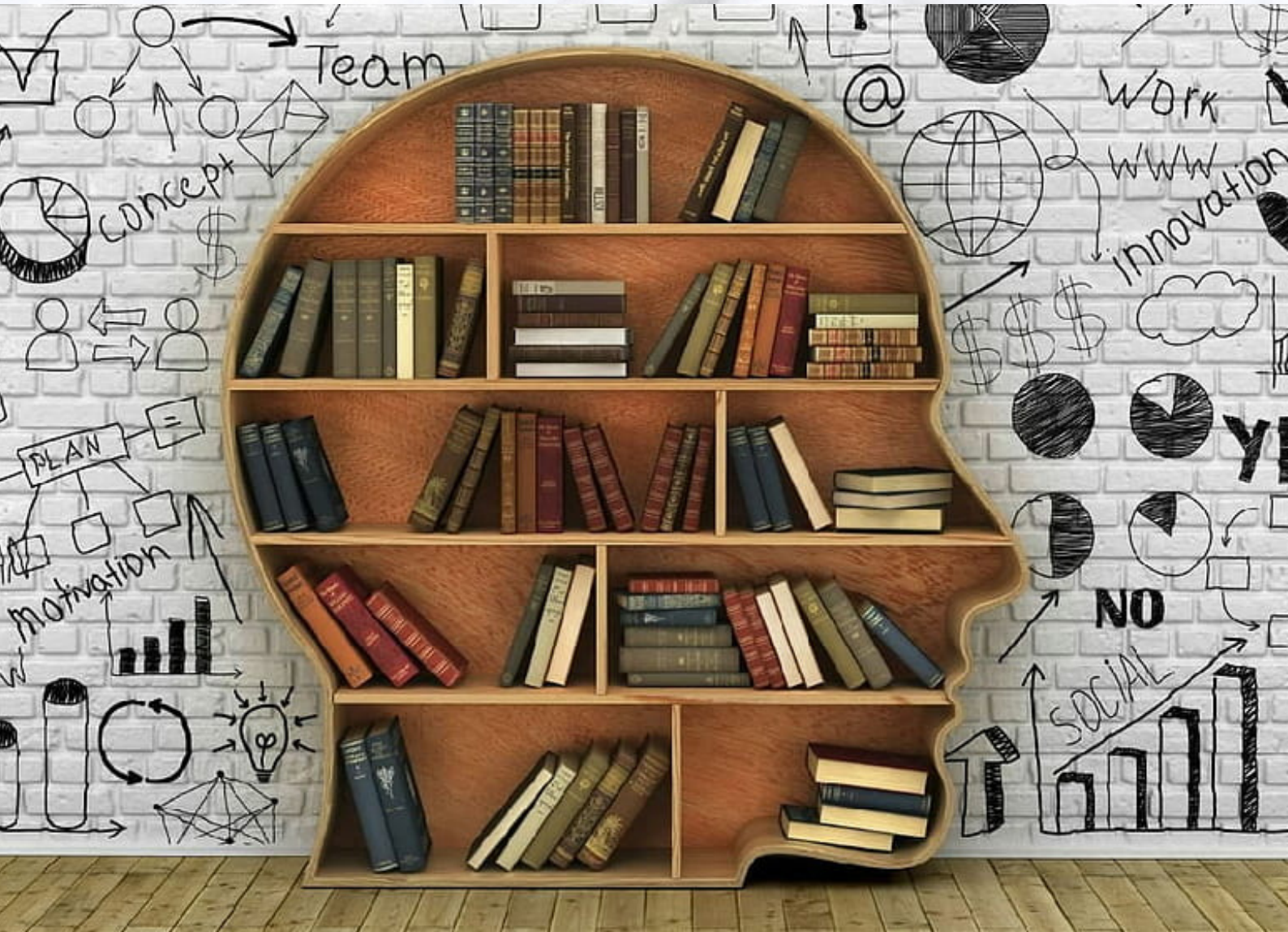


ISSN 2587-2591

TOBIDER

INTERNATIONAL JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES



Volume: 6 / Issue: 3

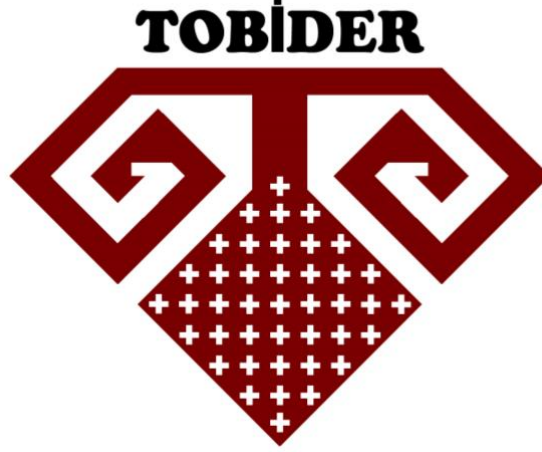
Cilt: 6 / Sayı: 3

2022

ULUSLARARASI TOPLUMSAL BİLİMLER DERGİSİ

TOBİDER
ULUSLARARASI TOPLUMSAL BİLİMLER DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

ACADEMIC JOURNAL



Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi (TOBİDER), yılda iki defa yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

TOBİDER Dergisi'nde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukukî açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları yayıncıya aittir. Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. TOBİDER; MLA, Index Copernicus, ResearchBib, Eurasian Scientific Journal Index, International Citation Index, CrossRef, WorldCat, Türk Eğitim İndeksi, Directory of Indexing and Impact Factor, Sindex, CiteFactor ve Asosindeks tarafından taranmaktadır.

ISSN/e-ISSN: 2587-2591

Volume 6/3 2022

Baş Editör / Chief Editor

Asst. Prof. Dr. Sadık HACI - Ankara University

Editörler / Editor

Assoc. Prof. Dr. Murat ZENGİN - İnönü University

Assoc. Prof. Dr. Hakan Emre ZİYAGİL - Niğde Ömer Halisdemir University

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Maja JAKİMOVSKA TOSIĆ - Institute of Macedonian Literature

Prof. Dr. Mariola MIKOŁAJCZAK - Adam Mickiewicz University, Poznan

Prof. Dr. Binyamin BİRKAN - Biruni University

Assoc. Prof. Dr. Nurie MURATOVA - South-West University "Neofit Rilski"

Assoc. Prof. Dr. Marinela MLADENOVA - South-West University "Neofit Rilski"

Assoc. Prof. Dr. Malika AİMAGAMBETOVA - Kazakh National University "After Al-Farabi"

Assoc. Prof. Dr. Çiçək ƏFƏNDİYEVA – Azerbaijan National Academy of Sciences

Assoc. Prof. Dr. Melike ÜZÜM - Başkent University

Asst. Prof. Dr. Bora GÖKTAŞ - Bayburt University

Asst. Prof. Dr. Mert KOZAN - Ankara University

Asst. Prof. Dr. Mehmet Zeki ILGAR - Biruni University

Asst. Prof. Dr. Ayşe Tuba CEYHUN DUMAN- Biruni University

Asst. Prof. Dr. Süreyya ECE - Şırnak University

Asst. Prof. Dr. Zafer CEYLAN - Karamanoğlu Mehmetbey University

Asst. Prof. Dr. Sonnur AKTAY - Anadolu University

Asst. Prof. Dr. Bilge GÖKTER GENÇER - Başkent University

Dr. Işıl Aydın ÖZKAN - Sinop University

Dr. Şekip AKTAY - Giresun University

TOBİDER

International Journal of Social Sciences

Volume 6/3 2022

Hakemler / Referees

Dr. Abdullah GÜNDOĞDU – Ankara University

Dr. Ahmet Şamil GÜRER – Ankara University

Dr. Asparouh ASPAROUHOV – Sofia University St. Kliment Ohridski

Dr. Yalçın KAYALI – Ankara University

Dr. Murat ZENGİN – İnönü University

Dr. Dursun ZENGİN – Ankara University

Dr. Emre ERDOĞAN – Ankara Hacı Bayram Veli University

Dr. Faruk DÜNDAR – Necmettin Erbakan University

Dr. Filiz GÜVEN – Sinop University

Dr. Haldun EROĞLU – Ankara University

Şeyda Nur YILDIZ ÇOLAKER – Pamukkale University

Dr. Hasan ÇİÇEK – Van Yüzüncü Yıl University

Dr. Hasan BAHAR – Selçuk University

Dr. Lütü ARSLAN – Ministry of National Education

Dr. Mehmet Zeki DUMAN – Van Yüzüncü Yıl University

Dr. Murat TURGUT – Selçuk University

Dr. Nurten ÖZÇELİK – Gazi University

Dr. Recep TEK – Nevşehir Hacı Bektaş Veli University

Dr. Resul BAĞI – Niğde Ömer Halisdemir University

Dr. Rıfat Vedat YILDIRIM – Başkent University

Dr. Selin GÜNEŞTAN – Ankara Music and Fine Arts University

Dr. Selçuk ÖZÇELİK – Biruni University

Dr. Selçuk URAL – Sakarya University of Applied Sciences

Dr. Semih DELİL – Ankara Hacı Bayram Veli University

Seyhan UÇAR – Ankara Hacı Bayram Veli University

Dr. Sinan GİRGİN – Ministry of National Education

Dr. Tülay AKBABA – Burdur Mehmet Akif Ersoy University

Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ – Marmara University

Dr. Çağdaş DUMAN – Ege University

Dr. Özge BARUT – Beykent University

Dr. Ümran TÜRKİYILMAZ – Ankara Hacı Bayram Veli University

TOBİDER

International Journal of Social Sciences

Volume 6/3 2022

Dr. İlgar BAHARLU – Nevşehir Hacı Bektaş Veli University

Dr. İlknur GÜMÜŞ – Nişantaşı University

Dr. Şeyda SARI – Necmettin Erbakan University

Dr. Korhan KAYA – Ankara University

Dr. M. Faruk TOPRAK – Ankara University

TOBİDER

International Journal of Social Sciences

Volume 6/3 2022

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

GÜNÜMÜZ TEKNOLOJİSİNDE MÜZİK KAYIT PROGRAMLARININ YERİ VE ÖNEMİ
THE PLACE AND IMPORTANCE OF MUSIC RECORDING PROGRAMS IN TODAY'S
TECHNOLOGY

Hakan Emre ZİYAGİL

p. 1-23

MİMARİ CEPHELER VE HEYKEL SANATI ETKİLEŞİMİ; SEÇKİN PİRİM ÖRNEĞİ
INTERACTION OF ARCHITECTURAL FACADES AND THE ART OF SCULPTURE;
EXAMPLE OF SEÇKİN PİRİM

İlayda Cansın ÇETİN

p. 24-48

ÇAĞDAŞ VE KLASİK YUNANCA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN GEREKSİNİM,
GÜDÜLENME VE TUTUM ANALİZİ
ANALYSIS OF NEEDS, MOTIVATIONS AND ATTITUDES OF MODERN AND
CLASSICAL GREEK STUDENTS

Barış OKATAN

p. 49-65

ECHOES OF “CANTO III,” “CANTO IV,” AND “CANTO XXXII” IN “THE WASTE
LAND”

Hristo DIMITROV

p. 66-82

POPULARES VE OPTİMATES HAREKETLERİNİN LİDERLER ÜZERİNDEKİ
TEZAHÜRÜ VE GERÇEKLEŞTİRİLEN MÜCADELELER (MÖ 133-78)
THE MANIFESTATION AND STRUGGLES OF THE POPULARES AND OPTIMATES
MOVEMENTS ON THE LEADERS (133-78 BC)

Ferhat İLBOĞA

p. 83-104

MİLLİ ŞEF'İN LİDERLİĞİNDE “GÜÇLÜ ORDU GÜÇLÜ TÜRKİYE”: İSMET İNÖNÜ
DÖNEMİ'NDE ZAFER BAYRAMI KUTLAMALARI (1939-1945)

STRONG ARMY STRONG TURKEY UNDER THE LEADERSHIP OF NATIONAL
CHEF: VICTORY DAY CELEBRATIONS IN THE PERIOD OF İSMET İNÖNÜ (1939-
1945)

Bahar İZMİR

p. 105-134

TOBİDER

International Journal of Social Sciences
Volume 6/3 2022

KİLİKYA ERMENİ KRALI I. HETUM'UN MÖNGKE HAN'A YOLCULUĞU
THE JOURNEY OF ARMENIAN KING HET'UM I OF CILICIA TO MÖNGKE KHAN

İlhan ASLAN

p. 135-152

FRANSA'DA YAŞAYAN ÜÇÜNCÜ NESİL TÜRKLERİN UYUMU, KİMLİK ALGILARI
VE DİL TERCİHLERİ

INTEGRATION, IDENTITY PERCEPTIONS AND LANGUAGE PREFERENCES OF
THIRD GENERATION TURKS LIVING IN FRANCE

Cansu CANDEMİR ÖZKAN & Füsün SARAÇ & Mehmet Ali AKINCI

p. 153-181

EDEBİYAT TEMALI OTELLER: TOPSIS İNCELEMESİ

LITERATURE THEMED HOTELS: TOPSIS REVIEW

**Ash Uğur AYDIN TAŞTEKİN & Ayşegül GÜDÜL & Ahmet ÖZKAN & Işıl AYDIN
ÖZKAN**

p. 182-196

UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ BAKIŞ AÇISI İLE
ORTAÖĞRETİM TARİH DERSLERİ

SECONDARY EDUCATION HISTORY LESSONS FROM THE PERSPECTIVE OF
TEACHERS AND STUDENTS IN THE DISTANCE EDUCATION PROCESS

Recep TURGUT

p. 197-225

RUS KİMLİĞİ BAĞLAMINDA A.S. PUŞKİN'İN YARATICILIĞINDA ÇAR I.
PETRO'NUN ETKİSİ

THE EFFECT OF TSAR PETER I ON A.S. PUSHKIN'S CREATIVITY IN THE
CONTEXT OF RUSSIAN IDENTITY

İren Dilara KONGAZ

p. 226-247

ERZİNCAN'DA SİYASAL YAŞAMIN TEMSİLCİLERİ: SİYASAL ELİTLER (1980-2022)
REPRESENTATIVES OF POLITICAL LIFE IN ERZINCAN: POLITICAL ELITES (1980-
2022)

İsmail KIRAN

p. 248-278

TOBİDER

International Journal of Social Sciences
Volume 6/3 2022

RÂST KÂR-I NEV (YENİ KÂR) ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

A STUDY ON RAST KÂR-I NEV (NEW KÂR)

Fatma Münevver ŞENDURAN & Bengü Didem ÖZÜYILMAZ

p. 279-291

BABÜR'ÜN TAHRAN GÜLİSTAN (SALTANATÎ) KÜTÜPHANESİ'NDEKİ KÜLLİYATI
İÇİNDE YER ALAN ARUZ RİSALESİ NÜSHASI

A COPY OF THE RİSÂLE-İ 'ARŪZ INCLUDED IN BABUR'S KÜLLİYÂT IN TAHRAN
GOLESTAN (SALTANATI) LIBRARY

Reza KHALİLİ

p. 292-313

XIX. YÜZYILIN İKİNCİ YARISINDA BULGAR EDEBİYATINDA YENİ ARAYIŞLAR

NEW SEARCHES IN BULGARIAN LITERATURE IN THE SECOND HALF OF THE
19TH CENTURY

Emine İNANIR

p. 314-329

ORAN VE ORANTI KONUSUNUN ÖĞRETİMİNDE 4MAT ÖĞRETİM MODELİ
KULLANIMININ ÖĞRENCİ BAŞARISINA VE ÖĞRENMENİN KALICILIĞINA ETKİSİ

THE EFFECT OF THE USE OF THE 4MAT TEACHING MODEL IN TEACHING THE
SUBJECT OF RATIO AND PROPORTION ON STUDENT SUCCESS AND THE
PERMANENTITY OF LEARNING

Ali ŞAHİN

p. 330-358

TÜRKİYE'DE EKOLOJİK MODA İÇİN MARKA YARATILMASI: SWOT ANALİZİYLE
DURUM DEĞERLENDİRİLMESİ

CREATING A BRAND FOR ECOLOGICAL FASHION IN TURKEY: EVALUATION OF
THE SITUATION BY SWOT ANALYSIS

Ender Mehmet ŞAHİNKOÇ & Sevgi AYDIN & Kadir ÖNCEL

p. 359-377

HOLLANDA'DA AZINLIK DİLİ OLARAK TÜRKÇENİN YÖNETİMSEL DÖNÜŞÜMÜ

THE ADMINISTRATIVE TRANSFORMATION OF TURKISH AS AN ETHNIC
MINORITY LANGUAGE IN THE NETHERLANDS

Mustafa GÜLEÇ

p. 378-406

TOBİDER

International Journal of Social Sciences

Volume 6/3 2022

SÖZLÜK VERİLERİNE DAYANAN GÖRÜNÜMÜYLE HİNTÇENİN (HİNDİ) ARAPÇA
SÖZ VARLIĞINA GENEL BİR BAKIŞ-1

A GENERAL OVERVIEW OF ARABIC WORDS USED IN HINDI BASED ON A
DICTIONARY DATABASE-1

Esra BÜYÜKBAHÇECİ & Derya ADALAR SUBAŞI

p. 407-425

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE ARGÜMANTASYON UYGULAMALARI
ARGUMENTATION PRACTICES IN SOCIAL SCIENCES TEACHING

Hatice AYDOĞDU DEMİR & İlhan TURAN

p. 426-465

TOBİDER

International Journal of Social Sciences

Volume 6/3 2022



International Journal of Social Sciences

ISSN: 2587-2591

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.12.1>

Volume 6/3

2022 p. 1-23

GÜNÜMÜZ TEKNOLOJİSİNDE MÜZİK KAYIT PROGRAMLARININ YERİ VE ÖNEMİ

THE PLACE AND IMPORTANCE OF MUSIC RECORDING PROGRAMS IN TODAY'S TECHNOLOGY

Hakan Emre ZİYAGİL*

ÖZ

Bu çalışmanın temel amacı; günümüzde devamlı gelişmekte olan müzik endüstrisi ve buna bağlı olarak üretilen müziklerin kayıt altına alınmasına aracılık eden müzik kayıt programlarının önemini vurgulamak ve tanıtmayı amaçlamaktır. Üretilen müziklerin, çeşitli programlar aracılığı ile kayıt altına alınması, günümüz teknolojisinde daha kolay bir hal almıştır.

Bu araştırma kapsamında ses kayıt teknolojilerine önderlik yapmış “Nagra” aygıtının mucidi Stephan Kudelski ve sonrasında günümüz müzik teknolojisinde kullanılan programların önemi açıklanarak günümüze değin diğer programların ortaya çıkışları hakkında ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Günümüzde kullandığımız yazılımların (müzik programlarının) temelini analog sistemlerin oluşturduğu bilinmektedir. Bu sebeple Stephan Kudelski'nin üretmiş olduğu analog ses kaydediciler ile şu an kullanılan ve yüksek teknoloji barındıran müzik kayıt programlarının birbiri ile olan ilişkilerinin ortaya konması oldukça önem teşkil etmektedir.

Bu çalışmada müzik teknolojilerinin gerekliliği ve müzik üretimi sonucunda ortaya çıkan ezgi, beste, melodik kalıplar, çalgı çalımı, şan icra kaydı vb. gibi olguların nasıl kayıt altına alındığı ile ilgili genel bilgilere yer verilerek önerilerde bulunulmuştur. Aynı zamanda Bu

* Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı, Türk Müziği Bölümü, E-mail: hakanemreziyagil@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2981-2497, Niğde, Türkiye.

araştırmada konuyla ilgili verilerin toplanması amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden tarama (Survey) modeli kullanılmış olup araştırma sonucunda ulaşılan veriler betimsel analiz yönteminden yararlanılarak yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Müzik Teknolojileri, Müzik Kayıt Programları, Bilgisayarda Müzik.*

ABSTRACT

The main purpose of this study is to emphasize the importance of music recording programs that mediate the recording of the music produced in connection with the constantly developing music industry today. Recording the music produced through these programs has become easier in today's technology.

It is seen that the use of music recording programs both in the computer environment and in technological devices such as mobile phones and tablets has become quite common. Therefore, it can be said that those who deal with music have the opportunity to record at any time. The most important element in learning these recording programs is knowing the technological devices and systems. Therefore, before using the recording program, it is necessary to acquire the necessary system such as microphone, sound card and software.

In this research, the necessity of music technologies and the result of music production, melody, composition, melodic patterns, instrument playing, singing recording etc. Suggestions were made by giving general information about the recording of such cases. At the same time, in this study, the survey model, one of the qualitative research methods, was used to collect data on the subject, and the data obtained as a result of the research was interpreted by using the descriptive analysis method.

Keywords: *Technologies, Music Recording Programs, Music on Computer.*

Giriş

Günümüzde teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesi ile birlikte müzik üretimi ve bu üretimin sonucunda ortaya çıkan ses kayıt teknolojisi vazgeçilmez olgular arasında yerini almıştır. Ses kayıt teknolojisinin bizlere sunmuş olduğu kolaylıklar hayatımızın her

anın da karşımıza çıkmaktadır. İster cep telefonları ile sıradan bir sesin kayıt altına alınması olsun isterse profesyonel bir albüm kaydının stüdyo ortamında kaydedilmesi olsun hepsinin temel kaynağı kayıt teknolojilerinden geçmektedir. Müzik teknolojilerinin gelişim göstermesi ile birlikte sanat dalları da etki altına alınmıştır. Bununla birlikte teknoloji alanında ortaya çıkan yeni buluşlar, var olan sanat dallarını farklı açılara yönlendirmenin yanı sıra daha önce mevcut olmayan yeni ifade olanaklarını da ortaya koyuyordu (Ergur, 2002, s.135).

Müzik; söylendiği anda uçup giden ancak üzerinden ne kadar zaman geçse de kültürel bütünlüğü incelemek için dilden sonra ikinci sırayı alan bir araştırma alanıdır. Söz konusu olan ve modern teknoloji her ne kadar kelimeleri, elbiseleri, davranışları ve aynı şekilde müziği tek tipleştirse de müziğin kendine has kimliği halen bu teknolojik biçimlerin üzerine çıkararak benliğini korumaktadır (Özarlan, 2014, s.319). Gerek müzik stüdyoları gerekse home (ev) stüdyolarda üretilen müziğin kayıt altına alınması, profesyonel sanatçıların dışında müzikle meşgul olan bireylerinde ilgi alanını oluşturmaktadır.

Amatör kayıtlardan profesyonel kayıtların alınmasına kadar kullanılan sistemler müzik kayıt teknolojileri içinde yerini sağlamlaştırmıştır. Bu sistemler içinde bilgisayar teknolojisi ile paralel olarak giden müzik programları yer almaktadır. Bu programlar Pc tabanlı kullanıcılar için Cubase SX, Ableton Live, Studio One vs. iken, Mac (Apple) tabanlı kullanıcılar içinde Logic Pro X gibi programları içermektedir. Kayıt programlarının kullanımı ile ilgili son 5 yılda artan bir ivme dikkati çekmektedir. Bunun nedeni ise internetin hızlıca hayatımıza girmesi ve artık hemen hemen herkesin ulaşabildiği bir ağ olmasından kaynaklanmaktadır. Böylelikle amatör müzisyenlerden profesyonellere kadar kayıt teknolojilerinin kullanımı ve buna bağlı olarak da müzik kayıt programlarının kullanımının daha da arttığı söylenebilir. Bu konuda Fries; “internet sayesinde, artık istediğiniz müziği dinlemek için radyo kanallarına bağlı kalmak zorunda değilseniz ya da sevdiğiniz bir sanatçının albümünü müzik marketlerde bulamadığınızda endişelenmenize gerek yok.” (Fries; Fries, 2005, s. 5). ifadeleri ile internet ve müzik olgusuna değinmiştir.

Müzik kayıt programlarının gerek bilgisayar ortamında gerekse cep telefonu ve tablet gibi teknolojik aygıtlarda kullanımının oldukça yaygınlaştığı görülmektedir.

Bundan dolayı müzik ile uğraşanların her an kayıt yapma olanağının var olduğu söylenebilmektedir. Bu kayıt programlarının öğrenilmesinde en önemli unsur teknolojik aygıt ve sistemlerin bilinmesinden geçmektedir. Bundan dolayı kayıt programını kullanmadan önce mikrofon, ses kartı ve yazılım gibi gerekli sistemlerin edinilmesi gerekmektedir. Aşağıda kayıt programlarının ilk ortaya çıkış sürecinden başlayarak günümüzde kullanılan kayıt programlarının tanıtımlarına uzanan süreç hakkında ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

NAGRA ve Stephan Kudelski

Ses kayıt teknolojileri kavramı denildiğinde günümüz sistemlerinin temelini oluşturan “Nagra” kayıt cihazı ve mucidi olan Stephan Kudelski’ den bahsetmek gerekmektedir. Kudelski 27 Şubat 1929 yılında Polonya’nın Varşova kentinde dünyaya gelmiştir. 1939’da Avrupa’da savaşın ortaya çıkması ile Macaristan’a oradan Fransa’ya ve en sonunda İsviçre’ye göç eden Kudelski, 1951 yılında “Nagra” ses kayıt cihazını yine İsviçre de icat etmiştir. İcat edilen bu aygıt 1960’lı yılların başından süre gelmiş ve yaklaşık 30 yıl boyunca film, video, ses kayıt işlemlerinde kullanılarak; ses kayıt teknolojisinin temellerini atmış ve günümüze kadar taşımıştır. İcat edilen “Nagra” cihazı temel sözcük anlamı olarak da Leh dilinde “kaydeder” anlamına gelmektedir (Url 1).

Ses kayıt cihazı Nagra’yı ilk sipariş verenler arasında o dönemin meşhur şirketlerinden Radio Geneva, Radio Lozan ve Radio Lüksembourg yer almaktadır. “Nagra 1” olarak üretilen bu model bir devrim niteliği taşımaktadır. Böylelikle günümüz ses kayıt cihazlarının ve stüdyoda kullanılacak olan ses kayıt sistemlerinin de temeli yine “Nagra 1” sayesinde atılmıştır.



Görsel 1. Stephan Kudelski



Görsel 2. NAGRA 1 - 1951 Modeli (Url 2)

Nagra 2, 1954 yıllarının sonunda mikrofön girişlerine sahip bir cihaz olarak üretilmiş ve ses kayıt teknolojisinde önemli bir adıma ön ayak olmuştur. Günümüzde kullanılan birçok ses kartı sisteminin de bu icatlardan alındığı söylenebilir.



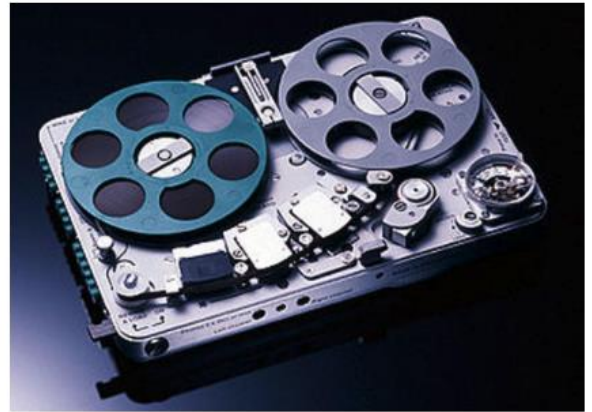
Görsel 3. 1953 Yılında Üretilen NAGRA 2 (Url 2)



Görsel 4. NAGRA 2 - 1953 Modeli (Url 2)

Nagra 3’de ise artık yeni bir buluş olan “Pilotton” sistemi bulunmuş ve bu cihaz üretilmeye başlanmıştır. Bu buluş ile birlikte yaklaşık 240 tane Nagra 3 siparişi alınmıştır. Ses kayıtlarını hareketli görüntülerle birleştirme de önemli rol oynayan Nagra 3 birçok firma tarafından ilgi odağı haline gelmiştir. Aşağıda yer alan fotoğraflar da Nagra 3 için gazete kupürü ve cihazın kendi görseline yer verilerek, Kudelski firması tarafından cihaza ait tanıtımda bulunulmuştur.

Nagra SN -1971 modelin de Kaset genişliği 1/8 inç bant kullanmaktadır. 1970'lerin sonlarında tanıtılan walkman' in ilk öncülerindendir. Özellikle 1980 yıllarının başında dünya'da kullanılacak olan walkman Nagra SN sayesinde geliştirilen bir cihaz olma niteliği taşımaktadır. Sinema oyuncularının taşınması için cep kaydedici olarak tasarlanmış olup, ses kayıt stüdyolarında senkronizasyonu sağlamak için bir takım pilot sistemlerle de donatılmıştır.



Görsel 7. NAGRA SN - 1971 Modeli (Url 2)

Nagra IV-S (1969) Modeli günümüz müzik dinleme sisteminde var olan "Stereo" kayıt sistemini ortaya koyan cihazların başında gelmektedir. Stereo kavramını açıklayacak olursak; "Stereo ses ya da kısaca stereo, insan işitme duyusunun doğasına uygun, hoş bir izlenim vermek amacıyla sesin, farklı yönlerde ve simetrik olarak yerleştirilerek iki veya daha fazla bağımsız ses kanalına bağlanmış hoparlörler yardımıyla tekrar üretilmesidir" (Url 3).

Nagra IV-S (1969) Modeli müzik performanslarında oldukça önemli ve taşınabilir yanı olması ile öne çıkan cihazlar arasında yer almaktadır. Şu an günümüzde bu sistem halen kullanılmaktadır.



Görsel 8. NAGRA IV-S - 1969 Modeli (Url 2)

Nagra E 1976 modeli Tek mikروفon girişine sahip olmakla birlikte o günün muhabirleri için üretilen bir modeldir. ¼ inç şerit formatını bünyesinde taşıyan cihaz bir önceki nesline göre daha farklı özellikler içermektedir.



Görsel 9. NAGRA E - 1976 Modeli (Url 2)

Nagra “NTA 3 TCR” modeli farklı yapısı ve şasi özellikleriyle devrim niteliği yaratan bir aygıt olarak tasarlanmıştır. Farklı elektronik yapıları ile donatılan bu aygıt 2

kanallı olarak stereo sistemini barındıran daha gelişmiş bir cihaz olarak üretilmiştir. Bununla birlikte ses kayıt stüdyolarında ve farklı sinema alanlarında kullanılmaya başlayan NTA TCR modeli gelecek nesillere de önderlik yapacak bir konuma sahip olmaktadır.



Görsel 10. NAGRA “NTA 3 TCR” -1981 Modeli (Url 2)

Nagra “TA TC” modeli ise 1984 yılında video sektöründe kullanılmak için tasarlanıp, üretilmiştir. Videolarda kullanılan hareketli görüntü senkronizasyonu için oldukça elverişli bir ses kayıt cihazı olarak tarihte yerini almıştır.



Görsel 11. NAGRA “TA TC” - 1984 Modeli (Url 2)

Nagra “PS-1 JBR” modeli 1985 yılında oynatma sistemi olarak üretilmiş ve bugün bile birçok teyp tarzı aygıtların temelini oluşturmuştur. Oldukça donanımlı ve portatif bir sisteme sahip olan bu cihaz önceki üretilenlerin aksine daha kullanışlı ve gelişmiş detayları bünyesinde barındırması ile daha çok tercih edilen bir model olmuştur. Bu aygıt özellikle askeri savunma sistemlerinin kayıt işlemlerinde kullanılmıştır.



Görsel 12. NAGRA Oynatma Sistemi “PS-1 JBR” - 1985 Modeli (Url 2)

DAT (Digital Audio Tape)

DAT teknolojisi dijital manyetik ses depolanan birim olarak adlandırılmaktadır. Nagra aygıtlarından sonra müzik stüdyolarında ve seslendirmeler de sıklıkla kullanılan sistemler arasında yer alan ve 1987 yılında ortaya çıkan DAT kasetler ikiye ayrılmaktadırlar. Bunlar R-DAT ve DAT olarak isimlendirilmişlerdir. Genellikle müzik ve albüm kayıtlarında DAT kullanılmıştır. DAT kasetler 2 kanallı yani stereo kayıt yapabilme özelliğine sahiptirler. Diğer yandan R-DAT ise film endüstrisinde mevcut bulunan seslendirmelerde kullanılmakta olup ayrıca 4 kanallı kayıt yapma özelliklerine sahiptirler.



Görsel 13. DAT (Digital Audio Tape) Kaset

Makara Banda Ses Kaydı

Makara banda ses kayıt sistemleri genelde film ve televizyon sektöründe ses frekanslarının kayıtlarının alınması için kullanılmıştır. Kullanılan bantlara “Manyetik Ses Bantları” denilmektedir. Burada handicap yaratan sorunların başında kullanılacak olan bandın kalitesinin doğrudan sese etki edeceğidir. Örneğin, sağlam ve belli standartlara uygun olmayan bantlarla yapılacak olan ses kayıtlarında dalgalanma ve ses seviyelerinde oluşan bozukluklar meydana gelmektedir.



Görsel 14. Makaralı Bant Görselleri

Kaset Banda Ses Kaydı

Fransızca bir kelime olan “Kaset” küçük kutu anlamına gelmektedir (Url 4). 1963 yıllarında Philips tarafından bulunmuştur. Makaralı sistemi ve bantları kullanan kasetler, oldukça popüler bir konuma sahiptir. Hem dinleme hem de kayıt alma özellikleri sayesinde devrin tartışılmaz en yaygın aygıtları arasında yer almıştır. Fakat kayıt alma özellikleri zamanla deformasyona maruz kaldığından kalite seviyesi giderek düşmüştür.



Görsel 15. Makara ve Bantlardan Oluşan Kasetler

Compact Disc (CD) ve Kayıt

CD (Compact Disc), kasetten sonra devrim niteliğinde bir icat olarak karşımıza çıkmaktadır. 1982 yılında Norio Ogha tarafından icat edilmiş olup Sony ve Philips'in ortaklığı ile geliştirilen sayısal optik veri saklama ortamıdır (Url 5). CD'ler gerek dinleme gerekse kayıt etme teknolojisi ile kasetlere oranla büyük bir fark yaratmıştır. Özellikle ses kaydının uzunluğu ve netliği açısından CD'ler vazgeçilmez bir buluş olarak varlığını günümüzde de sürdürmektedir. Temiz kullanıldığında ve yüzeyinde çizikler oluşturulmadığında uzun yıllar dayanabilmektedir. Aynı zamanda bilgisayarlarda var olan CD-ROM aracılığı ile ses kayıtlarının aktarılması ve saklanması da oldukça kolaydır. Ses kayıtlarının yüksek kaliteli olması açısından Track olarak kayıt edilmektedirler. Bu formatın sıkıştırılmış olan versiyonu MP3'lerde kullanılmaktadır. MP3'ler track

formatına göre daha küçük boyutlu olmaktadır. Böylelikle MP3'ler bir Cd içinde daha fazla ses kaydı ya da şarkı formatı içerebilirler.



