri yerine Türk turizm ürünü tercih etmelidir.	4,17
Türkiye’de faaliyet gösteren turizm işletmelerine git ki Türkler işsiz kalsın.	4,11
Türkiye’ye girişlerini azaltmak için yabancı işletmecilerin vergi yükü artırılmalıdır.	4,10
Çok gerekli olmadıkça diğer ülkelerden pek az ürün satın alınmalıdır.	4,08
Turizmde yabancı ürünlerin ithaline engeller konmalıdır.	4,27
Yabancı ürünler satın alan Türk tüketiciler diğer Türklerin işsiz kalmalarından sorumludur.	3,65
Türkler turizmde yabancı ürünler satın almamalıdır çünkü Türk ekonomisine zarar verir ve işsizliğe neden olur.	3,52

Etnosentrik eğilimlerin satın alma davranışına etkilerini ortaya koymak amacıyla sorulara katılımcıların verdikleri yanıtlara göre, *Gerçek bir Türk her zaman Türk turizm işletmelerinden ürünler satın alır* (4,30) en çok etki derecesine sahip olan değişken olarak dikkat çekmektedir. Bir diğer yüksek skor alan değişken, *Yabancı işletmelerin ürettikleri ürünleri satın almak doğru değildir* (4,28) değişkenidir. *Sadece, Türkiye’de erişilemeyen olanaklara yönelik seyahate gidilmelidir* (4,28) ve *Turizmde yabancı ürünlerin ithaline engeller konmalıdır* (4,27) tercihleri de yüksek değerleriyle katılımcıların etnosentrik eğilimlerini ortaya koyan diğer değişkenlerdir.

Söz konusu değişkenlerin dışında kalan değişkenlerde genel bir kararsızlık eğilimi görülmektedir. Öte yandan *Türkler turizmde yabancı ürünler satın almamalıdır çünkü Türk ekonomisine zarar verir ve işsizliğe neden olur* (3,52), *Turizmde başka ülkelerin bize ürün satarak zengin olmasına izin vermek yerine Türk ürünleri satın almalıyız* (3,57) ve *Yabancı ürünler satın alan Türk tüketiciler diğer Türklerin işsiz kalmalarından sorumludur* (3,65) değişkenleri en az katılım sağlanan değişkenler olarak dikkat çekmektedir.

### SONUÇ

Günümüzde tatile çıkmak hemen herkesi gereksinimi haline gelmiştir. Dolayısıyla tüm dünya üzerinde çok önemli seviyelerde tatile çıkma hareketleri gözlemlenmektedir. Dünya üzerinde dolaşan turist sayısı, Dünya Turizm Örgütü'nün 2020 verilerine göre yaklaşık 1,4 milyara ulaşmıştır (UNWTO, 2020). Sayılar bu derece yüksekken, turistlerin tatil kararlarını nasıl aldıkları da zaman geçtikçe sıklıkla araştırılan bir konu olmuştur.

Tüketicilerin etnosentrik eğilimleri de tüketicilerin kararlarını etkileyen ve üzerinde çalışılan bir konu olarak dikkat çekmekte ve son yıllarda pazarlama literatüründe tüketicilerin etnosentrik eğilimleri ile ilgilenildiği görülmektedir. Bu çalışmada da Datça'ya tatile gelen bireylerin etnosentrik eğilimleri ölçülmüş ve yerli turistlerin birçok değişken üzerinde önemli bir oranda etnosentrik tüketim eğiliminde olduğu görülmüştür.

*Gerçek bir Türk her zaman Türk turizm işletmelerinden ürünler satın alır* (4,30);

*Yabancı işletmelerin ürettikleri ürünleri satın almak doğru değildir* (4,28);

*Sadece, Türkiye'de erişilemeyen olanaklara yönelik seyahate gidilmelidir* (4,28);

*Turizmde yabancı ürünlerin ithaline engeller konmalıdır* (4,27);

*Yabancı işletmelerden ürünler satın almak Türklüğe yakışmaz* (4,25).

Söz konusu eğilimi etkileyen milliyetçilik, ekonomik değer ve yabancı düşmanlığı gibi faktörler görülmektedir. Ancak çalışma Datça'ya tatile gelen 249 kişiyle yapılabildiği için genellemeye gitmek doğru olmayacaktır. Bununla birlikte söz konusu eğilimin farklı disiplinleri de içine alan farklı çalışmalarla araştırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Konuyla ilgili çalışma yapacak akademisyenlerin daha fazla katılımcı ile farklı destinasyonlarda inceleme yapmalarının ve belirli markalar arasındaki etkileşimi incelemelerinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Etnosentrik eğilim konusu turizmde satın alma kararları üzerine gerçekleştirilebilecek çalışmalar arasında görece yeni bir konudur. Turizmde turistlerin satın alma kararlarını etkileyen faktörlerin çalışmanın ana konusu ve benzeri bakış açılarıyla incelenmesi işletmeler açısından oldukça fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

### KAYNAKÇA

- Altuğ Turgut, B. (2010). Tüketici Etnosentrizminin Satın Alma Davranışlarına Etkisi: Hizmet Sektöründe Bir Uygulama, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Gülnil Aydın), Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.
- Asil, H. ve Kaya, İ. (2013). Türk Tüketicilerin Etnosentrik Eğilimlerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 42(1), 113-132.
- Balıkçioğlu, B. (2008). Tüketici Etnosentrizminin Satın Alma Davranışı Üzerindeki Etkisi: Ankara Örneği, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), (Danışmanlar: Prof. Dr. Cemal Yükselen; Doç. Dr. Akın Koçak), Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.
- Bayer, M. Z. (1992). *Turizme Giriş*. İstanbul: Küre Ajans.
- Cooper, C.; Fletcher, J.; Fyall, A.; Gilbert, D. ve Wanhill, S. (2005). *Tourism Principles and Practice*. Third Edition. England: Pearson Education Limited.
- Durmuş, B.; Yurtkoru, S. E. ve Çinko, M. (2013). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Han, C.M. ve Guo, C. (2018). How Consumer Ethnocentrism (CET), Ethnocentric Marketing and Consumer Individualism Affect Ethnocentric Behavior in China. *Journal of Global Marketing*, 31(5), 324-338.
- Juric, B. ve Worsley, A. (1998). Consumers' Attitudes Towards Imported Food Products. *Journal of Food, Quality and Preference*, 9(6), 431-441.
- Lin, N. (1976). *Foundations of Social Research*. USA: McGraw-Hill.

- Odabaşı, Y. (1988). Turizm Pazarlamasında Tüketici Satın Alma Karar Süreci. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 6(2), 81-91.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi 1*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özmete, E.; Yıldırım, H. ve Duru, S. (2018). Yabancı Düşmanlığı (Zenofobi) Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 40(2), 191-209.
- Saydan, R. ve Sütütemiz, N. (2009). Tüketici Etnosentrizmi Etkisini Ölçmede CETSCALE Ölçeği: Yüzüncü Yıl ve Sakarya Üniversitesi Uygulaması. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 46(534), 65-79.
- Shimp, T.A. (1984). Consumer Ethnocentrism: The Concept and Preliminary Empirical Test. *Advances in Consumer Research*, 0(11), 285-290.
- Shimp, T.A. ve Sharma, S. (1987). Consumer Ethnocentrism: Construction and Validation of The CETSCALE. *Journal of Marketing Research*, 24(3), 280-289.
- Sumner, G.A. (1906). *Folkways: The Sociological Importance of Usages, Manners, Customs”, Mores and Morals*. New York: Ginn Custom Publishing.
- Swarbrooke, J. ve Horner, S. (2007). *Consumer Behaviour in Tourism*. Routledge: London.
- Torlak, Ö. ve Özmen, M. (2006). İki Farklı Kola Markası Tercih Eden Üniversite Öğrencilerini Ayıran Özelliklerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(2), 359-371.
- Ünal, S. ve Erciş, A. (2006). Tüketicilerin Kişisel Değerlerinin Satın Alma Kararlarına Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Dergisi*, 0(1), 23-48.
- Watson, J.J. ve Wright, K. (2000). Consumer Ethnocentrism and Attitudes Toward Domestic and Foreign Products. *European Journal of Marketing*, 34(9/10), 1149-1166.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- <https://www.e-unwto.org/doi/epdf/10.18111/9789284422456> adresinden 11.03.2021 tarihinde erişildi.
- <https://yigm.ktb.gov.tr/TR-211090/yillik-il-ilce-konaklama-istatistikleri.html> adresinden 09.03.2021 tarihinde erişildi.



# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 17, p. 225-229, Autumn 2021

## Sanat ve Siyaset (Geçmişten Günümüze İncelenmesi ve Türkiye’de bu İki Kavramın Gelişimi)

*The Relationship Between Art and Politics is the Development Process of These Two Concepts in Turkey*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.941913>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**24.05.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**24.09.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**29.09.2021**

### Asya Studies

Dr. Öğr. Üyesi Tuncay Çiçek  
İğdır Üniversitesi, Fen-Edebiyat  
Fakültesi, Sanat Tarihi Bölümü  
[alpago1976@gmail.com](mailto:alpago1976@gmail.com)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0003-3225-4964>

#### Öz

Sanat ve siyaset arasındaki ilişki insanlığın ilk doğusundan beri varlığını sürdürebilmiş bir olgudur. Yalnız bu olgu toplumdaki sosyo-ekonomik durum- kültürel gelişmişlik, siyasal faktörler bu iki kavram arasındaki ilişkinin değişken olmasında ve nitelenmesinde önemli rol oynayan durumlar olarak karşımıza çıkmıştır. Lakin toplumların özellikle değişim ve gelişim yaşadığı dönemlerde sanat ve sanatçılar bu değişimlerden ve gelişimlerden oldukça fazla etkilenmiş ve bu durumu da eserlerine taşımışlardır.

Sanat ve siyaset ilişkisi aslında sanatın etkinliğinin toplumsal imge ve güçlerinin kullanılarak sergilendiği bir çerçeve haline gelmiştir. Sanat ve sanatçının siyasetten etkilenmesi ve dönüşüm yaşamasının yanı sıra, bir döngü olarak sanat da özellikle hareketli dönemlerde siyasetin önemli aktörlerinden biri haline gelmiş ve toplumu şekillendiren unsurlardan biri olmuştur. Günümüze gelen sanat eserlerini incelediğimizde, yazıldığı dönemin politik özelliklerini taşıdığını görmek mümkündür.

Modernizm öncesi sanatın, topluma sağladığı fayda kadar var olabilirlik anlayışı ile yapılmakta olduğu zannedilse de, modernizmle birlikte sanat siyasetten bağımsız bir süreliğine de olsa koparıp özerkliğine kavuşmuştur. Modern dönemde sanat ile uğraşan sanatçı artık kendi duygu ve düşüncelerini eserlerine de yansıtmaya başlamıştır. Bu durum ile birlikte sanatçı artık siyasetin aracı olmaktan çıkmış ve etkili bir figür olarak yeni dünya düzeninde ve politik alanda yerini almıştır.

Siyaset ve sanat ilişkisinin araştırma konusu olarak seçildiği çalışmada, iki kavram ilişkisi ve birbirlerine olan etkileri aktarılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Modernizm, Sanat, Siyaset, Siyasal Faktör, Tarih

#### Abstract

*The relationship between art and politics is a phenomenon that has survived since the dawn of humanity. Socio-economic situation, cultural development and political factors in societies have emerged as situations that play an important role in the variable and characterization of the relationship between these two concepts. Art and artists were affected by these changes, especially during periods of change in societies, and they carried this situation to their works.*

*The relationship between art and politics is actually a framework in which the effectiveness of art is displayed using social images and forces. In addition to the fact that art and artist were affected by politics and experienced transformation, art has become one of the important actors of politics, especially in active periods, and has been one of the elements that shape society. When we examine the works of art that have survived until today, it is possible to see that they have the political characteristics of the period in which they were written.*

*Before modernism, art was made with the understanding that it can exist as much as it benefits society. With modernism, art has broken its ties from politics for a while and gained its autonomy. The artist, who is dealing with art in the modern period, has now started to reflect his own feelings and thoughts in his works. With this situation, the artist is no longer a tool of politics and has taken his place in politics as an influential figure.*

*In the study in which the relationship between politics and art is chosen as a research subject, the relationship between the two concepts and their effects on each other will be explained.*

**Keywords:** Modernism, Art, Politics, Political Factor, History

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Çiçek, T. (2021). Sanat ve Siyaset (Geçmişten Günümüze İncelenmesi ve Türkiye’de bu İki Kavramın Gelişimi). *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(17), 225-229.

## GİRİŞ

Sanat ve siyaset kavramları arasındaki ilişki insanlığın ilken dönemlerine kadar uzanan tarihi çok eski olan bir etkileşimdir. Her ne kadar ilkel dönemlere kadar giden bir ilişki söz konusu olsa da Modernizm dönemi sanatçıları tarafından birbirine benzeyen yönleri ve birbirinden ayıran yönleri keskin olan iki kavram olarak incelenmeye başlanmıştır.

Tarih boyunca aslında iç içe geçmiş iki olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanlığın içsel ve dışsal çatışmasından ortaya çıktığı düşünülen bu kavramlar, kimi düşünürlere göre uygarlıkların gelişmesindeki sebeplerden biri olarak görülmektedir. Siyaset toplumların çatışmalarından doğarken, sanat insanın iç çatışmasıyla doğan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Sanat ve siyaset aslında insanların toplumda ve kendisiyle yaşadığı çatışmaları düzenleme de kullandığı bir yöntemdir.

İnsanın tek olamama ve farklı insanlara ihtiyaç duyması ve onlarla kurduğu ilişki aslında siyasi bir ilişkidir. Siyaset insanların sosyalleşmede kullandığı en önemli araçlardan biridir. Siyaset gerek toplumsal çatışmalarda gerek insanlar arası çatışmaların olmasında veya düzenlenmesinde var olan bir kavram olarak karşımıza çıkar.

İnsanoğlu var olduğu dönemden beri sanatı, hayatını düzenlemede bir araç olarak kullanmıştır. Mağarada yaşayan insanların o dönemde duvara yaptığı hayvan figürleri ile kendini koruduğuna inanması, Antik çağda yaşananların Destanlar yazarak anlatılması, Orta Çağda skolâstik düşüncüyü yaymak için yapılan sanatsal faaliyetler ve Rönesans'ı gerçekleştiren sanatçıların, dogmatik düşünceleri yok etmek için birçok eser ortaya çıkarmalarına, günümüze kadar gelen birçok tarihe etki etmiş olayların eserlerde yansıtılmasına kadar sanat insanoğlunun hayatında var olmuştur.

Geçmişten günümüze kadar tarihe baktığımızda sanat ve siyaset kavramları bize insan oğlunun yaşamına dair bilgi veren kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu iki kavram geçmişten günümüze kadar değişik süreçlerden geçerek, değişim yaşamış olsalar da ortak bir nokta da var olup insan yaşamına etki etmeye devam etmektedirler.

### 1. Sanat ve Siyaset Kavramları ve Arasındaki İlişkinin Tarihçesi ve Gelişimi

Sanat nedir sorusu ilk olarak filozofların temel araştırma konusu olmuştur. Evrenin yaratılmasındaki düşünceler bu araştırmanın temelini oluşturmuştur. Evrendeki varlıkların yansıması olarak sanatı tanımlayan Platon'a karşı, Aristo sanatı taklit olarak tanımlamaktadır.

İlerleyen süreçte birçok sosyolog, filozof, psikolog farklı tanımlar getirmeye çalışsa da bu kavrama, getirilen tanımlar hep nesnel olarak kalmış olup Sanat nedir sorusundan uzak kavramlar olmuştur. Oysaki sanat ne heykeldir, ne resimdir, ne de seramiktir. Sanatı bir nesnel kavram olarak görerek onu obje haline döndürmek bu kavramı anlamından uzaklaştırmaktır. Oysaki sanat çok daha derin anlamı olan ve insanların yeri geldi duygularını aktarma aracı yeri geldi duygularını oluşturma aracıdır.

Siyaset ve sanat arasındaki ilişkiyi ilk olarak inceleyerek ortaya koyan düşünür olarak karşımıza Platon çıkmaktadır. Platona göre sanat; duygu, düşünce ve heyecanımızdan ortaya çıkarken, siyaset insanın tek başına yaşayamadan toplum halinde yaşamak zorunda kendini hissetme iç güdüsü ile ortaya çıkmaktadır (Dostoğlu, 1992: 222).

Platon'a göre toplumsal mutluluk bir idea olarak düşünülebilecek akıl devletiyle sağlanabilir. Duygulardan ortaya çıkan sanat ile akıl yoluyla ortaya çıkan devlet arasında bir çatışma olduğu görüşündedir. Platona göre sanat akıl ve duygularımıza hâkim olup akılcı davranmamıza engel olmakta ve bu yüzden platon ideal devletinde şiire ve sanata yer vermemektedir. Sanat bize gerçeği değil, gerçeğin yansımasını yani görüntüyü gösterir. Sanatın bu yüzden değersiz olduğunu ve devlet düzeninde yer almaması gerektiğini savunur. Platona göre gerçek olan sanat toplumsal sanattır ve faydalı olmalıdır (Üner, 2013: 7).

### 2. Tarihsellik Açısından Sanat ve Siyaset

Sanat ve siyaset arasındaki ilişki geçmişten günümüze yüzyıllardır farklı perspektifler ve yönelimler doğrultusunda devam etmektedir. Sanat ve siyaset arasındaki ilişkinin sürekli durağan kaldığını ve hiç değişmediğini düşünenlere karşı bu durumu hatırlamakta fayda olacaktır. Günümüzdeki uluslararası düzen ve küreselleşmenin getirdiklerine baktığımızda bile sanat ve siyaset arasındaki ilişki sürekli değişim evreleri göstermektedir. Bu süreçlerde krizlere dayalı olan dönemsel geçişlerin ve bu geçişler üzerinden sanat tarihi ve siyasal tarih açısından çözümlenmeler yapılması elzemdir (Marx, 2011: 72).

Siyaset ile sanat arasındaki ilişki genelde iç içe olmuş olup aralarındaki farklar ve sınırlar net olarak çizilememektedir. Bu eksenle birbirini takip eden üç ana konu, tarihsel bağlamda Left Kreft’e dayalı olarak gösterilebilir. Ulus inşası, özerklik ve avangard bu üç ana eksendir. Ulus inşası siyasal gücün merkezde bulunduğu ve egemen biçimde örgütlendiği yapıdır. Tarihten bugüne büyük ölçekli ve kalıcı yapılar inşa eden ulus-inşasına dayalı sanat, sanatın siyasetteki güç ve potansiyeline örnek teşkil etmektedir (Arapoğlu, 2019: 132).

Sanat insan ile sosyal çevresi arasında denge kurmasında yardımcı olan en önemli etkenlerden biridir. Toplumsal değerleri anlamak sanat ile birlikte kolaylaşır. Tüm duygu ve düşünceleri harekete geçiren sanat, aslında evrensel bir dil olduğu için en kolay iletişim kurma aracıdır. İletişim sayesinde insanın toplumsal bütün ile kaynaşmasını sağlayan sanat, insanın düşünce ve değerlerini yansıtarak toplusallaşmaya katkı sağlar (Akengin, 2019: 4)

Özellikle Fransız ihtilali sonrasında sanat inşa eden sanatçılar siyasi ve politik konulardan daha çok fikir ortaya koymaya başlamış ve siyasileri yönlendirici etkilerde bulunmuşlardır. Belirli düşünceleri hatta sembollerle aktarma yoluna dahi gitmişlerdir. Kimi düşünürler sanatın Rönesans ile özgürleştiğini iddia etse de asıl sanatta özgürlük Fransız İhtilali ile olmuş, bu durum otorite ile insan arasındaki ilişkinin düzenlenmesiyle temellendirilmiştir. Bu dönemde siyasi konular gündeme gelirken mevcut dönemin kahramanları önemsenmiştir Fransız ihtilali modernliği karakterleştirerek şekillendirmiş ve sanayi inkılabı da maddeleştirerek canlandırmıştır (Ranciere, 2008: 82).

Bunun yanında doğu ülkeleri ve Türkiye’nin bu alanlarda yaşadığı süreçlere bakıldığında, önemli ve olumlu parlak gelişmelere karşın Batı’da skolastik çağda dogmatik ve durağan bir durum mevcut olacaktır.

### 3. Postmodern Dönem Sonrası Sanat ve Siyaset

1960 sonrasında; mimari, güzel sanatlar, edebiyat gibi alanlarda postmodernizm ortaya çıkmıştır. Özellikle 1979 döneminde Postmodern Dönem adlı eseri ile birlikte büyük bir tartışma ortamı bu kavram sayesinde ortaya çıkmıştır. Bütün tartışmalara rağmen tam olarak neyi ifade ettiği bilinmeyen kavram aslında bugüne gelen her şeyi ifade etmektedir. Postmodernizm kültürel, ekonomik, siyasal ve sosyal alanlarda özgürlükleri, ayrılıkları ve yerelliği ön plana çıkaran bir dönemi başlatan kavramdır. Bu kavram aslında modernizm içinde yer alan hiyerarşi, yenilik, katılık gibi kavramları reddedip, keyfin ve hazzın yürüngesinde gelişen, simgesel ve süslemeci bir durum olup, modernizm gibi birçok eğilimi içinde barındırmaktadır (Üner, 2013: 14).

Bu dönemde siyaset yaklaşımı, modern siyasetten tamamen uzaktır. Geleneksel tavırlara, bürokrasiye, disipline, otoriteye, tekdüzelige karşıdır. Ayıran özelliklerini, düzenlerin bozulmasını ve yeni düzen kurulmasını, güvensizliği, özgürlüğü ve doğallığı yansıtan bir siyasete sahip olduğunu öne sürer. Çelişkili olup akılcılığa tamamen karşıdır. Sabah söylenen akşam reddedilir ve güvensizdir. Postmodern siyaset her şeyi parçalarken, karmaşayı da beraberinde götürür. Buda etnik ve kültürel kimlikler meydana gelir. Böyle bir ortamda meydana gelen sanat, etnik, kimlik, cinsel tercih ve ataerkil toplum düzeni politik bir tavır olarak oluşum göstermiştir. Ancak son on yılda, bu duruş zayıflamış ve sanatçılar ticarileşmiştir (Çağlar, 2008).

Her şeyin değersizleştirildiği bir düzende bazı sanatçılar kendilerini sokakta var etmeye başlamıştır. Mahalle aralarındaki günlük olaylar, yaratıcı edimlere dönüşür, sanat oluşturmak için mekâna ihtiyaç duymazlar. Mekân ve atölyenin verdiği hayal gücü yerine sokakların vermiş olduğu ilhamı rastlantısal yaratıcılığa bırakmaktadır. Bu şekilde sanat gerek hayata girip, pahalılıktan kurtulmuş olmaktadır (Artun, 2008: 22).

Bugün dünyanın birçok yerinde, iktidarlara karşı halkların başlatmış olduğu sokak hareketlerinde, birçok sanatsal eylemler karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde de zaman zaman günümüzde bile bu olaylar karşımıza çıkabilmektedir.

### 4. Ülkemizde Sanat ve Siyaset Etkileşimi

20. yy başlarında savaşlar sonrasında ortaya çıkan fikir ve düşünceler Türkiye’yi de etkisi altına almış olup bazı ideolojiler yıkılmış olup yerlerini farklı ideoloji ve düşünceler almıştır. Özellikle dünyada ki olup bitenleri takip etmekte ve demokratik ve siyasi olarak daha sıfırdan başlama noktasındaydı. Çok partili hayata geçiş denemeleri ile birlikte demokratikleşme anlayışı artmıştır. Savaşları kaybetmiş ve ağır kayıplar vererek son bir kazanım ile sıfırdan her şeye başlayacak olan

ülkemiz, geçmişin getirdiği miras ile dış devletlerden gelen ithal fikirler arasında belirsizlik yaşadığı bir dönemden geçmektedir (Topuz, 1998).

Çok partili döneme geçişten günümüze kadar olan süreçte sanatçılarımız, belirli aşamaları geçerken ortak amaç ve fikirler doğrultusunda ortak bir noktada buluşma yolunda emin adımlar atmışlardır. Örneğin Selim Turan, Ferruh Başşağa, Abidin Dino, Fethi Karakaş gibi isimler özellikle resim alanında ortak teme ve konularda bireysel üslup ile eserlerinin ortaya çıkarabileceklerine inanmışlardır.

Demokratikleşme yolunda büyük bir adım olan, çok partili hayata geçişten sonraki özellikle ilk 20 yılda sanat adına önemli adımlar atılıp gelişmeler yaşanmıştır. Özellikle 1950 sonrasında, yaşanan toplumsal olaylara bağlı olarak meydana gelen askeri darbeler ve kırılmaların olduğu dönem ile 1960 sonrasında insanların yaşadığı sorunların sanatın konusu olarak yer aldığı görülmektedir. Bu dönemlerde ortaya çıkan ekonomik ve sosyal alanlardaki gelgitler özellikle toplumcu yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu yüzden sanat eserlerine de politik bir kimlik eklenmesi zorunlu hale gelmiştir. Bu durum özellikle sanat kaygısının ortaya çıkmasına ve mesaj ulaştırma aracı olarak kullanılmıştır. Özellikle 1970'lere geldiğimizde bu mesaj iletme yolunun iki başlıkta aktarıldığı görülmektedir. Bunlardan ilk olanı toplumsal temaları gerçekçi bir bakış açısıyla ele alırken diğeri ise propaganda amaçlı yapılan sanat olarak ifade edilmektedir (Berksoy, 1996).

1980 sonrasında ise, siyasetin genel konuları dışında kalan toplumsal düşüncenin yasak saydığı (cinsellik, aşk,iki eşlilik) gibi konulara eleştirel bakış açısıyla eserler ortaya çıkarılmıştır. Resim dışında, özellikle 1985 sonrasında medya, grafik, reklam sektörü de gelişmeye ve etkisini göstermeye başlamıştır. Özellikle 1980 Askeri Darbesinden sonra toplumumuz siyasetten uzaklaştırılmış olup, sanatçılardan toplumsaldan bireyselle doğru geçmiş olup eserlerini bu alanlarda çıkarmaya başlamışlardır (Dostoğlu, 1999: 13).

Bu süreç sonrasında sanatta özellikle Batı toplumunun etkileri göze çarparken, Modernizm, geçmiş düşünceler, gibi konularda bu süreçte tartışılırken insanlar artık tek taraf seçmekten kaçınmış ve sanatın sanat için yapılması etrafında toplanmışlardır.

Çağdaş düşünceye sahip sanatçıların artık dünyadaki coğrafik, ekonomik, politik etkenleri de takip etmeye başladığı ve bu etkilenmelere tüm kapılarını ve fikirlerini açtıkları gözlenmektedir. Özellikle demokrasinin geliştiği ülkeler ile demokrasiden uzak ülkelerin sanatları arasındaki farklılıklar göze çarpmış olup, bu durum Türkiye içinde geçerli olmuştur. Bazı sanatçıların bu dönemlerde öz eleştiri yaparak, yaşanan tüm olumsuzluklardan olumlu bir sonuç bırakmaya yönelmişlerdir.

Sanatçıların hayatlarını sürdürebilmeleri için, desteğe ihtiyaçları vardır. Bunların hiç biri kayıtsız ve karşılıksız kalmayan desteklerdir. Bu destek ve beklentiler bazen açık bazende kapalı olarak yapılmaktadır. Sanatçının zenginleşmesi ile bu destekler ve beklentiler karşılanabilmiş olacaktır. Bu zenginlik belirli zamanlarda, toplumsal algı olarak, belirli zamanlarda da bireysel zenginlik ve kaynak olarak sağlanmaktadır (Akengin, 2014).

## SONUÇ

Sanat ve siyaset kavramlarının birbirlerinden çok farklı kavramlar olsa da, sanatın toplum dinamikleriyle ne kadar iç içe girdiği nettir. Politik olaylar sanatı geçmişten günümüze kadar gelen süreçte hep etkilemiştir. Sanat toplum içindir anlayışından sanat sanat içindir anlayışına doğru geldiğimiz süreçte, sanatçıların eserlerini inşa ederken toplumsal olaylardan etkilenmelerinin sonucunda bu ikilemin meydana geldiği aşikârdır.

Bu noktada, sanatın toplumu yönlendirme, bilinçlendirme ve özgürleştirme anlamında pek çok işlevinin olduğu açıkça görülmektedir. Özellikle toplumların buhran dönemlerinde sanatın bu işlevleriyle toplumsal psikolojiyi büyük ölçüde etkilediği de bilinmektedir. Bu anlamda çalışmada siyaset biliminin sıklıkla başvurduğu bir kaynak olarak sanatın ne kadar önemli olduğu sonucuna da varılabilir.

Sanat ve politika arasındaki ilişki geçmişten günümüze tarihsel süreçler incelendiğinde sanatın toplumlar üzerindeki etkisinin yapıcı olabildiği gibi yıkıcı etkilerinin de olabildiği ortadadır. Bunun yanında teknolojik gelişmeler ile birlikte sanatının etki alanının genişlediği ve bu etki sayesinde de özellikle toplumu etkileyen sanat ve sanatçının iktidarlarının dikkatini çekmesi nedeniyle sanat ile politikanın sürekli iletişim halinde olması varsayımını beraberinde getirmektedir. Sanatın toplumsal değişimdeki rolünün azımsanamayacak kadar önemli olduğu çok net ortadadır.

Birbirlerini etkilemeleri kaçınılmaz olan siyaset ve sanatın, özellikle siyasetin belirli dönemlerde sanat yoluyla sonuç alması belirli zamanlarda manidar olarak görülebilmektedir. Siyasetin en önemli

unsuru yarışmak ve hazırlanan güçlü propagandalar ile birlikte sonuç almaktır. Burada doğru siyaset ayrı bir tartışma konusu olup, sanat yolu ile dünyada devrimlerin olduğu ve sistemin oturtmak için yine sanat etkili olarak kullanılmıştır. Bunlar olurken toplumun kültürel seviyesi de çok önemli etkindir. Günümüzde toplumlar doğru bilgiye ulaşmada sanat sayesinde zorluk çekmemekte ve bu durumda toplumların kültür seviyesiyle doğru orantılı olarak ilerlemektedir. İnsanlar doğru ve yanlış bilgiyi ayırt etmekte zorlanmamaktadırlar. Sanatın insan ve toplum üzerindeki etkisinin ne denli oluğu görülmeli ve sanat tarihinin geçmişten günümüze tam anlamıyla incelenmesi gerekmektedir.

Osmanlı döneminden günümüze sanat ve siyaset ilişkisini incelediğimizde, insanın olduğu her yer de hem siyaset hem de sanatın olduğunu görmek mümkündür. Ülkemizde sanatın siyaset ile siyasetin de sanat ile şekillendiği dönemler mevcuttur. Ülkemizde özellikle cumhuriyetin ilanı ile birlikte sanatın batı yönünde şekillendiği ve batıdan esinlenerek yapıldığı görülmektedir. Tek partili dönemde sanat tamamen siyasetin mesaj vermek aracı olarak kullanılmış, çok partili döneme geçiş ile birlikte sanat sanat için yapılmaya başlansa da, 1960 askeri darbesi sonrası sanat yine siyaset için yapılmış olsa da 1980 sonrasında artık sanat siyasete yön vereye başlamış, insanlar siyasetten uzaklaştırılmış, sanatçılar artık siyasi ve toplumsal konulardan uzaklaşıp bireysel konulara yönelmeye başlamışlardır.

#### KAYNAKÇA

- Adorno, T. W. (2003). Kültür Endüstrisini Yeniden Düşünürken. *Cogito*, 0(36), 76-78.
- Akengin, Ç. (2014). Sanat İdeoloji Politika İlişkileri. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 143-150.
- Akengin, G. (2019). Sanat Siyaset Toplum Etkileşimleri. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(33), 1-9.
- Arapoğlu, F. (2019). 16. İstanbul Bienali: Yedinci Kıta. *Aurum Journal of Social Sciences*, 4(2), 219-223.
- Artun, A. (2008). *Sanat Siyaset Kültür Çağında Sanat ve Kültürel Politika*. İstanbul: İletişim.
- Berksoy, F. (1996). Çağımız Batı ve Türk Resminde Toplumsal Gerçekçilik. *Sanat Çevresi Dergisi*, 0(Şubat 208), 0-0.
- Çağlar, O.N. (2008). Postmodern Anlayışta Siyaset ve Kimlik. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 369-386.
- Dostoğlu, H. (1999). Son 25 Yılda Sanat Piyasası. (Editör: Ayla Ödekan). *Cumhuriyet’in Renkleri, Biçimleri İçinde* (s. 202-205). İstanbul: Türkiye Tarih Vakfı.
- Marx, K. ve Engels, F. (2011). *Alman İdeolojisi* [Feuerbach], (Çev. Sevim Belli). Ankara: Sol.
- Memedoğlu, A. (1999). *Politika ve Estetik Yolunda Emegün Ressamı*. İstanbul: Sorun Yayınları.
- Özderin, S. (2014). Çağdaş Sanatta Küresel Bir Faktör “KÜRATÖR”. *Ulakbilge*, 2(3), 31-48.
- Ranciere, J. (2008). Estetiğin Siyaseti, (Çev. Elçin Gen). (Hazırlayan: Ali Artun). *Sanat/Siyaset: Kültür Çağında Sanat ve Kültürel Politika İçinde* (s.207-228). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Topuz, H. (1998). *Dünyada ve Türkiye’de Kültür Politikaları: İnceleme*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Üner, Ö. (2013). Sanat ve Siyaset İlişkisi, [https://www.academia.edu/8052336/SANAT\\_VE\\_S%C4%B0YASET\\_%C4%B0L%C4%B0C5%9EK%C4%B0S%C4%B0](https://www.academia.edu/8052336/SANAT_VE_S%C4%B0YASET_%C4%B0L%C4%B0C5%9EK%C4%B0S%C4%B0) adresinden 27.07.2021 tarihinde erişildi.





# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 17, p. 231-242, Autumn 2021

## Milli İrade ve Beka Kavramlarını 24 Haziran 2018 Türkiye Başkanlık Seçimi Üzerinden Okumak

*Discussing the Concepts of National Will and National Survival Through the Turkish Presidential Election on 24 June 2018*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.880531>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**15.02.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**24.07.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**29.09.2021**

## Asya Studies

Dr. Onur Karakaş  
Kocaeli Üniversitesi, Halkla İlişkiler  
ve Tanıtım Anabilim Dalı  
[onurkarakas90@gmail.com](mailto:onurkarakas90@gmail.com)

### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0001-8734-4671>

### Öz

Yapılan çalışmada, parlamenter sistemden Türkiye tipi başkanlık sistemine geçişi sağlayan 24 Haziran 2018 seçimlerinde, Cumhur ittifakının halkın oyunu almak ve seçimi kazanmak için “milli irade” ve “beka” kavramlarını nasıl ve hangi amaçlarla kullandığı dönemin Türk basını üzerinden analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında seçim çalışmalarının yoğunlaştığı, seçimden önceki bir aylık süreç (23 Mayıs 2018 – 23 Haziran 2018) analizin zaman sınırı olarak belirlenmiştir. Farklı ideolojik kesimleri kapsayıcı olması amacıyla Cumhuriyet, Hürriyet ve Türkiye gazeteleri çalışma kapsamında ele alınmıştır. Araştırmada Recep Tayyip Erdoğan, Adalet ve Kalkınma Partisi ve Milliyetçi Hareket Partisi’nin gazetelere yansıyan politik söylemleri analiz edilmiştir. Çalışmada araştırma yöntemi olarak eleştirel söylem analizinden yararlanılmıştır. Eleştirel söylem analizinde, Wodak’ın sağcı popülist siyasi partilerin söylemlerini çözümlenmeye yönelik geliştirdiği analiz çerçevesinden yararlanılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda “Milli irade” ve “beka” kavramları üzerinden kurgulanan politik söylemlerde, bütün halkın “gerçek halk” kurgusu çerçevesinde homojen bir tekilliğe indirgenmek istendiği tespit edilmiştir. Analiz edilen söylemlerde, Cumhur ittifakı ile bütünleşmesi beklenen ve tek kimlik, tek siyasi görüş ve liderle uyumlu bir halk idealinin vurgulandığı tespit edilmiştir. Araştırmada, Cumhur ittifakının “milli irade” ve “beka”ya vurgu yapan söylemlerinde geleneksel-muhafazakar değerlerle desteklenen “biz” ve “onlar” kategorileştirmelerinin mevcut olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, cumhur ittifakının, milli irade ve beka kavramlarını içeren söylemlerinde, popülist siyaset anlayışına uygun bir strateji benimsediği saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Milli İrade, Beka, Popülizm, Seçimler

### Abstract

In the study, how and for what purposes the Cumhur alliance used the concepts of “national will” and “national survival” to win the vote of the people and win the election in the June 24, 2018 elections, which led to the transition from the parliamentary system to the Turkish presidential system, was analyzed through the Turkish press of the period. Within the scope of the study, the one-month period before the election (23 May 2018 – 23 June 2018), in which the election works are concentrated, was determined as the time limit of the analysis. In order to be inclusive of different ideological segments, Cumhuriyet, Hürriyet and Turkey newspapers were discussed within the scope of the analysis. In the research, the political discourses of Recep Tayyip Erdoğan, the Justice and Development Party and the Nationalist Movement Party, which were reflected in the newspapers, were analyzed. Critical discourse analysis was used as a research method in the study. In critical discourse analysis, used the analysis framework which was created by Wodak, was used to analyze the discourses of right-wing populist political parties. As a result of the evaluations made, it was determined that in political discourses based on the concepts of “national will” and “survival”, the whole people wanted to be reduced to a homogeneous singularity within the framework of the “real people” fiction. In the analyzed discourses, it has been determined that there is an attempt to implement a single identity, one political view and a people’s ideal that coincides with the leader. In the study, it was found that the categorization of “we” and “they”, supported by traditional-conservative values, was emphasized in the rhetoric of the Cumhur Alliance, which emphasized “national will” and “national survival”. As a result of the research, it was found that the cumhur alliance adopted a strategy in accordance with the populist understanding of politics in its rhetoric, which includes the concepts of national will and national survival.

**Keywords:** National Will, National Survival, Popülizm, Elections

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Karakaş, O. (2021). Milli İrade ve Beka Kavramlarını 24 Haziran 2018 Türkiye Başkanlık Seçimi Üzerinden Okumak. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(17), 231-242.

## GİRİŞ

XVI ve XVII. yüzyılda monarşik devletlerin hâkim olduğu Avrupa’da “toplum sözleşmesi, milli halk egemenliği ve yasalar” gibi kavramlar, aydınların ve toplumların diline yerleşmekteydi. Bahsi geçen bu iki asırda Grek-Latin uygarlığının kaynakları ve kavramları tekrar gözden geçirilmekte, onlara yeni anlamlar yüklenmekte, yeni sentezler yapılmakta ve Yunan düşüncesi ile Roma devlet düzeni yeni bir çehre ile canlanmaktaydı (Duygun, 1996:51). Süreç içerisinde ortaya çıkan Rönesans ve Reform hareketleriyle, monarşilerin ve kilisenin gücünün sorgulanması, burjuvazi içerisinde çeşitli liberal değerlerin doğmasına ve bunların hümanizm çatısı altında savunulmasına neden olmuştur. Tüm bu düşünce biçimleri, tıpkı kralların, ruhbanların ve feodallerin olduğu gibi sıradan insanların da bazı politik hakları olması gerektiği fikrini ortaya çıkarmıştır. Söz ve düşünce özgürlüğü serbest olmalı, ekonomi, din ve aile meselelerinde fert serbest olmalıydı. Devlet hiçbir şekilde bu haklara dokunmamalıydı. Bu sebeple burjuvaların politikayı etkileyebilmek için oy hakları bulunmalıydı. Burjuvalar, toplum içerisinde politikaya katılmadan var olamıyorlardı. Devlete katılımları tam olmalıydı. Ekonomik özgürlüğün sonucu olarak mülkiyet hakkı üzerinde durularak bunun gaspedilemeyen doğal bir hak olduğu ileri sürülecekti. Aslında bununla birlikte burjuvazinin giderek büyüyen mülkiyeti korunmak istenmekteydi. Bunun için gerekli bir sözleşmenin yolları aranmaktaydı (Duygun, 1996: 52). Çünkü coğrafi keşifler ile birlikte farklı coğrafyalarda keşfedilen altın ve gümüş gibi çeşitli kıymetli madenlerin elde edilmesi ve Avrupa’ya götürülmesi Batı Avrupalı tüccarların elinde bulundurduğu sermaye birikiminde artış meydana getirmiştir. Bunun sonucunda feodalite ve kilisenin gücü zayıflamış, kilise ve derebeylerinin karşısına yeni bir sınıf olarak burjuvazi konumlanmıştır. Böylelikle yavaş yavaş ekonomik gücünü kazanmaya başlayan burjuvazi, diğer kurumların (kilise ve derebeylikler) zayıflamasıyla siyasal gücü ele geçirmeye başlamıştır. Burjuvazi 17. ve XVIII 18. yüzyıllar boyunca feodal aristokrasi ve monarşilere karşı siyasal bir güç mücadelesine başlamıştır. Bunun neticesinde burjuvazi modern dönem içerisinde siyasal karakteristiğe sahip bir ideoloji haline gelmiştir (Özel Özcan ve Sarıcaoğlu, 2020: 39-40).

“Toplum sözleşmesi, milli halk egemenliği millet iradesi” gibi kavramları daha iyi ifade edebilmek için insan topluluklarının tarihsel gelişim süreçlerine de değinmek gerekmektedir. Söz konusu süreçler, Henry Morgan Lewis (1994) tarafından “eski toplum” adlı eserde ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Morgan’a göre tarihsel ilerleme sırasıyla yabanıl, barbar ve uygar toplum aşamalarını izlemektedir. Yabanıl toplumlar, günümüz uygar toplumlarının atası özelliğini taşımaktadırlar. Morgan uygarlaşma sürecinde her bir dönem aşamasında toplumların benzer sorunlar, benzer çözümler, benzer beceriler, benzer bilgi sistemleştirmeleri ve benzer örgütlenme biçimlerini takip ettiğini ifade etmektedir. Bazı toplumların bu aşamaları daha erken tamamlamasının nedeni örgütlenme ve yaşam koşulları biçimlerinin diğer toplumlara kıyasla daha uygun olmasındandır. Morgan’a göre (1994) kan bağına dayalı yabanıl toplumlardan barbar ve uygar toplumlara geçiş mülkiyetin özelleşmesiyle olmuştur. Özel mülkiyetin ortaya çıkmasıyla insanlar arasında çıkar çatışmaları başlamış ve bir mücadele alanı oluşmuştur. Bu aşamada insanlar doğal yaşama geri dönüş olamayacağını anlamışlar ve bir düzen tesisi için bir sözleşmeyle siyasal toplumun kurulmasına ihtiyaç duymuşlardır. Rousseau, bu siyasal toplumun kurulmasının “toplum sözleşmesi” ile gerçekleştiğini ifade etmektedir (Ağaoğulları, 2006: 56). Sözleşme, kendine ait iradesi olan bireyi “bir birlik olarak halk, egemen gücün üyesi olarak teker teker yurttas” şeklinde tanımlamaktadır (Rousseau, 1994: 26). Bu bağlamda bireylerin genel iradesinin tüzel ve kolektif bir bütünlük oluşturmasıyla siyasal toplum meydana gelmiştir. Genel irade, ortak iyiye ulaşmayı amaçlayan bir irade biçimidir (Ağaoğulları, 2005: 88). Milli irade kavramı, genel irade kavramından esinlenerek mutlak hükümlerliklerin sona erdirilmesini amaçlayan bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Genel irade kavramının ulusal bir kimlik kazanmasında Fransız devrimi öncesinde monarşiye karşı yürütülen mücadeleler ile iktidarın kral ve aristokrasiden halka devredilmesi etkili olmuştur (Teziç, 2006: 96). Fransa’da yaşanan bu gelişmeler, zamanla birçok ülkeyi etkileyerek, oralarda da hâkimiyetin kaynağının tartışılmasına sebep olmuştur.

Fransız ihtilâli sonrasında ortaya çıkan millî irade kavramı Osmanlı Devleti’ni de etkilemiştir. Milli irade kavramı, Türkiye siyasal tarihi içerisinde Osmanlı-Türk modernleşme süreçlerinde biçim bulmaya başlamıştır. Özellikle 1908 yılı itibariyle başlayan anayasal gelişmelere paralel olarak milli irade kavramı ön plana çıkmıştır. Bu dönemde, hükümdarın yetkilerinin sınırlandırıldığı ve millet iradesinin hakim olduğu bir parlamenter sistem tercihi gözlemlenmektedir (Tunaya, 2016: 3-24). 1920’li tarihlerden itibaren ise artık Türkiye siyasi hayatında tam anlamıyla kırılmalar ve farklı radikal değişimler yaşanmıştır. Birinci meclis kurularak, ilk etapta direkt olarak olmasa da millet iradesine dayalı bir Cumhuriyet rejimi oluşturmanın temelleri atılmıştır. 1923 yılından sonraki dönemlerde ise milli irade

kavramı gerçek anlamını karşılayan bir şekilde söylemlerde gerçeklik bulmaya başlamıştır. Erken cumhuriyet dönemi olarak da adlandırılabilir bu dönemin, milli irade kavramına gönderme yapan en karakteristik idealleri etnisite ve sınıf bakımından homojen sınıfsız bir toplum yaratmak olmuştur. Öte yandan bu sınıfsız toplum idealine anti-komünist ve milliyetçi fikirlerde eklenerek, milli irade bir tür politik meşruiyet kaynağı olarak görülmüş, aynı zamanda da tek tipleştirilmek istenen topluma gerekli duygusal motivasyon sağlanmıştır (Karaömeroğlu, 2011: 275). Sınıfsız ve homojen tek tip toplum idealine karşı geliştirilen her türlü argümana karşılık olarak “milli irade” kavramı ön plana çıkartılmıştır. Milli irade kavramı bir bakıma potansiyel politik muhalefeti caydırıcı bir söylem olarak ön plana çıkmıştır (Karaömeroğlu, 2011: 275-280).

Demokrat Parti'nin Türkiye siyasetinde yer almasıyla ortaya çıkan yeni siyasal dönemde ise milli irade kavramı sandık, millet ve parti üçlemesiyle inşa edilmeye başlanmıştır. Bu dönemde sandık, oy ve millet bir araya gelerek önce partide daha sonra ise devlette vücut bulan kutsal bir milli irade kavramına dönüşmüştür. Milli iradeye vurgu yapan “Yeter söz milletin” sloganıyla yola çıkan Demokrat Parti, süreç içerisinde milli irade kavramını baskıcı politikalarına meşruiyet kazandırmak amacıyla kullanmaya başlamıştır. Demokrat Parti'nin milli irade söylemi temelde, tek parti döneminin dışarıda bıraktığı toplumsal olaylar ve aktörler üzerinden oluşturulmuş olup bir nevi tek parti dönemine ve CHP “elitizmine” karşı yöneltilen bir eleştiri söylemi görevi görmüştür. Tarihsel süreç içerisinde Demokrat Parti'nin milli irade kavramı, Türkiye sağ siyasetine hakim bir söylem olmaya başlamıştır. Türkiye siyasal tarihi içerisinde, Adalet Partisi, Anavatan Partisi ve milli görüş geleneğinin milli irade argümanları olarak ortaya koyduğu “milli kalkınma”, “mazlum halk” ve “millet için hizmet” gibi kavramlar, Adalet ve Kalkınma Partisi ile birlikte “milli irade düşmanları”na ve “vesayetçi, elitist odaklara” karşı yöneltilen karşıt söylemler olarak kurgulanmaya başlamıştır. AKP'nin geliştirdiği milli irade retoriği için Türk-İslam sentezinden beslenen mufazakar bir anlayış temelinde, lider kavramının başat önemli unsur olduğu, Doğu-Batı dikotomisinden beslenen, siyasi hedeflerin sürekli ve devamlı kalkınma vaatleri üzerinden somutlaştırıldığı arka planında “mazlum ve mağdur bir millet” anlatısı barındıran bir retoriktir denilebilmektedir. Milli irade kavramının, farklı kavramlarla (milli beka, milli hakimiyet vb.) birlikte Türkiye sağ siyasetindeki diğer taleplerin üzerinde konumlanarak, kendisine alan açan bir boş gösteren olduğu ve politik/ideolojik öznenin kendi hegemonik alanını yaratmak amacıyla başvurduğu bir söylem niteliği taşıdığı ifade edilebilmektedir.

Milli iradenin, “milli beka” ve “beka sorunu” gibi diğer farklı söylemlerle birlikte nasıl Türk sağ siyasetinin içerisine yerleştiğini anlayabilmek için Laclau'nun “milli irade” kavramını tanımlarken kullandığı “boş gösteren” kavramına değinmek gerekmektedir. Genel itibariyle “boş gösteren” kavramı, gösterileni belirsiz olan bir gösteren anlamına gelmektedir (Laclau, 2000: 95). Laclau ve Mouffe (2008) boş göstereni, toplumsal ilişkiler ağı içerisinde, gösterilenin gösterenle bağlamsal olarak sabit hale getirildiği, dilsel haller olarak ifade etmektedirler. Bağlamsal olan, zamansal ve mekânsaldır. Ancak Mouffe ve Laclau, anlamsal bulanıklığı sebebiyle boş gösterenin, hegemonik söylem inşasında önemli olduğunu ifade etmektedirler. Milli irade ve beka gibi söylemlerin boş gösteren olarak önemi, söz konusu muğlak bağlamsallık temelinde ortaya çıkmaktadır. Milli irade ve milli beka gibi kelimelerin muğlaklığı sebebiyle hegemonya kurma amacı taşıyan politik özneler, bu kavramları, egemen hale getirmek istedikleri gösterilenle özdeş hale getirerek siyasi amaçlarını gerçekleştirmeyi mümkün hale getirebilmektedir. Bir başka deyişle siyasi aktörlerin hegemonize edici bir boş gösteren olarak söylemlerinde yer verdikleri “milli irade” ve “beka” kavramlarının, popülist siyasetin halk inşasının söylemsellik alanını kurduğu ifade edilebilmektedir.

Milli irade kavramının, popülizmle ve popülist siyasi söylemlerle yakın ilişkisi bulunmaktadır. Popülizm, halk ile elit tabaka arasında mevcut olan olağan bir çatışma durumunu varsaymaktadır. Milli iradenin asıl sahibi halk iken, seçkin ve elitist kesimler milli iradeyi halkın elinden gasp ederek kendi siyasi amaçları için kullanmaktadırlar. Bu sebeple ülkenin yönetiminde kılavuzluk görevi yozlaşmış elitlerin değil, ahlaki saflığa, irfana, gelenek ve kültüre sahip olan halkın elinde toplanmaktadır. Halk siyasi yaşama yön vermesi gereken bir unsur olarak konumlandırılmaktadır (Mudde, 2004: 543). Benzer şekilde milli beka kavramı da popülist söylemin unsurlarından biri olan ulusal bütünlüğe yönelik tehditleri nitelendirmektedir. Güvenlik, savunma ve korunmacı reflekslerle, geleneksel/milliyetçi değerlerle desteklenen popülist siyasi söylemler beka kavramı üzerinden oluşturulabilmektedir. Popülist siyaset, kendi söylemlerine benzer söylemler üretmeyen, fikri anlamda aynı zeminde buluşamadıkları tüm yapıları tehlikeli olarak adlandırmaktadır. Popülist liderlerin diliyle söylem üretmeyen tüm liderler ve siyasi yapılar tehlikelidir, eğer popülist liderlerin kendileri yoksa ülke ‘beka’ tehlikesiyle karşı karşıya

kalmaktadır. Milli irade ve beka kavramlarının popülizmle olan ilişkisi sebebiyle, çalışmanın devamında popülizm ve popülist siyaset kavramlarına yer verilecektir.

### 1. Popülizm ve Popülist Siyaset Kavramları

Demokrasi önemli ve vazgeçilmez kavramlardan biridir. Ancak, günümüzde demokrasi çeşitli tehlikelerle karşı karşıya kalmaktadır. Demokrasinin karşı karşıya olduğu tehlikeler sistematik bir biçimde demokratik ideallere karşı çıkan bütüncül ideolojilerden gelmemektedir. Demokrasiyi tehdit eden tehlike, demokrasinin yüksek ideallerini gerçekleştirmeyi vaad eden yozlaşmış bir demokrasi biçimi olan popülizmdir. Kısacası, demokrasiyi hedef alan tehlikeler, demokratik dünyadan, demokratik değerlerin dilini konuşan politikacılardan gelmektedir (Müller, 2017: 18).

Özellikle 1980’li yıllardan itibaren insanların politikadan uzaklaşmasına bağlı olarak Avrupa’da aşırı sağ partilerin güçlenmeye başlamasıyla, popülizmin de yükselişe geçtiği gözlemlenmektedir. Batı Avrupa, Kuzey Amerika ve hatta Latin Amerika’da yapılan akademik araştırmalar doğrultusunda popülizm, kimilerine göre bir ideoloji kimilerine göre ise siyasal iletişim tarzı olarak yorumlanmaktadır (Yetkin, 2016:66).