Görsel 16. CD (Compact Disc) Alttan Görünüm

Kayıt Yapabilen Mikserler (Ses Kontrol Masaları)

Günümüzde birçok stüdyoda ses kayıt mikserleri kullanılmaktadır. Bunlar kendi bünyesinde hard disk barındırmaktadır. Bu hard disklere gelen tüm sinyalleri istenildiğinde kayıt etmektedirler. Mikserler hem analog hem de dijital olmak üzere iki kısma ayrılmaktadır. Hard disk barındıran modeller ve dijital olan modeller olmakla birlikte aynı zamanda CD'ye yazma özelliği bulunan mikserlerde mevcuttur. Çok kanallı müzik prodüksiyonlarında dijital mikserler oldukça yaygın olmakla birlikte kullanım kolaylığı da sunmaktadır.



Görsel 17. Kayıt Alabilen Yamaha AW 16G Mixer



Görsel 18. Yamaha AW2400 24-Track Hard-Disk Recorder

Müzik Kayıt Programları (DAW)

Günümüzde kullanılan birçok müzik kayıt programları bilgisayar teknolojisinin ve yazılım dünyasının gelişmesi ile daha da işlevsel hale gelmiştir. Bu araştırma

kapsamında bahsettiğimiz Nagra cihazlarının yerini artık yazılımlar ve bilgisayar teknolojisi almıştır. Bunun en önemli nedeni daha hızlı kayıt alma ve müzik kayıtlarına müdahale yeteneğinin artmasıdır. DAW (Digital Audio Workstation), yani dijital ses işleme istasyonu anlamına gelmektedir (Ziyagil, 2021, s.60).

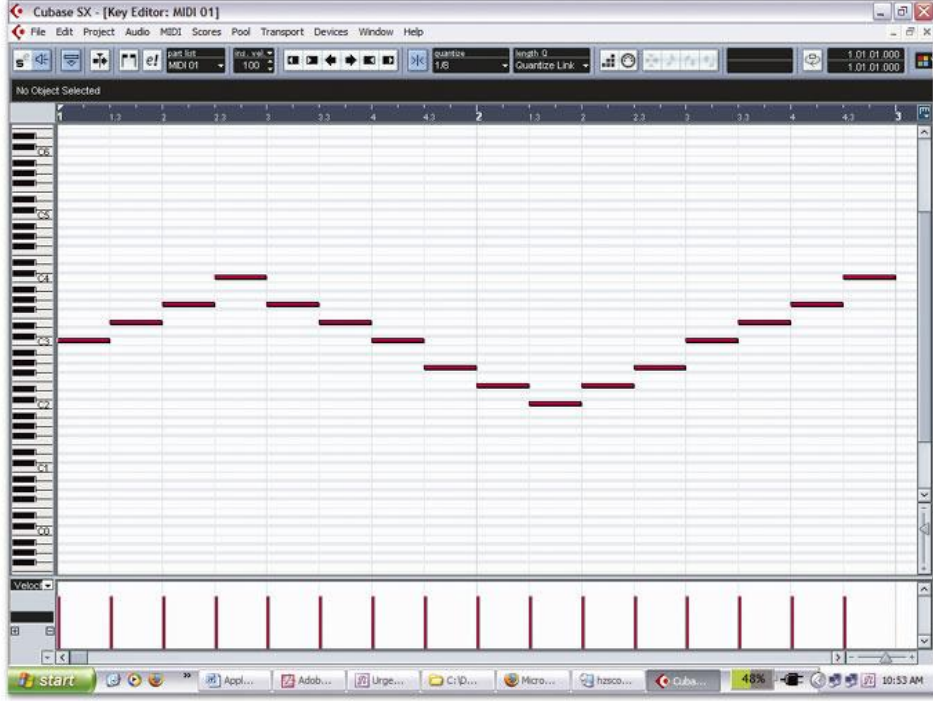
Başlıca kullanılan dört müzik kayıt programını şu şekilde açıklamak mümkündür;

Cubase SX DAW Programı:

Alman Steinberg firması tarafından ortaya konulan ve halen müzik prodüksiyonlarında kullanılan programlar arasındadır. Oldukça yetenekli olan bu program, içerisinde barındırmış olduğu MIDI sequencer ara yüzü sayesinde sanal enstrüman denilen kayıtları yapabilmektedir. Windows ve macOS tabanlı işletim sistemlerinde çalışabilmektedir.



Görsel 19. Cubase 11 DAW



Görsel 20. Cubase MIDI Sequencer Arayüz

Studio One DAW Programı:

Presonus firması tarafından 27 Eylül 2009 tarihinde ilk sürümü piyasaya çıkmıştır. Hem Windows hem de MacOS tabanlı işletim sistemlerinde çalışabilmektedir (Ziyagil, 2021 s.43).



Görsel 21. Studio One DAW Programı

Logic Pro X DAW Programı:

Logic Pro X programı macOS (Apple) platformu için hazırlanmış profesyonel ses kayıt işleme programıdır. 1990 yılında “Notator Logic” olarak Alman yazılım firması C-Lab tarafından geliştirilmiş ve bu gelişimden sonra “Emagic” firması tarafından da kullanılmıştır. 2002 yılında Emagic, Apple tarafından satın alınmış ve Logic Pro olarak piyasaya sürülmüştür. Bu programın en belirgin özelliği sadece macOS sistemlerinde yani Apple sistemlerinde çalışıyor olmasıdır. Bundan dolayı Pc(Windows) tabanlı programlarda çalışmamaktadır (Ziyagil, H. E. 2021, s.250).



Görsel 22. Logic Pro X 10.5 DAW Programı

Ableton Live DAW Programı:

Berlin merkezli Ableton tarafından geliştirilen macOS ve Windows için dijital bir ses iş istasyonudur. Çoğu DAW programlarının aksine Ableton Live canlı performanslar için tasarlanan enstrüman yeteneğine sahip olsa da diğer DAW programlarının içerisinde barındırdığı mix-mastering, kayıt ve düzenleme gibi özelliklere de sahiptir.



Görsel 23. Ableton Live 10 DAW Programı

Müzik Kayıt Programları ve Teknolojik Aygıtlar

Toplumların geneli ele alındığında görülüyor ki teknoloji kullanımı tam anlamıyla hayatımızın içinde kendini yaşatmaktadır. Hepimizin kullanmış olduğu cep telefonlarının bile artık bir bilgisayardan farkı kalmadığı açıkça söylenebilmektedir. İnternet ve sosyal medya ağlarının da çoğalmasında birlikte kayıt teknolojilerinin önemi daha da ön plana çıkmıştır. Gerek eğitimde olsun gerekse profesyonel kayıt işlerinde olsun programlar (yazılımlar) büyük bir kitleye hitap etmekte ve sıklıkla kullanılmaktadır. Video, film, bilgisayar oyunları ve daha birçok sektörde DAW müzik kayıt programlarının yer aldığı dikkati çekmektedir.

Amatör kullanıcılar bile artık evlerinde kendi seslerini ve müziklerini kolaylıkla kayıt altına alabilmektedir. Hatta bu sistemi kurmak günümüzde oldukça düşük bütçelerle yapılabilmektedir. Aşağıda Ev (home) stüdyolarına örnek olarak görsellere yer verilmiştir.



Görsel 24. Home (ev) sistemleri ile Vocal (ses) ses kaydı

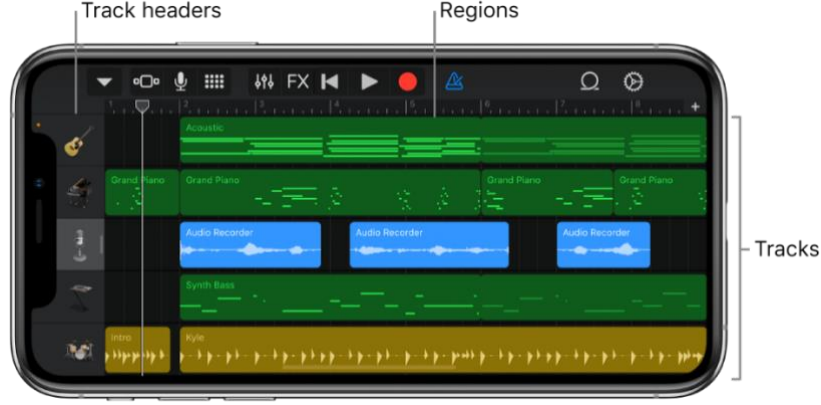


Görsel 25. Home Studio Ev Kullanıcısı



Görsel 26. Gitar & Vokal kaydı (Home Studio)

Ev (home) stüdyolarında olduğu gibi aynı zamanda cep telefonlarına yüklenen programlar aracılığıyla birlikte hem aranjeler hem de müzikler üretilebilmektedir. Taşıma kolaylığı ve devamlı yanımızda olan telefonların android ve ios sistemlerine dair birçok müzik kayıt programı mevcuttur.



Görsel 27. “GarageBand” DAW Programı IOS (Apple) Telefonlar



Görsel 28. “FL Studio” Mobil Android Telefonlar

Cep telefonlarından sonra en yaygın kullanılan ve taşınması kolay olan aygıt ise tabletlerdir. Tablet bilgisayarlarda da yine telefonlarda kullanılan programların versiyonları yer almaktadır. İşlemci hızlarının yüksek olması ve büyük olmasından dolayı daha profesyonel kayıt yapanlar tarafından kullanılmaktadır.



Görsel 29. Tablet bilgisayarlarda kullanılan müzik programı



Görsel 30. Midi klavye ve referans monitörlerinin bağlı olduğu tablet platformu

Sonuç

Müzik kayıt programlarının analog sistemlerden dijital sistemlere uzanan yolculuğunda günümüz teknolojisinde hayatımızın içine nasıl girdiği bu araştırma kapsamında ortaya konmaktadır. Bilgisayar teknolojisinin hızlı gelişmesi ve buna paralel olarak müzik kayıt (Daw) programlarının ortaya çıkması ile birlikte her kullanıcının ulaşabileceği bir kayıt platformu gün yüzüne çıkmaktadır. İster bilgisayarlar olsun isterse

telefon-tablet tarzı teknolojik aygıtlar olsun hemen hemen hepsinde bu programların kullanılabilirliği oldukça yaygınlık kazanmıştır. Bu teknolojik aygıtları kullanarak günümüzde ses kayıtlarının dijital ortama aktarılması oldukça kolay ve hızlı olmaktadır.

Profesyonel veya amatör müzik kullanıcılarının müzik kayıt programlarına ulaşılabilirliği günümüz teknolojisinde hızlı olduğundan dolayı beste yapma ve müzik üretme konusunda da bu programların büyük bir yardımcı araç olduğu da sonuçlarımız arasında yer almaktadır.

KAYNAKLAR

- Ergur, A. (2002). Portedeki Hayalet, Bağlam Yayıncılık, Ankara.
- Fries, B. and M. (2005). Digital Audio Essentials, O'Reilly Media, Inc. Sebastopol.
- Özarlan, M. (2014). "Türk Dünyası Müziği Araştırmaları Üzerine", *Yeni Türkiye Dergisi*, 10(57), 319.
- Ziyagil, H. (2021). "Ud Çalgısının Mikrofonlama Teknikleri ve Equalizer Kullanımı ve Sampler Üretimi Açısından Müzik Eğitime Katkılarının Araştırılması", Doktora Tezi, Gazi Üniv. Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Ziyagil, H. E. (2021). "İlk ve Ortaokul Müzik Derslerinde Arduino Platformunun Nasıl Kullanılacağına İlişkin Değerlendirme Ve Örnek Eser Kodlaması", *Yegah Musiki Dergisi*, 4 (1), 37-57 . DOI: 10.51576/yegah.945386
- Ziyagil, H. E. (2021). "Logic Pro X Müzik Kayıt Programı İle Ud Çalgısından Sample (Örnekleme) Üretimi", *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 7 (2), 249-263 . DOI: 10.22252/ijca.1030421
- Url 1, <http://www.key.com.tr/ses-kayitcilar.html>, Erişim Tarihi:10 Kasım 2021.
- Url 2, <https://museumofmagneticsoundrecording.org/ManufacturersNagra.html>, Erişim Tarihi: 5 Kasım 2021.
- Url 3, <https://tr.wikipedia.org/wiki/Stereo>, Erişim Tarihi: 2 Kasım 2021.
- Url 4, <https://nasilicat.com/kaset-nasil-ve-ne-zaman-icat-edildi>, Erişim Tarihi: 3 Kasım 2021.
- Url 5, https://tr.wikipedia.org/wiki/Compact_Disc, Erişim Tarihi : 1 Kasım 2021.



International Journal of Social Sciences

ISSN: 2587-2591

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.12.2>

Volume 6/3

2022 p. 24-48

MİMARİ CEPHELER VE HEYKEL SANATI ETKİLEŞİMİ; SEÇKİN PİRİM ÖRNEĞİ

INTERACTION OF ARCHITECTURAL FACADES AND THE ART OF SCULPTURE; EXAMPLE OF SEÇKİN PİRİM

İlayda Cansın ÇETİN*

ÖZ

En genel anlamda mimarlık, mekanı sınırlamak ve işlevsellik kazandırmakla ilgilidir. Ancak heykel sanatı eski çağlardan beri özgün varlığını korumuş olsa da birçok dönemde mimariyle de ilişkilendirilmiştir. Mimari ve heykeltıraşlık arasındaki sınırların, buldukları alanla birlikte kaybolmaya başladığı görülmektedir. Modernite pek çok yeniliği beraberinde getirmiş, hem mimarlık hem de heykeltıraşlık disiplinleri baş döndürücü değişimler geçirmiş, tanımları artmış ve birbirlerinin sorunsal alanlarına girmiştir. Bilinmektedir ki, mimari ürünler, fiziksel olgulardan, kültürel, sosyo-ekonomik koşullardan ve dil, din ve kültür gibi kavramlardan etkilenen somut ifade öğeleridir. Bir yapı ürününün çevresiyle iletişim kurduğu ilk yer binanın cephesidir. Cephe, bindirme içinde iç ve dış sınırlar oluşturarak kullanıcılara ve topluma hizmet eder. Geçmişten günümüze insanı, yaşamı ve çevreyi etkileyen mimarlığın dönüşümü, cephenin dönüşümden tasarım yüzeyine, göçebe yaşamdan bilgi çağında teknolojinin şekillendirdiği günümüze kadar uzun bir süreçtir. Günümüzde cephe kavramı değişerek, ön, arka, sol ve sağ olmayan, binayı tamamen çevreleyen bir arayüz haline gelmiştir. Bu çalışma da, mimari cephelerin yenileme sürecini değerlendirirken, tarihsel süreç içerisinde yapıların yapım teknolojilerini ve estetik özelliklerini ele almakta ve kırılma noktalarını belirlemektedir. Araştırma; cephenin, binanın dışından ziyade

* Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, İç Mimarlık Bölümü, E-mail: ilaydacetin@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-4895-0411, Nevşehir, Türkiye.

bir arayüz olarak gelişmesini ve mimaride hiyerarşi, tasarım ve kurgunun dönüşümünü tarihsel bir bakış açısıyla değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Sonuç kısmında, heykel-mimarlık arakesitinde yapılan ve yazılan tartışmalar incelenerek, heykeltraş Seçkin Pirim'in mimari bir yapı üzerindeki tasarımı örnek olarak irdelenmiştir. Bu doğrultuda avangart ve yenilikçi sanatçıların heykel-mimari etkileşimleri incelenmekte ve ürünleri tartışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Cephe, Mimari arayüz, Cephe tasarımı, Güncel mimarlık ortamı, Heykelsi mekanlar.*

ABSTRACT

In the most general sense, architecture is about limiting space and giving functionality. However, although the art of sculpture has preserved its original existence since ancient times, it has also been associated with architecture in many periods. It is seen that the boundaries between architecture and sculpture begin to disappear with the area they are located in. Modernity has brought with it many innovations, both architecture and sculpture disciplines have undergone dizzying changes, their definitions have increased and they have entered into each other's problematic areas. It is known that architectural products are concrete expression items that are affected by physical phenomena, cultural, socio-economic conditions and concepts such as language, religion and culture. The first place a building product communicates with its environment is the building's façade. The façade serves the users and the community by creating internal and external boundaries within the overlap. The transformation of architecture, which affects people, life and the environment from the past to the present, is a long process from the transformation of the facade to the design surface, from the nomadic life to the present, shaped by technology in the information age. Today, the concept of the facade has changed and has become an interface that completely surrounds the building, without front, back, left and right. In this study, while evaluating the renovation process of architectural facades, it deals with the construction technology and aesthetic features of the buildings in the historical process and determines the breaking points. Research; It aims to evaluate the development of the façade as an interface rather than the exterior of the building and the transformation of hierarchy, design and fiction in architecture from a historical perspective. In the conclusion part, the discussions made and written at the intersection of sculpture-architecture were examined, and the design of the sculptor Seçkin Pirim on an architectural structure was examined as an example. In this direction, sculpture-architecture interactions of avant-garde and innovative artists are examined and their products are discussed.

Keywords: *Facade, Architectural interface, Facade design, Contemporary architectural environment, Sculptural spaces.*

Giriş

Yapı ürünlerinin geçmişten günümüze dönüşümü, yapının iç ve dış cephesini büyük ölçüde etkilemiş ve değiştirmiştir. Bu değişim hem tasarım altyapısında hem de yapısal uygulamalarda gözlemlenebilmektedir. Cephe, dışarıdan bakıldığında yapı ürününü tanımlayan ilk mimari unsur olduğu için tasarımı önemlidir. Dış cepheden topluma aktarılan yapının, zamana ait bir hikayesi vardır. Bu aktarım çeşitli şekillerde gerçekleşmektedir. Mimaride cephe, içeride mekan yaratarak kullanıcıya, dışarıda sınırlar yaratarak topluma hizmet etmektedir. Farklı dönemlere ait bu kadar çok uyaran karşısında cephenin tanımı, anlamı ve biçimi tarih boyunca değişmiş ve tam tersi birçok tanımlama yapılmıştır. Bu tanım farkı bazen yapı ürününün dışından açıkça görülürken, bazen de içeride gizlidir.

Özer (2004) ise cepheyi binanın genel görünümüne bağlayarak, binanın her açıdan bakıldığında, gezenler için karmaşık bir cephe oluşturduğunu söylemektedir. Öte yandan, tarım devriminin şekillendirdiği yerleşik yaşamda cephe sorunu çözülürken, çatıya standart bir şekilde yerleştirildiğini ve günümüzde çatının genel cephe sorunundan ayrı olmadığını belirtmektedir (Özer, 2004).

Sönmez'e göre (2011) tanımlanan, tasarlanan ve algılanan birbirinden farklıdır. Dolayısıyla cephe tanımının uzlaşılan alanı dışarıdan algılanan alan olarak tanımladığı söylenebilir. Bu uzlaş, hem terimin içeriği üzerinde tüm alanlarda anlaşmaya varmayı hem de anlamsal belirsizliği veya her duruma göre oluşturulan birçok anlamı içerir (Sönmez, 2011).

Mimarlık ürünü, fiziksel olgulardan, kültürel, sosyal ve ekonomik şartlardan, dil, din, kültür gibi kavramlardan etkilenen somut bir dışavurum ögesidir. Mimari ürünün çevresi ile ilk iletişim kurduğu yer ise yapının cephesidir. Cephe, örten olma hali bakımından içeride mekân dışarıda sınır oluşturarak hem kullanıcıya hem topluma hizmet etmektedir.

Günümüz tasarımında biçimsel eğilimlerin, mimarının, malzeme niteliklerinin, bağlamsal referansların ve simgesel anlatımların sonuçlarının kente mimari cepheler aracılığıyla sunulduğu düşünüldüğünde, cephenin niteliklerini tanımlamak ve teorik

sınırlarını belirlemek için yeni düşünsel araçlar geliştirmek gerekmektedir. Yüzey kavramının, mevcut çevresel özellikleri ifade etmek için teorik alanda ana araç olabileceği savunulmaktadır. Tanımın teorik kısmındaki eksiklikler bağlamında, bu çalışma, 19. ve 20. yüzyıl mimarisinden türetilen anlamlarla, mevcut teorik alana uygulanabilir yüzey kavramını öne sürmekte ve kavramın Türkiye için orijinal bir fikir olarak hizmet edebileceğini öne sürmektedir. Cephe kavramının anlam sınırından uzak, cepheyi tanımlayan özgün bir düşünsel olabileceğini savunarak, bulguların gelecek tasarımlara bir rehber olması temenni edilmektedir.

Mimarlıkta Cephe Konsepti Ve Tasarım Geliştirme

İnsanlık, var olduğundan beri bir yaşam alanı yaratmaya çalışmış ve kendini korumak için bir sığınak inşa etme ihtiyacı hissetmiştir. İnsanlar tarafından dış çevre koşullarından korunan bir yer olan mağaraların ilk yaşam olduğu kabul edilmektedir. Doğal mağara kurguları, insan yüzlerinin ilk algılandığı ve yaşandığı yerlerdir. İnsanlar doğada bulunan malzemeleri kullanarak barınaklar inşa etmiştir. Önceleri dalları bir araya getirmek yeterli olsa bile, daha sonra soğuktan korunma, içeriye ışık alma, yağmurdan korunma gibi farklı ihtiyaçlar için başka malzemeler tercih edilmiştir. Bu bağlamda yapı, bir kapatma ve yalıtım unsuru olarak tanımlanmaktadır. Vitruvius'a göre barınak evin bir temsili değil, ilerlemeyi teşvik eden bir organizasyondur. İnşaat teknolojisi, potansiyel malzemelerin araştırılması ve keşfedilmesi yoluyla gerçekleşir (Vitruvius, 2017).

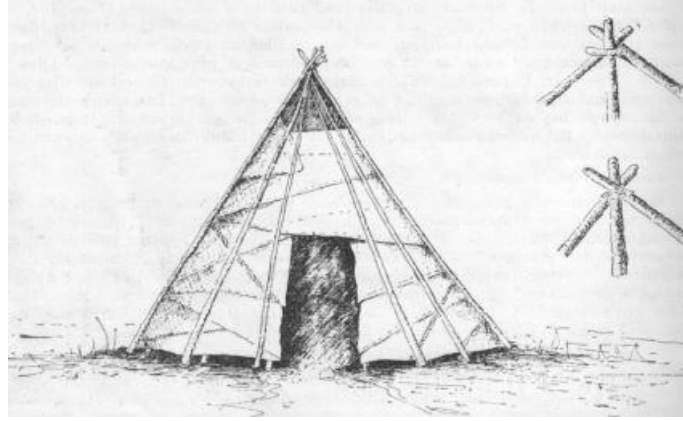
Binaların, koruyucu cepheler olarak cephelerin, iç mekan düzenlemelerini yansıtan planların veya önceden kaplanmış çatıların ortaya çıkışı net değildir. Cephe ve çatının plandan önce yapıldığı söylenebilir. Barınma ihtiyacından doğan mimari kavramları yorumlamak ve korumaktadır. Yine Alman mimar Semper, ilk kaynak olarak duvarı göstermektedir. Dallardan ve çalılardan yapılan hayvan barınakları en eski barınaklardır (Semper, 2015).

Cephe kavramı, farklı bir anlamla da olsa dışarıdan algılanan durumu ifade etmek için kullanılmaktadır. Konsept, bir binanın caddeden veya kentsel dokudan görülen görünümü, ana veya cephesi olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda yapıya dik bir doğrultuda sonsuzdan görülen bir görünüm anlamı da yüklemektedir. Bunlara ek olarak cephe, iç-dış/mimari-şehir arasındaki görsel ve programatik sınırı da göstermektedir.

Mimari Cephelerde Tasarım Dönüşümü

Yapı ürünlerinin cepheleri tarih boyunca şeffaflık-opaklık, anlam, tanım ve tasarım açısından birçok değişikliğe uğramıştır. Bu dönüşümde yapının katmanları bazen kalın duvarlardan, bazen de ince, şeffaf bölmelerden oluşmuştur. İnsanlar yaşamlarını sürdürmek ve barınmak için mağara denilen oyuklarda ve boşluklarda yaşamışlardır.

Barınaklar doğada bulunan malzemelerden yapılmıştır (Görsel 1). Bu dönemin cepheleri, üretimi, taşınması ve kullanımı kolay hafif kullanışlı malzemelerin kullanılması nedeniyle kesitte ince katmanlara sahiptir. Cephedeki kapı ve pencere açıklıkları belli bir ölçü ve sayıyı korumaktadır. Yapı ürünü insan ölçeğine yakın olduğu için birey ve cephe boyutsal bir iletişim sağlamaktadır.



Görsel 1. Çadır örneği

(<https://www.tarihibilimi.gen.tr/turk-cadir-sanati-nedir-orta-asya-turk-cadir-sanati/>)

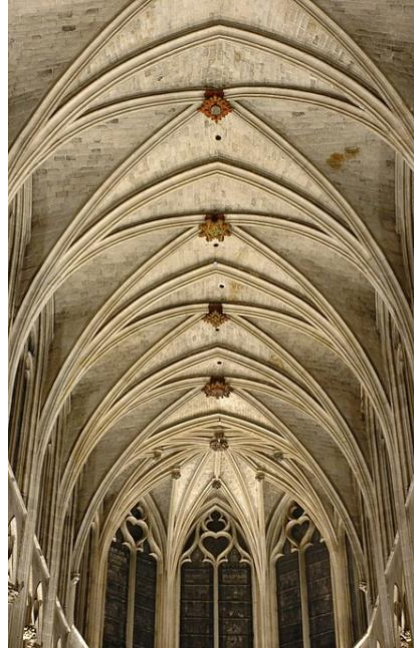
Boyacıoğlu (1998), geleneksel yaşama dönüş olarak taş, ahşap ve tuğla gibi malzemelerin yapılarda tek başına veya yığma ve iskelet sistemlerinde birlikte kullanıldığına ve bu döneme ait sınırlı bilgilerin açıklıklar için genel malzemelerin kullanımını kısıtladığına işaret etmiştir (Görsel 2). Kemerler ve tonozun keşfi, yapı ve kesme taşlarında sistematik yenilikler getirerek pişmiş toprağı malzeme olarak kullanmayı mümkün kılmıştır (Boyacıoğlu, 1998).



Görsel 2. Yığma yapı örneği

(<https://insapedia.com/yigma-yapi-nedir-yigma-bina-cesitleri-ve-ozellikleri/>)

Bir yapım yöntemi olarak kemer, kubbe ve tonozların kullanılması hem büyük açıklık sorununu çözmektedir hem de gün ışığından faydalı bir şekilde yararlanmayı sağlamaktadır. Ayrıca yapının cephesi pencere boyutu, taş tuğla dizilimi, farklı cam kullanımı ile çeşitlilik kazanmaktadır. Binanın duvarları, yığma sisteme göre daha yüksek olmasına rağmen, cephe kısmen kalındır. Bu yenilikçi antitezin katkısı Paris'teki Saint-Séverin kilisesi örneği ile görselleştirilmiştir (Görsel 3).



Görsel 3. Saint-Séverin Kilisesi, Paris

(https://stringfixer.com/tr/Vault_%28architecture%29)

Sanayi Devrimi inşaat sektöründe bir dönüm noktası haline gelmiş ve sanayinin yanı sıra teknoloji de onunla birlikte gelişmiştir. Demirin, üretimi ve montajı için daha hızlı ve daha ucuz bir malzeme olması sebebiyle inşaatlarda kullanılması ve 19. yüzyılın sonlarında betonarmenin kullanılmaya başlanması, mimaride dramatik değişikliklere neden olmuştur (Gombrich, 1997). 18. yüzyılın sonunda, Akıl Çağı insanların düşünme şeklini değiştirmiştir. Sanat dünyasındaki değişimler, sanatçıların tutumlarını yansıttıkları "üslup"ta gerçekleşmektedir. Horace Walpole'un Strawberry Hill'deki yazlık evinin diğer evlere benzemesinin sıkıcı olacağını düşünerek Gotik tarzda bir şato inşa etmeye karar vermiştir (Görsel 4). Bu yapı, insanların bir duvar kağıdı deseni seçer gibi bilinçli olarak mimari bir tarz seçmelerinin ilk örneğidir (Gombrich, 1997).



Görsel 4. Horace Walpole- Strawberry Hill House, 1749-1776.

(https://stringfixer.com/tr/Strawberry_Hill_Gothic)

Demir, seri üretime uygun bir malzeme olduğu için sanayi çağını takip edebilmiştir. Geniş açıklıklı ve yüksek katlı binalara olan talep karşılanmaya başlamıştır. Camın inşaatlarda demirle birlikte kullanılmasıyla iç ve dış mekan arasındaki sınır zorlaşmıştır. Daha önce duvar olarak tanımlanan yüzeyler artık esnek bölmeler haline gelmiştir. Böylece birey yapıyla karşılaştığında cephe geleneksel malzemelere göre daha da ince bir katmana dönüşmüştür.

Uçan (2008) Joseph Paxton tarafından tasarlanan, camın yapı elemanı olarak kullanıldığı ilk bina olan ve 1851 yılında Londra'da uluslararası sergi ve fuarlar için

tamamlanan Kristal Saray'da, camın yoğun kullanımı aydınlık bir alan yarattığına vurgu yaparak, dünyanın ilk cam duvarlı binasının yapısıyla dikkatleri üzerine çekmeyi hak ettiğini belirtmektedir (Ucan, 2008).

Pevsner'e (1969) göre 20. yüzyılda toplu olarak meydana gelen ve dünya savaşlarının etkisiyle güçlenen kitle hareketleri de yaşanmıştır. Bu durum, mimari ve tasarımın kitlelere uygun olması, temel ihtiyaçları karşılaması ve herkesi memnun etmesi gerektiği fikrini ortaya koymaktadır (Pevsner, 1969).

Düzgun'a (2016) göre bu fikir sayesinde sade ve çağdaş mimarlık anlayışının hakim olduğu, yeni yapı malzemelerinin ve yapım yöntemlerinin uygulandığı yeni bir modernizm çağı ortaya çıkmıştır (Düzgün, 2016). Villa Savoye ve Bauhaus binalarında form basit düz çizgilerden oluşurken, pencere düzeni ve renk kullanımında sadelik ön planda tutulmuştur (Görsel 5).

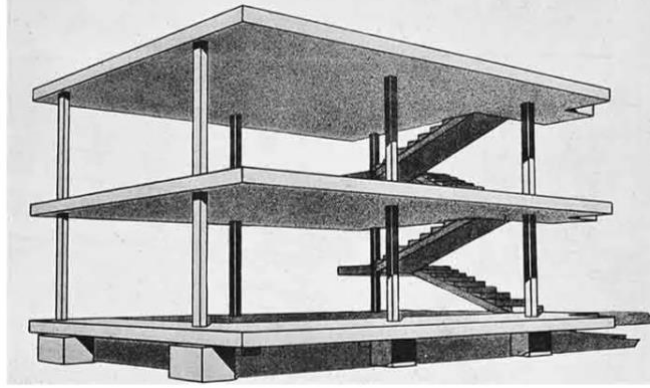


Görsel 5. Villa Savoye- Le Corbusier, Poissy, 1929.

(<https://wannart.com/icerik/21670-le-corbusierin-sinir-tanimayan-konut-projesi-villa-savoye>)

Le Corbusier, 20. yüzyılda "serbest plan" ve "serbest cephe" sloganlarını ortaya koymuştur. Burada kastedilen, öznenin takdirinden ziyade nesnenin içsel özellikleri ve kurgusallığı ile bağlantılıdır. Modern mimarinin deneysel tasarımlarından biri olan Domino Evi'ne baktığımızda (Görsel 6) sütunlardan dışarı taşan yer karolarını görmekteyiz. Bu detay, cephe konfigürasyonunun destek sistemine ve planimetreye bağımlılığının kırıldığını göstermektedir (Arkitera, 2019). Cephe kompozisyonları,

ortaya çıkan tarihi üslupların yoğunluğunu azaltmayı amaçlamıştır. Şerit pencereler ve korkuluklar gibi öğeler tarafından sağlanan uzamsal süreklilik, bireyi hacim boyunca aktif kılmıştır.



Görsel 6. Dom-ino Evi, le Corbusier

(<https://archeetect.com/tr/le-corbusier/>)

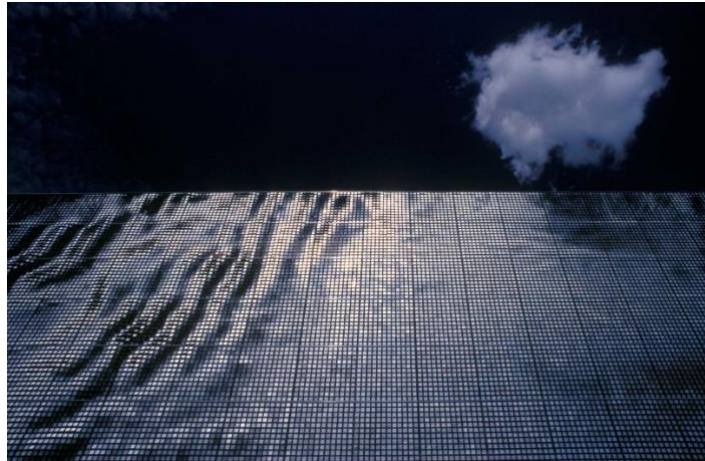
Modern çağda tasarım ürünlerinden beklenen tekdüzelik, kuralların kullanıcıların ihtiyaçlarını karşılamaması ve 1980'lerde ekonominin değişmesiyle birlikte yeni bir akımı ortaya çıkarmıştır. Midilli Sarı (2004), yeni kuramsal fikirlerin mimarlıkta çeşitliliğe yol açtığını ve dekonstrüktivist hareketinin ortaya çıktığını belirtmektedir. Dekonstrüktivist mimarisinin “kırılma”, “yırılma”, “bozma”, “parçalama”, “patlama” içerdiğini (Görsel 7) ve dekonstrüktivist mimarlığını farklı kılanın düşünsel farklılık olduğunu, ve bunun güçlü temsilinin çok farklı çözümler içerdiğini söylemektedir (Midilli Sarı, 2004).



Görsel 7. Frank Gehry'nin Louis Vuitton için tasarladığı cephe tasarımı, Seoul, South Korea, 2019.

(<https://www.icmimarlikdergisi.com/2019/12/16/louis-vuitton-magazasina-frank-gehry-dokunusu/>)

Bu dönemde mimari ürünün dış cephesi bir veya daha fazla katmandan oluşmaktadır. Aynı zamanda dış duvar olarak tanımlanan taşıyıcı elemanlar ortadan kalkmış ve bina yüzeyi taşıyıcı sistemden ayrı tasarlanabilen, binayı yerden çatıya kadar tamamen saran bir yüzeye dönüşmüştür. Bilgisayar teknolojisinin gelişmesi de bu yeni oluşum üzerinde büyük bir etkiye sahiptir, çünkü mevcut yöntemlerle düzensiz düz çizgiler ve sıra dışı mimari yüzeyler neredeyse hiç tasarlanamamıştır.



Görsel 8. Ned Kahn'a ait bir cephe tasarımı

(<https://makezine.com/2016/12/02/kahn-wind-sculptures/>)

Örneğin, Görsel 8’de görüldüğü gibi teknoloji ile birleştirilen dış yüzey tasarımında rüzgarın yapıya çarpmasıyla beraber dalgalanma efekti verilen bir cephe görülmektedir. Ned Kahn’ın tasarlamış olduğu bu büyük ölçekli, rüzgardan ilham alan enstalasyonlarının çoğu, mükemmel bir şekilde akan soyut tasarımları, incelikli ve öngörülemez şekillerde sürekli değişen göstermek üzere programlanmış devasa dijital ekranlardır (Mohammadi, 2016).

Özetle günümüz mimari ortamı, duvarın dış tabakasının varyasyonuna göre değerlendirilirse, mimari yüzeyi yapıdan ayırma fikri istikrarlı bir şekilde gelişmiştir. Mimari ürünün yüzeyi, kendi kendini destekleyen bir sistem olarak inşaat sırasında veya sonrasında binaya entegre edilebilir. Mimari ürün, kendisini tanımlayan ve tarihini ifade eden bir hacimle ikonik, simgesel bir nesne haline gelmekte ve bireyle kurduğu iletişim de aynı doğrultuda çeşitlenmektedir.

Günümüz Teknolojik Gelişmeleri Işığında Cephenin Üstlendiği Rol

İnsanlar tarafından tasarlanan yüzeyler her zaman bilgi taşır. Bu bilgiler, sosyal hayatı yöneten, dini görüşleri belirleyen, ilişkileri, duayı, avı, kavgayı, evlenmeyi ve ölümü aktaran soyut bir iletişim şeklidir. Dış yüzeylere ait görsel etkilerinin özellikleri, grafik görüntüler, dokular, renkler, oymalar ve kabartmalar, malzeme özellikleri ile aktarılan bilgi kombinasyonları, metin kopyaları ve iç yüzeylerdeki görüntüler aynı şekilde değerlendirilmektedir.

Tarihsel öncüller tarafından yüzeyin genel etkisini belirtmek için kullanılan malzemeler, grafik ve heykel formları, binanın kendisine ilişkin yorumlarını güçlendirmektedir. Binanın bileşenleri buna sebeptir. Fiziksel olmayan bir mesaj olduğunda, bilgi, bilgisayar programları veya projeksiyon teknolojisi ile iletilmektedir.

Kısaca, teknolojiye ilerlemeler, yeni tasarım ve inşaat konseptleri, mimari yüzeyin bu dönüşümü yoluyla mimari ürünün hem ikonik hem de erişilebilir, ulaşılabilir ve zaman içinde tekrarlanabilir olmasını sağlamıştır. Mimari ürünlerin kullanıcılara ilettiği heybetli, ferah, bütünlüklü, geçirgen vb. olmasının birçok anlamı vardır. Açıklanacak kavramlar mimari ürün üzerinde sembollerle aktarılmaktadır. Kullanıcı

tarafından girilen bir işaret veya işaretler, anlam veya anlamlar tarafından temsil edilen bir kavram veya kavramlar kümesidir.

Mimari anlamda da yapının her ögesi konumu, yakınlığı, rengi ve dokusu ile mimari göstergeleri oluşturmaktadır. Cephe tasarımında ve yerleşiminde meydana gelen dönüşüm, tasarım ve üretim aşamalarında teknoloji ile yakından bağlantılıdır. Bu doğrultuda teknolojinin ve mimarinin gelişmesi her iki yönde de değişimi beraberinde getirmiştir. Yeni malzemelerin ortaya çıkması ve inşaatta kullanılması, mimari ürün için zeminden çatıya genel bir cephe etkisine neden olmaktadır.

Farly'ye (2012a) göre bilimsel ve teknolojik gelişmelerin desteklenmesi mimaride de yeniliği şekillendirebilir. Böyle bir örnek, yeni bir dokunsal malzeme ailesini doğuran telekomünikasyon teknolojisinin geliştirilmesinde görülebilir. Bu bağlamda, mimarideki yenilik, malzeme bilimindeki gelişmeler ve giderek daha karmaşık malzemelerin uygulanması ile sınırlı değildir. Terim aynı zamanda tanıdık malzemelerin yeni ve farklı şekillerde kullanımını da tanımlamaktadır. Yenilik mimari formlarda da kendini göstermektedir. Mimar tercih ederse, yapılar son derece dinamik ve esnek formlara sahip olacaktır. Belirli malzemelerin seçimi, belirli bir yapı biçimini gösterebilir, ancak beton ve cam gibi geleneksel malzemeleri giderek daha yenilikçi şekillerde kullanmak, heykelsi, neredeyse organik bir şekillenmeye neden olabilir. Frank Gehry ve Zaha Hadid gibi mimarlar, yenilikçi formlar yaratmak için malzeme bilgilerini kullanmışlar. Gehry yapıları genellikle binanın çelik yapısını zırh gibi sarar ve bu da titanyum plakalarla kaplanmış organik desenlerle çok daha dikkat çekici bir gövde şekliyle sonuçlanmaktadır (Farrelly, 2012).

Mimari Ve Heykel

Mekanla ilişkisi bağlamında ele alındığında, Rönesans'a kadar gelişen tüm uygarlıklarda heykel, bazen tavandan zemine inen bir sütunun taşıyıcılığını üstlenmiştir; bazen ise kilise, dini inançları ve statükoyu kabul etme gibi bir işleve sahip olan heykel, ait olduğu mimari yapının bir özü veya organik bir parçasının yerine yerleştirilmiştir. Rönesans, Batı kültürünün tüm alanlarında olduğu gibi, mekansal tektonik sorununa yaklaşımda bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Kent kültürünün yaşam alanlarının yeniden tanımlanmasını izleyen Rönesans ile birlikte yapıların insancıl

özellikleri de tartışmalı hale gelmiştir. Gösterişli bir şekilde kutsaldan uzaklaşmaya başlayan mimari oymalar, kutsal mekanlarla olan bağlarını da koparmaya başlamıştır. Yavaş yavaş mimari yapıdan kopan heykel, fiziksel sınırlamalarına kapılarak kendi bağımsız anlam çerçevesini tanımlamıştır. Seküler ve mitolojik sahneler heykele konu olurken, artık bir kentsel mekanın merkezi haline gelmiştir. O zamana kadar mimari yapının organik bir parçası olarak kabul edilen heykel, bu ilişkiyi koparmıştır ve ilk kez kendi mekânını yaratmış ve dışa açılmıştır. Heykelin tarih boyunca geçirdiği en önemli dönüşümlerden biri de kuşkusuz sanat üretiminde maddi mekânsal bilgi ihtiyacını içermesidir. En genel anlamıyla mekânın insan eliyle sınırlanan kısmı olarak tanımlanabilecek mekân kavramı, heykelle ilişkisi düşünüldüğünde iki açıdan önemlidir. Bunlardan ilki, belirli eylemlerin gerçekleştiği fiziksel çevrenin bölümleriyle ilgilidir. Bu açıdan mekan maddedir ve onu çevreleyen nesnel faktörlerle ilişkilidir (Bulca, 1982, s.99).

Mekânsal çevreyi oluşturan bu nesnelere, şekil ve renkleriyle bu ortamın sakinlerini heyecanlandıran, yaşamın ritmini belirleyen nitelikler kazanmaktadır. Örneğin insanlar, bir kent meydanındaki bir sanat nesnesi veya benzeri işaretler aracılığıyla yaşadıkları mekânı bilinçli olarak algırlar. Böylece mekânsal boyut nesnelere ve işaretlerle açıklanır. Sanatsal nesnelere ve göstergelere ise mekândan ayrı değil, soyut bir biçimde belirli bir mekânsal yapıya göre algılanır ve anlaşılırlar. Mekanın bir diğer özelliği de öznel faktörlerle ilişkisidir. Öznel öğeler özne tarafından buldukları mekâna katılırlar ve varlıkları öznenin varlığına bağlıdır. Başka bir deyişle, mekânın öznel unsurları, insanların o mekâna eklediği özellikler, nitelikler, duygular, düşünceler ve değer yargıları gibi ölçülemez değerlerdir. Bu açıdan mekân, yalnızca fiziksel varlığıyla insanı içinde barındıran bir yer değil, aynı zamanda duyguları, düşünceleri ve değer yargılarıyla da anlamlı bir olgudur. Mekanla olan bu diyalogda sanatçılar bir yandan estetikleştirme, zenginleştirme ve görsel öğelerle yeni ilişkiler kurma gibi faaliyetlerde bulunurken, diğer yandan kavramsal düzeyde kendi söylemlerine bir platform oluştururlar.

Modernizm dönemi, neredeyse tüm disiplinlerini sarsan devrimlere yol açarken, mimarlık bu süreçte kesinlikle birçok sanatsal hareketten etkilenmiştir. Ancak "izm'ler"in tarihine bakıldığında heykel disiplini, konstrüktivizm ve minimalizm hakkında sorular

ortaya çıkarmaktadır ve bu iki akım heykelin alanını tamamen değiştirirken, yukarıda bahsedilen Kübizm'e ek olarak mimari de bu akımlardan büyük ölçüde etkilenmiştir. Ayrıca teknolojinin gelişmesi ve malzeme çeşitliliği mimarlığa çok farklı ifade olanakları sunarken, bu durum mimarlığı ve heykeltıraşlığı farklı yorumlara yöneltmiştir. Modernleşme sürecinde sanat ve tasarımı sanayileşmenin, bilim ve teknolojinin gelişiminin bir parçası olarak gören sanatçı ve tasarımcılar, "konstrüksiyon"u günümüzün ideal biçimi olarak görmüşlerdir. Modernlik, düzen ve denetim, disiplin gibi özelliklerin sanatsal yansımasıdır. Yeni bir toplumun yeni bir görünüm kazanması için toplumun kolektif ruhu için yaşam alanlarının yaratılmasına katkıda bulunmanın gerekli olduğuna inanan konstrüktivist yaklaşım, mimari ve mühendisliğe özel önem vermiştir (Antmen, 2013, s.10).

İki disiplinin geleneksel yapıları incelendiğinde onları birbirinden ayıran sınırlar daha iyi anlaşılabilir. Çünkü geleneksel anlamda heykel hacimle, mimari ise mekânla tasavvur edilir. Heykel oyma, prototipleme veya kalıplamayı yaratıcı bir yöntem olarak kullanırken, mimari inşaat yoluyla yaratılır. Mimari ile birlikte veya bağımsız olarak, heykeller belirli insanları, nesnelere ve olayları temsil etmektedirler. Ortak noktaları, bazen aynı malzemeleri kullanmaları ve üç boyutlu olmalarıdır. Ancak 20. yüzyılın başlarından bu yana ve bu kadar kısa bir süre için binlerce yıllık geleneksel mimari ve heykeller kırılmış, özenle korunmuş olan disiplinler ve sınırlar kaybolmaya başlamıştır. Yeni Çağ'da hem uzmanlaşma başlamış hem de sektörel olarak yeniden şekillenen alanlar ile yeni yapı arayışları başlamıştır (Özertural, 2007, s.5).

Modern Süreç İçerisinde Heykel Ve Mimari Etkileşimleri

Heykel ve mimarinin tarihsel sürecini incelediğimizde, diğer sanat dallarında olduğu gibi, içinde buldukları toplumların dünya görüşlerini yansıttıklarını ve yaşadıkları kültürün simgesi haline geldiklerini görmekteyiz. Bu bağlamda, yüzyıllar boyunca mimarlık ve heykel arasındaki ilişkinin değişmesinde en büyük rolü düşünce oynamıştır. Düşünce değiştikçe sanat ve dünya görüşleri, sanat anlayışları ve dünya görüşleri değiştikçe mimarlık ve heykel arasındaki ilişkinin boyutu da değişmektedir. Heykel uzun zamandan beri figüratif olmuştur ve insanlar onu doğrudan mimari yüzeylere uygulayarak bütünlük oluşturmaya çalışmışlardır. Ama 20. Yüzyılla birlikte bir çizgi çekilmiş ve mimarlık heykelsi tasarım eylemlerine, heykel ise mimari tasarım

eylemlerine dönüşmeye başlamıştır. Böylece iki sanat dalı arasında eskiye nazaran çok farklı bir birlik sağlanmıştır (Özertural, 2007, s.5). Genellikle heykel olarak tanımlanan sanat eserleri, mekanın unsurlarını, mekana eklenen nesnelere veya etkileşimde buldukları ortamı tasvir eden üç boyutlu formlar olarak kabul edilmektedir (Ataşeven, 2016, s.262). Bu tarz yapılara örnek olarak daha nesnel heykel süslemeleri ile tanımlanan Disney Plaza örnek verilebilir (Görsel 9).



Görsel 9. The Michael D. Eisner Binası ve Disney Legends Plaza, Hong Kong

(<https://www.flickr.com/photos/lorenjavier/3599574291>)

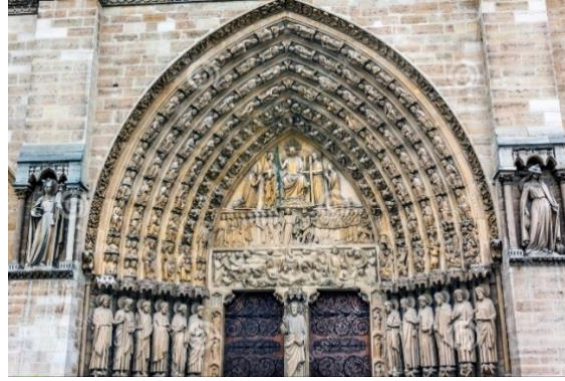
Bunun yanı sıra, mimari ve heykeltıraşlığın ortak noktası, mekanın hacme göre tasarlanmış olmasıdır. Mimarlık, insan işlevi anlayışını inşa yoluyla elde ederken, kitlesel modelleme ve heykeltıraşlık yöntemlerine dayalı heykel anlayışına dayanmaktadır. Heykel ve mimari hacimseldir ve form gibi yer kaplar (İlhan, 2018, s.1). Bu bağlamda mimari ve heykel arasındaki ilişkinin ilk örneklerinden sayılan “Stonehenge” örnek alınabilir (Görsel 10). UNESCO Dünya Mirası Listesi'ndedir ve Dünyanın Yedi Harikasından biridir. Sanat dalları arasında mimariye en yakın olması, heykelin üç boyutlu ve masif olması ve yapıtların strüktürel olarak birbirleriyle bağlantı kurabilmesi için statik kurallar gerektirmesinden kaynaklanmaktadır.



Görsel 10. “Stonehenge”, İngiltere

(<https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-47950995>)

Heykel ve mimarlık ilişkisine bir başka açıdan bakmak gerekirse; binanın yüzey yapısına bağlı olması veya bina içinde ya da kentsel mekanda bağımsız olarak var olması ile açıklanabilir (Görsel 11). Ancak heykeli sembolik anlamda doğrudan ifade aracı olarak kullanan mimari sanat, çoğu zaman heykelde eserin süslenmesiyle elde edilmektedir. Bu bağlamda mimarlığın heykelin simgesel gücünü kendisiyle birleştirdiği görülmektedir (Özertural, 2007, s.6).



Görsel 11. Yüzeyde görülen heykeller, Notre Dame Kilisesi, Paris

(<https://www.dreamstime.com/stock-photo-biblical-statues-judgment-door-notre-dame-cathedral-paris-france-was-built-ad-image71685424>)

Modern mimari her türlü oryantalist dekorasyona karşıdır, bu dönemde dekoratif unsurların tahribi, mekân sorununu ve daha sonra formu yaygınlaştırmıştır. Mekan ve form arasındaki ilişki, mimarlık ve heykelin genel konseptini oluşturmaktadır. Bu çerçevede, Adolf Loos'un "süsleme cinayettir" fikrini sürdüren Bauhaus sanat okulunun kurucularından mimar Walter Gropius, yapıda anlamlı formların kullanımıyla, karakter oluşturarak dekorasyon özelliği kazandığını söylemektedir. Böylece sonunda mimarlık sanatını büyük ölçekli bir heykel biçimine dönüştürmektedir. Aslında bu da dekoratif unsurlar içermeyen üç boyutlu bir tasarımın ortaya çıktığını göstermektedir. Çünkü yeni tasarımlarda formun kendisi beğenilmektedir ve başka herhangi bir dekoratif öğenin eklenmesini gerektirmemektedir.



Görsel 11. Alex Chinneck'e ait bir tasarım

(<https://www.gzt.com/foto-galeri/arkitekt/dinamik-formuyla-cephede-dikkat-cek-en-heykel-2026651/1>)

İngiliz sanatçı Alex Chinneck, bir binanın cephesine göz alıcı bir heykel tasarlamıştır (Görsel 11). Sarmal merdiven olarak tasarlanan heykel, dinamik formuyla dikkat çekmektedir ve yapının bulunduğu mekânın monotonluğuyla tezat

oluşturmaktadır. Ayrıca sanayi devriminden sonra yeni malzemelerin ortaya çıkması ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte mimariyi birçok engelden kurtarmış ve orijinal heykelsi formuna geri döndürmüştür (Görsel 12) (Pournaderi, 2018, s.3). Gaudi, F. L. Wright, Le Corbusier, S. Calatrava, F. Gehry ve Z. Hadid gibi modernist ve postmodern mimarlar; mimari ve heykel arasındaki ilişkiyi yapılarla geliştirdiler.



Görsel 12. Zaha Hadid, Haydar Aliyev Kültür Merkezi, Azerbaycan, 2013

(<https://www.architectureanddesign.com.au/features/list/zaha-hadid-top-3-buildings-designed-by-zaha-hadid#>)

Özetle modern mimari, heykel gibidir. Mimari eserler ve heykeller bir yapının bütünü temsil etmese de, izleyicilerin içinden geçtiği yapılar olarak tanımlanmaları veya mimari mekanlarından yararlanmalarını garanti edilebilirler (Görsel 13) (Pournaderi, 2018, s. 5).



Görsel 13. Richard Serra, “Zamanın Maddesi”, Guggenheim Bilboa, 1994-2005

(<https://zorbatv.com/sanat/gorsel-sanatlar/minimalizm-ve-heykel-sanati>)

İspanya Bilbao’da bulunan bu eser, 8 parçalık metal dizinlerden oluşmaktadır. Ziyaretçilerine, mekanın içerisinde heykel formundan oluşturulmuş başka bir mekanda kendilerinin deneyimlemesine olanak vermektedir.

Doku Kavramı Ve Mimari İle İlişkileri

Bahsedildiği üzere, mimarlıkta teknoloji sayesinde gelişen imkanlar ile çok farklı tasarımlar yapılabilmektedir. Doku kavramı tüm sanat dallarının temelinde vardır; mimari cepheler açısından ele alındığında, dokularla yüzey oluşturmak, bir dokuyu geliştirerek dinamik cepheler yaratmak ya da parametrik bir biçimde birbirinin devamı halinde tasarlanıp bütünde ritmik bir arayüz oluşturmak bunların son dönemde en yaygın olanlarıdır. Ancak, mimaride doğal dokuları kullanmanın yanı sıra dokular değiştirilmektedir. Yapay doku, doğanın dokusuna uyarlandığında değerlidir. Çevreyi şekillendiren bir mimar bu fikrin farkında olmalı ve insanları bu fikir etrafında bir araya getirmelidir.



Görsel 16. Seçkin Pirim tasarımı bir pavyon, Bodufushi/Maldivler

(<https://parametric-architecture.com/gate-of-zero-a-magnificent-poetry-of-seckin-pirim-in-the-maldives/>)

Gaudi, yapı ve doğası etrafında toplanan taşlardan oluşturulan dokularla mimari ve heykeli birbirine bağlamaktaydı. Bu yüzden binaları boşluklu heykeller gibidir. Aynı

zamanda doku, onun için yapının özünü ifade eden heykelsi deneyimlere dönüşmesinin özüdür. Günümüzde pavyonlar, kiosklar gibi küçük ölçekli yapılarda heykelsi mekanlar görülmekte olsa bile heykelsi tasarımlardan yola çıkan mimari yapılar yaygınlaşmaktadır (Görsel 16). Çalışmanın devamında ülkemizden heykel sanatçısı Seçkin Pirim'in son dönem çalışması olan cephe tasarımı, mimari ve heykel simbiyoz ilişkisi içerisinde ele alınacaktır.

Cephede Heykel Kullanımı Örneği; Seçkin Pirim

Türkiye'nin önde gelen çağdaş sanatçılarından Seçkin Pirim, İstinyePark'taki Louis Vuitton mağazası için hareketli bir cephe tasarlamıştır (Görsel 17).



Görsel 17. Louis Vuitton-İstinyePark, İstanbul

(<https://www.vbenzeri.com/tasarim/icine-girilebilir-bir-heykel>)

Kendisinin tanımı ile bir cepheden çok içine girilebilen bir heykel olan bu tasarım, alışveriş deneyimi ile sanatı bir araya getirmektedir. İlgi çekici projenin mimari danışmanlığını PIN Architects üstlenmiştir. Farklı perspektiflerden algısı sürekli değişen cephe, alışveriş merkezinin açık alanında dev bir heykeli anımsatmaktadır. Ayrıca cephe, ilhamını Louis Vuitton'un imzası haline gelen Damier deseninden alırken, malzeme tercihi için sanatçı ülkemizle bir bağ olması açısından antik Türk kentlerine gönderme

yapmak istemiştir. Cephenin karakteristik görünümünde büyük rol oynayan limra taşı devamlılık sağlaması adına kadın deri ürünlerinin sergilendiği alanda da tercih edilmiştir.

Bunlara ek olarak, heykeltraş, çalışmada teknik kısımlar devreye girdikçe mimari olarak zorlukların oluştuğundan söz etmektedir. Ancak çağdaş heykelin yarattığı, yeni ifade olanakları ve çağdaş sanatın yeni sorgulamaları ve anlayışlarını içeren esnek dil, yeni ifade olanaklarıyla çeşitlenmiş ve alternatif malzemeleri kullanarak birçok kez yeniden yaratılmıştır. Tasarımın; belirli bir estetik ve insanı içine alan bir yapı olduğunu ancak buna karşılık dekoratif olma durumuna düşmeden, alt metnin de insanı içine aldığı ve o güçlülüğü taşıdığı görülmektedir.

Bu ağır heykeli cepheye sabitlemek epey bir mühendislik gerektirmiştir. Bunu mümkün kılmak için de tüm imkanlar kullanılmıştır. Sanatçı tasarım sürecinde yaşadığı bir olayı, gördüğü desteği de vurgulamak için şu şekilde örneklemeştir; “Üretimde karşılaştığımız küçük bir teknik sorunu projenin bir kısmını değiştirerek çözdüm. Bir sonraki toplantıda, ‘Burayı niye değiştirdin,’ dedi yöneticilerden biri. Anlattım işi kolaylaştırmak için olduğunu. ‘Sen sanatçısın sen asla tasarımını değiştirmeyeceksin, biz gerekirse yapıyı değiştireceğiz’ dedi. Bu benim için büyük deneyimdi.” (www.ithafsanat.com)

Son olarak, dijitalleşmenin, makine kullanımının üretimindeki yeri ile işlerdeki boyutlama seçiminin genişlediği de söylenebilmektedir. Çünkü teknolojinin kazandırdığı zamandan sanatçılar hem tasarım geliştirmek için faydalanabilmektedir hem de çalışmalarının ebatları bu sayede büyüebilmektedir.

Sonuç

Bu çalışmada sanat disiplinleri arasından heykel sanatı incelenmiş ve mimarlıkla ilişkisi irdelenmiştir. Mimarlık, tarih boyunca birçok bilim ve sanatla etkileşimli bir ilişki içindedir. Tarihin gelişimi sırasında, insanın icadı ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte kavramlar sürekli değişmekte ve gelişmektedir. Bu nedenle mimarlık; resim, müzik, moda tasarımı, heykel ve film gibi sanal endüstrilerle gelişmeye ve değişmeye devam etmiştir ve etmeye devam etmektedir. Tüm sanatların çıkış noktası olan yaratıcı faktör bu

endüstrilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Yaratıcılık, genel olarak gözlem, algılama, görüntüleri kaydetme, hissetme, yansıtma, eleştirme, yaratma, ifade etme ve değerlendirme gibi tüm duygusal ve zihinsel süreçleri bütüncül bir şekilde çalıştırarak çevre ve nesnelere arasında görsel ilişkiler kurduktan sonra eşdeğer formlar oluşturmaktadır (Koca ve Koç, 2009: 35).

Üç boyutlu bir gerçekliğin somut olarak biçimlenişi, heykel ve mimarinin en önemli ortak özelliğidir. Heykel ve mimarinin arasındaki fark, mimarinin fonksiyonellik taşımasıdır. Bu fonksiyonellik üzerine inşa edilmiş bir yapının formu da o yapının içeriği ile uyum içerisinde olmalıdır. Mimarlık tüm disiplinleri içinde barındırırken heykel sanatıyla simbiyoz ilişki içerisinde farklı yapılar oluşturması günümüzde mimari hakkında farklı bakış açıları oluşmasına neden olmaktadır. Teknolojik gelişmeler piramidinin en üst basamağında yer alan parametrik ve algoritmik tasarım, mimarlık teorisi ve disiplinlerini etkileyerek mimarlar arasında farklı bakış açılarına, bunun neticesinde de tartışmalara neden olmuştur. İlerleyen süreçte tasarım safhaları ve uygulama yöntemleri değişerek alışlagelmiş tavırdan vazgeçilmiş, deneysel yenilikçilik ön plana çıkmıştır. Bu durumda tasarım projeleri somut olan fiziksel özelliklerinin yanı sıra, soyut olarak simgesel ve anlamsal değerlere de sahip olmuştur. Günümüz mimarisinde, teknolojik gelişmeler sebebiyle tüm kısıtlamalar ortadan kalkmış, yapılar içerisinde anlamsallık ve bağlam eski önemini yitirmiştir. Mimari dili aracılığıyla bulunduğu bölgenin simgesi durumuna gelen yapılar oluşturarak ülkelerin kalkınmasına da katkı sağlayan sanatçılar, geniş kitlelere ulaşmıştır. Ülkemizden Seçkin Pirim de bunlardan birisidir. Çalışma kapsamında verilen örnekte de görüldüğü gibi sanatçının kendine özgü tasarımı, mimari yüzeye uyarlanarak sirkülasyonu oldukça yüksek olan dünya çapında bir markanın cephesine yerleştirilmiştir. Sanat dallarının birbirini cesaretlendirmesinin bu açıdan oldukça önemli olduğu ve modernlik bakımından da bu tarz girişimlerin düşünülmesi gerektiği sonucunda varılmıştır.

KAYNAKLAR

- Antmen, A. (2013). 20.Yüzyıl Batı Sanatında Akımlar, İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Arkitera. (2019, 20 04). Serbest plan, serbest cephe, serbest ev... Erişim adresi: <http://v3.arkitera.com/diyalog.php?action=displaySession&ID=62&aID=631>.
- Ataseven, O. (2016). Heykelin Çevresel Serüveni. SDÜ ART-E Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi, Sayı/17, 262-277.
- Beken, N, E. (2007). Mimarlık ve Sanat: Çakışım Boyutlarının İrdelenmesi. Mimarlık Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Boyacıoğlu, E. (1998). Mimari anlatımda teknoloji girdisinin değerlendirilmesi. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bulca, A. (1982). Mimarlık-Kent Planlama-Çevre-İnsan ve Çevre, Türkiye Çevre Sorunları Vakfı, Ankara.
- Düzgün, H. (2016). Güncel mimarlık ortamında kabuk-bağlam ilişkisinin sorgulanması. (Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Farrelly, L. (2012a). Yapım + malzeme (mimarlık temelleri). İstanbul: Literatür Yayınları.
- Gombrich, E. H. (1997). Sanatın öyküsü (Çeviri: Erol Erduran- Ömer Erduran). s. 476,477. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- İlhan, S. (2018). Mimari Unsurların Heykel Sanatı İle İlişkisi ve Gordon Matta Clark'ın Çalışmalarıyla İlişkilendirilen Kavramlar. Heykel Anasanat Dalı Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Mersin.
- Koca, E., & Koç, F. (2009). Giysi Tasarımında Yaratıcılık. e-Journal of New World Sciences Academy, Sayı/1, 34-44.

- Midilli Sarı, R. (2004). Tarihi çevre içindeki mimari tasarımlarda “-izm’ler; modernizm, postmodernizm, dekonstrüktivizm. (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Mohammadi, G. (2016). Erişim Linki: <https://makezine.com/2016/12/02/kahn-wind-sculptures/>
- Özer, B. (2004). Kültür Sanat Mimarlık. Dördüncü Baskı, s.219, 253-254. İstanbul: Yapı Yayın.
- Özertural, R. (2007). Çağdaş Sanat Ortamında Birbirine Yaklaşan İki Disiplin: Mimari Ve Heykel. Mimarlık Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pevsner, N. (1969). The sources of modern architecture and design. New York, Washington: Frederick A. Praeger Publishers.
- Pournaderi, S. (2018). XX. Yüzyıl Sonrası Mimari Heykel İlişkisi. Heykel Ana Sanat Dalı Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Erzurum.
- Semper, G. (2015). Mimarlığın Dört Ögesi ve İki Konferans. (Çev. Nihat Ülner, Alp Tümertekin). Janus Yayıncılık.
- Sönmez, M. (2011). Çağdaş mimarlıkta cephe/yüzey kavramı tartışmaları. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uçan, Ö. (2008). XXI. yüzyıl mimarlığının olası yönü: kabuk kurgularının teknoloji ve malzemeye bağlı değişimin analizi. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vitruvius, (2017). Mimarlık Üzerine Vitruvius. (Çev. Çiğdem Dürüşken). Alfa Yayıncılık.

İnternet ve Resim Kaynakları:

<https://www.tarihbilimi.gen.tr/turk-cadir-sanati-nedir-orta-asya-turk-cadir-sanati/>

<https://insapedia.com/yigma-yapi-nedir-yigma-bina-cesitleri-ve-ozellikleri/>

https://stringfixer.com/tr/Vault_%28architecture%29

https://stringfixer.com/tr/Strawberry_Hill_Gothic

<https://wannart.com/icerik/21670-le-corbusierin-sinir-tanimayan-konut-projesi-villa-savoie>

<https://archeetect.com/tr/le-corbusier/>

<https://www.icmimarlikdergisi.com/2019/12/16/louis-vuitton-magazasina-frank-gehry-dokunusu/>

<https://makezine.com/2016/12/02/kahn-wind-sculptures/>

<https://www.flickr.com/photos/lorenjavier/3599574291>

<https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-47950995>

<https://www.dreamstime.com/stock-photo-biblical-statues-judgment-door-notre-dame-cathedral-paris-france-was-built-ad-image71685424>

<https://www.architectureanddesign.com.au/features/list/zaha-hadid-top-3-buildings-designed-by-zaha-hadid#>

<https://zorbatv.com/sanat/gorsel-sanatlar/minimalizm-ve-heykel-sanati>

<https://parametric-architecture.com/gate-of-zero-a-magnificent-poetry-of-seckin-pirim-in-the-maldives/>

<https://www.vbenzeri.com/tasarim/icine-girilebilir-bir-heykel>

www.ithafsanat.com



International Journal of Social Sciences

ISSN: 2587-2591

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.12.3>

Volume 6/3

2022 p. 49-65

ÇAĞDAŞ VE KLASİK YUNANCA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN GEREKSİNİM, GÜDÜLENME VE TUTUM ANALİZİ

ANALYSIS OF NEEDS, MOTIVATIONS AND ATTITUDES OF MODERN AND CLASSICAL GREEK STUDENTS

Barış OKATAN*

ÖZ

Bu çalışma, Çağdaş ve Klasik Yunanca Anabilim Dallarında okuyan öğrencilerin öğrendikleri yabancı dile ve bölüme yönelik gereksinim, güdülenme ve tutumlarının analizini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda bir gereksinim, güdülenme ve tutum analizi anketi uygulanmıştır. Araştırma için hazırlanan gereksinim, güdülenme ve tutum anketi Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Çağdaş ve Klasik Yunanca Anabilim Dallarında birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 150 öğrenciye uygulanmıştır. Anket verilerine bakarak, Çağdaş Yunancada okuyan öğrencilerin daha çok resmi kurumlarda ve turizm ile ilgili işlerde, Klasik Yunancada okuyan öğrencilerin ise lisansüstü eğitimlerine devam ederek akademik çalışma yapma istekleri sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Çağdaş ve Klasik Yunanca, Gereksinim, Güdülenme, Tutum.*

ABSTRACT

This study aims to analyze the needs, motivations and attitudes of the students studying in the Departments of Contemporary and Classical

* Arş. Gör., İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batı Dilleri ve Edebiyatları, Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, E-mail: okatan_81@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5438-0278, Yozgat, Türkiye.

Greek towards the foreign language and department they have learned. For this purpose, a needs, motivation and attitude analysis questionnaire was applied. The need, motivation and attitude questionnaire prepared for the research was applied to 150 first, second, third and fourth grade students studying at Ankara University, Faculty of Language, History and Geography, Departments of Contemporary and Classical Greek. Looking at the survey data, it was concluded that the students studying in Contemporary Greek mostly wanted to work in official institutions and tourism-related jobs, while the students studying in Classical Greek wanted to continue their graduate education and do academic work.

Keywords: *Modern and Classical Greek, Needs, Attitude, Motivation.*

1. Giriş

Dünyada son yıllarda teknoloji, bilim, turizm ve uluslararası ilişkiler alanındaki gelişmeler bireylerde kendi anadilinin yanında yabancı bir dili daha öğrenme gereksinimini ihtiyaç haline getirmiştir. Yabancı bir dil öğrenmeye başlanırken hedef dilin toplumuna duyulan ilgi de öğrenilecek dilin belirlenmesinde etkin bir rol almaya başlamıştır. Bu çalışma, yabancı bir dili öğrenirken o dilin toplumuna ve kültürüne karşı duyulan gereksinim, güdülenme ve tutumların hedef dilin öğrenilmesinde itici bir güç olduğunu kaçınılmaz bir şekilde göstermektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Klasik ve Çağdaş Yunanca Anabilim Dallarında öğrenim gören lisans öğrencilerinin bu bölüm ile ilgili gereksinim, güdülenme ve tutumlarını çözümlenmek ve bu çözümlenmeleri toplum dilbilimsel açıdan değerlendirmektir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Tutum ölçeği belirli bir konuda, farklı bireylerin, kişisel olarak görüşlerini, tutum ve duygularını saptamak amacıyla hazırlanmış soru listesidir. Güdülenme ölçeği, öğrencilerin istenen görevleri yerine getirmeleri için, zaman ve çaba harcamaya ve becerilerini kullanmaya istekliliklerini belirlemek için hazırlanmış soru listesidir. Gereksinim çözümlenmesi ise “belirli bir grup öğrencinin dil gereksinimlerinin

belirlenmesi ve bu gereksinimlerin önem sırasında düzenlenmesi süreci” olarak tanımlayabiliriz.

Bu çalışma, Çağdaş ve Klasik Yunanca Anabilim Dallarında öğrenim gören öğrencilerin bu dilleri öğrenmeyle ilgili görüşlerini, ‘tutum ölçeği’, ‘güdülenme ölçeği’ ve ‘gereksinim çözümlemesi’ çerçevesinde ‘Toplum dilbilimsel’ açıdan değerlendirerek araştırma konusu yapan ilk çalışma olması bakımından dolayı önem taşımaktadır.