Yüzelli yıl önce küçük bir seçkinler grubun politik gücü şeklinde Çarlık Rusya’da başlayan (Mudde 2017, 40) ve 21. Yüzyıl başlarından itibaren ilk olarak sol siyaseti tanımlamak için kullanılan popülizm kavramı, Soğuk Savaş yıllarından itibaren sağ siyaset kapsamında kullanılmaya başlanmıştır. Zaman geçtikçe, popülizm kavramı bilhassa liberal demokratik çerçeveye yerleştirilen deneysel ve teorik çalışmalarla sosyal bilimlerin farklı çalışma alanları içerisinde ele alınmaya başlamıştır. Buna, “Laclau (2005) ve “Dornbusch’un (1992) çalışmaları örnek olarak verilebilir. Popülizm, dünya üzerindeki belirli coğrafyalarda daha sık gözlemlenirken (Örneğin, Büyük Buhran sonrası Latin Amerika’da ortaya çıkan popülizm, Avrupa’da Çarlık Rusyası popülizmi, Soğuk Savaş sonrası ortaya çıkan Batı Avrupa popülizmi), (Kaltwasser, 2014; Mudde ve Kaltwasser, 2015; Stavrakakis ve Katsambekis, 2014), kendi içinde sağ (Örneğin Polonya’da Hukuk ve Adalet, Macaristan’da Fidesz) ve sol (İspanya’da Podemos, Yunanistan’da ise Syriza) popülizm olarak da çeşitlilik göstermektedir (Mudde 2007; Stavrakakis ve Katsambekis, 2014).

Canovan (1981), politik popülizmi, “halka birlik çağrıları yapan geniş tabanlı ideolojik olmayan koalisyonlar” olarak tanımlamaktadır. Worsley (1969) ise popülizmi, liberalizm, muhafazakârlık, komünizm veya sosyalizm gibi başkâtiplerle karşılaştırılacak bir ideoloji ya da organizasyon tipi olarak görmemektedir, fakat ideolojik göstergesi oldukça farklı hareketlerde mevcut olan, politik kültürün bir boyutu olarak kabul etmektedir.

Popülizm, yalnızca halk ve liderlik arasındaki doğrudan ilişkilere (bunlar herhangi bir kompleks, geniş-ölçekli toplumda kaçınılmaz biçimde ilke olarak mutlak gizemleştirme ve sembolizm olmak durumundadır) atıfta bulunmakla kalmaz, daha geniş biçimde (sözde katılım dahil olmak üzere) genelde halk katılımını da işaret edebilmektedir (Worsley, 1969: 245-246). Popülizm, siyasi aksiyonlarını meşrulaştırmak için referans olarak gösterdiği kalabalık kitleye “gerçek halk” adını vermektedir. Popülizmin hiçbir zaman halkın tamamını kapsamayı kapsamıyor olması bunun en büyük sebebidir. Çünkü hiçbir halk aynı anda tamamen aynı şeyleri isteyip dışlayacak kadar homojen değildir. Öte yandan popülizmin, halk adına hareket ettiği savını savunabilmesi için halkın homojenize hale getirilmesi gerekmektedir. Popülizm halkın bir kısmını yozlaşmış, tehlikeli olarak atfedip, diğer kısımda ise gerçek erdem ve ahlak sahibi halk olarak nitelendirerek homojenleştirme misyonunu yerine getirmeye çalışmaktadır. (Wiles, 1970). Bir siyasi liderin ya da partinin popülist olarak nitelendirilebilmesi için, halkın bir bölümünün “halk” olduğunu ileri sürmesi; yalnızca kendisinin bu halkla esaslı bir biçimde özdeşleştiği veya yalnızca kendisinin bu gerçek ve doğru halkı temsil ettiğini ileri sürmesi gerekmektedir (Müller, 2017:39). Popülizmde siyasi aktörlerin kendisiyle özdeşleştirdiği kitle konsolide edilirken, bunun dışında kalan kitle dışlanmaktadır (Müller, 2017: 100). Popülist siyasi hareketler, halkın tek sesli olduğunu ve siyasetçilere iktidara gelince bağlayıcı bir vekâletname verdiklerini düşünmektedirler. Bu sebeple popülist siyasetler, tartışmalara, meclislerde ve kongrelerdeki müzakerelere gerek duymamaktadırlar. Lider kültürü, ara siyasal kurumları aşarak kitleyle doğrudan temas sağlamaktadır (Worsley, 1969). Popülist siyasi aktörler kendilerini daima “gerçek halkı”ın sözcüleri olarak konumlandırmaktadırlar.

Popülizm, siyasi meseleleri sadece lehte ya da aleyhte konumlandırarak karşıtlıklara indirgemektedir. Popülizm siyasetin unsurlarını birbirine rakip olan iki zıt kutuba bölerek, siyasal

meselelerin doğru-yanlış ya da iyi-kötü şeklindeki basit değerlendirmelere indirgemektedir (Taggart, 2004:143)

Politik çözümlemenin kategorilerinden biri olan popülizm, bir yandan yinelenen bir kavram; yani, -çok çeşitli politik hareketlerin betimlenmesinin bir parçası olması sebebiyle –geniş bir kullanıma sahip olmakla kalmamakta, aynı zamanda bu hareketler için son derece merkezi durumda olan bir şeyi de yakalamaya çalışmaktadır. Betimleyici ve normatif olmanın ortasında bir yerde popülizm kavramının görünür belirsizliği, onun niteliyici işlevinin önemine ilişkin bir kuşkuyla tercüme edilmemektedir. Popülizm literatürünün en ısrarcı unsuru, kavrama açık seçik, belirgin bir anlam verme konusunda isteksizliği ya da güçlüğüdür (Laclau, 2005: 15). Popülizmin kendisi, sağ/sol karşıtlığı içerisinde bir sınıflandırmayı ya da bu karşıtlıkla bir özdeşleşmeyi reddetmektedir. Bütün çok sınıflı hareketler popülist sayılmasalar da, popülizm çok sınıflı bir harekettir. Genellikle popülizm, karizmatik bir önderlik altında belli bir otoriteryanizm ile kaynaşmış politik halk eşitliği ve sıradan halk için evrensel katılım talebi gibi çatışan öğeleri kapsamaktadır. Popülizm aynı zamanda sosyalist talepleri (hiç değilse toplumsal adalet iddiasını) küçük mülkiyet savunuculuğunu, güçlü milliyetçi unsurları ve sınıfın öneminin yadsınmasını da içermektedir. Genellikle halka ve ulusa düşman sayılan ayrıcalıklı çıkar gruplarının karşısında sıradan halkın haklarının onaylanması popülizme eşlik etmektedir. Toplumsal ve kültürel koşullara göre bu öğelerden biri ya da bir diğeri vurgulanabilir fakat bunların tamamı çoğu popülist harekette mevcut bulunmaktadır (Germani, 1978: 88).

Popülizmin tanımlanmasında üç önemli kavramın ön plana çıkartan Meny ve Sural (2002), popülist hareketlerde en önemli değer halk olduğunu, popülist gücü kötüye kullanan seçkin/elit kesim tarafından halkın ihanete uğratıldığını ve popülizmin halkın biricik öncelik oluşunu yeniden inşa etmek istediğini ifade etmektedir.

Popülist siyaset üzerine yapılan tanımlamalarda ortak olan unsurlar; seçkinci zümre karşısında konumlanan, gerçek halk yani halkın iradesi, halkı homojenize ederek tekleştirme ve toplumsal karşıtlıklar üzerinden hegemonik bir alan yaratma çabaları olmaktadır. Popülizm ve popülist siyasetler, sağ ya da sol farketmeksizin tüm ideolojik akımlarda görülebilmektedir. Ancak son yıllarda Avrupa’da ve Amerika Birleşik Devletlerinde yükselişe geçen sağ akımlar, aşırı milliyetçilik, azınlık karşıtı söylemler vs. araştırmaların sağ popülist siyasal akımlar üzerinden gerçekleşmesine sebep olmaktadır. Türkiye özelinde ise demokrasi kavramı, söylem ve eylem bağlamında merkez sağ siyasi hareketlerde popülist anlamda dile getirilmektedir. Türkiye’deki merkez sağ popülizmi yalnızca hitap ettiği toplumsal kesimler için değil, bütün halk yani millet adına yapılmaktadır. Türkiye’deki popülist siyaset, birçok ideolojik söylemden beslenen karmaşık bir yapıdadır. Türkiye’deki popülist siyaset anlayışı, halkın farklı kesimlerinin taleplerine odaklanırken farklı zamanlardaki farklı söylemleri de bir araya getirmektedir (Baki, 2016: 203). Türkiye merkez sağ siyasetinde popülist söylemlerde “milli irade” ve “beka” kavramlarına sıklıkla başvurulmaktadır. Örneğin Menderes’in, milliyetçi unsurlarla birlikte dini unsurları da ön plana çıkarttığı milli irade söylemleri bulunmaktadır. Süleyman Demirel’e göre ise demokrasi milli iradenin tecellisidir. Türk devletinin bekası, gücü ve itibarı bu kavrama bağlıdır (Demirel, 2004: 220). Popülist sağ siyasette milli beka kavramı, muhafazakar-milliyetçi değerlerle söylemleştirmekte böylelikle ulusal istikrara ve güvenliğe tehlike yaratabilecek her türlü unsurun karşısında, muhafazakar-milliyetçi değerler vasıtasıyla konsolide edilmiş halk, yani milletin iradesi, başat referans durumuna getirilmektedir.

### **Yöntem**

Araştırma kapsamında, parlamenter sistemden başkanlık sistemine geçişi sağlayan Cumhurbaşkanlığı ve Milletvekili seçimlerinde, Cumhurbaşkanlığı, halkın oyunu almak ve seçimi kazanmak için “milli irade” ve “milli beka” kavramlarını nasıl ve hangi amaçlarla kullandığını dönemin Türk basını üzerinden analiz etmek amaçlanmıştır. Yapılan çalışma, 16 Nisan 2017 tarihinde kabul edilen Anayasa Değişikliği sonrası gerçekleştirilen ilk başkanlık sistemi olması sebebiyle önemlidir.

24 Haziran 2018 Cumhurbaşkanlığı ve Milletvekili seçimlerine giden süreçte etkili olan siyasal ve toplumsal faktörler; 15 Temmuz 2016 darbe girişimi ve 16 Nisan 2017 referandumudur. 16 Nisan 2017 referandumunu sonrası gerçekleştirilen anayasa değişikliğiyle birlikte Türkiye, başkanlık sistemine geçmiştir. Normal şartlarda 2019 yılında gerçekleştirilmek istenen seçimler, erken seçim kararı alınarak 24 Haziran 2018 tarihinde gerçekleşmiştir. Seçimlerin erkene alınmasında Milliyetçi Hareket Partisi lideri Devlet Bahçeli’nin yaptığı erken seçim çağrıları etkili olmuştur. Bahçeli’ye göre Suriye ve Irak’ta düzenlenen askeri operasyonlar nedeniyle güçlü bir siyasi iktidara ihtiyaç doğmuştur. Ayrıca yaşanan ekonomik sıkıntılar ve 15 Temmuz darbe girişimi sonrası ortaya çıkan devletin “güvenliği ve bekası”

kaygıları da seçimin erkene alınmasında etkili olmuştur (Altunoğlu, 2018). Gerçekleştirilen seçimlerde Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP) ve Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) tarafından kurulan Cumhur ittifakının adayı olan Recep Tayyip Erdoğan oyların %52,59'unu alarak yeni sistemin ilk başkanı seçilmiştir. Seçimlerde AKP %42,56 oranında oy alırken, MHP %11,10 oranında oy almıştır (Yüksek Seçim Kurulu, 2018).

Çalışma kapsamında seçim çalışmalarının yoğunlaştığı, seçimden önceki bir aylık süreç analiz zaman sınırı olarak belirlenmiştir. Farklı ideolojik kesimleri kapsayıcı olması amacıyla Cumhuriyet, Hürriyet ve Türkiye gazeteleri analiz kapsamında ele alınmıştır. Cumhur ittifakı kapsamında, Recep Tayyip Erdoğan, Adalet ve Kalkınma Partisi ve Milliyetçi Hareket Partisi'nin çalışma kapsamında ele alınan gazetelerdeki politik söylemleri analiz edilmiştir.

Çalışmada araştırma yöntemi olarak eleştirel söylem analizinden yararlanılmıştır. Söylem, bir meta-eylem olarak ifade edilebilmektedir. Söylem; ideoloji, bilgi, diyalog, anlatım, beyan tarzı, müzakere, güç ve gücün mübadelesiyle eyleme dönüşen dil pratiklerine ilişkin süreçleri içermektedir. Söylem, sosyal hayatın siyasi, kültürel, ekonomik alanlar gibi tüm yönleri ile ilişki içerisindedir (Sözen, 1999: 102). Purvis ve Hunt'a göre (2014: 21) söylem, dil ya da sözel olmayan işaretler sistemi aracılığıyla inşa edilen toplumsal iletişim ağlarını işaret etmektedir. Temel özelliği ise birbirleriyle bağlantılı olan işaretler sistemini devreye sokmaktır. Önemli örnekleri ise konuşma sistemleri ya da yazılı dil iken (metinler), söylem, sözel olmayan işaretler sistemi halinde de karşımıza çıkabilmektedir. Laclau ve Mouffe'a göre ise söylem, dilin yanı sıra, dil-dışı toplumsal olguları da barındıran bir kavramdır. Toplumsal alandaki tüm politik mücadeleler, talepler ve kimlikler söylem sayesinde var olmaktadır (Laclau ve Mouffe'dan aktaran Purvis ve Hunt, 2014: 30). Söylem analizi ise, metinlerin ya da dilin semantik veya sentaktik yapısını analiz eder. Söylem analizi, söylemin dilbilimsel ve sosyo-kültürel boyutlarını ele almaktadır.

Dilbilimdeki gelişmelerle söylem analizinin disiplinler arası çözümlemelere açık olarak gelişmesi yaygınlık kazanmıştır. Sunulan mesajların anlamının ortaya konulması için anlambilimsel (semantik), sözdizimsel (sentaks) ve göstergebilimsel (semyoloji) yazılı, sözlü ve görüntülü mesaj üzerinden analiz edilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Baş ve Akturan, 2008: 27).

Araştırmada eleştirel söylem çözümlemesi yapılırken Wodak (2015) tarafından sağcı popülist siyasi partilerin söylemlerini çözümlemeye yönelik oluşturduğu analiz çerçevesinden yararlanılmıştır. Wodak (2009) söylemin, tarihsel bir esastan, politika, politik strateji, kısıtlı ya da genel anlamdaki anlatı, metin, konuşma, söylem ve konuyla bağlantılı söyleşilerden dile kadar uzanan her şey anlamına geldiğini ifade etmektedir. İrkçi söylem, cinsiyetçi söylem, istihdam/işsizlik hakkındaki söylemler, medya söylemi, popülist söylem, geçmişin söylemleri ve daha birçok söylem gibi kavramlar bulunmaktadır. Eleştirel söylem analizinin hiçbir zaman tek ve özel bir kuram olma ya da bunu sağlama amacında olmadığını vurgulayan Wodak ve Meyere göre söylem analizi farklı perspektifleri, farklı kuramsal temelleri ya da farklı yaklaşımları ele alan disiplinler arası bir çalışma alanıdır. Bu yönüyle eleştirel söylem analizi kapsamında, ırkçı, cinsiyetçi, politik söylemler ve medya söylemleri analiz edilmektedir. Eleştirel söylem analizi, konuşma ve yazmada kullanılan dili toplumsal pratiklerin yansıması olarak görmektedir (Fairclough ve Wodak, 1997; Akt. Wodak ve Meyer, 2009: 6)

Siyaset alanında eleştirel söylem çözümleme yöntemini kullanan birçok araştırmacının sağcı popülist söylemlere odaklandığını ifade eden Wodak, bunun sebebi olarak sağcı popülist söylemlerin birçok Avrupa ülkesinde gün geçtikçe daha egemen hale gelmesini (Wodak, 2009: 18); Avrupa'da bulunan radikal sağcı popülist partilerin milliyetçilik, İslam tehdidi, etnik azınlıklar gibi konuları merkeze almasını, popülist aktörlerin söylemlerinde kendilerini halkın kurtarıcısı sunmalarını göstermektedir (Wodak, 2013: 26).

Wodak (2015: 66-68) sağ popülist siyaset aktörlerinin söylemlerini analiz etmek için dört analiz kategorisi ortaya koymuştur. Bu kategoriler aşağıda maddeler halinde sıralanmakta ve açıklanmaktadır.

**a)Halka hitap etme:** Homojen topluluklara, halka odaklanılır ve seslenilir. Tehkikeli yabancılara karşı korunmacı ve savunmacı refleksler geliştirmeyi gerektiren argümanlar ortaya atılır ya da durumlar oluşturulur.

**b)Geleneksel ve muhafazakâr değerler:** Milliyetçi, dini veya geleneksel değerler söylemlerde yer alır. Söz konusu geleneksel ve muhafazakar değerler aracılığı ile statüko devamlılık halinde korunmak istenir.

c) **“Biz” sunumu:** Popülist söylemler “biz” öznesi aracılığı ile oluşturulur. Biz, öteki olanın karşısında doğru ve iyi olanı, onaylanması gerekeni temsil eder. Geçmişte yaşanan olumsuzluklar sıklıkla “öteki” olanı olumsuzlamak amacıyla “biz” öznesi aracılığıyla dile getirilir.

d) **“Onlar” sunumu:** “Onlar” sunumu “biz” ile olan farkın ortaya konulmasını amaçlar. “Onlar” olan “öteki” olandır ve öteki olan olumsuzluğa işaret eder. Bu doğrultuda araştırma için aşağıda yer alan hipotezler sınanacaktır:

H.1: Milli irade ve beka söylemlerinde Cumhuriyet kendisini halk iradesinin tezahürü olarak sunmaktadır.

H.2: Cumhuriyet söylemlerinde kendisini milli irade ve milli bekanın teminatı olarak görmektedir. Ayrıca cumhuriyet, “biz” ve “onlar” ayrımı üzerinden tanımladığı toplumun vesayetçi ve elitist kesimleri (“onlar”) ile ülkenin iç/dış düşmanlarının karşısında en önemli güç olarak milli iradeyi konumlandırmaktadır.

H.3: Cumhuriyet kendisi dışındaki tüm politik, kültürel ve toplumsal aktörleri milli irade ve milli bekaya zarar veren aktörler olarak tanımlamaktadır. Söz konusu aktörlerin olumlu yönleri vurgulanmamakta ve demokrasiye, halk iradesine, milli birlik ve beraberliğe karşıt bir pozisyonda konumlandırılmaktadırlar.

Cumhuriyet’in seçim kampanyaları döneminde gazeteye yansıyan söylemlerinde kullandığı argümanların milli irade ve milli beka kavramlarıyla nasıl ilişkilendirildiği ve bu kavramların söylemlerde hangi bağlamlarda ele alındığı da göz önünde bulundurulacaktır. Çünkü söylem ancak bağlam içerisinde anlam kazanmaktadır. Söylemin anlaşılabilirliği için metnin yanı sıra bağlamın da dikkate alınması gerekmektedir. Bağlam, herkesin zihninde gerçekleşen öznel bir yorumlamadır. Bu nedenle bir olayın yorumlanabilmesi için yalnızca metni oluşturan sözcükler ve yorumlar yeterli değildir (Van Dijk, 2010).

#### **Bulgular**

Cumhuriyet’in, 23 Mayıs 2018 - 23 Haziran 2018 tarihleri aralığında Cumhuriyet, Hürriyet ve Türkiye gazetelerinde yer alan “milli irade” ve “beka”ya vurgu yapan söylemlerinden örnekler aşağıda yer almaktadır.

18 Haziran 2018 tarihli Türkiye gazetesinde yer alan söyleminde Recep Tayyip Erdoğan *“Gün bahane bulma günü değil sandığa damga vurma günüdür. Hemen her şeyin kazası olur sandığın kazası olmaz. Bizi terör örgütleri üzerinden hizaya sokmaya çalışanlara cevap sandıkta verilecek. Bizi döviz kuru ve kredi notu üzerinden terbiye etmeye heveslenenlere de Osmanlı tokadını sandıkta vuracağız. Sandık bu milletin vandallara, çapulculara, teröristlere karşı en etkili silahıdır. Oy bu milletin darbesavidir. 24 Haziranda Cumhuriyet ittifakına verilen her oy darbe ve kriz üreticisine, eski Türkiye sisteminin tabutuna çakılmış son çivi olacaktır.”* ifadelerini kullanmıştır. 24 Haziran 2018 seçim kampanyalarının sürdürüldüğü dönemde Türk lirası dolar ve Euro karşısında değer kaybetmiştir. Türk lirasının değer kaybetmesi ve işsizlik gibi ekonomik meseleler muhalefet partilerinin ve muhalefetin cumhurbaşkanı adaylarının seçim kampanyaları boyunca iktidar odaklarına yönelttikleri eleştirilerin temelini oluşturmuştur. İktidar ise söz konusu ekonomik kötü gidişatın Türkiye’yi yıpratmak isteyen ulusal ve uluslararası yapılar tarafından gerçekleştirildiğini ifade etmektedir. Öte yandan Adalet ve Kalkınma Partisi ile Recep Tayyip Erdoğan’ın siyasal söylemlerinin arkeolojik izleri sürüldüğünde, başta askeri bürokrasi olmak üzere, bürokratik oligarşinin engellemelerine ve medya/sermaye vb. çok katmanlı bazı vesayet odaklarına karşı mücadele etmenin önemine sıklıkla vurgu yapıldığı tespit edilebilmektedir. Mills (1974) büyük şirket sahipleri, askeri komutanlar ve bürokratlardan oluşan iktidar üçgenini, “iktidar seçkinleri” adı altında kavramsallaştırmakta, bu yapıların birbirlerine bağımlı bir şekilde var olduklarını ifade etmektedir. Mills (1974:378), söz konusu bu seçkin grupların içinde zaman zaman gerginliklerin ve krizlerin ortaya çıkabileceğini, ancak bu grupların bazı ortak çıkarları söz konusu olduğunda işbirliği içine girdiklerini de ifade etmektedir. Öte yandan iktidar seçkinlerinin kombinasyonu değişmez ve katı bir nitelik taşımamaktadır. Söz konusu kombinasyon zaman ve mekan değişkenlerine bağlı olarak, nitelik ve nicelik bakımından bazı farklılıklar gösterebilmektedirler. Yer aldıkları konum, kontrol etikleri toplumsal kaynaklar ve sahip oldukları güç açısından toplumsal hiyerarşinin en üst katmanlarında yer alan iktidar seçkinleri, yalnızca uyulması gereken toplumsal kuralları ortaya koymakla kalmamakta, aynı zamanda milyonlarca insanın rollerini de belirlemektedirler. Bir bakıma hem toplumun hem de bireyin kaderini onlar çizmektedirler (Arslan, 2004: 12). Mills’in ifade ettiği iktidar üçgenine benzer biçimde Türkiye’de de iktidar seçkinleri sermayedarlar, bürokratlar ve askerlerden oluşmaktadır. Seçimle işbaşına gelen siyasal iktidarlardan bekledikleri performansı göremediklerinde ise askeri darbe de dâhil olmak üzere müdahalede bulunabilmektedirler (Arpacı, 2020: 201). Karar alma aşamalarında aile, eğitim, din ve

özellikle de halkı dışarıda bırakan ve dışlayan “iktidar seçkinlerinin” (Mills, 1974) karşısında Erdoğan, gazeteye yansıyan söyleminde sandık-seçmen-oy üçlüsünü konumlandırmakta yani milli iradeye atıfta bulunmaktadır. Çünkü popülizmin siyasal evreninde ahlaken arı ve yüce “gerçek halk” ile “seçkinler” arasında bir mücadele söz konusudur (Abts ve Rummens, 2007). Erdoğan, “iktidar seçkinleri - milli irade” antagonizması üzerine inşa ettiği söyleminde milli-tarihsel referanslara atıfta da bulunarak geleneksel-muhafazakâr değerlere de başvurmuştur.

Türkiye gazetesinde 27 Mayıs 2018 tarihinde yer alan bir haberde başbakan yardımcısı AKP’li Fikri Işık, Cumhuriyet’in önemine değinen ve beka sorununa vurgu yapan söyleminde “*Türkiye şu anda bir kuşatılmak istenilen ülke pozisyonunda. Sizin hemen sınırınızın dibinde bir terör devleti oluşturmak isteniyor. Avrupa’nın bakışı tavrı farklı, Irak’taki gelişmeler henüz istikrarı tesis etmekten çok uzak. Dünya’da Libya’dan Yemen’e kadar bizi etkileyen o kadar çok gelişme var ki. Bu kadar gelişmeyle mücadele eden hükümetin toplumsal tabanını mümkün olduğu kadar geniş tutması en tabii olanıdır. Özellikle Doğu ve Güneydoğu’da yaşayan insanlarımızın bunu iyi anladığını ve anlayacağını düşünüyorum. Bu bir ülkenin beka meselesine karşı toplumsal zeminin çok daha güçlü hale getirilmesi için atılmış bir adımdır.*” ifadelerini kullanmıştır. Söylemde beka kavramı, başat korku unsuru olarak terör kavramı aracılığıyla söylemselleştirilerek ulusal varlığı ve güvenliği tehlikede olan ülkenin içinde bulunduğu durumdan kurtuluşunun kendi içerisinden gelecek olan geniş tabanlı bir toplumsal destekle mümkün olabileceğini, Cumhuriyet’in bu amaçla oluşturulmuş olduğu belirtilmektedir.

2 Haziran 2018 tarihli Cumhuriyet gazetesinde Erdoğan “*Biz yaptıklarımızı ve yapacaklarımızı anlatıyoruz. Peki diğerleri ne anlatıyor? ‘Yıkacağız’ diyorlar. ‘Eskiye’ döneceğiz diyorlar. ‘Kapatacağız’, ‘yaptırmayacağız’ diyorlar. Hızlarını alamayıp milli iradenin tecelligahı olan Meclis’i burada görev yapan milletvekillerimizi hürsüz olarak itham edecek kadar ileri gidiyorlar.*” söylemleriyle milli iradenin meclisle yani seçimle gelen yöneticiler tarafından temsil edildiğini, halkın oylarıyla göreve getirilen yöneticileri hedefleyen her türlü olumsuz tepkinin milli iradenin önünde bir engel olacağını ifade etmektedir. Söz konusu söylemlerde olumsuzlukların yüklendiği özne “onlar” yani öteki olan, muhalefettir. Milli irade yani iktidar/meclis ile muhalefet (diğerleri) antagonizma içerisinde. “Diğerleri”, gerçekleştirdikleri söylemler ile milli iradeyi hedef almaktadır. Eskiye ve yeniyi yapılan referanslar, olumlu ve olumsuz olan üzerinden kurulan karşılaştırmalar, Laclau’nun popülist söylem inşasında önemli gördüğü antagonistik yöntemlerin benimsendiğini göstermektedir.

21 Haziran 2018 tarihinde Hürriyet gazetesinde Binali Yıldırım “*Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan ile 16 yıldır ülkeyi kalkındırmak, geliştirmek ve Gazi Mustafa Kemal Atatürk’ün işaret ettiği muasır medeniyetler seviyesine çıkartmak için çalıştık. Bundan sonra emin adımlarla Cumhurbaşkanlığı Hükümet sistemi ile ülkenin aydınlık yarınlarına 100.yıl hedefleri için, canla başla, kararlılıkla bu kutlu yürüyüşü devam ettireceğiz. Terörle mücadelede, ekonomik kalkınmada, darbelere, vesayetlere karşı koyarken de aynısını yaptık. Cesaretle kararlılıkla sorunların üstüne üstüne gittik. Sorunları kilim altına süpürmedik. Yeni sistemde karışan, görüşen fazla olmayacak. Herkes bir tarafa çekilmeyecek. Irade tek olacak. O irade de millet iradesidir. Sandıkta sizin verdiğiniz yetkidir. Bu yetkiyle seçilecek Cumhurbaşkanı hükümetini kuracak, teker teker memleketin sorunlarını çözecek.*” söylemlerinde bulunmuştur. Yıldırım milli iradeye vurgu yaptığı söylemlerinde “darbe, vesayet” kavramları ile popülist siyasetin en önemli söylemsel pratiklerinden olan mağdur halk anlatısını kurgulamaktadır. Milli-tarihsel değerlere (Gazi Mustafa Kemal Atatürk) de vurgu yapan söylemde anlatı popülist bir unsur olan “biz” öznesi tarafından inşa edilmektedir. Söylemde milli irade söyleminin “milli” olan tarafını oluşturan milliyetçilik ideolojisi, kendi özgün karakteristik özellikleriyle birlikte merkez-sağa hakim olan gelenekten beslenmektedir. Popülist anlatıların egemen olduğu milliyetçiliğe yönelik söylemlerin inşasında ekonomik gelişmelere sıklıkla vurgu yapılmaktadır. Binali Yıldırım da söyleminde, ekonomiye ve kalkınmaya vurgu yaparken, hizmet kavramı ile “AKP”yi özdeşleştirmektedir. Çünkü millet hizmet için vardır. Hizmet ise kalkınan devletin en önemli göstergesidir.

MHP lideri Devlet Bahçeli 8 Haziran 2018 tarihinde Hürriyet gazetesinde yer alan bir haberde “*MHP’nin yükselişini hiç kimse hiçbir muhasım odak, hiçbir nifak yuvası, hiçbir müfferi durduramayacaktır. Söz konusu milli beka oldu mu, Allah şahit olsun ki, hiç kimseyi tanımayız, hiçbir güce eyvallah demez, boyun eğmeyiz. Fedakârlıkla istenen yaparız. Fenalıkları engellemekse beklenen hedefe ok gibi saplanırız.*” ifadelerini kullanmıştır. Devlet Bahçeli, milli bekanın MHP’nin siyasi ajandasının gündemlerinden biri olduğunu ifade ederek, partisinin hedeflerini bu çizgide şekillenmiş bir misyonla söylemleştirmektedir. Devlet Bahçeli, ülkenin güvenlik ve beka talepleri karşısında sorumluluk



alan bir siyasi özne görünümü ortaya koymaktadır. Bahçeli'nin söylemlerinde bazı geleneksel-muhafazakar cümle kalıplarına (Allah şahit olsun ki) başvurduğu da gözlemlenmektedir.

Dönemin başbakanı AKP'li Binali Yıldırım, 15 Haziran 2018 tarihinde Türkiye gazetesinde "24 Haziran'da halk oylamasının, Cumhurbaşkanlığı hükümet sisteminin hayata geçirilmesi için bir seçim yapılacak. Buna göre ne yapıyoruz? Hükümeti siz seçiyorsunuz. Hükümeti Ankara'ya bırakmıyorsunuz. Alavere dalavereye bırakmıyorsunuz. Siz diyosunuz ki 'Ben hükümeti sandıkta kurdum' karar da sizin seçim de sizin. Hayırlı uğurlu olsun. Böylece darbeler, vesayetler ve kumpaslar dönemi bitmiş olacak." ifadelerini kullanarak milli iradeye gönderme yapan bir söylemde bulunmaktadır. Binali Yıldırım, Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemi seçimlerinin belirleyici öznesi olarak "halk'a" referans vermektedir. Ayrıca ilgili söylemde halkın karşısına demokrasiden uzaklaştığı, yozlaştığı, öz değerlerinden uzaklaştığı ve her türlü hileli ve metazori içeren yollarla halkın iradesini baskılamak istediği düşünülen darbeci, seçkinci, vesayetçi vb. tabaka konumlandırılmaktadır. Bu tabakayı işlevsiz kılan unsur ise kendi özünü koruyan, demokrasiye oy vererek sahip çıkan "gerçek halktır". Bu tabaka milletin iradesidir.

19 Haziran 2018 tarihinde Recep Tayyip Erdoğan Türkiye gazetesinde yer alan "Milletimizin beka davasında bir mücadele sürdürüyoruz. Er veya geç bu mücadeleyi biz kazanacağız. Biz kimseden icazet alarak bu yolda yürümüyoruz. Biz icazeti milletimizden aldık ve yola devam ediyoruz. Bakınız şu anda Münbiç'ten terör örgütleri çıkacak" ifadelerini kullanarak terörle mücadele bağlamında milli iradeye ve bekaya vurgu yapmaktadır. Ulusal güvenliğe yönelik tehditlerin söylemleştirilmesi "beka" kavramı üzerinden gerçekleştirilmektedir.

29 Mayıs 2018 tarihli Hürriyet gazetesinde "Cumhur İttifakı, Bizans komplosuna karşı Millet Aklını harekete geçiren, Millet Akıyla hıyanet ve hücumu sur çeken 565 yıl önceki aşk, ahlak ve adanmışlıktır. Belini doğrultan, iç ve dış destekçileri olan Bizans kalıntıları bir kez daha ezilecekler ve âdeme mahkûm edilecektir." ifadelerini kullanmaktadır. Bahçeli, milli ve manevi değerlere vurgu yaptığı söyleminde, öteki olanı olumsuzlama talebini söylemin kurucusu öznesine "biz"i yerleştirerek ve millet aklı kavramsallaştırmasıyla, "milli irade"ye gönderme yaparak gerçekleştirmektedir. Bahçeli, Cumhur ittifakının karşısındaki her türlü yapıyı "Bizans" (onlar, öteki, diğerleri) olarak adlandırmaktadır. Söylemde, ötekini olumsuzlama talebi bir taraftan da "biz"i yüceltmeyle eklenmektedir. Milli iradeye atıfla, muhafazakâr değerleri de kapsayan ilgili söylemde temel dinamik antagonizmadır yani "biz ve onlar" karşıtlığıdır.

## SONUÇ

24 Haziran 2018 Cumhurbaşkanlığı ve Milletvekili Seçimleri ya da diğer adıyla Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemi seçimi, yıllardan beri süregelen parlamenter sistemden Türkiye tipi başkanlık sistemine geçişi sağlamasıyla, Türkiye siyasi tarihinin önemli dönüm noktalarından biri olma özelliğini taşımaktadır. Yapılan araştırmada, 24 Haziran 2018 seçiminde, Cumhur ittifakının seçim kampanyaları boyunca gazetelere yansıyan söylemlerinde yer verdiği milli irade ve milli beka kavramlarının hangi bağlamlarda ele alındığı, nasıl ve hangi amaçlarla kullanıldığı analiz edilmiştir. Çalışmada seçim kampanyalarının yoğunlaştığı bir aylık dönem incelenmiştir. Çalışmada yöntem olarak Wodak tarafından sağ popülist siyaset aktörlerinin söylemlerini analiz etmek amacıyla geliştirilen eleştirel söylem analizi kategorilerinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda araştırma kapsamında öne sürülen hipotezlerden ilki olan;

**"H.1: Milli irade ve beka söylemlerinde Cumhur ittifakı kendisini halk iradesinin tezahürü olarak sunmaktadır."** hipotezi doğrulanmaktadır. Araştırma kapsamında analiz edilen söylemlerde, Cumhur ittifakının kendi bünyesinde temsil bulduğunu ileri sürdüğü "milli irade"nin bir tecellisi olarak "biz" kavramını sıklıkla dile getirdiği tespit edilmektedir. Cumhur ittifakı kendini yıllardır seçkinler tarafından mağdur edilmiş "gerçek halkın" temsilcisi olarak sunmaktadır. Araştırmanın ikinci hipotezi olan;

**"H.2: Cumhur ittifakı söylemlerinde kendisini milli irade ve milli bekanın teminatı olarak görmektedir. Ayrıca cumhur ittifakı, "biz" ve "onlar" ayrımı üzerinden tanımladığı toplumun vesayetçi ve elitist kesimleri ("onlar") ile ülkenin iç/dış düşmanlarının karşısında en önemli güç olarak milli iradeyi konumlandırmaktadır."** hipotezi de doğrulanmaktadır. Cumhur ittifakı söylemleştirdiği "biz" öznesi üzerinden "öteki" olanlara ve "ötekilerin menfaatlerini" destekleyen her türlü zararlı iç ve dış unsurlara karşı, gerçek halkın yanında konumlandıklarını, onların sesi olduklarını iddia etmektedir. Cumhur ittifakının, "biz" sunumu yaparken ülkenin birliğinin ve bütünlüğünün tehlikede olduğunu "beka" kavramı aracılığıyla ifade ettiği ve bununla ulusal bir mağduriyet söylemi de

geliştirdiği bulgulanmaktadır. Cumhuriyet bu mağduriyetin karşısına “milli iradeyi”, halk, sandık ve oy üçlüsünü koymaktadır. Araştırmanın üçüncü hipotezi olan;

**“H.3: Cumhuriyet kendisi dışındaki tüm politik, kültürel ve toplumsal aktörleri milli irade ve milli bekaya zarar veren aktörler olarak tanımlamaktadır. Söz konusu aktörlerin olumlu yönleri vurgulanmamakta ve demokrasiye, halk iradesine, milli birlik ve beraberliğe karşı bir pozisyonda konumlandırılmaktadırlar.”** hipotezi de doğrulanmaktadır. Cumhuriyet popülist söylemlerin vazgeçilmez unsurları olan “biz” ve “öteki” ayrımı üzerinden milli iradenin temsilcisi olarak nitelendirdiği kendisini karşısında yer alan tüm yapıları halk iradesine ve ülkenin güvenliğine yani bekasına tehdit olan bir pozisyonda konumlandırmaktadır. “Biz” öznesi altında homojenleştirdiği ve iktidar gücünün kaynağı olarak gördüğü halkın iradesi karşısında “öteki”nin sürekli olumsuzlandığı tespit edilmektedir. Cumhuriyetin söylemlerini, toplumu homojen kesim ve öteki olan tehlikeli kesim olarak iki kutuba ayıran ve siyasetin halkın genel isteklerinin (milli iradenin) bir ifadesi olarak gören bir anlayış üzerine inşa ettiği tespit edilmektedir. Ulusal güvenlik kaygılarının ön plana çıkartıldığı ve devletin bekasının vurgulandığı söylemlerde, Cumhuriyetin kendi popülist öznesinin bütünlüğünü korumak amacıyla “öteki” olanı ön plana çıkarttığı saptanmaktadır. Araştırmada, cumhuriyetin beklentileri ve mağduriyetleri eşdeğerlik zinciri oluşturabilmek adına yan yana konumlandığı, düşman olan ötekileri sıraladığı, tanımladığı ve ötekinin olumsuzlanması aracılığıyla da “biz”i yeniden inşa ettiği tespit edilmektedir.

Çalışmada analiz edilen Cumhuriyet söylemlerinin Wodak’ın sağ popülist siyaset söylemlerini çözümlenmek amacıyla oluşturduğu dört analiz kategorisi ile uyumlu olduğu tespit edilmiştir. “Milli irade” ve “beka” kavramlarının yer aldığı söylemlerde Cumhuriyetin, “halk”ın yani inşa edilen politik öznenin bütünlüğünü sağlamanın yöntemi olarak öteki olana yani “onlar”a yönelik olumsuz atıfları kullanmasının yanı sıra “biz”e yönelik olumlu nitelikleri vurgulamasını bir politik strateji olarak uyguladığı bulgulanmıştır. Söylem analizinde, iktidarın varoluşsal kaynağı olarak kabul ettiği halk üzerinden inşa edilen söylemsel pratiğe, geleneksel ve muhafazakar değerlerin önemli unsurları olan, lider, devlet, millet, din, otorite, vatan ve bayrak gibi kavramların yerleştirildiği analiz edilmiştir. “Milli irade” ve “beka” kavramları üzerinden kurgulanan politik söylemlerde, bütün halkın “gerçek halk” kurgusu çerçevesinde homojen bir tekilliğe indirgenmek istendiği tespit edilmiştir. Cumhuriyet ile bütünleşmesi istenen tek kimlik, tek siyasi görüş ve liderle (Recep Tayyip Erdoğan) bire bir örtüşen bir halk idealinin uygulanmaya çalışıldığı saptanmıştır. Bunun neticesinde Cumhuriyetin “milli irade” ve “beka” ya vurgu yapan söylemlerinde “biz” ve “onlar” ayrımının her zaman altının çizildiği tespit edilmiştir.

Cumhuriyetin söylemlerinde yer bulan “milli irade” ve “beka” kavramlarını dönemin konjonktürü içerisinde değerlendirmek, popülist söylemlerin tarihsel-siyasi bağlamını kurmak açısından önemlidir. 15 Temmuz 2016 darbe girişimi sonrasında ortaya çıkan iç güvenlik kaygılarının yanı sıra, sınırötesinde teröre karşı düzenlenen operasyonların da “milli irade” ve “beka” söylemlerine sağladığı etki göz önünde bulundurulmalıdır. Cumhuriyet 15 Temmuz darbe girişimi sonrası ortaya çıkan duruma karşı, istikrarsızlık, kuşatılmışlık ve beka kaygılarını ön plana çıkartan, her türlü vesayetçi ve darbeci teşebbüse karşı milli iradeyi kutsayan popülist bir milliyetçi söylem ve güvenlik politikalarıyla tepki göstermiştir.

24 Haziran 2018 seçimlerinde parlamenter sistemden Türkiye tipi başkanlık sistemine geçilmesi, Türkiye siyaset tarihinin önemli dönüm noktalarından biridir. Çalışma, 24 Haziran 2018 seçimlerinde Cumhuriyetin söylemlerinde mevcut bulunan tüm popülist unsurları tespit etme kaygısı taşımamıştır. Araştırma kapsamında yalnızca “milli irade” ve “beka” kavramlarını içeren söylemlerin popülist siyaset bağlamında bir analizi gerçekleştirilmiştir. İlerleyen dönemlerde daha kapsamlı çalışmaların yapılması, popülist siyaset anlayışının Türkiye’deki gelişimine daha bütüncül bir biçimde yaklaşılmasını olanaklı kılacaktır. Öte yandan araştırmanın, literatür kısmında da değinildiği üzere, popülist siyaset üzerine yapılan akademik çalışmalar genellikle “sağ popülist” siyasetler üzerinden yapılmaktadır. Bu sebeple diğer siyasi ideolojilerin de popülist siyaset açısından analiz edildiği çalışmaların gerçekleştirilmesi literatüre önemli katkılar sağlayacaktır.

#### KAYNAKÇA

- Abts, K. ve Rummens, S. (2007). Populism Versus Democracy. *Political Studies*, 2(55), 405-424.  
Ağaoğulları, M. A.; Zabcı, F. Ç ve Ergün, R. (2005). *Kral – Devletten Ulus – Devlete*. İstanbul: İmge Kitapevi Yayınları.

- Altunoğlu, M. (2018). 24 Haziran Seçimlerinde MHP. *SETA Analiz*, 0(244), 7-22.
- Arpacı, I. (2020). Seçkin Siyaset Bağlamında Bir 28 Şubat Analizi. *Liberal Düşünce Dergisi*, 25(97), 187-203.
- Arslan, A. (2004). Türk İktidar Seçkinleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 0(3), 1-14.
- Baki, E. (2016). Türkiye’de Merkez Sağ İdeolojisini Siyasal Hareket Üzerinden Temellendirme Denemesi. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 191–222.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Canovan, M. (1981). *Populism*. Londra: Junction Books.
- Demirel, T. (2004). *Adalet Partisi: İdeoloji ve Politika*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Dornbusch, R. (1992). *The Macroeconomics of Populism in Latin America*. Chicago: University of Chicago Press.
- Duygun, F. (1996). Batı’da Devlet Anlayışı ve Anayasa Fikrinin Seyri. *Akademya Dergisi*, 0(1), 0-0.
- Germani, G. (1978). *Authoritarianism, Fascism and National Populism*. New Brunswick: NJ, Transaction Books.
- Fairclough, N. ve Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. (Ed. Teun Van Dijk). *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* İçinde (s. 258- 284). London: Sage.
- Kaltwasser, C.R. (2014). Latin American Populism: Some Conceptual and Normative Lessons. *Constellations*, 21(4), 494–504.
- Karaömeroğlu, M. A (2011). *Tek Parti Döneminde Halkçılık. Modern Türkiye’de Siyasal Düşünce: Kemalizm*, (2.Cilt). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Laclau, E. (2000). *Evensellik, Kimlik ve Özgürleşme*. İstanbul: Birikim Kitapları.
- Laclau, E. (2005). *On Populist Reason*. London: Verso.
- Laclau, E. ve Mouffe, C. (2008). *Hegemonya ve Sosyalist Strateji*, (Çeviren: A. Kardam). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mény, Y. ve Surel, Y. (2002). *The Constitutive Ambiguity of Populism, Democracies and the Populist Challenge*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mills, W. C. (1974). *İktidar Seçkinleri*, (Çeviren: Ü. Oskay). Ankara: Bilgi Yayınları.
- Morgan, L.H.(1994).*Eski Toplum I-II*,(Çeviren.Ü.Oskay).İstanbul: Payel Yayınevi.
- Mudde, C. (2004). The Populist Zeitgeist. *Government and Opposition*. 39(4), 541-563.
- Mudde, C. (2007). *The Populist Radical Right in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mudde, C. ve Kaltwasser, C. R. (2015) Vox Populi or Vox Masculini? Populism and Gender in Northern Europe and South America. *Patterns of Prejudice*, 49(1–2), 16–36.
- Mudde, C. ve Kaltwasser, C. R. (2017). *Populism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Müller, J. W. (2017). *Popülizm Nedir?*, (Çeviren: O. Yıldız). İstanbul: İletişim.
- Özel Özcan, M. S. ve Sarıcaoğlu, M. E. (2020). Avrupa’nın Değişimi Karşısında Osmanlı İmparatorluğu ve Milli Burjuvaziye Giden Süreç. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 0(10/1), 37-52.
- Purvis, T. ve Hunt, A (2014). Söylem, İdeoloji, Söylem, İdeoloji, Söylem, İdeoloji, (Çeviren: S. Coşar). *Moment Dergi*, 1(1), 9-36.
- Rousseau, Jean – J. (1994). *Toplum Sözleşmesi*, (Çeviren: V. Günyol). İstanbul: Adam Yayınları.
- Stavrakakis, Y. ve Katsambekis, G. (2014). Left- Wing Populism in the European Periphery: The Case of SYRIZA. *Journal of Political Ideologies*, 19(2), 119–142.
- Sözen, E. (1999). *Söylem: Belirsizlik, Mücadele, Bilgi, Güç Ve Refleksivite*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Taggart, P. (2004). *Popülizm*, (Çeviren: B.Yıldırım). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Teziç, E. (2006). *Anayasa Hukuku*. İstanbul: Beta.
- Tunaya, T. Z. (2016). *Türkiye’de Siyasal Gelişmeler (1876-1938): Kanun-ı Esasi ve Meşrutiyet Dönemi*, (4. Baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Wodak, R.; De Cillia, R.; Reisigl, M. ve Liebhart, K. (2009). *The Discursive Construction of National Identity*. Edinburgh: Edinburgh University.
- Wodak, R. ve Meyer, M. (2009). Critical Discourse Analyses: History, Agenda, Theory and Methodology. (Ed: Ruth Wodak ve Michael Meyer). *Methods of Critical Discourse Analyses* İçinde (s. 1- 33). London: Sage.

- 
- Wodak, R. (2013). ‘Anything Goes’ – The Haiderization of Europe. (Ed: R. Wodak, M. Khosravini & B. Mral). *Right-Wing Populism in Europe: Politics and Discourse* içinde (s. 23-38). London: Bloomsbury.
- Wodak, R. (2015). *The Politics of Fear: What Right-Wing Populist Discourses Mean*. London: Sage.
- Worsley, P. (1969). *The Concept of Populism*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Yetkin, B. (2016). Popülizmin Gölgesinde Siyaset ve Siyasal İletişimi Anlamak. *Erciyes İletişim Dergisi*, 4(3), 68–82.
- Yüksek Seçim Kurulu (YSK) (2018). Cumhurbaşkanlığı Seçimi ve 27. Dönem Milletvekili Genel Seçimi Sonuçları, <http://www.ysk.gov.tr/doc/dosyalar/docs/24Haziran2018/KesinSecimSonuclari/2018CB416D.pdf> adresinden 12.01.2021 tarihinde erişildi.
- Cumhuriyet Gazetesi. (2018). 23 Mayıs 2018-23 Haziran 2018 sayıları.
- Hürriyet Gazetesi. (2018). 23 Mayıs 2018-23 Haziran 2018 sayıları.
- Türkiye Gazetesi. (2018). 23 Mayıs 2018-23 Haziran 2018 sayıları.
-



# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 17, p. 243-254, Autumn 2021

## Türkiye’de Anneler Günü ve Nene Hatun\* Mother’s Day in Turkey and Nene Hatun

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.928291>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**26.04.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**15.07.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**29.09.2021**

### Asya Studies

Dr. Öğr. Üyesi Oktay Karaman  
Giresun Üniversitesi, Fen-Edebiyat  
Fakültesi, Tarih Bölümü  
[oktay.karaman@giresun.edu.tr](mailto:oktay.karaman@giresun.edu.tr)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0002-0495-9986>

#### Akın Aktaş

Yüksek Lisans Öğrencisi / Giresun  
Üniversitesi, Sosyal Bilimler  
Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı  
[akinaktas.history25@gmail.com](mailto:akinaktas.history25@gmail.com)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0001-7301-0216>

\* Bu çalışma, 2. yazar Akın Aktaş’ın 1. yazar Dr. Öğr. Üyesi Oktay Karaman danışmanlığında hazırladığı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

#### Öz

Anneler Günü’nün tarihçesi hakkında farklı görüşler olsa da bu konuda önemli olan husus, Anneler Günü’nün resmi olarak ilk kez ne zaman kabul edildiği ve kutlandığıdır. Bu özel gün hakkında, zaman içerisinde çeşitli görüşler ortaya atılmış, geneli itibariyle ihtimaller üzerine yoğunlaşmıştır. Bu noktada dikkat edilmesi gereken önemli hususlardan birisi, belki de en mühimi bu konunun resmi olarak kanıtlanmasıdır. Bu nedenle Anneler Günü’nün başlangıcını Amerika’da kutlanan Anneler Günü’yle başlatmak daha uygun olacaktır. Tarih bilimi açısından doğru olanı da budur. Resmi olarak ilk kez Amerika’da kabul edilen ve kutlanan Anneler Günü, sonraları birçok ülkeye yayılmıştır.

Türkiye’de Anneler Günü’nün belirlenmesi ve kutlanması ise diğer ülkelere göre biraz daha geç zamanda başlamıştır. Bu durumun en önemli gerekçesi, Türk halkının verdiği bağımsızlık mücadelesidir. Amerika’da Anneler Günü’nün kabul edildiği 1914 yılında, Türk milleti Birinci Dünya Savaşı’nın etkilerini yakından hissetmekteydi. Bu nedenle birçok özel günün kabul edilmesi ve kutlanması, savaş sonrasında yaşanan gelişmeler ve Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasından sonraki yıllara kalmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti’nde Anneler Günü’nün gündeme gelmesi 1931 yılında başlamış, Yılın Annesi seçilmesi ve Anneler Günü’nün kutlanması ise resmi olarak ilk defa 1955 yılında gerçekleşmiştir. Türkiye’de Anneler Günü’nün kutlanmasında ve Yılın Annesi seçilmesinde uluslararası alanda yaşanan siyasi ve askeri gelişmeler önemli rol oynamıştır. Bu nedenle Türkiye’de ilk defa seçilen Yılın Annesi’nin Nene Hatun olması tesadüfi değildir.

Bu çalışmada, Amerika’da Anneler Günü’nün başlaması; Türkiye’de Anneler Günü’nün belirlenmesi ve Yılın Annesi seçilmesi hususunda yaşanan süreç ele alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Anna Jarvis, Anneler Günü, Türkiye, Demokrat Parti, NATO, Nene Hatun

#### Abstract

Although there are different opinions about the history of Mother's Day, the important point in this regard is when Mother's Day was officially accepted and celebrated for the first time. Different ideas have been offered about this special day over time, and in general, the possibilities have been focused on. At this point, one of the important points to be considered, perhaps the most important one, is the official proof of this issue. For this reason, it would be more appropriate to start the beginning of Mother's Day with Mother's Day celebrated in America. This is also true in terms of historical science. Mother's Day was officially accepted and celebrated in America for the first time and then spread to many countries.

Recognition and celebration of Mother's Day in Turkey is later than other countries at the time. The most important reason for this is the independence struggle of the Turkish people. In 1914, when Mother's Day was accepted in America, the Turkish nation was feeling the effects of the First World War closely. Therefore, acceptance and celebration of several special days were came after the war and the establishment of the Republic of Turkey.

Mother's Day came to the agenda of the Republic of Turkey in 1931. Selection of the Mother of the year and official celebration of the Day was in 1955 for the first time. Political and military developments in the international arena has played an important role in the selection and celebration. Therefore, it is not unintentional to select Nene Hatun as the Mother of the Year in Turkey for the first time.

In this study, the beginning of Mother's Day in America; the recognition of the day in Turkey and selection process of Mother's Day Mom of the Year were discussed.