1.3. Varsayımlar

Bu çalışmanın varsayımları aşağıdaki gibidir:

1. Seçilen çalışma yöntemi araştırmanın amacına uygundur.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin anket sorularını dürüst ve içten yanıtladıkları varsayılmıştır.
3. Araştırmada bulunan gereksinim, güdülenme ve tutum formunda yer alan gereksinim, güdülenme ve tutum tümceleri amaçlanan verileri toplamaya uygun niteliktedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma, Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Çağdaş ve Klasik Yunanca Anabilim Dallarında öğrenim gören lisans öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modeli ve anket uygulamasına başvurulmuştur. Gereksinim, Güdülenme ve Tutum çözümlemesine yönelik veriler, tarama modeli çerçevesinde anket tekniğinden yararlanılarak edinilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ‘gereksinim, güdülenme ve tutum çözümlemesi’ anketi uygulanmıştır.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara Üniversitesi Çağdaş ve Klasik Yunanca Anabilim Dallarında öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin 63'ü (%64. 9) kız ve 34'ü (%35. 1) erkektir.

Tablo 1: 'Çağdaş ve Klasik Yunanca bölümündeki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları'

Cinsiyet	Çağdaş Yunanca		Klasik Yunanca		Toplam	
	f	%	F	%	f	%
Kız	46	66.7	17	60.7	63	64.9
Erkek	23	33.3	11	39.3	34	35.1
Toplam	69	100.0	28	100.0	97	100.0

2.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması

Bu araştırma, Ankara Üniversitesi Çağdaş ve Klasik Yunanca Anabilim Dallarında öğrenim gören birinci sınıftan 27, ikinci sınıftan 25, üçüncü sınıftan 24 ve dördüncü sınıftan 21 toplam 97 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem 'Basit Seçkisiz Örnekleme' yöntemine göre dağıtılmıştır. Her bir örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir. Verileri toplama aşamasında ise anket tekniğinden faydalanılmıştır. Anket geliştirme sürecinde, şekil 1'de gösterilen süreçler izlenmiştir.

1.Problemi Tanımlama	2. Madde Yazma	3. Uzman Görüşü Alma ve Pilot Uygulama Formu Oluşturma	4. Pilot Uygulama, Analizler ve Ankete Son Şekli Verme
----------------------	----------------	--	--

Şekil 1: Anket Geliştirme Süreci (Büyükköztürk, 2010: 124)

Anket maddeleri, araştırma problemine dayanılarak hazırlanmış olup 'gereksinim, güdülenme ve tutum çözümlemesi' ile ilgili kapalı uçlu çoktan seçmeli sorular tercih edilmiştir. Yanıt seçenekleri, her alan için ayrı ayrı düzenlenerek bir taslak

anket formu hazırlanmıştır. Taslak anket formu, uzman görüşleri de alınarak düzenlenmiş, tez danışmanının ve anabilim dalı öğretim elemanlarının da fikirleri alınarak pilot uygulama anketi oluşturulmuştur. Hazırlanan pilot uygulama anketinin güvenilirlik ve geçerlik kanıtlarını ortaya koymak amacıyla Trakya Üniversitesi, Balkan Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Yunanca Anabilim Dalında 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda okuyan 90 öğrenciye bu anket uygulanmıştır. Pilot uygulamada belirtilen istekler ve beklentiler göz önünde bulundurularak, gereksinim, güdülenme ve tutum çözümlemesi anketindeki maddeler yeniden düzenlenmiş ve ankete son şekli verilmiştir. Öğrencilere uygulanan bu ankette, öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları anabilim dalları hakkındaki gereksinimleri, tutumları ve güdülenmelerini içeren maddeler yer almaktadır. Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı öğrencilerine uygulanan anketin 1-25 maddeleri arası gereksinim, 26-40 maddeleri arası tutum ve 41-57 maddeleri arası ise güdülenmelerine ilişkin sorular içermektedir. Klasik Yunan Dili Bölümünde okuyan öğrencilere uygulanan anketin 1-15 maddeleri arası gereksinim, 16-27 maddeleri arası tutum ve 28-38 maddeleri arası ise güdülenmelerine ilişkin sorulardan oluşmaktadır.

Pilot anket adı geçen anabilim dallarında, ders bitimlerinde ya da başlama saatlerinde 15'er dakikalık süre içerisinde farklı zamanlarda uygulanmıştır. Uygulamanın yapıldığı gün sınıfa gelmeyen öğrencilerin olabileceği ihtimalinden dolayı anket uygulama süresi iki hafta olarak tutulmuştur. Anket uygulaması esnasında yardım edecek olan öğretim elemanları konu ile ilgili olarak bilgilendirilmiş, öğrencilerin sorması beklenen muhtemel soru veya terimler hakkında bilgi verilmiştir. Anketlerin tümü sınıf ortamında, benzer şartlarda uygulanmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Öğrencilerin verdikleri yanıtların birincisi (a) seçeneğinden başlanarak 1, 2, 3 şeklinde kodlanmış, bu elde edilen bulgular değerlendirilirken istatistiksel analizler için Windows SPSS 17.0 (Statistical Package for the Social Sciences) Software programı kullanılmıştır. Frekans (f), yüzde (%) dağılımlarının sunulduğu bulgular bölümünde yer alan tablo ve grafiklerde verilerin yorumlamaları yapılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Araştırmaya Çağdaş ve Klasik Yunanca Anabilim Dallarında öğrenim gören 63 kız ve 34 erkek, toplam 97 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu 20-22 yaş grubundadır. Öğrencilerin çoğunluğu düz ve anadolu lisesi mezunudur. Öğrencilerin lise öğrenimi gördükleri bölge dağılımına bakıldığında Çağdaş Yunanca öğrenimi gören 67 öğrenciden 20'sinin (%28,6) Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nden, 23'ünün (% 32,9) İç Anadolu, 12'sinin (%17,1) Ege, 10'unun (% 14,3) Marmara, 3'ünün Karadeniz ve 1'inin Akdeniz bölgesinden geldikleri görülmektedir. Klasik Yunanca öğrenimi gören 28 öğrenciden 13'ünün (%46,4) İç Anadolu, 7'sinin (%25,0) Marmara, 5'inin (%17,9) Ege ve 1'inin Karadeniz bölgesinden geldiği görülmüştür.

Tablo 3.1. 'Çağdaş ve Klasik Yunanca Anabilim Dalındaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları'

Cinsiyet	Çağdaş Yunanca		Klasik Yunanca		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kız	46	66.7	17	60.7	63	64.9
Erkek	23	33.3	11	39.3	34	35.1
Toplam	69	100.0	28	100.0	97	100.0

Tablo 3.2. 'Çağdaş ve Klasik Yunanca Anabilim Dalındaki öğrencilerin yaşa göre dağılımları'

Yaş	Çağdaş Yunanca		Klasik Yunanca		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
17-19	14	20.3	4	14.3	18	18.6
20-22	29	42.0	6	21.4	35	36.1

23-25	13	18.8	14	50.0	27	27.8
26 ve üstü	13	18.8	4	14.3	17	17.5
Toplam	69	100.0	28	100.0	97	100.0

Tablo 3.3. ‘Çağdaş ve Klasik Yunanca Anabilim Dalındaki öğrencilerin mezun olunan lise türüne göre dağılımları’

Lise Türü	Çağdaş Yunanca		Klasik Yunanca		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Anadolu	20	28.6	4	14.3	24	24.5
Fen	2	2.9	0	0.0	2	2.0
Meslek	1	1.4	1	3.6	2	2.0
Düz	35	50.0	14	50.0	49	50.0
Diğer	12	17.1	9	32.1	21	21.4
Toplam	70	100.0	28	100.0	98	100.0

Tablo 3.4. ‘Çağdaş ve Klasik Yunanca Anabilim Dalındaki öğrencilerin lise öğrenimi gördükleri bölgeye göre dağılımları’

Bölge	Çağdaş Yunanca		Klasik Yunanca		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
İç Anadolu	23	32.9	13	46.4	36	36.7
Marmara	10	14.3	7	25.0	17	17.3
Ege	12	17.1	5	17.9	17	17.3
Akdeniz	1	1.4	2	7.1	3	3.1
Karadeniz	3	4.3	1	3.6	4	4.1
Trakya	1	1.4	0	0.0	1	1.0

Kıbrıs	20	28.6	0	0.0	20	20.4
Toplam	70	100.0	28	100.0	98	100.0

Yukarıdaki tablolardan hareketle Çağdaş ve Klasik Yunanca Anabilim Dalı'na öğrenim görmeye gelen öğrencilerin daha çok coğrafi konum olarak hedef dilin konuşulduğu ülke olan Yunanistan'a daha yakın olan Ege ve Marmara bölgelerinden olduklarını görülmektedir. Çağdaş Yunanca Anabilim Dalı'na Kuzey Kıbrıs'tan 20 (%28,6) öğrencinin ve Klasik Yunanca Anabilim Dalı'na hiçbir öğrencinin gelmemiş olması ise dikkate değer bir sonuç olarak görülmüştür.

Bu madde ile ilgili olarak yapılan öğretmen ve öğrenci görüşlerinde şu cevaplar alınmıştır: Çağdaş Yunancada görev yapan öğretim elemanları bu madde ile ilgili elde edilen bulgulara paralel olarak son yıllarda daha çok İç Anadolu bölgesinden ve genele bakıldığında ise Yunanistan'a coğrafi olarak daha yakın olan bölgelerden öğrencilerin geldiklerini söylemişlerdir.

Toplum dilbilimsel açıdan bakıldığında, dilin toplumla olan ilişkisi ırk, etnisite, sınıf, cinsiyet, coğrafya ve sosyal kurumlar bağlamında incelenilmekte ve bu gibi değişkenlerin Toplumdilbilimin en önemli araştırma konularından biri olan dile ilişkin tutumları olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu anlamda dil tutumlarının cinsiyet, yaş, coğrafya, toplumsal yakınlık/uzaklık gibi farklı değişkenler tarafından değerlendirilebilir nitelikte olduğu söylenmektedir (Kıran, 2002: 280-281).

2000'lerin ilk yıllarında Kuzey Kıbrıs'tan 1 ya da 2 öğrenci öğrenim görmeye gelirken bu sayının 2004 yılından itibaren ise giderek arttığını belirtmişlerdir. Bu artışın bir nedeni olarak 24 Nisan 2004 yılında Kıbrıs'ta iki ayrı toplum arasında Kıbrıs'ın birleşmesi konusunda yapılan referandum gösterilebilir. 24 Nisan referandumunda Kuzey Kıbrıslılar %64,9 evet, %35,1 hayır oyu kullanmışlardır. Dolayısıyla Kıbrıslı Türkler büyük bir çoğunlukla bir arada yaşama, bütünleşme isteklerini dile getirmişlerdir (Fırat, 2004). Bu da o toplumun birer bireyi olan öğrencilerin hedef dilin toplumuna yönelik olumlu tutumlarının olduğunu, o dilin konuşulduğu toplumun bireyleriyle etkileşim kurma ve hatta söz konusu toplumun bir bireyi olma arzularının olduğunu göstermektedir.

Ayrıca daha iyi bir iş ve kariyer edinmelerine olanak bulduklarını ve bununda dil öğrenmede olumlu güdülenmelerine neden olduğu sonucuna varılabilmektedir.

Gardner'ın güdülenme kuramı, güdülenme ve yönelim arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Gardner, bireyin öğrenme hedeflerini yönelim olarak adlandırmıştır. Bu kuram ikinci dilin öğrenme odaklı iki yönelimini vurgular: hedef dilin toplumuyla bütünleşme yönelimi (integrativeness) ve araçsal yönelim. Hedef dilin toplumuyla bütünleşme yönelimi, ikinci dilin konuşulduğu topluma yönelik olumlu tutumları, o dilin konuşulduğu toplumun bireyleriyle etkileşim kurma ve hatta söz konusu toplumun bir üyesi olma arzusunu içermektedir. Araçsal yönelim ise daha iyi bir iş ve kariyer edinmek, daha yüksek maaş almak, teknik ya da bilimsel yazıları okumak, çeviri yapabilmek ya da belirli bir sınavda başarılı olmak için bir dili araç olarak görmektir (Dörnyei, 1994b, 2001a). Öğrencilerin lise öğrenimi gördükleri bölgelere bakıldığında hedef dilin konuşulduğu toplumda yaşayan bireylerle daha çok iletişime geçebilme, hedef dili kullanabilme ve iş bulabilme olanaklarının daha fazla olduğu görüldüğü için bu bölümde eğitim almak istediklerini dile getirmişlerdir.

Klasik Yunanca Anabilim Dalı'nda görev yapan öğretim elemanları ise yine aynı maddede elde edilen bulgulara paralel olarak daha çok İç Anadolu, Marmara ve Ege bölgesinden öğrencilerin bu bölüme okumaya geldiklerini söylemişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrenciler, yaşadıkları bölgelerin yakınlarında Antik Yunan'a ait arkeolojik kalıntıların olduğunu ve antik yunan felsefesinin ilgilerini çektikleri için bu bölümü tercih ettiklerini belirterek olumlu tutum ve güdülenme sergilediklerini göstermiştir. Anketin 31. maddesinde Klasik Yunanca Anabilim Dalı'nda okuyan öğrencilerin %82.1'inin turizm beldelerinde Yunanca yazıtlara rastlamanın öğrenim isteklerini artırdığını ifade etmeleri bu durumu kanıtlar niteliktedir. Klasik Yunan Dili Anabilim Dalına her yıl otuz kontenjan ayrılmaktadır. Buna rağmen kayıt yaptıran öğrenciler, derslerin Latin Dili Anabilim Dalı ile Klasik Filoloji kürsüsü altında yapıldığını öğrenmeleri sonucu bu durum onlarda tutum değişikliğine ve olumsuz güdülenmeye yol açtığının altını çizmişlerdir. Bu da öğrencilerde bir tutum değişikliğinin yaşandığını ve bu da olumsuz güdülenmelerine neden olduğunu göstermektedir.

'Çağdaş/ Klasik Yunanca öğrenmek size ne kazandıracak?' sorusuna Çağdaş Yunanca Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrenciler ağırlıklı olarak yabancı bir kültürü

tanımak (%36.2) ve iyi bir iş (%29.0) yanıtını vermiştir. Klasik Yunanca Anabilim Dalında öğrenim gören öğrenciler ise ağırlıklı olarak yabancı bir kültürü tanımak (%42.9) ve bölümüm ile ilgili alanda daha ileri düzeyde eğitim alabilmek (%28.6) yanıtını verdikleri görülmüştür. Bu cevaptan öğrencilerin hedef dilin kültürüne verdikleri önemi ve yabancı dil öğrenmede hedef dilin kültürünün ne kadar önemli olduğu, güdüleyici bir rol oynadığı ve dilin kültürden soyutlanarak öğretilemeyeceği sonucuna varılabilmektedir.

Demircan, ‘Dilin kültürlere bağımlı olduğu anlaşılınca, kültür anlama ve kültürleri karşılaştırma dil öğretiminin önemli bir parçası oldu; dil kültürden soyutlanarak öğretilemezdi. Artık düşüncenin dile bağımlı olmadığını ama her özgün düşüncenin dilde anlatımını bulabildiği anlaşıldığına göre yalnızca dil öğretimi kültürel yabancılaşmayı sağlayamaz. Uluslararası işbirliği için öteki ülkeleri ve onların kültürlerini tanımanın önem kazandığı günümüzde kültür bir iletişim biçimi olarak algılanmaktadır.’ (Demircan, 2005: 26).

Tablo 3.5. ‘Çağdaş/ Klasik Yunanca öğrenmek size ne kazandıracak?’ sorusuna verilen yanıtlar.

Yanıtlar	Çağdaş Yunanca		Klasik Yunanca		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
İyi bir iş	20	29.0	1	3.6	21	21.6
Yabancı bir kültürü tanımak	25	36.2	12	42.9	37	38.1
Saygınlık	1	1.4	3	10.7	4	4.1
Bölümüm ile ilgili alanda daha ileri düzeyde eğitim alabilmek	12	17.4	8	28.6	20	20.6
Diğer	11	15.9	4	14.3	15	15.5
Toplam	69	100.0	28	100.0	97	100.0

‘Gelecekteki yaşantınızda, Çağdaş/ Klasik Yunancayı aşağıdaki ortamların hangisinde daha çok kullanacağınızı düşünüyorsunuz?’ sorusuna Çağdaş Yunanca Anabilim Dalındaki öğrencilerin büyük bölümü Çağdaş Yunancayı resmi kurumlarda (%47.1) ve turizm alanında (%28.6) kullanabileceklerini düşündüklerini söylemişlerdir. Klasik Yunanca bölümündeki öğrencilerin büyük bir bölümü ise Klasik Yunancayı akademik araştırmalarda (%82.1) kullanmak istedikleri cevabını vermişlerdir. Öğretim elemanları bu madde ile ilgili olarak Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı alanında öğretim üyesi yetersizliğinden dolayı Türkiye’de bu alanda lisansüstü programların olmaması ve üniversitelere öğretim elemanı alımının çok nadir olmasından dolayı öğrencilerin akademik çalışmalardan çok resmi kurumlarda ve turizm alanında çalışmak istediklerini belirtmişlerdir. Klasik Yunan Dili bölümünden mezun olan öğrencilerin ise resmi kurumlarda ve turizm alanında iş bulma imkânlarının azlığından dolayı öğrencilerin akademik çalışmalara daha çok yöneldiklerini söylemişlerdir. ‘Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Bölümünü tercih etme amacınız nedir?’, ‘Klasik Yunan Dili ve Edebiyatı Bölümünü tercih etme amacınız nedir?’ ve ‘Bu bölümden mezun olduktan sonra çalışmak istediğiniz alan nedir?’ sorularına öğrencilerin verdikleri cevaplarda bu maddedeki sonuçları doğrular niteliktedir.

Tablo 3.5. ‘Gelecekteki yaşantınızda, Çağdaş/ Klasik Yunancayı aşağıdaki ortamların hangisinde daha çok kullanacağınızı düşünüyorsunuz?’ sorusuna verilen yanıtlar.

Yanıtlar	Çağdaş Yunanca		Klasik Yunanca		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Turizm alanında	20	28.6	1	3.6	21	21.4
Resmi kurumlarda	33	47.1	2	7.1	35	35.7
Akademik araştırmalarda	5	7.1	23	82.1	28	28.6
Diğer	12	17.1	2	7.1	14	14.3
Toplam	70	100.0	28	100.0	98	100.0

Bu tür amaca yönelik sorularda, yabancı dil eğitimi ve meslek başarısı arasında güçlü bir bağ kurulduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğrencilerin hedef dili öğrenme ile

ilgili gereksinimlerinin farkında olduğunun bir göstergesidir. Gereksinimler, kişilerden ayrı düşünülemez. İnsanlar kendi isteklerini ve çevreyi temel alarak gereksinimlerinin temelini oluşturmaktadırlar. Gereksinimlerin farkında olmak önemli bir özelliktir. Fakat farkındalık, algıyla ilgilidir ve bireylerin bakış açısına göre farklılık gösterebilir. Öğrenciler hedef durumdaki zorunluluklarla ilgili ortak bir fikre sahip olabilirler, eksikliklerle ilgili görüşlerde aynı olabilmektedir (Hutchinson & Waters, 2004: 57).

‘Klasik Yunan / Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğrenim görmeyi daha çok isterdim.’ maddesine Çağdaş Yunanca bölümünde öğrenim gören öğrencilerden hiç kimse Klasik Yunanca bölümünde öğrenim görmeyi istemezken, Klasik Yunanca bölümünde öğrenim gören öğrencilerden 6’sı (%21,4) Çağdaş Yunanca Anabilim Dalı’nda öğrenim görmeyi daha çok isteyeceğini ifade etmiştir. Klasik Yunan’daki öğretim elemanlarının bu konuyla ilgili görüşleri alındığında, bu bölüme kayıt yaptıran öğrencilerin çoğunun bilinçsizce tercih yaparak geldiklerini ve öğrencilerin aslında Çağdaş Yunanca okumak istediklerini belirttiklerini söylemişlerdir. Bu maddenin sonucuna bakıldığında da öğrencilerin hedef dili öğrenme ile ilgili gereksinimlerinin farkında oldukları görülmüştür.

Tablo 3.7. ‘Klasik/ Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğrenim görmeyi daha çok isterdim.’ maddesine verilen yanıtlar.

Bölüm	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Çağdaş Yunanca	0	0.0	9	12.9	61	87.1	70	100.0
Klasik Yunanca	6	21.4	3	10.7	19	67.9	28	100.0
Toplam	6	6.1	12	12.2	80	81.6	98	100.0

Çağdaş ve Klasik Yunanca öğrencilerine sorulan *‘Hangi tür metinleri çevirmeniz gerektiğini düşünüyorsunuz?’* sorusuna Klasik Yunanca Anabilim Dalındaki öğrenciler genellikle tarihi metinler (%71.4), Çağdaş Yunanca Anabilim Dalındaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun ise (%61.4) resmi metinleri çevirmeleri gerekeceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu da hedef gereksinimler grubunda yer alan

zorunluluklar bölümündeki, öğrencilerin hedef durumundaki görevleri yerine getirmek için bilmeleri gereken şeylerin farkında olduklarını göstermektedir.

Tablo 4.47. ‘Hangi tür metinleri çevirmeniz gerekeceğini düşünüyorsunuz?’ sorusuna verilen yanıtlar.

Yanıtlar	f	%
Resmi metinler	43	61.4
Tarihi metinler	8	11.4
Akademik metinler	12	17.1
İnternetteki metinler	7	10.0
Toplam	70	100.0

Zorunluluklar, hedef durumdaki talepleri karşılayan öğeleri ve öğrencilerin hedef durumdaki görevleri yerine getirmek için bilmeleri gerekenleri ele almaktadır. Örneğin bir iş adamı ve iş kadını, bir iş mektubunu anlamak, bir satış görüşmesinde iletişim kurmak veya satış listesindeki bilgileri anlamak zorundadır. Ayrıca belirtilen durumlardaki söylemsel, yapısal, işlevsel ve anlamsal özellikleri de anlayabilmelidir (Hutchinson & Waters, 2004:55).

Çeviri dersi programlarına koyulan etkinliklerin bu alanlarda biraz daha fazla olarak yapılması Yunanca öğrenen öğrencilerin bu alanlardaki gereksinimlerini daha iyi karşılayabilecek ve onların olumlu yönde güdülenmelerine neden olacaktır.

‘Çağdaş ve Klasik Yunan Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı’nda öğrenim görmek Yunan kültürüne ve tarihine olan ilgimi artırmıştır.’ ifadesine Çağdaş ve Klasik Yunanca Anabilim Dalındaki öğrencilerin %80’e yakın büyük bir bölümü evet cevabını vermişlerdir. Hedef dilin toplumuna ve kültürüne karşı duyulan olumlu tutumlar öğrenilen yabancı dilde başarı sağlamada bireye yardımcı olacaktır.

Öğrencinin bir dile, hedef dilin toplumuna ve bu toplumun kültürüne karşı olan tutumu öğrenmeyi kolaylaştırmakta, fakat olumsuz tutumlar öğrenmeye engel olmaktadır (Ellis, 1994).

Tablo 4.39. ‘Klasik Yunan Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı’nda öğrenim görmek Antik Yunan kültürüne olan ilgimi arttırmıştır.’ maddesine verilen yanıtlar.

Soru	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
Klasik Yunan Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı’nda öğrenim görmek Antik Yunan kültürüne olan ilgimi arttırmıştır	23	82.1	4	14.3	1	3.6

Çağdaş Yunanca bölümlerinde okuyan öğrencilerin 44., 48. ve 49. maddelerde sorulan ‘Gelecekte, Çağdaş Yunancayı ne tür bir iletişim kanalıyla kullanacağınızı düşünüyorsunuz?’, ‘Çağdaş Yunancanın kullanımı ile ilgili hangi sorunlarla karşılaşacağınızı düşünüyorsunuz?’ ve ‘Meslek yaşamınızda Çağdaş Yunancayı kullanmaya yönelik becerilerden hangisine daha çok gereksinim duyacağınızı düşünüyorsunuz?’ sorularına yüz yüze görüşmeler, akıcı bir şekilde konuşamamak, hızlı konuşulduğunda anlayamamak ve konuşma becerisi cevaplarını vermeleri öğrenci gereksinimlerinden biri olan iletişimsel gereksinimlere ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. İletişimsel gereksinimler öğrencinin hedef dili kullanacakları ortamı, hedef durumundaki rolleri ve ilişkileri, gerekli dil becerilerini (yazma, okuma, konuşma, dinleme), öğrencilerin gelecekteki etkileşimleri için hedef dilin gerektiği dil düzeyini içermektedir (Richards, 1990:2). Yunancanın kullanımına yönelik öğrencilerin özellikle ‘konuşma’ becerisine gereksinim duydukları görülmekte ve bu becerinin öne çıkarılmasının faydalı olacağı sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4.48. ‘Çağdaş Yunancanın kullanımı ile ilgili hangi sorunlarla karşılaşacağınızı düşünüyorsunuz?’ sorusuna verilen yanıtlar.

Yanıtlar	f	%
Hızlı konuşulduğunda anlayamamak	22	31.9
Akıcı bir şekilde konuşamamak	32	46.4

İleri düzeyde yazamamak	5	7.2
Vurgulama ve sesletimde başarısız olmak	6	8.7
Diğer	4	5.8
Toplam	69	100.0

Tablo 4.45. ‘Gelecekte, Çağdaş Yunancayı ne tür bir iletişim kanalıyla kullanacağımızı düşünüyorsunuz?’ sorusuna verilen yanıtlar.

Yanıtlar	f	%
Yüz yüze görüşmeler	48	69.6
Telefon görüşmeleri	2	2.9
Yazışmalar	19	27.5
Toplam	69	100.0

Tablo 4.49. ‘Çağdaş Yunancayı kullanmaya yönelik becerilerden hangisine daha çok gereksinim duyacağımızı düşünüyorsunuz?’ sorusuna verilen yanıtlar.

Yanıtlar	f	%
Konuşma	43	62.3
Dinleme	5	7.2
Yazma	18	26.1
Okuma	3	4.3
Toplam	69	100.0

4. Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak bu çalışmada, Çağdaş ve Klasik Yunanca Anabilim Dallarında öğrenim gören öğrencilerin gereksinim, güdülenme ve tutumları saptanmaya çalışılmıştır. Yabancı dille ilişkili güdülenme üzerine yapılan çalışmalar, dil öğrenme sürecinde hedef dile, dilin konuşulduğu topluma ve kültürüne yönelik tutumların birbirinden

ayrılmayacağını göstermiştir. Öğrencilerin hedef dile, hedef dilin konuşulduğu toplum ve kültürüne yönelik algılamalarının da dil öğrenmelerinde büyük önem taşımaktadır. Ayrıca öğrencilerin hedef gereksinimlerinin farkında olmaları yabancı dil öğrenme sürecinde olumlu güdülenmelerine neden olduğu görülmüştür. Öğrencilerin Çağdaş Yunanca öğrenmenin gerekliliği ve yararının farkında oldukları, Çağdaş Yunancanın konuşulduğu topluma ve kültürüne yönelik tutumlarının da güdülenmelerinde olumlu etkisi olduğu saptanmıştır. Öğrencilere öğrenim sürecinde sıkça ev ödevi, bireysel çalışma gerektiren sorumluluklar verilmemeli, hedef dilin konuşulduğu topluma yönelik olumlu değer yargıları ve tutumlarla ilişkili olarak farklı stratejiler uygulanmalıdır. Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde güdülenmelerini arttırmak amacıyla uygulanabilecek stratejilerden bazıları şunlardır: Öğrencilerin hedef dile ve kültürüne yönelik olumlu değer yargıları ve tutumlar geliştirilmesini sağlayın. Gardner (1985)'in oluşturduğu sosyal öğrenme kuramına göre öğrencilerin araçsal (belirli hedeflere – daha iyi bir kariyer elde etme vb. ulaşabilmek için dili bir araç olarak görme) yönelimlerinin dil öğrenme sürecinin başlatılmasında ve tamamında harcanan çabanın da büyük etkisi bulunmaktadır. Dil öğrenme sosyal bir süreçtir. Öğrenilen dilin konuşulduğu toplumun değerlerinden ayrı tutularak öğretilmez. Ayrıca öğrenciler dil öğrenmenin kendilerine sağlayacağı faydaların farkında olmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda hedef dilin konuşucuları tarafından bazı derslerin verilmesi ayrıca öğrencileri hedef dilin konuşulduğu toplumun kültürel değerleri hakkında bilgilendirmek de öğrencilerin kültürler arası farkındalığını geliştirecektir. Öğrencilere hedef dili bilmenin yararlarından bahsetmek de araçsal güdülenmeleri için yararlı olacaktır (Dörnyei, 2001b). Öğrenilen dilin konuşulduğu toplumun değerlerinden ayrı tutularak öğretilmez. Ayrıca öğrenciler dil öğrenmenin kendilerine sağlayacağı faydaların farkında olmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda hedef dili konuşanlar tarafından bazı derslerin verilmesi ayrıca öğrencileri hedef dilin konuşulduğu toplumun kültürel değerleri hakkında bilgilendirmek de öğrencilerin kültürler arası farkındalığını geliştirecektir. Öğrencilere en etkili buldukları derslerde Çağdaş Yunanca filmler izleterek, anadili Çağdaş Yunanca olan kişileri sınıfa davet ederek, ders dışında da Çağdaş Yunancayı kullanabilme olanakları yaratılmalıdır. Öğrencilerin Çağdaş Yunancanın konuşulduğu toplum ve kültürüne yönelik olumlu tutumlar ve değer yargıları geliştirmeleri için derslerde öğrenciler bilgilendirilmeli ve Çağdaş Yunanca konuşmaya teşvik ederek öğrencilerin hedef dilin konuşulduğu

toplumun bireyleriyle iletişim kurabilme istekleri sağlanmalıdır. Anket sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin özellikle iletişimsel gereksinimleri ön plana çıkmakta, derslerde uygulanan geleneksel dilbilgisi yerine, konuşma ağırlıklı ve mezun olduklarında daha çok çalışmak istedikleri alana yönelik ders içerikleri hazırlanmalıdır. Bu durum öğrencilerin, mezun olduktan sonraki çalışmak istedikleri alanlara yönelik kullanımları görmelerini, bilgileri özgün kaynaklardan öğrenmelerini ve bu bilgileri kullanabilmelerini sağlayacaktır. Sınıf içi uygulamalar konuşma ve dinleme ağırlıklı olmalı ve konular daha ilgi çekici olmalıdır.

KAYNAKLAR

- Büyüköztürk, Ş., (2010), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demircan, Ö., (2005), **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**, İstanbul: DER Yayınları.
- Dörnyei, Z., (1994b), **Understanding L2 Motivation: on with the challenge!** The Modern Language Journal, 78, s. 515- 523.
- Dörnyei, Z., (2001a), **Teaching and Researching Motivation**, Harlow: Pearson Education Ltd.
- Ellis, R., (1994), **The Study of Second Language Acquisition**, Oxford: Oxford University Press.
- Fırat, M., (2004), **Kronik**, Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 59-2.
- Hutchinson, T., Waters, A., (2004), **English for Specific Purposes a Learning-Centered Approach**, Cambridge: Cambridge University Press
- Kıran, Z., (2002), **Dilbilime Giriş**, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Richards, J.C., (1990), **The Language Teaching Matrix**, United States Of America: Cambridge University Press.



International Journal of Social Sciences

ISSN: 2587-2591

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.12.4>

Volume 6/3

2022 p. 66-82

ECHOES OF “CANTO III,” “CANTO IV,” AND “CANTO XXXII” IN “THE WASTE LAND”

Hristo DIMITROV*

ABSTRACT

The purpose of this article is to examine the three allusions to Dante’s *Inferno* which Eliot outlines in the notes on “The Waste Land.” By drawing upon minute details from “Canto III” this work parallels the London clerks from “The Burial of the Dead” with the uncommitted in Hell’s vestibule. This article conveys how Eliot’s vision is reminiscent to that of the pilgrim, but also how it differs from the pilgrims account as well. This article also proposes an explanation for Eliot’s evocation of “Canto IV,” as well as its effect on Eliot’s vision. By drawing upon certain echoes from Dante’s portrayal of Limbo, this article conveys how “Canto IV” reverberates in the London clerks segment of “The Burial of the Dead,” but also how it challenges some aspects of the clerks portrayal. With regards to Eliot’s allusion to “Canto XXXII” in “What the Thunder Said” this article sheds light upon a parallel with Cocytus, rather than with Ugolino.

Keywords: *T.S. Eliot, Dante Alighieri, The Divine Comedy, The Waste Land, Modernism.*

In the notes on “The Waste Land,” Eliot outlines three distinct instances in which he alludes to Dante’s *Inferno*. The first allusion proceeds from lines fifty-five to line fifty-seven of “Inferno III.” The reference in question echoes the pilgrim’s account of a legion

* PhD. Student, South-West University "Neofit Rilski", Bulgarian Language and Literature, E-mail: h.v.dimitrov96@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4375-901X, Blagoevgrad, Bulgaria.

of damned souls, who pursue a waving banner “along the banks of a great river.”¹ Upon catching sight of the convicted, the pilgrim describes the following scene:

And I, looking more closely, saw a banner
that, as it wheeled about, raced on—so quick
that any respite seemed unsuited to it.

Behind that banner trailed so long a file
of people—I should never have believed
that death could have unmade so many souls.²

Eliot’s second allusion proceeds from lines twenty-five to twenty-seven of “Inferno IV.” In this instance, Eliot reverberates the pilgrim’s depiction of the “melancholy valley”³ which imprisons “the many multitudes— / of infants and of women and of men.”⁴ Although Dante “[stares] steadily / to learn what place it was surrounding me,”⁵ he is unable to see pass the mist which consumes the abyss. Relying solely on his hearing, the pilgrim describes the following:

Here, for as much as hearing could discover,
there was no outcry louder than the sighs
that caused the everlasting air to tremble.⁶

In his end notes, Eliot indicates that his third reference to Dante’s *Inferno*, proceeds from line forty-six to forty-seven of “Canto XXXIII.” Eliot’s allusion echoes Ugolino’s confinement in the Eagles’ Tower,⁷ where he, along with his two sons, are imprisoned. During his exchange with the pilgrim, Ugolino evokes how the tower was

¹ Dante Alighieri, *The Divine Comedy*, trans. Allen Mandelbaum (New York: Columbia University Libraries, 2018), <https://digitaldante.columbia.edu/dante/divine-comedy/>

² Dante, “Canto III.”

³ Dante, “Canto IV.”

⁴ Dante, “Canto IV.”

⁵ Dante, “Canto IV.”

⁶ Dante, “Canto IV.”