**Keywords:** Anna Jarvis, The Mother's Day, Turkey, Democrat Party, NATO, Nene Hatun

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Karaman, O. ve Aktaş, A. (2021). Türkiye’de Anneler Günü ve Nene Hatun. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(17), 243-254.

## GİRİŞ

Anneler Günü'nün ilk defa hangi tarihte kutlandığı konusunda farklı görüşler olmakla beraber, bu konuda önemli olan husus Anneler Günü'nün resmi olarak ilk kez ne zaman kabul edildiği ve kutlandığıdır.<sup>1</sup> Bu nedenle Anneler Günü'nün başlangıcını Anna Jarvis'in girişimleri neticesinde Amerika'da kutlanan Anneler Günü'yle başlatmak daha uygun olacaktır.

Philadelphialı Anna Jarvis'in annesi Ann Reeves Jarvis, 9 Mayıs 1905 tarihinde Salı günü vefat etti.<sup>2</sup> Annesinin ölümüne üzülen Anna Jarvis, hem kendi annesi hem de bütün annelerin Mayıs ayının ikinci Pazar günü anılması için girişimlerde bulundu<sup>3</sup> ve bu maksatla başlattığı girişimlerini yıllar boyunca devam ettirdi.<sup>4</sup> Jarvis'in düşüncesi birçok Amerika eyaletinde ilgi gördü.<sup>5</sup> Bu düşüncenin gazetelerin desteği ve halkın benimsemesi neticesinde Amerika Birleşik Devletleri Başkanı Woodrow Wilson, Kongrede aldığı kararla Mayıs ayının ikinci Pazar gününü 8 Mayıs 1914 tarihinde Anneler Günü olarak ilan etti.<sup>6</sup> Wilson ayrıca, Anneler Günü'nün kutlanması için bir bildiri yayımladı.<sup>7</sup> Gazetelerde bu özel gün için “*Ulusal Anneler Günü Senato Kararıyla Kabul Edildi*” haberine yer verildi.<sup>8</sup> Böylece Anneler Günü'nü resmi olarak kabul eden ve kutlayan ilk ülke ABD oldu. Kutlamalar, Anneler Günü'nün kabul edilmesinden 1 yıl sonra 9 Mayıs 1915 tarihinde Pazar günü ABD'de gerçekleşti.

Gazetelerde; “*Yarın Anneler Günü*”<sup>9</sup>, “*Anneler Günü*”<sup>10</sup>, “*Yarın Anneler Günü Kutlanacak*”<sup>11</sup> şeklinde haberler yazıldı. Anneler Günü'nün canlı bir şekilde kutlanması için ülke genelinde etkinlikler düzenlendi.<sup>12</sup> Kutlamalar esnasında annelere verilen çiçekler, bu günün sembolü haline geldi. Ayrıca Anneler Günü ve anneler için gazetelerde özel bölümler ayrıldı.<sup>13</sup> Böylece annelere duyulan saygı ve sevgi, gazetelere de yansdı.

Anneler Günü, başlangıçta özel bir gün olarak kutlanırken sonları ticari bir gün haline geldi.<sup>14</sup> Bu durumdan rahatsız olan Anna Jarvis, Anneler Günü'nün ticari bir gün haline gelmemesi için bazı girişimlerde bulundu.<sup>15</sup> Jarvis'e göre, Anneler Günü özel bir gündü ve böyle kalmalıydı. Jarvis, Anneler

<sup>1</sup>Anneler Günü'nün tarihçesi hakkında birçok görüş vardır. Bu görüşlerden bazıları şunlardır; Antik Yunan mitolojisinde anne karakteri olan “Rhea” onuruna verilen festival ile Anneler Günü başlamıştır. ; Ana Tanrıça “Kibele” onuruna kutlanan gün ile Anneler Günü başlamıştır. Anneler Günü'ne yönelik görüşler hakkında ayrıntılı bilgi için bkz.

[https://tr.wikipedia.org/wiki/Anneler\\_G%C3%BCn%C3%BC](https://tr.wikipedia.org/wiki/Anneler_G%C3%BCn%C3%BC); [https://en.wikipedia.org/wiki/Mother%27s\\_Day](https://en.wikipedia.org/wiki/Mother%27s_Day)

(Erişim Tarihi: 15.03.2021)

<sup>2</sup>Ann Reeves Jarvis'in ölüm tarihi, mezar taşından alınmıştır. Mezar taşının fotoğrafı ekler kısmında verilmiştir.

<sup>3</sup> **The Hattiesburg News**, 08.05.1915. ; Anneler Günü'nün kutlanmasında Pazar günü özellikle seçilen bir gündür. Pazar günü Hristiyanlara göre Hz. İsa'nın dirildiği gündür. Bu günde “Mass Ayini” adını verdikleri bir ayin gerçekleştirilir. Ortodokslar her Pazar günü bu ayini düzenler. Ann Reeves Jarvis, Salı günü vefat etmesine rağmen Anneler Günü için Pazar gününün belirlenmesinde bu dini inançlar etkin olmuştur. Hristiyanlık hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Kürşat Demirci, “Hristiyanlık”, **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, C. XVII, 1998, s. 368-372.

<sup>4</sup> Bu girişimler farklı gazetelerde yer aldı. ; **The Evening Journal**, 09.05.1914. ; **The Log Cabin Democrat**, 09.05.1914. ; **The Guthrie Daily Leader**, 08.05.1915.

<sup>5</sup> Anna Jarvis'in Anneler Günü için yaptığı girişimler hakkında ayrıntılı bilgi için bkz.

Kathleen W. Jones, “Mother's Day: The Creation, Promotion and Meaning of a New Holiday in the Progressive Era”, **Texas Studies in Literature and Language**, Vol. 22, No. 2, 1980, pp. 175-196.

<sup>6</sup> **The Washington Times**, 10.05.1914. ; **The Washington Herald**, 10.05.1914. ;

**The Day Book**, Chicago, III, 08.05.1915.

<https://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn83045487/1915-05-08/ed-1/seq-4/> ;

(Erişim Tarihi: 15.03.2021.)

Amerika Başkanı Wilson'un Anneler Günü'nü ilan etmesinde birçok gerekçe vardır. Bu sayede Hristiyanlığın yayılması ve ticaretin artırılması amaçlanmıştır. Anneler Günü sayesinde başta çiçek ve çikolata olmak üzere hediye sektöründe artış yaşanması planlanmıştır. Anneler Günü, ilerleyen süreçte ticari bir güne dönüşmüştür.

<sup>7</sup> **The Washington Herald**, 10.05.1914.

<sup>8</sup> **The River Press**, 13.05.1914.

<sup>9</sup> **The Tacoma Times**, 08.05.1915.

<sup>10</sup> **The Daily Telegram**, 08.05.1915.

<sup>11</sup> **Evening Ledger**, 08.05.1915.

<sup>12</sup> **Richmond Times-Dispatch**, 09.05.1915. ; **The Pensacola Journal**, 09.05.1915. ; **The Clarksburg Daily Telegram**, 10.05.1915. ; **The South Bend News-Times**, 10.05.1915.

<sup>13</sup> **The Pioneer Press**, 08.05.1915. ; **Iron County News**, 08.05.1915. ; **The Evening Journal**, 08.05.1915. ; **The Arizona Republican**, 09.05.1915.

<sup>14</sup> Bu hususta Avrupa'da çıkan gazete haberlerine bkz.

<https://chroniclingamerica.loc.gov/search/pages/results/?state=&date1=1914&date2=1963&proxtext=mothers+day&x=17&y=11&dateFilterType=yearRange&rows=20&searchType=basic>

(Erişim Tarihi: 15.03.2021)

<sup>15</sup> <https://www.bbc.com/news/stories-52589173> (Erişim Tarihi: 15.03.2021).

Günü’nün ticari bir gün haline gelmemesi için yıllarını harcadı<sup>16</sup> fakat başarılı olamadı.<sup>17</sup> Anneler Günü annelere verilen değer bir yansıması olarak ortaya çıkarken, zaman içerisinde ticari bir gün halini aldı ve birçok ülkeye yayıldı.

#### Türkiye’de Anneler Günü’nün Başlaması

Anneler Günü, Türkiye’de 1930’lu yıllarda Himâye-i Etfâl Kadın Yardım Cemiyeti’nin girişimleriyle gündeme gelmeye başladı.<sup>18</sup> Himâye-i Etfâl Kadın Yardım Cemiyeti’ne bağlı olarak kurulan Himâye-i Etfâl Anneler Birliği, belirli günlerde kongreler düzenleyerek özellikle bakıma muhtaç çocukların ihtiyaçların karşılanması konusunda kararlar aldı.<sup>19</sup> Himâye-i Etfâl Kadın Yardım Cemiyeti, 25 Haziran 1931 tarihinde gerçekleştirdiği kongrede 23 Temmuz’u Anneler Günü olarak kabul etti. Bu haber, *Hakimiyeti Milliye* gazetesine, “23 Temmuz’un Anneler Günü olarak kabul edilmesi teklifi kabul edildi.” şeklinde yansıdı.<sup>20</sup> Aynı cemiyet 1934 yılında, 23 Nisan Çocuk Haftası’nın sonuna rastlayan 29 Nisan’ı Anneler Günü olarak kabul etti.<sup>21</sup> Lakin bu gün için ulusal çapta herhangi bir kutlama programı yapılmadı.<sup>22</sup> Farklı tarihlerde kabul edilen kararlardan anlaşıldığı üzere Anneler Günü’nün belirlenmesinde ve kutlanmasında belirli bir düzen yoktu. Ayrıca bahsi geçen dönemlerde resmi olarak Yılın Annesi seçilmesi ve Anneler Günü’nün kutlanması söz konusu değildi. Bu durum 5 Mayıs 1955 tarihine kadar devam etti.

Anneler Günü’nün 1930’lu yıllarda gündeme gelmesi tesadüfi değildir. Bu yıllar, Türkiye’de kadınlara siyasi ve sosyal hakların verilmeye başlandığı yıllar olarak dikkat çekmektedir. Kadınlara 1930 yılında belediye seçimlerine, 1933 yılında muhtarlık seçimlerine, 1934 yılında milletvekilliği seçimlerine katılma hakkı verilmiştir.<sup>23</sup>

#### Nene Hatun’un Yılın Annesi Seçilmesi

Türkiye’de Atatürk dönemi dış siyasi politikasının temeli “*Yurtta Barış Dünya’da Barış*” söylemi üzerine şekillenmekle beraber, bu dönemde Sovyet Rusya ile olan ilişkiler çok önemliydi. Bu durum Atatürk’ün vefatından sonra değişikliğe uğradı. İsmet İnönü’nün Cumhurbaşkanı seçilmesiyle<sup>24</sup>, 11 Kasım 1938 tarihinden 14 Mayıs 1950 tarihine kadar Türkiye’nin dış siyasetini İsmet İnönü belirledi.<sup>25</sup> Uluslararası alanda yaşanan gelişmeler<sup>26</sup>, Türkiye dış politikasında bazı değişikliklere neden oldu. Atatürk döneminde oluşturulan Sovyet Rusya ile olan dengeli siyaset, İnönü döneminde zaman içerisinde husumet noktasına geldi. Bu durumun en önemli gerekçesi, Sovyet Rusya’nın Türkiye’yi tehdit eden dış politikasıydı. Sovyet Rusya’nın İkinci Dünya Savaşı sonrasında Türkiye’den toprak talep etmesi ve Boğazları kontrol etmek istemesi, bahsi geçen durumun en önemli nedeniydi.<sup>27</sup> Türkiye böyle bir dönemde Rusya’yla tek başına mücadele edebilecek durumda değildi. Türk siyasetçileri, Sovyet Rusya

<sup>16</sup> Anna Jarvis hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Katherine Lane Antolini, **Memorializing Motherhood: Anna Jarvis and the Struggle For the Control Of Mother’s**, West Virginia University Press, 2014.

<sup>17</sup> Anna Jarvis, 24 Kasım 1948 tarihinde vefat etti.

<https://6abc.com/anna-jarvis-mothers-day-history-philadelphia/6170372/>

(Erişim Tarihi: 19.03.2021)

<sup>18</sup> Himâye-i Etfâl Kadın Yardım Cemiyeti, Doktor Mehmet Fuat Umay tarafından kurulmuştur. İlk toplantısını 29 Ocak 1928 tarihinde gerçekleştirmiştir. 28 Ocak 1938 tarihinde bu cemiyet adını, “Yardım Severler Cemiyeti” olarak değiştirmiştir. Bu cemiyet hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Selva Hansu, “*Bir Cumhuriyet Kuruluşu: Türkiye Yardım Severler Derneği’nin Kuruluş Öyküsü*”, [https://www.researchgate.net/publication/324783842\\_Bir\\_Cumhuriyet\\_Kurulusu\\_Turkiye\\_Yardim\\_Severler\\_Derneği'nin\\_Kurulus\\_Oykusu](https://www.researchgate.net/publication/324783842_Bir_Cumhuriyet_Kurulusu_Turkiye_Yardim_Severler_Derneği'nin_Kurulus_Oykusu) (Erişim Tarihi 15.04.2021) ;

<sup>19</sup> *Cumhuriyet*, 25.03.1930.

<sup>20</sup> *Hakimiyeti Milliye*, 26.06.1931. ; 23 Temmuz 1931 tarihinde Anneler Günü’nün kutlandığına yönelik bir gazete haberine ulaşılmamıştır. Gazete haberleri olduğu gibi aktarılmıştır. Bazı gazete haberlerinde basım hatası nedeniyle harf eksikliği olan ifadeler tamamlanmıştır.

<sup>21</sup> *Hakimiyeti Milliye*, 14.04.1934.

<sup>22</sup> 29 Nisan’da Anneler Günü’nün kutlandığına yönelik herhangi bir bilgiye rastlanılmamıştır.

<sup>23</sup> Bu hususta ayrıntılı bilgi için bkz. İhsan Güneş, **Atatürk Dönemi Türkiye’sinde Milletvekili Genel Seçimleri (1919-1935)**, Türkiye İş Bankası Kültür Yay. , İstanbul 2017.

<sup>24</sup> İsmet İnönü’nün Cumhurbaşkanı seçilme süreci hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Akın Aktaş, “Arif Baytın’ın Vekil Seçilme Süreci”, *Asya Studies*, C. II, S. 8, 2019, s. 77-82.

<sup>25</sup> Mustafa Ekincikli, **İnönü-Bayar Dönemleri Türk Dış Siyaseti**, Berikan Yayınevi, Ankara 2017, s. 317.

<sup>26</sup> Uluslararası alanda yaşanan en önemli gelişme İkinci Dünya Savaşı’dır. Bu savaş sonrasında ortaya çıkan Soğuk Savaş dönemi başta ABD ve Rusya olmak üzere birçok ülkenin siyasetini yeniden belirledi. Ülkeler bazında yeni ittifaklar oluştu.

<sup>27</sup> Rusya Dışişleri Bakanı Molotov, 17 Mart 1945 tarihinde Moskova Büyükelçisi Selim Sarper’e bir nota vererek Türk-Sovyet Tarafsızlık ve Saldırmazlık Antlaşması’nı uzatmak istemediklerini bildirdi. 7 Haziran 1945 tarihinde Rusya Dışişleri Bakanı Molotov, Moskova Büyükelçisi Selim Sarper ile görüşüp Türkiye’ye ikinci sözlü notayı verdi. Sovyet Rusya bu notada, Kars ve Ardahan’ın kendisine bırakılmasını; Sovyet Rusya’nın Boğazlarda üst kurmasını ve Montreux Antlaşması’nın yenilenmesini istemiştir. Mustafa Ekincikli, **a.g.e.** , s. 68-69.

tehdidine karşı ABD'yi kurtarıcı bir güç olarak gördü.<sup>28</sup> Bu süreçteki Türkiye dış politikası, ABD ve NATO<sup>29</sup> üzerine şekillense de başta İngiltere olmak üzere NATO üyeleri, Türkiye'nin NATO'ya kabulüne sıcak bakmadılar.

Türkiye'nin Kore'ye asker göndermesi ve sonrasında yaşanan uluslararası gelişmeler Türkiye'nin NATO'ya girmesini sağladı. Türkiye 4 Nisan 1949 tarihinde kurulan NATO'ya, 8 Şubat 1952 tarihinde Demokrat Parti döneminde girerek toprak bütünlüğünü güvence altına aldı.<sup>30</sup> Türkiye, böylece Sovyet Rusya'ya karşı uluslararası alandaki yalnızlığından kurtuldu. ABD ise Türkiye'nin NATO sürecini fırsata çevirdi. Türkiye'yi hem askeri alanda<sup>31</sup> hem de sosyal hayatta da şekillendirmeye başladı. Amerika'dan gelen uzmanlar bu süreçte etkili oldular.<sup>32</sup>

Türkiye'nin ABD ve NATO ile ilişkilerinin yakın olduğu böyle bir dönemde NATO Genel Komutanı General Ridgway<sup>33</sup>, Türkiye'deki askeri yapılanmaları incelemek amacıyla 1952 yılının Ekim ayında Ankara'ya geldi.<sup>34</sup> Ankara'daki temaslarını tamamladıktan sonra 7 Eylül 1952 tarihinde Erzurum'a gelen Ridgway<sup>35</sup>, Nene Hatun'u da ziyaret etti. Nene Hatun'un Türkiye kamuyunda yer edinmesi ve Yılın Annesi seçilme süreci Ridgway'ın ziyaretinden sonra gerçekleşti.

Nene Hatun, 93 Harbi olarak da bilinen 1877-78 Osmanlı-Rus Savaşı'nın sembol isimlerinden. Nene Hatun ve Erzurum ahalisi, Rusların tabyalara girdiği haberinin alınması üzerine zaman kaybetmeden tabyaların düşman işgalinden kurtarılması için Türk askerleriyle beraber, Ruslara ve Ermenilere karşı kahramanca mücadele ettiler. Bu olay neticesinde tabyalar, Ruslar ve Ermenilerden kurtarıldı. Bahsi geçen olayın yaşayan tek tanığı ise 1950'li yıllarda, bilindiği kadarıyla Nene Hatun kalmıştı.<sup>36</sup> Ridgway, Doğu Anadolu ziyaretinde Erzurum'u ve Nene Hatun'u ziyaret ederek Türk halkının yanında olduklarını gösterdi. Ridgway, bahsi geçen ziyaret hakkında şu bilgileri vermiştir;

*“Bu seyahat, hayatımda yaptığım seyahatlerin üzerimde en derin intibalar bırakanı oldu. Çünkü gerek halkın ve gerekse er ve subayların yüzünde vatanseverlik ve vatana karşı derin aşk ve bağlılık parlıyordu. Bu intibai yaşadığım müddetçe kalbimde taşıyacağım. İkinci intibaim da Türk ordusunun bütün rütbelerinde gördüğüm komutanlık vasfıdır. Kara Kuvvetleri Komutanı Şükrü Kanatlı, Üçüncü Ordu Müfettişi Orgeneral Nureddin Baransel başta olmak üzere hudutta gördüğüm ve konuştuğum çavuşa kadar hepsinin de üzerimde hasıl ettiği tesir kalbimde derin iz bıraktı. Üçüncü güzel intibaim da 1877'nin kahramanlarından ordunun nenesini, Nene Hatun'u Erzurum'da ziyaret etmek fırsatını bulmuş olmamdır.”<sup>37</sup>*

<sup>28</sup> Türkiye'nin ABD ile yakınlaşması Demokrat Parti döneminde değil CHP döneminde başlamıştır. Türkiye ile ABD arasındaki siyasi ve askeri ilişkileri ABD belgelerinden değerlendirmek için bkz. Murat Özata, **Türkiye-ABD İlişkileri (1943-1945) Amerikan Belgeleriyle Stratejik Müttfikliğin Kuruluş Serüveni**, Akademi Titez Yay. , İstanbul 2014. ; Türkiye'nin ABD ile ilişkileri sadece Cumhuriyet Halk Partisi ve Demokrat Parti döneminde değil sonraki süreçte de devam etmiştir. Bu hususta ayrıntılı bilgi için bkz. Murat Özata, **Türk-Amerikan İlişkileri (1971-1984) Amerikan Belgeleriyle Stratejik Müttfikliğin Buhran Yılları**, İdeal Kültür Yay. , İstanbul 2017.

<sup>29</sup> North Atlantic Treaty Organization. (Kuzey Atlantik Paktı), 4 Nisan 1949 tarihinde 12 ülkenin katılımıyla Batı Avrupa Birliği'nin güvenliğini sağlamak, Sovyet Rusya'nın yayılmacı ve tehditkâr politikasına karşı koymak amacıyla kuruldu. Türkiye'nin NATO'ya girmesi ve NATO hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Yusuf Sarınoy, **Türkiye'nin Batı İttifakına Yönelişi ve NATO'ya Girişi**, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay. , Nüve Matbaası, Ankara 1988. ; Mehmet Saray, **Sovyet Tehdidi Karşısında Türkiye'nin Nato'ya Girişi III. Cumhurbaşkanı Celal Bayar'ın Hatıraları ve Belgeler**, (2. Baskı), Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara 2000. ; Nuri Karakaş, **Türk-Amerikan İlişkileri (1939-1952)**, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara 2013. ; Mustafa Ekincikli, **İnönü-Bayar Dönemleri Türk Dış Siyaseti**, Berikan Yayınevi, Ankara 2017.

<sup>30</sup> Mehmet Saray, **a.g.e.** , s. VIII. ; İsmet İnönü, Türkiye'nin NATO'ya dâhil edilmesini olumlu karşılamıştır. Mehmet Saray, **a.g.e.** , s. 98-99. ; Türkiye'nin NATO'ya dâhil edilmesinde Türk hükümetinin Kore'ye asker göndermesi ve Türk Ordusu'nun Kore'de gösterdiği askeri başarılar etkili olmuştur.

<sup>31</sup> Amerikan askeri yardım ve eğitim programını Türkiye'de organize eden Amerikan Askeri Yardım Kurulu, Amerika ve Türkiye arasında önemli bir misyon üstlenmiştir. Amerika'nın Türkiye'ye yaptığı askeri yardımlar ve Türk askerine verdiği eğitimler hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Barış Celep, **Türkiye'ye Amerikan Askeri Yardım Kurulu (Jammatt) ve Türkiye'deki Faaliyetleri**, Atatürk Araştırma Merkezi Yay. , Ankara 2020.

<sup>32</sup> İlbeyi Özer, **Demokrat Parti Dönemi Siyasi ve Sosyal Hayat**, İskenderiye Kitap, İstanbul 2015, s. 137.

<sup>33</sup> General Ridgway, Birinci ve İkinci Dünya Savaşı'nda önemli görevlerde bulundu. Mayıs 1952 ile 1953 yılları arasında NATO Başkomutanlığı görevinde bulundu. General Matthew B.Ridgway hakkında ayrıntılı bilgi için bkz, **Commanding Generals and Chiefs of Staff 1775-2013**, Center Of Military History United States Army Washington D.C. , 2013, s. 134.

<sup>34</sup> **Vatan**, 06.09.1952.

<sup>35</sup> **Akşam**, 07.09.1952.

<sup>36</sup> Nene, 1854 yılında Erzurum'un Pasinler ilçesine bağlı Çeplerli Köyü'nde doğdu. 93 Harbi'nde Aziziye Tabyalarında gösterdiği kahramanlıktan dolayı halk tarafından kendisine “Nene Hatun” denildi. 22 Mayıs 1955 tarihinde Erzurum'da vefat etti. Nene Hatun hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Akın Aktaş, **Nene Hatun'un Hayatı ve Nene Hatun Bibliyografyası**, Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih ABD. , Giresun 2019. ; Akın Aktaş, **Nene Hatun (1854-1955)**, (Ed. Murat Küçükkuşurlu), ETÜ Yay. , Erzurum 2019.

<sup>37</sup> **Aynı Tarihi**, S. 226, 1-30.09.1952, 10.09.1952, s. 16-17.



Bu ziyaret sonrasında Nene Hatun’a duyulan ilgi ve alaka arttı.<sup>38</sup> Cumhurbaşkanı Celal Bayar, Nene Hatun’a hediyeler gönderdi.<sup>39</sup> Nene Hatun’un başta ekonomik sorunları olmak üzere birçok sorunu devlet eliyle çözüldü.<sup>40</sup> Öncelikle Erzurum Belediyesi’nde alınan kararla Nene Hatun’a 300 lira yardım yapılması kararlaştırıldı.<sup>41</sup> Akabinde TBMM’deki görüşmeler neticesinde kendisine vatana hizmet tertibinden maaş bağlandı.<sup>42</sup> Nene Hatun’a gösterilen ilgi ve hassasiyette dikkat edilmesi gereken en önemli husus Nene Hatun’un sıradan bir kişi olmamasıydı. 93 Harbi’nde Ruslara karşı verilen mücadelede sembol isimlerden biri olan Nene Hatun, ABD tarafından iyi değerlendirildi. Erzurum’a yapılan ziyarette Rus korkusu canlı tutularak NATO’nun kurtarıcı güç olduğu mesajı verildi.

Ridgway, yaptığı bu ziyareti bir yıl sonra *Saturday Evening Post* gazetesinde şu şekilde kaleme aldı;

*“1952 Eylül ayında, o sırada 97 yaşında bulunan dermansız ihtiyar bir kadıncağızı ziyaret maksadıyla, buradan çok uzaklarda mütevazı bir eve gitmiştim. Bu devrede Demir Perde, etrafını ve batı dünyasını Ruslara karşı müdafaa ileri karakollarını tetkik ile meşgul, benim gibi uluslararası bir askeri komutanın faaliyetleri ile bu hareket garip bir şekilde tezat teşkil eder gibi görünebilir. Fakat muhakkak ki bu küçük olay, yaşadığım müddetçe daima hatırlayacağım bir şeydir. Bu yüzden onu paylaşmak gereğini hissediyorum. Çünkü o Avrupa’daki en üst müttefik komutanı olarak görev yaptığım 410 günün her bir günü karşılaştığım sorunlarla ilişkili bir durumdu. Sovyet sınırından 130 mil uzaklıkta olan Türkiye’nin Erzurum şehrine alışılamaması “kutsal bir yolculuk” yaptım. Burada Şark cephesinden yapılacak herhangi bir Rus taarruzuna karşı müdafaa mesuliyetini taşıyan 3.Ordu’nun karargâhı bulunuyordu. Burada, 3.Ordu tarafından bakılan küçük bir evde, Türk askerlerinin “3.Ordu’nun Büyük Annesi” adını verdikleri, hürmete şayan yaşlı kadın yaşıyordu. Bu kadının ismi Nene Hatun’dur. 1877 Kasım ayında Nene, henüz birkaç aylık çocuğunun annesi, 22 yaşında genç bir kadındı. Rusya ile Türkiye harp halinde idiler. Bir Rus piyade alayı Erzurum’u henüz kuşatmıştı. Şehirde bulunan az sayıdaki Türk kuvvetleri son bir gayretle tutunmaya çalışıyorlardı. Şehir sakinleri Türk kumandanına gitmişler ve ileri gelenleri vasıtasıyla şehirde bulunan kadın, erkek, genç ihtiyar herkesin, istilacıları imha etmek için bir gece baskını konusunda kendisine yardıma hazır olduklarını söylemişlerdi. Komşuları Nene’ye bu işe katılmamasını söylediler. Onun yeri bebeğinin yanındı. Nene: Hayır diye cevap vermişti. Bu bebeği bana Allah verdi. Ona Allah bakar. Ben de onu Allah’a emanet edip sizinle birlikte baskına iştirak edeceğim. O gece erkekler, kadınlar ve hatta çocuklar, tırpan, bıçak ve sopalarla silahlanıp Rus kuvvetlerine hücum etmek için askere katıldılar. Taarruz muvaffak oldu ve Rus alayı imha edildi. Takriben bir seneden fazla bir zaman evvel Nene Hatun’u ziyaret ettiğim zaman, gözlerini bulutlanmış, kuvvetli ellerini titrek fakat ses ve hafızası parlak ve pürüzsüz buldum. Kendisiyle bir çeyrek saat kadar görüştüm. Bir tercüman vasıtasıyla, yapmış olduğu şeyler hakkında duyduğum hürmetkârlığı belirttim. Onun kahramanlık gösterdiği toprakları daha yeni ziyaret ettiğimi, onunla birlikte bu yükü, kahramanlığı paylaşan kişilerin hatırasını gördüğümü ifade ettim. Çıkarken, ona olan saygımı ifade etmeye çalıştığımında o, tercüman aracılığıyla şöyle dedi:*

*“Benim gibi basit bir kişiyi ziyaretiyle onurlandıran General Ridgway’a teşekkür ederim. Bugün, memleketim işgal edilse, yine aynı şeyi yapardım.” Bu küçük evdeki atmosfer karşısında bir anda gözlerim doldu. Elini sıktım ve ayrıldım. Takip eden aylarda, ittifak halindeki 14 ülkenin askeri ve finansal vaatlerini yerine getirme işini yürüten ben, sık sık Nene Hatun’u düşündüm. Şimdi ben, Erzurum’daki o küçük yaşlı kadının büyüklüğüne yaklaşan bir ruhun bu senenin sonunda Paris’te yapılacak olan önemli liderler toplantısında kendini göstermesi için dua ediyorum.”<sup>43</sup>*

<sup>38</sup> Nene Hatun’a ciddi anlamda yardım eden ilk devlet görevlisi Orgeneral Nurettin Baransel’di. Baransel, Nene Hatun’un yaşadığı sıkıntılı hayata duyarsız kalmadı. Nene Hatun’un ihtiyaçlarının 3. Ordu tarafından karşılanmasını sağladı. Elinden geldiğince maddi ve manevi destek sağladı. Baransel’in Nene Hatun’a yaptığı yardımlar hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Akın Aktaş, **a.g.e.**, s. 64-71.

<sup>39</sup> **Yeni Erzurum**, 04.10.1952.

<sup>40</sup> Nene Hatun’un maaş sorunu hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Akın Aktaş, “Sosyal Yardımlar Bağlamında “Nene Hatun-Kara Fatma” Analizi”, **Tarih ve Günce**, S. 6, 2020, s. 243-262.

<sup>41</sup> “1952 yılı bütçesine yoksul kimselere yardım için konulan tahsilattan 300 lirasının Nene Kırkgöz’e yardım olarak ödenmesine karar verildi.”, **Erzurum Belediyesi Daimi Encümen Kararları**, N. 273, 09.09.1952.

<sup>42</sup> **Resmî Gazete**, No. 8328, 06.02.1953, s. 5476.

<sup>43</sup> General Matthew B. Ridgway, “How Europe’s Defenses Look to Me”, **Saturday Evening Post**, 10 October 1953, s. 28. ; **Erzurum**, 23 Kasım 1954, s. 1. ; Murat Küçükkuşurlu, **Aziziye’nin Son Şahitleri**, Atatürk Üniversitesi Yay. , Erzurum 2015, s. 109-

Ridgway'ın bu makalesi; Türkiye, Sovyet Rusya, ABD ve NATO arasındaki uluslararası ilişkilerin özeti mahiyetindedir.

ABD ile siyasi ilişkilerin yakınlaştığı ve Nene Hatun'un gündemde olduğu bir dönemde Türkiye'de Yılın Annesi seçilmesi ve Anneler Günü'nün kutlanması tesadüfi olmadı. Bu hususta ilk olarak Türk Kadınlar Birliği'nin teklifiyle Maarif Vekili Celal Yardımcı, her sene Mayıs ayının ikinci Pazar gününün Anneler Günü olarak kutlanması hususunda valiliklere, 1955 yılının Nisan ayında emir gönderdi.<sup>44</sup> Anneler Günü böylelikle Türkiye'de resmi olarak ilk defa kabul edildi. Akabinde, Yılın Annesi'nin belirlenmesi gerekiyordu. Bu konuda akla gelen ilk isim Nene Hatun oldu ve Yılın Annesi seçilme süreci başladı. Türk Kadınlar Birliği her yıl Mayıs ayının ilk günlerinden herhangi bir günün Anneler Günü adıyla kutlanması için karar aldı ve Nene Hatun 5 Mayıs 1955 tarihinde Perşembe günü Yılın Annesi seçildi.<sup>45</sup> Bu karar hükümet tarafından da kabul edildi.<sup>46</sup> Bu münasebetle Türk Kadınlar Birliği Başkanı Nazlı Tlabar<sup>47</sup>, Erzurum Valisi Niyazi Akı'ya gönderdiği bir telgrafta Türk Kadınlar Birliği'nin kararını bildiren uygun bir zamanda yapılacak bir törenle Nene Hatun'a bu kararın tebliğ edilmesini istedi.<sup>48</sup> Nene Hatun'un Yılın Annesi seçilmesi, gazetelere şu şekilde yansdı;

*“Birçok yabancı memleketlerde Anneler günü bir adet haline gelmiştir. Memleketimizde ilk defa yapılacak “Anneler günü” şehrimizde özel bir programla kutlanacaktır. O gün ulusal ve ekonomi haftasında olduğu gibi meydan ve caddelere dövizler asılacak, okullarda toplantılar tertiplenecektir, o gün evlatlar annelerine hediyeler verip, memnun edeceklerdir. Bu gün saat 9'dan itibaren askeri erkân daire müdürleri ve memurları okullar birer temsilcisi ile yılın annesi seçilen Nene Hatunu evinde ziyaret edecekler ve hediyeler vereceklerdir. Bu arada sayın valimiz Niyazi Akı'da Nene Hatunu evinde ziyaret edecek ve yılın annesini kendi eliyle taktim edecekler.”<sup>49</sup>*

*“Anneler Günü münasebetiyle burada yapılan törende Nene Hatun Türk Milletinin Annesi olarak ilan edilmiş evinin kapısına Nene Hatun Türk Milletinin Annesi yazılı bir tabela asılmıştır.”<sup>50</sup>*

*“Kadınlar Birliği Nene Hâtun'u ittifakla seçti. Keyfiyet Erzurum Valiliğine bildirildi ve kahraman Nene tebrik edildi. Bilindiği gibi Türk Kadınlar Birliği her sene Mayıs ayı başlangıcında bir günün Anneler bayramı olarak kutlanmasına karar vermiş ve bu karar Maarif ve Dahiliye Vekilleri tarafından valiliklere birer tamim ile bildirilmişti. Bu defa Türk Kadınlar Birliği Genel Merkezi her sene anneler bayramı münasebetiyle bir de yılın annesi seçilmesine karar vermiş ve ilk defa olmak üzere büyük vatan sevgisi ve fedakarlığı ile bütün Türk annelerine bir imtisal numunesi olan Erzurumlu Nene Hatun'u “Yılın Annesi” seçmiştir. Bu münasebetle Türk Kadınlar Birliği Genel Merkez Başkanı İstanbul Mebusu Nazlı Tlabar, Erzurum Valisi Niyazi Akı'ya gönderdiği bir telgrafta Türk Kadınlar Birliğinin almış olduğu kararı bildirmekte ve mahallinde ve münasip bir zamanda yapılacak bir merasimle Nene Hatuna bu kararın tebliğ ve Kurum adına muhterem annenin tebrik edilmesini istemiştir.”<sup>51</sup>*

110. ; Bu makale Amerika'nın Türkiye ile olan siyasi planlarını yansıtmakla beraber, Genel Ridgway'ın 93 Harbi'ne katılanlar için “Kahraman” ifadesini kullanması dikkat çekicidir.

<sup>44</sup> **Cumhuriyet**, 21.04.1955. ; Türk Kadınlar Birliği 7 Şubat 1924 tarihinde kuruldu. Türk kadınının siyasi haklarını elde etmek amacıyla kurulmuştur. Kurucuları arasında Nezihe Muhittin, Latife Bekir ve Sabiha Zekeriye Sertel de bulunmaktadır. Şukufe Nihal aktif üyelerden biridir. Kuruluş amacı, kadının siyasi haklarını elde etmesi ve sosyal yaşama eşit olarak katılmasını sağlamaktır. Türk Kadınlar Birliği hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Ayten Sezer Anı, “Türk Kadınlar Birliği”, **Atatürk Ansiklopedisi**, [https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/T%C3%BCrk\\_Kad%C4%B1nlar\\_Birli%C4%9Fi](https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/T%C3%BCrk_Kad%C4%B1nlar_Birli%C4%9Fi), (Erişim Tarihi: 15.04.2021) . ; <http://www.turkkadınlarbirliği.org/tr/kurumsal/1/Tarih%C3%A7e>

(Erişim Tarihi: 11.04.2021). ; Türk Kadınlar Birliği çeşitli dönemlerde kongreler toplayarak Türk Kadınları hakkında etkinlikler yapmıştır. Bu etkinliklerin bazıları hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. **Ulus**, 20.04.1935. ; 23.04.1935. ; 24.04.1935. ; 26.04.1935.

<sup>45</sup> Türk Kadınlar Birliği'nin önerisiyle Anneler Günü için Mayıs ayının ikinci Pazar günü belirlense de, Türk Kadınlar Birliği daha sonra Mayıs ayının ilk günlerinden birini kabul etmiştir. Muhtemelen bu durumun gerekçesi olarak, Hristiyanlar için kutsal sayılan Pazar gününden ziyade farklı bir günde kutlanması istenmiştir. Türk Kadınlar Birliği bu hususta dikkatli davranmıştır.

<sup>46</sup> **Yeni Erzurum**, 06.05.1955.

<sup>47</sup> Hatice Nazlı Tlabar 1915 yılında İstanbul'da doğdu. Türk-Pakistan Dostluk Cemiyeti ve Y.W.C.A Amerikan Cemiyeti çalışanıydı. Demokrat Parti'de 9, 10 ve 11. dönemlerde milletvekilliği yaptı. TBMM Başkanlık Divanı Katip Üyeliği görevinde bulundu. 22.04.1971 tarihinde vefat etti. **TBMM Albümü 1920-2010**, C. II, 1950-1980, s. 569, 642, 724.

<sup>48</sup> **Ayın Tarihi**, S. 258, 1-31.05.1955, 05.05.1955, s. 5. ; Nene Hatun'un, “Yılın Annesi” seçilmesi 5 Mayıs 1955 tarihinde, ödül töreni ise 8 Mayıs 1955 tarihinde gerçekleşti. Birçok eserde geçen “Yılın Annesi 8 Mayıs'ta Nene Hatun seçildi” bilgisindeki 8 Mayıs tarihi, hatalı bir bilgidir.

<sup>49</sup> **Yeni Erzurum**, 06.05.1955. (Gazete haberleri olduğu gibi aktarılmıştır. Yazım yanlışlarına müdahale edilmemiştir. Sadece basım hatası nedeniyle okumayı zorlaştıran, silik görünen birkaç harf eklenmiştir.)

<sup>50</sup> **Akşam**, 09.05.1955.

<sup>51</sup> **Cumhuriyet**, 06.05.1955.

Nene Hatun’un Yılın Annesi seçilmesine yönelik tören, 8 Mayıs 1955 tarihinde Pazar günü Nene Hatun’un evinin önünde gerçekleşti. *Demokrat Doğu* gazetesi bu törene şu şekilde yer verdi:

“Anneler Günü büyük bir merasimle tes’it edildi. Tören yılın Anası 1293 kahramanı Nene Hatunun evinin önünde yapıldı. Merasime Milletvekilimiz Rıza Topçuoğlu, Valimiz Niyazi Akı, belediye reisimiz Samih Korukçu, daire amirleri, okullar, basın mensupları ve kalabalık bir halk kitlesi iştirak ettiler. Dün bütün yurdda olduğu gibi şehrimizde de Anneler günü muazzam bir merasimle tes’it edilmiştir. Yılın annesi seçilen 1293 Kahramanı Nine hanımın evinin önünde büyük bir merasim yapılmış, merasime milletvekillerimizden Rıza Topçuoğlu, Valimiz Niyazi Akı, Belediye Reisimiz Sami Korukcu, 29 tüm Kumandanı Cemal Aydınalp, parti mensupları, okullar, daire mensupları ile basın mensupları iştirak etmişlerdir. Askeri bandonun çaldığı İstiklal marşından sonra söz alan Sayın Valimiz Niyazi Akı günün mana ve ehemmiyetini belirten veciz konuşmasından sonra şehrimiz Kadınlar Birliği başkanı Sayın Bayan Sebahat Aydınalp’in aynı mevzuda kısa ve tatminkâr konuşmasından sonra merasime son verildi. Merasimden sonra büyük küçük bütün vatandaşlar Nene Hanımı ziyaret etmiş ve muhtelif hediyeler vermişlerdir.”<sup>52</sup>

Nene Hatun bu kadirşinaslık karşısında, Türk Kadınlar Birliği Genel Merkez Başkanı ve Demokrat Parti İstanbul Milletvekili olan Nazlı Tlabar’a bir teşekkür mesajı gönderdi. Bu mesajda Nene Hatun duygularını şu şekilde ifade etmektedir:

“Genel idare kurulumuz naciz şahsım hakkında ittihaz buyurduğu kararı Sayın Vali Niyazi Akı, bugün bana tebliğ etti. Bu münasebetle yapılan merasimde bütün Erzurum halkı zatiâlinizi ve temsil eylediğiniz derneğin kadirşinaslığını Erzurum tarihinin en sağlam bir yerine nakşedeceklerini vadettiler. Beni bütün Türk analarına nümunei imtisal olarak kabul buyurmuş olmanızı hâtıratı hayatımın müstesna bir hadisesi olarak ebediyete kadar taşıyacağım. Ben, sadece bu vatan için dövüştüm, halbuki bugünün anaları hür bir dünya için mücadele etmek azmini besliyorlar. Allah onların bu azim ve idaresini inşallah daima aynı kuvvet ve tazelikte bulundursun. Bu maruzatımın bütün Türk analarına isaline tavassutunuzu rica eder, başta zatiâliniz olduğu halde bütün idare heyeti âzaları ve hanımefendilere en derin hürmet ve muhabbetlerimi arz ederim.”<sup>53</sup>

Sonuç olarak Nene Hatun, 93 Harbi’nde gösterdiği kahramanca tutum ve sonrasında yaşanan uluslararası siyasi olaylar neticesinde, Türkiye’de seçilen ilk Yılın Annesi oldu. Kutlamalar 8 Mayıs 1955 tarihinde Pazar günü, Nene Hatun’un evinde gerçekleşti. Böylece Türkiye’de Yılın Annesi seçilmesi ve Anneler Günü’nün kutlanması dönemi resmi olarak başladı. Sonraki dönemlerde Anneler Günü kutlamalarına aralıklarla devam edildi. Türk tarihine katkı sağlayan önemli anneler veya kadınlar, farklı tarihlerde “Yılın Annesi” seçilerek onurlandırıldılar.<sup>54</sup> Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de günümüzde, her yıl Mayıs ayının ikinci haftasından bir gün Anneler Günü olarak kutlanmaktadır.

## SONUÇ

Anneler Günü, birçok ülkede kutlanmasına rağmen bu günün ortaya çıkışı ve sonrasında yaşananlar hakkında yapılan akademik çalışmalar ne yazık ki sınırlıdır. İlk olarak Amerika’da kutlanmaya başlanan bu gün, sonraları birçok ülkeye yayılmıştır. Anna Jarvis; annesinin vefat ettiği Mayıs ayı ile Hristiyanlar için kutsal olan Pazar gününü birleştirmek istemiş ve bu tarihte Anneler Günü’nün kutlanması için bir kampanya oluşturmuştur. Jarvis’in yıllarını feda ettiği bu projesi, ABD Başkanı Wilson tarafından 1914 yılında onaylanmıştır. Böylece Mayıs ayının İkinci Pazar günü, Anneler Günü olarak ilan edilmiştir.

ABD tarafından Anneler Günü’nün Pazar günü kutlanmak istenmesi tesadüfi değildir. Hristiyanlar için kutsal olan Pazar günü, Hz. İsa’nın dirildiği gün olarak kabul edilmektedir. Böylece Anneler Günü’ne dini bir kimlik kazandırılmak suretiyle dünyanın birçok bölgesine yayılması amaçlanmıştır. Başlangıcı itibarıyla başarılı olan bu düşünce, sonraları özel bir günden ziyade ticari bir gün haline gelmiştir. Başta çiçek ve hediye sektörü olmak üzere birçok sektör bu durumu ticari rant haline getirmiştir. Gazetelere verilen ilanlarda özellikle çiçeklerin olması Anna Jarvis’i üzmüş, böyle güzel bir günde çiçeklerin koparılmasına ve satılmasına müsaade etmek istememiştir. Bu amaçla bazı girişimlerde bulunsa da başarılı olamamıştır.

<sup>52</sup> *Demokrat Doğu*, 09.05.1955.

<sup>53</sup> *Aynı Tarih*, S. 258, 1-31.05.1955, 08.05.1955, s. 7.

<sup>54</sup> Nene Hatun’dan sonra seçilen “Yılın Anneleri” hakkında ayrıntılı bilgi için bkz.

<https://www.hurriyet.com.tr/gecmisten-bugune-yilin-anneleri-8896471>

(Erişim Tarihi: 14.04.2021)

Anneler Günü birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de kabul gören önemli günlerden biridir. Lakin Türkiye, bazı Avrupa ülkeleri gibi bu günü hemen benimsemeyip 1930’lu yıllara kadar beklemiştir. Bu durumun kendi içinde özel nedenleri vardır. Birinci Dünya Savaşı, Milli Mücadele Dönemi, Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulması sürecinde yaşananlar, kadınlara verilen haklar, özel nedenlerin bazılarıdır.

23 Temmuz 1931 tarihi bilindiği kadarıyla, Türkiye’de Anneler Günü için belirlenen ilk tarih olsa da bu günün resmi bir statüsü yoktur. Bu nedenle Türkiye’de Anneler Günü ve Yılın Annesi seçilmesi konusu resmi olarak ilk defa Nene Hatun ile başlamaktadır. Nene Hatun’un Yılın Annesi seçilmesi Demokrat Parti döneminde ortaya çıkan uluslararası siyasi ve sosyal gelişmelerle doğrudan ilgilidir. 93 Harbi’nde Ruslara karşı verdiği mücadele ve sonrasında yaşanan uluslararası gelişmeler, Nene Hatun’u Türkiye gündemine taşımıştır. Nene Hatun; General Ridgway tarafından Dünya kamuoyuna tanıtılmış, birçok sorunu devlet eliyle çözülmüş ve 5 Mayıs 1955 tarihinde Yılın Annesi seçilmiştir. Böylece Türkiye’de ilk Yılın Annesi, Nene Hatun olmuştur.

Türkiye’de resmi olarak ilk defa 5 Mayıs 1955 tarihinde kutlanmaya başlanan Anneler Günü’nün günümüzde net bir tarihte kutlanamaması, bu konuda karşımıza çıkan en önemli sorundur. Türkiye’de; 8 Mayıs, 10 Mayıs, 14 Mayıs, 22 Mayıs tarihleri Anneler Günü olarak kutlanmaktadır. Lakin bu tarihlerde belirsizlik vardır. Bu nedenle Türkiye’de Anneler Günü’nün, her yıl standart olarak 5 Mayıs’ta kutlanması doğru olacaktır.

#### KAYNAKÇA

- Aktaş, A. (2019). *Nene Hatun (1854-1955)*, (Editör Murat Küçükkuşurlu). Erzurum: ETÜ Yayınları.
- Aktaş, A. (2019). Arif Baytın’ın Vekil Seçilme Süreci. *Asya Studies*, 2(8), 77-82.
- Aktaş, A. (2019). Nene Hatun’un Hayatı ve Nene Hatun Bibliyografyası, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Oktay Karaman), Giresun: Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı.
- Aktaş, A. (2020). Sosyal Yardımlar Bağlamında “Nene Hatun-Kara Fatma” Analizi. *Tarih ve Günce*, 0(6), 243-262.
- Arıç, A. S. (Aralık 2020). Türk Kadınlar Birliği. *Atatürk Ansiklopedisi İçinde* (s. 1-4). Ankara: Atatürk, Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları. <https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/turk-kadinlar-birligi/> adresinden 16.04.2021 tarihinde erişildi.
- Celep, B. (2020). *Türkiye’ye Amerikan Askeri Yardım Kurulu (Jammatt) ve Türkiye’deki Faaliyetleri*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Commanding Generals and Chiefs of Staff 1775-2013*. (2013). Center of Military History United States Army Washington D.C.
- Demirci, K. (1998). Hıristiyanlık. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi İçinde* (s. 368-372). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Ekincikli, M. (2017). *İnönü-Bayar Dönemleri Türk Dış Siyaseti*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- General. M. B. R. (1953). How Europe’s Defenses Look to Me, *Saturday Evening Post*, 0(0), 0-0.
- Güneş, İ. (2017). *Atatürk Dönemi Türkiye’sinde Milletvekili Genel Seçimleri (1919-1935)*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Hansu, S. (2018). Bir Cumhuriyet Kuruluşu: Türkiye Yardım Sevenler Derneği’nin Kuruluş Öyküsü, [https://www.researchgate.net/publication/324783842\\_Bir\\_Cumhuriyet\\_Kurulusu\\_Turkiye\\_Yardim\\_Sevenler\\_Derneği\\_nin\\_Kurulus\\_Oykusu](https://www.researchgate.net/publication/324783842_Bir_Cumhuriyet_Kurulusu_Turkiye_Yardim_Sevenler_Derneği_nin_Kurulus_Oykusu) adresinden 13.04.2021 tarihinde erişildi.
- Karakaş, N. (2013). *Türk-Amerikan İlişkileri (1939-1952)*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Katherine, L. A. (2014). *Memorializing Motherhood: Anna Jarvis and the Struggle For the Control of Mother’s*. ABD: West Virginia University Press.
- Kathleen W. J. (1980). Mother’s Day: The Creation, Promotion and Meaning of a New Holiday in the Progressive Era. *Texas Studies in Literature and Language*, 22(2), 175-196.
- Küçükkuşurlu, M. (2015). *Aziye’nin Son Şahitleri*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Özata, M. (2014). *Türkiye-ABD İlişkileri (1943-1945) Amerikan Belgeleriyle Stratejik Müttefikliğin Kuruluş Serüveni*. İstanbul: Akademi Titez Yayınları.
- Özata, M. (2017). *Türk-Amerikan İlişkileri (1971-1984) Amerikan Belgeleriyle Stratejik Müttefikliğin Buhran Yılları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayınları.
- Özer, İ. (2015). *Demokrat Parti Dönemi Siyasi ve Sosyal Hayat*. İstanbul: İskenderiye Kitap.
- Saray, M. (2000). *Sovyet Tehdidi Karşısında Türkiye’nin Nato’ya Girişi III. Cumhurbaşkanı Celal Bayar’ın Hatıraları ve Belgeler*, (2. Baskı). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

- Sarınay, Y. (1988). *Türkiye'nin Batı İttifakına Yönelişi ve NATO'ya Girişi*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- <http://www.turkkadınlarbirliği.org/tr/kurumsal/1/Tarih%C3%A7e> adresinden 15.03.2021 tarihinde erişildi.
- <https://6abc.com/anna-jarvis-mothers-day-history-philadelphia/6170372/> adresinden 15.03.2021 tarihinde erişildi.
- [https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/T%C3%BCrk\\_Kad%C4%B1nlar\\_Birli%C4%9Fi](https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/T%C3%BCrk_Kad%C4%B1nlar_Birli%C4%9Fi) adresinden 15.04.2021 tarihinde erişildi.
- [https://en.wikipedia.org/wiki/Mother%27s\\_Day](https://en.wikipedia.org/wiki/Mother%27s_Day) adresinden 15.03.2021 tarihinde erişildi.
- [https://tr.wikipedia.org/wiki/Anneler\\_G%C3%BCn%C3%BC](https://tr.wikipedia.org/wiki/Anneler_G%C3%BCn%C3%BC) adresinden 15.03.2021 tarihinde erişildi.
- <https://www.bbc.com/news/stories-52589173> adresinden 15.03.2021 tarihinde erişildi.
- <https://www.hurriyet.com.tr/gecmisten-bugune-yilin-anneleri-8896471> adresinden 14.04.2021 tarihinde erişildi.
- [https://www.researchgate.net/publication/324783842\\_Bir\\_Cumhuriyet\\_Kurulusu\\_Turkiye\\_Yardim\\_Seveler\\_Derneği'nin\\_Kurulus\\_Oykusu](https://www.researchgate.net/publication/324783842_Bir_Cumhuriyet_Kurulusu_Turkiye_Yardim_Seveler_Derneği'nin_Kurulus_Oykusu) adresinden 15.04.2021 tarihinde erişildi.
- Erzurum Belediyesi Daimi Encümen Kararları, N. 273, 09.09.1952.
- Akşam**, 07.09.1952. ; 09.05.1955.
- Ayın Tarihi**, S. 226, 1-30 Eylül 1952. ; S. 258, 1-31 Mayıs 1955.
- Cumhuriyet**, 06.05.1955. ; 21.04.1955. ; 25.03.1930.
- Demokrat Doğu**, 09.05.1955.
- Erzurum**, 23.11.1954.
- Evening Ledger**, 08.05.1915.
- Hakimiyet-i Milliye**, 26.06.1931. ; 14.04.1934.
- Iron County News**, 08.05.1915.
- Resmi Gazete**, No. 8328, 6 Şubat 1953.
- Richmond Times-Dispatch**, 09.05.1915.
- TBMM Albümü 1920-2010**, C. II, 1950-1980.
- The Arizona Republican**, 09.05.1915.
- The Clarksburg Daily Telegram**, 10.05.1915.
- The Daily Telegram**, 08.05.1915.
- The Day Book**, Chicago, III, 08.05.1915.
- The Evening Journal**, 09.05.1914. ; 08.05.1915.
- The Guthrie Daily Leader**, 08.05.1915.
- The Hattiesburg News**, 08.05.1915.
- The Log Cabin Democrat**, 09.05.1914.
- The Pensacola Journal**, 09.05.1915.
- The Pioneer Press**, 08.05.1915.
- The River Press**, 13.05.1914.
- The South Bend News-Times**, 10.05.1915.
- The Tacoma Times**, 08.05.1915.
- The Washington Herald**, 10.05.1914.
- The Washington Times**, 10.05.1914.
- Ulus**, 20.04.1935. ; 23.04.1935. ; 24.04.1935. ; 26.04.1935.
- Vatan**, 06.09.1952.
- Yeni Erzurum**, 06.05.1955. ; 04.10.1952.