⁷ Dante, “Canto XXXII.”

locked and how they were sentenced to death by starvation. Ugolino recalls this event in the following lines: "below, I heard them nailing up the door / of that appalling tower."⁸

In the notes to "The Waste Land," Eliot also indicates that each allusion to Dante's *Inferno* has a corresponding entry in his poem. For example, Eliot's allusion to "Canto III" reverberates in the following lines from "The Burial of the Dead;" "A crowd flowed over London Bridge, so many, / I had not thought death had undone so many."⁹ Similarly, Eliot indicates that his reference to "Canto IV" echoes in the subsequent line: "Sighs, short and infrequent, were exhaled."¹⁰ Lastly, Eliot's allusion to "Canto XXXIII" resonates in the following passage from "What the Thunder Said:"

Dayadhvam: I have heard the key
Turn in the door once and turn once only
We think of the key, each in his prison
Thinking of the key, each confirms a prison.¹¹

In "A Talk on Dante," Eliot states that he has "borrowed [these] lines from [Dante], in an attempt to reproduce, or rather to arouse in the reader's mind the memory of some Dantesque scene."¹² He goes on further by explaining that he "gave the references in [his] notes, in order to make the reader who recognized the allusion, know that [he] meant him to recognize it, and know that he would have missed the point if he did not recognize it."¹³ In explaining "The Waste Land," however, Eliot is infamously deceptive. "His notes (...) added as an afterthought to the original poem – tend to confuse the reader as much as they assist."¹⁴ This results in a "a perceived tension between the experience

⁸. Dante, "Canto XXXII."

⁹. T. S. Eliot, "The Waste Land," Poetry Foundation, accessed September 12, 2022. <https://www.poetryfoundation.org/poems/47311/the-waste-land>

¹⁰. Eliot, "The Waste Land."

¹¹. Eliot, "The Waste Land."

¹². T.S. Eliot, "A Talk on Dante," *The Kenyon Review* 18, no. 2 (1952): 181.

¹³. Eliot, "A Talk on Dante," 181.

¹⁴. Oliver Tearle, "A Summary and Analysis of T. S. Eliot's The Waste Land," <https://interestingliterature.com/2016/10/a-summary-and-analysis-of-t-s-eliot-the-waste-land/>

of the text and the experience suggested by the notes”¹⁵ which often make “reference to ‘the plan.’”¹⁶

This tension is also present in his lecture at the Italian Institute in London, where Eliot would “[lead] critics into temptation”¹⁷ once more. When addressing his allusions to Dante’s *Inferno* in “The Waste Land,” Eliot would omit his reference to Ugolino in “What the Thunder Said.” Eliot would go on to discuss only the correspondence between “Cantos III—IV” and “The Burial of the Dead” by saying the following:

Readers of my ‘Waste Land’ will perhaps remember that the vision of my city clerks trooping over London Bridge from the railway station to their offices evokes the reflection ‘I had not thought death had undone so many;’ and that in another place I deliberately modified a line of Dante by altering it— ‘sighs, short and infrequent, were exhaled.’¹⁸

Regardless if Eliot was “imitating,”¹⁹ or if he was “debarred from quoting or adapting at length,”²⁰ or if he “borrowed and adapted freely,”²¹ his main “intention of course, was (...) to present to the mind of the reader a parallel (...).”²²

How then should we interpret the parallel between “Canto III” and lines sixty-two to sixty-three from “The Burial of the Dead?” How exactly are we supposed to understand the echo of the pilgrim’s words in the context of Eliot’s “vision of (...) [the] city clerks trooping over London Bridge from the railway station to their offices.”²³ The most plain way of illustrating this parallel – the way in which Eliot intended it to be conveyed in the notes to “The Waste Land” – is in relation to the uncommitted in the vestibule. The “miserable people”²⁴ which the pilgrim observes in “Canto III” “are (...)

¹⁵. Lawrence Rainey, *Revisiting The Waste Land*, (Pennsylvania: Yale University Press, 2005), 36.

¹⁶. Rainey, 37.

¹⁷. Rainey, 37.

¹⁸. Eliot, “A Talk on Dante,” 181.

¹⁹. Eliot, “A Talk on Dante,” 181.

²⁰. Eliot, “A Talk on Dante,” 181.

²¹. Eliot, “A Talk on Dante,” 181.

²². Eliot, “A Talk on Dante,” 181.

²³. Eliot, “A Talk on Dante,” 181.

²⁴. Dante, “Canto III.”

the souls of people ‘who lived without disgrace and without praise.’”²⁵ They were “neither (...) faithful to God nor rebelled against Him but were ‘for themselves.’”²⁶ For this reason they “run after a banner, an activity that symbolizes their failure to follow any cause — any banner — while alive.”²⁷ Proceeding from the manner in which the pilgrim gazes upon the tragedy of the damned and proclaims: “I should never have believed / that death could have unmade so many souls,”²⁸ and, subsequently, the way in which the speaker at this point in “The Waste Land,” utters, “I had not thought death had undone so many,”²⁹ the plain parallel would have us observe that the two crowds are reminiscent.

Although this echo is one of the “integral elements in his effect,”³⁰ the parallel between Eliot’s clerks and Dante’s uncommitted does not rest solely on this one broad reference. This is because Eliot believes that “in writing poetry every word on the page should be designed to count.”³¹ Thus, when analyzing Eliot’s poetry, we must pay full attention to every word,³² as “even in those parts of the poem where we may think we know where the meaning of the poem lies, there may be other things going on in the background which we are at best only partly aware of.”³³ It is precisely in this background that Eliot conveys his allusions with greater intensity. Through minute echoes, which resonate from individual words or phrases, Eliot reverberates atmospheres, settings, and motifs which further intensify the vibrancy of his allusions.

Let us, then, re-examine Eliot’s allusions to “Canto III” and “Canto IV” not in terms of the plain references which Eliot outlines in the notes to “The Waste Land,” but in terms of the minute echoes which shed further light on the association between the London clerks and the condemned in the vestibule and Limbo. To begin with, let us pay specific attention to the manner in which Eliot describes his London clerks, namely as “a

²⁵. Teodolinda Barolini, “Inferno 3: Crossings and Commitments,” in *Commento Baroliniano* (New York: Columbia University Libraries, 2018), <https://digitaldante.columbia.edu/dante/divine-comedy/inferno/inferno-3/>

²⁶. Barolini, “Crossings and Commitments.”

²⁷. Barolini, “Crossings and Commitments.”

²⁸. Dante, “Canto III.”

²⁹. Eliot, “The Waste Land.”

³⁰. F. O. Matthiessen, *The Achievement of T.S. Eliot* (Michigan: Boston and New York Houghton Mifflin Company, 1935), 52.

<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015003856344&view=1up&seq=7&skin=2021>

³¹. Matthiessen, 52.

³². Matthiessen, 52.

³³. Tearle, “A Summary and Analysis of T. S. Eliot’s *The Waste Land*.”

crowd.”³⁴ Of particular importance to the “subtle aura of association”³⁵ between the London clerks and Dante’s “long file (...) of people”³⁶ is specifically the usage of the word “crowd,” as the pilgrim too speaks of the convicted in such an indefinite sense.

Barolini explains that “as a punishment within this punishment Dante has devised the idea of non-recognition.”³⁷ She elaborates further by writing that:

The deprivation of recognition in this vestibule takes on more significance when we consider that a major feature of Dante’s *Inferno* is the craving for recognition of the souls whom Dante meets. All the way to the very bottom of Hell, the souls desire to have their stories told by Dante when he returns to earth, seeking a kind of immortality through his narrative.³⁸

In “Canto III,” “Dante has devised a *contrapasso* that includes anonymity.”³⁹ Upon passing through the gates of Hell, Dante deliberately describes the convicted through a series of negations, one of which accentuates their namelessness.”⁴⁰ The pilgrim thus speaks of “miserable people,”⁴¹ of “sorry souls,”⁴² and of “wretched ones.”⁴³ The anonymity of these souls is further amplified by Virgil, who “instructs Dante: (...) ‘let us not talk of them, but look and pass on.’”⁴⁴

At first glance, Eliot too deprives the London clerks of an identity. This is evident in the way in which they are portrayed – merely as “a crowd”⁴⁵ comprised of “many.”⁴⁶ We would have never been able to identify these people as clerks, nor recognize the fact they are making their way “from the railway station to their office,”⁴⁷ had Eliot not clarified this in his Dante lecture. Although, Eliot reverberates Dante’s

³⁴. Eliot, “The Waste Land.”

³⁵. Frederick Locke, “Dante and T.S. Eliot’s Prufrock,” *The John Hopkins University Press* 78, no. 1 (1963): 52.

³⁶. Dante, “Canto 3.”

³⁷. Barolini, “Crossings and Commitments.”

³⁸. Barolini, “Crossings and Commitments.”

³⁹. Barolini, “Crossings and Commitments.”

⁴⁰. Anthony Oldcorn, “Canto III” in *Lectura Dantis: Inferno: A Canto-by-Canto Commentary* (Los Angeles: University of California Press), 41.

⁴¹. Dante, “Canto 3.”

⁴². Dante, “Canto 3.”

⁴³. Dante, “Canto 3.”

⁴⁴. Barolini, “Crossings and Commitments.”

⁴⁵. Eliot, “The Waste Land.”

⁴⁶. Eliot, “The Waste Land.”

⁴⁷. Eliot, “A Talk on Dante,” 181.

contrapasso in “Canto III,” he departs from it as well. Amidst the nameless crowd which traverses London Bridge, the speaker at this point in the poem, recognizes one soul in particular, whose name he voices. “There I saw one I knew, and stopped him, crying: ‘Stetson!’”⁴⁸ the speaker exclaims. Similarly, Dante too recognizes a soul in the vestibule. Amidst the “long (...) file of people,”⁴⁹ Dante “recognized the shade of him / who made, through cowardice, the great refusal.”⁵⁰ The soul in question is presumably Celestine V, who abdicated five months after he was elected pope. Even when the pilgrim “recognized the shade of him,”⁵¹ (just as Eliot identifies Stetson), he does not voice his name.

That said, we must remember that the text deliberately ‘refuses’ to record the name of ‘colui / che fece per viltade il gran rifiuto.’ As we saw above, the narrator is crystal-clear about Dante’s recognition of the soul (‘vidi e conobbi’), thus indicating that he could have identified him if he had chosen to do so. In other words, the name is deliberately withheld and erased.⁵²

With the naming of this one soul, Eliot breaks away from Dante’s contrapasso.

Eliot echoes “Canto III” in two other ways as well. One way of interpreting the parallel between the uncommitted in the vestibule and the London clerks is in relation to their whereabouts. As the souls in “Canto III” “were neither for good nor evil but only for themselves (...) they are neither in Hell nor out of it. Eternally unclassified, they race round and round (...).”⁵³ Ciardi explains that “the law of Dante’s Hell is the law of symbolic retribution. As they sinned so are they punished. They took no sides; therefore, they are given no place.”⁵⁴ It is no coincidence, then, that Eliot uses the phrase “flowed over London Bridge”⁵⁵ to reverberate the reckoning of the souls in the vestibule. The fact that the clerks are positioned over the Thames and not on either the north, nor the south bank of London, indicates that they are, as the souls in the vestibule, “morally in-

⁴⁸. Eliot, “The Waste Land.”

⁴⁹. Dante, “Canto 3.”

⁵⁰. Dante, “Canto 3.”

⁵¹. Dante, “Canto 3.”

⁵². Barolini, “Crossings and Commitments.”

⁵³. John Ciardi, “Canto III” in *The Inferno* (New York: Signet Classics), 45.

⁵⁴. Ciardi, 45.

⁵⁵. Eliot, “The Waste Land.”

between.”⁵⁶ The “geographically neutral [and] geographically in-between”⁵⁷ clerks, conform to Dante’s “spectrum whereby the vice of these souls is to be in the middle”⁵⁸ – forever suspended between the north and south banks of London, unable to pass the divide. If we consider the two banks of the Thames as symbols for Heaven and Hell, then the clerks, like Dante’s uncommitted, are also received by neither. Their punishment is to senselessly flow over this “*limen*,”⁵⁹ just as Dante’s uncommitted “race round and round (...).”⁶⁰

The second way in which we can interpret the parallel between the London clerks and the uncommitted in the vestibule is in relation to Charon. Towards the end of “Canto III” the pilgrim speaks of the bargeman of the underworld, who ferries a second group of damned souls from one shore of the Acheron to the other.

And here, advancing toward us, in a boat,
an aged man—his hair was white with years —
was shouting: “Woe to you, corrupted souls!

Forget your hope of ever seeing Heaven:
I come to lead you to the other shore,
to the eternal dark, to fire and frost.⁶¹

Eliot’s depiction of the London clerks as having “flowed over London Bridge”⁶² thus appears symbolic, as it echoes the fate of the damned, who await Charon to transport them *over* the Acheron. If London Bridge symbolizes Charon’s barge – the ferry that bridges the two shores of the Acheron, just as London Bridge connects the two sides of London – and if the Thames is representative of Acheron, then the “crowd [which] flowed over London Bridge”⁶³ is reminiscent of the crowd which the pilgrim observes flowing

⁵⁶. Barolini, “Crossings and Commitments.”

⁵⁷. Barolini, “Crossings and Commitments.”

⁵⁸. Barolini, “Crossings and Commitments.”

⁵⁹. Barolini, “Crossings and Commitments.”

⁶⁰. Ciardi, 45.

⁶¹. Dante, “Canto III.”

⁶². Eliot, “The Waste Land.”

⁶³. Eliot, “The Waste Land.”

"across the darkened waters"⁶⁴ on Charon's ferry. Thus, the "dead sound on the final stroke of nine,"⁶⁵ can function as a metaphor for "Charon's cruel words,"⁶⁶ who signals, just as "*Saint Mary Woolnoth*"⁶⁷ does in "The Burial of the Dead," the time for the departure of the dead souls, who "are eager for the river crossing."⁶⁸ It is only after Charon symbolically ferries the London clerks over the Acheron that they can transcend the "liminal space"⁶⁹ of London Bridge (a metaphor for the vestibule itself) and "[flow] up the hill and down King William Street"⁷⁰ – Eliot's metaphor for Limbo.

If we adhere to the first interpretation and view the clerks as condemned within the representative limen which is London Bridge, then the accompanying echoes from "Canto IV" have a distorting effect. This disruption proceeds from the fact that in "Canto III," "we have not yet fully entered Hell itself; [as] to enter Hell we must cross the river Acheron."⁷¹ Even though the clerks reverberate the condemnation of the uncommitted, whose "spectrum (...) is to be in the middle"⁷² Eliot infuses, rather paradoxically so, his vision with echoes from beyond the Acheron, more specifically from Limbo – the first circle of Dante's Hell. To illustrate this, let us pay specific attention to the line preceding the clerks traversal over London Bridge, namely: "under the brown fog of a winter dawn."⁷³ Although, Eliot does not indicate this in the notes to "The Waste Land" this fog is reminiscent of the mist which the pilgrim describes in "Canto IV."

That valley, dark and deep and filled with mist,
is such that, though I gazed into its pit,
I was unable to discern a thing.⁷⁴

⁶⁴. Dante, "Canto III."

⁶⁵. Eliot, "The Waste Land."

⁶⁶. Dante, "Canto III."

⁶⁷. Eliot, "The Waste Land."

⁶⁸. Dante, "Canto III."

⁶⁹. Barolini, "Crossings and Commitments."

⁷⁰. Eliot, "The Waste Land."

⁷¹. Barolini, "Crossings and Commitments."

⁷². Barolini, "Crossings and Commitments."

⁷³. Eliot, "The Waste Land."

⁷⁴. Dante, "Canto 4."

It is in the veil of this fog that the “crowds—the many multitudes— / of infants and of women and of men”⁷⁵ wander along the “melancholy valley”⁷⁶ of Limbo. Similarly, it is under the shroud of a reminiscent “fog”⁷⁷ that the London clerks now “[flow] over London Bridge.”⁷⁸

This association is contradictory as the clerks are prisoners in the metaphorical vestibule which is London Bridge. Like Dante’s uncommitted they are damned to be “geographically neutral [and] geographically in-between”⁷⁹ with no prospect for the river crossing. By virtue of Dante’s design they are destined to “remain for eternity in this liminal space”⁸⁰ which, as Barolini explains, confines them in a state of absolute fixity.

Hell is precisely a condition in which the soul is permanently oneself as on earth: unrepentant and unameliorated, with no hope of change or growth. The sinner who did not repent of his sins while alive, who did not find a way to change while still on earth, is fixed for eternity with his sins.⁸¹

Yet, Eliot disrupts the eternal order of Dante’s Hell by introducing change. In his Dante lecture, he would confirm, although in brief, that “I deliberately modified a line of Dante by altering it.”⁸² This modification dramatically distorts Dante’s concept of damnation, which conveys the idea that “the sinner who did not repent (...) his sins while alive, who did not find a way to change while still on earth, is fixed for eternity with his sins.”⁸³

The London clerks, however, are not fixed in a particular sin, nor are they punished in any one particular way; rather, they fluctuate between the sins and punishments of “Canto III” and “Canto IV.” Had Eliot not distorted the fixity of “Canto III,” he ought to have evoked the “strange utterances, horrible pronouncements, / accents of anger, words of suffering / and voices shrill and faint” which proceed from the torment

⁷⁵. Dante, “Canto 4.”

⁷⁶. Dante, “Canto 4.”

⁷⁷. Eliot, “The Waste Land.”

⁷⁸. Eliot, “The Waste Land.”

⁷⁹. Barolini, “Crossings and Commitments.”

⁸⁰. Barolini, “Crossings and Commitments.”

⁸¹. Barolini, “*Inferno* 14: *Sunt lacrimae rerum*.”

⁸². Eliot, “A Talk on Dante,” 181.

⁸³. Barolini, “*Inferno* 14: *Sunt lacrimae rerum*.”

of the souls in the vestibule. Yet, Eliot does not. Instead of evoking the loud wailing of these souls, Eliot speaks only of sighs. In the notes to “The Waste Land,” Eliot indicates that these sighs emanate from the following passage from “Canto IV:”

Here, for as much as hearing could discover,
there was no outcry louder than the sighs
that caused the everlasting air to tremble.

The sighs arose from sorrow without torments,
out of the crowds—the many multitudes—
of infants and of women and of men.⁸⁴

How, then, can the clerks suffer and not suffer at the same time? How can they be simultaneously uncommitted and damned in Limbo?

Rainey proposes that “those depicted”⁸⁵ in “The Burial of the Dead,” “form the second of the two classes of people who inhabit the modern waste land.”⁸⁶ Nonetheless, I do not believe that this is the case. In “The Burial of the Dead” Eliot speaks of “a crowd”⁸⁷ as opposed to the crowds. What is more, in his Dante lecture, Eliot clearly indicates that the crowd is cohesive –comprised of clerks.

Whether Eliot included these specific and general references deliberately, whether he fully apprehended the part they play in the poem, and whether he tried to mask and muffle them by ironic and misleading references in his notes, are questions which cannot profitably be taken up here. Eliot himself was the only possible source for an answer, and it is most probable that if one had applied for it the oracle would have been dumb or cryptic.

Although we cannot fully unravel the ambiguity which surrounds the clerks, we can find means by which to throw further light on their nature. One such perspective comes from Robert Day, who argues that both the clerks, as well certain segments from

⁸⁴. Dante, “Canto 4.”

⁸⁵. Rainey, 118.

⁸⁶. Rainey, 118.

⁸⁷. Eliot, “The Waste Land.”

“The Waste Land” are “in part a work of reminiscence”⁸⁸ of “the actual geography of the City, London's financial district.”⁸⁹ By drawing upon “non-literary data— physical facts and things which Eliot had recently seen or heard, selected because he knew or felt them to have a special poetic significant,”⁹⁰ Day discerns that:

The London references are not merely incidental, nor accidental; ‘what Tiresias sees’ is in part the actual City of London just after the first World War; and the polarities of The Waste Land arise perhaps as much from the poet's recent experiences as they do from the Grail quest or the Tarot pack.⁹¹

During the time when Eliot was writing the “The Waste Land,” his experience was precisely that of a clerk. “Eliot was a bank clerk by necessity, and the [experience] of the clerk, which he was daily obliged to assume (...)”⁹² echoes in the background of his London visions. These experiences are reverberated through St. Mary Woolnoth, “located directly across narrow Lombard Street from the offices of Lloyd's Bank”⁹³ – the same bank where Eliot worked from 1917 to 1925. Day expands on the significance of St. Mary Woolnoth in Eliot's vision, by writing the following:

St. Mary Woolnoth is the bankers' church (...) kept open at unusual hours so that the members of the financial community may be refreshed in any spiritual dryness that may visit them. But it is ‘up the hill,’ far from water, and surrounded by banks, with the Bank station of the Underground system disgorging directly beneath it.⁹⁴

When we consider the London references from this perspective, we can perceive their function as a recollection of Eliot's own experience as a clerk. For example, “the ‘final stroke of nine,’ to a man who kept banker's hours, marked the beginning of another

⁸⁸. Robert A. Day, “The ‘City Man’ in The Waste Land: The Geography of Reminiscence,” *Modern Language Association* 80, no. 3 (1965): 285.

⁸⁹. Day, 286.

⁹⁰. Day, 285.

⁹¹. Day, 285.

⁹². Day, 285.

⁹³. Day, 286.

⁹⁴. Day, 289.

day among the drafts and in-voices."⁹⁵ What is more, "Eliot's note in line 68, 'A phenomenon which I have often noticed' becomes a triumph of bitter understatement"⁹⁶ for any clerk, who is faced with another day of labors. Rainey's preposition thus becomes untenable, as Eliot presents us with a glimpse into the lives of a specific group of people, namely the bankers of London's financial district.

Although we have shed some light on the image of the clerks in Eliot's poem, the questions as to how one crowd can reverberate echoes from the vestibule and of Limbo still remains. Tearle proposes that "the world of the 1920s modernist long poem is a phantasmagoria."⁹⁷ As such, I believe, it allows for a composite of "Inferno III" and "Inferno IV" to occur in the "visionary and phantasmal planes"⁹⁸ of Eliot's London vision. "There is a hallucinatory and dreamlike quality"⁹⁹ to Eliot's clerks which "fitted admirably to Eliot's London phantasmagoria."¹⁰⁰ The dreamlike atmosphere of Eliot's vision of the clerks is implied through the repetition of the verb "flowed"¹⁰¹ which indicates the "dreamlike movement"¹⁰² of his crowd. "To create an image that is neither wholly real nor wholly imaginary is crucial to the poem's effectiveness,"¹⁰³ as only through it, I believe, Eliot can sustain his "amalgam dream allusion."¹⁰⁴ It is also by virtue of the "dreamlike elements"¹⁰⁵ of this scene that Eliot can convey the implications of both "Inferno III" and "Inferno IV" through the "crowd [which] flowed over London Bridge."¹⁰⁶

If we adhere to the second interpretation and view the clerks as reminiscent of the second group of souls which the pilgrim speaks of in "Canto III" – those who cross the Acheron on Charon's ferry – then the echoes of "Canto IV" take up a more complementary character. Barolini explains that "Canto III" "is about crossings: whether

⁹⁵. Day, 289.

⁹⁶. Day, 289.

⁹⁷. Oliver Tearle, *The Great War, The Waste Land, and the Modernist Long Poem* (London: Bloomsbury Academic), 60.

⁹⁸. Tearle, 60.

⁹⁹. Tearle, 60.

¹⁰⁰. Day, 289.

¹⁰¹. Eliot, "The Waste Land."

¹⁰². Tearle, 60.

¹⁰³. Tearle, 60.

¹⁰⁴. Tearle, 60.

¹⁰⁵. Tearle, 60.

¹⁰⁶. Eliot, "The Waste Land."

passing through the gate of Hell or passing over the River Acheron.”¹⁰⁷ By virtue of the Charon metaphor, Eliot’s clerks symbolically transcend the “liminal (...) space”¹⁰⁸ of the vestibule (i.e. London Bridge) by flowing over the Thames (i.e. the Acheron) and crossing over to London’s financial district (i.e. Limbo). Barolini explains that “the crossing of the river marks the completion of the transition and the arrival into a new state”¹⁰⁹ which, for the souls in Dante’s vision marks the beginning of a new canto; and for Eliot’s vision a new kind of echoes.

When viewed in relation to “Canto IV” the encounter with Stetson also takes up a different character. I have outlined that one of the punishments which Dante devises in the vestibule is that of anonymity. We can recall how the pilgrim encounters a figure (presumably Celestine V) whom he recognizes, but whose name he does not record. We can also recall, how this is deliberately done by the pilgrim in order to facilitate that anonymity of the damned, who yearn for recognition. In his references to “Canto III,” I have pointed out that the narrator’s encounter with Stetson breaks away from Dante’s contrapasso, as Stetson is referred to by name and thus given recognition. Yet, when we view the narrator’s encounter with Stetson in the context of Eliot’s references to “Canto IV” we can discern that his acknowledgement is complementary.

“While the names of the cowardly souls in the previous canto are erased from memory, the names of the virtuous pagans live on, winning them glory on earth and even, says Dante — displaying his humanistic values — a special status in Hell. Their names live on, because texts record them.”¹¹⁰

Dante records the names of the virtuous pagans, as he revered their achievements.¹¹¹ To an extent we can also say that the narrator at this point in “The Waste

¹⁰⁷. Barolini, “Crossings and Commitments.”

¹⁰⁸. Barolini, “Crossings and Commitments.”

¹⁰⁹. Teodolinda Barolini, “Inferno 4: Non-Christians in the Christian Afterlife,” in *Commento Baroliniano* (New York: Columbia University Libraries, 2018), <https://digitaldante.columbia.edu/dante/divine-comedy/inferno/inferno-4/>

¹¹⁰. Barolini, “Non-Christians in the Christian Afterlife.”

¹¹¹. Barolini, “Non-Christians in the Christian Afterlife.”

Land" also revers Stetson because of his presumed involvement in the battle of Mylae for which reason he recognizes him, just as the pilgrim does all those in "Canto IV".

In "What the Thunder Said" Eliot also evokes the *Inferno*. Eliot does so through the following lines: "I have heard the key / Turn in the door once and turn once only / We think of the key, each in his prison / Thinking of the key, each confirms a prison."¹¹² As in the previous examples, Eliot proceeds from the pilgrim's account "to arouse in the reader's memory of some Dantesque scene."¹¹³ Traditionally this passage has been viewed in relation to Dante's encounter with Ugolino as has been indicated by both Manganiello in *T.S. Eliot and Dante* and by Booth in *Reading the Waste Land from Bottom Up*.¹¹⁴ Yet, I believe that Eliot's evocation of "Inferno XXXIII" can be interpreted in another way as well.

Even though "the sound of the key in the lock signals"¹¹⁵ Ugolino's confinement in the tower, I believe that it also indicates the imprisonment of the souls in Cocytus. Upon making their way through the well of Melabolge, Dante speaks of a vast frozen lake. "At this I turned and saw in front of me, / beneath my feet, a lake that, frozen fast, / had lost the look of water and seemed glass."¹¹⁶ Dante also depicts a myriad of souls imprisoned below the waters of the frozen lake. "So, livid in the ice, up to the place / where shame can show itself, were those sad shades, / whose teeth were chattering with notes like storks,"¹¹⁷ he exclaims upon seeing them.

It seems to me that Eliot echoes this depiction in the following way. Upon arriving in Tolomea, Virgil warns Dante to "watch how you pass; / walk so that you not trample with your soles / the heads of your exhausted, wretched brothers."¹¹⁸ As the pilgrim gazes through the waters of the frozen lake, he perceives the "sad shades"¹¹⁹ which are both confined and "livid in the ice."¹²⁰ Eliot echoes the imprisonment of the

¹¹². Eliot, "The Waste Land."

¹¹³. Eliot, "A Talk on Dante," 181.

¹¹⁴. For an in-depth discussion on Ugolino's function in this scene, refer to *Reading the Waste Land from Bottom Up*, pages 223-224. Consider also "The Poetics of the Desert" in *T.S. Eliot and Dante*, pages 54-55.

¹¹⁵. Allyson Booth, *Reading the Waste Land from Bottom Up* (New York: Palgrave Macmillan), 223.

¹¹⁶. Dante, "Canto XXXIII."

¹¹⁷. Dante, "Canto XXXIII."

¹¹⁸. Dante, "Canto XXXIII."

¹¹⁹. Dante, "Canto XXXIII."

¹²⁰. Dante, "Canto XXXIII."

souls in Cocytus through the line “each in his prison.”¹²¹ Just as the damned in “Inferno XXXIII” are trapped below the frozen waters of Cocytus, so too does Eliot present them as “each in his prison.”¹²²

The nameless group which “[thinks] of the key each in his prison”¹²³ echoes another side of the pilgrim’s vision. In “Inferno XXXIII,” Dante’s damned “are nameless.”¹²⁴ The pilgrim describes them as “thousand faces / made doglike by the cold.”¹²⁵ In “What the Thunder Said” Eliot renders the anonymity of Dante’s “thousand faces”¹²⁶ through the pronoun “we,”¹²⁷ which carries a reminiscent connotation. Throughout *The Divine Comedy*, the pilgrim not only “deprives [the damned] of even the semblance of human form,”¹²⁸ he also deprives them of identity¹²⁹ to establish their “dead and withered sterility.”¹³⁰ Eliot echoes the anonymity of Dante’s convicted through the unnamed “we,”¹³¹ which further develops “the subtle aura of association”¹³² between the two scenes.

Just as “the thousand faces”¹³³ Dante observes “confirm a prison”¹³⁴ with eyes that “proclaim their sorry hearts,”¹³⁵ so too the implied “thousand faces”¹³⁶ which Eliot evokes with the pronoun “we,”¹³⁷ “proclaim their sorry hearts”¹³⁸ by tragically acknowledging the prison they are in. “We think of the key, each in his prison / thinking of the key, each confirms a prison,”¹³⁹ they exclaim.

¹²¹. Eliot, “The Waste Land.”

¹²². Eliot, “The Waste Land.”

¹²³. Eliot, “The Waste Land.”

¹²⁴. Oldcorn, “Canto III.”

¹²⁵. Dante, “Canto XXXIII.”

¹²⁶. Dante, “Canto XXXIII.”

¹²⁷. Eliot, “The Waste Land.”

¹²⁸. Sayers, “Notes on Canto XXXIII.”

¹²⁹. Dante Alighieri. “Notes on Canto XIII.” In *The Divine Comedy*. Translated by Dorothy L. Sayers. London: Penguin Classics, 1950.

¹³⁰. Sayers, “Notes on Canto XXXIII.”

¹³¹. Eliot, “The Waste Land.”

¹³². Locke, “Dante and T.S. Eliot’s Prufrock,” 52.

¹³³. Dante, “Canto XXXIII.”

¹³⁴. Eliot, “The Waste Land.”

¹³⁵. Dante, “Canto XXXIII.”

¹³⁶. Dante, “Canto XXXIII.”

¹³⁷. T.S. Eliot, “The Waste Land.”

¹³⁸. Dante, “Canto XXXIII.”

¹³⁹. Eliot, “The Waste Land.”

REFERENCES

- Alighieri, Dante, "Notes on Canto XIII." In *The Divine Comedy*. Translated by Dorothy L. Sayers. London: Penguin Classics, 1950.
- Alighieri, Dante, *The Divine Comedy*, trans. Allen Mandelbaum (New York: Columbia University Libraries, 2018), <https://digitaldante.columbia.edu/dante/divine-comedy/>
- Barolini, Teodolinda, "Inferno 3: Crossings and Commitments," in *Commento Baroliniano* (New York: Columbia University Libraries, 2018), <https://digitaldante.columbia.edu/dante/divine-comedy/inferno/inferno-3/>
- Barolini, Teodolinda, "Inferno 4: Non-Christians in the Christian Afterlife," in *Commento Baroliniano* (New York: Columbia University Libraries, 2018), <https://digitaldante.columbia.edu/dante/divine-comedy/inferno/inferno-4/>
- Ciardi, John, "Canto III" in *The Inferno* (New York: Signet Classics), 45.
- Day, Robert A., "The 'City Man' in *The Waste Land*: The Geography of Reminiscence," *Modern Language Association* 80, no. 3 (1965): 285.
- Eliot, T. S., "The Waste Land," Poetry Foundation, accessed September 12, 2022. <https://www.poetryfoundation.org/poems/47311/the-waste-land>
- Locke, Frederick, "Dante and T.S. Eliot's *Prufrock*," *The John Hopkins University Press* 78, no. 1 (1963): 52.
- Matthiessen, F. O., *The Achievement of T.S. Eliot* (Michigan: Boston and New York Houghton Mifflin Company, 1935), 52. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015003856344&view=1up&seq=7&skin=2021>
- Oldcorn, Anthony, "Canto III" in *Lectura Dantis: Inferno: A Canto-by-Canto Commentary* (Los Angeles: University of California Press), 41.
- Tearle, Oliver, "A Summary and Analysis of T. S. Eliot's *The Waste Land*," <https://interestingliterature.com/2016/10/a-summary-and-analysis-of-t-s-eliot-the-waste-land/>
- Tearle, Oliver, *The Great War, The Waste Land, and the Modernist Long Poem* (London: Bloomsbury Academic), 60.



International Journal of Social Sciences

ISSN: 2587-2591

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.12.5>

Volume 6/3

2022 p. 83-104

POPULARES VE OPTİMATES HAREKETLERİNİN LİDERLER ÜZERİNDEKİ TEZAHÜRÜ VE GERÇEKLEŞTİRİLEN MÜCADELELER (MÖ 133-78)

THE MANIFESTATION AND STRUGGLES OF THE POPULARES AND OPTIMATES MOVEMENTS ON THE LEADERS (133-78 BC)

Ferhat İLBOĞA*

ÖZ

Roma'da Krallık Dönemi'nin sona ermesinden sonra sınıflar arası eşitsizliğin giderilmesi yönünde adımlar atılması gündeme getirilmiştir. Cumhuriyet döneminin başlangıcında bu konuda eşit davranılmaya çalışılırken zamanla bu durum tekrar soylu sınıf lehine dönüşmeye başlamıştır. Bilhassa MÖ II. yüzyılla birlikte Kartaca'nın mağlup edilmesi ve Roma'nın Akdeniz havzasında yayılmasıyla sınıflar arasındaki denge bozulmuş ve gelir dağılımında orantısızlıklar meydana gelmiştir. Roma Kartaca'nın mağlup edilmesiyle önce Sicilia ile Hispania'da ve sonrasında Africa'da genişlemesinin sonucu olarak tarımda büyük plantasyon işletmelerine (*Latifundia*) geçmiştir. Bu işletmeler sermayesi olan soylu kesim için büyük kazançlar sağlasa da küçük toprakları işleyen alt sınıf için yarışılamayacak ölçüde adaletsiz bir ortam yaratmıştır. Diğer yandan bu genişleme süreci neticesinde artan refah seviyesi ile Roma siyaseti ve yönetimi giderek yozlaşmaya başlamıştır. Siyasette de etkisini gösteren bu durum Roma'yı temelde Halkçılar (*Populares*) ve Cumhuriyetçiler (*Optimates*) olarak iki düşünce grubuna ayırmıştır. Gracchus kardeşlerin alt sınıf yararına yaptıkları toprak reformları, bu iki kutup arasındaki mücadeleleri derinleştirmiş ve yıkıcı çatışmalara dönüştürmüştür. Bu ayırım önce Marius sonra da Sulla dönemlerinde devam etmiş ve sonucunda bir iç savaşa dönüşecek mücadeleler silsilesi ortaya çıkmıştır. Bu iç savaşın

* Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, E-mail: ferhatilbogaa@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3657-8077, Konya, Türkiye.

doruk noktasını, Sulla'nın ülkenin tarihinde görülmemiş bir hamleyle ordusuyla Roma'ya yürümesi ve yeni bir dönemin kapısını aralaması oluşturmuştur. Roma'nın generalleri artık Cumhuriyet için değil kendileri için savaşmaya başlamıştır.

Anahtar Kelimeler: *Cumhuriyet Rejimi, Patricii, Plebs, Halkçılar, Gracchus Kardeşler.*

ABSTRACT

After the end of the Kingdom Period in Rome, it was brought to the agenda to take steps to eliminate the inequality between classes. At the beginning of the Republican Period, it was tried to be treated equally in this regard, but over time, this situation started to turn in favor of the noble class. Especially with the defeat of Carthage in the 2nd century BC and the spread of Rome in the Mediterranean basin, the balance between classes deteriorated and disproportions in income distribution occurred. With the defeat of Carthage, Rome switched to large plantation holdings (*Latifundia*) in agriculture as a result of its expansion first in Sicilia and Hispania and then in Africa. Although these enterprises provided great gains for the nobles who had capital, they created an uncompetitive environment for the lower class who cultivated small lands. On the other hand, as a result of this enlargement process, Roman politics and administration began to deteriorate with the increasing level of prosperity. This situation, which also showed its effect in politics, basically divided Rome into two groups of thought as *populares* and *optimates*. The land reforms of the Gracchi for the benefit of the lower class deepened the struggles between these two poles and turned them into destructive conflicts. This distinction continued in the periods of Marius and then Sulla, and as a result, a series of struggles that would turn into a civil war emerged. The peak of this civil war was the march of Sulla to Rome with his army, with an unprecedented move in the history of the country, and the opening of the door to a new era. Rome's generals no longer fought for the Republic, but for themselves.

Keywords: *Republican Regime, Patricii, Plebs, Populists, Gracchus Brothers.*

Giriş

MÖ IV. ve III. yüzyıllar Roma'nın Cumhuriyet rejimi açısından bir eşik noktası durumundadır. Bu dönemde cumhuriyet nizamı tipik halini almış, bu düzen Roma'nın

yüzyıllar boyunca Akdeniz’i hegemonyası altında idare edeceği sistemin de temellerini teşkil etmiştir. MÖ. II. yüzyılda yaşamış olan tarihçi Polybios’a göre cumhuriyet rejimi (*Res Publica*) demokrasi, aristokrasi ve hatta monarşinin¹ parçalarını bünyesinde harmanlamış ve bu sistem sayesinde Roma böylesine büyük bir güce ulaşmıştır. Polybios bu tip cumhuriyet rejiminin en ideal idare sistemi olduğunu da övgüyle vurgulamıştır.²

Roma kurulduğu günden beri her zaman krallara, tiranlara ya da “vatandaşlardan bir adım öne çıkmış generallere” temkinli yaklaşmıştır. Krallık döneminin sancılı yıllarının bitimiyle deyim yerindeyse oligarşik bir yönetim benimseyen Roma bu değişimle birlikte zamanla Akdeniz siyasetine ortak olma seviyesine gelmiştir. Daha sonraları bu oligarşik sistem, Roma aristokrasisinin öngördüğü şekilde halka bazı kısıtlı haklar sunsa da temelde soylu merkezli ve baskıcı bir şekil almıştır. Roma’nın büyümesi ve yayılması beraberinde başka sorunları da getirmiştir. MÖ II. yüzyıla gelindiğinde kazanılan toprakların eşit bir şekilde paylaşılabilmesi, sıradan halka verilen hakların çok sınırlı kalması ve bu genişlemede rolü büyük olan ordunun bütün yükünün fakir halka yüklenmesi büyük karışıklıklara zemin hazırlamıştır. Bu dönemde Roma siyasetinin giderek yozlaştığı, komutanlar ve öne çıkmış siyasetçilerin baskılarının arttığı görülmüştür. Roma siyasetine yön veren karakterlerin çatışmaya girmesiyle birlikte, daima en çok halkın mağdur olduğu iç savaşlar kaçınılmaz olmuştur. Bu sarsıntılı dönem ancak MÖ 31 senesinde gerçekleşen ve Octavianus’un zaferiyle sonuçlanan Actium Savaşı’yla sonlanabilmiştir.

Sınıf Mücadelelerinin Başlangıcı ve Gelişimi

Roma toplumu (*Populus Romanus*) tarih sahnesine kabile (*Tribus*) örgütlenme biçimiyle ortaya çıkmıştır. Bu kabile sistemi zamanla genişleyerek tarım ve hayvancılıkla uğraşan klanları (*Gentes*) meydana getirmiştir. İlerleyen zaman süresince Roma büyümeye başlamış ve bu doğrultuda özel mülkiyet kavramı Roma toplumu arasında yerleşmiştir. Bu durum beraberinde *Gentes* grupları arasında servet oranına bağlı bir kutuplaşma yaratmıştır. Bu kutuplaşma süreç sonunda *Patricii* ile *Plebs* şeklinde temelde

¹ Olağanüstü durumlarda *Consul* ya da *Consul*’lerin 6 ay süreyle neredeyse sınırsız yetkiyle *Dictator* olarak atanması, bu yönetim tarzının da Cumhuriyet rejimi çatısı altında kullanıldığını göstermektedir. Detaylı bilgi için bkz. Atlan 2020, 30-31; Demircioğlu 2019, 73-74; Eutropius, XII; Polybios, 6.13 ve 15-17.

² Astin 2008, 163; Polybios, 6.13 ve 15-17; Livius, 31.6.3-8.1.

iki tip olmak üzere bir sınıflaşma meydana getirmiştir. Roma’da *Patricii* grubu genellikle büyük topraklara hâkim olan ve zenginliği ellerinde bulunduran toplumsal tabakayı tanımlamaktaydı. Ayrıca bu grup Roma’da tam vatandaşlık hukukuna (*optime iure*) dahil olma hakkını da kendisinde görmüştür. *Patricii* sınıfının etkisinde olan *Senatus* da Roma siyasi politikalarına yön vermiştir.³

Roma cumhuriyeti tipik olarak aristokratik bir rejim olarak şekillendirilmiştir. MÖ 500 dolaylarında *Patricii* sınıfı özgür halkın yaklaşık onda birine karşılık gelmekteydi. Ayrıca büyük servetleri kendi aralarında yaptıkları evlilikler sebebiyle bölünmemiş ve siyasi nüfuzları da artmaya devam etmiştir. Yeni rejimle beraber Roma toplumunun (*Populus Romanus*) bütün üyeleri *Comitia Centuriata* gibi kurumlarda temsil ediliyor ve devlet idaresinde ve hukuki işlemlerde bu doğrultuda tüm kesimler söz hakkına sahip olabiliyordu fakat *Comitia Centuriata*’nın işlediği hükümler ve kararlar *Patricii* grubunun tekelindeki *Senatus*’un onayından geçmek zorundaydı. Bunun yanında bir diğer problem ise yüksek memurluklara gelecek görevlilerin ne şekilde seçileceğiydi. Kralın⁴ Roma’dan kovulmasından sonra önde gelen aileler memurlukları kendi tekellerine almaya çalışıyorlardı. Bu memurlukların ve meclislerin sorumlulukları da bir başka anlaşmazlık konusuydu.⁵ Özellikle bu meclislerin görevli memurları hiçbir baskı altında kalmadan seçmesi ve onlara belirli birtakım yetkileri vermesi ya da onlardan bu yetkileri alması hayli sorun teşkil etmekteydi. Meydana gelen gelişmeler MÖ 5. ve 4. yüzyılda süregelen olarak devam etmese de halk içinde ihtilaf yaratan unsurlar olmuştur. Bu süreç boyunca *Patricii* sınıfı bir cepheyi oluştururken, *Pleb* sınıfı olarak adlandırılan ve aristokratların haricindeki halk kesimi olarak tasvir edilebilecek kısım da karşı cepheyi ortaya çıkarıyordu. Romalı aristokratlar devletin idaresindeki ayrıcalıklarını muhafaza etmeyi amaçlıyordu. Ayrıca Roma’nın ruhani yaşamında da yine üstün konumlara sahiptiler ve bunları kaybetmek istemiyorlardı. Roma’nın rahipleri uzun bir dönem süresince bu ailelerin üyelerinden seçilmişti. Dinin devlet idaresinde de etkin bir rolü bulunmaktaydı. Roma kralları ve daha sonra yüksek memurları “*Auspicium*” ifadesiyle

³ Atlan 2020, 18-20; Bahar 2018, 385-387; Cline-Graham 2017, 247-248; Demircioğlu 2019, 49-53; Diakov-Kovalev 2015, 39-43; Engels 2018, 127-138; Faulkner 2017, 60-61; Finley 2007, 38; Freeman 2003, 362-364; Tekin 2016, 192-194.

⁴ Lucius Tarquinius Superbus, Roma Krallık Dönemi’nin yedinci ve son kralı.

⁵ Beard 2019, 146; Duncan 2018, 21; Eutropius, VIII, 3; Gözlü 2019, 3241.

tanımlanan bir çeşit ayin aracılığıyla ilk iş başına geldiklerinde kendilerine tanımlanan görev için tanrıların onayını alıyorlardı. Bu açıdan dinin devlet işlerinin icra edilmesinde de kıymetli bir yeri vardı. *Patricii* sınıfı lehine gelişen tüm bu etmenlere rağmen *Pleb* 'ler ve *Patricii*'ler arasındaki hak rekabetinde *Patricii* 'ler sürekli ödün vermek durumunda kalmıştır. *Pleb* 'lerin *Patricii* 'leri zorladığı en etkili alan savaflara katılmamak olmuştur. Harp dönemlerinde Roma'nın dışındaki bir tepeye çekilip içlerinden temsilciler seçiyor ve istekleri karşılanmadan iş birliğine yanaşmıyorlardı.⁶

Pleb 'lerin verdikleri zorlu uğraşlardan sonra elde ettikleri kazanımlar sayesinde kentte ikili bir organizasyon şekillenmeye başladı. *Consul* 'ler ve askeri *Tribunus* 'lar Roma toplumunun bütününün yöneticisi olarak kabul görmüş ve siyasi, askeri ve dini yükümlülükleri kabul edilmişti. *Pleb* 'lerin elde ettiği en önemli kazanımlarından biri de kendi liderlerini seçme hakkı olmuştur (*Tribuni Plebis*). *Pleb Tribunus* 'larının ilk zamanlarına ait görev ve yetkileri hakkında tam olarak bir bilgi mevcut bulunmasa da *auxilium*, yani yardımcı olma yetkisi değerli bir işlevdi.⁷ Ayrıca *Pleb* 'leri *Patricii* 'ler karşısında güçlü kılan bir diğer yetkileri bir *Pleb Tribunus* 'unun bundan sonra *Senatus* ve *Magistratus* 'ların kararlarını veto edebilme (*Ius Intercedendi*) hakkına kavuşmasıydı.⁸

Halk Hareketleri ve Gracchus Kardeşler

Kartaca Savaşları bilhassa da II. Kartaca Savaşı ile Roma, Akdeniz coğrafyasında etkin bir güç haline gelmişti. Roma'nın güçlenmesi ve yayılması cumhuriyet rejiminin işleyen mekanizmasında birtakım değişimlere yol açmıştır. Roma bünyesine dahil olan yeni kültürler ve elde edilen yeni topraklar cumhuriyet rejiminin tekrar kurgulanması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. MÖ II. yüzyılın sonuna varıldığında cumhuriyetin geleneksel kurumlarının işleyişi yozlaşmaya başladı. Sonuçta öne çıkan bazı liderler toplumun desteğini de arkalarına alarak aristokratların meydana getirdiği bürokrasi adımlarını yok sayabildiler. Özellikle önemli savaşlarda değerli katkılar veren başarılı komutanlar soylu kesimden çıkan senatör ve *Consul* 'lerin yönetim

⁶ Atlan 2020, 31-32; Cornell 1988, 227; Freeman 2003, 363; Jones 2019, 83; Özçelik 2002, 295.

⁷ *Pleb tribunus* 'u; görevli bir memurla memurun takibinde olduğu bir vatandaşın bedenine girip vatandaşı serbest bırakma ve memurun yardımcılarının onu tutuklamasına engel olma hakkı bulunmaktaydı. Bu fiziksel araya girme hakkı *pleb tribunus* 'unun kutsal bir kişilik olarak kabul edilmesinden dolayı doğuyordu. *Pleb Tribunus* 'u hakkında detaylı bilgi için bkz: Titus Livius, Roma Tarihi: Şehrin Kuruluşundan İtibaren, İkinci Kitap.

⁸ Atlan 2020, 32; Bradley 2017, 157; Demircioğlu 2019, 92-93; Ridley 1968, 538; Mitchell 2005, 153.

becerisizliklerinden bıkan halkın gözünde itibar görmeye ve sık sık siyaseti kendi istedikleri gibi düzenlemeye başlamışlardı.⁹

MÖ II. yüzyılda gerçekleşmeye başlayan köle isyanlarıyla¹⁰ aynı zaman diliminde gelişen ve iyice kötüleşmiş hayat koşullarına tepki olarak ortaya çıkan halk hareketleri bu dönemde iyiden iyiye güç kazanmaya başlamıştır. Köylü sınıfın hızla topraklarını kaybetmesi ve kent *Pleb*'inin açlık sınırındaki hayat standartları bu hareketlerin çıkmasında ateşleyici unsurlardır.¹¹ Tiberius Sempronius Gracchus'un MÖ 133 senesindeki *Tribunus*'luğu Roma'nın siyasi ve toplumsal şekillenmesinde bir dönüm noktasıdır. Tiberius, *Tribunus* olarak görevlendirilmesinin ardından ilk olarak *Senatus*'a Roma halkına ait kamu arazilerinin (*Ager Publicus Populi Romani*) düzenlenmesiyle ilgili bir kanun teklifi sunmuştur. Bu araziler Roma'nın İtalya yarımadasına hâkim olma mücadelesi verdiği dönemlerde elde edilen ancak bu döneme kadar hiçbir sahiplendirmeye dahil olmamış devlet arazileriydi. Tiberius bu hamlesiyle bunca zamandır gündeme alınmayan eski bir yasayı güncelleyerek yeniden canlandırmak istemiştir. Gündeme almak istediği yasayla, devlete ait boş haldeki bir toprağı 120 hektara kadar olmak koşuluyla ve bu toprakta kanuni olarak hak talep etmemek şartıyla halkın ekerek ürün yetiştirebilmesini amaçlamıştır. Romalı görevlilerin ihtiyaç halinde bu arazileri geri isteme hakları da bulunmaktaydı. Bu doğrultuda Tiberius yeni güncellediği kanununda bu yasal sınırların icra edilmesini ve arazinin toprak sahibi olmayan Roma vatandaşlarına dağıtılmasını teklif etti. Yasaya uymayıp sınırı aşan miktarlarda toprak işgal eden vatandaşların ellerinden bu topraklar alınacak fakat kanuna uygun şekilde hareket eden vatandaşların arazi üstündeki hakları garanti altına alınacaktı.¹²

Tiberius uygulamak istediği bu arazi reformuyla, iyice yıpranan ufak çaplı çiftçiliğin tekrar eski haline getirilmesi ve köle topluluklarının iş gücüyle işletilen büyük

⁹ Eutropius VI, 17; Diakov-Kovalev 2015, 122; Stockton 1979, 23-27; Scullard 2011, 20-21.

¹⁰ Özellikle Sicilia'da meydana gelen köle isyanları, Roma'nın tahıl ambarı konumunda bulunan Sicilia'nın iki tarafın mücadeleleri sonucunda yerle bir olmasına neden oldu. Gerçekleşen bu vaka ile Roma halkının büyük bir bölümü açlık sorunları ile karşı karşıya geldi ve doğrudan olmasa da dolaylı olarak halk hareketlerini hızlandırdı. Appianus, *Civil Wars* I, 9.

¹¹ Badian 1972, 687-688. Stockton 1979, 32.

¹² Appianus, *Civil Wars* I, 9-13; Bernstein 1978, 123; Diakov-Kovalev 2015, 122; Duncan 2018, 46. Faulkner 2017, 141-142; Freeman 2003, 391-392; Lintott 2006, 62; Plutarkhos, *Gracchus Kardeşler*, VIII, 4-13; Stockton 1979, 58; Şahin 2020, 215; Umur 1974, 73.

tarım plantasyonlarının önüne geçmeyi hedeflemiştir.¹³ Ayrıca Tiberius ve destekçileri, büyük çaplı plantasyon işletmelerinin devletin otoritesine de zarar verir duruma geldiğini savunmuşlardır. Köle grupları zaten kendi başına devleti tehdit eder bir hal almıştı; daha önce MÖ II. yüzyılda Sicilia’da kölelerin neden olduğu isyanlarla uğraşmıştı ve bu tehdidin önüne geçmek için köle iş gücüne dayalı büyük plantasyonlara belli kısıtlamaların getirilmesi bir zorunluluktur. Ayrıca bu kanunla Roma’da ikamet eden fazla sayıda fakir yurttaş da devletin başka bölgelerinde arazi sahibi olacak ve Roma kentinin yükü de böylece azaltılmış olacaktı.¹⁴

Tiberius’un yasası MÖ 133 yılında tasarlandı ancak yasayı çıkarlarına ters gören birçok kişi bulunmaktaydı. Senatörlerin desteğini alamayan Tiberius, kanunu *Senatus*’a danışmaksızın *Pleb* meclisine sundu. Tiberius, *Pleb* meclisinde büyük bir destekçi kitlesine sahip olmasına rağmen bir diğer *Tribunus* olan Marcus Octavius’un veto hakkını kullanması ile kanun görüşmeleri belli bir süreliğine sekteye uğradı. Ancak Tiberius yandaşlarının baskıları sonucunda daha önce uygulanmamış bir kararla Marcus Octavius süresi bitmeden görevden alındı. Akabinde toprak yasası *Pleb* meclisinden geçti. Yasa geçtikten sonra toprak işlemlerini gerçekleştirmek adına bir komisyon kuruldu. Roma’nın kendi iç meseleleriyle ilgilendiği bu dönemde Anadolu’daki Roma müttefiki Pergamon kralı III. Attalos öldü ve yaptığı vasiyetle bütün toprakları Roma’ya kaldı. Tiberius bu durumu bir fırsat olarak görerek Attalos’un mirasının fakir Roma halkı tarafından kullanılmasını öneren bir tasarıyı *Pleb* meclisinin gündemine sundu. Bunun yanında daha önce görülmemiş bir şekilde sonraki dönem için tekrar *Tribunus* adaylığını ilan etti.¹⁵ Bu hareket ona olan muhalefeti körüklemiş ve seçim meclisinin toplandığı günde çıkan kargaşada Tiberius ile beraber 300 kadar destekçisi de linç edilerek öldürülmüştür.¹⁶

¹³ Roma’nın Akdeniz’de genişlemesiyle ortaya çıkan ve MÖ I. yüzyılda ilk defa karşımıza çıkan Latifundium terimi, “*Latium*-Büyük” ve “*Fundus*-çiftlik” sözcüklerinin birleşiminden meydana gelmiştir. Detaylı bilgi için bkz. Aydoğdu 2016, 375-382; Ungan-Çalışkan 2017, 395-415; White 1967, 62-79; Bernstein 1978, 82; Stockton 1979, 11; Lintott 2006, 57.

¹⁴ Freeman 2003, 391-393; Plutarkhos Gracchus Kardeşler, VIII.4-13; Scullard 2011, 22-23; Stockton 1979, 40-67.

¹⁵ Tiberius bu hamlesiyle görevi bıraktıktan sonra karşıtları tarafından yargılanıp cezaya çarptırılmasını ve kanunlaştırdığı toprak yasasının iptal edilmesini engellemeyi amaçlıyor olabilir çünkü karşıtı olan senatörler onun krallık yolunda ilerlediği hakkında dedikodular yayıyor ve hatta onun için “*Gracchus tekrar sıradan biri olunca gününü görecek*” şeklinde tehditler savuruyorlardı. Appianus Civil Wars I.13.

¹⁶ Kanla ve vatandaşların katledilmesiyle sona erdirilen krallık rejiminin bozulmasından sonra bu, Roma’da çıkan ilk isyandır. Daha önce önemsiz nedenlerden dolayı *Pleb*’lerin sebep olduğu olaylar, soyluların verdiği ödünlerle son bulmuştu. Çünkü soylular halktan korkarlardı. Halk da meclise saygılı idi. Plutarkhos, Gracchus Kardeşler, XX-XXI.

Arazi komisyonu büyük tepkilere rağmen çalışmalarını sürdürmeyi başarmıştır. Ancak MÖ 129 senesinde Scipio Aemilianus, gerçekleştirdiği işlemlerin Roma toplumunun haklarına tecavüz ettiğini savunarak komisyonun faaliyetini durdurmuştur.¹⁷

Gaius Sempronius Gracchus, kardeşinin öldürülmesinden sonra onun siyasi düşünce sistemini kendisine bir miras olarak devraldı. MÖ 124 yılında *Tribunus* olarak seçildi. Sonraki yıl kardeşi gibi ikinci kez tekrar göreve adaylığını koydu ve seçimi kazandı. Akabinde Gaius'un ilk kanunları kardeşini öldüren canilerin araştırılması ve yargılanmasıyla ilgili tasarılar oldu. Bununla beraber halkın yararına birtakım yasalar çıkarmak hususunda hızlı bir çalışma yürüttü. Kardeşinin toprak yasasını birtakım değişikliklerle takviye edip güncellemesi bu atılımlardan bir bölümdü. Fakir Roma sınıflarına yönelik bir başka çalışması da tahıl gereksiniminin giderilmesiyle alakalıydı; Roma'daki fakir yurttaşlar tahıl ihtiyaçlarını karşılamada birtakım ekonomik zorluklar yaşıyorlardı. Gaius bunu bertaraf etmek için Roma'daki yurttaşların tahılı her ay sabit bir ücret karşılığında edinmelerini sağladı (*Lex Frumentia*). Böylelikle devlet tahıl ihtiyacını karşılamakla ve tahıl fiyatlarını belirlemekle yükümlü kılındı.¹⁸

Ayrıca Gaius, yeni teşkilatlandırılan Asia eyaletinden (*Provincia Asia*) elde edilen kaynaklarla ilgili düzenlemeler de yaparak senatörlerin uygunsuz yollardan kâr elde etmesini engellemeyi ve yolsuzluğun önüne geçmeyi amaçladı. *Senatus*'un etkisini düşürmeye dönük bu hareketlerin yanında, kanunlarından biri de yurttaşlık haklarının daha geniş kesimlere ulaştırılmasıyla alakalıydı. Gaius tüm müttefik İtalyanların Roma vatandaşı statüsüne getirilmesini öngören bir yasa önerisi tasarladı. Roma vatandaşları arasında çok da hoş karşılanmayacağı muhtemel olan bu tasarıyla birlikte Gaius'un yükselişi de sekteye uğradı.¹⁹

Gaius'un sonu da kardeşi Tiberius gibi oldu. MÖ 121 senesinde bir kere daha *Tribunus*'luğa adaylığını koydu ancak bu sefer başarılı olamadı. Akabinde *Senatus* taraftarları Gaius'un çıkardığı bazı yasaları iptal etmek için harekete geçti. Görüşmeler

¹⁷ Atlan 2020, 128-129; Diakov-Kovalev 2015, 122; Faulkner 2017, 142-143; Freeman 2003, 391-393; Stockton 1979, 67-86.

¹⁸ Aydoğdu 2016, 381; Diakov-Kovalev 2015, 126; Duncan 2018, 96; Faulkner 2017, 144; Freeman 2003, 393; Gözli 2019, 3245; Jones 2019, 136; Kaya 2015, 290; Lintott 2006, 79; Stockton 1979, 126-129.

¹⁹ Diakov-Kovalev 2015, 128; Faulkner 2017, 147; Freeman 2003, 395; Gabba 2006, 242; Stockton 1979, 156; Umur 1974, 75.

esnasında Gaius ve taraftarları meclise geldiler ve bu sırada çıkan kargaşada *Consul* Opimius'un yandaşlarından birisini öldürdüler. Opimius bunu Roma'ya karşı girişilen bir başkaldırı olarak kabul edip Gaius ve taraftarlarının çekildiği Aventinus Tepesi'ne yürüdü ve Gaius'un da içinde bulunduğu 3000 yurttaş öldü.²⁰

Yeni Bir Halkçı Lider: Gaius Marius

Gracchus Kardeşlerin gerçekleştirdiği faaliyetlerin sonuçsuz kalmasından sonra Roma bir buhran evresine girmiştir. Gracchus'ların yürürlüğe koyduğu yasalar *Senatus* ve aristokratlar tarafından iptal edilmiş, bunun sonucunda da aristokratlar ve halk iyice birbirine düşman hale gelmiştir. Yaşanan tüm bu gelişmeler sırasında Gaius Marius isimli yeni bir karakter; kutuplar arasındaki mücadelelerden dolayı iyice yozlaşmış siyaseti ve eski gücünden eser kalmamış durumdaki orduyu tekrar yapılandırma iddiasındaydı. Öte yandan dış meseleler de artık daha tehditkâr hale gelmeye başlamıştı. Güneyde, Numidia²¹ Kralı Iugurtha, kuzeyde de Germen kabileleri sorunlara yol açmaktaydı. MÖ 111-105 senelerinde Roma, bölgedeki menfaatlerini korumak için Numidia'daki taht mücadelelerine dahil oldu. Tahtın hak sahiplerinden birisi, bir başka hak sahibi olan Iugurtha'ya karşı Roma'dan destek talep etti ve Roma kendisini bu bölgede uzun sürecek bir savaşın içinde buldu. Savaşın ilk safhalarında Romalı komutanlar fazla başarılı olamadılar. MÖ 109-108 yıllarında Quintus Caecilius Metellus ve bir sonraki yıl onun yerine komutayı devralan Gaius Marius dönemlerinde başarılar kazanmaya başladılar. En nihayetinde MÖ 105 senesinde Marius'un komutasında *Quaestor* olarak görev yapan Lucius Cornelius Sulla bu savaşı Roma lehine neticelendirdi. Böylece Roma'nın bölgedeki saygınlığı tekrar sağlanmakla kalmamış ayrıca Roma'ya düşman bir unsur da ortadan kaldırılmış oldu.²²

Roma, kuzey sınırındaki hamlelerini MÖ 120'li yıllara değin kendi çıkarlarına göre rahatlıkla tasarlayabilmekteydi. Roma kuzeyde Alpler ve Pireneler arasında bulunan kısımda Gallia Narbonensis²³ isminde bir eyalet kuracak kadar işlerini yoluna sokmuştu.

²⁰ Aydoğdu 2016, 381; Beard 2019, 216; Duncan 2018, 105-107; Faulkner 2017, 149; Freeman 2003, 395; Lintott 2006, 84; Plutarkhos, Gracchus Kardeşler, XXXVII.3; Stockton 1979, 198; Umur 1974, 75.

²¹ Romalıların Kuzey Afrika'nın Sahra üstü bölgeleri için kullandığı tabir (Daha özel kullanılmak istenirse günümüz Cezayir'i).

²² Atlan 2020, 135-136; Diakov-Kovalev 2015, 130; Ersoy 2011, 55; Faulkner 2017, 154-155; Freeman 2003, 396; Taylor 1949, 17; Santangelo 2016, 25-42; Shotton 2005, 31.

²³ Günümüz Güney Fransa'sı.

Ancak bir süre sonra bölgede işler değişmeye başlamış ve Roma'da bu durumdan olumsuz bir şekilde etkilenmiştir. Germen akıncılar kuzeyden güneye doğru ilerlemeye başlamış, bu ilerleme bölgede huzursuzluk çıkarmıştır. Bilhassa Cimbri ve Teutones adlı Germen kavimlerinin güneye doğru akınları yıkıcı etkiler yaratmış, MÖ 113 senesinde *Consul* Gnaeus Papirius Carbo kumandasındaki bir Roma ordusu bölgeye ilerlemek zorunda kalmıştı.²⁴ Roma'nın bu hamlesi kolaylıkla bertaraf edilince bölge iyiden iyiye Germen saldırılarına açık hale gelmiştir. Elde edilen başarısızlığın üstüne bir de MÖ 109'da Marcus Iunius Silanus, MÖ 107'de de Lucius Cassius Longinus'un komuta ettiği ordular da mağlup olunca işler iyice Roma'nın aleyhine dönmüştür. Roma ordusu bu mücadelelerde çok büyük kayıplar vermişti. Cannae Muharebesinden bu yana böylesine bir mücadele görülmemiştir. Artık her bir Romalının aklına MÖ IV. yüzyılın başlarında yaşanan Kelt istilası gelmekteydi. Son çare olarak Gallia'da komutanlık görevine Afrika'da elde ettiği başarılarla ünlenen Gaius Marius getirildi. Marius Roma ordusunun bu haliyle Germenlerin hakkından gelemeyeceğini bilmekteydi. Bu doğrultuda orduyu birtakım yeni talim metotları ile eğitmeye başladı. Ayrıca yeni teçhizat ve askerlerle orduyu takviye ederek yeniden yapılandırdı. MÖ 102 yılında Aquae Sextiae'da²⁵ Teutones'leri ve bir sonraki yılda da Kuzey İtalya'daki Vercellae'da²⁶ Cimbri'leri yenilgiye uğrattı. Bu zaferler ile Marius Roma'nın kurtarıcısı ilan edildi (İkinci Romulus) ve benzeri olmayan bir şöhrete kavuştu. Bu sırada olağanüstü bir şekilde beşi üst üste olmak üzere toplamda altı kez *Consul* olarak seçildi.²⁷

Cumhuriyet yönetim tarzının benimsenmesinden bu yana, Roma'nın devlet idaresindeki değişmez kuralı, yönetimin tek bir birey hakimiyeti altında toplanmasına engel olmaktı. Önceki Krallık Dönemi'nin bırakmış olduğu travma dolayısıyla Romalıların tek adam idarelerine her daim nefreti vardı. Her ne kadar ara sıra bu kural güçlü liderler tarafından ihlal edildiyse de bu durumlar kısa süreli olmuştur. Fakat Marius'un MÖ 104 yılındaki *Consul*'luğu bile yasalara aykırıyken, MÖ 104 ile 100 yılları arasında bu göreve beş kere üst üste seçilmesiyle bu kural hiç olmadığı kadar esnetilmiş

²⁴ Sampson 2010, 93-95.

²⁵ Günümüzde Güney Fransa'da Aix-en Provence bölgesi.

²⁶ Milano ile Torino arasındaki bölgedir.

²⁷ Atlan 2020, 136-140; Diakov-Kovalev 2015, 131-133; Evans 2005, 44-51; Faulkner 2017, 156-157; Özüsağlam Mutlu 2014, 35; Sampson 2010, 131-140; Santangelo 2016, 42-57.

ve suistimal edilmiş durumdaydı. Bu denli kuvvetli bir güce kendi içlerinden birinin sahip olmasını bile kabullenemeyen aristokratlar, bir anda yıldızı parlayan ve alt tabaka sayılabilecek bir aileden gelen bu adamın hareketlerini hiç tasvip etmiyordu. Bu doğrultuda düşmanca tavır sergilemeleri ve ona karşı cephe almaları da kaçınılmaz oldu. Marius aristokrat sınıfın onu hiçbir şekilde eşit olarak aralarına almayacağını farkındaydı. Buna rağmen aristokratlara karşı hiçbir önlem almadığı gibi kendi yandaşlarının çıkarlarına yönelik çalışmalarını arttırarak iyice göze batmaktaydı.²⁸

Marius, Cimbri ve Teutones kavimleriyle savaşabilmek adına toprakları olmayan sıradan halkı da askere almak zorunda kalmıştı. Böylelikle asker ihtiyacı giderilmiş oldu fakat bu askerlerin Roma'ya döndüklerinde nerede iskân edilecekleri büyük bir sorundu. Marius bu sorunu çözmek için MÖ 103 senesi *Plebs Tribunus*'u Lucius Apuleius Saturninus'un desteğini istemiştir. Saturninus, Gracchus kardeşler tarafından şekillendirilen ve yürürlüğe sokulan yasalarla aynı doğrultuda olan bir toprak yasası düzenledi. Bu hamleler üzerine *Senatus*'ta çatlak sesler iyiden iyiye yükseldi. Saturninus bu hareketiyle kendisini halkı gözünde yüceltmek istemekteydi ve bütün fırsatları değerlendirmeye başladı. Bu doğrultuda *Senatus*'un geri adım atmasını sağlamak için Marius'un tecrübeli askerlerini Roma'ya çağırttı. Saturninus, müttefik halkların elindeki araziler de dahil olmak üzere Marius'un adamlarının İtalya'daki topraklardan yararlanmalarını sağlayan yasaların çıkarılmasını *Concilium Plebis*'e dikte etti. *Senatus* bu yasaya şiddetle karşı çıktı. Sınırlar iyice gerildi ve çıkan olaylarda Saturninus "ayak takımı" bir grup tarafından linç edilerek öldürüldü. Saturninus'un öldürülmesiyle Marius büyük bir siyasi yenilgiye uğradı. Bu yenilginin faturası da ağır oldu. Marius'un askerleri hem arazilerine sahip olamadılar hem de Marius halk nazarında büyük bir itibar kaybına uğradı.²⁹

Bellum Ialicum: Müttefikler Savaşı

Roma'nın Akdeniz coğrafyasında büyük bir güç olmasında müttefik halkların da küçümsenmeyecek ölçüde katkısı bulunmaktaydı. Ancak bu durum Roma vatandaşları tarafından görmezden geliniyordu. Hatta ikinci sınıf vatandaş muamelesi gören

²⁸ Atlan 2020, 140; Diakov-Kovalev 2015, 133-134; Faulkner 2017, 158-159; Shotter 2005, 33.