## EKLER

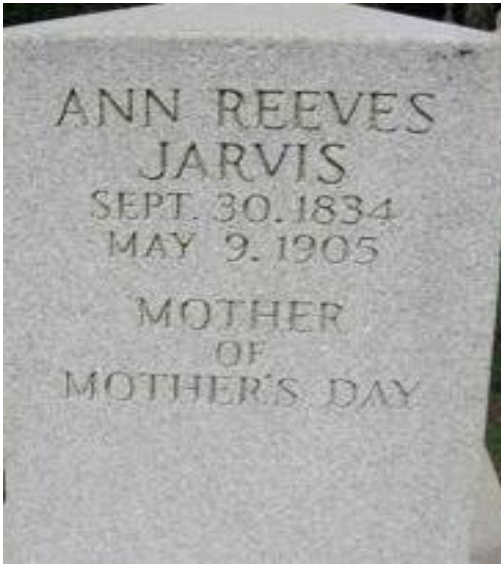


Ann Reeves Jarvis (Annesi)



Anna Jarvis (Kızı)

<https://www.bbc.com/news/stories-52589173>

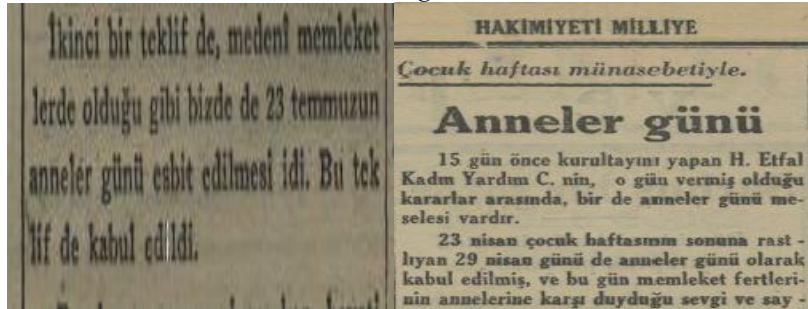


Ann Reeves Jarvis'in Mezarı

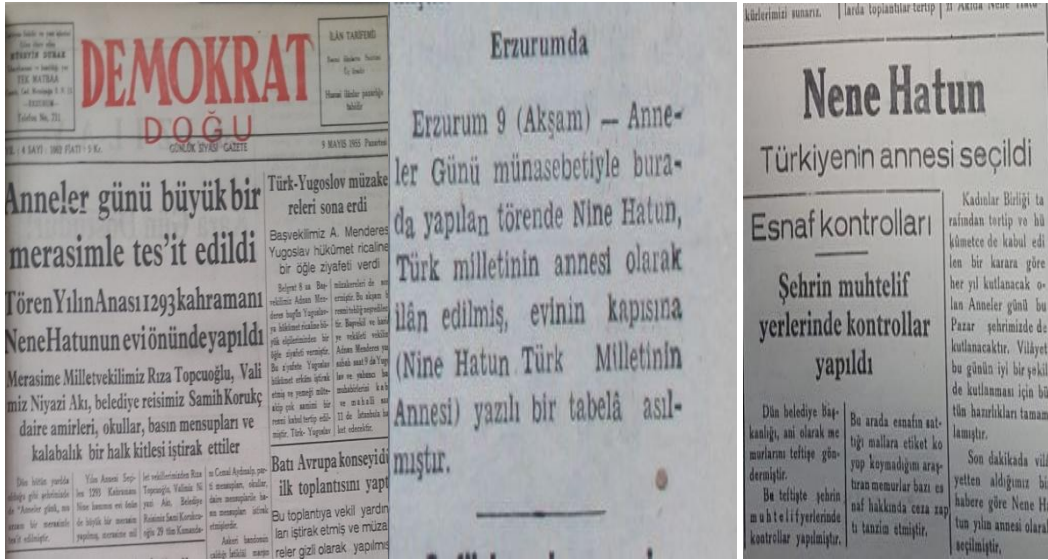


Nene Hatun'un Mezarı (Eski Hali)

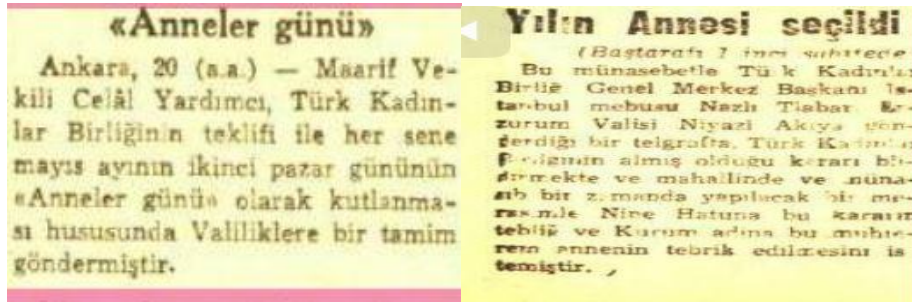
## Anneler Günü'nün Kabul Edildiğine Yönelik Gazete Haberleri



Hakimiyet-i Milliye; 26 Haziran 1931- Hakimiyet-i Milliye; 14 Nisan 1934  
Nene Hatun'un Yılın Annesi Seçildiğine Yönelik Gazete Haberleri



Demokrat Doğu; 9 Mayıs 1955 - Akşam; 9 Mayıs 1955 - Yeni Erzurum; 6 Mayıs 1955  
1930'lu Yıllarda Anneler Günü'nün Kabul Edildiğine Yönelik Gazete Haberleri



Cumhuriyet; 21 Nisan 1955 - Cumhuriyet; 6 Mayıs 1955

General Ridgway'ın Nene Hatun'u Ziyareti



Akşam-9 Eylül 1952

Nene Hatun



Anneler Gününün Kabul Edildiğini Gösteren Gazete

Weather Forecast: Cloudy Tonight and Monday  
SUNDAY EVENING EDITION

# The Washington Times

WASHINGTON, SUNDAY EVENING, MAY 10, 1914. PRICE ONE CENT.

## REBELS' FINAL ASSAULT ON TAMPICO BEGUN

### 4 CORRESPONDENTS FREE; LIEUT. MAIGNE HELD

REPORTED HELD IN PRISON AT SOLEDAD

## PASTOR AND HIS FLOCK INVADE ROCKEFELLER CHURCH, THROWN OUT

### AMERICANS PAYING TRIBUTE TODAY TO MOTHERS OF RACE

## SHELLS FALL IN TOWN AS REBELS OPEN FIRE ON FEDERAL GUNBOATS

Siege Artillery and Six Thousand Additional Men Brought Up by Constitutionists, Who Are Closing in on City.



**Maigne Is Reported Jailed By Federals**

WASHINGTON, May 10.—(Wireless reports from Tampico indicate) it is reported, that Gen. Pablo Gonzalez, with 6,000 men and five hundred field pieces, has effected a junction with Gen. Luis Calles, and, after shelling the heavy guns, has begun the final attack on the city.

The federal gunboats and the newly arrived artillery and reported engaged today in a long-distance artillery duel, but the rebels are reported steadily advancing, with their shells falling well into the waters of the bay.

It is reported that the gunboats in the bay are to be used in the present operations will be successful, as it was with the gun from the gunboats which has driven them back before.

It is reported that Lieut. Maigne, who accompanied the American attaché and worked in Vera Cruz, landed with them, and witnessed the taking of the city.

From dispatches from Vera Cruz today, however, all of a report that has reached that city that Maigne has been arrested by the rebels at Soledad, and has been thrown into prison. Efforts to get into communication with him (closed today). The Times has been unable to get one word from Maigne, and has heard nothing since the telegram received at 1:25 o'clock this morning, stating that he was

**THE PASTOR IS 'SPOTTED'**

**TWO STORES SUFFER LOSSES FROM FIRE**

**Wife and Four Children and Baby Perish Out Second Time**

**LATEST MESSAGE FROM LIEUT. MAIGNE**

WASHINGTON, May 10.—(Wireless) Reached Soledad after some delay. Interior seems quiet and with spirit of mediation prevailing. Country shows no, only American (a few), by officers and citizens, proceed to Carrizosa tomorrow are General Diaz.

MAIGNE, U.S.A. M.

The Washington Times; 10 May 1914.

ABD Başkanı Woodrow Wilson'un Anneler Günü Hakkındaki Bildirisi

## President's Proclamation Calling for the Observance Today of Mothers' Day

Whereas, by a joint resolution approved May 8, 1914, "designating the second Sunday in May as Mothers' Day, and for other purposes," the President is authorized and requested to issue a proclamation calling upon the government officials to display the United States flag on all government buildings, and the people of the United States to display the flag at their homes or other suitable places on the second Sunday in May as a public expression of our love and reverence for the mothers of our country;

And whereas, by the said joint resolution it is made the duty of the President to request the observance of the second Sunday in May as provided for in the said joint resolution:

Now, therefore, I, Woodrow Wilson, President of the United States of America, by virtue of the authority vested in me by the said joint resolution, do hereby direct the government officials to display the United States flag on all government buildings and do invite the people of the United States to display the flag at their homes or other suitable places on the second Sunday in May as a public expression of our love and reverence for the mothers of our country.

In witness whereof I have set my hand and caused the seal of the United States to be hereunto affixed.

Done at the city of Washington this 9th day of May, in the year of our Lord one thousand nine hundred and fourteen, and of the independence of the United States one hundred and thirty-eighth.

(Seal.)

By the President:  
WILLIAM JENNINGS BRYAN,  
Secretary of State.

WOODROW WILSON,

The Washington Herald; 10.05.1914.





# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 17, p. 255-278, Autumn 2021

## Türkiye'nin Gürcistan Politikasında Rusya Faktörü *Russia Factor in Turkey's Georgia Policy*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.885508>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**23.02.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**02.08.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**29.09.2021**

**Asya Studies**

Murat Asadov

[muradasadov@bsu.edu.az](mailto:muradasadov@bsu.edu.az)

**ORCID ID**

<https://orcid.org/0000-0003-1528-2533>

### Öz

Türkiye, hem Osmanlı İmparatorluğu hem de Cumhuriyet döneminde yakın komşusu Gürcistan'ın toprak bütünlüğüne ve egemenliğine saygı duyan bir ülke olmuştur. Türkiye'nin Gürcistan'a karşı bu yaklaşımı Tiflis'e her daim güven vermiştir. Geçtiğimiz yüzyılda, iki ülke arasında zaman-zaman sıkıntılar yaşansa da, hiç bir zaman Türkiye tarafından Gürcistan toprak bütünlüğüne karşı bir iddia da bulunulmamıştır. Gürcistan, coğrafi ve jeostratejik konumu nedeniyle Türkiye'nin Güney Kafkasya politikasında önemli rol oynayan bölgesel aktörlerden biridir. SSCB'nin çöküşünden sonra Gürcistan, dış politikada "stratejik bir müttefik" ve Batı entegrasyonuna bir "kapı" olan Türkiye ile ilişkileri geliştirmeye öncelik vermiştir. Genellikle AKP iktidara geldikten sonra "komşularla sıfır sorun" anlayışı Ankara dış politikasının temel stratejisi olmuştur.

Sovyetler Birliği'nin (SB) çöküşünden sonra "Yeni Dünya Düzeni"nin oluşumu ile bölge devletlerinin bağımsızlık kazanması yeni aktörlerin oluşmasına neden olmuştur. Böyle bir ortamda yeni bağımsızlığını kazanan Gürcistan, bölgede barış ve istikrarı korumanın anahtarı olmuştur. Gürcistan'da istikrar ve refah, Türkiye'nin bölgede aktif bir politika izlemesinin koşulu haline gelmiştir. Ancak Türkiye'nin bölge siyasetindeki en büyük rakibi Rusya bunu engellemek için her türlü çabayı göstermiştir.

Makalede, Rusya-Gürcistan savaşından sonra Türkiye'nin Gürcistan politikası ve bölgede büyük jeosiyasi ve jeostrateji ilgisi olan Rusya ile rekabet incelenmiştir. Ayrıca çalışmada, bölgede güç mücadelesi veren büyük devletlerin politikaları, Azerbaycan-Ermenistan arasındaki çatışma anı ve sonrası, Türkiye-Rusya siyasi ilişkileri, Türkiye'nin bölgede kalıcı sulh yaratma politikaları ele alınmıştır. Sonuç bölümünde ise Türkiye'nin bölge ülkeleri ile olan ilişkilerinin gelişmesi için kimi önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Sovyetler Birliği, Türkiye, Kafkasya, Azerbaycan, Rusya, Gürcistan, AKP

### Abstract

Turkey has been a country that respects the territorial integrity and sovereignty of its close neighbor Georgia, both during the Ottoman Empire and the Republican period. This approach of Turkey towards Georgia has always given Tbilisi confidence. In the past century, although there have been difficulties between the two countries from time to time, Turkey has never made a claim against the territorial integrity of Georgia. Due to its geographical and geostrategic location, Georgia is one of the regional actors that plays an important role in Turkey's policy in the South Caucasus. After the collapse of the USSR, Georgia prioritized developing relations with Turkey, which was a "strategic ally" in foreign policy and a "gateway" to Western integration. In Turkey, generally after the JDP came to power, the understanding of "zero problems with neighbors" has been the main strategy of Ankara's foreign policy.

After the collapse of the Soviet Union, the formation of the "New World Order" and the independence of the regional states led to the formation of new actors. In such an environment, Georgia, which gained its new independence, became the key to maintaining peace and stability in the region. Stability and prosperity in Georgia has become the condition for Turkey to pursue an active policy in the region. However, Russia, Turkey's biggest rival in regional politics, has made every effort to prevent this.

The article focuses on Turkey's South Caucasus policy after the Russia-Georgia war and the competition with Russia, which has great geopolitical and geostrategic interest in the region, was examined. In addition, the policies of the big states struggling for power in the region, the political relations between Turkey and Russia during and after the conflict between Azerbaijan-Armenia, and Turkey's policies to create lasting peace and patience in the region were also discussed in the study. In the conclusion part, some suggestions were made for the development of Turkey's relations with the countries of the region.

**Keywords:** Soviet Union, Turkey, Caucasus, Azerbaijan, Russia, Georgia, JDP

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Asadov, M. (2021). Türkiye'nin Gürcistan Politikasında Rusya Faktörü. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(17), 255-278.

## GİRİŞ

Anadolu'nun bir uzantısı ve bütünleyicisi konumunda olan Güney Kafkasya, Karadeniz yolu ile Avrupa içlerine, Hazar Denizi yolu ile Asya içlerine ulaşma imkanı veren güvenli bir geçit bölgedir. Sovyetlerin yıkılmasıyla Türkiye'yle ilgili bölge politikasında yeni bir sayfa açıldı. Bir taraftan bölgede yeni bağımsızlığını kazanan devletler ve onların iç sorunları, diğer taraftan ise bu sorunları kendi çıkarları lehine kullanmak isteyen büyük devletlerin rekabeti Güney Kafkasya'yı karışık bir oyun alanı haline getirdi. Bu sebeple, araştırmacıların söz konusu dönemde Güney Kafkasya'yı "harp bir bölgeye" benzetmeleri tesadüf değildir. Böyle bir ortamda Ankara, Güney Kafkasya politikasını yeniden gözden geçirmek durumunda kalmıştır. Türkiye'nin, bölgesel düzeyde nüfuza sahip olabileceği ve bölgede önemli bir rol oynayabileceği konusu gündemin temel tartışma konusu olmuştur. Öyle ki Türkiye, küresel gelişmelerin yardımı ve bağımsızlıklarını yeni kazanmış kimi devletlerle olan etnik ve tarihsel bağları, din ve dil gibi ortak değerleri sayesinde buna kolaylıkla ulaşabilecek görünüyordu.

Yüzyıllar boyunca Gürcistan, bölgeye nüfuz etmek isteyen büyük devletlerin ve güçlerin jeopolitik ve jeostratejik çıkarları için karşı karşıya geldikleri bir arena olmuştur. SSCB'nin dağılmasıyla Gürcistan, bölgedeki Rusya etkisini zayıflatmayı ve ortaklarını daha da güçlendirmek için bir köprü oluşturmayı savunan Batılı ülkelerin stratejisinde önemli bir yer almıştır. Batılı ülkeler, Azerbaycan hidrokarbonlarının üretimi ve çeşitlendirilmesi üzerinde kontrol kurmayı hedefliyorlardı. Bu dönemde enerji faktörü, hem Aİ devletlerinin hem de Türkiye'nin bölge politikasının önemli bir unsuru olmuştur. Bu kapsamda Türkiye, Hazar havzası enerji kaynaklarının Batı pazarlarına taşınması konusunda Aİ devletleri için güvenli bölge haline gelmiştir.

Oldukça karmaşık görünen bu ortamda Türkiye, Gürcistan'ın toprak bütünlüğünün korunması ve bağımsızlığının sürdürülebilirliğini sağlamaya yönelik ilişkiler ağının kurulması, Türkiye'nin bölge politikasının temelini teşkil etmiştir. Türkiye, Gürcistan ve Azerbaycan'da ilk temsilcilik kuran ülkelerden olmuştur. Stratejik ve jeopolitik öneme sahip olan Gürcistan, Türkiye için bir kırmızı çizgi haline gelmiştir. Ancak bu dönemde, Türkiye'nin kimi ekonomik zorluklar içinde olması ve Azerbaycan-Ermenistan etnik sorunu bölge için etkin politikaların geliştirilmesine engel olmuştur. Gürcistan'ın bağımsızlık ve toprak bütünlüklerinin tanınarak korunması Türkiye için en öncelikli konum olmuştur. Genel olarak ise Türkiye'nin bölgeye yönelik politikalarının temel unsurlarını bağımsız, siyasi ve ekonomik istikrara sahip, kendi aralarında barış ve işbirliği içinde yaşayan, batılı değerleri benimsemiş ülkelerin varlığının sağlanması ve desteklenmesi şeklinde sıralamak mümkündür. Türkiye'nin bölgedeki rakibi, bölgede eski etkisini korumaya çalışan Rusya'dır.

### 1. Güney Kafkasya'da Bir Model Devleti Olarak Türkiye'nin Ortaya Çıkışı

Avrasya bölgesinin bir alt bölgesi olan Kafkasya bölgesi sahip olduğu jeopolitik değerini daha da artırarak uluslararası rekabete sahne olmuştur. Uluslararası sistemdeki değişikliklere paralel olarak küreselleşme sürecinin de etkisiyle teknolojinin gelişmesi akabinde ulaştırma ve iletişimin coğrafyada alan unsurunu küçültmesiyle, esasen 'bölgesel güç' olma mücadelesine odaklanan 'jeopolitik' kavramı önemini daha da artırmıştır. Tarihin akışının değiştiren olaylarla birlikte bilim insanları tarafından farklı kategorilerde jeopolitik konular ele alınarak teoriler öne sürülmüş ve emperyalist devletler jeopolitik teorilere dayanarak egemenliklerini devam ettirmişlerdir. Teorilerin ortak kesiştikleri noktalara baktığımızda, genelde özne olarak devletin tayin edilmesi, lokal olarak coğrafyanın önemini vurgulaması ve iki öge arasındaki bağların politikaya dönüştürülmesi süreci karşımıza çıkmaktadır (Dussouy, 2006: 53). Demek ki jeopolitiğe dayanan politikalarda ilk aşama, ülkenin coğrafi önemini, ikinci aşama ise insan unsuruna dayanan sosyal, ekonomik, politik ve askeri gücünü belirlemeyi amaçlar. Üçüncü aşama, her ikisini ve bunlarla beraber zamanı da dikkate alan genel değerlendirmedir. Bu süreçlerin her birisinde küresel çaptaki değerlendirmelere esaslanarak, bölge düzeyinde değerlendirmeler yapılır (İsaev, 2006: 123).

Tarih boyunca çeşitli medeniyetler arasında tampon bölge görevini gören Kafkasya bölgesi, bu coğrafi değerlerinin yanısıra zengin yeraltı ve yerüstü kaynakları barındırması, Hazar enerji kaynaklarının Batı'ya ulaştırılmasında önemli bir güzergah olması sebebiyle günümüzde de hem jeopolitik, hem de jeostratejik açıdan uluslararası alanda rekabet alanına çevrilmiş ve bu mücadele neticesinde de Kafkasya dünyanın en istikrarsız ve güvensiz bölgesine dönüşürmüştür. Özellikle 11 Eylül olaylarından sonra ABD ve Rusya'nın yanısıra bölgesel güç olan İran ve Türkiye'yle birlikte bölge dışı güçler olan Çin, Pakistan, Hindistan, AB gibi aktörlerin Kafkasya bölgesinde aktif politikalar uygulamaya başlamasıyla bölge çeşitli oyunlara, çıkar savaşlarına ve savaşa götürebilecek işbirliklerine sahne olmuştur. Özellikle

de İran'ın bölgeye komşu olması son günlerde Kafkasya'yı uluslararası rekabet alanı haline dönüştürmüştür (Quliyev, 2019).

Sovyetlerin yıkılması ile Güney Kafkasya'da bir boşluk alanı ortaya çıktı ki, ancak Türkiye'nin ekonomik durumu ve başka önceliklerinin mevcut olması bu fırsatları değerlendirmesine pek de imkan tanımamıştır. Bu kapsamda Türkiye, Güney Kafkasya'ya yönelik yapıcı ve geniş kapsamlı bir dış politika stratejisi benimsemeye başlamıştır. Türkiye, bölgeye geç gelen bir aktör olsa da, Güney Kafkasya ile olan tarihi bağları bölgenin aktif bir aktörü haline gelmesine imkan sağlamıştır. Diğer taraftan Hazar havzası enerji kaynaklarının Batı pazarlarına taşınması konusu Türkiye için son derece önem kazanmaya başlamış; bu sebeple Güney Kafkasya'da öncelikle bölgesel güvenlik ve istikrarın sürdürülmesi amaçlanmıştır. Türkiye ayrıca Güney Kafkasya ülkelerinin bağımsızlığını, toprak bütünlüğünü ve egemenliğini desteklemekte, onların AB ve NATO gibi uluslararası kurumlara entegrasyonunu da teşvik etmektedir. Ancak belirtilmelidir ki, Ermenistan ile sınırlarının kapalı olması Güney Kafkasya politikası bağlamında Ankara'yı sınırlamakta ve bölgesel varlığını etkilemektedir.

1990'ların başındaki Türkiye, dış politikası SSCB'nin yıkılmasıyla açığa çıkan boşlukta bir etki alanı yaratmayı hedeflemiştir. Ancak yeni kurulan devletlerin beklentileri ile Türkiye'nin imkânları örtüşmemiş, bu nedenle bölgeye yönelik dış politika beklenen başarıyı sağlayamamıştır. Ancak 1990'ların sonu ve 2000'lerin başında Türkiye, Güney Kafkasya'ya yönelik yapıcı ve geniş kapsamlı bir dış politika stratejisi benimsemeye başlamıştır. Türkiye'nin kendisini bir enerji dağıtım merkezi olarak konumlandırması ile enerji konusu son derece önem kazanmış, Hazar doğalgazının Batı'ya taşınması hükümet önceliklerinden biri haline gelmiştir. Dolayısıyla, Azerbaycan gibi Gürcistan da özellikle Bakü-Tiflis-Ceyhan boru hattının yapımından sonra önem kazanan bir ülke olmuştur (Görgülü ve Krikorian, 2012).

Türkiye'nin Kafkasya-Hazar eksenli dış politikasının analizinde, uluslararası sistem mantığı ve realist teorik düzlemden yaklaşıldığında, öncelikle bölgedeki tarihi değişimin boyutlarının ortaya konarak, güçler dengesi açısından aktörlerin dış politika davranışlarının analizinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Uluslararası ilişkilerde "güç" kavramı, "zayıf" ve "kuvvetli" devletlerin tanımlanması, devletlerin sahip oldukları gücü dış politikayı yönlendirmek için kullanıp kullanmamak konusundaki yetenek ve tercihlerini de belirlemektedir (Barnett ve Duvall, 2005: 40). Kafkasya, Orta Asya'nın giriş kapısı, Hazar havzası ise tarihi İpek Yolu'nun ve bereketli Avrasya coğrafyasının görkemli Kervansarayı'dır. Tarih boyunca Kafkasya ve Orta Asya, Türk milletinin ana vatanı olmuştur. SSCB'nin çökmesi ise, bölgede istikrar ve güç mücadelesini yeniden gündeme getirmiştir.

Güney Kafkasya, dünyada yüzölçümü bakımından en büyük, askeri güç bakımından ise ikinci büyük güç olarak bilinen SSCB'nin dağılmasının ardından, jeopolitik bir sarsıntı geçirmiştir. Bu bağlamda, Kafkasya bölgesinde jeopolitik boşluk alanı oluşmuş ve bölge, oluşan jeopolitik boşluğu doldurmak isteyen küresel ve bölgesel aktörlerin güç mücadelesine sahne olmuştur. Öyle ki, SSCB'nin "böl ve yönet politikası" doğrultusunda, büyük bir kaosa sürüklenen Kafkasya'da son on yıl içerisinde, ekonomik kriz, savaş ve etnik çatışmalar çözümlenemez bir hal almıştır (Acar, 2005: 165). Bu bağlamda, Sovyetlerin dağılması sonrası dönem, yerel düzeyde ortaya çıkan ideolojik boşluğun yerinin doldurulması amacıyla bölge devletlerinin iç ve dış politikalarında bir kimlik arayışına girdikleri bir dönemdir. Bir üst seviyede ise bölgenin büyük devletleri konumundaki Türkiye, İran ve Rusya ile küresel aktörler AB ve ABD'nin de müdahil oldukları jeopolitik bir mücadele başlamıştır. Bu sebeple 20. yüzyılın sonlarında Güney Kafkasya'da çıkarları olan devletlerin, özellikle de Türkiye'nin bölge politikalarını değerlendirmek sanıldığı kadar kolay değildir. Çünkü Güney Kafkasya'da bağımsız cumhuriyetlerin kurulmasını büyük bir coşkuyla karşılayan Türkiye, bölgedeki yeni jeopolitik duruma göre bölgesel politikasında ciddi değişiklikler yapmıştır. Bölgenin yeni bağımsız devletlerinin sadece teknik yardıma değil, finansal yardıma da ihtiyaçları olduğunun bilincinde olan Ankara, 1992-1993 yıllarında bu sorunların çözümünü üstlenmeye çalışmıştır. Bu kapsamda Transkafkasya'ya 1.2 milyar dolar kredi verildi. Ayrıca, Azerbaycan'ın tarihi topraklarını işgal etmesi sebebi ile Ermenistan'a kara ve hava sınırlarını kapatan Türkiye (Karabağ formasyonları Kelbajar'ı aldıktan sonra ancak 1993'te kapatıldı, ancak 2004'te hava iletişimi yeniden başladı), bu dönemde Ermenistan'a da insani yardım gönderdi (Primakov, 2012: 15).

Kafkasya ve Hazar havzasındaki enerji kaynaklarının Batı pazarlarına taşınması noktasında Rusya ve İran arasındaki mevcut rekabete Türkiye de dahil olmuştur. Ancak mevcut siyasi ve ekonomik koşulların etkisi ile Ankara, bölge politikalarında ABD ile hareket etmek yolunu seçmiştir. Rusya'nın bölge üzerindeki etkisini kırmaya çalışan ABD, Moskova'nın bölgede kontrolünü yeniden sağlaması

halinde buradan dışlanmasının çok zor olabileceğini anlamıştır. Güney Kafkasya'daki üç yeni bağımsız devlet -Azerbaycan, Gürcistan ve Ermenistan- SSCB'nin halefi Rusya ve ABD arasında bir savaş alanı haline gelmiştir. Bölge devletleri ise bu rekabet karşısında dengeli bir politika izleyerek varlıklarını sürdürmek için mücadele etmişlerdir. Bu kapsamda Azerbaycan'ın Cumhurbaşkanı Haydar Aliyev'in, Kafkasya'nın kendine özgü özelliklerine ve sorunlarına dikkat çekerek, söylediği şu sözler dikkate değerdir:

*"Kafkasya artık dünyanın dikkatini çekiyor. Bu nedenle, Kafkasya'daki süreçleri doğru yöne yönlendirerek Kafkasya'da barış ve güvenliğe ulaşmak büyük, kutsal bir hedef ve bu amaç için çok çalışmaya devam edeceğiz"* (Azerbaycan Gazetesi, 5 Haziran 1996).

Güney Kafkasya'nın güvenliği bir yandan ABD, Rusya, NATO ve AB gibi büyük güçlerin arasındaki karşılıklı ilişkiler karakteristiğine, diğer yandan bölge devletlerinin belirledikleri dış politika stratejilerine uygun olarak şekillenmekte ve değişmektedir. Türkiye, SSCB'nin dağılması ile yeni oluşumlardan doğan kimi fırsatlar elde ederken tehdit ve risklerle de karşı karşıya kalmıştır. Bu kapsamda ortaya çıkan yeni oluşumlar ve fırsatlar çok iyi tahlil edilerek, buna uygun stratejilerin ortaya konması, politikalar oluşturulması ve bu politikaların sonuçlarının tam olarak değerlendirilmesi konusu önem kazanmıştır. Türkiye'nin Güney Kafkasya'da aktif olma arzusu Ankara'yı çoğu zaman Rusya ve İran'la karşı karşıya getirmiştir. Buna rağmen, Kafkasya'nın Türkiye için önemi Dışişleri Bakanlığı'nın tutumuna şu şekilde yansımıştır:

*"Doğu ve Batı, Güney ve Kuzey arasında bir geçiş bölgesi olan Kafkasya, Soğuk Savaş'tan sonra Avrasya'da kurulan enerji hatlarının kesişme noktasında yer almaktadır. Bu nedenle stratejik konumu daha da gelişmiş olan bölge, tüm Avrasya'da barış ve istikrarın tesis edilmesi için önemlidir ve bu durum aynı zamanda bölgenin birçok devletle işbirliği içine girmesini sağlayacaktır"* (Demirdağ, 2005: 126).

Güney Kafkasya her zaman Türkiye için büyük bir öneme sahip olmuştur. SSCB döneminde, özellikle "soğuk savaş" süresince Türkiye'nin Kafkasya politikası Ankara ile Moskova arasında ideolojik ve propaganda savaşının konusu haline gelmiştir. SSCB'nin dağılmasından sonra ise Ankara, hem Kafkasya hem de Orta Asya'da aktif rol almaya başlamıştır. Öyle ki, SSCB'nin dağılması ile kimi araştırmacılarda, Batı Çin'den Akdeniz'e kadar olan coğrafyada 120 milyon Türk'ün yaşadığı alanın birleştirilmesi suretiyle Turan devletinin kurulması ideolojisi canlanmıştır (Gadzhev, 2001:347). Ancak, bir taraftan bölgedeki etnik çatışmaların alevlenmesi ve güçlü bölgesel aktörler olan Rusya ve İran'la rekabet, diğer taraftan ise Batı'nın bölgesel rekabette Türkiye'yi yalnız bırakması Ankara'nın Kafkasya politikasını karmaşık hale getirmiştir. ABD Ulusal Güvenlik eski danışmanı olan Z. Brzezinski, Büyük Satranç Tahtası kitabında, 21. yüzyılda en büyük mücadelenin Asya'da yapılacağını belirterek bölgenin önemini şu şekilde ifade etmiştir:

*"Avrasya, dünya egemenliği için mücadelenin yapıldığı satranç tahtasıdır. Avrupa'yı Asya'ya bağlayan ve geçiş güzergahı olması nedeniyle Kafkasya bölgesi bu satranç tahtasında önemli bir hamle yeridir"* (Brzezinski, 1997: 176).

Günümüzde, Güney Kafkasya'nın jeopolitik konumu hem SSCB döneminden hem de bağımsızlığın ilk yıllarından büyük ölçüde farklıdır. SSCB'nin yıkılması ile Doğu Avrupa'da, Orta Asya'da ve Türkiye bağlantılı olarak Balkanlar, Kafkaslar ve Ortadoğu'yu kapsayan bölgede olmak üzere üç büyük boşluk oluşmuştur (Taşdemir, 2005: 124). Son yıllarda özellikle de Türkiye'de AKP'nin iktidara gelmesi ile Türk dış politikasında yeni bir bakış açısı ile bölgeye yönelik stratejiler belirlenmiştir. Bu kapsamda Balkanlar, Orta Doğu, Kafkasya ve Orta Asya'da Türkiye'nin tarihi ve medeni kökleri üzerinde kurulmuş bir politikadan bahsetmek mümkündür. Bu ideolojik bakış açısının kökleri ise Osmanlı dönemine dayanmaktadır. Söz konusu politika Davutoğlu tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

*"Türkiye ilk önce bu ülkelerde özgürlük ve güvenliği korumalıdır. Ayrıca, "komşu ülkelerle sıfır sorun" politikası uygulanarak tüm bölgesel güçlerin barış sürecine katılımının artırılması ve bu ülkelerle işbirliğinin yoğunlaşması gerekmektedir"* (Davutoğlu, 2010).

Bölgede önem taşıyan bir diğer konu ise Rusya'nın bölgedeki etkisidir. 2008 Ağustos'unda yaşanan çatışma bir kez daha Rusya'nın askeri müdahalesinin muhtemel bir tehdit olarak devam ettiğini göstermiştir. Soğuk savaşın sona erdiğinden beri Türkiye, eski Sovyet coğrafyasında kendine yer edinmeye çalışmış ancak diğer bölgelerle karşılaştırıldığında Güney Kafkasya'ya yönelik daha az çaba sarf etmiştir. Bu durumun bir sebebi, Türkiye'nin Rusya'nın ayağına basmama konusunda dikkatli davranmasıdır. Türkiye'nin Ermenistan-Azerbaycan arasındaki sorunlarda Türkiye'nin bölgedeki varlığını engellemiştir (Görgülü ve Krikorian, 2012).

SSCB'nin çöküşü ile bölgede kontrolü ele geçirmek isteyen Batılı güçler her ne kadar birbirlerine karşı mücadele verseler de, bu rekabetin doğrudan olmadığı ifade edilebilir. Bu kapsamda mevcut durumda Batı ile olan yakınlığı, NATO üyesi olması, diğer taraftan Türkiye'nin bölge ile olan tarihsel, dilsel, dini ve aşiret bağları, bölge ülkelerinin egemenlik ve bağımsızlıklarına saygı ile yaşaması bölgesel bir güç olması bağlamında Ankara'ya da kimi önemli avantajlar sağlamıştır. Bu bakımdan Türkiye'nin bölgedeki politikasını üç yönden değerlendirmek gerekir:

- Uluslararası sistemin değişmesi ve bölgenin bu sistemdeki yeri,
- Bölgeye komşu olan Rusya, Türkiye ve İran arasındaki Hazar enerji kaynaklarının Batı pazarlarına taşınması uğrunda rekabet,
- Bölgedeki etnik ve dini ayrımcılıktan kendi çıkarlarını gözeterek büyük güçler arasındaki rekabet ve bölgenin durumu.

Türkiye'nin girişimci bir genç insan gücü potansiyeline sahip bir ülke olması, Güney Kafkasya'da yaşanan süreçlere müdahale etmesini sağlamıştır. Bölgedeki son olaylar (Ağustos 2008, Rus-Gürcü Savaşı, 27 Eylül-10 Kasım 2020 Azerbaycan-Ermeni savaşı) güvenliğinin ne kadar zayıf olduğunu bir kez daha göstermektedir. Bölgenin geleceği için barışın ve güvenli bir ortamın sağlanmasının önemi yinelenmiştir. Güney Kafkasya devletlerinden olan Gürcistan, Ermenistan ve Türkiye arasında kurulabilecek dostluk ve uzlaşma bu ülkelere faydalar sağlayacaktır. Azerbaycan bazı engellere rağmen dostluk, kardeşlik ve işbirliğini sınır tanımadan sürdürebilmektedir.

## 2. Milli Güvenlik Bağlamında Gürcistan'ın Türkiye İçin Önemi

Türkiye-Gürcistan ilişkileri Ortaçağ'dan itibaren sorunlu olmuştur. Sovyetler döneminde Moskova tarafından kullanılan "Türk tehdidi" söylemi Gürcüler tarafından Türkiye'ye karşı tehdit olarak algılanmasına neden olmuştur. Öyle ki, Sovyetlerin dağılmasından sonra bağımsızlığını kazanan Gürcistan'da Türkiye'nin kendisine karşı şiddet uygulayacağı algısı dahi oluşmuştur. Tiflis hükümetinin bağımsızlık sonrası çekindiği temel konulardan bir diğeri de Türkiye'nin Türk-Müslüman nüfusunu etkileme potansiyeli taşıdığı fikridir. Ancak bağımsızlık sonrası iki devlet arasında kurulan yakın ilişkiler Gürcistan'ın Türkiye'nin Güney Kafkasya politikasında önemli bir yeri olduğunu göstermektedir. SSCB'nin çöküşünden sonra uluslararası sistemin büyük güçleri, Güney Kafkasya'nın sahip olduğu potansiyelleri dikkate alarak, bu bölgeye yönelik yeni stratejiler uygulamaya çalıştılar. Bu da Gürcistan'ın jeopolitik olarak gerek bölge ülkelerinin gerekse de bölge dışındaki ülkelerin ilgisi haline gelmesinde etkili olmuştur. Günümüzde, Güney Kafkasya'da kimin ne kadar söz sahibi olacağını anlayabilmek için küresel ve bölgesel güçlerin Gürcistan politikalarını anlamak gerekmektedir.

Türkiye'nin sınır komşusu olan Gürcistan, Sovyetlerin dağılmasıyla çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmıştır. Ortadoğu'da tabiri caizse "cetvellerle" çizilen sınırların bir benzeri de Güney Kafkasya haritasında ortaya çıkmaktadır (Osetya, Abhazya sorunu). Gürcistan, bağımsızlığının ilk yıllarından itibaren ayrılıkçı bölgeler sorunuyla karşı karşıya kalmış, ülkenin toprak bütünlüğünün korunup savunulması dış politikanın temel önceliği haline gelmiştir. Tiflis'in bağımsızlık sonrasında kurulan BDT'ye katılmayı reddetmesi, Rusya ile ilişkilerin bozulmasına neden olmuş ve Gürcistan'daki ayrılıkçı eğilimleri güçlendirmiştir. SSCB döneminde bu ülkedeki demografik dengelere müdahale eden Moskova hükümeti, bağımsızlığının ardından bölgeyi kaybetmek istemeyerek buradaki ayrılıkçı hareketlere destek sağlamıştır. Bağımsızlık sonrası kuzeyde Abhazya ve Güney Osetya'daki bağımsızlık teşebbüsleriyle mücadele eden Gürcistan, güneybatıda Türkiye sınırında Acaristan, güneyde Ermenistan sınırında ise Cevaheti sorunlarıyla karşı karşıya kalmıştır.

Bağımsızlık sonrası Gürcistan, yeni bir aktör olarak Güney Kafkasya siyasetinde yerini alırken askeri ve ekonomik gücüne güvenen Rusya'nın Sovyetler döneminde olduğu gibi, Tiflis'i kontrol etmesi pek mümkün görülmemiştir. Topraklarındaki Rusya üslerinin varlığına karşı çıkan Gürcistan, etnik sorunların da ortaya çıkması Rusya ile olan ilişkileri kopma noktasına getirmiştir (Brzezinski, 1998: 128). İki ülke arasındaki sorunda Türkiye yakın komşusunu sürekli desteklemiş, Gürcistan kamuoyunda "müttefik ülke" konumuna yükselmiştir. Örneğin, Gürcistan'ın eski cumhurbaşkanı Mikhaıl Saakaşvili tarafından Türkiye'nin desteği şu şekilde ifade edilmiştir:

*"Dost ve ortağımız Türkiye, bir dizi nedenden ötürü bizim için çok önemli. Birincisi, bağımsızlığımızı ilk tanıyan ülke olması toplumsal hafızamıza kazandı. Eskiden Türkiye bizim için meçhul bir ülkedeydi. Evet, annem gibi Türkçeyi, Türk tarihini, kültürünü öğrenenler vardı ama hayatları boyunca tek bir canlı Türk görmemişlerdi. Bağımsızlık sonrası yardımımıza ilk koşan ülke Türkiye oldu, sınırı açtı, zor zamanlarımızda aktif ekonomik yardım yaptı. Ne yazık ki bütün komşularımız öyle davranmadı.*

*Türkiye bizi ısrarla uluslararası alanda destekledi. Bütün bunları nesiller sonra bile unutmayacağız"* (Milliyet Gazetesi, 29.01.2006).

Gürcistan, 1990'lı yılların ortalarından itibaren Türkiye'nin Güney Kafkasya politikasının merkezine oturmuştur. Gürcistan 114 kilometrelik sınırla Türkiye'nin Rusya, Azerbaycan ve Orta Asya ile en sağlam ve doğrudan kara bağlantısı konumundadır. Bu stratejik konumuna rağmen Gürcistan, bağımsızlığın ilk yıllarında genel Türkiye dış politikasında ve hatta özelde Kafkasya politikasında önemli bir konum elde edememiştir. Fakat Azerbaycan ve Ermenistan arasındaki gelişmeler Gürcistan'ı Türkiye'nin Güney Kafkasya politikasında merkezi bir konuma taşımıştır. Gürcistan, Türkiye'nin bölge politikasında önemli unsurlarından biri olmasına rağmen öne çıkmamıştır. Ancak, Azerbaycan ve Orta Asya petrol ve doğal gazının güvenli yollardan dünya pazarına taşınması projesi Gürcistan'ı görünür kılmıştır. BTC projesi, 1994 yılından itibaren başta ABD olmak üzere Batı dünyasının ve Türkiye'nin Gürcistan'a olan bakışını değiştirmiştir. Bu anlamda Gürcistan'ın kendi ayakları üzerinde durabilen, güvenliğini ve iç düzenini sağlayabilen böylece bölgeye istikrarsızlık yayararak dengeleri olumsuz yönde etkileyen bir ülke olmaktan çıkartılması, Türkiye'nin Kafkasya politikasının öncelikli gündem maddesi olarak belirlemiştir. Bu yaklaşım, Gürcistan'la özel ilişkiler kurulmasını sağlamış olsa da iki ülke arasında Ahıska Türklerinin anavatanlarına dönüşleri, Acara bölgesinde yaşanan bir takım sıkıntılar ile Abhazy'a mal taşıdıkları gerekçesiyle Türkiye ticaret gemilerine Gürcistan tarafından el konulması ve mürettebatın tutuklanması gibi sorun başlıkları bulunmaktadır (Çelikpala, 2010).

Rusya-Gürcistan arasındaki anlaşmazlıkta Türkiye Gürcistan'ı desteklemesine rağmen, Rusya ile de siyasi, ekonomik ve toplumsal alanlarda ilişkiler sürekli olarak gelişme göstermiştir. İki ülke ilişkilerinde söz konusu dönemde gerçekleşen yakınlaşma sürecinin en önemli yansımalarından birisi de geleneksel olarak bir rekabet alanı olarak görülen Karadeniz-Kafkasya bölgesinin bir işbirliği alanına dönüşmesidir. Karadeniz-Kafkasya bölgesine yönelik belirginlik kazanan bu yeni diplomatik yaklaşımın en dikkat çekici boyutu ise iki ülkenin bölgede patlak veren krizleri ve diğer jeopolitik sorunları ABD ve AB gibi bölge dışı aktörler yerine birbirleriyle yoğun siyasi diyalog kurarak çözmeye çalışmalarıdır (Erşen ve Parlar Dal, 2016: 43).

2008 Rusya-Gürcistan Savaşı sonrasında ABD'nin Rusya'ya yönelik olarak yürürlüğe soktuğu yeniden başlama (reset) politikası, AB'nin bölgede gittikçe azalan etkinliği ve Türkiye'nin bölgeye yönelik daha aktif bir politik vizyon geliştirmesi, Azerbaycan-Gürcistan-Türkiye işbirliğinin yeniden ve daha etkin bir şekilde gündeme gelmesini sağlamıştır. Ayrıca bu dönemde yaşanan küresel ekonomik kriz bu üç ülkenin ekonomik güçlerini ve karşılıklı etkileşimlerini artırmaları gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Yine, Rusya'nın Gürcistan'a yönelik uygulamaya koyduğu yaptırımlar, Azerbaycan'ın kendine yeni pazarlar araması ve petrol dışı sektörleri geliştirme çabası da, Türkiye'nin bölgesel beklentileriyle desteklenerek üçlü arasındaki dayanışma duygusunu artırmıştır (Çelikpala ve Veliyev, 2015: 8). Gürcü siyaset bilimci Georgy Mdivani, Türkiye, Gürcistan ve Azerbaycan arasındaki yakınlaşmadan rahatsızlık duyan Ermenistan'ın tutumunu ve Abhazy'a da çatışan Ermeni taburlarını yorumlarken:

*"Gürcistan, Ermenistan'ın toprak iddiaları konusunda ihtiyatlı olmalı. Ermenistan, Gürcistan ile Rusya arasında yeni bir sıcak çatışma beklentisi içinde. Etnik olarak Samtskhe-Javakheti'yi, ekonomik olarak Abhazy'a'yi ele geçirdi. Abhazy'a'yi etnik olarak da ele geçirmeye yakın. Orada yeni bir aşama başlıyor; diğer uluslar ve her şeyden önce Abhazlar üzerinde baskı kurmak. Gürcistan bugün Abhazy'a'da bulunmamasına rağmen, bu süreçlere kayıtsız kalmaz."* (Mdivani, 2019).

Dağlık Karabağ sorununun geleceği daha karanlık bir tablo sunmaktadır. Bu anlaşmazlığa barışçıl bir çözüm bulmak üzere 1992 yılında kurulan AGİT Minsk Grubu şimdiye kadar başarılı bir sonuç getirememiştir. Grup Fransa, Rusya ve ABD'den oluşan eş başkanlıkla yönetilmektedir. Minsk Grubunun kurulmasından bu yana geçen yirmi yıl içerisinde taraflar uzlaşmaya yönelik bir politik irade göstermemiş ya da halklarını barışa hazırlamamıştır. Minsk Grubu eş başkanlarının yoğun diplomatik çabalarına ek olarak Rusya, Medvedev yönetiminde yeni girişimlerin oluşturulmasına öncülük etmiştir. Bazı uzmanlar, Rusya'nın bu hareketiyle diğer iki eş başkanı bir şekilde bypass etme hedefi olduğunu savunular da, Minsk Grubunun resmi çizgisine bakıldığında Rusya'nın barış görüşmelerine ilişkin tüm girişimleri diğer eş başkanlarla birlikte koordine ettiği görülmektedir. Rusya'nın müdahalesi hem Ermenistan hem de Azerbaycan üzerinde etkisi olması nedeniyle olumlu görülebilir (Görgülü ve Krikorian, 2012).

Ermenistan'ın Azerbaycan ve Türkiye ile olan ilişkileri dikkate alındığında Bakü-Tiflis-Ceyhan ham petrol boru hattı gibi küresel çaplı projeler düşünüldüğünde Güney Kafkasya'da jeopolitik dengelerin nasıl sağlanmış olduğunu anlayabiliriz. Batı dünyası tarafından da desteklenen Türkiye-

Gürcistan-Azerbaycan'ın karşısında Rusya-Ermenistan-İran yer almaktadır. İçinde bulunduğumuz dönemde Güney Kafkasya'daki jeopolitik rekabet Gürcistan ve Ermenistan üzerinde devam etmektedir. Ermenistan'ı Batı dünyasına entegre etmek isteyen Avrupa ve ABD, Türkiye ve Azerbaycan üzerinde baskı oluşturarak Ermenistan'a karşı uyguladıkları ekonomik ve siyasi ambargoyu kaldırmalarını istemektedirler. Ermenistan ile Güney Kafkasya'da mevzi kazanan Rusya ise; 2008 Rusya-Gürcistan savaşından sonra bağımsızlıklarını tanıdığı Gürcistan'ın ayrılıkçı Abhazya ve Güney Osetya Cumhuriyetlerindeki askerî, siyasi ve ekonomik varlığı ile Gürcistan üzerinde baskı oluşturmaktadır. Ortaya çıkan bu jeopolitik dengeler dolayısıyla taraflar karşı tarafın aleyhinde olabilecek bir dizi araçları da kullanmaktadırlar. ABD'nin Kasım 2003'te Gürcistan'da yaptığı "Kadife Devrimi" benzeri bir uygulamayı Ermenistan'da da yapmıştır. Batı dünyasının bölgeye yaptığı ekonomik yardımlarla bölge devletlerini kendi saflarına çekmeye çalıştıkları görülmektedir. Buna mukabil Rusya ve İran ise Dağlık Karabağ üzerindeki Azerbaycan-Ermenistan çatışmasını ve Gürcistan'daki ayrılıkçı hareketleri destekleyerek bölgede istikrarsızlık yaratmaktadırlar (Cerrah, 2017: 5). 2008 Rusya-Gürcistan savaşı ve 27 Eylül Azerbaycan - Ermenistan Savaşı ile Rusya tekrar Güney Kafkasya'da en etkili aktör konumuna yükselmiştir.

Türkiye, Gürcistan konusunda ikili bir rol oynayabilir. Öncelikle Türkiye, durumun istikrarlı hale gelmesine yönelik tedbirleri destekleme, diyalog oluşturma ve süreci yönlendirme amaçlarıyla Cenevre görüşmelerini bütünleyici nitelik taşıyan yeni girişimleri teşvik edebilir. Türkiye ayrıca, ciddi ve sonuç odaklı sivil toplum girişimlerinin bazılarında katkıda bulunabilir. Türkiye için ikinci bir rol ise, Güney Osetya ve Abhazya ile onların bağımsızlıklarını tanımaksızın ilişki kurmak olabilir. Bu Ankara ve Tiflis arasındaki ilişki üzerinde olumsuz sonuçlar doğurabilir ama Türkiye'yi bu bölgelere karşı daha temkinli politikalar benimsemeye de zorlayabilir (Görgülü ve Krikorian, 2012). 28 Mayıs 2008'de Gürcistan'ın eski cumhurbaşkanı M. Saakaşvili konuşmasında iki komşu devlet arasındaki siyasi ve ekonomik bağımlılığının ne kadar güçlü olduğunu anlatırken şunları söyledi:

*"Türkiye, bağımsızlığını ilan ettikten sonra Gürcistan'a ilk yardım eli uzatan ve Gürcistan'ın toprak bütünlüğünü yeniden sağlamak için her şeyi yapan bir ülkedir. 2004'te Acara'da sorunlar ortaya çıktığında, Türkiye, Acara halkının kan dökülmesini ve sivil çatışmaları önlemesini sağlamak için her şeyi yaptı"* (Papashvili, 2019).

Aslında eski cumhurbaşkanının amacı Türk yatırımlarını Gürcistan'a çekmek ve iki ülke arasındaki serbest ticaret rejimini güçlendirmektir. Türk parasının inşaat sektörüne, işleme endüstrisine, iş geliştirmeye vb. yönlendirilmesi gerekiyordu. Gürcü siyasetçi ve diplomat Hamlet Chipashvili, Gürcistan'ın Türkiye ekonomisinde nasıl geliştiğini anlatırken şunları söylemiştir:

*"Türkiye ve Azerbaycan, Gürcistan'ın her bölgesinde büyük bir etkiye sahipti. Buna Rusya'dan gerçekten nefret etmemizi, Rus birliklerinin Gürcistan'dan çekilmesini ve bununla hiçbir ilgisi olmamasını ekleyince, Ankara ile tek taraflı kalkınmanın etkisini hayal etmek kolay. Ayrıca Türkiye, ABD'den sonra NATO'da ikinci ülkedir. Aynı zamanda Türkiye ile Rusya arasındaki ilişkiler de çok iyi. ABD bizi Rusya ile kötü ilişkiler kurmaya zorluyor. Ancak bugün Gürcistan'da ABD askeri üssü yok. Ancak bunun yarın gerçekleşebileceğini kimse dışlamaz."* (Papashvili, 30.07.2019).

Rusya, Post-Sovyet ülkelerinde izlenen güvenlik politikasını anlamakla birlikte, ABD ve NATO'nun bölgede izlediği stratejiye karşı net bir tavır belirlemiş değildir. Moskova'nın amacı belirgin bir jeopolitik ve askerî-jeostratejik çizgi belirlemek suretiyle Batı'nın Post-Sovyet coğrafyasındaki güvenlik politikasını olumsuz etkilemektir. Bununla birlikte bölgeyi, uluslararası terörle mücadele, etnik çatışmaların çözülmesi ve modern güvenlik politikaları konusunda Rusya'nın eşit haklara sahip ortakları konumunda görenlerle beraber, Batı'nın Avrasya'da askerî ve politik konumlarını pekiştirerek Rusya'nın çıkarlarına zarar vermeye çalışan rakipler olarak değerlendirenler de az değildir. Ancak bazı Rus yetkililer Batı'nın Post-Sovyet coğrafyasına ilişkin politikasının ve Rusya'yla ilişkilerinin samimiyetine inanmadıklarını söylemekte, fırsat bulunca Rusya'nın çıkarlarına zarar vereceklerini iddia etmektedirler. Putin, 30 Ağustos 2010 tarihinde gazetecilere verdiği bir demeçte, Rusya-ABD ilişkilerinde ABD Başkanı'nın çabalarıyla bazı alanlarda iyileşmeler olduğunu ve bunu olumlu karşıladıklarını ifade etmekle beraber pek çok alanda ciddi sorunların varlığını koruduğunun da altını çizmiştir (Hasanov, 2016: 63). ABD, Gürcistan'ı silahlandırmakla ve Avrupa'da füze savunma kalkınmasıyla erken uyarı radar sistemleri kurmakla suçlayan Rusya, Azerbaycan topraklarının bir bölümünü işgal altında tutan Ermenistan'ı açıktan açığa silahlandırmakta, Dağlık Karabağ'da ve Güney Kafkasya'nın diğer bölgelerinde ayrılıkçı rejimleri desteklemekte, bu rejimlere her türlü askerî ve teknik yardım yapmaktan kaçınmamaktadır. Dolayısıyla iki tarafın da Güney Kafkasya'nın bölgesel güvenliği

konusunda sergilediği çifte standart hem bölgenin güvenlik ortamını, hem de bölge ülkeleriyle ilişkileri olumsuz etkilemektedir. Ancak Rusya ve Türkiye, Güney Kafkasya’da başta bölgesel çatışmaların çözümü gibi alanlarda işbirliği yapabilir. Bölgeyle komşu iki devlet Transkafkasya ülkeleri ile gerçekçi ve tamamlayıcı ekonomik işbirliği yaparak Moskova-Ankara arasında mevcut olan bazı sorunları çözebilirler.

Gürcistan, bölgesindeki etnik sorunların çözümünü NATO’nun Rusya’ya baskı yapmasında görmüştür. Bu bakımdan NATO ile askeri ilişkilerde Türkiye, Gürcistan için son derece önemli bir rol oynamıştır. Gürcistan Başkanı Eduard Shevardnadze:

"Gürcistan, Rusya’nın stratejik bölgesinin güney kanadı değil, Türkiye ve İsrail’den Orta Asya’ya uzanan Türkiye’nin ve NATO’nun stratejik çıkarlarının kuzey kanadıdır" (Milliyet Gazetesi, 2001) demiştir.

Yukarıdaki sözleri eden E. Shevardnadze, Türk birliklerinin Gürcistan’dan ayrılan Rus birliklerinin yerini almasını istemiş; bunun Gürcistan’ın Rusya’ya dair olan güvenlik endişelerini ortadan kaldıracığını düşünmüştür. NATO ile Gürcistan arasındaki ilk resmi diyalog Haziran 1993’te kurulmuştur. Mart 1994’te NATO ile Gürcistan arasında “Barış İçin Ortaklık Anlaşması”nın imzalanmasıyla sonuçlanmıştır. Aralık 1995’te ise, NATO-Gürcistan İşbirliği Anlaşması imzalanmıştır (Bezhanishvili, 2009: 23-24). NATO ile Gürcistan arasındaki gelişmelerden rahatsızlık duyan Rusya’nın, 1999’da Gürcistan olmak üzere, komşularının da yer aldığı Avrupa Konvansiyonel Kuvvetler Anlaşması’na (AKKA) katılması, NATO ile ilişkilerini daha da olgunlaştırmıştır. 2004’den sonra, Gürcistan’ın NATO üyeliği için beliren yüksek arzusu Rusya’nın Gürcistan’a tavrının daha da sertleşmesine neden olmuştur. 2007’de, NATO’nun etkin üyeleri olan Almanya ve Fransa’nın, Gürcistan’ın NATO üyeliğini desteklemediklerini ima etmeleri Rusya’yı rahatlatmışsa da Aralık 2007’de AKKA’dan çekilme kararı alması, NATO’ya bir tepki anlamı taşıyordu (Erkan, 2016: 47).

Rusya - Gürcistan savaşından sonra bir radyo programına konuşan Rusya başbakanı Dimitri Medvedev, NATO’ya sert bir Gürcistan mesajı göndermiştir:

*"NATO ile Tiflis yönetimi arasında son yıllardaki yakın diyaloga dikkat çeken Medvedev, "Gürcistan'ın NATO'ya girmesi korkunç bir çatışma çıkarabilir. Bu da yıkıcı sonuçlara neden olabilir. Bunun neden gerektiğini anlamıyoruz."* (Bahtiyar, 07.08.2021)

Gürcistan başbakanı Irakli Garibaşvili, NATO’nun kuruluşunun 72. yıl dönümü vesilesi ile yaptığı açıklamada, Gürcistan’ın NATO ile son derece olumlu iş birliği yaptığını ve ülkesinin NATO ile entegrasyon sürecinin sürdüğünü hatırlatmış ve "Hükümetimiz bu iş birliğini Gürcistan’da daha fazla NATO ve NATO’da daha fazla Gürcistan ilkesine dayanarak derinleştirmiş ve güçlendirmiştir. NATO’nun Gürcistan’a, Gürcistan’ın NATO’ya ihtiyacı vardır. Gürcistan’ın NATO’nun küresel güvenlik operasyonlarına oldukça geniş katılım sağladığını kaydeden Garibaşvili, ülkesinin NATO’nun tam üyesi olmasının zamanının geldiğini ve bu konuyu geçen ay Brüksel’de NATO Genel Sekreteri Jens Stoltenberg’le görüştüğünü açıklamıştır (Gürcistan Başbakanı Garibaşvili, 2021).

Türkiye Dışişleri Bakanı Mevlüt Çavuşoğlu, Türkiye’yi ziyaret eden Gürcistan Dışişleri Bakanı David Zalkaliani ile görüşmesi sonrasında yaptığı açıklamada, Türkiye’nin Gürcistan’ın Avrupa-Atlantik yapılarıyla ilişkilerinin derinleştirilmesini desteklediğini söylemiştir. Gürcistan’ın televizyon kanallarından aktarılan açıklamada Çavuşoğlu:

*"Gürcistan'ın Avrupa-Atlantik yapılarıyla ilişkilerinin daha da derinleştirilmesini destekliyoruz. Gürcistan'ın NATO ile ilişkileri ve Gürcistan'ın ittifaka girmesi konusundaki görüşümüzü her zaman net bir şekilde konuşuyoruz. Karmaşık ve hızla değişen jeopolitik ortam göz önüne alındığında, yalnızca zorluklarla başa çıkabileceğimize değil, aynı zamanda mevcut fırsatları daha da etkili işbirliği için kullanabileceğimize ve bu sayede uzun vadeli barışı sağlayacağımıza inanıyorum."* (Глава МИД, 2021).

27 Eylül - 10 Kasım 2020’de Karabağ Savaşı’nın sonuçlarının Gürcistan’a ciddi bir etkisinin olmadığı görüşünde olan Şarışenidze, “Karabağ’daki Rus barış gücü Gürcistan için bir tehdit teşkil etmiyor. Rusya’nın işgali altındaki bölgelerde de (Abhazya ve Güney Osetya’da) ciddi bir değişim beklenmiyor. Fakat Karabağ Savaşı aynı zamanda kaybedilen toprakların geri alınması hadisesi olduğu için Abhazya ve Güney Osetya’nın da mevcut durumun sonsuza dek devam etmeyeceğini göz önüne almaları gerekiyor.” yorumunda bulunarak bir taraftan da Gürcistan’ın Azerbaycan’ın yürüttüğü politikayı izleyebileceği mesajını vermiştir (Askeroğlu, 26.02.2021). Karabağ Savaşı’nın sonuçları Gürcistan’da yeni tartışmalara yol açmıştır. Bu yöndeki en önemli gelişme de Gürcistan’ın Abhazya ve Güney Osetya’yı geri alabileceği fikrinin gündeme gelmesidir. 2 Ekim’de Abhazya parlamentosu, Dağlık



Karabağ'daki çatışmanın keskin bir şekilde alevlenmesinden duyduğu aşırı endişeyi dile getirdiği bir bildiri yayınladı:

*“Birkaç gün içinde askeri çatışmalar tam ölçekli bir savaşa dönüştü. Çatışmanın turmanması silahlı çatışma bölgesinin ötesine geçerek Güney Kafkasya'nın tüm bölgesini tehlikeye atıyor. Abhazy halkı, bu günlerde bombardıman ve bombalamalardan geçen insanların duygularına yakın ve anlaşılır”* (Şariya, 09.10.2021).

Abhazy Ermeni toplumu, Bakü'nün planlanan saldırganlığın kışkırtıcısı olarak eylemlerini kınamak için AGİT Minsk Grubu'nun eş başkanlık ülkesi olarak Rusya'ya Dağlık Karabağ sorununun düzenlenmesi için çağrıda bulunmuştur:

*“Azerbaycan'ın Artsakh halkına karşı başka bir askeri saldırı gerçekleştiren eylemlerini şiddetle kınıyoruz ve mevcut krizin askeri aşamadan kışkırtıcısı geleneksel olarak Azerbaycan olan çatışan tarafların müzakerelerinin ana akımına taşınması için gerekli tüm önlemleri almaya çağırıyoruz. Geçtiğimiz birkaç gün içinde Abhazy Cumhuriyeti Ermeni toplumu, Abhazy'nın tüm bölgelerinden yurttaşlarımızdan ve arkadaşlarımızdan, savaşın turmanması ve fiilen başlamasıyla ilgili aşırı endişe mesajları almışlar ve Artsakh Savunma Ordusu'na mümkün olan tüm desteği sağlamaya hazır olduklarını ifade eden yüzlerce çağrı gelmiştir.”* (Şariya, 29.09.2020).

Ankara, Azerbaycan-Gürcistan-Türkiye üçlü işbirliği formatına büyük önem verdiği vurgulamıştır. Türk Dışişleri Bakanı ayrıca Zalkaliani ile yaptığı görüşmede, Karabağ'daki düşmanlıkların ardından bölgede istikrar ve sürdürülebilir barışın sağlanması için gerekli tedbirlerin, bölgesel işbirliği projelerinin, Bakü-Tiflis-Kars demiryolunun, Bakü-Tiflis-Ceyhan, Bakü-Tiflis-Erzurum ve TANAP'ın önemini altını çizmiştir. Azerbaycan, Türkiye ve Gürcistan Dışişleri Bakanlarının 19 Şubat'ta Bakü'de üçlü bir toplantı yapması planlanmış, ancak Giorgi Gakharia liderliğindeki Gürcistan hükümetinin istifası nedeniyle toplantı ertelenmiştir (Abbasova, 2021).

Gürcistan-Türkiye ilişkisinin ortak idealler ya da siyasi tutkular tarafından değil, paylaşılan ortak bir coğrafya ve karşılıklı yarar sağlayan bir ekonomik ortaklık tarafından yönlendirildiği giderek daha belirgin hale gelmektedir. Avrupa-Atlantik entegrasyonu ve bunun gerektirdiği reformlara bağlılık konusundaki isteklerine rağmen Gürcistan'ın AB'ye etkileşimde bulunmak için Türkiye'den başka şansı yoktur. Günümüzde, Ankara'nın Moskova ile ilişkileri normalleştirme çabaları Gürcistan'ın da aynı şeyi yapma arzusuyla örtüşmektedir. Bununla birlikte, Ankara'nın AB ve NATO'ya karşı açıkça düşmanca söylemleri, küçük komşusunu Rusya'ya göre daha tehlikeli bir durumda bırakmaktadır. Toplama fırtınasında Gürcistan pek az şey yapabilir ancak kaçınılmaz olarak Türkiye'nin taleplerini kabul edebilir ve belirsiz bir geleceğe hazırlanabilir.

### 3. Türkiye-Rusya Siyasi İlişkilerinde Gürcistan Faktörü

Gürcistan, Rusya için güneye iniş yolundaki önemli bir bölge olmuştur. 20. yüzyılın son çeyreğinde ekonomik ve siyasal sorunlar yaşamaya başlayan Moskova'nın diğer bölgelerde olduğu gibi Gürcistan'da da kontrolü kaybetmesiyle birlikte, yüzyılın ilk çeyreğinde bölgede yaşanan rekabet yeniden gündeme gelmeye başlamıştır. Rusya'nın Gürcistan politikasını açıklamadan önce, bu ülkenin, Rusya için jeopolitik ve jeostratejik konumunu ortaya koymak gerekmektedir. Bu bağlamda Gürcistan, Rusya için, Güney Kafkasya Avrupa ile Orta Asya arasında bir geçiş köprüsü olmanın yanı sıra, Karadeniz'e kıyısı olması sebebiyle, Rusya'nın Boğazlar-Akdeniz yolu ile Süveyş Kanalı'na inebilmesine imkan sağlaması yönünden son derece önemli bir jeopolitik bölgedir. Öyle ki, Gürcistan, Rusya'nın Güney Kafkasya politikasında stratejik bir önemi olan çıkış noktasını teşkil etmektedir ve bölgenin kontrol altında tutulmasını sağlayan bir unsurdur. Ayrıca Rusya'nın güney cephesini savunmasında, kuvvet tasarrufu sağlayacak, savunulması kolay bir bölgedir. Moskova'nın Güney Kafkasya politikasında Gürcistan'a karşı bu özel tutumu, ayrıca bir taraftan Karadeniz kıyısındaki coğrafi konumundan kaynaklanırken, diğer taraftan Güney Kafkasya'da Rusya tarafından modern silahlarla tedarik edilen bir ülke olarak Kuzey Kafkasya Askeri Bölgesi'nin bir parçası olmasından ileri gelmektedir (Qarabayram, 2007: 152). Bu amaçla Rusya, Gürcistan'ın BDT (Bağımsız Devletler Topluluğu)'ye katılmasını engellemek ve Türkiye'yi bölgeden uzak tutmak için Gürcistan topraklarında askeri üsler kurmuştur. Gürcistan eski cumhurbaşkanı Zviad Gamsakhurdia ise bunu dikkate almayarak Rusya'nın Batı'ya yaklaşma politikası ile Moskova'nın baskısını azaltmaya çalışmıştır. Ancak Gürcistan yönetiminin bunu reddetmesi nedeniyle Karadeniz ve Güney Kafkasya'daki etkisini kaybetmek istemeyen Rusya, etnik azınlıkları destekleyerek Gürcistan'da iç huzursuzluk çıkarmıştır. Neticede, kısa bir süre sonra Z. Gamsakhurdia iktidardan gitmiş; yeni kurulan hükümet ise Rusya'nın beklentilerini karşılayamamıştır. Gürcistan'da Z. Gamsakhurdia'nın

etnik kimlik üzerine inşa etmeye çalıştığı politikalar nedeniyle Tiflis ve Kuzey Gürcistan'da iç çatışmaların sürdüğü bir dönemde, Mart 1992'de Tiflis'e dönen E. Şevardnadze, Tiflis'teki çatışmalara bir son verdikten sonra Abhazya ve Güney Osetya sorununu otonomi ile çözmeye çalışmış fakat bunda başarılı olamamıştır. Gürcistan'ın toprak bütünlüğünü korumak için E. Şevardnadze Ekim 1993'te BDT'ye katılma kararı almak zorunda kalmıştır. Ayrıca, E. Şevardnadze o dönemde Moskova'ya askeri üs sağlamış ve böylece Moskova'nın Abhazya'daki ayrılıkçıları desteklemesini engellemeye çalışmıştır. Rusya, Gürcistan'daki etnik sorunlardan yararlanarak askeri üslerini kurmayı başarsa da, 2008 Ağustos krizinden sonra Batı devletlerinin baskısı ile askerlerini bölgeden çıkarmak zorunda kalmıştır. Ancak bölgedeki etkisini kaybetmemek ve Türkiye'yi bölgeden uzaklaştırmak için Ermenistan'da askeri üslerini tekrar kurmuştur.

Türkiye ise SSCB'nin dağılmasının ardından Gürcistan ile ekonomik olarak yakın işbirliği içine girmiş, iki ülke siyasi olarak birbirlerinin toprak bütünlüğüne ve egemenliklerine saygı politikası çerçevesinde hareket etmişlerdir. Türkiye için Gürcistan sadece enerji kaynaklarının Batı pazarlarına taşınması noktasında değil aynı zamanda Ankara'yı uluslararası arenada destekleyecek müttefikler ve dost ülkeler bağlamında da büyük bir önem taşımaktadır. Primakov, Türkiye'nin Batı ile ilişkilerini yorumlarken NATO üyeliği ve AB entegrasyonu gibi politikalar ve üyelikler Ankara'nın dış politikası için zorunluluk teşkil etse de, Türkiye'nin Batı'nın güvenilmez bir müttefik olduğunun ve Batı'nın Türkiye'yi bir araç olarak kullandığının bilincinde olduğunu vurgulamaktadır (Primakov.2012: 60). Diğer yandan Orta Asya ve Kafkasya ülkelerini Batı'ya bağlayan en kısa yolun Gürcistan'dan geçiyor oluşu Tiflis'in hem Türkiye hem de AB ülkeleri için stratejik öneminin ne kadar çok olduğunu anlamak için önemlidir. Örneğin, Ankara, ABD ve AB ile birlikte Hazar havzasındaki enerji kaynaklarının Azerbaycan-Gürcistan-Türkiye güzergâhıyla uluslararası pazarlara taşınmasına imkân tanıyan projeleri desteklemiştir. BTC ve BTE projelerinin ardından TANAP projesi ile Hazar havzasındaki enerji kaynaklarının Avrupa'ya arzında kritik bir adım atan Türkiye, Rusya ile karşı karşıya gelmeden bölgede önemli bir enerji geçiş ülkesi haline gelmiştir (Sandıklı, İsmayilov ve Gafarlı, 2014: 3). Tüm bu işbirliklerinin bir yansıması olarak Gürcistan ile güçlü bir ticaret ve kültürel bağa sahip Türkiye, ülkedeki gelişmelere karşı kayıtsız kalamamıştır. Misal 2008 Rusya-Gürcistan çatışması sırasında izlenen politika ve daha sonra uygulamaya çalıştığı Kafkasya İstikrar ve İşbirliği Platformu girişimi sayesinde Ankara, bölgede aktif ve barış yanlısı bir dış politika sergileme niyetini bir kez daha göstermiştir. Rusya-Gürcistan Savaşı sonrasında da Türkiye yine Gürcistan'ın toprak bütünlüğüne ve egemenliğine saygı duymaya devam etmiştir. Bu dönemde özellikle yukarıda bahsi geçen önemli enerji projeleri hayata geçirilerek ikili ilişkiler daha da güçlendirilmiştir.

Türkiye, Kuzey Kafkasya'daki anlaşmazlıklarda Rusya'nın toprak bütünlüğüne saygı gösterirken, güneyde bağımsızlığını kazanan Azerbaycan, Ermenistan ve Gürcistan'ın bağımsızlığını tanımış ve bu ülkelerle diplomatik ilişkiler tesis etmiştir. Güney Kafkasya'daki anlaşmazlıkların bölge ülkelerinin toprak bütünlüğü çerçevesinde ve barışçıl yöntemlerle çözümünü teşvik eden Türkiye, Dağlık Karabağ krizinde Ermenistan ile olan sınırları kapatarak Erivan ile diplomatik ilişkilerini askıya almıştır. Rusya ile diyalogunu artıran Ankara, Güney Kafkasya ülkelerinin Avrupa-Atlantik kurumlarıyla entegrasyonunu desteklemiş, Azerbaycan ve Gürcistan silahlı kuvvetlerinin eğitimi ve modernizasyonuna katkı sağlamıştır.

Rusya'nın Güney Kafkasya'daki çatışmalara destek vermesinin temel nedeni, Türkiye'nin Azerbaycan ve Gürcistan'a yaklaşmasını önlemektir. 1993-1994 yıllarında Rusya'nın bölgedeki varlığını artırma çabaları Türkiye tarafından endişe ile karşılanmıştır; Rusya etkisinin sınırlandırılması için ABD ile kapsamlı görüşmeler gerçekleştirmiştir. 11 Mart 1994 tarihinde ABD Dışişleri Bakan Yardımcısı Toby Gati ve Danışman Unan ile yaptığı görüşmede bölgeyle ilgili sorunlar gündeme gelmiştir. Moskova'daki görüşmelerden sonra Ankara'ya gelen Gati'nin Türkiye'deki müzakerelerin ana konusu Rusya olmuştur. ABD Dışişleri Müsteşarı Unan, Rusya'nın Balkanlar, Orta Asya ve Güney Kafkasya'ya sistematik olarak müdahale ettiğini, Azerbaycan ile Ermenistan arasındaki çatışmada Azerbaycan'a karşı olduğunu, Gürcistan ve Ermenistan üzerindeki askeri ve siyasi faaliyetlerini artırmaya çalıştığını ifade etmiştir (Necdet, 1999). Bununla birlikte Rusya'nın politikasını eleştiren Washington, Moskova ile yeni bir askeri çatışmaya girmek istemediğinden bölgeye yönelik söylemi somut bir nitelik kazanamamıştır.

Rusya, "arka bahçesi" olarak adlandırdığı Güney Kafkasya'daki etki alanını güçlendirmeye çalışmıştır. Putin iktidarı döneminde güçlenen ekonomisiyle Kafkasya'daki ağırlığını artırmaya başlayan Rusya, bölge ülkelerinin Avrupa-Atlantik güvenlik sistemiyle yakınlaşmasına tepki göstermiş ve kimi ülkelere karşı sert güç kullanımına yönelmiştir. Misal Rusya, 2010'da Kuzey Kafkasya Federal Eyaleti'ni

oluşturmuş, kuzeydeki özerk bölgeleri tek bir idari birim altında toplamıştır. NATO üyeliği gündeme gelen Gürcistan'a karşı silahlı kuvvete başvurmuş, Abhazya ve Güney Osetya'nın bağımsızlığını tanıması ve Tiflis'te Rusya yanlısı aktörlerin iktidara gelmesine zemin hazırlamıştır. Ermenistan'daki askeri üslerini genişleten Rusya, Gümrü üssünün kullanım süresini 2044'e kadar uzatmış ve Ermenistan'ın Gümrük Birliği'ne katılmasını sağlamıştır. Azerbaycan ve Gürcistan'ın Türkiye ile yaklaşmasından rahatsızlık duyan Moskova, bu ülkelerin de Gümrük Birliği'ne girmesini ve bölgenin Avrasya Birliği içinde Rusya'nın fiilen hâkim olduğu bir coğrafya haline gelmesini amaçlamaktadır. Ermenistan'ın enerji sektörünü büyük ölçüde kontrol eden Rusya, Hazar havzasındaki enerji kaynaklarının arzında Azerbaycan-Gürcistan-Türkiye güzergâhını sınırlamaya çalışmaktadır (Sandıklı, İsmayılov ve Gafarlı, 2014: 2).

Bu kapsamda Rusya, üç stratejik hamle ile enerji arz güvenliğini sağlamak için bölgedeki güç boşluğundan faydalanmaya çalışan ABD ve AB'ye izin vermeyeceğini açıkça ortaya koymuştur. İlk olarak Rusya, teorik düzlemde Şanghay Örgütü ile "çok kutupluluk" hipotezini ortaya atarak, ABD'ye meydan okumuş ve onun küresel liderliğine karşı çıkmıştır. İkinci olarak, Moskova, güçler dengesini bozduğu gerekçesi ile Ukrayna ve Gürcistan'ın NATO üyeliğini kabul etmeyeceğini deklare etmiştir. Bu bağlamda enerji güvenliğini krize sokan 2006 Rusya-Ukrayna gaz krizi AB'yi endişeye sevk etmiştir. Kremlin yönetimi üçüncü ve en kritik girişim olarak Portakal Devrimleri ile Doğu Avrupa ve Orta Asya'yı kontrol eden siyasi istikrarsızlığa izin vermeyeceğini 2008 Rusya-Gürcistan Savaşı ile ortaya koyarken, "dondurulmuş çatışmalar (frozen conflict)" denklemini bozmuştur. Bu kapsamda Rusya, Abhazya ve Güney Osetya bölgelerinin Gürcistan sınırında asker bulundurmakta, İran ile dostane ilişkiler geliştirmektedir. Gürcistan'daki Gül Devrimi'nden bu yana, Abhazya ve Güney Osetya'daki Rus askeri varlığı genişlemiş ve ayrılıkçı güçlere yardım derinleşmiştir. Dahası Rusya, sadece Gürcistan güçlerini mağlup etmekle kalmayarak Abhazya ve Güney Osetya'nın bağımsızlığını tanımıştır. Böylece diğer ülkelerin de bölgeye bakış açısı değişmiştir (Çaşın, 2012: 57).

Türkiye'nin bağımsızlığını ve toprak bütünlüğünü korumak için AB'ye girme politikasını destekleyen Gürcistan, bu sayede AB'nin komşusu olacağını ve bunun kendisine çeşitli avantajlar sağlayacağını düşünmektedir. Gürcistan Cumhurbaşkanı Mikheil Saakashvili konuya bakış açılarını şu şekilde açıklamaktadır:

*"Türkiye, Avrupa'ya hızla entegre olan bir ülkedir. Bu ise, Gürcistan'ın Avrupa'ya ulaşmasının en kısa yoludur. Yani bizim için Avrupa yolu Türkiye'den geçiyor. AB'ye katılacağımızı kesinlikle söylüyoruz. Türkiye, siyasi açıdan çok önemli bir ülkedir. Türkiye giderek daha önemli bir ekonomik ortak haline gelmiştir, Gürcistan ekonomisi ise Türkiye ekonomisinin doğal bir halefi olacaktır"* (Milliyet Gazetesi, 29 Ocak 2006).

Gül Devrimi'nden sonra iktidara gelen M. Saakaşvili bölgedeki ayrılıkçı sorunları diplomatik yollardan değil, savaş yolu ile çözmeyi tercih eder. Zira M. Saakaşvili, Kosova'nın tanınmasından sonra Abhazya ve Güney Osetya'nın da Rusya tarafından tanınabileceğini öngörür, buna yönelik önleyici tedbir almak ister. Bu kapsamda Tiflis'in Batılı ülkelerle güçlenen ilişkileri ve Gürcistan'ın NATO üyeliğinin gündeme gelmesi, Moskova'da tedirginliğe yol açar. Bu süreçte Rusya'nın, Gürcistan'ın Avrupa-Atlantik sistemiyle bütünleşme teşebbüsünü sekteye uğratmak amacıyla 1990'lı yılların başlarında olduğu gibi Abhazya krizini kullanmaya başladığı görülmektedir. Nitekim Saakaşvili iktidarının 2006'da stratejik öneme sahip Kodor vadisini Abhazya'dan geri alması, taraflar arasında devam eden barış görüşmelerinin sona ermesine yol açar ve 2008'de Güney Osetya krizinin tetikleyeceği Rusya-Gürcistan savaşına zemin hazırlar. Savaşta Gürcistan, Kodor vadisini kaybetmiş, Rusya ise bu dönemde Kosova'nın tanınmasının emsal teşkil ettiğini ileri sürerek Güney Osetya ve Abhazya'nın bağımsızlığını tanıyarak (Sandıklı, İsmayılov ve Gafarlı, 2014: 28).

Türkiye-Rusya yaklaşmasının jeopolitik anlamdaki sınırlarını gözler önüne seren en belirgin örnek ise Ağustos 2008'de Rusya-Gürcistan arasında patlak veren savaştır. 1990'ların başından beri Türkiye, Transkafkasya cumhuriyetleri için "ağabey" rolünü pekiştirmeye çalışmaktan vazgeçmemiş ancak Ermenistan ile tarihsel düşmanlık gibi bir dizi nesnel nedenden dolayı Türkiye, bölge politika potansiyelini tam olarak gerçekleştirilememiştir. Gürcistan, Abhazya ve Güney Osetya ihtilafının alevlenmesiyle bağlantılı olarak, Türkiye Başbakanı R. T. Erdoğan, Rusya ve ABD'nin de dâhil edilmesiyle "Kafkas İttifakı" gibi bir ittifak oluşturma olasılığını açıklamıştır. Bu krizde Türkiye, ekonomik ilişkileri nedeniyle Rusya ile ilişkilerini gerginleştirmek istememiş; manevra alanı bulmakta zorlanmıştır. Bu kapsamda Ankara kriz döneminde bölgede barışı sağlamak ve gelecek krizlerin önüne geçmek amacıyla üç Güney Kafkas ülkesi (Azerbaycan, Gürcistan ve Ermenistan) olmak üzere Rusya,

İran ve Türkiye'nin dâhil olduğu "Kafkasya İstikrar ve İşbirliği Platformu" fikrini ortaya koymuştur. Sorunun çözümü için öne sürülen platform hakkında dönemin başbakanı R. T. Erdoğan verdiği beyanatta şunları ifade etmiştir:

*"Minsk grubunun sonuç vermemesi, bizi düşündüren bir gerçektir... Kafkasya İstikrar ve İşbirliği Platformu, bölgede barışın ve istikrarın sağlanması çabalarına katkıda bulunacaktır"* (Radikal Gazetesi, 2008).

20 Ağustos 2008'de "Kafkasya İstikrar ve İşbirliği Platformu"nun R. T. Erdoğan tarafından "resmi" unvanı, ortaya çıkmıştır:

*"Her şeyden önce, platformun coğrafi bir temeli olmalı... takip edin. Bölgede barış ve güvenliğin tesisi, ekonomik işbirliği ve enerji güvenliği hedefidir. Bu platform AGİT ilkelerine dayanmalıdır"* (Bakinskiy Raboçiy, 2008).

Rusya Bilimler Akademisi Doğu Araştırmaları Enstitüsü araştırmacı Stanislav Pritehin ise Güney Kafkasya'daki Türkiye-Rusya ilişkilerini ve platformu yorumlarken şunları söylemiştir:

*"Ortaya çıkan bir Kafkas platformu fikrine geri dönüş olduğunu söyleyemeyiz, ancak Vladimir Putin'in (İlham Aliyev ve Hassan Rukhani ile Bakü'de; St. Petersburg'da Recep Tayyip Erdoğan ile Moskova'da Serzh Sargsyan ile) Kafkasya devletlerinin üç büyük dış oyuncunun (Rusya, Türkiye ve İran) katılımıyla benzer formatlar oluşturmanın mümkün olduğunu göstermektedir. Diyalog, Dağlık Karabağ da dâhil olmak üzere en sıcak noktaların belirlenmesi ile farklı formatlarda aktiftir. Bu olumlu bir sinyaldir. Ağustos ayının başlangıcı, bölgedeki durumun gelişmesinde çok ilginç ve dinamik bir aşamayı"* (Pritehin, 2016).

ABD ve AB'yi dışarıda bırakan ve Kafkasya'ya ilişkin sorunların öncelikle bölge ülkeleri arasında çözülmesini esas alan bu girişim Moskova tarafından desteklenirken Washington'un tepkisini çekmiştir. Kimi düşünürler tarafından ise AB ve ABD'nin platforma dâhil edilmemesi platformun en önemli eksikliklerden biri olarak gösterilmektedir. Bu durum, her iki tarafla da yakın ilişkileri olan Gürcistan'ı özellikle ilgilendirmektedir. Ayrıca Türkiye, Azerbaycan'a Ermenistan'dan daha yakın olması nedeniyle bölgede tarafsız bir oyuncu olarak görülmemiştir. Sonuçta platform hem Azerbaycan hem de Gürcistan tarafından reddedilirken Ermenistan, muhtemelen Ankara'nın Erivan'a önköşulsüz yaklaşması nedeniyle platforma itiraz etmemiştir (Görgülü ve Krikorian, 2015: 3-4).

Öte yandan savaştan hemen sonra ABD'nin Gürcistan'a insani yardım taşıyan askeri gemilerinin Montrö Sözleşmesi'nin şartları uyarınca boğazlarda bekletilmesi de dikkat çekicidir (Erşen ve Parlar Dal, 2018: 47). Türkiye'nin bu tutumu Karadeniz'de Montrö Sözleşmesi ile kurulan stratejik dengenin muhafazasına verdiği önemin bir işareti olarak da değerlendirilebilir. Son dönemlerde Ankara, Moskova ile kendi ilişkilerini geliştirirken herhangi bir "Batı'ya karşı Rusya" mücadelesinde taraf olmamaya özen göstermektedir. Türkiye bu politikasını Ağustos 2008 kriz zamanında da Moskova'ya karşı aktif olarak izlemiştir. Konuyla ilgili olarak dönemin başbakanı R. T. Erdoğan, Rusya ile ilişkilerle ilgili olarak şu yorumda bulunmuştur:

*"Amerika bizim müttefikimiz ve Rusya önemli bir komşumuz, bizim bir numaralı ticaret ortağımızdır. Enerji ihtiyacımızın üçte ikisini Rusya'dan alıyoruz. Ulusal çıkarlarımıza uygun hareket ediyoruz. Rusya'ya görmezden gelmeyiz"* (Bile, 2008).

Rusya-Gürcistan savaşı Uluslararası toplumda olduğu gibi bölge ülkelerinde de büyük bir tedirginlik yarattı. Savaşta hiç bir varlık gösteremeyen ve Rusya'dan belke de umduğundan fazla karşılık bulan Gürcistan büyük problemlerle karşı karşıya kaldı. Askeri gücü önemli ölçüde zayıflarken ülkenin sivil tesisleri ve alt yapısı da büyük zarar gördü. Zaten var olan ekonomik sorunlar savaşın etkisiyle daha da derinleşti. Savaşa sebebiyet verdiği ve Batı'ya fazla güvenerek Rusya'nın tuzağına düşdüğü gerekçesiyle M.Sakaşvili yönetimine karşı muhalifet de arttı (Erkan, 2015: 37).

Gül Devrimi ile göreve gelen M. Saakashvili, Özgürlük Meydanı'nda dönemin ABD Başkanı Bush ile birlikte yeni Gürcistan'ı Batı'ya sunarak bir bakıma Rusya'ya bir mesaj da vermiştir: Tiflis'in NATO ve AB üyeliği gibi iki önemli hedefi vardır. Böyle bir durum yaşanması Türkiye için de önemli bir gelişme olmuştur. Mevcut NATO üyeliği ve AB üyelik süreci Gürcistan'ın Türkiye ile olan ilişkilerindeki önemini ve yerini artırmıştır. Bu dönemde, Türkiye'nin bölgede etkisini kaybetmek istemeyen Rusya'yı karşısına almaması da gerekmektedir. Bu sebeple, Ankara hükümeti Moskova'yı rahatsız etmeden uyguladığı başarılı politikalar sayesinde Gürcistan ile ilişkilerini geliştirmeyi sürdürmüştür. Bu kapsamda 2011 yılında başlanan vizesiz geçişler iki ülkenin daha da yakınlaşması açısından önemli bir adım olmuştur. Ayrıca, serbest piyasa ekonomisini benimseyen Gürcistan ile ticari ilişkiler yıldan yıla artmaktadır. Son olarak Türkiye-Gürcistan işbirliği alanlarından birini de askeri alandaki işbirlikleri

oluşturmakta; askeri eğitim ve ordu modernizasyonu konusunda Türkiye, Gürcistan'a önemli yardımlarda bulunmaktadır (<http://politikaakademisi.org>, 2012).

SSCB'den miras kalan Rusya, tüm gücü ve emperyalist fikirleriyle Güney Kafkasya için en büyük bölgesel tehdidi oluşturmaktadır. Genel olarak Rusya, SSCB'deki çıkarlarından vazgeçmemiştir, ancak etki mekanizmasını değiştirene kadar bu ülkelerdeki etkisini sürdürmek için geleneksel yöntemleri kullanmıştır. Uluslararası enerji hatlarının Gürcistan üzerinden geçişi, burada Rusya-ABD rekabetinin keskinleşmesine yol açmıştır. Rusya, Gürcistan'ı kontrol etmek için askeri varlığını sürdürmekte ve etnik çatışmalarda zayıfların yanında yer almaktadır. Rusya'nın politikası en çok Ağustos 2008'deki "Beş Gün Rusya-Gürcistan Savaşı"nda belirgin olarak görülmüştür. Uluslararası toplumun müdahalesi sonucunda çatışma barışçıl bir şekilde çözüle de Rusya, Güney Osetya ve Abhazya'nın bağımsızlığını tanıyarak Gürcistan'ın toprak bütünlüğünü ihlal etmiş ve Güney Kafkasya'da söz sahibi olduğunu dünyaya göstermiştir.

Rusya'nın Güney Kafkasya'daki politikasının temel amacı, Hazar Denizi'ndeki enerji kaynaklarının ihracatı üzerinde kontrol sağlamaktır, çünkü Gürcistan'ı kontrol ederek Azerbaycan'ı da etkileyebilir ve bölgedeki bir müttefik olan Ermenistan'ın konumunu güçlendirebilirdi. Genel olarak, Moskova bölgedeki askeri potansiyelini buradaki devletlere baskı yapmak için kullanmıştır ve bu durum devletlerin bağımsızlıklarına sürekli bir tehdit oluşturmuştur. Türkiye'nin çalışmaları, Rusya'nın bölgede artan nüfuzunu engellemek hedefiyle, bölgedeki (Ermenistan hariç) güvenlik endişelerinin de hafifletilmesine yardımcı olacaktır. Aslında Türkiye oldukça zor bir durumdadır. Bir yandan Güney Kafkasya'da gerçekleştirmek istediği "Kafkasya İstikrar ve İşbirliği Platformu"nu öne süren Ankara, Rusya'nın rızası ve desteği olmadan bunu gerçekleştirebilmeyeceğini anlamaktadır. Çünkü Ankara da bilmektedir ki Ankara'nın, Orta Asya pazarlarına rahatça ulaşabilmesi için bölgede kalıcı barış olmalıdır. Başka bir taraftan bu platformun gerçekleşmesi ile Ankara, Karadeniz'de güvenliği koruyabilecektir ve bu da Türkiye'nin bölgesinde aktif politika yürütmesine fırsat verecektir. Rusya 10 Kasım 2020 tarihinde Azerbaycan-Ermenistan-Rusya arasında imzalanan üçlü bildirgenin ardından şimdilik Güney Kafkasya'daki pozisyonlarını güçlendirmeyi başarmış, sadece Ermenistan üzerinde değil, şimdi Azerbaycan üzerinde de ek bir koz elde etmiş ve aynı zamanda Türkiye'nin bölgede daha fazla ilerlemesini engellemeyi başarmıştır.

#### 4. Türkiye-Gürcistan Politik İlişkilerinde Azerbaycan'ın Etkisi

SSCB'nin çöküşünden sonra oluşan yeni dünya düzeni, bağımsızlık kazanan devletler arasındaki ilişkilerin yeni bir biçimde oluşmasına yol açmıştır. Geçen yüzyılın sonunda bağımsızlıklarını kazanan Güney Kafkasya devletleri, hem bölge içinde hem de yakın coğrafi komşularıyla siyasi ilişkiler kurarak yeni dünya düzeninde de ekonomilerini geliştirmeye çalışmışlardır. Tarihsel açıdan Kafkasya'da bölgesel ve küresel güç merkezlerinin çıkarları temelinde sınır değişiklikleri ile yerel devletler arasındaki ilişkiler belirlenmiştir. Kafkasya'da istikrarın sağlanması ve geleceği açısından bölge ülkelerinin birbirleriyle ilişkileri oldukça önemlidir. Hem Azerbaycan hem de Gürcistan için bağımsızlıklarının sürdürülebilirliği, toprak bütünlüğünün sağlanması ve mevcut ekonomik sorunları gidermek suretiyle Batı'yla bütünleşmiş demokratik hukuk devletinin tesis edilmesi gibi ortak paydalar söz konusu olmuştur. Bu temel görev ve benzerlikler söz konusu iki cumhuriyetin dış politikalarında bir yakınlaşmaya yol açmıştır. Kuşkusuz, bağımsızlıklarının kaybına yönelik taşıdıkları endişenin kaynağı ise, Rusya'daki emperyalist eğilimlerdir. Rusya iki yüzyıldan beri egemen olduğu Kafkasya'da, en azından hukuki olarak, kendisiyle eşit birimlerin varlıklarını her şeyden önce ruh hali olarak benimsememiş gözükmektedir. Rusya gibi bir gücün isteklerine tek başına karşı koymanın olanaksızlığının bilincinde olan Azerbaycan ve Gürcistan karşılıklı ilişkilerini işbirliğine dökmek suretiyle geliştirmişlerdir.

SSCB'nin dağılmasının ardından, bozulan ekonomik sistemle birlikte, eski Sovyet devletleri yeniden yapılanma için geçiş dönemi yaşamışlardır. Eski SSCB Cumhuriyetlerinin bağımsızlıklarını ilan etmesi ve BM'ye üye olmaları ile Rusya, Kafkasya coğrafyasının dışına doğru itilmeye zorlanmıştır. Kuzey Kafkasya ve Transkafkasya'nın jeopolitik konumunun değişmesiyle, Rusya'nın stratejik amaçları sekteye uğramış, dolayısıyla, Rusya için Müslüman dünyasının, ideolojik ve politik eğilimlerine karşı tampon bölge olarak gördüğü bölge genelinde Hazar havzasındaki hâkimiyeti de azalmıştır (Hunter, 1994: 146). Brzezinski "Büyük Satranç Tahtası" kitabında Güney Kafkasya jeostratejik durumunu şu şekilde yazmıştır:

*"ABD'nin Avrasya'nın tümü için bütünleşmiş kapsamlı ve uzun vadeli bir jeostrateji oluşturmasının zamanı gelmiştir. Çünkü ABD günümüzdeki tek süper güçtür ve Avrasya yerkürenin*

merkezi olarak kabul edilmektedir. Bu sebeptendir ki, Avrasya bölgesindeki başlıca oyuncuların ABD-Rusya-Fransa-Almanya-Çin-Japonya-İran ve Türkiye olduğunu ifade etmektedir” (Brzezinski, 1997: 130).

Dünya enerji kaynakları açısından Hazar havzası yeni bir alternatif hattı oluşturması bağlamında büyük güçlerin ilgi odağı haline gelmiştir. Bu bölgeden çıkarılan petrol ve doğal gazın Batı pazarlarına güvenli ve kesintisiz bir şekilde ulaştırılabilmesi için birçok alternatif güzergâh gündeme gelmiştir. Sonuçta, gerçekleşmesi hayal olarak düşünülen BTC Petrol Boru Hattı hayata geçirilmiştir. Bu gelişme ile Azerbaycan-Gürcistan-Türkiye üçlü işbirliği için öncelikle siyasi iradenin önemi vurgulanmalıdır. Bağımsız Azerbaycan’ın tarihinde ulu önder Haydar Aliyev tarafından temeli atılan ve Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı İlham Aliyev tarafından daha da geliştirilerek sürdürülen iyi komşuluk ve güvenilir bir ortak siyasi çizgisi büyüyerek devam etmektedir (Habibbeyli, 2017). Bölgenin hâlihazırda petrol zengini Azerbaycan’ı Batı pazarlarına bağlayan boru hatları ve demiryolları vardır. Kuzeye demiryolu bağlantılarının yeniden inşası, onu bölgesel bir ulaşım merkezi olarak daha önemli hale getirecek ve ulaşım ücretlerinden gelir elde edecektir. Ancak Gürcistan kuzeye demiryolu bağlantılarının genellikle Abhazya demiryolunun yeniden inşasına karşı çıkmaktadır. Gürcistan eski cumhurbaşkanı M. Saakaşvili bu durumu şöyle ifade etmektedir:

*“Bu demiryolu, Rusya’nın Kafkasya’ya ele geçirmesi, Ermenistan ve Azerbaycan üzerinde nüfuz sağlaması ve İran’a girmesi için bir sıçrama tahtası olacaktır. Gürcistan neden Rusya’nın ucuz oyununda piyon haline getiriliyor?”* (Gogoryan, 2013).

Bu kapsamda atılan en önemli adımlardan biri de, Azerbaycan-Gürcistan-Türkiye üçlü Dışişleri Bakanları toplantısı ve üçlü sürecin başlatılması olmuştur. Azerbaycan-Gürcistan-Türkiye üçlü işbirliği ekseninde, Haziran 2012’de, siyasi diyalogu güçlendirmeyi ve karşılıklı projeleri teşvik etmeyi amaçlayan bir bakanlık platformunun uygulanmasıyla mevcut ortaklıkları geliştiren Trabzon Deklarasyonu ile resmi olarak kurulmuştur. Dönemsel olarak toplanan forum faaliyetini üç temel üzerine inşa etmiştir:

- Siyasi -diplomatik işbirliği- karşılıklı bölgesel ve uluslararası destek,
- Güvenlik işbirliği-Dağlık Karabağ, Abhazya ve Güney Osetya’daki uzun süreli çatışmaların Azerbaycan ve Gürcistan’ın uluslararası olarak tanınan sınırlarının egemenliğine, toprak bütünlüğüne ve dokunulmazlığına saygı temelinde çözülmesine odaklanmıştır,
- Enerji ve ulaştırma sektörlerinde ekonomik ve altyapı entegrasyonunu artırmak için tasarlanmış ekonomik işbirliği (Frappi ve Valigi, 2015: 32-33).

AKP’nin iktidara geldiği 2002 yılından bu yana Türk dış politikasında amacı Güney Kafkasya’nın güvenliğini ve barışı güçlendirmek olmuştur. Ancak Kafkasya’daki Türkiye-Rusya rekabeti, Ermenistan ve Azerbaycan arasındaki mevcut düşmanlık için fazladan bir risk anlamına da geliyordu. Moskova ve Ankara arasında yakınlaşma görülmesi ise Kafkasya için sükûnetin veya en azından alevlenme riskinin azalması ihtimalinin de habercisi olmuştur (Report, 2016: 250).

Azerbaycan-Gürcistan-Türkiye üçlü işbirliği bölgede barışın ve istikrarın korunmasına ve refah düzeyinin artırılmasına hizmet ederken; Ermenistan’ın Azerbaycan topraklarını işgalden vazgeçmeyen tutumu ise söz konusu barış ve istikrara en büyük tehdit ve engeldir. Ayrıca, Azerbaycan topraklarını işgal eden Ermenistan’ın Türkiye ve Gürcistan’a karşı da toprak iddiaları olduğu bilinmektedir. Ermenistan tarafından sınır nehirlerinin kirletilmesi tüm Kafkasya ve Hazar havzası için çevresel tehdittir. Ermenistan hem de bölgede nükleer tehlikeye, çevresel felakete neden olabilir. Bölgenin genel durumu analiz edildiğinde, bir tarafta bölgesel gelişmeye olumlu katkıda bulunan üçlü işbirliği, diğer tarafta ise yakın komşularının tamamına karşı toprak iddialarında bulunan ve uzlaşmacı olmayan tavrı ile diplomatik yolları zora sokan Ermenistan Cumhuriyeti dikkati çekmektedir. Ermenistan’a rağmen, Kafkasya’da sürekli barış ve ilerleme için Azerbaycan-Gürcistan-Türkiye üçlü formatının başarılı bir örnek olduğu söylenebilir.

Azerbaycan ve Gürcistan’ın bağımsızlıklarının herhangi bir tehditle karşı karşıya kalmaması için her iki ülkenin birbirlerinin devlet bağımsızlığını desteklemeleri gerektiğinin farkında olan Gürcistan eski cumhurbaşkanı E. Şevardnadze, bu amaçla 1993 Şubat’ında Azerbaycan’ı ziyaret etmiştir. Ziyaret sırasında Azerbaycan ve Gürcistan Cumhuriyetleri arasında "Dostluk, İşbirliği ve Savunma Anlaşması" imzalanmıştır. Söz konusu anlaşmada taraflar, ilişkilerini dost devletler olarak, birbirlerinin bağımsızlığına saygı göstererek geliştireceklerini beyan etmişlerdir. Görüşme sonrası Gürcistan Parlamento Başkanı Yardımcısı Vaktank Rçeulaşvili, Azadlık gazetesine verdiği demeçte iki komşu devletin yakınlaşmasını yüksek değerlendirerek şunları kaydetmiştir:

*"Biz dâhilimizdeki etnik çatışmaları yalnız birlikte çözebiliriz. Bölgemizde barışı sağlarsak, gelişmemizi hiçbir şey durduramaz. Karabağ ve Abhazya ile önümüzde duran sorun itibarıyla yapılması gereken, Rusya'nın bu çatışmaları ateşlemek girişimlerine fırsat vermemek ve def etmektir. Rusya gibi korkulu düşmanla biz birlikte mücadele etmeliyiz"* (Ağacan, 2001: 322).

Türkiye'nin bir numaralı müttefiği olan Azerbaycan, Rusya ile ilişkilerini de geliştirmeye çalışmaktadır. Dolayısıyla Azerbaycan'ın, Türkiye ve Rusya politikasının birbirine bağlı olarak şekillendiğini ifade etmek gerekir. Gürcistan'a gelince, Ankara, Gürcistan'ın ABD ile yaklaşmasına hevesli değildir. Türkiye'nin Gürcistan'da bölgesel çıkarları bulunmasının yanı sıra, Hazar havzası enerji kaynaklarının güvenilir şekilde Avrupa pazarlarına taşınması için de Tiflis önemli bir ülkedir. Bu sebeple Ankara için temel gündem, Gürcistan'ın bağımsızlığının ve güvenliğinin sağlanmasıdır.

Ankara'nın Bakü'nün en yakın müttefiki haline gelmesi büyük ölçüde Azerbaycan'ın çabalarına bağlanabilir. Türkiye'de Azerbaycan'a atıfla sık sık alıntılanan 'bir millet, iki devlet' ifadesi, 1990'larda eski Azerbaycan Cumhurbaşkanı Haydar Aliyev tarafından ortaya atılmıştır. Azerbaycan, SSCB'den ayrıldıktan sonra, sadece uluslararası örgütlere entegrasyon konusunda değil, aynı zamanda Dağlık Karabağ'a karşı ilk savaştan sonra kendi silahlı kuvvetlerinin kurulmasında da Türkiye'nin desteğine güvenebilirdi. Türkiye'nin mevcut ihtilafa müdahil olmasının yasal çerçevesi, Ankara ve Bakü arasında 2010'da imzalanan Stratejik Ortaklık ve Karşılıklı Yardım Anlaşması tarafından sağlanmaktadır. Anlaşma, ortak askeri tatbikatlara ek olarak, imzacıların birbirlerine 'olası her şekilde yardım edeceklerini' öngörmektedir. Üçüncü bir şahıs tarafından 'saldırganlık' durumunda Ankara ile Bakü arasında askeri alanda işbirliğinin derinleştirilmesine yönelik itici güç, Rusya ve Ermenistan arasındaki benzer anlaşmalarla sağlanmıştır. Daha 2010'da, Ankara ile Bakü arasındaki ortaklık anlaşmasının imzalanması, Azerbaycan'ın Minsk Grubu'ndan duyduğu memnuniyetsizliğin bir işareti olarak görülmüştür (Isachenko, 2020).

Bu, cumhuriyetlerden birinin göz ardı edilerek diğerinin güçlenmesinin bölgenin geleceği açısından anlamlı olmayacağı sonucuna işaret etmektedir. Bu kapsamda Azerbaycan'ın ortakları ve komşuları ile ilişkilerinde ne derece güvenilir bir devlet olduğunu her zaman gösterdiğini ifade etmek gerekir. Örneğin, enerji krizi ile karşı karşıya kalan Gürcistan'a Bakü tarafından gereken destek sağlanmıştır. Yine, ABD'nin uluslararası anti-terör operasyonları sırasında ve Rusya'nın ekonomik yaptırımlar uyguladığı dönemde de Azerbaycan tarafından Tiflis'e gereken yardımın gösterildiğini söylemek gerekir. Öyle ki, dış politika stratejisinin herhangi bir devleti hedef almak üzerine kurulu olmadığını belirten Bakü, üçüncü bir ülkenin komşularına karşı hareket ve teşebbüs içerisinde olmasını kırmızı çizgileri olarak ifade etmektedir. Bu tutum, 28 Mayıs Cumhuriyet Günü'nde Azerbaycan Cumhurbaşkanı İlham Aliyev tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

*"Azerbaycan bizim çıkarlarımıza uygun olmayan, şüphe doğuran hiçbir uluslararası eylemlere ve maceralara katılmıyor. Her ne kadar kimi taraflar bizi düzenli olarak bu eylemlere çekmeye çalışıyorlarsa da. Bugün de böyle çabalar var. Ancak Azerbaycan bizim çıkarlarımıza uygun olmayan hiçbir eyleme, teşebbüse katılmıyor ve katılmayacak"* (Habibbeyli, 2017).