²⁹ Diakov-Kovalev 2015, 134-135; Evans 1994, 124-127; Faulkner 2017, 162-163; Freeman 2003, 396. Shotter 2005, 34.

müttefikler her türlü kamu yararından da mahrum bırakılıyordu. Roma tarafından kamulaştırılan arazilerine çoğunlukla Romalılar yerleştiriliyor ve bu arazilerde zorla Roma kolonileri kuruluyordu. Bu sıkıntılı durumdan sıyrılmanın yolu ise onlara tam Roma vatandaşlığı hakkının verilmesiydi. İlk başta Gaius Gracchus'un, daha sonra da MÖ 91 senesi *Tribunus*'larından Marcus Livius Drusus'un İtalyalı müttefiklerin durumlarının iyileştirilerek vatandaşlık hakkı elde etmelerine yönelik girişimleri Roma'da kabul görmeyince, Müttefikler hukuken kendilerine verilmeyen hakları ayaklanarak elde etmeye kalktı. Bu müttefiklerin geneli Orta ve güney Apeninler civarında ikamet eden halklardı. Bu vakte değin en geniş imtiyazları elde etmiş müttefiklerin bulunduğu Latin toplulukları veya Orta Campania bölgesindekiler ise bu isyana hiç katılmadılar. Özellikle Samnitler ve Lucanialılar Roma tahakkümünü bitirmek adına kanlarının son damlasına kadar mücadele ettiler. Ayaklanmaya destek veren diğer çoğu müttefiklerin amacı ise Roma'nın kendilerine tanıdıkları imtiyazların genişletilmesiydi.³⁰

Müttefikler MÖ 91-90 senesinde toplandı ve Roma'nın devlet teşkilatına çok benzer bir sistemle kendi devletlerini kurdular. Başkenti Corfinium olan ve İtalya olarak tasvir ettikleri bu oluşum, iki *Consul*, on iki *Praetor* ve bir *Senatus* tarafından idare edilecekti. Ayrıca kurdukları bu oluşumun devamlılığını sağlayabilmek için hızlıca yaklaşık yüz bin kişilik bir ordu kurulmuştu. Kurulan bu orduya mensup bireylerin birçoğu daha önceki dönemlerde Roma adına savaşmış kimselerden meydana gelmişti. Oluşturulan bu ordunun teçhizatı, talimi ve taktik anlayışı tıpa tıp Roma ordu sistemine göreydi. Müttefiklerin bu icraatlarına karşılık olarak Roma, yaklaşık yüz elli bin kişilik bir ordu toplamayı başarabilmişti. Ancak savaşın ilk safhaları, Roma aleyhinde bir seyir seyredecekti. Her ne kadar Roma savaşın sonraki kısımlarında belli başlı zaferler elde ettiyse de mevcut şartlar altında Roma'nın yapabileceği pek de fazla bir şey kalmamıştı. Nitekim MÖ 90 senesinde *Lex Iulia* ile kendisine sadık kalan müttefiklerin yanı sıra silahlarını bırakan tüm müttefiklere vatandaşlık hakkı tanınacaktı. Tüm bu gelişmelere rağmen bazı müttefik unsurlar barışa yanaşmadı fakat Roma'yla uzlaşan kısımlar yüzünden güçleri de iyice zayıflamıştı. Bu durum Roma'yı zora sokmaya devam etse de

³⁰ Diakov-Kovalev 2015, 135; Evans 1994, 128-131; Faulkner 2017, 163; Freeman 2003, 397-398; Gabba 2006; 104-128; Shotter 2005, 35.

MÖ 88 senesi itibariyle Roma zayıflamış müttefik güçlerini yenmeyi başardı. Savaşı zaferle nihayete erdiren taraf Roma olmuşsa da asıl zafer Müttefiklerin olmuştu. Müttefikler vatandaşlık hakkı elde ederek nihai amaçlarına ulaşmışlardı.³¹

Gelenekçi Bir Komutan: Sulla

Müttefikler Savaşı diğer bölgelere nazaran güneyde uzun süre devam etti. Müttefikler dışarıdan destek aramayı da ihmal etmemişlerdi ve bu doğrultuda Roma'nın yeni rakibi Pontus Kralı VI. Mithradates Eupator ile temasa geçmişlerdi. Pontus, Karadeniz'in ucunda, dağlık bir arazide fakat verimli bir krallıktı. Mithradates, yetenekli ve kurnaz bir lider olarak Anadolu coğrafyasında yeni bir dönem başlatmak niyetindeydi. İskender gibi askeri yetenekleri olmasa da o dönemde Anadolu'da büyük bir beklenti yarattı. Uzun hükümrancılığı süresince³², Roma valilerinin Asya'yı çekinmeden talan ederken gittikçe küstahlaştıklarına şahit olmuş ve seksen yıldan beri doğudaki savaşlarda ciddi bir başarı elde edemeyen valilerin kendilerine duydukları aşın özgüveni fark etmişti. Mithradates her ne kadar Müttefikler Savaşı boyunca Roma'ya karşı bir saldırıda bulunmasa da MÖ 88 yılı itibariyle harekete geçti.³³

Bu esnada *Plebs Tribunus*'u Publius Sulpicius Rufus Roma'da birtakım faaliyetlere girişmiş ve iktidar için müttefik arayışına girişmişti. Kendisine en iyi destekçinin Marius olabileceğine kanaat getiren Sulpicius, Marius'a yanaştı. Marius artık epeyce yaşlanmıştı ve kendisini tekrar halk nazarında büyük kılacak fırsatlar peşindeydi. Ayrıca son zamanlarda zedelenen itibarını da tekrar tazelemek istiyordu. Pontus Kralı VI. Mithradates'in bu sıralarda harekete geçmiş olması Marius'un itibar kazanması için önemli bir imkandı. Fakat bu imkânın kullanılabilmesi için zorlu bir yoldan geçilmesi gerekiyordu. Çünkü Mithradates'e karşı girişilecek mücadele için ordu komutanlığına zaten MÖ 88 yılı *Consul*'u Lucius Cornelius Sulla getirilmişti. Sulla'nın bu göreve getirilmesine rağmen Sulpicius durmadı ve müttefiki Marius için çalışmalar yürüttü. Bu çalışmalar neticesinde Sulla'nın yerine ordu komutanlığına Marius getirildi. Başta Sulla'nın komutanlığa getirilmesine rağmen bu görevin onun elinden alınıp Marius'a

³¹ Atlan 2020, 142-145; Dart 2014, 99-187; Diakov-Kovalev 2015, 135-137; Evans 1994, 131; Faulkner 2017, 163-165; Gabba 2006, 114-128; Kendall 2013, 353-418.

³² Pontus kralı olarak Anadolu'da MÖ 120-63 yıllarında hüküm sürdü ve yeni bir İskender olma hayaliyle hamlelerde bulundu. Detaylı bilgi için bkz. Arslan 2007, Mayor 2013.

³³ Diakov-Kovalev 2015, 137; Freeman 2003, 399-400.

verilmesi, Sulla'ya yapılmış büyük bir hakaretti. Bu durum ona itibarını korumaktan başka bir seçenek bırakmıyordu. Lejyonlarını kendisiyle birlikte Roma'ya hareket etmeye ikna etti. Bu hamle Sulla'nın yaşadığı buhran açısından değerlendirildiğinde anlaşılabilir bir tavır olarak görülse de ölçüyü aşan çok ciddi bir karardı. Tarihte ilk defa bir Roma ordusu, muhalif Romalılara karşı kullanılmak üzere Roma'ya karşı yürütülmüştü. Ufak çaplı direnişler dışında büyük bir mukavemetle karşılaşmayan Sulla kolayca zafer elde etti. Sulla zaferinin ardından derhal çalışmalara başlayarak *Senatus*'a; Sulpicius, Marius ve yandaşlarını yasal haklardan mahrum bırakacak bir kararnameyi kabul ettirdi. Ardından Sulpicius'un çıkardığı tüm kanunları iptal ettirdi. Marius, eski askerlerinin kendisini hoş karşılayacağını bildiği Africa'ya kaçtı fakat bir köle tarafından ihanete uğradı ve öldürüldü. Sulla gerçekleştirdiği girişimlerle Mithradates seferinin komutasını tekrar elde etmiş oluyordu. MÖ 87 yılı *Consul*'lerinin seçilmesinin ardından *Consul*'lere şahsına sadakat yemini ettirerek Doğu'ya yöneldi.³⁴

Sulla'nın Doğu'ya Mithridates üzerine sefere çıkmasının ardından görevdeki *consul*'lerden biri olan Lucius Cornelius Cinna vatandaşlık hakkı dağıtılan Müttelik Halkların Roma'da var olan 35 kabileye dağıtılarak kabile sistemine dâhil olmaları yolunda propaganda yapmaya başladı. Bu, birkaç yıl önceki *Consul*'lerden Sulpicius tarafından da savunulan ve çok sert bir muhalefetle karşı karşıya kalan bir düşünceydi. Ayrıca bu düşünce gördüğü muhalefet neticesinde Sulla'nın Roma'ya yürüyüp denetimi eline aldığı süreci tetikleyen de unsurdu. Aynı şekilde Cinna'nın da karşısında kuvvetli bir muhalefet oluştu ve Cinna Roma'dan kaçıp İtalya genelinde destek aradı. Bunun üzerine *Senatus* onu görevden alıp devlet düşmanı ilan etti. Bu sırada son yıllardaki politik hamleleri nedeniyle Roma'dan ayrılmak zorunda kalan, bir dönemin prestijli komutanı Marius da bu fırsatı kullanmak isteyerek Cinna'ya destek verdi. Bir yıl sonra Roma, Cinna ve Marius'un güçlerinin eline geçti. MÖ 86 yılında Marius ve Cinna kendilerini kanun dışı olmasına rağmen *Consul* ilan ettiler. Fakat Marius kısa bir süre sonra öldü. Yerine Cinna'nın kontrolünde başka bir *Consul* seçildi ve Roma'da Cinna hegemonyası sürdü. Bu olaylar yaşanırken yeni vatandaşlıkların kabilelere dağıtılması süreci ise hala beklemedeydi. Sulla Doğu'da Mithridates ile mücadele halinde

³⁴ Atlan 2020, 145-146; Arslan 2007, 173; Cline-Graham 2017, 287-288; Evans 1994, 136; Faulkner 2017, 166; Freeman 2003, 400; Konrad 2006, 179-180; Potter 2004, 66-88; Shotton 2005, 40.

olduğundan MÖ 85 yılına değin Roma'ya dönemedi. Mithradates'e karşı zorlu fakat başarılı bir harekât gerçekleştirdikten sonra onunla barış antlaşması yaparak Roma'ya geri dönmek için hazırlık yapmaya başladı. Cinna ve yandaşları da tedbirlerini almış, birtakım hazırlıklara girişmişlerdi ancak Cinna MÖ 84 yılında bir ayaklanma esnasında öldürülünce planları Cinna'nın yandaşı ve diğer bir *Consul* olan Gnaeus Papirius Carbo yürüttü. Bu sırada Sulla Doğu'dan dönmüş, İtalya yarımadasına Brundisium'dan çıkmıştı. Sulla İtalya'ya ulaştıktan sonra o dönemler daha genç komutanlar olan Marcus Licinius Crassus ve Gnaeus Pompeius da (*Magnus*) birlikleriyle Sulla'ya katıldılar. Önceleri Roma ve İtalya'nın çoğunluğunda kendisine karşı bir muhalefet görülse de Sulla, Mithradates savaşında deneyim kazanmış askerleriyle kısa sürede karşıtlarını mağlup etti ve MÖ 82 yılında Roma'da iktidarı ele geçirdi. Sulla bu tarihte *Senatus* tarafından devlet hakimiyetinin yeniden kurulması ve yasaların düzenlenmesi amacıyla *Dictator Legibus Faciendis et Rei Publicae Constituendae Causa* ilan edildi³⁵

Sulla kendisine muhalif olanlara karşı galip gelmesinin ardından ünlü *Proscriptio*'larını, yani infaz listelerini ilan ettirdi. Bu listede adı geçen kişiler sorgusuz sualsiz idam edilecek karşıtlarıydı. Roma'nın ileri gelenlerinden 1000'den fazla kişinin bu yolla infaz edildiği düşünülmektedir. Sulla bu listelerdeki kişileri öldürtmekle kalmıyor ayrıca mallarına devlet adına el koyuyordu. Bunların soyundan gelenler devlet görevlerinden de ömür boyu mahrum bırakılıyordu. Bu vaziyet Roma'da sosyal ve ekonomik açıdan büyük bir buhran yaratmıştır. Devlet görevlerinden ihraç meselesi ancak MÖ 49 yılında iptal edilebilmiştir.³⁶

Sulla muhaliflerine karşı yapılması elzem olan tedbirleri almanın yanında devletin idari yapısında da düzenlenmesi gerektiğine inandığı birtakım reformları yürürlüğe soktu. Gracchus Kardeşler ile başladığına inandığı siyasal ve sosyal bozuklukları yasalardaki açıklıkları kapatmakla gidermeye çalışan Sulla, devlet yönetim sistemini de kendi inandığı düşünce tarzıyla şekillendirmeye çalıştı. *Senatus*'un giderek önemini kaybettiği ve kararlarının da çok bağlayıcı olmadığı onun gözünde aşikârdı, ayrıca olması gerektiği gibi 300 olan üye sayısı, senatörlerin neredeyse yarısının çeşitli olaylarda hayatlarını ya da makamlarını kaybetmesi sebebiyle iyice azalmıştı. Sulla bu

³⁵ Diakov-Kovalev 2015, 143-145; Faulkner 2017, 168-170; Keaveney 2005, 108; Scullard 2011, 61.

³⁶ Atlan 2020, 152; Cline-Graham 2017, 288; Diakov-Kovalev 2015, 149; Faulkner 2017, 170; Santangelo 2007, 78-88.

etmenleri göz önünde bulundurarak *Senatus*'un mevcudunu 300'den 600'e çıkardı. *Senatus*'a alınan bu yeni üyeler yalnızca aristokrat sınıftan değil, ağırlıklı olarak *Equites* ve Roma'nın çeşitli yollardan en zengin kişileri arasına katılmış kimselerden seçilmişti. Yapılan bu hamleyle *Senatus* haricinde kalacak güçlü unsurların kuvveti kırılmaya çalışılarak *Senatus*'un etkisi perçinlendi. Sulla akabinde *Quaestor*'ların mevcudunu iki katına yükselterek 20'ye çıkardı. *Praetor*'lukların mevcudu da 6'dan 8'e yükseltildi. *Consul* sayısı ise 2 olarak sabit kaldı. Ayrıca *Cursus honorum*'u³⁷ iyice belirginleştirdi. Bu düzenlemelere ek olarak yukarıda bahsi geçen memurluklara tekrar gelme şartını 10 yıl olarak belirledi. Alınan bu önlemlerle Marius veya Cinna gibi üst üste aynı görevlere getirilme imkanını da ortadan kaldırmış oluyordu. *Tribunus* memuriyetinde de büyük düzenlemelere gidildi. Sulla, *tribunus*'luk görevinin *Senatus*'u değersizleştirdiğini ve cumhuriyet düzeninde hasarlar bıraktığını düşünüyordu. Bu doğrultuda yaptığı düzenlemeyle *tribunus*'luk yapmış bir kişi diğer memuriyetlere seçilme hakkını kaybetmekteydi. Ayrıca bu memurluğun yetkileri de sınırlandırılarak sadece *Senatus*'un onayından geçen kanunları gündeme getirme hakkı tanındı. Özellikle Gaius Gracchus ve Marius tarafından *Equites*'lere verilen imkanlar ise daha da sınırlandırılarak aristokratlara karşı güç elde etmeleri engellendi.³⁸

SONUÇ

Roma'nın cumhuriyet rejimi, bir şehrin bir köy yerleşiminden imparatorluğa dönüşmesinde başrolü oynamıştır. Özellikle Kartaca Savaşları'nın kazandırmış olduğu büyük topraklar ve Roma'nın Akdeniz coğrafyasındaki yayılma politikaları; sınıflar arasındaki bağları iyice koparmakla kalmamış, çatışmalara giden yolu da açmıştır. Roma'nın bu iç siyasetindeki çatışmalar her ne kadar aristokrat sınıfının tavizler vermesiyle sonuçlandıysa da genellikle alt sınıfların iyice yoksullaşmasına neden olmuştur. Roma'nın alt sınıfları ile üst sınıfları arasındaki uçurum büyüdükçe çatışmalar şiddetlenmiş ve bu şiddeti kendi çıkarlarına ya da halk yararına kullanmaya çalışan liderler ön plana çıkmıştır. Bu duruma ilk ciddi müdahale MÖ II. yüzyılın sonlarında Gracchus kardeşler tarafından yapılmıştır. Tiberius ve Gaius kardeşler, alt tabaka halkın

³⁷ Roma memurluklarındaki görev sırası ve hiyerarşisi olarak tanımlanabilecek yapı. Detaylı bilgi için bkz. Oxford Dictionary "*Cursus Honorum*" maddesi.

³⁸ Atlan 2020, 153-155; Diakov-Kovalev 2015, 150; Faulkner 2017, 170-171; Freeman 2003, 401.

topraklandırılması ve borçlarının kapanması konusunda birçok reform gerçekleştirmiş fakat bu reformlar en nihayetinde statükocu üst tabaka muhaliflerce başarısızlığa uğratılmıştır. Bu başarısızlığın en büyük bedeli de Gracchus kardeşlerin hayatlarıyla ödenmiştir. Gracchus kardeşlerin bu hamleleri tam anlamıyla başarıya ulaşmamış olsa da Halkçı (*Populares*) kesim ile Cumhuriyetçi (*Optimates*) yani aristokrat kesim arasında büyük bir düşmanlık oluşturmuş ve cumhuriyet rejiminin sonunu da bu şekilde başlatmıştır.

Roma, İtalya hakimiyetini tamamladıktan sonra Akdeniz'e yayılma hususunda bölgede yaşayan diğer kavimlerden (Samnitler, Lucanialılar gibi) büyük katkılar sağlamıştır. Fakat esnek olmayan vatandaşlık meselesi nedeniyle bu halklar sık sık mağdur olmuş ve bu doğrultuda belirli dönemlerde ayaklanmalar çıkarmışlardır. Bu mağduriyetlerin MÖ I. yüzyılda artmasıyla Müttefikler çatısı altında Roma'ya karşı bir koalisyon oluşmuştur. Bu koalisyon kendi devletini ilan etmiş ve Roma hakimiyetini tanımamıştır. Kurulan bu yeni devlet (İtalia), Roma'nın bir başka versiyonundan ibaret olmuştur. Devlet kurulduktan sonra Roma nizamında bir meclis ve ordu yapısı teşkilatlandırılmıştır. Önceden Roma ordusunda görev alan Müttefik halklara mensup kıdemli askerler, Roma ordusunda gördükleri sistemleri ve talimleri aynı şekilde Müttefikler ordusuna da uygulamışlardır. Müttefikler kurdukları bu yapıyla Roma'nın öncelikle İtalya yarımadasındaki, daha sonra da Akdeniz coğrafyasındaki önder kimliğinin her an yok edilebileceğini göstermiştir. Savaşların sürdüğü yıllarda tarım, ticaret, asayiş, sosyal hayat ve siyasi durum derinden sarsılmıştır. Üstelik Müttefik halklar yapılan mücadelelerin ilk safhalarını da başarıyla kapatarak (MÖ 91-88) Roma'nın otoritesini olabildiğince sarsmıştır. Sonuçta Roma, her ne kadar savaşta konumunu belli oranda düzeltse de bu savaşı zor kullanarak kazanamayacağını fark etmiş ve silah bırakan halklara vatandaşlık vaadinde bulunmak zorunda kalmıştır. Böylelikle Müttefik halklar, verdikleri büyük mücadelelerin ardından istedikleri vatandaşlık hakkını elde etmeyi başarmışlardır. Roma bu mücadeleler sonucunda hem ekonomik hem de siyasi olarak ciddi bir darbe almış ve Gracchus kardeşlerin reformlarıyla ayrışan toplumsal atmosfer daha da derinleşmiştir.

Roma'nın önemli komutanlarından biri olan Marius'un en önemli icraatı, orduyu bir reform ile profesyonel ve ücretli hale getirmesiydi. Gerçekleştirilen reform ile ordu

her daim savaşa hazır hale gelmekle kalmamış, ayrıca komutanlarına olan bağlılıklarını da arttırmıştır. Düzenlenen ordunun etkisi, Roma'nın kuzey sınırında terör estiren Germen kabileleri Cimbri ve Teutones'in baskılarını kırmada büyük başarı göstermiş ve dolayısıyla Marius'un prestijini de hatırı sayılır ölçüde kuvvetlendirmiştir. Böylelikle Marius, Roma'da komutanlar dönemini başlatmış oluyordu. Ayrıca halkın gözündeki popülaritesi sayesinde üst üste *Consul* olması, Roma'nın geleneklerinin aksine başka bir döneme geçtiğinin de habercisiydi. Karakterler artık siyasette çok etkin konumdaydı.

Roma'nın köklü *Patricii* ailelerinden birine mensup olan Sulla, Marius'un komutasındaki Iugurtha Seferi'yle kendisinden söz ettirmiş ve Müttefikler Savaşı'nın da son bölümünde etkin rol oynayarak Roma siyasetinde yer edinmiştir. Sulla'nın düşünce yapısı, Gracchus kardeşlerin ve Marius'un Halkçı politikalar gütmelerinden rahatsız olan muhalif taraftan yanaydı. Gracchus kardeşlerin ve Marius'un hamleleri ona göre Roma geleneklerini ve dolayısıyla *Senatus*'u derinden sarsmaktaydı. Marius'un azalan itibarı Müttefikler Savaşı'yla taçlanırken, Sulla'nın prestiji artmaya devam etmekteydi. Bu doğrultuda ikili, Mithridates Savaşı (MÖ 88) ordu komutanlığı için bir yarış haline girmişlerdir. Bu yarış aslında Halkçı ve Cumhuriyetçi tarafların tekerrür eden mücadelelerinden bir başkasıydı. MÖ 88 yılı *Consul*'ü olan Sulla bu yarışın ilk safhasını kazansa da Marius taraftarlarının bu kararı Marius lehine değiştirdikleri haberini almıştır. Bu durum Sulla'yı önemli bir karar almaya itti ve Roma şehri tarihinde ilk kez bir komutanı tarafından kuşatıldı. Roma'yı kıdemli askerleriyle kısa sürede düşüren Sulla, hakimiyetini ilan etti. Marius kaçmayı başarsa da kısa süre sonra ölmüştür (MÖ 86). Marius'un ardıllarına karşı gerçekleştirilen ve MÖ 82'ye değin süren mücadeleler en nihayetinde Sulla lehine sonuçlanmıştır. Sulla, Roma'nın böylesi Halkçı sorunlarla bir daha yüz yüze gelmemesi adına *Proscriptio* yani infaz listeleri hazırlayarak Halkçıları, dolayısıyla da kendi muhaliflerini ağır cezalara çarptırmıştır. Bu cezalardan nasibini alanlardan ailelerden birisi de daha sonraki Roma siyasetinde yeni bir dönem açacak olan Gaius Iulius Caesar'ın ailesi olacaktır. Sulla başvurduğu bu yöntemle her ne kadar Roma'daki kargaşa dönemini yatıştıracağını düşünse de sadece soylu merkezli yaklaşımıyla alt tabaka halkı yok saymıştır. Bu da sıradan halkın kanunlar önünde de ezilmesine yol açmış ve sınıflar arasındaki sorunlu ilişkiyi iyice derinleştirmiştir.

KAYNAKLAR

Antik Kaynaklar

- EUTROPIUS. (2017). *Kısa Roma Tarihi*, (2. Baskı), Çev. Çiğdem Menzilioğlu, Alfa Yayınları, İstanbul.
- LIVIUS, T. (1992). *Roma Tarihi: Şehrin Kuruluşundan İtibaren/Ab Urbe Condita*. Kitap: II, Çev. Sabahat Şenbark, Arkeoloji ve Sanat Yayınları, İstanbul.
- PLUTARKHOS. M. (2001). *Gracchus Kardeşler*, Çev. Sema Sandalcı, Belge Yayınları, İstanbul.
- POLYBIOS. (1889). *Historiai*, Ed. F.O. Hultsch (*The histories of Polybius Vol. 1*), Macmillan and Company, New York.

Modern Kaynaklar

- ARSLAN. M. (2003). "İ.Ö. 188 Yılından İ.Ö. 67 Yılına Kadar Lykia, Pamphylia ve Kilikia Thrakeia Sahillerindeki Korsanlık Faaliyetleri: Nedenleri ve Sonuçları", *Adalya*, 6, 91-118.
- ASTIN. A. E. (2008). Roman Government and Politics, 200-134 B.C., *The Cambridge Ancient History Second Edition Volume VIII: Rome and the Mediterranean to 133 B.C*, Ed. A. E. ASTIN vd., Cambridge University Press, Cambridge, 163-197.
- ATLAN. S. (2020). *Roma Tarihi'nin Ana Hatları I. Kısım: Cumhuriyet Devri*, (3. Baskı), Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.
- AYDOĞDU. M. (2016). "Roma Hukukunda Toprak Sistemi ve Tarım Reformu Girişimleri", *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 22(3), 375-382.
- BADIAN. E. (1972). "Tiberius Gracchus and the beginning of the Roman Revolution" *Aufstieg und Niedergang der römischen Welt (ANRW)*, 1(1), 668-731.
- BEARD. M. (2019). *SPQR: Antik Roma Tarihi*, Çev. İrem Sağlamer, Pegasus Yayınları, İstanbul.
- BERNSTEIN. A. H. (1978). *Tiberius Sempronius Gracchus: Tradition and Apostasy*, Cornell University Press, Ithaca and London.
- BRADLEY. G. (2017). "Mobility and Secession in the Early Roman Republic" *Antichthon*, 51, 149-171.

- CORNELL-MATTHEWS. T.-J. (1988). *Roma Dünyası*, Çev. Ş. Karadeniz, İletişim Yayınları, İstanbul.
- DART. C. J. (2014). *The Social War, 91- to 88 BCE: A History of the Italian Insurgency against the Roman Republic*, Routledge Publishing, London.
- DEMİRCİOĞLU. H. (2019). *Roma Tarihi I. C.: Cumhuriyet (Menşe'lerden Akdeniz Havzasında Hâkimiyet Kurulmasına Kadar)*, (7.Baskı), Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.
- DIAKOV-KOVALEV. V. S. (2015). *İlkçağ Tarihi*, (3. Basım), Çev. Ö. İnce, Yordam Kitap, İstanbul.
- DUNCAN. M. (2018). *Fırtınadan önce Fırtınadan Sonra: Roma İmparatorluğu'nun Sonu ve Başlangıcı*, Çev. N. F. Kaya, Salon Yayınları, İstanbul.
- ENGELS. F. (2018). *Ailenin, Özel Mülkiyetin ve Devletin Kökeni*, Çev. M. Tüzel, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- ERIC-GRAHAM. C. M. (2017). *Antikçağ İmparatorlukları*, Çev. E. Duru, Say Yayınları, İstanbul.
- EVANS. R. J. (1994). *Gaius Marius: A Political Biography*, University of South Africa Press, Pretoria.
- EVANS. R.J. (2005). "Rome's Cimbric Wars (114-101 BC) and their Impact on the Iberian Peninsula", *Acta Classica*, 48, 37-56.
- FAULKNER. N. (2017). *Roma: Kartalların İmparatorluğu*, (2. Basım), Çev. Ç. Sümer, Yordam Kitap, İstanbul.
- FINLEY. M. I. (2007) *Antik Çağ Ekonomisi*, Çev. Hatice Palaz Erdemir, Arkeoloji ve Sanat Yayınları, İstanbul.
- FREEMAN. F. (2003). *Mısır, Yunan ve Roma: Antik Akdeniz Uygarlıkları*, Çev. S. K. Angı, Dost Kitabevi, Ankara.
- GABBA. E. (2006). "Rome and Italy: The Social War", *The Cambridge Ancient History Second Edition Volume IX: The Last Age of the Roman Republic 146-43 B.C.*, Ed: J. A. Crook vd., Cambridge University Press, Cambridge, 104-128.
- GÖZLÜ. A. (2019). "Sosyal ve Siyasi Boyutları Perspektifinden Tiberius Gracchus'un (İÖ 163-133) Toprak Reformu Girişimi", *Turkish Studies*, 14(6), 2019, 3237-3248.

- HORNBLOWER-SPAWFORTH. S.-A. (1999). "Cursus Honorum", *The Oxford Classical Dictionary* içinde, (3.basım), Oxford University Press, New York, 415.
- JONES. P. (2019). *Geldim Gördüm Yendim*, Çev. Funda Sezer, Say Yayınları, İstanbul.
- KAYA. M. A. (2015). *İlk Çağ Tarih ve Uygarlığı*, Pegem Akademi, Ankara.
- KEAVENEY. A. (2005). *Sulla: The Last Republican*, Routledge Publishing, London.
- KENDALL. S. (2013). *The Struggle for Roman Citizenship: Romans, Allies, and the Wars of 91-77 BCE*, Gorgias Press, Piscataway.
- KONRAD. C. F. (2006). "From the Gracchi to the First Civil War (133-70)", *A Companion to the Roman Republic*, Ed: N. Rosenstein-R. Morstein-Marx, Blackwell Publishing, Oxford, 167-189.
- LINTOTT. A. (2006). "Political History, 146-95 B.C. ", *The Cambridge Ancient History, Vol. IX (Ed. by J. A. Crook, A. Lintott, E. Rawson)*, Cambridge University Press, 40-103, Cambridge.
- MAYOR. A. (2013). *Mithradates*, Çev. G. Ergin, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- MITCHELL. R.E. (2005). "The Definition of Patres and Plebis: An End to the Struggle of the Orders", *Social Struggles in Archaic Rome: New Perspectives on the Conflict of the Orders*, Ed. K. A. Raaflaub, Blackwell Publishing, Oxford, 128-167.
- ÖZÇELİK. N. (2002). *İlkçağ Tarihi ve Uygarlığı*, Nobel Yayınları, Ankara.
- ÖZÜSAĞLAM MUTLU. Z. (2014). *Marius'un Ordu Reformu Öncesi ve Sonrasında Legio'nun Kuruluş ve Muharebe Düzeni*, Arkeoloji ve Sanat Yayınları, İstanbul.
- POTTER. D. (2004). "The Roman Army and Navy", *The Cambridge Companion to the Roman Republic*, Ed: H. I. Flower, Cambridge University Press, New York, 66-88.
- RIDLEY. R.T. (1968). "Notes on the Establishment of the Tribunate of the Plebs", *Lotamus*, 27/3, 535-554.
- SAMPSON. G. C. (2010). *The Crisis of Rome: The Jugurthine and Northern Wars and the Rise of Marius*, Pen & Sword Books Ltd., Barnsley.
- SANTANGELO. F. (2016). *Marius*, Bloomsbury Academic an Imprint of Bloomsbury Publishing Plc., London.

- SCULLARD. H.H. (2011). *From the Gracchi to Nero: A History of Rome from 133 B.C. to A.D. 68*, Routledge Publishing, London.
- SHOTTER. D. (2005). *The Fall of the Roman Republic*, Routledge Publishing, London.
- STOCKTON. D. (1979). *The Gracchi*, Oxford University Press, Oxford.
- ŞAHİN. O. G. (2020). “Lex Sempronia Tiberiana’: Tiberius Gracchus’un Toprak Reformu ve Toplumsal Kökenleri”, *Anadolu Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 6(1), 183-238.
- TAYLOR. L.R. (1949). *Party Politics In The Age Of Caesar*, University of California Press, Berkeley and Los Angeles.
- TEKİN. O. (2016). *Eski Yunan ve Roma Tarihine Giriş*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- UMUR. Z. (1974). *Roma Hukuku, Tarihi Giriş-Kaynaklar-Umumi Mefhumlar-Hakların Himayesi*, İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları, 1974.
- UNGAN ÇALIŞKAN. H. (2017). “Bir Öteki Roma Müessesesi: Hizmet Akdi”, *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 23(3), 395-415.
- WHITE. K. D. (1967). “Latifundia: A Critical Review of the Evidence on Large Estates in Italy and Sicily up to the End of the First Century A.D.”, *Bulletin of the Institute of Classical Studies*, 14(1), 62-79.



International Journal of Social Sciences

ISSN: 2587-2591

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.12.6>

Volume 6/3

2022 p. 105-134

MİLLÎ ŞEF'İN LİDERLİĞİNDE “GÜÇLÜ ORDU GÜÇLÜ TÜRKİYE”: İSMET İNÖNÜ DÖNEMİ'NDE ZAFER BAYRAMI KUTLAMALARI (1939-1945)

STRONG ARMY STRONG TURKEY UNDER THE LEADERSHIP OF NATIONAL CHEF: VICTORY DAY CELEBRATIONS IN THE PERIOD OF İSMET İNÖNÜ (1939-1945)

Bahar İZMİR*

ÖZ

Toplumların uluslaşma sürecinde bütün bir halkı ortak bir maziye bağlama gibi bir işlev gören millî bayramlar, mevcut rejime ve o rejimin temsilcilerine meşruiyet kazandırmanın da bir yolu olmuştur. Yine millî bayramlar vatandaşın devletle bütünleşmesi, iktidarın toplumu mobilize etmesi ve gerek ülke içine gerekse diğer ülkelere verilecek olan mesajlar için de birer vasıta olarak kullanıla gelmiştir. Mevcut iktidara meşruiyet kazandırmak ve geleceği de şekillendirmek gibi bir amaca da hizmet eden millî bayramlara, Erken Cumhuriyet Dönemi'nde ve daha sonra İnönü Dönemi'nde millî hafızayı canlı tutmak adına önemli bir misyon yüklenmişti. Millî Mücadele'nin askerî safhasını sonlandıran ve büyük bir zaferi simgeleyen 30 Ağustos Başkumandanlık Meydan Muharebesi'nin Zafer Bayramı olarak kutlanması, hem Gazi Mustafa Kemal Paşa'nın askerî zaferlerine atıfta bulunulması hem de Milli Mücadele sürecinde gerek Türk ordusunun gerekse Türk halkının fedakârlık ve kahramanlıklarının her yıl anılması açısından önem arz etmiş, 1924 yılından itibaren günümüze kadar Türkiye'de Zafer Bayramı kutlamaları süre gelmiştir. 30 Ağustos günü, ilk kez 1924'te Dumlupınar'da, Cumhurbaşkanı Gazi Mustafa Kemal Paşa'nın katıldığı bir törenle *Başkumandan Zaferi* adıyla kutlanmaya başlanmış, 1 Nisan

* Arş. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi, Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, E-mail: bizmir@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6752-0786, Ankara, Türkiye.