12 Temmuz 2020 tarihinde Ermenistan'ın Azerbaycan'ın Tovuz bölgesine saldırısıyla başlayan Ermenistan-Azerbaycan çatışması konusunda Gürcistan Cumhurbaşkanı Salome Zurbışvili iki komşu ülke sınırında yaşanan gerginlik hakkında şöyle ifade etmiştir:

*"Bugün hepimiz görünmez düşmanla kavga ederken uluslararası dayanışma ve küresel istikrarın sağlanması oldukça önemlidir. Bölgemizde barış ve güvenlik hem Gürcistan'ın gelecek gelişmesi bakımından hem de dost ve ortak ülkelerimiz Ermenistan ve Azerbaycan için gereklidir"* (Wakizaka, 2020).

Bölgede kalıcı sulhun taraftarı olan Türkiye, her zaman bölgedeki etnik sorunların çözümüne çalışmıştır. Dağlık Karabağ sorununda da Azerbaycan'ın haklı davasında yer alan kardeş Türkiye, 27 Eylül 2020'de askeri gerginlik başladığı andan 10 Kasım 2020'ye kadar Azerbaycan'ı yalnız bırakmamıştır. Türkiye Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan, askeri gerginliğin başlamasının hemen ardından, Azerbaycan'ın Ermenistan askerlerinin işgal ettiği Azerbaycan toprakları ile Dağlık Karabağ'ı boşaltması yönündeki Ermenistan'a talebine destek vermiştir. Daha sonra R. T. Erdoğan, AGİT Minsk Grubu eşbaşkanları olarak ihtilafa arabuluculuk yapan ABD, Fransa ve Rusya'yı şiddetle eleştirmiştir. Azerbaycan ve Türkiye açısından bakıldığında, yaklaşık otuz yıldır bir çözüm bulunamadığı için bu format ne tarafsız ne de verimlidir. Türkiye açıkça Azerbaycan'ın yanındadır ve Bakü'ye "hem sahada hem de müzakere masasında" tam destek vermeye hazırdır. Aynı zamanda, bu çatışmayı Rusya ile birlikte çözme konusundaki çıkarlarını defalarca vurgulamıştır (Isachenko, 2020).

Gürcistan, Azerbaycan ve Ermenistan arasındaki çatışma konusunda tarafsız bir pozisyon almıştır. Tiflis, dostane ilişkileri sürdürme arzusunu açıklamıştır. Gürcistan cumhurbaşkanı Salome Zurabishvili çatışmanın AGİT Minsk Grubu faaliyetleri çerçevesinde müzakerelerin yapılmasını önermiştir (Mikaelyan, 2020). Ancak Ermeni toplumunda komşu devlete karşı bir güvensizlik ortamı oluşmuştur. Gürcistan toplumunun havasında Azerbaycan yanlısı bir önyargı göze çarpmıştır ki bu, Ermenistan'ın Gürcistan'da işgalci olarak algılanan Rusya'nın müttefiki olmasıyla açıklanabilir. Gürcistan'ın da Azerbaycan gibi ayrılıkçılık sorunuyla karşı karşıya kalması, Karabağ, Abhazya ve Güney Osetya arasında benzerlikler kurulmasına zemin hazırlayan bir rol oynamıştır. Gürcistan'ın Azerbaycan yanlısı konumu lehine çalışan ek bir faktör, Azerbaycan'ın petrol ve gaz ithalatına ve transit geçişine aşırı bağımlılığıdır. Gürcistan ekonomisinde Türkiye ve Azerbaycan yatırımları da bu bağlamda önemli bir rol oynamaktadır (Avetikyan, 2020: 186).

Gürcistan, Azerbaycan'ın toprak bütünlüğünü desteklerken Ermenistan ile de ilişkilerinin iyi olmasına çalışmaktadır. Gürcistan, Azerbaycan için güvenilmez ülkedir. Fakat çatışma sırasında mümkün olduğu kadar tarafsız davranmak zorundadır. Dış politika açısından baktığımızda Gürcistan da Azerbaycan gibi toprak bütünlüğü meselesi ile uğraştığından dolayı Azerbaycan'ı desteklediğini sıkça dile getirmektedir. Özellikle Ermenistan'ın da desteklediği Cavahetya bölgesi Gürcistan hükümetinin tamamen kontrol edemediği bölge olup Ermenilerin adı konmamış bir şekilde özerk bölgesi gibi algılanmaktadır. Cavahetya bölgesinin "ikinci Dağlık Karabağ olması" korkusu her zaman Gürcistan hükümetinin kafasında olmuştur. Başka bir taraftan Cavahetya'daki Ermenilerin görüşlerini ileri sürerek Ahıska Bölgesi Türklerinin geri dönmesi konusunda çekingen davranmaktadır. Çünkü bu konuda tek tarafı tuttuğu takdirde ülke içinde Türk-Ermeni çatışmasının patlak vermesine yol açabilir ve bu durum Gürcistan'ı büyük ölçekli kargaşaya götürecektir. Gürcistan Ermenistan-Azerbaycan çatışmasının sonrası sıranın Cavaheti'ye geleceğini anlayarak mümkün olduğu kadar tarafsız davranmaya çalışmaktadır.

Bölgede barışın korunması ve bölgesel işbirliğinin geliştirilmesi üç ülkenin birlikte adım atması ile daha sağlam temelleri üzerine inşa edilmektedir. Türkiye, Azerbaycan ve Gürcistan'ın birlikte geliştirdikleri işbirliği, bölgede güvenliği sağlayacaktır. Bu amaçla Türkiye her zaman Güney Kafkasya'da bağımsız, siyasi ve ekonomik istikrara sahip, kendi aralarında barış ve işbirliği içinde yaşayan, Batılı değerleri benimsemiş ülkelerin varlığının devamının sağlanması ve bu ülkelerin belirtilen unsurlar çerçevesinde sürekli biçimde birbirlerini desteklemektedir. Kafkasya Devletleri'nin bağımsızlık ve toprak bütünlüklerinin tanınması ve bunun uluslararası toplumun tüm imkânlarının kullanılarak korunması, taraflarca her fırsatta bir öncelik olarak vurgulanmıştır. Bu, her üç ülkenin de önemseydiği ve politikalarını üzerine inşa ettiği ulusal çıkarlarla tam uyumlu bir bakış açıdır ve beklenen sonuçları vermiştir.

##### **5. Azerbaycan-Ermenistan Savaşı Sonrası Bölgede Türkiye-Rusya Rekabeti**

Strateji çalışmaları, realist paradigmanın temel aracı olarak askeri güç ekseninde, siyasi tarih içerisinde var olmaktadır. Stratejik çalışmaların çıkış açısı konumunda olan askeri strateji ise, savaşta ve barışta, ulusal güvenliği sağlamak ve sürdürmek için silahlı kuvvetlerin bütün halinde düşmana karşı bir zorbalık ya da tehdit unsuru olarak kullanılması bilim ve sanattır. Öte yandan askeri strateji ise, genel askeri esasların ve prensiplerin, jeopolitik ekseninde bir ifadesi olarak tanımlanmaktadır (Mütercimler, 2006). Bu süreçlerle doğrudan bağlantılı olarak stratejik çalışmalar, sadece savaş zamanı değil barış zamanında da politik amaçlara ulaşmak için de kullanılması gereken temel argümanlardan birisidir. Bu çerçevede bakıldığında çalışmada hâkim olan kavrayış, Kafkasya'da manevra alanı olarak uygulanan küresel politikaları, stratejik analiz çerçevesinde değerlendirmektir. Söz konusu değerlendirme yapılırken, karar vericilerin güvenlik kuramları ve sosyal bilimlerin yanlışlanabilirlik tutumu çerçevesindeki eylemleri incelenmiştir. Popper'ci bir yaklaşımın ifadesi olan bu tutum, Kafkasya'da Rusya-Türkiye arasında meydana gelen politik mücadeleye farklı stratejik bir bakış açısı kazandırmaktadır (Asal, 2015: 3).

Güney Kafkasya devletleri arasındaki karşılıklı ilişkiler çok taraflı değil, iki taraflı bir biçimde inşa edilmiştir. Özellikle bölgesel güvenlik konularında Azerbaycan, Ermenistan ve Gürcistan'ın farklı yaklaşımları bulunmaktadır ki, bu da bölge üzerinde çıkarları olan büyük güçlerin tutumlarına yansımaktadır. Örneğin, Azerbaycan ve Gürcistan Türkiye ve Batı devletleri ile uzun vadeli ilişkiler kurarken, Ermenistan ise BTÜ üyesidir ve Rusya'ya bağlı bir devlettir. Ayrıca, bölge devletlerinden toprak bütünlüğü ilkesini destekleyen Azerbaycan ve Gürcistan bu bağlamda bölgesel etnik çatışmaların



çözümü konusundaki konumları ile Ermenistan'dan ayrılmaktadır (Dağlık Karabağ, Abhazya ve Tskhinvali bölgesinde).

Bilindiği gibi, Çarlık Rusya'sının Kafkasya'da uyguladığı, "böl ve yönet" politikası Sovyetler tarafından sürdürülmüş ve bu durum günümüzde Kafkasya'da etnik çatışmaların başlıca sebebinin oluşturmuştur. Kafkasya halklarını suni bir biçimde bölen ve aralarına sınırlar koyan Sovyet hükümeti, Kafkasya halkları arasındaki çatışmaların baş provokatörüdür. Sovyetlerin dağılmasıyla ortaya çıkan özgürlük ortamı ve güvensizlik, Kafkasya halkları arasındaki milliyetçi hareketleri güçlendirmiş ve etnik çatışmaların artmasına sebep olmuştur. SSCB'nin, "böl ve yönet politikası" doğrultusunda, büyük bir kaosa sürüklenen Kafkasya'da bağımsızlık yıllarında, ekonomik kriz, savaş ve etnik çatışmalar çözülmemiş bir hal almıştır (Acar, 2005: 42).

Ermenistan ve Azerbaycan arasında yer alan dağlık bir bölge olan Dağlık Karabağ vatandaşları için evleri, görünürde kalıcı bir barışın olmadığı bir kez daha bir savaş alanı haline gelmiştir. Ancak bu çatışma bölgenin ötesine geçerek hem küresel ekonomi hem de uluslararası diplomasi için daha geniş sonuçlar doğurur hale gelmiştir. Bu küresel çıkarımlar, 1990'larda başlayan bir savaşın neden devam ettiğini ve gelecekte etkisinin ne olabileceğini anlamının anahtarıdır. 2020 yılının kuşkusuz en önemli gelişmesi, Azerbaycan'ın işgal edilmiş topraklarını kurtarma operasyonu olmuştur. Azerbaycan'ın 44 gün süren operasyonla Ermenistan'ı topraklarından çıkardığı ikinci Karabağ savaşı, sadece iki ülke arasında yaşanan bir savaş değil, Kafkasya'nın yeni jeopolitik durumunun da kilometre taşı olmuştur. Böylece Kafkasya'nın dünü ile yarını arasında köklü bir değişim yaşanmıştır. Kafkasya'daki bölgesel güç değişimi ve yeni jeopolitik gerçeklik küresel ve bölgesel güçler tarafından kabul edilmiş olmuştur.

Azerbaycan, Dağlık Karabağ bölgesindeki Ermeni destekli güçler arasındaki savaşta son dönemde yaşanan ve şu ana kadar belirli bir tarafın söndüremediği çatışma, bölgede Türkiye-Rusya rekabetini yeniden başlatma potansiyeline sahiptir. Bu rekabet, iki ülke arasındaki karşılıklı jeo-ekonomik ilişkiler nedeniyle en azından bu bölgede sınırlandırılmıştır. 2011'de Uluslararası Kriz Grubu, Ermenistan ile Azerbaycan arasında bir savaş çıkarsa Türkiye'nin çatışmaya "sürüklenme" riskiyle karşı karşıya olduğunu yazmıştır. ICG, "kamu baskısının" Ankara'yı Azerbaycan'ı desteklemek için müdahale etmeye zorlayabileceğini, "daha geniş dış politika çıkarlarının aksine" yazmıştır. Çatışma başladığında, Cumhurbaşkanı R. T. Erdoğan, Türkiye'nin "tüm kaynakları ve yüreğiyle" Azerbaycan'ı desteklemeye devam edeceğini duyurmuştur. Reuters'in bildirdiğine göre, buna silah satışlarındaki artış da dahildir. (Danforth, 2020).

Rusya, Dağlık Karabağ anlaşmazlığında resmi olarak tarafsız bir tutum benimsemiştir ve taraflara farklılıklarını barışçıl yollarla çözüme çağrısında bulunmuştur. Bu statükoyu destekleme anlamına gelir. Statüko, Ermenistan'a yaradığı sürece gerçekte bu duruş, Ermenistan'ın başta Kolektif Güvenlik Anlaşması Örgütü ve Avrasya Ekonomik Birliği olmak üzere Rusya tarafından desteklenen muhtelif çok taraflı girişimlere üyeliğiyle pekiştirildiği için Ermenistan'ı desteklemek anlamı taşır. Dolayısıyla Dağlık Karabağ'daki bu çatışma dolaylı olarak Rusya ile Türkiye'yi karşı karşıya getirir (Robinson, 2020).

27 Eylül 2020'den bu yana 28 yıldır çözülemeyen Azerbaycan-Ermenistan arasındaki Dağlık Karabağ sorunu, Ermeni silahlı kuvvetlerinin saldırısı sonucu taraflar arasında geniş çaplı askeri operasyonları yeniden ateşledi. Böylece, AGİT Minsk Grubu içinde çözülemeyen Dağlık Karabağ sorunu, 21. yüzyılda ikinci aşamasına girdi. Çatışmanın başlangıcından bu yana, tüm dünya medyası çatışma hakkında çok sayıda makale yayınladı. Dünyanın en büyük ulusötesi medya kuruluşları, Rusya'nın resmi haber ajansları ve resmi olmayan kanalları bile çatışmayı 44 gün boyunca neredeyse her gün haber yaptılar. Ancak bazı medya organları gazetecilik norm ve ilkelerinin dışına çıkarak taraflı ve tek taraflı makaleler yayınlarken, bazıları ise özellikle kardeş Türkiye'de ve bazı Doğu ülkelerinde olayları bir iletişim aracı olarak sundular ve Azerbaycan'ın gerçek sesini aktardılar.

1988 yılına dayanan çatışma, hem Azerbaycan'da hem de Ermenistan'da on milyondan fazla insanın hayatını etkiledi. Dağlık Karabağ, ticaret amacıyla Kafkasya ve Avrupa'yı birbirine bağlayabildiği için bölge için potansiyel bir geçiş bölgesidir. Dağlık Karabağ ekonomisine yapılan yatırım bu yeteneği yerine getirebilirken, mevcut çatışma Avrasya'da müreffeh ekonomik ilişkiler potansiyelini dondurdurdu. Karabağ'daki çatışma BM'de bir kereden fazla tartışılmıştır ve 1993'te BM Güvenlik Konseyi, hiçbiri uygulanmayan dört karar aldı. Sözde AGİT Minsk Grubu, Rusya, ABD ve Fransa tarafından eşbaşkanlığı ile Mart 1992'de kuruldu. Mayıs 1994'te arabulucular Karabağ'daki yangının kesilmesini sağladılar. Bu süre zarfında özerk bölgenin toprakları ve yedi ilçesi Ermeni kuvvetlerinin kontrolüne girdi (BBC News, 2020).

Dağlık Karabağ'ın yanı sıra Azerbaycan'ın yedi bölgesini de etkisi altına alan "savaş yoksa barış da yok" durumu, jeopolitik, ekonomik ve insani açıdan hem Azerbaycan hem de Ermenistan üzerinde olumsuz etkiler yarattı. Şu anda, Ermenistan ve Azerbaycan'ın yirmi yıl süren savaşının ekonomiyi olumsuz etkilemesinin çeşitli yolları vardır. Birincisi, işgal altındaki topraklar, Ermenistan'ın altyapısı olmadığı ve Azerbaycan'ın bölgeye erişimi olmadığı için her iki taraf tarafından da kullanılmayan doğal kaynaklar bakımından zengindir. İkincisi, her iki ülke de savaşta olduğundan, askeri alanda yapılan yatırımlar, kalkınma için ihtiyaç duyulan tarım gibi diğer önemli ekonomik ve sosyal yatırımların önüne geçmiştir (Shukurova ve Gadimova, 2018). Bu donmuş çatışma sadece iç cephede önemli değil, uluslararası öneme de sahiptir. Etkilerinden biri de Rusya'nın hem Güney Kafkasya'da hem de uluslararası sahnede artan etkisi oldu. Azerbaycan, Rusya'dan en az dört milyar ABD doları değerinde askeri silah satın aldı. Benzer şekilde, Ermenistan da Rusya'dan silah satın almış, ancak Azerbaycan'a kıyasla nispeten daha fazla doğrudan destek aldı. Rusya her iki tarafa da silah satarak nesnel bir bölgesel güç imajı yaratmaya çalıştı. Ancak bu şekilde, görünüşte tarafsız konumuyla çelişerek çatışmayı besledi. Bu durum, Rusya'nın bölgede demokratik konsolidasyonu yavaşlatan ve çeşitli Sovyet sonrası bölgeleri kalıcı bir çatışma durumunda tutan politikasının lehine oldu.

Dağlık Karabağ sorunu yıllarca donmuş vaziyette kalmış, zaman zaman Ermeni silahlı kuvvetlerinin saldırısı sonucu taraflar arasında çatışmalar yaşandı. Nisan 2016'nın başlarında, 1994'ten bu yana en yoğun çatışmalara tanık olundu, yüzlerce kişi öldü ve üç yüzden fazla kayıp verildi. Dört gün süren çatışmaların ardından iki taraf yeni bir ateşkes üzerinde anlaşmalarını açıkladılar. Ancak, görüşmelerde bir kesintinin ardından tekrarlanan ateşkes ihlalleri yaşanmıştır. Başta Minsk Grubu olmak üzere yürütülen müzakere ve arabuluculuk çabaları, ihtilafa kalıcı bir çözüm getirememiştir. Ekim 2017'de Ermenistan ve Azerbaycan cumhurbaşkanları Minsk Grubu'nun himayesinde Cenevre'de bir araya gelerek ihtilafın olası bir çözümüne ilişkin bir dizi görüşmeye başladılar. Ancak görüşmelerden somut bir sonuç çıkmadı (Recent Developments, 2020).

Rusya Devlet Başkanı V. Putin'in Türkiye Cumhurbaşkanı R.T.Erdoğan hakkında söylediği övgü dolu sözler bu gerçekliğin altını çiziyordu. Karşılıklı nezaket ifadeleri ise (yeni oyun kurucuların niyetleri ciddi olmakla beraber) verilen sözler ve liderler arasında belirlenen kurallar dahilinde rekabetin devam edeceğinin işaretleriydi. Astana ile başlayan ve Libya ve Kafkasya'da devam eden Rusya-Türkiye ilişkisinin aslında bu bölgelerde diğer küresel ve bölgesel oyuncuların etkinliği azalttığını, jeopolitik pastanın iki dilimini hayli büyüttüğünü görmekteyiz. Rusya ile Türkiye'nin paylaşımından sonra masada artanlarla yetinmek zorunda kalan diğerleri, bu durumdan çok rahatsız olduğunu artık açık açık beyan ediyorlar ve bu iki ülkeye yönelik giderek artan dış baskıları artık demokratik gerekçelerle de kamufle edemiyorlar (İsaev, 2021).

Türkiye'nin Dağlık Karabağ sorununda iki yönlü hedefi var: Bir yandan Azerbaycan'a verdiği destekle Ermenistan yandaşlarına karşı bir denge oluşturmak istiyor. Türkiye, müzakere sürecine katılarak bölgesel bir güç statüsünü pekiştirmek istiyor (Isachenko, 11.2020). Türkiye, Dağlık Karabağ ihtilafında Azerbaycan'ın yanında yer almakla, öncelikle bölgenin mevcut statükosunu baltalama amacını gütmektedir. Ankara, her şeyden önce, gelecekte Ermenistan ile Azerbaycan arasındaki ihtilafın çözümünün müzakere edileceği masada bir yer sağlamayı hedefliyor. Dolayısıyla Türkiye, Rusya ile Güney Kafkasya'da tercihen Batılı aktörler olmadan müzakere etmek istiyor olabilir. Ankara'nın planları Moskova için ilgi çekici değil. Ancak, Türk-Ermeni ilişkilerinin karmaşıklığı nedeniyle, bu ihtilafta nihai muhaliflerin Ermenistan ve Azerbaycan'dan ziyade Ermenistan ve Türkiye olma riski bulunmaktadır. AB'nin angajmanını Türkiye ile olan gergin ilişkisi değil, BM Güvenlik Konseyi'nin Dağlık Karabağ konusundaki kararları belirlemelidir.

Azerbaycan-Ermenistan arasında patlak veren savaşla ilgili Güney Kafkasya'daki uzmanlar birçok faktörün etkisi olduğunu öne sürüyorlar:

- Azerbaycan, Ermenistan'a kıyasla askeri bir üstünlüğe sahiptir: 2000'lerin petrol patlaması sırasında elde edilen gelirler, iyi eğitimli ve silahlı bir ordunun oluşturulmasına yatırıldı.
- Muhtemelen Azerbaycan, çatışma bölgesindeki durumu değiştirmek için bu fırsattan yararlanmaya karar verdi, böylece Ermenistan ile müzakereler sırasında daha güçlü bir pozisyon oluşturmayı başardı.
- Ankara'nın Suriye ve Libya'daki çatışmalara başarılı bir şekilde müdahale etmesinin ardından bölgedeki etkisi hızla artan Türkiye'nin doğrudan desteği, Azerbaycan liderliğine başarının başarısı konusunda güven verdi.

➤ Önde gelen dünya güçleri, korona virüsü salgını ile ilişkili bir krizle meşgul. ABD'de, hepsine ek olarak, başkanın seçimleri siyasi liderliğin ana odak noktasıdır.

➤ Dünya ekonomisi uzun vadeli bir krize doğru ilerliyor ve Azerbaycan bütçesinin yenilenmesinin ana kaynağı olan petrol fiyatının mevcut seviyede kalması pek mümkün değil. Bu da ülkenin askeri potansiyelini güçlendirecek mali kapasitenin sınırlı olabileceği anlamına gelmektedir.

➤ Birçok uzman Karabağ'ın dağlık bir yer olduğunu, kışın gelmesiyle birlikte muharebe ekipmanlarını hareket ettirmenin daha zor olacağını ve bu nedenle yol karla kaplanana kadar harekâtın yapılmasının gerekli olduğunu vurgulamaktadır (BBC News, 2020).

Yukarıda belirtilen iki senaryodan en büyük makro riski taşıyan, Rusya ve Türkiye'nin ikili ilişkilerine yönelik tehdittir. Daha önceki dış politika tartışmalarından farklı olarak, Türkiye'nin son dönemde Azerbaycan'a verdiği destek, Güney Kafkasya'yı kendi arka bahçesi olarak gören Rusya'ya açıkça meydan okumadır. Bu, Ankara'nın acemi bir bölgesel güç olarak konumunu savunmaya hazır ve istekli olduğunu gösterir ancak aynı zamanda Rusya'yı geri adım atmak ve etkisinin azaldığını kabul etmek ya da Türkiye'ye doğrudan Azerbaycan'ı terk etmesi için meydan okumak arasında seçim yapmaya zorlayan bir durumdur. Rusya'nın diğer ülkelerin Kafkasya'daki etkisini bir kenara bırakmaya yönelik geçmişteki çabalarına verdiği tepkiye dayanarak, Kremlin'in Ankara'nın eylemlerini bölgesel dinamiklerde bir değişikliği kabul etmekten ziyade tahammül edilemez bir provokasyon olarak görmesi daha olasıdır. İki ülke arasında böyle bir tırmanış, Avrasya'nın ötesinde bir öneme sahip olacak, Orta Doğu'daki iç savaşları, Türkiye için Avrupa entegrasyon çabalarını ve hatta Dağlık cephesinde itibarını kaybetmek istemeyen iki büyük ülkeyle uğraşmak zorunda kalacak bir sonraki ABD başkanını etkileyecektir (Frederick, 2020).

1991-1994 yıllarında Türkiye Dışişleri Bakanlığı yapan Hikmet Çetin, Azerbaycan savaşı nasıl nu noktaya getirdi sorusunu cevaplarken şunları söylemiştir:

*"1991'de Bakan olduğumda en çok uğraştığım konulardan biriydi bütün Cumhuriyetler bağımsızlığını yaşarken Azerbaycan kendini Ermeni saldırısı ile karşı karşıya buldu. Azerbaycan askeri gücünü kullanarak bu noktaya geldi. Bundan sonra kalan yerler için barış masasına oturulacak ama Azerbaycan çok güçlü olarak oturacak orada, galip gelmiş olarak oturacak. Bizim Lozan'da galip olarak masaya oturduğumuz gibi Aliyev de galip olarak oturacak. Topraklardan bir ödün vereceğini sanmıyorum."* (Kaplan, 2020).

Karabağ savaşında Türkiye'nin Azerbaycan ordusuna verdiği eğitim ve savaş taktikleri, iki düzenli ordu arasında yaşanan savaşta da Türkiye'nin başarısını sergilemiş oldu. Türkiye'nin savunma sanayisinin küresel pazarda bundan daha etkili bir tanıtımı düşünülemezdi. Jeopolitik olarak Avrasya'da ağırlığını artıran Türkiye, artık sadece coğrafi olarak bulunduğu bölgenin bir gücü veya NATO içinde Batı'ya bağlı bir güç değil, küresel çapta bağımsız bir aktör olarak algılanmaya başladı. Türkiye nükleer silahı olmadan nükleer silahlı süper güçler kulübüne girmiş oldu. Türkiye'nin İslam dünyasının da koruyucusu olarak kendi konumunu güçlendirdiğini söylersek mübalağa etmiş olmayız.

Kuşkusuz 27 Eylül-10 Kasım 2020 tarihindeki Karabağ savaşının kazananı Azerbaycan olmuştur. İşgal altında bulunan 7 ilçeyi (rayonu) ve manevi değeri yüksek olan Şuşa'yı kurtaran Azerbaycan hem 28 yıllık sürgüne son verdi hem de bu sürgünün yol açtığı manevi zararı telafi etmiş oldu. Azerbaycan ayrıca Güney Kafkasya'da ekonomik, askeri ve siyasi olarak en güçlü devlet olduğunu da ispatlamış oldu. Rusya, İsrail ve Türkiye'den aldığı silahlarla birlikte kendi ürettiği silahları kullanan, başarılı bir Türk ordusu olarak kendisini yeniden konumlandıran Azerbaycan silahlı kuvvetleri, eşit şartlarda ne kadar etkili bir güç olduğunu da sergilemiş oldu. Bu güç gösterisi, bölge devletlerine ve küresel güçlere hem Azerbaycan hem de Türkiye'yle ilgili atılacak akılsız adımların yıkıcı sonuçlarını bildirdi. Böylece Avrasya başkentlerindeki siyasi palyaçoların "vuralım", "asalım" sözlerinin kendilerine nasıl geri döneceği de gösterilmiş oldu. Bakü bölgesel aktör olarak güçlenirken eşitler kulübün de tam üyesi oldu.

Başarılı arabuluculuk çabaları olmadan, ateşkes ihlalleri ve yenilenen gerilimler, ülkeler arasında askeri bir çatışmayı yeniden alevlendirmek ve Güney Kafkasya bölgesini istikrarsızlaştırmakla tehdit etmektedir. Günde yaklaşık sekiz yüz bin varil petrol üreten Azerbaycan, Orta Asya ve Avrupa'ya önemli bir petrol ve gaz ihracatçısı olduğundan, bu durum bölgeden yapılan petrol ve gaz ihracatını da kesintiye uğratabilir. Rusya, Ermenistan'ı savunma sözü verdi, Türkiye Azerbaycan'ı destekleme sözü verdi, İran'ın büyük bir Azeri azınlığa sahip olması bir krizi tırmandırabilir ve bölgede barışı sağlama çabalarını daha da karmaşık hale getirebilir. Çünkü Azerbaycan, Dağlık Karabağ'daki savaş alanında yeterli taktik başarıya ulaşırsa Türkiye büyük olasılıkla ateşkes çağrısı yapıp, bir sonraki müzakere turu ve herhangi bir Rus askeri müdahalesi tehdidi öncesinde Azerbaycanlılarla birleşecektir. Bu ise, Türkiye'nin müzakereler

sırasında Rusya ile eşit bir zemine sahip olmasını sağlayacak ve Güney Kafkasya'daki konumunu güçlendirmesi için çok önemli bir rol oynama fırsatı verecektir. Türkiye'nin hayali bu ama Rusya buna izin vermeyecektir. Bu durumda, askeri olarak müdahale etmesi gerekebilir, bu da çatışma çemberini genişletir. Peki ama, Rusya veya Türkiye yeni savaş alanları açmayı göze alabilir mi?

### SONUÇ

Sonuç olarak, Güney Kafkasya özellikle de Gürcistan, Türkiye için üç nedenden dolayı önemlidir: Bölge jeostrateji anlamında Hazar enerji kaynaklarının Avrupa pazarlarına taşınması için giriş kapısıdır. Orta Asya ile bir bütün olarak ele alındığında ise, bölge önemli miktarda petrol ve doğal gaz rezervlerine sahiptir. Dünyada artan enerji tüketimi de, petrol ve doğal gaza olan bağımlılık da artacaktır. Bu durum her ne kadar bölgenin çıkarına olsa da, günümüzde olduğu gibi gelecekte de Kafkasya, büyük güçlerin çıkar çatışmasına sahne olmayı sürdürecektir. Bu kapsamda Batı pazarlarına açılmanın zorluğunun farkında olan Ankara için doğu pazarları önemli bir alternatif olarak görülmeye devam edecektir. Tarihin şekillendirilmesinde, edilgen değil etken olmayı, hedef alan Türkiye'nin, bundan sonra da proaktif bir anlayışla, hareket etmesi gerekmektedir. Yeni gelişmeler ışığında milli güç unsurları ve dinamikler tekrar yorumlanarak, bölgeye yönelik politikaların gerçekçi ve etkili temellere dayandırılması önemlidir.

Türkiye, Kafkasya'da ABD ve Rusya'ya karşı denge sağlayabilecek, bölge ülkeleri ve toplumları üzerinde siyasi itibarının yükselecek bir güç sahibi olan devlettir. Türkiye, bölgedeki anlaşmazlıkların diplomatik yöntemlerle çözümüne ve bölgede kalıcı barışın tesisine katkı sağlamaya devam etmeli, Kafkasya İşbirliği ve İstikrar Paketi benzeri girişimler sürdürülmelidir. Bölge ülkelerinin dünya ekonomisine açılma sürecine ve bölgedeki ulaşım projelerine sağlanan destek sürdürülmeli, Kafkasya'nın Türkiye ekonomisi için önemli bir pazar olduğu ve Orta Asya'ya açılma imkânı sağladığı göz önünde bulundurulmalıdır. Azerbaycan ve Gürcistan'la mümkün olan her alanda işbirliği geliştirilmeli, enerji, ulaşım ve savunma sanayi alanlarındaki mevcut stratejik ortaklık güçlendirilmelidir. Ayrıca, Rusya-Ermenistan-İran hattındaki işbirliği karşısında Tiflis ve Bakü'nün yalnızlaştırılmasına müsaade edilmemelidir. Türkiye, Rusya'nın bölgedeki nüfuzunu da hesaba katarak Azerbaycan ve Gürcistan'ın Avrupa-Atlantik güvenlik sistemleriyle bütünleşmesine katkı sağlamaya ve bu ülkelerle askeri işbirliğini geliştirmeye devam etmelidir. Türkiye Gürcistan'ın toprak bütünlüğü yanlısı tutumunu sürdürmeli, ancak bu tutum Abhazya ve Güney Osetya ile ticari ilişkilerin geliştirilmesini engellememelidir.

### KAYNAKÇA

- Abbasova, N. (2021). Трёхсторонняя встреча глав МИД Азербайджана, Турции и Грузии состоится в ближайшее время – Чавушоглу / Trekhstoronnyaya Vstrecha Glav MID Azerbaydzhana, Turtsii i Gruzii Sostoitsya v Blizhaysheye Vremya – Chavushoglu, (03.03.2021). <http://interfax.az/view/828500> adresinden 17.07.2021 tarihinde erişildi.
- Acar, D. Ş. (2005). Soğuk Savaş Sonrası Dönemde Kafkaslar ve Güvenlik Sorunları. *Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 3(5), 163-182; *Karadeniz Araştırmaları*, 8(8), 114-136.
- Ağacan, K. (2001). Kaderdaş Devletler: Azerbaycan-Gürcistan İlişkileri. *Avrasya Dosyası, Azerbaycan Özel Sayısı*, 7(1), 317-333.
- Akademik Perspektif (2013). Türkiye-Gürcistan İlişkileri: İşbirliği Alanları, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. <http://akademikperspektif.com/2013/01/05/gecmisten-gunumuze-turkiye-gurcistan-iliskileri-isbirligi-alanlari-sorunlar-ve-cozum-onerileri-1/> adresinden 10.10.2019 tarihinde erişildi.
- Aras, B. (2009). Davutoğlu Era in Turkish Foreign Policy. *SETA Policy Brief*. 0(No:32), 1-15. <http://file.setav.org/Files/Pdf/davutoglu-era-in-turkish-foreign-policy.pdf> adresinden 10.11.2019 tarihinde erişildi.
- Asal, U. Y. (2015). Kafkasya'nın Değişen Jeopolitiği Yeni Güç Dengesinin Kafkasya İstikrar ve Güvenliğine Etkisi. *Yeni Türkiye Kafkaslar Özel Sayısı (I. Cilt)*, 0(71), 426-436.
- Askeroglu, S. (2021). Karabağ Savaşı'nın Gürcistan'daki Yansımaları. (26.02.2021). [iramcenter.org/karabag-savasinin-gurcistandaki-yansimalari](http://ramcenter.org/karabag-savasinin-gurcistandaki-yansimalari) adresinden 10.03.2021 tarihinde erişildi.
- Avetikyan, G. (2020). *ВОЙНА 2020 ГОДА В НАГОРНОМ КАРАБАХЕ: РЕГИОНАЛЬНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ / Voyna 2020 Goda V Nagornom Karabakhe: Regional'noye Izmereniye*. St Petersburg: Avrupa Üniversitesi.

- Aydın, M. (2000). Between Euphoria and Realpolitik: Turkish Policy toward Central Asia and the Caucasus. (Derleyen: Tareq Ismael & Mustafa Aydın). *Turkey's Foreign Policy in the 21st Century: A Changing Role in World Politics* İçinde (s. 3-26). Burlington: Ashgate.
- Azerbaycan (2019). Kafkas Liderlerinin Kislovodsk Toplantısı. *Azerbaycan Gazetesi*, 05.06.1996 tarihli haber. 10.10.2019 tarihinde erişildi.
- Babacan, A. (2008). 2008 Yılına Girerken Dış Politikamız, Dışişleri Bakanlığı 2008 Mali Yılı Bütçe Tasarısı. *TBMM Genel Kurulu'na Sunulması Vesilesiyle Hazırlanan Kitapçık*. Ankara. [https://www.mfa.gov.tr/disisleri-bakani-sayin-ali-babacan-in-2009-mali-yili-butce-tasarisi-konusmasi\\_-21-kasim-2009.tr.mfa](https://www.mfa.gov.tr/disisleri-bakani-sayin-ali-babacan-in-2009-mali-yili-butce-tasarisi-konusmasi_-21-kasim-2009.tr.mfa) adresinden 15.12.2019 tarihinde erişildi.
- Bakinskiy Raboçiy (2008). Заявление для печати премьер-министра Турции Реджепа Тайипа Эрдогана/ Zayavleniye Dlya pechati Prem'yer –Ministra Turtsii Redzhepa Tayipa Erdogana. // *Bakinskiy Raboçiy Gazetesi*, (21.08.2008).
- Barnett, M. vemo Raynd, D. (2005). Power in International Politics. *International Organization*, 59(1), 39-75.
- BBC News (2020). Что случилось в Нагорном Карабахе? Отвечаем на главные вопросы. / Chto Sluchilos'v Nagornom Karabakhe? Otvechayem na Glanyye Voprosy. <https://www.bbc.com/russian/features-54427054> adresinden 25.06.2021 tarihinde erişildi.
- Bezhanishvili, Z. (2009). Between Conflict and Patnership, Comtemporary Developments in Russian-Georgian Relations. *Russian Politics and Law*, 47(3), 19-35.
- Bile, F. (2008). Erdoğan: Rusya'yı Gözardı Edemeyiz. *Milliyet Gazetesi*, 02.08.2008 Tarihli Haber. <http://www.milliyet.com.tr> adresinden 10.10.2019 tarihinde erişildi.
- Boris, A. İ. (2006). *Geopolitika*. Sankt-Petersburg: Piter Yayınları.
- Brzezinski, Z. (1997). *Büyük Satranç Tahtası*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Cerrah, U. (2017). Kafkasya'daki Jeopolitik Değişmelerin Karadeniz Güvenliğine Etkisi. (Editörler: Hasret Çomak & Caner Sancaktar & Volkan Tatar & Burak Şakir Şeker). *Karadeniz Jeopolitiği* İçinde (s.425-486). İstanbul: Beta Yayınları.
- Çakmak, H. (1998). *1989'dan Günümüze Gürcistan*. Trabzon: KTÜ Yayınları.
- Çaşın, M. H. (2012). Türk Dış Politikası Açısından Kafkasya ve Orta Asya. *Hazar Raporu*, 0(0), 52-66.
- Çelikpala, M. (2010). Türkiye ve Kafkasya: Reaksiyoner Dış Politikadan Proaktif Ritmik Diplomasiye Geçiş. *Uluslararası İlişkiler*, 7(25), 93-126.
- Çelikpala, M. ve Vəliyev, C. (2015). Azerbaycan-Gürcistan-Türkiye Bölgesel İşbirliğinin Başarı Örneği. *Police Brief*, (Mart, No:3). Kayseri: Kadir Has Üniversitesi.
- Davutoğlu, A. (2010). Внешняя политика турции и россия // россия в глобальной политике. / Vnehnnyaya Politika Turtsii i Rossiya // Rossiya v Global'noy Politike. [https://globalaffairs.ru/number/n\\_114562](https://globalaffairs.ru/number/n_114562) adresinden 10.11.2019 tarihinde erişildi.
- Davutoğlu, A. (2016). *Stratejik Derinlik*. İstanbul: Küre Yayınevi.
- Demirdağ, Y. (2005). Bağımsızlıktan Kadro Devrimi'ne Türkiye-Gürcistan İlişkileri. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 2(7), 125-155.
- Dussouy, G. (2006). *Les Théories Géopolitiques (I)*. Paris: L'Harmattan.
- Erkan, S. (2015). 2008 Rusya-Gürcistan Savaşı Bölgesel Etkisi. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 1(4), 36-48.
- Erkan, S. (2016). 2008 Rusya-Gürcistan Savaşı ve Uluslararası Toplum. *UİİİD-İJEAS*, 0(17), 41-64.
- Erşen, E. ve Parlar Dal, E. (2018). Türk-Rus İlişkilerinin Karadeniz-Kafkasya Boyutu Uçak Krizi ve Sonrası, Karadeniz ve Kafkaslar: Riskler ve Fırsatlar. [https://tasam.org/Files-/icerik/File/Pages from karadenizkafkaskong pdf 24fdc87b-8d1d-4a3a-a8cb-96e1c1a896a3.pdf](https://tasam.org/Files-/icerik/File/Pages%20from%20karadenizkafkaskong%20pdf%2024fdc87b-8d1d-4a3a-a8cb-96e1c1a896a3.pdf) adresinden 10.12.2019 tarihinde erişildi.
- Frappi, C. ve Marco Valigi (2015). Patterns for Cooperation in the Southern Caucasus Area (Azerbaijan, Georgia and Turkey-Triangular Diplomacy in the Shadow of Energy Strategy). (Editörler: Farhad Mammadov & Fuad Chiragov). *Trilateral Dimension of Azerbaijan's Foreign Policy* İçinde (s. 31-59). Bakü: SAM (Stratejik Araştırmalar Merkezi).
- Frederick, M. (2020). Armenia-Azerbaijan: Two Global Implications of the Conflict. *General Politics*, (20.10.2020). <https://www.global-counsel.com/insights/blog/armenia-azerbaijan-two-global-implications-conflict> adresinden 17.03.2021 tarihinde erişildi.
- Gadzhev, K. S. (2001). *Kavkaza Geopolitika, (Kafkasya'nın Goepolitikası)*. Moscow: Mezhdunarodnye Otnosheniia.

- Gogoryan, A. (2013). Абхазская железная дорога может открыть жизненно важные торговые пути. Несмотря на очевидные выгоды, открытие маршрута будет чревато проблемами. / Abkhazskaya Zheleznaya Doroga Mozhet Otkryt' Zhiznenno Vazhnyye Torgovyie Puti. Nesmotrya na Ochevidnyye Vygody, Otkrytiye Marshruta Budet Chrevato Problemami. 17 June. <https://iwpr.net/ru/global-voices/abkhazskaya-zheleznaya-doroga-mozhet-otkryt-zhiznenno-vazhnye-torgovyie-puti> adresinden 20.05.2019 tarihinde erişildi.
- Görgülü, A. ve Krikorian, O. (2012). Türkiye'nin Güney Kafkasya Politikası: Devlet ve Sivil Toplum Aktörlerinin Rolü. *Eurasia Parthnership Foundation. TESEV Dış Politika Programı.* [https://www.academia.edu/3371605/T%C3%BCrkiye\\_nin\\_G%C3%BCney\\_Kafkasya\\_Politikas%C4%B1\\_Devlet\\_ve\\_Sivil\\_Toplum\\_Akt%C3%B6rlerinin\\_Rol%C3%BC\\_2012](https://www.academia.edu/3371605/T%C3%BCrkiye_nin_G%C3%BCney_Kafkasya_Politikas%C4%B1_Devlet_ve_Sivil_Toplum_Akt%C3%B6rlerinin_Rol%C3%BC_2012) adresinden 20.07.2019 tarihinde erişildi.
- Görgülü, A. ve Krikorian, O. (2015). Türkiye'nin Güney Kafkasya Politikası: Devlet ve Sivil Toplum Aktörlerinin Rolü. *Eurasia Partnership Foundation, Azerbaijan.* [http://tesev.org.tr/wp-content/uploads/2015/11/Turkiyenin\\_Guney\\_Kafkasya\\_Politikasi\\_Devletlerin\\_Ve\\_Sivil\\_Toplum\\_Rolu.pdf](http://tesev.org.tr/wp-content/uploads/2015/11/Turkiyenin_Guney_Kafkasya_Politikasi_Devletlerin_Ve_Sivil_Toplum_Rolu.pdf) adresinden 06.10.2019 tarihinde erişildi.
- Habibbeyli, A. (2017). "Azerbaycan-Gürcistan-Türkiye" – Başarılı Üçlü İşbirliğinin 25 Yılı. <http://newtimes.az/tr/views/5174/> adresinden 06.10.2019 tarihinde erişildi.
- Hasanov, A. M. (2016). *Güney Kafkasya'nın Askeri-Jeostratejik Durumu ve Azerbaycan'ın Güvenlik Politikaları*, (Aktaranlar: Azad Ağaoğlu & Fuad Şammedov). Ankara: Ötügen Neşriyat.
- Hunter, T. S. (1994). *International and Regional Actors: Their Politics and Impact on The Transcaucasus*. USA: CSIS, Washington D.C.
- İlhan, S. (1999). *Kafkasya'nın Gelişen Jeopolitiği*. İstanbul: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- International Crisis Group (2018). Russia and Turkey in the Black Sea and the South Caucasus. *REPORT 250 / Europe & Central Asia.* <https://www.crisisgroup.org/europe-central-asia/western-europemediterranean/turkey/250-russia-and-turkey-black-sea-and-south-caucasus> adresinden 15.02.2020 tarihinde erişildi.
- Isachenko, D. (2020). Turkey–Russia Partnership in the War over Nagorno-Karabakh. Militarised Peacebuilding with Implications for Conflict Transformation. *SWP Comment 2020/C 53.* <https://www.swp-berlin.org/10.18449/2020C53/> adresinden 11.06.2021 tarihinde erişildi.
- İsaev, S. (2021). Görüş - Karabağ'da Kim Kazandı?, (05.01.2021). <https://www.aa.com.tr/tr/analiz/gorus-karabagda-kim-kazandi/2098531> adresinden 05.03.2021 tarihinde erişildi.
- Kaplan, Z. (2020). Türkiye Karabağ'da Ne Kazandı? Rusya ile İlişkilerimiz Ne Olacak?, (12.10.2020). <https://www.sozcu.com.tr/2020/dunya/turkiye-karabagda-ne-kazandi-rusya-ile-iliskilerimiz-ne-olacak-6121875/> adresinden 02.03.2021 tarihinde erişildi.
- Kommersant (2020). Yarı Ayrılıkçı Dönem. *Kommersant Gazetesi*, 19.11.2010 tarihli haber. 25.02.2020 tarihinde erişildi.
- Kucuk, B. (2021). Rusya: Gürcistan'ın NATO'ya Kabulü Korkunç Bir Çatışma Çıkarabilir. <https://tr.euronews.com/2018/08/06/rusya-gurcistanin-nato-ya-kabulu-korkunc-bir-catisma-cikarabilir> adresinden tarihinde 26.06.2021 erişildi.
- Quliyev, S. (2019). Bölgeselleşme Çerçevesinde Kafkasya'da İşbirliği İmkanları ve Engelleri. *TASAM (Türk Asya Stratejik Araştırmalar Merkezi)*, (02.01.2019). [https://tasam.org/tr-TR/Icerik/51337/bolgesellesme\\_cercevesinde\\_kafkasyada\\_isbirligi\\_imkanlari\\_ve\\_engeller](https://tasam.org/tr-TR/Icerik/51337/bolgesellesme_cercevesinde_kafkasyada_isbirligi_imkanlari_ve_engeller) adresinden 10.10.2021 tarihinde erişildi.
- Mdivani, G. (2019). Ermeni Taburları Abhazya'da Savaştı. Gürcü Siyaset Bilimci Georgy Mdivani Geline Sürücü Değerlendirdi, 10.10.2019. <https://haberglobal.com.tr/dunya/ermeni-taburlari-abhazya-da-savasti-gurcu-siyaset-bilimci-georgy-mdivani-gelinen-sureci-degerlendirdi-9334> adresinden 12.06.2021 tarihinde erişildi.
- Mikaelyan, G. (2020). Территориальные потери Арцаха в результате второй Карабахской войны” (статистика и карты). *Кавказский Узел / Territorial'nyye Poteri Artsakha v Rezul'tate Vtoroy Karabakhskoy Voyny” (Statistika i Karty).* *Kavkazskiy Uzel*, (19.11.2020). <https://www.kavkaz-uzel.eu/blogs/83781/posts/45972> adresinden 17.03.2021 tarihinde erişildi.
- Milliyet Gazetesi (29.01.2006). <http://gazetearsivi.milliyet.com.tr/Arsiv/2004/01/29> adresinden 07.10.2019 tarihinde erişildi.

- Mütercimler, E. (2006). *Geleceği Yönetmek: Yüksek Stratejiden Etki Odaklı Harekâta*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Nicholas, D. (2020). What did Turkey Gain From the Armenia-Azerbaijan War? Turkey Helped Azerbaijan Win on the Battlefield, But What Ankara Stands to Gain Geopolitically Remains to be Seen, (11.12. 2020). <https://eurasianet.org/perspectives-what-did-turkey-gain-from-the-armenia-azerbaijan-war> adresinden 17.07.2021 tarihinde erişildi.
- Pamir, N. (1999). *Bakü-Ceyhan Petrol Boru Hattı: Orta Asya ve Kafkasyada Bitmeyen Oyun*. Ankara ASAM Yayınları. [www.asam.org](http://www.asam.org) adresinden 10.05.2019 tarihinde erişildi.
- Papashvili, S. (2019). Грузия запуталась: «первый господин» — Турция, США или Европа? Интервью / Gruzija Zaputalas'. <<Pervey Gospodin>> - Turtsiya SSHA ili Yevropa? Interv'yu, (30.07.2019) <https://eadaily.com/ru/news/2019/07/30/gruziya-zaputalas-pervyy-gospodin-turciya-ssha-ili-evropa-intervyu> adresinden 13.07.2021 tarihinde erişildi.
- Pistoso, M. (2016). *The Transcaucasus in Transition: Nation-Building and Conflict*. Washington D.C.: Center for Strategic and International Studies.
- Primakov, E.M. (2012). *Турция: новая роль в современном мире*. / Turtsiya: Novaya Rol' v Sovremennom Mire. Moskova: Tssa Ran.
- Radikal (2008). Kafkasya İşbirliğine Aliyev Desteği. *Radikal Gazetesi*, 20.08.2008 tarihli haber [www.radikal.com.tr](http://www.radikal.com.tr) adresinden 20.08.2018 tarihinde erişildi.
- Recent Developments (2020). Global Conflict Tracker. *Council on Foreign Relations*, (22.07.2020). <https://microsites-live-backend.cfr.org/global-conflict-tracker/conflict/nagorno-karabakh-conflict> adresinden 20.06.2020 tarihinde erişildi.
- Robinson, P. (2020). Azerbaycan-Ermenistan Savaşı Rusya'nın Türkiye'yle Denge Politikasını Tehdit Ediyor. *İndependent Türkce*, (01.11.2020). <https://www.indyurk.com/node/252321/d%C3%BCnyadan-sesler/azerbaycan-ermenistan-savasi> adresinden 03.03.2021 tarihinde erişildi.
- Sandıklı, A.; İsmayilov, E. ve Gafarlı, O. (2014). Kafkasya'daki Gelişmeler ve Türkiye. *Bilge Adamlar Kurulu Raporu*. [www.bilgesam.org](http://www.bilgesam.org) adresinden 20.01.2020 tarihinde erişildi.
- Savaş Kapımızda. (2001). *Milliyet Gazetesi*, 11.10.2001 tarihli haber, <http://gazetearsivi.milliyet.com.tr/Arsiv> adresinden 10.05.2018 tarihinde erişildi.
- Shukurova, G. ve Gadimova, K. (2018). The Impact of the Nagorno-Karabakh Conflict on the Regional Prosperity of the South Caucasus, (23.04.2018). <https://neweasterneurope.eu/2018/04/23/impact-nagorno-karabakh-conflict-regional-prosperity-south-caucasus> adresinden 23.07.2020 tarihinde erişildi.
- Sıra AB Jestinde (2004). *Milliyet Gazetesi*, 29.01.2004 tarihli haber. <http://gazetearsivi-milliyet.com.tr/Arsiv> adresinden 10.05.2018 tarihinde erişildi.
- Stanislav, P. (2016). Кавказская платформа стабильности и сотрудничества может быть реализована. / Kavkazskaya Platforma Stabil'nosti i Sotrudnichestva Mozhet Byt' Realizovana. <https://vestikavkaza.ru/analytics/Kavkazskaya-platforma-stabilnosti-i-sotrudnichestva-mozhet-byt-realizovana.html> adresinden 10.02.2020 tarihinde erişildi.
- Şariya, V. (2020). Карабахская “разморозка”: реакция из Абхазии. / Karabakhskaya “Razmorozka”: Reaktsiya iz Abkhazi, (29.09.2020). <https://www.ekhokavkaza.com/a/30864802.htm> adresinden 21.12.2020 tarihinde erişildi.
- Taşdemir, T. (2005). *Türkiye'nin Kafkasya Politikasında Ahıska ve Sürgün Halk Ahıskalılar*, (1. Baskı). İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Taşkın, M. (2006). Bağımsızlıktan Sonra Gürcistan Türkiye İlişkileri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Türkan Başyığıt), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Tavkul, U. (2002). *Etnik Çatışmaların Gölgesinde Kafkasya*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- TRT Haber (2021). Gürcistan Başbakanı Garibaşvili: NATO'ya Tam Üye Olmanın Zamanı Geldi, (05.04.2021). <https://www.trthaber.com/haber/dunya/gurcistan-basbakani-garibasvili-natoya-tam-uye-olmanin-zamani-geldi-570374.html> adresinden 20.06.2021 tarihinde erişildi.
- Uluslararası Politika Akademisi (2012). Saakashvili Dönemi ve Sonrası Türk-Gürcü İlişkileri. <http://politikaakademisi.org/2012/10/18/saakashvili-donemi-ve-sonrasi-turk-gurcu-iliskileri/pdf> adresinden 05.10.2019 tarihinde erişildi.

- 
- Wakizaka, k. (2020). Azerbaycan-Ermenistan Çatışmasında Gürcistan'ın Mecbur Tarafsızlığı. *Kafkassam. com*, (20.06.2020). <https://kafkassam.com/azerbaycan-ermenistan-catismasinda-gurcistanin-mecbur-tarafsizligi.html> adresinden 26.07.2021 tarihinde erişildi.
- Глава МИД Турции поддержал углубление сотрудничества Грузии с евроатлантическими структурами / Glava MID Turtsii Podderzhal Uglubleniye Sotrudnichestva Gruzii s Yevroatlanticheskimi Strukturami. (03.03.2021). <http://interfax.az/view/828533b> adresinden 12.04.2021 tarihinde erişildi.
- Карабахская «разморозка»: реакция из Абхазии / Karabakhskaya «Razmorozka»: Reaksiya iz Abkhazii. <https://www.ekhokavkaza.com/a/30864802.html> adresinden 10.06.2021 tarihinde erişildi.
-





# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 17, p. 279-288, Autumn 2021

## 19. YY'dan Günümeze Latin Amerika'ya Göç Eden Denizaşırı Çinlilerin Hayatta Kalma ve Entegrasyon Mücadeleleri: Peru Örneği *Survival and Integration Struggles of Overseas Chinese Migrating to Latin America Since the 19th Century: The Example of Peru*

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.954848>

Araştırma Makalesi /  
Research Article

Makale Geliş Tarihi /  
Article Arrival Date  
**20.06.2021**

Makale Kabul Tarihi /  
Article Accepted Date  
**17.09.2021**

Makale Yayın Tarihi /  
Article Publication Date  
**29.09.2021**

### Asya Studies

Doç. Dr. Buket Önal  
Kocaeli Üniversitesi, İktisadi ve İdari  
Bilimler Fakültesi, Uluslararası  
İlişkiler Bölümü  
[buketonal@hotmail.com](mailto:buketonal@hotmail.com)

#### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0001-9075-257X>

#### Öz

Çin'den farklı zamanlarda, farklı nedenlerle göçler olmuş ve Çin, dünyada Hindistan ve Meksika'dan sonra en çok göç veren üçüncü ülke olmuştur. Çin anakarası, Hong Kong, Makao ve Tayvan dışında yaşayan bu göçmenlere 'Denizaşırı Çinli' denmektedir. Latin Amerika da 19.yy'dan itibaren bu göçün yaşandığı bir bölge olmuş ve bu göçler bugüne kadar nicelik ve nitelik değiştirerek devam etmiştir. Bölgede en fazla Çin göçmene sahip ülke Peru'dur. 'Sözleşmeli İşçi' göçü adı altında 'insan ticareti' ile ülkeye getirilen hayatta kalma mücadelesi veren Çinlilerin üç kuşak torunları bugün sosyal, kültürel, siyasi ve ekonomik statülerini yükselterek önemli pozisyonlara sahip olmuşlardır. Bu zorlu süreç hiç de kolay olmamış, 19.yy'dan günümüz kadar hem sosyal hem de ekonomik zorluklarla karşı karşıya kalmışlardır. İlk dönemde ad ve soyadları bile değiştirilen ve yasaklanmasına rağmen köle gibi çalıştırılan Çinli "işçiler", hak mücadelelerinde anavatanlarının da desteğini almak istemiş ve o döneme kadar dış dünyaya kapalı olan Çin, bu sorunu çözebilmek için Peru Devletiyle diplomatik ilişkiler kurmaya razı olmuştur. Bu gelişmelerden sonra birtakım haklar elde edilse de dönem dönem Çinliler ülkede istenmeyen kişi muamelesi görmüşlerdir. Çin Halk Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla ülkeden göçlere izin verilmemesi nedeniyle bir yavaşlama olsa da Tayvan'dan göçler Peru'ya devam etmiştir. Zamanla ülkede sayıları artan Çinli nüfus, ülkeye uyum sağlamak ve sosyal ve ekonomik statülerini yükseltebilmek için farklı yöntemlere başvurmuşlardır. Makalede bu zorlu süreç ve bu yöntemlere değinilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Denizaşırı Çinli, Latin Amerika, Göç, Peru

#### Abstract

Migration from China to other countries took place at different times and for various reasons. As a result, China has become the third-largest sending country in the world following India and Mexico. The immigrants living outside mainland China, Hong Kong, Macau, and Taiwan are referred to as 'Overseas Chinese'. Latin America has stood out as a region where overseas Chinese migrated since the 19th century. Although its size and characteristics have changed over time, migration to the region has continued until today. The country with the largest number of Chinese immigrants in the region is Peru. The third-generation descendants of the Chinese, who were brought to the country by 'human trafficking' under the name of 'Contract Worker' and struggled to survive at that time, have increased their social, cultural, political, and economic status today and have risen to important positions in Peruvian society. However, it did not occur smoothly, and Chinese immigrants have been confronted with both social and economic challenges since the 19th century. Chinese "workers", whose names and surnames were even changed in the early periods and who worked like slaves even though it was forbidden, tried to get the support of their homeland in their struggle for rights. China, which was closed to the outside world at that time, agreed to establish diplomatic relations with Peru to solve the problem. Although the Chinese in Peru gained some rights as a result of these initiatives, they were treated as unwelcome persons in the country from time to time. After the foundation of the People's Republic of China, immigration was not allowed, which resulted in a significant decrease in immigration from the mainland. However, immigration from Taiwan has continued. The Chinese, whose numbers have increased over time, have adopted different methods to integrate into the country and increase their social and economic status. The study examines the challenging period experienced by the Chinese and the methods they adopted in this context.

**Keywords:** Overseas Chinese, Latin America, Immigration, Peru

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Önal, B. (2021). 19. yy'dan Günümeze Latin Amerika'ya Göç Eden Denizaşırı Çinlilerin Hayatta Kalma ve Entegrasyon Mücadeleleri: Peru Örneği. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(17), 279-288.

## GİRİŞ

Hintliler ve Meksikalılardan sonra dünyanın üçüncü büyük göçmen nüfusu, Çin dışında yaşayan Çinli göçmenlerdir ve 2019 verilerine göre, dünyada Çin doğumlu uluslararası göçmenlerin sayısı 11 milyon civarındadır (World Migration Report, 2020). Ünlü Sinolog Gungwu Wang, son iki yüzyıl boyunca Çin'den göçleri dört ana model üzerinden açıklamaktadır. Birincisi, erkeklerden oluşan tüccarların ve sonrasında ailelerinin farklı ülkelerde iş kurmak için yurtdışına gitmeleri ve bir veya iki kuşaktan sonra bu topraklarda yerleşmelerini içeren *Huashang* modelidir. Bu model, 1850'lerden önce birçok Asya ülkesine, özellikle Güneydoğu Asya'ya Çin göçünün önde gelen modeli olmuştur. Bazı araştırmacılar bu dönemi de ikiye ayırır; ilk dönem Tang Hanedanlığı'ndan Güney Song Hanedanlığı'na (618-1270) kadar olan ve denizaşırı Çinlilerin kademeli olarak ortaya çıktığı bir dönemdir. Bu dönemde, Çin'in feodal toplumunun emtia ekonomisi oldukça gelişmiş ancak Güneydoğu Asya hala nispeten geri kalmıştır. Bu yüzden birçok Çinli işadama Güneydoğu Asya'da ticaret yapmaya başlamış ve bazıları oraya yerleşerek denizaşırı Çinlilerin ilk neslini oluşturmuştur. İkinci dönem, Yuan Hanedanlığı'ndan Qing Hanedanlığı'nın ortasına kadar olan (1271-1840) ve özellikle Ming Hanedanlığı döneminde denizaşırı ticaretin daha da geliştiği dönemdir. Bu dönemde, Japonya'nın ve Kuzey Kore'nin doğusundan Hindistan'ın doğu kıyılarına, kuzeyde Myanmar'daki Ayeyarwady Nehri'nin üst kısımlarından güneydeki Endonezya takımadalarına kadar, denizaşırı Çinliler hemen hemen her yerde görülmüştür. İkinci model, 1840'lardan 1920'lere kadar devam eden ve Kuzey Amerika ve Avustralya'da altın madenciliği ve demiryolu inşasında yoğunlaşan düşük seviyeli mesleklerde 'ortak çalışma'yı içeren *Huagong* modelidir. Bu dönemde Çin'de yaklaşık 7 milyon insan dünyanın her yerine insan ticaretine maruz kalmış, böylece denizaşırı Çinlilerin bugün tüm dünyaya yayılması için bir model oluşturmuştur. Wang'ın Çin göçü modellerinin üçüncüsü, esas olarak iyi eğitilmiş profesyonellerin göçünü tanımlayan *Huaqiao* modelidir. Bu model, 1911'de Qing Hanedanlığının sona ermesi ile başlayan "Modern Çin Tarihi"nin bir uzantısıdır. Bu dönemde "Çin eğitimi olmadan, denizaşırı Çinliler olamaz" düşüncesiyle 1920'lerden itibaren birçok öğretmen Çinli göçmenlerin çocuklarını eğitmek için Güneydoğu Asya ülkelerine gönderilmiş ve bu eğilim 1950'lere kadar devam etmiştir. Dördüncü model, 1950'lerden beri yaygın olan *Huayi* modelidir. Bu göçlerle Çinliler neredeyse her Güneydoğu Asya ülkesinde ulusal ekonomilerin ana unsuru haline gelmişlerdir (Poston ve Wong, 2016: 352-353; Diaspora: Yurtdışında Yaşayanlar, 2020).

Wang'ın bu sınıflandırması dışında ekonomik, siyasi, demografik ve doğal afetler gibi nedenler de Çinlileri zorunlu ya da istekli ülkelerinden dünyanın dört bir yanına göçmek zorunda bırakmıştır. Bunun ana nedeni ülkenin yaşadığı ciddi ekonomik sorunlardır. Buna ek olarak, Batı emperyalist güçlerinin Çin toprakları ve zenginliği üzerindeki baskısı, Afyon Savaşları, Taiping İsyanı ve diğer büyük sosyopolitik ayaklanmalar, 20.yüzyıl iç savaşı, Japon istilası ve devrimci değişim göç için baskı yaratmıştır. Bu göç eğilimi, sosyal huzursuzluğu düzeltebileceği ve büyümesi durdurulamayan aşırı nüfus artışı azaltabileceği nedeniyle Çinli yetkililer tarafından da teşvik edilmiştir. En popüler destinasyonlar, Güneydoğu Asya'nın komşu ülkeleri olsa da dünyanın hemen hemen her yerine Çin göçü yaşanmıştır. Böylece milyonlarca Çinli, diğer ülkelere göç etmiş ve onların torunları, doğdukları ülkelerin vatandaşlığına sahip olmalarına rağmen, kendilerini etnik anlamda 'Çinli' olarak tanımlamaya devam etmişlerdir (Wickberg, 1994: 13; Agustín ve Recabarren, 2014: 29)

Çin, Hong Kong, Tayvan ve Makao dışında ikamet eden Çin kökenli göçmenleri ve torunlarını tanımlamak için 'Diaspora' yerine 'Denizaşırı Çinli' kavramını kullanmaktadır. Bu kavramın kullanılması Antik Çin'e kadar gitmektedir. Bu dönemde, yurtdışında yaşayan insanlar 'denizaşırı' olarak adlandırılmaktaydı. Yurtdışına göç eden insan sayısındaki hızlı artışla birlikte, 'Hua' (Çin'in eski adı) ve 'denizaşırı' sözcükleri, yurtdışında yaşayan Çinlileri ifade etmek için birbirine bağlanmıştır. 'Çin' terimi genellikle, Çin dışında, Çin kökenli ve Çin kültürünü bir ölçüde elinde tutan insanları ifade etmek için kullanılmaktadır. 1878'de, Qing Hanedanlığı'nın ABD büyükelçisi Chen Lanbin, Çin'de yurtdışında yaşayan insanlara "denizaşırı" olarak atıfta bulunmuştur. Ayrıca 1883'te Çinli reformist Zheng Guanying, Dışişleri ve Ticaret Bakanı Li Hongzhang'a yaptığı konuşmada "Denizaşırı Çinli" terimini kullanmış ve 1904 yılında da Qing hükümetinin Dışişleri Bakanlığı denizaşırı ülkelerde konsolosluklar kurulmasını belirten bir kitapta bir kez daha bu kavramdan bahsetmiştir. Böylece kavram genellikle yurtiçinde ve yurtdışında kabul edilir olmuştur. (Denizaşırı Çinli; Güneydoğu Asya'daki Etnik Çinliler Üzerine, 2002: 38)

Latin Amerika bölgesinde en eski, en büyük ve en yaygın dağılıma sahip Asya göçmenleri Çinlilerdir. 19. yüzyıl, Çin'den Latin Amerika'ya önemli göçmen dalgalarına tanık olmuştur. Wang'ın *Huagong* modeline uygun 'insan ticareti' şeklinde başlayan göçleri, ilerleyen yıllarda farklı nedenler ve

kapsamlardaki göçler takip etmiştir. Bu göçlerin yoğun yaşandığı ülkelerden biri de Peru'dur. Çinlilerin bölgeye getirildikleri ilk dönemden itibaren ülke, Çin göçünü yaşamış ve hatırı sayılır bir Çinli topluluğa sahip olmuştur. Bölgeye zorunlu ya da istekli gelen Çinli göçmenlerin bölge ülkelerinde yaşadıkları süreç oldukça sancılı geçmiştir diyebiliriz. Bu çalışmada da Peru örneğinden yapılacak analizde, Peru'daki Denizaşırı Çinli göçmenlerin hayatta kalma ve entegrasyon mücadeleleri tarihsel süreçte ele alınacaktır.

### 1. Latin Amerika'da Denizaşırı Çinli Göçünün Tarihsel Arka Planı

Son dönemlerde “Çinlilerin Kolomb'dan önce Amerika'yı keşfedip keşfetmediği” tartışıla dursun,<sup>1</sup> (Menziés ve Hudson, 2013) Çin'in Latin Amerika bölgesiyle olan ilk temaslarının, İspanyol ticaret gemilerince (Manila Kalyonu<sup>2</sup>) (Manila Galleon, 2020) Çin mallarının Filipinler'in Manila limanından, bugünkü Meksika ve Peru'ya taşındığı 16. yüzyılda (İspanyol sömürge imparatorluğu dönemi) başladığını söyleyebiliriz. Bu dönemde Asya'dan ipek, seramik, porselen, barut ve diğer ürünler taşınıyor, altın, gümüş, mısır ve tütün ile dönülüyordu. Bu ticari ilişkiler, 19. yüzyılın başında (1815) İspanya'nın bu ticaretin durdurulmasını emrettiği Latin Amerika Bağımsızlık Savaşı patlak verene kadar yaklaşık 300 yıl sürmüştür. İspanyolca'da Çinlilere Makao dilinde ‘ticaret’ anlamına gelen *sengli* kelimesinden gelen *sangley* deniliyordu (He, 1990: 4). Bölgeye gelen en eski Manila Çinlileri arasında İspanyol işadamlarıyla ortaklık yapan ve İspanyol sömürge yetkilileri ve zengin tüccarlara hizmet veren Çinli işadamları vardı. Çin ve Latin Amerika arasındaki bu ilişki, Pasifik'in doğusu ile batısı arasında iki yönlü bir değişim yaratmıştır: Çin ipek ve porselenleri, Amerikan pazarına ulaştırırken aynı zamanda Çin kültürü de yenedünyaya yayılıyor ve yenedünyanın mısır, tatlı patates, yer fıstığı ve diğer tarımsal ürünleri de Çin topraklarında kök salıyordu. Böylece Amerikan ürünleri, Çin'in tarımsal üretiminin teşvik edilmesinde ve insanların maddi yaşamının zenginleştirilmesinde önemli bir rol oynamıştır. 16. yüzyılın sonunda, İspanyol kraliyet ailesi Çinli zanaatkarların Amerika'ya girmesine izin verilmesini emretmiş ve yaklaşık 5.000 marangoz, demirci, tuğla ustası, kuyumcu, berber ve terzi Manila'dan Amerika'ya yönelerek Latin Amerika'ya denizaşırı Çinli göçmenlerin öncüleri olmuşlardır. Çin ve Latin Amerika ülkeleri arasındaki belgelenmiş temaslar ise Latin Amerika'nın çoğunun yeni bağımsızlığına kavuştuğu 19. yüzyılda olmuş ve ilişkilerin ikinci safhasına geçilmiştir. Çin ve Latin Amerika medeniyetleri arasında artık ‘mallar’ değil, ‘insanlar’ öncelik kazanacaktır. Çin'den bölgeye göç, yarımküredeki köleliğin yasaklandığı ya da azaldığı ve Yeni Dünya'nın tarım ürünleri ve hammaddeler için dünya pazarlarının genişlemesini ve gelişmesini gördüğü bir dönemde gerçekleşmiştir. Bu ticaretin geliştirilmesi için demiryolları, su kanalları, limanlar, telgraf gibi altyapı iyileştirmelerinin de yapılması gerekiyordu ve bu işlerin tümü emek yoğundu. Böylece İspanyol ve Portekizlilerin güç kaybedip bölgeden uzaklaştığı ve ABD'nin 1823'te Monroe doktrini ile bölgeyi etki alanı ilan ettiği dönemlerde, ilk Çinli işçilerin (*Coolie*<sup>3</sup>) (Agustín ve Recabarren, 2014: 29) plantasyonlarda ve bölgenin erken altyapı projelerinde çalıştırılmak üzere bölgeye getirildiklerini görüyoruz. Özellikle köle ticaretinin sona erdiği Küba (1845) ve Peru (1855), Çinli işçilerin en fazla tercih edildikleri ülkeler olmuşlardır. Küba, 1847'de *La Trata Amarilla* (Sarı Ticaret) ile Çin'den çok sayıda *Coolie* getirtmiş, bu ucuz işgücü Peru'nun da dikkatini çekerek 1849'da kendi *Trata*'sını yürürlüğe koymasına neden olmuştur. Peru ve Küba'ya 1847 ile zorunlu göçün sona erdiği 1874 yılına kadar gelen Çinli işçi sayısı 225.000'den fazladır. (Strabucchi, 2010: 54; Creutzfeldt, 2019; Hu-Dehart ve Lopez, 2008: 14; Hu-Dehart, 1994: 1; Latin Amerika'daki Denizaşırı Çinlilerin Tarihsel Değişimleri ve Statükoları: İlerici Durum, 2017; Çin ve Latin Amerika, 2020).

Arazi sahibi elitlerin, kendilerinin yapmak istemedikleri ağır işleri yerine getirmeleri için gerekli ucuz işgücü ihtiyacını karşılayacak olanlar, Güney Çin'den bölgeye göçe zorlanan yüz binlerce erkek Çinli olmuştur. Küba ve Jamaika'nın şeker kamışı tarlaları ve gümüş madenlerinde, Peru tarlaları ve *guano*<sup>4</sup> (“Guano”) toplama endüstrisinde ve daha sonra Panama Kanalı projesinde çok sayıda Çinli işçi

<sup>1</sup> Gavin Menziés, “Amerika'yı Kim Keşfetti?” adlı kitabında, kıtayı ilk keşfedenin Çinliler olduğunu iddia ediyor. Buna delil olarak da, Çinli denizci Zheng He'nin 1418 tarihli haritasını gösteriyor.

<sup>2</sup> Manila Kalyonu, 1565-1815 döneminde Pasifik'te Filipinler, Manila ile bugünkü Meksika, Acapulco arasında yıllık tur (yılda bir gemi) yapan yelkenli gemilere verilen isimdir. Bu gemiler, İspanya ile Filipin kolonisi arasındaki tek iletişim aracıydılar ve Manila'daki İspanyollar için ekonomik bir yaşam yaratmada önemli bir rol oynamaktaydılar.

<sup>3</sup> Coolie terimi, Bengalce lehçesinden gelir ve özellikle Hindistan'da hasat dönemlerinde geçici olarak yaylalardan vadilere taşınan bir kabile için kullanılır. Ek olarak uzak doğuda özellikle Hindistan ve Çin'deki geçici vasıfsız işçilere verilen addır.

<sup>4</sup> Guano, özellikle deniz kuşlarının dışkı ve cesetlerinin kimi yerlerde uzun yıllar boyu birikip yığılmasıyla oluşan, azot ve fosfatça çok zengin, gübre olarak kullanılan maddedir.

çalıştırılmıştır. Bu dönemde uysal, uyumlu ve ucuz emek gücü olarak görülen Çinli işçiler her zaman talep görmüştür (Hu-Dehart ve Lopez, 2008: 14).

Sayısı gittikçe artan işçilerin bölgeye ulaşımı sırasında (neredeyse dört ay süren zorlu gemi yolculuğunda ölümler de oluyordu) ve varış yerlerinde yaşadıkları sorunlar (insanlık dışı muamelelere maruz kalınması, köleleştirme ve yasal koruma sağlanamaması) nedeniyle anavatandan koruma ve destek talep etmeleri, içe dönük ve ilişki kurmaya isteksiz Qing hanedanlığını birkaç Latin Amerika ülkesi ile ilk resmi ilişkileri müzakere etmeye zorlamıştır. İkili ilişkilerin başlamasında, bölgede *anti-coolie* hareketleri sonucu Çin'in 1874'de işgücü ticaretini resmen yasaklanması ile Latin Amerika ülkelerinin işbirliğine yönelik talebi de etkilidir diyebiliriz. Bu dönemde Peru ve diğer Latin Amerika ülkeleri uluslararası kamuoyunun baskısını hafifletmek ve aynı zamanda Çinli işçilerin gelişini devam ettirmek için Çin ile diplomatik ilişkiler kurmaya hazırıldılar. Bu girişimin ilki Ağustos 1875'te Peru ile olmuş, bunu 1881'de Brezilya ve 1899'da Meksika izlemiştir. Zorunlu göçlerin bitmesini gönüllü göçler izlemiş ve bundan sonra da 20. yüzyılın ortalarına kadar erkeklerin egemen olduğu bir serbest göç dönemi başlamıştır. Bu göçün ikinci dalgası, ABD'nin Çinli göçmenlere kapısını kapatması, ülkede Çinlilere uygulanan ayrımcı politikalar ve Çinli göçmenlere vatandaşlığı yasaklayan 'Dışlama Yasası' sonrası gerçekleşmiştir. Artan bu göç nedeniyle bazı Latin Amerika ülkeleri Çin'e göçmenlik kısıtlamaları getirmiş ancak bölgeye göç buna rağmen devam etmiştir. İlk göç dalgasının aktörleri erkeklerken, ikinci göç dalgasında bu cinsiyet eşitsizliği azalmış ve kadınlar da iş ve hizmet sektöründe çalışmak üzere bölgeye göç etmişlerdir. Bu dönemde başkentlerde, demiryolu kasabalarında ve liman kentlerinde ikamet etmeye ve işletmeler kurmaya başlayan Çinli nüfus, yerleştikleri yerlerde aktif olmaya, yavaş yavaş Latin Amerika toplumuna uyum sağlamaya ve yerel ekonomik kalkınma ve medeniyet gelişimine katkı vermeye başlamışlardır. (Creutzfeldt, 2019; Pidian- 2020; Palma ve Strabucchi, 2019: 181-182).

## 2.Peru'ya Denizaşırı Çinli Göçü

Kıta dışından ülkeye göçün en fazla olduğu ülke Çin'dir. Peru'daki Çinlilerin tarihi, Çinlilerin Latin Amerika serüveninden pek de farklı değildir. Peru'daki Çin kökenli nüfus, Latin Amerika'daki en eski Çin topluluklarından biridir. 1849'da başlayan göç, günümüze kadar neden ve kapsam farklılıklarına rağmen devam etmektedir.

### 2.1.1849-1874 Dönemi

Peru'da artan işgücü talebi (iç savaş nedeniyle erkek nüfusun azalması ve köleliğin kısıtlanması vb.) sonucu başlatılan 'sözleşmeli işçi' alımı ile 1849'dan itibaren Makao, Hong Kong, Fujian ve Kanton bölgesinden (%95) çok sayıda Çinli Peru'ya Callao limanından giriş yapmış ve 1849-1874 yılları arasında bu Çinli erkek işçiler Peru'da 'köle emeği' yerine kullanılmıştır<sup>5</sup> (Peru'daki Çin Göçü, 2020; He, 1990: 5). Kıtada kölelik kaldırılmış ya da kısıtlanmış olduğundan Peru'da da köle siyah nüfus azalmış (Peru'ya köle taşıyan son gemi 1818'de gelmişti), hem tarımda hem de alt yapı çalışmalarında sıkıntı yaratmaya başlamıştı. Yönetim buna çözüm olarak 'Göç Yasası' ile Çin'den *Coolie* olarak adlandırılan vasıfsız işçi getirilmesini teşvik etmiştir. Bu işçiler, Çin yönetiminin nüfusu hafifletmek politikasının bir sonucu olarak, Çin İmparatorluğu'nun en yoksul kesimlerinden gönderiliyorlardı. Böylece köle siyah nüfusun yerini aşamalı olarak bu işçiler aldı. Gemilerle getirilen işçilerin bir kısmı bu uzun ve insanlık dışı yolculuğa dayanamayarak yolda ölüyordu. Peru'ya gönderilen Çinli işçilerin ölüm oranı, 1850'lerde bazen %50'ye kadar ulaşmıştır. Bu her ne kadar işçi işveren arasındaki yasal sözleşmelerle yapılan işçi göçü gibi görünse de sonuçları açısından bir bakıma köle ticaretine benzer bir insan ticaretini de başlatmıştır diyebiliriz. Zorunlu ve sözleşmeli olarak (8, 10, 14 yılı bulan sözleşmeler) Peru'daki 'sahiplerine' teslim edilen bu vasıfsız Çinli işçiler, yerli halkın çalışmak istemediği emek ağırlıklı zor işlerde çalıştırılmıştır. Çinli işçilerin genellikle çalıştırıldığı ekonomik sektörler; şeker plantasyonları, kıyı *guano* madenleri ve ulaşım altyapısının inşası olmuştur. Zenginlik kaynağı olarak görülen bu insan ticareti (Peru'da her Çinli işçi için 200 ile 1000 peso arasında kar ediliyordu) Peru'da birçok toprak sahibi, politikacı ve tüccar tarafından desteklenmiş ve birbirini takip eden hükümetler hem bu politikayı devam ettirmiş hem de toprak sahiplerinin bu işçilere uyguladığı insanlık dışı muameleleri görmeyerek destek vermiştir. Öyle ki Peru Devleti, bireylere de sözleşme imzalayarak imtiyazlar yoluyla bu işgücünü ithal etme yetkisi vererek bu süreci hızlandırmıştır. Peru'da kölelik resmi olarak 3 Aralık 1854'te

<sup>5</sup> 25 yılda 97.629 Çinli gemilere bindirilerek yola çıkmış, bunun 87.953'ü Callao limanına canlı ulaşabilmiştir. Callao limanının bu özelliğinden dolayı Callao Eyaletinde bir anıt yaptırılmıştır. Her yıl Peru'daki Çinli topluluğun farklı kurumlarının üyeleri bu anıt önünde toplanarak atalarına saygı göstermektedirler.

Cumhurbaşkanı Ramón Castilla'nın kararıyla kaldırılmış ancak Peru'ya 1874 yılına kadar *Coolie* getirilmeye devam edilmiştir (Silva, 1992; Toro, 2018).

### 2.2.1874-1909 Dönemi

1870'lerden itibaren Peru'da Çinli işçilerin yaşadıkları insanlık dışı muamelelere karşı başlattıkları isyan ve ayaklanmalar (Sarı Yüz İsyanı) Lima yetkililerince bastırılmış olsa da buna bir çözüm bulmak için eyleme de geçilmiştir. Çünkü bu döneme kadar Peru'daki bu olumsuzluklara kulak tıkayan Çin yönetimi de bu isyanı görmezlikten gelmemiştir. Her iki tarafın çıkarları doğrultusunda yapılan görüşmeler sonucunda 26 Haziran 1874'te iki ülke arasında Dostluk, Ticaret ve Seyrüsefer Antlaşması imzalanmıştır. Çinli göçmenlere 'özgür göçmen' statüsü veren bu anlaşma ile Çin'den yapılan insan ticareti sona erdirilmiş ancak iki ülke arasında serbest göç devam ettirilmiştir. Ayrıca bu anlaşma ile Çinli göçmenlere tüm imtiyazlara, haklara, dokunulmazlıklara, yargı yetkisine ve avantajlarına tam ve eşit olarak katılma hakkı verilmiştir. Anlaşma, Peru tarafından hükümsüz ilan edilene kadar yirmi yıl boyunca yürürlükte kalmıştır. 1874'ten sonra Çin'den Peru'ya göç, hem Peru'nun kötü muamele ülkesi olma konusundaki kötü şöhreti hem de Çin ile Callao arasındaki geçişin pahalılığı ve zorluğu nedeniyle oldukça azalmıştır. Bu dönemin göçmenlerinin çoğu kendi sermayelerini getiren veya Peru'da şube kurmak veya hali hazırda kurulmuş şubelerde çalışmak için Hong Kong'daki ticarethaneler tarafından gönderilen, Çinli şirketler ve akrabalar tarafından çağrılan tüccarlar olması muhtemeldir. O nedenle gelen göçmenler beklenen gibi tarımda işçilik değil tüccarlık yapmışlardır. Herkesin görebileceği şehir sokaklarında bakkallar, kasaplar ve zanaat atölyeleri kurmuşlar ve böylece Çin karşıtı duyguların büyümesinin hedefi haline gelmişlerdir. Ekonomik krizin de yaşandığı bu dönemde zamanın gazeteleri giderek daha fazla Çin karşıtı görüş yayınlamış ve 9 Mayıs 1909'da bu görüşler eyleme dönüşmüştür. Bu işletmelerle rekabet edemeyen Peruluların Çinli rakiplerine gösterdikleri isyanlar üzerine bu işyerleri yağmalanmış ve büyük zararlar verilmiştir. Bunun nedenlerinden biri de Çinlilerin Perulu işçilerin işlerini düşük ücretleriyle alıp, alışlagelmiş yaşam standartlarını düşürmeleriydi. Bunun üzerine Peru hükümeti, Çinli göçmenlerin girişini kısıtlayan ve yeni göçmenlerin sadece tarımsal faaliyetlerde bulunmalarını gerektiren bir kararname çıkarmıştır. Çin'in ABD Elçisi Bakan Wu Ting-Fang, Mayıs ayındaki olayların yarattığı sorunları çözmek için 28 Haziran 1909'da tam yetkili olarak Callao'ya gelmiş ve bir aydan fazla süren müzakereden sonra, Ağustos 1909'da Porras-Wu Protokolü imzalanmıştır. Bu protokolle 1874 antlaşmasının hükümleri, önemli değişikliklerle yeniden ilan edilmiştir. Ana değişiklik, Çin'den Peru'ya artık sadece emekçi olmayanların (işadamları, öğrenciler vb.) kabul edileceğiydi. Kadın ve çocuklar dışında pasaport ve vize zorunluluğu getiriliyor ve Peru'ya ilk kez seyahat edeceklerden de Peru'da iş aramak zorunda olmayacaklarına dair kanıt niteliğinde belge talep ediliyordu. Böylece 20. yüzyılın başlarında ikinci bir göçmen dalgasının gelişine izin verilmiş oldu (He, 1990: 4-5; Peru Hükümetinin Denizaşırı Çinlilere Yönelik Politikası, 2016; McKeown, 1996: 64-72; Sözleşmeli Çinli İşçilerin 19. Yüzyıl Ortasından 1874'e Gelişi, 2016).

### 2.3.1909-1949 Dönemi

1909'dan sonra 'Müzakere Edilmiş Göç' dönemi başlamıştır. 1911 ve 1912'nin ilk aylarında, Hong Kong konsolosunun Peru'ya seyahat etmesine izin verdiği hemen hemen tüm Çinliler, Peru'da yaşamış olan ve vizeleri verilen pasaportlara sahip olanlardı. 1914'te ABD'nin Çinli Göçmenlere uyguladığı kısıtlama ve ayrımcılık Latin Amerika'da da görülmeye başlanmış doğal olarak Peru'da da buna benzer politikalar izlenmiştir. 1917'de Anti-Asya Ligi oluşturulmuştur. Savaş sonunda ekonomiyi geliştirmek için emeğe ihtiyaç duyulması nedeniyle, bu kısıtlamalar hafifletilmiş ve Denizaşırı Çinlilerin sayısı bu dönemde yine artmıştır. 1930'lardaki dünya ekonomik krizi yeni bir kısıtlama gerektirmiş ve 15 Eylül 1930'da Peru vatandaşı ve Peru'da ailesi olsa bile tüm Asya göçünü askıya alan bir kararname çıkartılmıştır. Bu dışlama oldukça güçlü olmasına rağmen göç yavaşlamayınca Haziran 1936'da Peru hükümeti kadınların da göçünü askıya almıştır. Kadınların göçüne Eylül ayında daha sıkı evlilik testleri ile yeniden izin verilmiştir. 1939'da 18'i yanlış pasaportlu olan 51 Çinli ile bir vapurun gelişi, yeni bir göçmenlik anlaşması üzerinde müzakerelerin yolunu açmıştır. Haziran 1941'de Çin ve Peru tarafından mevcut tüm düzenlemeleri sürdüren bir protokol imzalanmış ve pasaportların verilmesi ve kontrolü için daha titiz prosedürler eklenmiştir. Bu dönemde Çinlilerin sayısı keskin bir şekilde düşse de II. Dünya Savaşı sırasında denizaşırı Çinlilerin sayısı tekrar yükselmiş ve 1941'den 1944'e kadar Peru'da Çinli göçmen sayısı 23.500 olmuştur (McKeown, 1996: 74-84).

### 2.4.1949- 1990 Dönemi

II. Dünya Savaşı'ndan sonra ekonominin toparlanması Çin göçü için fırsatlar doğurmuştur. Bu tarihten sonra Peru hükümeti Çin halkının göçünü kolaylaştıracak yasalar çıkarmıştır. 1949'da ÇHC'nin

kurulması sonrası, Mao yönetiminin Çin vatandaşlarının haklı sebep olmadıkça ülke dışına seyahatlerine sıcak bakmaması nedeniyle Çin'den göç dalgası neredeyse durma noktasına gelmiş olsa da bu dönemde özellikle Tayvan'dan öncekilere kıyasla iyi eğitilmiş, nispeten zengin Çinli nüfus Peru'ya gelmiştir. Böylece Peru'daki Çinli nüfusun sosyal statüsünde değişiklik yaşanmış ve birçok Çinli göçmen Peru vatandaşlığını kabul ederek siyasi bağımlılıklarını bu ülkeye yönlendirmiştir. 1950'lerde Peru'da Çin göçmenlerine tutum tekrar serleşmiştir. Manuel A. Odría rejimi sırasında, ailesi üç ya da dört kuşak Peru'da ikamet etmiş olmasına rağmen, Asya soyadları olan herkese Peru pasaportlarının verilmesini yasaklayan bir kararname çıkarılmıştır. Peru'daki bu sert tutum Çin'den göçü oldukça azaltmış ve Çin kolonisi sadece ülkede uzun süredir yaşayan Çinliler ve çocukları, yani iyi adapte olanlar tarafından oluşturulmuştur diyebiliriz. 1960'lardan 1970'lere kadar muhtemelen politik kaygılardan dolayı Tayvan'dan göçler yaşanmıştır. 1978'den sonra Çin anakarasında başlayan reformlarla Latin Amerika'ya göç tekrar başlamış ve özellikle 1980'lerin sonlarında akrabaları ve arkadaşları ziyaret etmek, iş yatırımları yapmak ve yerleşmek için Peru'ya gelen Çinlilerin sayısı önemli ölçüde artmıştır (Chen, 2018; Kennedy ve Vandenberg, 2019; McKeown, 1996: 85).

### 2.5.1990'dan Günümüze Kadar

Kitlesele göç dursa da günümüze kadar Peru'da Çin toplumu büyümeye devam etmiştir. Bu göçler 19. yüzyılın sonlarındaki göçlerden önemli ölçüde farklılık göstermektedir. İlk olarak, yeni gelenlerin çoğu *Tusan*'ın (*tusheng*)<sup>6</sup> (Herrera, 2011: 69) akrabalarıdır. İkincisi, daha önceki nesillerin fakir, vasıfsız işçilerin aksine, yeni göçmenlerin çoğu iyi eğitilmiş profesyonellerdir. Üçüncüsü, göçün kilit kaynağı yavaş yavaş Çin'in anakarasının kırsal bölgelerinden Hong Kong, Tayvan, Makao ve Çin'deki diğer büyük şehirlere kaymıştır. Bugün Peru'da Çinli nüfus 100.000 civarındadır (Herrera, 2011: 9; He, 1990: 6).

### 3.Peru'daki Denizaşırı Çinli Nüfusun Hayatta Kalma ve Entegrasyon Mücadeleleri

Peru'ya gelen ilk Çinli işçiler, çiftçiler, balıkçılar, insan ticareti mağdurları ya da Macao'da paralarını kaybeden kumarbaz erkeklerdi. İnsan tacirlerinin kandırdığı ya da kaçırdığı bu kişilerin çoğunun okuma yazması yoktu ve ülkelerinden ayrılırken neyle karşılaşacaklarını bilmiyorlardı. Zorlu deniz yolculuğu sonrası Peru'ya canlı ulaşabilenler bir "satış" sözleşmesiyle hayatlarına başladılar. Peru'da *Coolie* sayısı arttıkça burada yavaş yavaş bir Çin topluluğu oluşmaya başladı ve 1870'ten itibaren de görünür hale geldi. Qing Hanedanlığı 1881'de, Zheng Zaoru'yu Peru'ya göndererek burada bir elçilik kurdu ve böylece Çin'in Peru'ya göçü daha standart hale getirildi (19. Yüzyılın Ortalarından 1874'e Sözleşmeli Çinli İşçilerin Gelişi, 2016; Çin ile Peru Arasında Diplomatik İlişkilerin Kurulmasından Bu Yana Denizaşırı Çinlilerin Gelişimi, 2016).

Denizaşırı birçok Çinli Latin Amerika'ya geldikten sonra hayatta kalma, entegrasyon ve girişimciliğin farklı aşamalarını yaşamış, Peru'da da benzer gelişmeler olmuştur. Peru'daki Çinli topluluk, sayılarının yüksekliğine rağmen başlangıçta Peru toplumu tarafından asimile edilmeleri beklenen bir azınlık muamelesi görmüş, yaşadıkları bu dışlanma ve asimilasyon çabaları onları Peru toplumuyla entegre olmaya zorlamıştır. Peru'da hayatta kalabilen Çinliler, sözleşmelerinin bitiminde bu ülkede kalmayı ya tercih etmiş ya da maddi imkânsızlıklardan dolayı buna zorunda kalmıştır. Birçoğunun geldiklerinde doğru düzgün yazılmadığı ya da telaffuzdaki zorlukları nedeniyle isimleri değiştirilmiş, Çince soyadlarına İspanyolca soyadı da eklenmiş ve bu yeni 'kimlikleri' onların sosyal yaşama ve yaşam biçimine uyum sağlayabilmeleri ve ev sahibi topluma kabul edilmeleri için taktiksel bir imtiyaz yaratmıştır. Soyadlarına göre Çinli göçmenlerin ait olduğu nesli sınıflandırmak mümkündür: İlk nesil göçmenler genellikle işverenlerinin ad ve soyadlarını almışlardır. 20.yy'da göçmenler, Shin-Roberto Shin gibi soyadı olarak verilen isimleri benimserlerken, 1970'lerden sonra gelen göçmenler ise genellikle *Pinyin*'de (Çinçe fonetik: Çince karakterlerin Latin alfabesi olarak yazılıp okunabilmesini sağlar) bir Batı ismini ve iyi yazılmış bir Çin soyadını benimsemişlerdir. Soyadları bazen göçmenlerin Peru'nun hangi bölgesinde ikamet ettiğinin de ipucunu verebiliyordu: kuzeyde *Gan-Kong*, güneyde *Gan-Campos*'un tercih edilmesi gibi (He, 1990: 7; Latin Amerika'daki Denizaşırı Çinlilerin Tarihsel Değişimi ve Statüsü: İlerleyici Durum-2, 2017; Chinese Diaspora, 2020; Wang, 2017: 30-31).

Bu göçmenlerin entegrasyon sürecine katkı sağlayan diğer bir unsur yerli kadınlarla yapılan evlilikler olmuştur. Peru'ya gelen erkek işçiler için bu bir zorunluluktur. Çünkü Çinli kadınların sadece

<sup>6</sup> Tusan (*tusheng*) terimi, Peru'da doğan Çinli ebeveynlerin çocuklarının yanı sıra Çinli bir baba ve Perulu veya karışık ırk bir anneden doğan çocukları belirlemek için yaygın olarak kullanılır. Başlangıçta kullanım kısıtlı olsa da şimdi üç nesil Çin soyuna atıfta bulunmaktadır. "doğmuş" anlamına gelen "tusheng"den türemiştir.

%1'i onlara eşlik edebilmişti. Bir yandan kadınlar uygun işgücü değildi ve uzun yolculuklarda hayatta kalmaları kolay olmuyordu diğer yandan da Çin geleneğine göre, eşler evde olmalı, aile büyükleri ve çocuklara bakmalıydı. Çinli erkeklerin ve Çinli kadınların yüzdesinin çok dengesiz olduğu bu durumda en olası çözüm Perulu kadınlarla evlilikti. Perulu kadınların eşlerinin toplum içindeki sosyal ve ekonomik statülerini arttırmada önemli rolleri olmuştur. Bu ebeveynlerden hatta iki Çinli ebeveyninden doğan çocuklar, kısa süre sonra yerel kültüre adapte olmuşlardır: Peru okullarına gitmişler, İspanyolca konuşmuşlar ve Peru toplumuyla uyum içinde yaşamışlardır. Farklı kültürlerle yaşamaya alışkın olan ve yerel topluma daha derinden entegre olan bu kuşaklar için bu evlilikler doğal bir durum almış ve aileleri ile yerel toplum arasında da bir köprü vazifesi görmüşlerdir (Wang, 2017: 44-47).

İlk göçmenlerin yerel dili bilmiyor oluşu onların yerel toplumla iletişimini zorlaştırmış ve kapalı bir sosyal çevre içinde yaşamalarına neden olmuştur. İkinci nesilden itibaren ailelerinden daha iyi eğitim alan ve ebeveynlerinden daha iyi bir kariyere sahip olan Çinliler bu dil engelini ortadan kaldırarak sosyal çevrelerini genişletmişlerdir. Bugün Peru'daki Çinlilerin %60'ı Çince konuşmuyor ve yazmıyor, %97'si İspanyolca konuşuyor olsa da aynı zamanda Mandarin, Kantonca ve diğer Çin lehçelerinin de konuşulduğunu söyleyebiliriz. Çince konuşanların bir kısmı bu dili ya evde ya da Peru okullarında, bir kısmı da ya Lima'daki Konfüçyüs enstitülerinde ya da Çin'de öğrenmiştir (Wang, 2017: 34-35; He, 1990: 7; Latin Amerika'daki Denizaşırı Çinlilerin Tarihsel Değişimi ve Statükosu: İlerleyici Durum-2, 2017).

Din, entegrasyon sürecinin diğer bir ayağı olmuştur. İlk göçmenler, işverenleri tarafından vaftiz edilmiş ve böylelikle aynı manevi değerlere ve ahlaka sahip olunacağı farz edilmiştir. Sonrasında yerel toplumla bütünleşmek için Çinli baba ve Perulu anneden olan çocuklar vaftiz edilerek, yerel kurallara saygı göstermek zorunda kalmıştır. Bunun yanında Katolik Kilisesi de bu göçmenleri Hristiyanlaştırmak için çaba içine girmiştir. Çinli göçmenlerin bildiklerinden oldukça farklı bu dini seçmelerinin gerçek nedeninin, entegrasyon arzusunda yattığını söyleyebiliriz. Ayrıca Kilisede yerlilerle evlenebilmek için de Katolik ya da Hristiyan olmaları gerekiyordu. İlk dönemde Peru'da siyasi iktidar ve dini iktidarın birbiriyle yakın bağları nedeniyle Kilisenin sosyal yaşama müdahalesi ve etkisi de bunu hızlandıran bir durum yaratmıştır. Vaftiz edilmeyen bir çocuk Tanrının çocuğu değildi ve bu durumda kendi hakları da yoktu. Bu dönemde 'Din' bir ayrımcılıktı. Böylece göçmenlerin Hristiyan isimleri seçmekten başka bir seçeneği de olmamıştır. Yine de bugün %30'dan fazlası kendi atalarına da dua etme geleneğini devam ettirmektedirler (Wang, 2017: 38-39).

Yabancı bir ülkede hayatta kalabilmek ve ilerleyebilmek için gerekli olan örgütlenme bir yandan karşılıklı olarak destek ağları oluştururken (Bambu ağı)<sup>7</sup> ("Çin Diasporası ve "Bambu Ağı") diğer yandan da bu topluluğun yerel toplumla ilişkilerini de belirleyen ve yönlendiren bir rol oynamıştır. Çinlilerin hem aile bağları çok kuvvetlidir hem de kendileri aralarında dayanışma ve destek vardır. Güçlü ve bağımsız imajlarına ters bulduklarından ikamet ettikleri devletten en az yardım isteyen grup olan Çinlilerin, kendi aralarında yardımlaşma amacıyla oluşturdukları çok sayıda dernek mevcuttur. Özgürlüğüne kavuşan ya da özgür olarak Peru'ya gelen işçilerin çoğunun Lima'daki *Calle Capón*'daki pazar çevresinde oluşturdukları Çin Mahallesi, bu örgütlenmelerin de merkezi olmuştur. Peru'daki kısıtlamalara ve saldırılara rağmen dernekler çoğalmaya devam etmiştir (Chen, 2018; Herrera, 2011: 71-76). Birincil nesil göçmenler tarafından oluşturulan etnik ve sosyal destek dernekleri coğrafyaya, aileye ve dile göre oluşturulmuştur. Bu dernekler grubu, çok çeşitli faaliyetleri kapsamaktadır ve Çin'den gelen ve Peru'da yaşamak isteyen tüm göçmenlere açıktır. İkinci ve üçüncü nesil Çinlilerin torunları tarafından oluşturulan dernekler, temel olarak sosyo-kültürel entegrasyona hizmet için kurulmuştur ve bu derneklere girebilmenin temel şartı, üyenin ya da eşinin Çin soyadı taşımasıdır. Diğer dernekler ise ekonomik ve kültürel faaliyetleri geliştirmek amacıyla hizmet eden derneklerdir ve hem Peru hem de Çinli ortakları içermektedir. Bu derneklerin ana amacı dostane ilişkileri teşvik etmektir. (Tamagno & Velásquez, 2016)

Peru'daki Çinlileri temsil eden bu derneklerin ilki, 1886'da Qing Hanedanlığı imparatoru Guangxu'nun görevlendirdiği büyükelçi Zheng Zaoru tarafından kurulan Çin Hayır Kurumu'dur (Kantonca *Tong Huy Chong Koç*). Bu Kurumun amacı, Çin ile Peru arasında işbirliğini geliştirmek ve ayrıca Peru'daki Çinlilere fayda sağlayan kamu hizmetlerini oluşturmak, vatandaşların birbirlerine yardım etmesini sağlamak, geleneksel Çin kültürünü geliştirmek ve Çinlilerin çıkarlarını korumaktır. Hayır kurumunun adalet, finans ve bankacılık gibi önemli bir işlevi vardı. Zamanla, bu kurum 20. yüzyıl boyunca nüfuz ve güç kazandı ve bir çeşit fiili elçilik ve konsolosluk oldu. Bu kurum, Çin Hayır Kurumu Merkez Derneği olarak bugün birçok derneğin stratejik ortağıdır. İspanyolca dersleri açarak, Hukuk ve

<sup>7</sup> "Bambu ağı", yurtdışındaki Çinli göçmenlerden aile ve kişisel ilişkiler yoluyla oluşan, para ödünç verme, yatırım yapma ve iş yapma konusunda birbirlerine yardımcı olan bir sosyal ağ anlamına gelir.

Muhasebe ofisinin hizmetleri sayesinde toplumun çoğunun Peru yasalarını bilmesini sağlayarak, suçla savaşıp kamu düzenini koruyarak, dini tapınaklar, siyasi partiler, Çin Kızıllaçı kurarak da entegrasyon sürecine hizmet etmiştir. Çinli göçmenlerin ekonomik başarılarını sunmayı amaçlayan ve haftalık bir dergi olan The International dergisi ve 2001'den beri de Peru Çin Ticari Gazetesi (Bihua Shangbao) yayınlamaktadır. Gazetenin misyonu yeni göçmenleri Lima, Peru ve Çin ile ilgili en güncel haberleri kendi dillerinde bilgilendirmektir. Bu eylem ve davranışlar, Peru toplumuna uyum ve kabulünü sağlama niyetini göstermekte ve Çinlileri Peru'da daha önemli bir konuma getirmektedir (Hakkımızda, 2020; Mendez, 2019; Jancsó, 2015).

### SONUÇ

Latin Amerika'ya getirildikleri zorunlu göçlerden bugüne, bölgeye Denizaşırı Çinlilerin göçü devam etmektedir. 200 yıllık bu süreçte Denizaşırı Çinliler, yaşatılan zorlu yaşam koşullarında öncelikle hayatta kalma mücadelesi vermiş, isimleri ve soy isimleri kendilerinden alınsa da kimliklerini devam ettirmeye çalışmışlardır. Bu örneklerden biri de Çinli nüfusun yoğun olduğu Peru'dur. 1874'te Çin'in devreye girmesiyle bazı haklar alıncaya kadar ülkeye getirilen Denizaşırı Çinliler köle statüsünde muamele görmüş ve çalıştırılmıştır. Denizaşırı Çinlilerin ülkede tarım dışında tüccarlıkla uğraşmaları üzerine bu sefer de ülkedeki Çin karşıtlığı ile mücadele etmek zorunda kalınmıştır. İsyana dönen bu karşıtlık sonrası Peru hem Çin göçünü hem de ülkedeki Çinlilerin faaliyetlerini sadece tarımla sınırlamıştır. Çinlilerin çalışkanlığı ve düşük ücretlere çalışması bunun en önemli nedenlerindedir. Bundan sonra da ülkeye gelecek göçmenlerden işgücü yerine iş sahibi olmaları beklenmiştir. 20.yy'ın ortalarından itibaren Amerika kıtasının genelinde Anti-Asya ligi oluşturulmuş ve Çinliler de dâhil Asya'dan göç tamamen yasaklanmıştır. Zaman zaman ihtiyaçtan dolayı göçe izin verilse de ekonomik çıkmazların yaşandığı dönemlerde yine benzer uygulamalar olmuştur. II. Dünya Savaşı sonrası işgücü ihtiyacından dolayı göçe izin verilse de bu sefer Mao yönetimi göçü yasaklamış ve Çin'den göçler durma noktasına gelmiş ancak bu dönemde özellikle Tayvan'dan öncekilere kıyasla iyi eğitilmiş, nispeten zengin Çinli nüfus Peru'ya gelmiştir. Sonuçta Peru bölgesinde en fazla Denizaşırı Çinli nüfusa sahip ülkedir.

Göçmenler, kendi topraklarından uzakta yerel topluma kabul edilmek için yerel toplumun çoğundan daha iyi olmak için çok çalışmak zorundalar. Daha fazla kazanma, daha iyi eğitim daha iyi iş pozisyonları vb. Nitekim Peru'daki Çinli topluluk da benzer çaba içinde olmuş ve zamanla sosyal durumlarını iyileştirerek ekonomik, siyasi ve sosyal yaşamda önemli rol oynamaya başlamışlardır. Tarım ve alt yapı işlerinde sözleşmeli çalışmak amacıyla ülkeye getirilen ilk Çinli göçmenlerden altı kuşak sonra, Peru'da hukuk, tıp, finans ve eğitim alanında kariyer yapmış, siyasete atılmış (Peru'daki Çin siyasi katılımı diğer Latin Amerika ülkelerinden daha yüksektir), ülkenin sayılı şirket sahipleri olmuşlardır. Dışlama amaçlı kullanılan Tusan kelimesi bugün bu anlamını yitirmiş gibi görünmekte ve Tusan grubu hem Çin hem Peru toplumuna erişimi olan özel bir topluluk olarak görülmektedir. Çünkü hepsi kendilerini daha çok Perulu olarak görse de Çin kökenlerinden de gurur duymaktadırlar. Bir zorunluluk olarak başlayan entegrasyon süreci, Çinlilerin uyumlu, çalışkan, hoşgörülü, itaatkâr ve sabırlı karakterleri ile zorlu da olsa başarıyla sonuçlanmış diyebiliriz. Buna Peru halkı ve yönetimlerinin zamanla çok kültürlülüğe açık hale gelmesi ve buna yönelik yasal düzenlemeleri de yardımcı olmuştur. Bir göçmen ülkesi olan Peru, farklı kimliklere sahip etnik ve ırksal grupları özümsemiş ve kültürel çeşitliliği tanımıştır. Bu nedenle Çinli göçmenler, "başarılı" bir entegrasyon sürecine rağmen kendi kültürlerini de devam ettirebilme çabası göstermişler, bunu başaramadıklarında da yerel unsurlarla uyumlu bir hale getirmesini bilmişler ve ulusal kültüre büyük katkı da sağlamışlardır.

### KAYNAKÇA

19. Yüzyılın Ortalarından 1874'e Sözleşmeli Çinli İşçilerin Gelişi (2016). (19世纪中期至1874年契约华工抵秘情况), <http://www.lunwenstudy.com/bjzhengzhi/99273.html> adresinden 22.05.2020 tarihinde erişildi.
- Agustín, M. ve Recabarren C. (2014). Hijos Del Dragon: Inmigrantes Chinos Y Su Insercion Socioeconomica En La Provincia De Tarapaca, 1860-1940 / (Ejderhannın Çocukları: Tarapaca Eyaletindeki Çinli Göçmenler ve Sosyoekonomik Yerleştirmeleri, 1860-1940). *Revista de Ciencias Sociales (CI)*, 0(32), 25-62.
- Chen, M. J. (2018). La Diáspora China" (Çin Diasporası). <https://elordenmundial.com/la-diaspora-china/> adresinden 08.05.2020 tarihinde erişildi.



- Chinese Diaspora (2020). <http://www.culturaldiplomacy.org/academy/index.php?chinese-diaspora> adresinden 24.05.2020 tarihinde erişildi.
- Creutzfeldt, B. (2019). Overcoming the Greatest Distance: China in Latin America. <https://www.e-ir.info/2019/02/27/overcoming-the-greatest-distance-china-in-latin-america/> adresinden 15.03.2020 tarihinde erişildi.
- Çin Diasporası ve “Bambu Ağı” (La Diáspora China y la “Red Bambú) (2020). <https://elimperioedes.wordpress.com/2014/09/14/el-diaspora-chino-y-la-red-bambu/> adresinden 13.06.2020 tarihinde erişildi.
- Çin ile Peru Arasında Diplomatik İlişkilerin Kurulmasından Bu Yana Denizaşırı Çinlilerin Gelişimi / (中秘建交至今华侨华人发展情况) (2016). <http://www.lunwenstudy.com/bjzhengzhi/99274.html> adresinden 15.05.2020 tarihinde erişildi.
- Çin ve Latin Amerika / (华人与拉丁美洲) (2020). <http://news.sina.com.cn/vote99/htm/hqls/ldmz.htm> adresinden 16.03.2020 tarihinde erişildi.
- Denizaşırı Çinli / (华侨) (2020). <https://baike.baidu.com/item/%E5%8D%8E%E4%BE%A8> adresinden 10.03.2020 tarihinde erişildi.
- Diaspora-Yurt Dışında Yaşayanlar / (侨民 (侨居国外的居民) (2020). <https://baike.baidu.com/item/%E4%BE%A8%E6%B0%91/2578059> 10.03.2020 tarihinde erişildi.
- Guano (2020). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 15.03.2020 tarihinde erişildi.
- Güneydoğu Asya'daki Etnik Çinliler Üzerine (2002). (论东南亚的华族), 《世界民族》2002年第3期. *World Nation*, 0(3), 37-48.
- Hakkımızda (Quiénes Somos) (2020). <http://www.sbcperu.com/es/quinessomos/> adresinden 18.06.2020 tarihinde erişildi.
- He, L. (1990). Chinese Immigrants in Peru. *Ibero-Americana, Nordic journal of Latin American Studies*, XX(2), 3-16.
- Herrera, I. L. (2011). The Chinatown in Peru and the Changing Peruvian Chinese Community(ies). *Journal of Chinese Overseas*, 0(7), 69-113.
- Hu-Dehart, E. (1994). Chinese Coolie Labor in Cuba in the Nineteenth Century: Free Labor of Neoslavery. *Journal of African and Afro American Studies*, 0(12), 1-17.
- Hu-Dehart, E. ve Lopez, K. (2008). Asian Diasporas in Latin America and the Caribbean: An Historical Overview. *Afro-Historic Review*, 27(1), 9-21.
- Jancsó, K. (2015). La Inmigración China En El Perú y La Asianófila Dora Mayer / (Peru'da Çin Göçü ve Asya Hayranı Dora Mayer). *Americana (E-Journal of American Studies in Hungary)*, XI(1), 0-0. [https://www.researchgate.net/publication/280841085\\_La\\_inmigracion\\_china\\_en\\_el\\_Peru\\_y\\_la\\_sianofila\\_Dora\\_Mayer](https://www.researchgate.net/publication/280841085_La_inmigracion_china_en_el_Peru_y_la_sianofila_Dora_Mayer) adresinden 19.06.2020 tarihinde erişildi.
- Kennedy, T. ve Vandenberg, L. (2019). The Evolution and Preservation of Chinese-Peruvian Identity. <https://thediplomat.com/2019/03/the-evolution-and-preservation-of-chinese-peruvian-identity/> adresinden 08.05.2020 tarihinde erişildi.
- Latin Amerika'daki Denizaşırı Çinlilerin Tarihsel Değişimleri ve Statükoları: İlerici Durum / 拉美华侨华人的历史变迁与现状：地位逐渐提高) (2017). <http://www.chinaqw.com/hqhr/2017/01-06/120813.shtml> adresinden 16.03.2020 tarihinde erişildi.
- Latin Amerika'daki Denizaşırı Çinlilerin Tarihsel Değişimleri ve Statükoları: İlerici Durum-2 / 拉美华侨华人的历史变迁与现状：地位逐渐提高(2) (2017). [http://www.chinaqw.com/hqhr/2017/01-06/120813\\_2.shtml](http://www.chinaqw.com/hqhr/2017/01-06/120813_2.shtml) adresinden 16.05.2020 tarihinde erişildi.
- Manila Galleon (2020). <https://www.britannica.com/technology/Manila-galleon> adresinden 15.03 2020 tarihinde erişildi.
- McKeown, A. (1996). Inmigracion China Al Peru, 1904-1937: Exclusion Y Negociacion / (Peru'ya Çin Göçü, 1904-1937: Dışlama ve Müzakere). *Historica*, XX(1), 59-91.
- Mendez, D. (2019). Los «Antiguos» Inmigrantes Chinos al Perú: La Beneficencia y El Barrio Chino / (Peru'ya Giden "Eski" Çinli Göçmenler: Hayır Kurumu ve Çin Mahallesi).

- <http://www.zaichina.net/2019/09/14/los-antiguos-inmigrantes-chinos-al-peru-la-beneficencia-y-el-barrio-chino/> adresinden 18.06.2020 tarihinde erişildi.
- Menzies, G. ve Hudson, L. (2013). *Who Discovered America?: The Untold History of the Peopling of the Americas*. New York: William Morrow Publishing.
- Palma, P. ve Strabucchi, M. M. (2019). Chinese Business in Latin America and the Caribbean: A Historical Overview. *Journal of Evolutionary Studies in Business*, 4(2), 175-203.
- Peru Hükümetinin Denizaşırı Çinlilere Yönelik Politikası / (秘鲁政府对华侨华人的政策) (2016). <http://www.lunwenstudy.com/bjzhengzhi/99284.html> adresinden 22.05.2020 tarihinde erişildi.
- Peru'daki Çin Göçü / (Inmigración China en el Perú) (2020). <https://www.apch.com.pe/inmigracion-china-en-el-peru.html> adresinden 08.05.2020 tarihinde erişildi.
- Pidian, L. (2020). 中国与拉丁美洲文化交流 / (Çin ve Latin Amerika Arasında Kültürel Alışveriş). [https://cn.chiculture.net/?file=topic\\_description&old\\_id=30018](https://cn.chiculture.net/?file=topic_description&old_id=30018) adresinden 15.03.2020 tarihinde erişildi.
- Poston, Jr.; Dudley, L. ve Wong, J. H. (2016). The Chinese Diaspora: The Current Distribution of the Overseas Chinese Population. *Chinese Journal Sociology*, 2(3), 348-373.
- Silva, R. L. T. (1992). La Inmigración China en el Peru (1850-1890) / (Peru'daki Çin Göçü (1850-1890)). *Bolletín de la Sociedad Peru-Ana de Medicina Interna*, 5(3), 0-0. <http://sisbib.unmsm.edu.pe/BvRevistas/spmi/v05n3/Inmigraci%C3%B3n.htm> adresinden 23.05.2020 tarihinde erişildi.
- Strabucchi, M. M. (2010). The PRC's Cultural Diplomacy Towards Latin America in the 1950's and 1960's. *International Journal of Current Chinese Studies*, 0(1), 53-83.
- Tamagno, C. ve Velásquez, N. (2016). Dinámicas de Las Asociaciones Chinas en Perú: Hacia Una Caracterización y Tipología. / (Peru'daki Çin Derneklerinin Dinamikleri: Bir Karakterizasyon ve Tipolojiye Doğru). *Migr. Desarro*, 14(26), 0-0. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-75992016000100145](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-75992016000100145) adresinden 18.06.2020 tarihinde erişildi.
- Toro, J. C. (2018). Emigración China en el Perú. / (Peru'da Çin Göçü). <https://iberoamericasocial.com/emigracion-china-en-el-peru/> adresinden 08.05.2020 tarihinde erişildi.
- Wang, L. (2017). La Presencia China en el Perú (Peru'daki Çin Varlığı), (Trabajo De Fin De Master) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), España: Universidad de Salamanca, Instituto De Iberoamerica. <file:///D:/Documents/Desktop/Li Wang La presencia china en el Peru.pdf> adresinden 13.06.2020 tarihinde erişildi.
- Wickberg, E. (1994). The Chinese as Overseas Migrants. (Editörler: Judith M. Brown & Rosemary Foot). *Migration: The Asian Experience* içinde (s. 12-37). London: Palgrave Macmillan.
- World Migration Report 2020, Switzerland, International Organization for Migration (2019). [https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2020.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf) adresinden 10.03.2020 tarihinde erişildi.



# Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar  
Year: 5 - Number: 17 p. 289-298, Autumn 2021

## İlk Adım Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yetişkinler İçin Türkçe-Arapça Çift Alfabeli İlk Okuma-Yazma Kitabı'nın İncelemesi Ed. Prof. Dr. G. Leyla Uzun, Hazırlayanlar: Halil Çağlar, Yeliz Rençber, Ebru Can, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi

The Book Review of İlk Adım Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yetişkinler İçin Türkçe-Arapça Çift Alfabeli İlk Okuma-Yazma Kitabı

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.946405>

Kitap İncelemesi / Book Review

Makale Geliş Tarihi / Article Arrival Date  
**01.06.2021**

Makale Kabul Tarihi / Article Accepted Date  
**27.07.2021**

Makale Yayın Tarihi / Article Publication Date  
**29.09.2021**

## Asya Studies

Öğr. Gör. Dr. Fikriye Gündüz  
Jandarma ve Sahil Güvenlik  
Akademisi, Güvenlik Bilimleri  
Fakültesi, Yabancı Diller Bölüm  
Başkanlığı-Türkçe Birimi  
[fikriye\\_1988@hotmail.com](mailto:fikriye_1988@hotmail.com)

### ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0002-4530-0600>

### Öz

Günümüzde yabancı bir dil bilmenin öğrenciler için gerek eğitim gerekse de iş dünyasında pek çok faydası vardır. Değişen hayat şartları, yabancı dil bilmeyi gerekli kılmıştır. Yabancı dil öğrenirken hedef dil ve ana dili arasındaki benzerlikler öğrencilerin öğrenme isteğini artırmakta, hedef dilin öğrenimini ve öğretimini kolaylaştırmaktadır. Hedef dille ana dili arasında bazı farklılıkların olması olağandır ancak hedef dil ve ana dili arasında alfabe farklılığı da varsa öğrencilerin hedef dili öğrenmesi diğer öğrencilere göre zaman almaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken öğrencilerin yaşadığı sıkıntılardan biri alfabe farklılığından kaynaklanan okuma ve yazma sorunlarıdır. Ankara Üniversitesi TÖMER'deki öğretim görevlileri tarafından hazırlanmış olan "İlk Adım Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yetişkinler İçin Türkçe-Arapça Çift Alfabeli İlk Okuma-Yazma Kitabı" öğrencilerin öncelikli olarak okuma yazma sorunlarını çözebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışmada, "İlk Adım Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yetişkinler İçin Türkçe-Arapça Çift Alfabeli İlk Okuma-Yazma Kitabı" incelenerek tanıtılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmada tanıtılan kitap Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyacına yönelik olarak hazırlanmıştır. Kitabın öncelikli amacı Suriyeli öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmektir. Ancak kitapta dört temel dil becerisini geliştirmeyi amaçlayan etkinlikler de yer almaktadır. Kitabın CEFR (2020)'de yer alan A1 öncesi ve A1 seviyelerindeki kazanımlarla uyumlu olarak hazırlanmış olduğu, görsellerle desteklendiği, Türkçe ve Arapça iki dilli olarak hazırlandığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Ankara Üniversitesi TÖMER, Kitap Tanıtımı, CEFR (2020)

### Abstract

Today, speaking a foreign language has many benefits for learners, both in education and the business world. Changing life conditions made it necessary to speak a foreign language. While learning a foreign language, the similarities between the target language and the native language increase the learning desire of the learners. It is normal to have some differences between the target language and the native language, but if there is a difference in the alphabet between the target language and the native language, it takes time for learners to learn the target language. One of the difficulties experienced by the learners while learning Turkish as a foreign language is the problem of reading and writing caused by the alphabet difference. "İlk Adım Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yetişkinler İçin Türkçe-Arapça Çift Alfabeli İlk Okuma-Yazma Kitabı" by Ankara University TÖMER was prepared for this need of the learners. In this study, "İlk Adım Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yetişkinler İçin Türkçe-Arapça Çift Alfabeli İlk Okuma-Yazma Kitabı" was reviewed. Document analysis technique, one of the qualitative research methods, is used in this study. The book reviewed in this study has been prepared for the needs of Syrian learners who learn Turkish. The primary purpose of the book is to improve the reading and writing skills of Syrian learners. However, the book also includes activities aimed at improving the four basic language skills. It has been determined that the book has been prepared in accordance with the pre-A1 and A1 levels in the CEFR (2020), supported by visuals, and prepared in Turkish and Arabic bilingually.

**Keywords:** Ankara University TÖMER, Book Review, CEFR (2020)

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Gündüz, F. (2021). İlk Adım Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yetişkinler İçin Türkçe-Arapça Çift Alfabeli İlk Okuma-Yazma Kitabı'nın İncelemesi Ed. Prof. Dr. G. Leyla Uzun, Hazırlayanlar: Halil Çağlar, Yeliz Rençber, Ebru Can, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(17), 289-298.

## GİRİŞ

Ankara Üniversitesi'nin Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dilbilim bölümünde öğretim üyesi Prof. Dr. G. Leyla Uzun'un editörlüğünde hazırlanan "İlk Adım Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yetişkinler İçin Türkçe-Arapça Çift Alfabeli İlk Okuma-Yazma Kitabı" adlı çalışma Suriye'de yaşanan savaş sonrasında Türkiye'ye sığınan Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyacına yöneliktir.

22 Ocak 2021'de basılmış olan kitap, Türkçe ve Arapça olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Kitabın birinci bölümü Türkçe ve 136 sayfa olarak hazırlanmıştır. Adı geçen çalışmanın ikinci bölümü ise aynı ünitelerin Arapça yazılmasıyla oluşturulmuştur. Kitabın Türkçe bölümü öğretim görevlisi Halil Çağlar, Yeliz Rençber ve Ebru Can tarafından hazırlanmıştır. Bu bölümün grafik-dizgi ve kapak tasarımı Zuhal Akın'a aittir. Tema kapak çizimlerini ise Serdar Südor yapmıştır. Kitabın Arapça bölümü, Prof. Dr. Gülsün Leyla Uzun'un editörlüğünde Dr. Gülhan Türk tarafından 136 sayfa olarak hazırlanmıştır. Arapça bölümünün Grafik-Dizgi ve Kapak Tasarımını Zuhal Akın, tema kapak çizimlerini ise yine Serdar Südor yapmıştır.

Eser; yazar listesi, ön söz ve içindekiler bölümü ile başlamaktadır. Ön sözde, Ankara Üniversitesi TÖMER'in 1984 yılında kurulmasıyla birlikte "Dezavantajlı Gruplara Yönelik Sosyal Politikalara" katkıda bulunmayı ilke edindiği, mültecilerin ya da Türkiye'de geçici koruma altına alınmış kişilerin buldukları toplum içinde kendilerini açık ve net olarak ifade edebilme yeterliğini kazanmış bireyler olmasına katkı sağlamayı hedeflediği belirtilmiştir. Ankara Üniversitesi TÖMER'in "Geçici Koruma Altındaki Suriyelilere" yönelik projelerde pek çok Suriyeli vatandaşa okuryazarlık kazandırmayı amaçladıkları, bu çalışmalar sonucunda Ankara Üniversitesi TÖMER'in elde ettiği birikimi kullanarak adı geçen kitabın hazırlandığı belirtilmiştir (Uzun, 2021:3).

"İlk Adım Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yetişkinler İçin Türkçe-Arapça Çift Alfabeli İlk Okuma-Yazma Kitabı" bu çalışmada doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Doküman analizi, yazılı belgeleri sistematik bir şekilde incelemek için kullanılmakta olan nitel bir araştırma yöntemidir (Wach, 2013; Akt. Kıral, 2020). Doküman analizi, basılı ve elektronik materyalleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılmaktadır. Nitel araştırmalarda kullanılan diğer yöntemlerde olduğu gibi doküman analizinde de bir anlam çıkarmak, konu hakkında bir anlayış oluşturmak, deneysel bilginin geliştirilmesi için verilerin incelenmesi ve yorumlanması gerekmektedir (Corbin ve Strauss, 2008; Akt. Kıral, 2020).

İncelenen kitapta iki özellik dikkat çekmektedir. Bu özelliklerden birincisi, kitabın iki dilli olmasıdır. Alan yazında iki dilli kitaplar bulunmaktadır. Bu kitaplara Flores (1964)'ın İspanyolca-İngilizce iki dilli hikâye kitabı, Appelbaum (2011)'ün İtalyanca-İngilizce şiirlerden, hikâyelerden, felsefi ve tarihi metinlerden oluşan kitapları örnek olarak verilebilir. Ancak söz konusu kitaplar okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanmış, diğer becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinlikler söz konusu çalışmalarda yer almamıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef dilin yardımcı bir dil vasıtasıyla kullanımı Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe ders kitaplarında görülmektedir. Ancak Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe ders kitaplarında bu durum sadece dil bilgisi terimlerinin verilmesinde ve dil bilgisine yönelik bazı açıklamalarda kullanılmıştır. Örneğin, adı geçen ders kitabının A1 seviyesinde "Belirtisiz İsim Tamlaması" konusunda şu şekilde bir açıklama görülmektedir: "*Tamlayanı yalın hâlde (eksiz) bulunan, tamlananı 3. tekil kişi iyelik ekini (-i/-si) alan tamlamalardır. Bu tamlama bir nesnenin türünü ve adını gösterir. These compound nouns indicate either the name of an object (Boğaz Köprüsü (The Bosphorus Bridge)) or the sort, type or category to which an object belongs (mercimek çorbası (Lentil Soup) or diş fırçası (toothbrush). As possession is not involved, the determiner does not take any possessive suffixes. However, unlike English, the determined noun is supposed to take -i/-si suffix to form an indefinite compound noun* (Bölükbaş ve Yılmaz, 2020: 108). Alan yazında iki dilli kitaplara İngilizce-Türkçe dil bilgisi anlatımlarının olduğu, Türk öğrencilerin İngilizce dil bilgisi yapılarını anlamaları için hazırlanmış İngilizce dil bilgisi kitapları da örnek olarak verilebilir (Buz, 2002; Karakuzu ve Takkaç, 2011 gibi.)

Kitapta dikkat çeken ikinci özellik ise öğrencilerin Latin alfabesi ile okuma-yazma öğrenirken başlangıçta yaptıkları çizgi çalışmalarına kitapta bolca yer vermesidir. Bu yönüyle kitabın alan yazın için önemli olduğu görülmektedir.

"İlk Adım Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yetişkinler İçin Türkçe-Arapça Çift Alfabeli İlk Okuma-Yazma Kitabı" adlı kitap on altı üniteden oluşmaktadır. Kitapta öncelikli olarak öğrencilerin Latin harflerini öğrenmeleri amaçlanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Çiftçi ve Demirci (2019), Şengül (2014) gibi çalışmalarda da belirtildiği gibi alfabe farklılığından kaynaklanan bazı

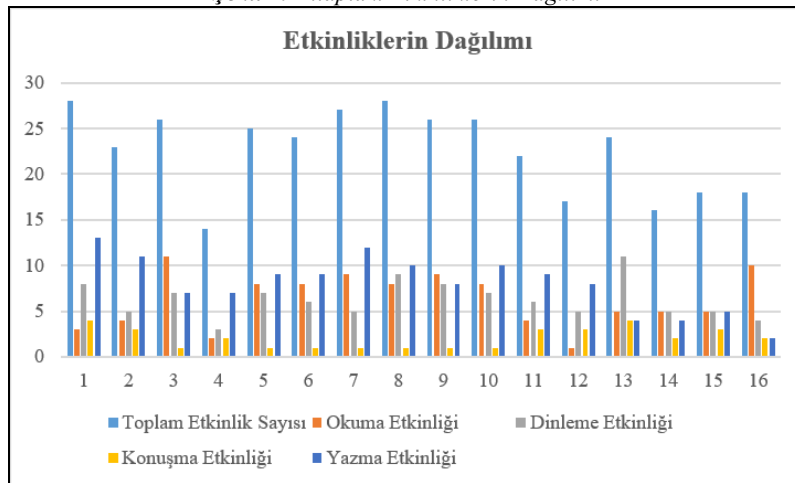
sorunlar yaşanabilmektedir. Kitabın bu anlamda alandaki önemli bir soruna dikkat çektiği, on ikinci üniteye kadar harflerin öğretimine ağırlık verdiği görülmektedir. Kitapta yer alan her ünite dinleme çalışmasıyla başlamaktadır. Alan yazında Altunkaya (2018), Kurudayıoğlu ve Zorpuzan (2018), Melanlıoğlu (2016) gibi çalışmalarda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin öneminden ve dinleme çalışmaları etkinliklerinden bahsedilmiştir. İncelenen kitapta da her üniteye dinleme becerisiyle başlanması; dinleme becerisine önem verildiğini, Suriyeli öğrencilere başlangıçta dinleme becerisiyle konunun sezdirilmeye çalışıldığı ve öğrencilerin daha fazla dinleme etkinliği ile karşılaştırılmak istendiği görülmektedir. Kitapta yer alan ünitelerin etkinlik sayıları, üniteye göre değişmektedir. Ünitelerde yer alan etkinlikler şu şekilde gösterilebilir:

**Tablo 1:** Kitapta Yer Alan Etkinlik Sayısı ve Etkinliklerin Dağılımı<sup>1</sup>

Ünite	Ünitenin Adı	Toplam Etkinlik Sayısı	Okuma Etkinliği	Dinleme Etkinliği	Konuşma Etkinliği	Yazma Etkinliği
1. Ünite	Merhaba	28	3	8	4	13
2. Ünite	Ailem	23	4	5	3	11
3. Ünite	Evim	26	11	7	1	7
4. Ünite	Sayılar	14	2	3	2	7
5. Ünite	Sokakta	25	8	7	1	9
6. Ünite	Nasılsın?	24	8	6	1	9
7. Ünite	Ne Yiyoruz? Ne İçiyoruz?	27	9	5	1	12
8. Ünite	Meslekler	28	8	9	1	10
9. Ünite	Kursta	26	9	8	1	8
10. Ünite	Renkler	26	8	7	1	10
11. Ünite	Saatler	22	4	6	3	9
12. Ünite	Günler ve Aylar	17	1	5	3	8
13. Ünite	Alışveriş	24	5	11	4	4
14. Ünite	Kıyafetler	16	5	5	2	4
15. Ünite	Bir Günüm	18	5	5	3	5
16. Ünite	Boş Zamanım	18	10	4	2	2

Tabloda yer alan etkinliklerin dağılımı Şekil 1'deki grafikte gösterilmiştir:

**Şekil 1:** Kitaptaki Etkinliklerin Dağılımı



<sup>1</sup>Bu tabloda etkinliklerin becerilere göre dağılımları etkinliğin birinci amaçları göz önüne alınarak yazılmıştır. Örneğin dinleme etkinliğinin birinci amacı dinlediğini anlama olduğu için dinleme etkinliği olarak hesaplanmış, aynı etkinlikte ilgili konuşma etkinlikleri konuşma etkinliğine dâhil edilmemiştir. Kitapta yer alan harfi ya da sözcüğü bulma etkinlikleri ve eşleştirme etkinlikleri okuma becerisi içerisinde değerlendirilmiştir.

Kitapta sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma olmak üzere iki konuşma türünde, konuşma etkinliği hazırlandığı görülmektedir. Söz konusu konuşma etkinliklerinin iki şekilde tasarlanması CEFR (2020)'de yer alan "Overall oral production" ve "Conversation" bölümlerindeki kazanımlarla da uyumludur. CEFR (2020)'deki kazanımlar şu şekilde belirtilebilir:

**Tablo 2: CEFR (2020) A1 Öncesi Konuşma Becerisi Yeterlikleri**

Konuşma Becerisi	Kazanımlar
<b>Karşılıklı Konuşma</b>	Basit selamları tanıyabilir. İnsanları selamlayabilir, adını söyleyebilir ve basit bir şekilde onlara veda edebilir.
<b>Sözlü Anlatım</b>	Kısa, formüsel ifadeler kullanarak kendini tanıtabilir, günlük rutinler hakkında kısa ifadeler üretebilir. "Evet", "Hayır", "Affedersiniz", "Lütfen", "Teşekkürler", "Hayır, teşekkürler", "Üzgünüm" gibi temel, formüle dayalı ifadeleri anlayabilir ve bu ifadeleri kullanabilir.

### Kitaptaki Ünitelerin İncelenmesi

#### 1. Ünite

Kitabın birinci ünitesi "Merhaba" başlığını taşımaktadır. Bu ünite, öğrencilerin adını yazması ve selamlaşma ifadelerini öğrenmesi amaçlanmıştır. Üçüncü etkinlikten itibaren çizgi çalışmalarına ve E, L, A harflerinin yazımına ağırlık verilmiştir.

#### 2. Ünite

Kitabın ikinci ünitesinin adı "Ailem"dir. Ünite, dinleme çalışmasıyla başlamaktadır. Dinleme çalışmasını "Yeni Sözcükler" bölümü takip etmekte ve aile üyeleri "Bu kim?" kalıbıyla öğretilmektedir. İkinci ünite çizgi çalışmalarına devam edilmiş olup K, İ, N harflerinin öğretilmesine yer verilmiştir. Bu çalışmalar dinleme etkinliği takip etmiştir. Öğrencilerin ailelerini tanıtabilmeleri için cümle kalıpları verilmiş, öğrencilerin ailelerini tanıtmaları istenmiştir.

#### 3. Ünite

Üçüncü ünite "Evim" başlığını taşımaktadır. Ünite, dinleme etkinliği ile başlamakta ve dinleme etkinliğinin sonrasında öğretilmesi hedeflenen sözcükler yer almaktadır. Bu ünite O, M, U harfleri verilmiş olup öğrencilerin daha önce öğrendikleri harflerle oluşturulan sözcükleri okumaları istenmiştir. Ünite "Bu, şu, o ne?" kalıbı verilmiş ve resimlerle "Bu ne?" ve "Bu kim?" sorularının eşleştirilmesi amaçlanmıştır. Ünitenin son etkinliği salon ve yatak odasında yer alan eşyaların etkinlikte verilen görsellerle eşleştirilmesidir.

#### 4. Ünite

Dördüncü ünite "Sayılar" başlığında olup ünite yine bir dinleme etkinliği ile başlamıştır. Dinleme etkinliğinin altında rakamlar verilmiştir. Ünite "Kaç tane var?" soru kalıbın öğretilmesi amaçlanmıştır. Ünitenin diğer etkinlikleri de görsellerdeki nesnelere sayabilme, bunları yazılı olarak ifade edebilme ve rakamları tanıyabilme etkinliklerine ayrılmıştır.

#### 5. Ünite

"Sokakta" başlığını taşıyan beşinci ünite, öğrencilerin sokakta yürürken görebilecekleri nesnelere ve yerlerin öğretilmesini amaçlamıştır. Bu ünite; burada, şurada, orada yapılarına yer verilmiştir. Ünite T, Ü ve Y harfleri verilmiş, daha önce öğretilen harflerle sözcükler türetilmiştir.

#### 6. Ünite

Altıncı ünite "Nasılsın?" başlığını taşımaktadır. Ünite, sıfatların öğretimi amaçlanmıştır. "Nasılsın? ve Bugün hava nasıl?" gibi soru kalıplarıyla bu soru kalıplarının cevaplarına yer verilmiştir.

Ünite Ö, R ve I harflerinin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Bu harflerle birlikte sözcükler yazılmış, öğrencilerin okuma ve yazma becerisini geliştirecek etkinliklere yer verilmiştir.

### 7. Ünite

Yedinci ünitenin başlığı “Ne yiyoruz? Ne içiyoruz?” dur. Ünite, daha önceki ünitelerde olduğu gibi dinleme etkinliği ile başlamıştır. Ünite “Ne yiyorsun?” “Ne içiyorsun?” “Ne istiyorsun?” soru kalıplarına yönelik sözcüklerin öğretimi amaçlanmıştır. Ünite D, S ve B harfleri öğretilmiş, bu harflerin tanınmasını sağlayacak sözcüklerin yazımına ve harflerin birleşimiyle ortaya çıkan sözcükleri okuma çalışmalarına yer verilmiştir. Ünite yiyecek ve içecek kavram alanlarının ayırımına yer verilmiş, öğrencilerin bu kavram alanında yer alan temel sözcükleri tanınması istenmiştir. Söz konusu durumun sebebi Barın (2003)’ın da çalışmasında belirttiği temel söz varlığının öğrencilere kazandırması ile ilgilidir. Ünite yer verilen yiyecek ve içecek adları temel söz varlığının içerisinde değerlendirilen günlük hayatla ilgili sözcüklerdir.

### 8. Ünite

Sekizinci ünite “Meslekler” başlığını taşımaktadır. Ünite yer alan yeni sözcükler, meslek adları şeklinde verilmiştir. Ünite “Siz ne iş yapıyorsunuz?” ve “O ne iş yapıyor?” soru kalıplarının öğretimi amaçlanmıştır. Ünitenin ikinci etkinliği alfabede yer alan harflerin verildiği bir listeden oluşmaktadır. Öğretimi gerçekleştirilmeyen harfler kırmızı renk ile gösterilmiştir. Öğretimi gerçekleştirilen harflerin ise yanına görseller eklenmiştir. Öğrencilerden kutuda daha önce verilen harfleri görsellerle eşleştirmeleri istenmiştir. Bu ünite Z, Ç ve G harfleri öğretilmiştir.

### 9. Ünite

“Kurstā” başlığını taşıyan dokuzuncu ünite “ad, soyadı, adres, sokak, mahalle, memur, görevli, form” sözcükleri yeni sözcükler olarak verilmiştir. Bu bölümde “Adınız ne?” “Nerede otuyorsunuz?” soru kalıpları verilmiştir. Bu ünite Ş, C ve P harflerinin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Ünitenin on sekizinci etkinliğinde ad, soyadı, doğum tarihi, doğum yeri ve adres bilgilerinin yer aldığı bir form verilmiş, öğrencilerin bu formu okumaları ve bu formla ilgili konuşmaları istenmiştir. Bu etkinliği, iki dinleme etkinliği takip etmektedir. Söz konusu dinleme etkinliklerinde öğretilen söz varlığına dair bilgilerin doldurulması istenmiştir. Ünitenin yirmi ikinci ve yirmi üçüncü etkinlikleri yazma becerisini geliştirmeye ayrılmıştır.

### 10. Ünite

Kitabın onuncu ünitesi “Renkler” başlığını taşımaktadır. Ünite yeni sözcükler olarak renk adları verilmektedir. Bu ünite “Vazo ne renk?” ve “En sevdiğin renk ne?” soru kalıplarının öğretimi amaçlanmıştır. H, V, F ve J harfleri öğretilmiştir. Öğrencilerden renkleri yazmaları ve harfleri eksik verilen sözcükleri tamamlamaları istenmiştir. Ünitenin yirmi ikinci etkinliğinde; öğrencilerin görsellerle sözcükleri eşleştirmeleri istenmiş, yirmi üçüncü etkinlikte ise öğrencilerden yirmi ikinci etkinlikte yer alan görsellerin renklerini yazmaları istenmiştir. Ünitenin yirmi dördüncü ve yirmi beşinci etkinliği dinleme çalışmasına ayrılrken ünitenin son etkinliği görselde yer alan nesnelerin renklerinin belirtilmesini isteyen bir konuşma etkinliğidir.

### 11. Ünite

“Saatler” başlığını taşıyan on birinci ünite saatlerin söylenmesi amaçlanmıştır. Yeni sözcükler olarak saatlerin söylenmesine yönelik kalıplara yer verilmiş ve “Saat kaç?” “Saat kaçta?” “Ne zaman?” soru kalıplarının öğretimi gerçekleştirilmiştir. Bu ünite Ğ harfi öğretilmiştir. Öğrencilerin etkinlikte verilen sayıları yazmaları istenmiştir. On birinci ünitenin dokuzuncu ünitesinden itibaren saat görsellerinin yer aldığı etkinliklerde öğrencilerin saatleri söylemeleri ve yazmaları istenmiştir. Kitabın altıncı etkinliğinde “Ne zaman geliyor?” soru kalıbı verilmiş, öğrencilerden etkinlikte geçen saatleri dinleyerek cümleleri tamamlamaları istenmiştir. Ünitenin on sekizinci etkinliği yerleri karışık bir şekilde verilen sözcükleri doğru yere koyarak cümle kurmalarını sağlamak üzere hazırlanmıştır. Ünitenin son etkinliği, saatlerin kullanımına yönelik diyalog geliştirmeyi hedefleyen bir konuşma etkinliğidir.

### 12. Ünite

On ikinci ünite “Günler ve Aylar” başlığını taşımaktadır. Bu ünite, yeni sözcükler olarak günler ve aylar verilmiştir. Ünite “Bugün ne?”, “Parti hangi gün?” “Hangi günler tatil?” “Nisanda hava nasıl?” gibi soru kalıplarına yer verilmiştir. Ünite, mevsimlerin ve ayların öğretimi yapılmıştır. “Hangi ayda doğdu?” soru kalıbı verilmiştir. Ünitenin son etkinliğinde öğrencilerden görseldeki resimleri kullanarak ne zaman, ne yaptıklarını yazmaları istenmiştir.

### 13. Ünite

On üçüncü ünite “Alışveriş” başlığını taşımaktadır. Ünitenin yeni sözcükleri; “sebze, meyve, elma, muz, çilek, patates ve domates” olarak verilmiştir. “Ne istiyorsunuz?”, “Ne kadar?” soru kalıpları ünite öğretilmesi hedeflenen kalıplardandır. Ünite hedeflenen diğer bir kazanım ise öğrencilerin iki basamaklı sayıları okuyup yazabilmeleri ve bu sayıları dinlediklerinde anlayabilmeleridir. Ünitenin yirminci etkinliği “Kaç yaşındasın?” soru kalıbının anlaşılıp cevap verilmesine yönelik olarak hazırlanmıştır. Ünite yer alan daha sonraki etkinlik, öğrencilerin telefon numarasını anlayıp söyleyebilmeleri için hazırlanmıştır.

### 14. Ünite

On dördüncü ünite, “Kıyafetler” başlığını taşımaktadır. Ünite öğretilmesi hedeflenen yeni sözcükler “kazak, etek, elbise, tişört, pantolon, gömlek, ceket, şort, ayakkabı, adam, kadın, çocuk, uzun saçlı-kısa saçlı, uzun boylu-kısa boylu, yaşlı-genç, şişman-zayıf, sarı-kahverengi-siyah-beyaz saç” şeklindedir. Ünite alışverişle ilgili bir diyaloga yer verilmiştir. Bu ünite, insanların birbirlerini tarif edebilecekleri kalıplara yer verilmiştir. Ünite ayrıca alışveriş merkezlerinde yer alan uyarı işaretlerinin anlamları, bu işaretlerin görsellerle eşleştirilmesi de öğrencilere kazandırılması gereken bir kazanım olarak görülmektedir. Ünitenin son etkinliği “Afiyet olsun, geçmiş olsun, kolay gelsin, hayırlı olsun” kalıplarının öğretimi üzerinedir.

### 15. Ünite

“Bir Günüm” başlığını taşıyan on beşinci ünite, günlük rutinle ilgili sözcüklere yer verilmiştir. Ünite “Bir günde neler yapıyorsun?” soru kalıbının öğretilmesi hedeflenmiş, üniteki günlük aktiviteler görsellerle verilmiştir. Ünitenin son etkinliği bir konuşma etkinliğidir. Bu etkinlikte öğrencilerin “Nerede oturuyorsun?” soru kalıbına cevap vermeleri istenmiştir.

### 16. Ünite

“Boş Zamanım” başlıklı on altıncı ünite “futbol oynamak, kitap okumak, müzik dinlemek, dans etmek, resim yapmak” gibi kalıpların öğretimi amaçlanmıştır. Şimdiki zamanda olumlu ve olumsuz cümleler sezdirme yöntemi ile kazandırılmak istenmiştir. Ünite kişi zamirleri verilmiş, kişi zamirlerine göre şimdiki zamanda cümle kalıplarının eşleştirilmesi istenmiştir. Ünitenin son etkinliği dinleme çalışmasıdır. Öğrencilerin dinlediklerini boş bırakılan metinde yazmaları istenmiştir. On beşinci ve on altıncı ünitelerin öğrencilerin günlük aktivitelerini ve rutinlerini ifade edebilme noktasında yabancı dil öğretiminde yakından uzağa ilkesine uygun olarak hareket ettiği tespit edilmektedir.

### Arapça Bölümü

On altıncı üniteden sonra kitabın Arapça bölümü başlamaktadır. Kitabın Arapça bölümü, Türkçe bölümünde yer alan konulara paralel bir şekilde hazırlanmış, öğrencilerin öğrendikleri yapıları karşılaştırması sağlanmıştır. Bu anlamda alan yazında yer alan iki dilli okuma kitaplarından farklı olarak ikinci dilin ayrı bir bölüm olarak yer aldığı görülmektedir.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

“İlk Adım Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yetişkinler İçin Türkçe-Arapça Çift Alfabeli İlk Okuma-Yazma Kitabı” adlı kitabın yabancı öğrencilere Türkçe öğretmek için hazırlanan Türkçe öğretim setlerinden farklı bir amaca hizmet ettiği, iki dilli bir kitap olduğu, öğrencilere okuryazarlık kazandırmayı amaçladığı görülmektedir. Bu hâliyle kitabın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Latin alfabesinin öğretilmesi noktasında yaşanan sorunları gidermede, Suriyeli öğrenciler özelinde alfabe



farklılığından kaynaklı sorunlar yaşayan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama noktasında faydalı bir olacağı düşünülmektedir.

Şu anda Türkiye’de ve yurt dışında yabancı öğrencilere Türkçe öğretmek için çeşitli Türkçe öğretim setleri kullanılmaktadır. Ankara Üniversitesi TÖMER’in hazırlamış olduğu Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Öğretim seti, yabancı öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılmakta olan öğretim setlerinden biridir. Ankara Üniversitesi TÖMER’in hazırladığı bu iki kitap; “İlk Adım Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yetişkinler İçin Türkçe-Arapça Çift Alfabeli İlk Okuma-Yazma Kitabı” ve “Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Öğretim Setleri” karşılaştırıldığında şu bilgiler elde edilebilir:

**Tablo 3: Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe A1-A2 Kitabı ve İlk Adım Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yetişkinler İçin Türkçe-Arapça Çift Alfabeli İlk Okuma-Yazma Kitabının Karşılaştırılması**

<b>Kitapların Özellikleri</b>	<b>Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti</b>	<b>İlk Adım Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yetişkinler İçin Türkçe-Arapça Çift Alfabeli İlk Okuma-Yazma Kitabı</b>
<b>Ünite Sayısı</b>	12 üniteden oluşmaktadır. Her ünite 3 modüle ayrılmıştır.	16 üniteden oluşmaktadır. Kitap modüllere ayrılmamıştır.
<b>Becerilere Yönelik Etkinlikler</b>	Dört temel becerinin geliştirilmesine ve dil bilgisi öğretimine yönelik etkinlikler bulunmaktadır.	Dört temel becerinin geliştirilmesine ve dil bilgisi öğretimine yönelik etkinlikler bulunmakla beraber okuma ve yazma öğretimine ağırlık verilmiştir.
<b>Dil bilgisi Öğretimi</b>	Dil bilgisi konuları tablolar hâlinde verilmiş ve boşluk doldurma etkinlikleriyle pekiştirilmiştir.	Dil bilgisi konuları sezdirme yoluyla verilmiştir. Dil bilgisi tabloları kitapta yer almamıştır.
<b>Dinleme Etkinlikleri</b>	54 adet dinleme etkinliği bulunmaktadır. Üniteler okuma, dinleme ya da görsellerden hareketle konuşma etkinlikleri ile başlamaktadır.	101 adet dinleme etkinliği bulunmaktadır. Her ünite dinleme etkinliği ile başlamaktadır.
<b>Okuma Etkinlikleri</b>	58 adet okuma etkinliği bulunmaktadır.	100 adet okuma etkinliği bulunmaktadır.
<b>Yazma Etkinlikleri</b>	27 adet paragraf ya da kompozisyon yazma becerisine yönelik yazma etkinliği bulunmaktadır.	128 adet harf yazma, cümle ve form tamamlama, paragraf yazma etkinliği bulunmaktadır.
<b>Konuşma Etkinlikleri</b>	46 adet konuşma etkinliği bulunmaktadır. Konuşma etkinlikleri sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma olarak hazırlanmıştır.	33 adet konuşma etkinliği bulunmaktadır. Konuşma etkinlikleri sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma olarak hazırlanmıştır.
<b>Çalışma Kitabı</b>	Çalışma kitabı 12 üniteden oluşmaktadır. Her ünite 3 modüle ayrılmıştır. Dört temel beceriye yönelik etkinlikler yer almaktadır.	Kitabın çalışma kitabı şu anda bulunmamaktadır.

İncelenen kitap, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan diğer Türkçe öğretim setleri ile temalar açısından karşılaştırıldığında ise şu bilgilere ulaşılabilir:

**Tablo 4:** İlk Adım Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yetişkinler İçin Türkçe-Arapça Çift Alfabeli İlk Okuma-Yazma Kitabının Diğer Türkçe Öğretim Setleri ile Temalar Açısından Karşılaştırılması

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı A1 Seviyesi	Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti A1 Seviyesi	Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A1 Seviyesi	İlk Adım Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yetişkinler İçin Türkçe-Arapça Çift Alfabeli İlk Okuma-Yazma Kitabı	Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1-A2
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Merhaba</li> <li>2. Nerede?</li> <li>3. Ne yapıyorsun ?</li> <li>4. Benim Dünyam</li> <li>5. Zaman Zaman</li> <li>6. Çevremiz ve Biz</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Merhaba</li> <li>2. Nerede, Ne zaman, Nasıl?</li> <li>3. Dikkat</li> <li>4. Teknik İşlemler</li> <li>5. Nasıl Giderim?</li> <li>6. İletişim Kuruyorum</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tanışma</li> <li>2. Ailemiz</li> <li>3. Günlük Hayat</li> <li>4. Çevremiz</li> <li>5. Meslekler</li> <li>6. Ulaşım</li> <li>7. İletişim</li> <li>8. Tatil</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Merhaba</li> <li>2. Ailem</li> <li>3. Evim</li> <li>4. Sayılar</li> <li>5. Sokakta</li> <li>6. Nasılsın?</li> <li>7. Ne Yiyoruz? Ne İçiyoruz?</li> <li>8. Meslekler</li> <li>9. Kursta</li> <li>10. Renkler</li> <li>11. Saatler</li> <li>12. Günler ve Aylar</li> <li>13. Alışveriş</li> <li>14. Kıyafetler</li> <li>15. Bir Günüm</li> <li>16. Boş Zamanım</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Merhaba</li> <li>2. Günlük Hayat</li> <li>3. Yakın Çevremiz</li> <li>4. Zaman Geçiyor</li> <li>5. Afiyet Olsun</li> <li>6. Bürokrasi Her Yerde</li> <li>7. Gelecek de Bir Gün Gelecek</li> <li>8. Rivayet Odur Ki...</li> <li>9. Farklı Dünyalar</li> <li>10. Medya</li> <li>11. Sağlıklı Yaşam</li> <li>12. Yolculuk</li> </ol>

Tablo 4'ten de görüleceği üzere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan mevcut ders kitapları incelendiğinde A1 seviyesinde malzemeler geliştirildiği, her ders kitabının tanışma diyalogları ile başladığı, yakından uzağa ilişkisi ile temaların verildiği görülmektedir. Ünite sayıları değişse de tüm ders kitaplarının CEFR'de belirlenen ölçütlere göre dört temel beceri dikkate alınarak hazırlandığı bu nedenle temaların birbiriyle ilişkili olduğu görülmektedir. "İlk Adım Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yetişkinler İçin Türkçe-Arapça Çift Alfabeli İlk Okuma-Yazma Kitabı'nın ise A1 öncesi seviyeye yönelik olarak hazırlandığı ve kitapta yer alan kazanımların CEFR (2020)'de A1 öncesi seviyedeki "Kısa, çok basit soruları ve ifadeleri yavaş söylendiği, görseller ve beden diliyle desteklendiği takdirde anlayabilir. Açık ve yavaş bir şekilde iletilmeleri koşuluyla, günlük, tanıdık kelimeleri / işaretleri, basit talimatları anlayabilir. Haftanın günlerini, sayılarını, fiyatları, tarihleri yavaş söylendiği takdirde anlayabilir." paralel olduğu tespit edilmektedir. Aynı şekilde incelenen kitabın A1 öncesi okuryazarlık öncesi ve okuryazar olmayanlara yönelik hazırlanan A1 öncesi Başvuru Rehberi'ndeki okuma becerisine yönelik "Sesbilimsel farkındalık geliştirmeye başlar. Ses-yazı birim ayrımıyla ilgili farkındalık geliştirmeye başlar. Yazı- ses dizgesi ile ilgili farkındalık geliştirmeye başlar. Yazıbirimleri tanımaya ve okumaya başlar. Bazı sözcükleri ilk bakışta tanımaya başlar." Sözel alımlama becerisine yönelik "Yalın sözcük ve ifadelerin sözlü biçimini ayırt etmeye başlar. Sesbilimsel farkındalık kazanmaya başlar. Soru ezgisini ayırt etmeye başlar. Sözcüklerin başlangıç ve bitişlerini ayırt etmeye başlar. Yazı dili ile konuşma dili farkını ayırt etmeye başlar", sözlü üretim becerisine yönelik "Yeni duyduğu kısa sözcükleri ve ifadeleri tekrar etmeye başlar (merhaba, benim adım...). Yalın tümceleri tekrar etmeye başlar. Tanıdığı sesleri yeniden üretmeye başlar. Yeni duyduğu kısa sözcükleri ve ifadeleri tekrar etmeye başlar. Eğer yardım edilirse yalın tümceleri ifade etmeye başlar. Sık duyduğu sesleri üretmeye başlar (ana dili aktarımları eşliğinde). Soru ezgisini kullanmaya başlar (Yarın? Dün? Kaç? Var mı?), yazma becerisine yönelik Yazıbirimi yazılış yönüne uygun olarak yazar. Kısa sözcükleri, seslemleri ve kısaltmaları (al, el, kal, kalk, TV...) kopyalar/ yazmaya başlar/yazar. Yardım edilirse kısa sözcükleri, seslemleri ya da bilindik sözcükleri dinledikten sonra yazmaya başlar/ yazar. Yazıbirimi yazılış yönüne uygun olarak yazar. Kısa sözcükleri, seslemleri ve kısaltmaları (al, el, kal, kalk, TV...) kopyalar/ yazmaya başlar/ yazar." kazanımları ile de uyumlu olduğu görülmektedir (Polat vd., 2017). Bu hâliyle incelenen kitabın seviye ve hedef kitlenin ihtiyaçları açısından, alan yazındaki Türkçe öğretim setlerinden farklı bir çalışma olduğu tespit edilmektedir.

Kitap, “Kıyafetler” başlığını taşıyan ünite adının, üniteye yer alan kalıpları kapsayıcı olmaması noktasında eleştirilebilir. Çünkü üniteye yer alan “Afiyet olsun, geçmiş olsun, kolay gelsin, hayırlı olsun” kalıplarının öğretimi ünitenin adıyla pek uyumlu görülmemektedir. Bu kalıplar başka bir ünitenin içerisinde yer alabilir. Aynı şekilde üniteye, kişilerin fiziksel özelliklerinin verilmesi (uzun saçlı-kısa saçlı, uzun boylu-kısa boylu, yaşlı-genç, şişman-zayıf, sarı-kahverengi-siyah-beyaz saç) ünitenin adından yola çıkıldığında uyumsuz görünmektedir. Bu anlamda kitabın sonraki baskılarında bu ünite için daha kapsayıcı bir isim tercih edilmesi önerilebilir. Kitabın dinleme çalışmalarının CD kullanılarak yapılacak olması öğrencilere ve öğreticilere zaman zaman zorluk yaşatabilir. Bu noktada son zamanlarda hazırlanan Türkçe öğretim setlerindeki (Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitapları gibi) QR kodu uygulamalarının kitabın yeni baskılarında kullanılması önerilebilir. Ayrıca incelenen kitabın bir çalışma kitabının hazırlanması da öğrenciler için faydalı olabilir. Alan yazında Ömeroğlu (2016), Özdemir ve Kırıl (2020) gibi çalışmalarda kitap yazarlarına çeşitli tavsiyeler verildiği görülmektedir. İncelenen kitap ve alan yazındaki bu öneriler dikkate alındığında teknolojinin gelişmesi, eğitim teknolojisindeki yeniliklerin ve uzaktan eğitim faaliyetlerinin artması sonucunda yabancı öğrenciler için AI öncesinde hazırlanacak ders materyallerinin teknoloji tabanlı öğretim için zenginleştirilmesi önerilebilir.

Sonuç olarak “İlk Adım Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yetişkinler İçin Türkçe-Arapça Çift Alfabeli İlk Okuma-Yazma Kitabı”nın alan yazında AI öncesi seviye dikkate alınarak okuryazarlık kazandırma amacıyla hazırlandığı ve dört temel becerinin geliştirilmesine yönelik olduğu görülmektedir. Kitabın alan yazında yeni çalışmalara kaynaklık edeceği öngörülmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Altunkaya, H. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Eğitimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(3), 198-207.
- Appelbaum, S. (2011). *First French Reader: A Beginner's Dual Language Book*. New York: Dover Publications.
- Barın, E. (2003). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 311-317.
- Barın, E.; Çobanoğlu, Ş.; Ateş, Ş.; Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.) (2015). *Yedi İklim Türkçe AI Seviyesi*. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.
- Bölükbaş F. ve Yılmaz, M. Y. (Ed.) (2020). *Yeni İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı AI*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Buz, Y. (2002). *Pocket English Grammar*. İstanbul: Damla Yayınevi.
- CEFR (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*. Fransa: Council of Europe (Avrupa Konseyi).
- Çiftçi, Ö. ve Demirci, R. (2019). Alfabe Farklılıklarının Yabancılar Türkçe Öğretimindeki Etkisi. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 7(19), 96-127.
- Flores, A. (1964). *First Spanish Reader: A Beginner's Dual Language Book*. New York: Bantam Books.
- Karakuzu, M ve Takkaç, M. (Ed.) (2011). *Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yabancı Dil 1-2*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Kırıl, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(15), 170-189.
- Kurt, M. ve Temur, N. (Ed.) (2016). *Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe AI Temel Düzey*. Ankara: Başak Matbaa.
- Kurudayıoğlu, M. ve Zorpuzan, R. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Öğretimine Dair Öğretmen Bilişleri. *International Journal of Language Academy*, 6(3), 179-193.
- Melanlioğlu, D. (2016). Yabancı Öğrenciler için Dinleme Becerisine Yönelik Üstbilişsel Dereceli Puanlama Anahtarı. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 1206-1229.
- Ömeroğlu, E. (2016). Yabancılar Türkçe Öğretimi İçin Hazırlanmış Ders Kitaplarının İncelenmesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), (Danışman: Prof. Dr. İsmail Güleç), Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.

- 
- Özdemir, S. ve Kıral, U. (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan İstanbul A1 ve A2 Ders Kitaplarının Sorularının İncelenmesi, 4. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2020). <https://bit.ly/3z7czys> adresinden 15.06.2021 tarihinde erişildi.
- Polat, Y.; Köse, D.; Peçenek, D. ve Durmuş A. O. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe İlk Kazanımları için Başvuru Rehberi A1 Öncesi*. Yunus Emre Enstitüsü ve Kurmay. <https://bit.ly/3z4Nxjs> adresinden 15.06.2021 tarihinde erişildi.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Alfabe Sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 325-339.
- Uzun, G. L. (Ed.) (2021). *İlk Adım Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yetişkinler İçin Türkçe-Arapça Çift Alfabeli İlk Okuma-Yazma Kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Uzun, N. E. (Ed.) (2017). *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı Temel: A1-A1 Seviyesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
-