1926'da kabul edilen Zafer Bayramı Kanunu'yla Cumhuriyetin milli bayramları arasındaki yerini almıştır. 1930'ların ortalarından itibaren geniş kapsamlı ve katılımlı merasimlerle kutlanan Zafer Bayramı; yine bu dönemde muhtemel bir hava saldırısına karşı uyanık olunması için *Zafer ve Tayyare Bayramı* olarak kutlanmaya başlanmıştır. Atatürk Dönemi'nde düzenlenen Zafer Bayramı kutlamalarında Türkiye'nin o dönemdeki dış politikasına uygun olarak antiemperyalist bir dil kullanılmıştır. Yine kutlamalarda Büyük Taarruz'un önemine vurgu yapılarak zaferin başkumandanı olan Mustafa Kemal Atatürk'ün kurucu ve kurtarıcı kimliği ön plana çıkarılmıştır. Her ne kadar Türkiye II. Dünya Savaşı'na fiili olarak katılmasa da hemen her alanda savaşın etkilerini hissetmiştir. Bu doğrultuda, savaş atmosferinin Zafer Bayramı kutlamalarına ve bu bayramın semboller dünyasına yansımaları kaçınılmazdır. Ayrıca Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün Milli Şef olduğu bu dönem boyunca, bayram kutlamaları kapsamında yapılan konuşmalarda ve basında onun ve başarılarının da ön plana çıkarılmaya başladığı görülmektedir. 30 Ağustos Zafer Bayramı kutlamalarına dair şimdiye değin yapılan akademik çalışmalarda daha çok Atatürk Dönemi'nde yapılan kutlamalar merkeze alınmıştır. Ayrıca söz konusu çalışmaların çoğu yerelde yapılan kutlamalara odaklanmıştır. Bu çalışmada ise II. Dünya Savaşı yıllarında kutlanan zafer bayramları ele alınacak; savaş dönemindeki iktisadi zorlukların bayram kutlamalarını etkileyip etkilemediği tespit edilmeye çalışılacaktır. Ayrıca Atatürk Dönemi'ndeki bayram kutlamalarında ön plana çıkarılan "Yurtta Sulh, Cihanda Sulh" ve Lozan Barış Antlaşması'nın kazanımları ve önemi gibi vurguların yerini daha militarist ve anti-statükocu bir söylemin alıp almadığı ortaya konulmaya çalışılacaktır. Yine, II. Dünya Savaşı'nın Zafer Bayramı kutlamalarının semboller dünyasına tesir edip etmediği "Halaskar Atatürk" ve "Milli Şef İnönü" söylemleri üzerinden analiz edilecektir.

Anahtar Kelimeler: *II. Dünya Savaşı, Atatürk, Başkumandan Zaferi, Büyük Taarruz, İsmet İnönü, Zafer Bayramı, Zafer ve Tayyare Bayramı.*

ABSTRACT

National holidays, which have the function of connecting the whole people to a common past in the nation-building process of societies, have also been a way to gain legitimacy to the current regime and its representatives. Again, national holidays have been used as a means for the integration of the citizen with the state, for the government to mobilize the society, and for messages to be given both within the country and to other countries. National

holidays, which also served the purpose of giving legitimacy to the current government and shaping the future, had an important mission to keep the national memory alive in the Early Republican Period and later in the İnönü Period. Celebrating the Battle of the Commander-in-Chief on August 30, which ended the military phase of the National Struggle and symbolizing a great victory, as Victory Day, both referring to the military victories of Gazi Mustafa Kemal Pasha, sacrifices and heroism of both the Turkish army and the Turkish people during the National Struggle. Since 1924, Victory Day celebrations have continued in Turkey since 1924. It started to be celebrated as the Victory of the Commander-in-Chief with a ceremony attended by President Mustafa Kemal Pasha for the first time on August 30, 1924, in Dumlupınar, and took its place among the national holidays of the Republic with the Victory Day Law adopted on April 1, 1926. Victory Day, has been celebrated with extensive and participatory ceremonies since the mid-1930s; again in this period, it was started to be celebrated as Victory and Airplane Day in order to be alert against a possible air attack. An anti-imperialist language was used in accordance with Turkey's foreign policy at that time in the Victory Day celebrations held during the Atatürk Era. Again in the celebrations, the importance of the Great Offensive was emphasized, and the founder and savior identity of Mustafa Kemal Atatürk, who was the commander-in-chief of the victory, was brought to the fore. Although Turkey did not actually joined the World War II, she felt the effects of the war in almost every field. In this direction, it is inevitable that the atmosphere of war reflects on the Victory Day celebrations and the world of symbols of this holiday. In addition, during this period when President İsmet İnönü was the National Chief, it is seen that he and his achievements began to be highlighted in the speeches given within the scope of the holiday celebrations and in the press. In the academic studies on the 30 August Victory Day celebrations so far, the celebrations held during the Atatürk Period have been at the center. In addition, most of the studies in question focused on local celebrations. In contrast, this study focuses on more the celebrations during World War II and questions whether the economic difficulties in the war period affected the holiday celebrations. In addition, the study is a trial to reveal whether a more militarist and anti-status quo discourse took the place of emphasis such as "Peace at Home, Peace in the World" and the achievements and importance of the Lausanne Peace Treaty, which were brought to the fore in the holiday celebrations in the Atatürk Era. Again, the article also analyzes whether Victory Day celebrations of World War II affected the world of symbols or not through the discourses of "Halaskar Atatürk" and "National Chief İnönü".

Keywords: *II. World War, Atatürk, Victory of the Commander-in-Chief, Great Offensive, İsmet İnönü, Victory Day, Victory and Airplane Day.*

GİRİŞ

Ulus devletlerin inşası sürecinde devletin toplum üzerindeki tezahürlerinden biri de milli bayramlardır. Millî bayramlar toplumun birlik ve beraberliğini kurumsallaştırma açısından oldukça önem arz eder. Nitekim 14 Temmuz 1799'da ilk defa ulus devletin inşası sürecinde kutlanan Fransız İhtilali Bayramı, birçok devlete örnek teşkil etmiştir.¹ Türk topluluklarında İslamiyet öncesinde ve sonrasında kutlanan bayramlar arasında Nevruz Bayramı önemli bir yer teşkil ederken, İslami dönemde dini bayramlar ön plana çıkmıştır. Bununla birlikte, ümmetten millete geleneksel devletten modern devlete geçiş sürecinde milli bayramlara özel bir önem atfedilmiş ve II. Meşrutiyet Dönemi'nde ilk defa kutlanmaya başlanan "İyd-ı Milli" ya da Hürriyet Bayramı millî bayram olgusunu devlet ve toplum yaşamına kazandırmıştır. Millî bayramlar, bir milletin başarılarının, kahramanlıklarının ve toplum hafızasında yer eden önemli olayların gelecek nesillere aktarılabilmesi için araçsallaştırılmış, ortak bir mazi inşa etmenin en önemli unsurlarından biri haline gelmiştir.

Günün iktidarını meşrulaştırmak ve âtinin nesillerini şekillendirmek için maziyi hatırlatmak amacını da taşıyan millî bayramlar, Cumhuriyet Türkiye'sinin de ayrılmaz bir parçası olmuştur. Erken Cumhuriyet döneminde milli bayramların ilanı için çok da zorluk çekilmemiştir. Zira Milli Mücadele Dönemi olarak adlandırılan 1919-1920 yılları arasındaki süreçte Türk milletini işgal ve esaretten kurtaran geleneksel bir imparatorluktan modern bir ulus devlete geçişi mümkün kılan pek çok kritik tarih söz konusudur. Bu tarihler, Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'a çıkarak Millî Mücadele'yi organize edip, bu mücadelenin önderi haline geldiği sürecin başlangıcını teşkil eder. Yine, yeni Türk Devleti açısından kurucu ve kurtarıcı bir rol üstlenen Hakimiyet-i Milliye'nin vücut bulduğu Türkiye Büyük Millet Meclisinin açılış tarihi olan 23 Nisan'ın da bayram olarak kutlanması gayet doğaldır. Milli Mücadele'nin askerî safhasını sonlandıran Anadolu'daki Yunan işgalini kati olarak nihayete erdiren 30 Ağustos Başkumandanlık Meydan Muharebesi'nin de Zafer Bayramı olarak kutlanması hem Gazi Mustafa Kemal Paşa'nın askerî zaferlerine atıfta bulunulması hem de Milli Mücadele sürecinde gerek Türk ordusunun gerekse Türk halkının fedakârlık ve kahramanlıklarının her yıl anılması

¹ Lynn Avry Hunt, **Politics, Culture and Class in the French Revolution**, University of California Press, London, 1984, s.35.

açısından önem arz etmiş ve 1924 yılından itibaren günümüze kadar Türkiye’de Zafer Bayramı kutlamaları süre gelmiştir.

26 Ağustos 1922’den 18 Eylül 1922’ye kadar süren ve Türk Millî Mücadelesi içerisinde Büyük Taarruz olarak adlandırılan savaşıla, işgalci Yunan ordusuna karşı çok önemli ve kesin bir zafer kazanılmıştı. Bu savaşın bir aşaması olan 30 Ağustos tarihli Meydan Muharebesi bizzat Başkumandan Mustafa Kemal Paşa tarafından yönetilmiş ve Türk ordusunun zaferiyle sonuçlanmıştı. Sakarya Zaferi’nden sonra TBMM Hükümeti bir yandan barış görüşmelerini yürütürken diğer yandan da bir taarruz için hazırlıklarına başlamıştı. Mart 1922’de İtilaf Devletleri tarafından Paris’te düzenlenen konferansta, Sevr Antlaşması’nı çağrıştıran bir barış anlaşması teklif edilmiş, TBMM Hükümeti ise bu teklifi Misak-ı Milli’ye aykırı bulduğu için reddetmişti. Bununla birlikte, Ankara Hükümeti, sorunu diplomatik yollarla çözmek istediğini göstermek amacıyla birtakım karşı tekliflerde bulunmuşsa da bu teklifler Müttelik devletler tarafından kabul edilmemişti. Bütün bu sürecin sonunda, sorunun diplomasi yoluyla çözülemeyeceğine kanaat getiren Mustafa Kemal Paşa, 16 Haziran 1922’de Büyük Taarruz’un yapılması kararını verdi. Büyük bir gizlilik içerisinde gerçekleştirilen taarruz hazırlıklarının akabinde 26 Ağustos sabahı, Türk ordusu bütün bir cephe hattında aynı anda taarruza geçti. Amaç, Anadolu’daki Yunan işgaline kesin olarak son vermektir. Afyon’un işgalden kurtarılmasının ardından, karargâhıyla birlikte bu şehre giren Mustafa Kemal Paşa oldukça yıpratılan Yunan kuvvetlerini 30 Ağustos’ta bir meydan savaşı yapmaya zorladı. Nihayetinde, Başkumandanlık Meydan Muharebesi’nde Yunan ordusu ağır bir yenilgi aldı ve pek çok kayıp vererek geri çekilmeye başlayarak bütün bir Batı Anadolu’yu boşaltmak zorunda kaldı. Böylece, Milli Mücadele’nin askerî safhası sona erdi ve Lozan Barış Konferansı’na giden yol da açılmış oldu. Büyük Taarruz’un zaferle sonuçlanması aynı zamanda Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin de temellerinin atıldığı en önemli başarılarından biriydi.²

² Büyük Taarruz ve Başkomutanlık Meydan Muharebesi’nin askeri ve siyasi yönden değerlendirmesine dair ayrıntılı bilgi için bakınız: Sadık Sarısan, Uğur Üçüncü, “Arşiv Belgelerine Göre Büyük Taarruz”, **Tarih Okulu Dergisi**, Yıl 9, Sayı 25, Mart 2016; **Türk İstiklal Harbi, Büyük Taarruza Hazırlık ve Büyük Taarruz (10 Ekim 1921-31 Temmuz 1922)**, C.2, IV. Kısım, 1. Kitap, Genelkurmay Basımevi, Ankara, 1967; **Türk İstiklal Harbi, Büyük Taarruz (1-31 Ağustos 1922)**, Cilt 2, IV. Kısım, 2. Kitap, Genelkurmay Basımevi, Ankara, 1995; **Türk İstiklal Harbi, Büyük Taarruzda Takip Harekâtı (31 Ağustos-18 Eylül 1922)**, II Cilt, 6. Kısım, Genelkurmay Basımevi, Ankara, 1995; İsmet Görgülü, **Büyük Taarruz**, Genelkurmay Basımevi, Ankara, 1992.

İki savaş arası dönemde Türkiye, iç politikada siyasi ve ekonomik bağımsızlığını koruma ve yeni reformlarla geliştirme çabası içine girmişti. Dış politika ise 1930'lara kadar Lozan'dan kalan meselelerin çözülmesi ekseninde gelişmiş, 1930'lardan sonra ise dünyada savaşın ayak seslerinin duyulmaya başlamasıyla daha çok güvenlik kaygısı öne çıkmıştı. Nitekim bir savaşa doğru hızla ilerleyen konjonktürel gelişmeler, Türkiye'yi Doğu'da ve Batı'da bir savunma hattı inşa etmeye itmiş; Türkiye bu dönemde çeşitli anlaşmalarla barışın tesisinden yana adımlar atmıştı. Buna karşın, Türkiye'nin ve diğer devletlerin barışın tesisine yönelik tüm çabalarına rağmen 1 Eylül 1939'da Almanya'nın Polonya'ya saldırması ile savaş resmen başlamış oldu.

Türkiye'nin gerek askeri gerekse de ekonomik açıdan bu savaşa hazır olmadığı açıktı. Bu nedenle, savaş boyunca Türk dış politikasının temel amacı savaşta tarafsız bir politika izleyerek Türkiye'nin toprak bütünlüğünü korumaktı. Bu nedenle İsmet İnönü'nün de girişimleri ve çabaları neticesinde savaş boyunca denge politikası izlendi. Her ne kadar Türkiye savaşa dâhil olmama yönündeki kararını uygulasa da Türk-İngiliz ittifakını savaş boyunca güçlendirmeye de devam etti. Türkiye, İngiltere ve Fransa arasında 19 Ekim 1939'da imzalanan Yardımlaşma Antlaşması bunun en somut örneğiydi. Türkiye, olası bir savaş ihtimalini de göz önünde bulundurmuş, buna yönelik önlemlerini de savaş boyunca almaya devam etmişti. Savaş sürecinde Sovyetler Birliği ve Almanya ile imzalanan Saldırmazlık Antlaşmaları (1941) yine buna yönelik çabalardı. Müttefik devletlerin yanı sıra Almanya ve Rusya'nın da savaş boyunca baskısına maruz kalan Türkiye, bu baskıları bertaraf edebildi ve savaş dışında kalmayı sürdürdü. İsmet İnönü'nün mimarı olduğu bu tarafsız dış politika, söz konusu yıllarda oldukça hassas bir dengede yürütüldü ve Türkiye savaşa dâhil olmadan ve toprak bütünlüğünü koruyarak çıkmayı bildi.³

1939-1945 yılları arasında devam eden savaşın sonuçları ise oldukça ağır oldu. İkinci Dünya Savaşı milyonlarca insanın ölmesine ve yaralanmasına sebep olurken yeni bir dünya düzenini de beraberinde getirdi. Savaşın getirdiği iktisadi yıkımlar ise yalnızca savaşa dâhil olan ülkeleri değil neredeyse tüm ülkeleri derin bir şekilde etkiledi. Türkiye

³ Bkz: Edward Weisband, **İkinci Dünya Savaşı'nda İnönü'nün Dış Politikası**, Çev: M. Ali Kayabal, Milliyet Yayınları, İstanbul, 1974; Hüner Tuncer, **İsmet İnönü'nün Dış Politikası (1938-1950)** İkinci Dünya Savaşı'nda Türkiye, Kaynak Yayınları, İstanbul, 2012, William Hale, **Türk Dış Politikası**, Mozaik Yay, İstanbul, 2000, Korkut Boratav, **Türkiye'de Devletçilik**, İmge Kitabevi, Ankara, 2006.

de savaşa fiili olarak katılan ülkeler kadar olmasa da ekonomik açıdan oldukça büyük bir zarara uğradı. Söz konusu dönemde, savaşın ekonomisi ve bunun pratikleri iç politikayı belirleyen temel saiklerden biri oldu. Ekonominin bu süreçte en az hasarla kurtartılabilmesi için bir yandan halka ağır vergiler yüklenirken bir yandan katı devletçi uygulamalar öne çıktı. 1940'ta çıkarılan ekonomide olağanüstü tedbirleri öngören Milli Korunma Kanunu bunlardan ilkiydi. Hemen ardından, Başbakan Şükrü Saraçoğlu tarafından 1942'de çıkarılan Varlık Vergisi, 1943'te uygulanan Toprak Mahsulleri Vergisi uygulandı. Savaşın maliyeti Türkiye için de oldukça ağır olmuştu. Neticede, savaşın getirdiği olağanüstü koşullar toplumun büyük bir kesimini derinden etkiledi ve toplumsal bir tepkiyi de beraberinde getirdi.⁴

Toplumun geniş bir kesiminde yükselen bu tepkileri dindirmenin bir yolu da ülkece kutlanan bayramlardı. Nitekim savaş yıllarında devam eden Zafer Bayramı kutlamaları yalnızca dış politikada Türkiye'nin gücünü ve "şanlı zaferlerini" vurgulamakla kalmadı, aynı zamanda iç politikada da iktidara meşruiyet kazandırmanın ve halka birlik mesajı vermenin de bir vesilesi haline geldi. Bu bakımdan, bu çalışma savaş tehdidi altındaki bu yıllarda Türkiye'deki zafer bayramı kutlamalarının analitik olarak değerlendirilmesi amaçlamaktadır. Nitekim iç politikada iktidara meşruiyet sağlamanın bir aracı haline gelen bayram kutlamaları "Tek Adam"dan "İkinci Adam"a geçiş sürecindeki sancılara dair de izler taşımaktadır. Bu çalışmada, söz konusu yıllardaki Zafer Bayramı kutlamalarının gerek İnönü iktidarının meşruiyet sorununa gerekse de savaşın gölgesindeki Türkiye'nin konumuna dair izler taşıdığı düşünülmektedir.

Savaştaki gelişmelerden hareketle, orduyu ve milleti savaşa hazırlama düşüncesinin önemli bir ayağını da basın oluşturdu. Nitekim Zafer Bayramı kutlamalarında kullanılan semboller, basındaki değerlendirmelerle daha da vurgulu hale geldi. Bu doğrultuda Milli Şef ve ordu mensuplarının kutlama törenlerinde yaptığı konuşmalar ve verilen mesajlar, basında anında karşılık buldu ve bayram bu retorik ile şekillendirildi.

⁴ İlhan Tekeli, Selim İlkin, **İkinci Dünya Savaşı Türkiye'si**, Cilt II, İletişim Yay, İstanbul, 2014, s. 83-105; Cemil Koçak, **Türkiye'de Milli Şef Dönemi 1938-1945**, Cilt II, İletişim Yay, İstanbul, 2007, s.365-420. Kamuran Gürün, **Savaşın Dünya ve Türkiye**, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1986.; Selim Deringil, **Denge Oyunu İkinci Dünya Savaşı'nda Türkiye'nin Dış Politikası**, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 2007, s. 263-268. Ayrıca bkz: Mahmut Goloğlu, **Milli Şef Dönemi 1939- 1945**, Ankara, 1974.

1. Atatürk Dönemi'nde Zafer Bayramı Kutlamaları

30 Ağustos'ta kazanılan Türk Zaferi'nin yıldönümünde ilk kutlama 1924'te Dumlupınar'ın Çal Köyü yakınlarında Mustafa Kemal Paşa'nın katılımıyla gerçekleşti. 1923 yılında, 30 Ağustos Zaferi'nin yıldönümü kutlamasının yapılmamasının temel sebebi, Türkiye'nin bu dönemde hem içeride hem dışarıda yoğun bir gündemle meşgul olmasıydı.⁵

Yapılan ilk kutlamalara Genelkurmay Başkanı Fevzi Paşa ve Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Paşa katıldı. Söz konusu kutlamalar kapsamında ayrıca Meçhul Asker Abidesi ve Heykelinin temel atma töreni de gerçekleştirildi. Söz konusu kutlamalarda Mustafa Kemal Paşa yaptığı konuşmada, 30 Ağustos Zaferi'ni Türk tarihinin en önemli dönüm noktası olarak ifade ederken, Türkiye Cumhuriyeti'nin temelini burada sağlamlaştırıldığını belirtti.⁶ Bundan sonraki süreçte, Büyük Zafer ve Başkomutanlık Muharebesi 1926 yılında çıkarılan bir kanunla Türk ordusunun bayramı olarak ilan edildi.⁷

25 Ağustos 1926 tarihinde İcra Vekilleri Heyeti, Şehit Asker Abidesi'nin bulunduğu mevkiyi tören alanı olarak kabul etti. Erken Cumhuriyet yıllarında bayramlar, belirli bir program dâhilinde kutlandı ve bu kutlamaları organize etmek için şehirlerde komiteler oluşturuldu. Atatürk Dönemi'nde yapılan kutlamalar aynı zamanda iki savaş arası döneminin ruhunu da yansıtmaktaydı. Zira bu dönemde Türkiye, Lozan'da elde etmiş olduğu kazanımları korumaya yönelik statükocu bir dış politika takip etmiş, bu da Zafer Bayramı kutlamalarının semboller dünyasına yansımıştı. Nitekim bayram kutlamalarında yapılan konuşmalarda hazırlanan afiş ve broşürlerde dış politikada revizyonizme değil içeride süreklilik arz eden bir reformizme vurgu yapılmıştı. Zafer

⁵ Bedrettin Tuncel, *Atatürk ve 30 Ağustos Zaferinin İlk Kutlanması*, Ankara, 1972, s.7.

⁶ Burhan Sayılır, "30 Ağustos Zafer Bayramı Kanunu, İlk Zafer Kutlaması ve Büyük Taarruz İle İlgili Bazı Bilgiler", *Çanakkale Araştırmaları Türk Yılığ*, Yıl 12, Sayı 16, Bahar 2014, s. 91-92.

⁷ Söz konusu kanun metni şu şekildeydi:

Numara 795

1. Madde: *İstiklal muhaberatında zafer-i katiyi temin eden 30 Ağustos Başkumandan Muharebesi günü Cumhuriyet ordu ve donanmasının Zafer Bayramıdır.*
 2. Madde: *Her yıl dönümünde bu bayram günü kuvva-yı berriye, bahriye ve havaîye tarafından tes'id olunur ve Müdafaa-i Milliye vekâletinin tanzim edeceği programa göre Dumlupınar'da ayrıca merasim-i askeriye icra edilir ve bugün de bilumum devair ile mektepler tatil olunur.*
 3. Madde: *Bu kanun, neşri tarihinden muteberdir.*
 4. Madde: *Bu kanunun ahkâmını icraya İcra Vekilleri Heyeti memurdur. 1 Nisan 1926. Bkz: T.C. Resmî Gazete, No:346, 12 Nisan 1926, s.1.*
-

Bayramı konuşmalarında, Lozan vurgusu öne çıkarılarak söz konusu anlaşmayla hayat bulan yeni Türk Devleti'nin Başkomutanlık Meydan Muharebesi'nde kazanılan zaferin bir neticesi olduğu dile getirildi. Ayrıca, bu zaferin “bütün inkılapların anası olduğu” vurgulanırken, ülkede yapılan büyük yatırımların açılış merasimleri dahi 30 Ağustos günlerine denk getirildi.⁸

Zafer Bayramı, başlangıcından itibaren uzun bir süre “Zafer ve Tayyare Bayramı” olarak kutlandı. 1925 yılında kurulan Türk Tayyare Cemiyeti, Millî Mücadele'yi kesin zaferle sonuçlandıran Başkomutanlık Meydan Muharebesi'nin yıldönümünü takip eden 31 Ağustos gününü “Türk Tayyare Bayramı” olarak kabul etti. Daha sonra, İcra Vekilleri Heyeti 1926 yılında 30 Ağustos Zafer Bayramı ile Tayyare Bayramı kutlamalarının ortak bir şekilde yapılmasını kararlaştırdı.⁹ Kutlamalar birlikte yapılsa da 30 Ağustos günü “Zafer Bayramı” şeklinde zikredilmiş, bunda Tayyare Cemiyetinin faaliyetleri etkili olmuş, halkın nazarında ise Zafer ve Tayyare Bayramı” olarak ifade bulunmuştu.¹⁰

2. Güçlü Ordu, Güçlü Türkiye: Zafer Bayramı Kutlamalarında Militarist Söylem

Milliyetçilik ve militarizm son iki yüzyılın kaderini tayin eden ve birbirini tamamlayan ideolojilerdir. Modern anlamdaki ulus devletler savaşlar sonucunda tayin edilmiş, belirli savaşlar ulus-devletin simgesi haline gelmişti. Hemen her ulus-devlet için savaşlar ve ordular kurucu bir rol oynamış, bu Türkiye örneği için de geçerli olmuştu.

⁸ Nitekim 27 Mayıs 1935 tarihli Ulusal Bayram ve Genel Tatiller Hakkında Kanun, “Tayyare Bayramı” ifadesine yer vermemiş, 30 Ağustos gününü sadece “Zafer Bayramı” olarak tanımlamıştı. Demo Ahmet Aslan, **Cumhuriyet'in Törenselleşmesi: Ulus-Devlet İnşa Sürecinde Milli Bayramlar (1923-1938)**, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2011, s. 129-130.

⁹ Havacılık sanayiinde çok önemli gelişmelerin yaşanıp hava sahası güvenliğinin önem kazandığı bir dönemde, 16 Şubat 1925'te kurulan Türk Tayyare Cemiyeti ülkede havacılığın askerî, iktisadi, sosyal ve siyasi önemini tanıtmak, havacılık sektörüne gereken maddi ve manevi yardımı sağlamak amacıyla kurulmuştu. Bu amaca yönelik yardımlar ise Tayyare Bayramlarında organize edilecek etkinlikler vasıtasıyla sağlanacaktı. Bu nedenle cemiyet, 30 Ağustos'u Tayyare Bayramı olarak ilan etmişti. Zafer Bayramı'yla birlikte kutlanan bayramlar hem Türk Hava Sahası'nın korunması için bağış uçak kampanyalarının düzenlenmesine vesile olmuş, hem de Zafer Bayramı'nın yurt genelinde daha coşkulu bir şekilde kutlanmasına da sağlamıştı. Bkz: Erken Cumhuriyet dönemi Tayyare Bayramı kutlamaları için bakınız: Aslan, a.g.t, s.132-140.; Demo Ahmet Aslan, “Tayyare Cemiyeti'nin Propaganda Faaliyetleri ve Tayyare Bayramları”, **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt 14, Sayı 3, ss.141-150.

¹⁰ Yücel Öztürk, “30 Ağustos Zafer ve Tayyare Bayramı Kutlamaları: Amaç, Süreç ve Kazanımlar”, **History Studies**, Cilt.10, Sayı 9, Aralık 2018, s. 233. Nitekim 27 Mayıs 1935 tarihli Ulusal Bayram ve Genel Tatiller Hakkında Kanun, “Tayyare Bayramı” ifadesine yer vermemiş, 30 Ağustos gününü sadece “Zafer Bayramı” olarak tanımlamıştı.

Türkiye'de ordu Atatürk Dönemi'nden itibaren rejimin koruyucusu gibi konumlanmış, sadece vatanın değil rejimin de bir garantörü olarak nitelik kazanmıştı.¹¹ Bu doğrultuda, savaşın gölgesinde geçen 1939-1945 yılları arasındaki Zafer Bayramı kutlamalarının içeriği dünyadaki gelişmelerle paralel bir seyir izledi. Nitekim bahsi geçen dönemde savaşın getirdiği siyasi-askerî psikolojiyle daha militarist bir söylem ön plana çıktı. Bu militarist dilin yansımaları Zafer Bayramı kutlamalarının semboller dünyasında açık bir şekilde ifade alanı buldu.

Savaşın getirdiği yeni gündemler, savaş teknolojileri ve yeni savunma yöntemleri bayram kutlamalarına da yansdı. 1939-1945 yılları arasındaki kutlamalarda, dünyada devam eden savaşın bir yansıması olarak Türk milleti ve kahraman Türk ordusu vurgusu öne çıktı. Güçlü ordu ve orduya duyulan güven hususu neredeyse tüm bayram kutlama törenlerinde dile getirildi.¹² 30 Ağustos Zaferi'nin Türk ordusunun gücünü ortaya koyduğu ve "harp tarihinin en parlak abidesi" olduğu sıklıkla vurgulandı.¹³ Örneğin, *Ulus*'taki bir değerlendirmesinde Falih Rıfki Atay, Türkiye'nin ve ordunun "büyük kuvvetine" dikkat çekiyor, bu gücün millete ve orduya dayandığını ifade ediyordu.¹⁴ *Cumhuriyet* gazetesi ise "Türk milletinin kahraman ordusunun tarihe yazdırdığı şanlı günün" önemini şu sözlerle tebrik ediyordu:

*"Bugün 30 Ağustos büyük Zafer Bayramımızdır. Vatanımızın istiklalini bütün dünyaya tanıtan Türk milletinin esaret ve ölüm kararını taşıyan Sevr muahedelerini süngüleriyle parçalayıp atan 17 sene evvel bugün ulu Türk milletinin kahraman ordusunun Dumlupınar'da kazandığı 30 Ağustos Zaferidir."*¹⁵

Yine, 1940 yılındaki kutlamalar sırasında da 30 Ağustos Zaferi'nin ordunun gücünü ve kahramanlığını ortaya koyduğu, Türk milletinin geleceğini ve ülkesini

¹¹ Ayşegül Altınay, Tanıl Bora, "Ordu, Militarizm ve Milliyetçilik", **Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce. Milliyetçilik**, Ed. Tanıl Bora, C. IV, 5. Baskı, İletişim Yayınları, İstanbul, 2017, s.140-141.

¹² "30 Ağustos Zafer Bayramı Her Tarafı Coşkun Tezahüratla Kutlandı", **Tan**, 31 Ağustos 1939, s.4.; "Yurtta Zafer Bayramı", **Son Posta**, 2 Eylül 1939, s.5.; "Dumlupınar'da", **Vatan**, 1 Eylül 1942, s.1.; "Dumlupınar'da Yapılan Muazzam Merasim", **Vatan**, 31 Ağustos 1941, s.5.; Ercüment Ekrem Talu, "Dumlupınar'da Dirilen Türk Ebediyen Ölmeyecektir.", **Son Posta**, 30 Ağustos 1940, s.1.; "Milli Şefimiz Orduya Tebriklerini Bildirdi", **Ulus**, 1 Eylül 1943, s.1.; "Milli Şef Zafer Bayramı Münasebetiyle Ordumuza Güvenini Bildirdi", **Vakit**, 30 Ağustos 1944, s.1.

¹³ "30 Ağustos Zaferi", **Akşam**, 30 Ağustos 1939, s.5.

¹⁴ Falih Rıfki Atay, "Türkün Büyük Kuvveti", **Ulus**, 31 Ağustos 1939, s.1.

¹⁵ "Zafer Bayramımız", **Cumhuriyet**, 31 Ağustos 1939, s.1,5.

korumak için ordunun gelecekte de aynı şekilde kahramanca savaşaacağı ifade edildi.¹⁶ Savaşın hızlandığı 1942 yılında İnönü Savaşları, Sakarya Meydan Muharebesi ve Başkomutanlık Meydan Muharebesi gibi gelişmelerin tarihsel önemi üzerinde duruldu ve bu zaferlerin Türk milletini “ebediyen kurtaran” zaferler olduğu yinelendi.¹⁷ Buradan hareketle, 30 Ağustos Zaferi kutlanırken aynı zamanda bu başarının devamlılığı üzerinde durulduğu, bağımsız Türkiye Cumhuriyeti’nin olası bir savaşa girmesi durumunda toprak bütünlüğü konusunda bir endişesinin olduğu görülmektedir. Bu bakımdan, Zafer Bayramı kutlamalarındaki bu vurgunun Hitler Almanya’sının saldırı tehdidini hissettiği bir dönemde Türkiye’ye saldırmayı düşünebilecek devletlere üstü kapalı bir mesaj niteliği taşıdığı söylenebilir.

Savaşın getirdiği siyasi-askeri psikoloji, Zafer Bayramı kutlamalarındaki güçlü ordu mesajını daha da ön plana çıkardı. 1942’de zaferin yirminci yılındaki kutlamalarda, Türk ordusunun gücü ve kaynakları öne çıkarılarak, bilhassa “Türk ordusunun yenilmez gücü” üzerinde duruldu.¹⁸ Söz konusu kutlamalar, zaferin yirminci yılı olmasından dolayı daha da görkemli bir şekilde gerçekleştirildi. Nitekim ülkenin her köşesinde oldukça büyük törenler organize edildi ve Zafer Bayramı hem resmi geçitlerle hem de halk arasında coşkuyla kutlandı.¹⁹ Bu törenler sırasında da İnönü’nün orduya verdiği bayram tebrik mesajında, ordunun “Türk milletinin teminatı” olduğunu vurgulanırken, “kahraman orduyu” motive eden ve her şeye hazırlıklı olmaya çağıran bir arka plana da sahipti.²⁰ 1942 yılındaki kutlamalarına hava filosu da katıldı ve Taksim Meydanı’nın üzerinden alçaktan uçarak gösteri yaptı.²¹

3. “Ordumuz Her Zaman Savaşa Hazırdır”

Zafer Bayramı kutlamalarında orduyu ve milleti savaşa hazırlamaya yönelik bir retorik kullanıldı. Dünyadaki savaşın gidişatı ve Müttefik güçlerin Türkiye’yi savaşa

¹⁶ “Zafer Bayramı Parlak Merasimle Kutlandı”, **Akşam**, 31 Ağustos 1940, s.4.

¹⁷ “Büyük Zafer Bayramımız”, **Cumhuriyet**, 30 Ağustos 1942, s.1.; Yunus Nadi, “Milli Zafer”, **Cumhuriyet**, 30 Ağustos 1942, s.1.

¹⁸ İstanbul’da Zafer Şenliği”, **Cumhuriyet**, 31 Ağustos 1942, s.3.

¹⁹ “Zafer Bayramı Millete Kutlandı”, **Ulus**, 30 Ağustos 1942, s.1.

²⁰ “Milli Şefimizden Şanlı Orduya”, **Ulus**, 1 Eylül 1942, s.1.; “Zafer Bayramı Münasebetiyle”, **Vatan**, 1 Eylül 1942, s.1.; “Milli Şef Orduyu Tebrik Etti”, **Son Posta**, 1 Eylül 1942, s.1.

²¹ “İstanbul’da Yapılan Zafer Şenliği”, **Cumhuriyet**, 31 Ağustos 1942, s.1.; “Ankara’da Yapılan Muhteşem Merasim”, **Cumhuriyet**, 31 Ağustos 1942, s.1.; “Afyon Büyük Bayramı Kutlamaya Hazırlanıyor”, **Ulus**, 30 Ağustos 1942, s.1.; “İstanbul’da Zafer Bayramı”, **Tan**, 31 Ağustos 1941, s.1.

dâhil etme yönünde baskısının bu retoriğin ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülebilir. Zafer Bayramı kutlamalarında öne çıkan imgeler üzerinden, savaşın Türkiye'ye de sıçraması riskinin iyice hissedilir hale geldiği söylenebilir. Örneğin, 1939 yılındaki kutlamalarda, *"Türk ordusunun nasıl tarihine eşsiz kahramanlıklarla zafer kazandıysa icabında daha şanlı zaferler kazanmaya da muktedir olduğu"* vurgusu öne çıktı.²² Yine, 1941 yılındaki kutlamalarda da İsmet İnönü'nün orduya verdiği mesaj okunduktan sonra, Milli Şef'e hitaben *"ordunun her emre hazır olduğu"* ifade edildi. İnönü'nün orduya gönderdiği, *"Türk ordusu vazifeye çağrılırsa, kahramanlıklarımızı gururlandıracak surette hareket edecektir."* şeklindeki mesajı, Türk Ordusunu savaşa hazırlama düşüncesini açık bir şekilde göstermektedir.²³ Bu mesajlar üzerinden, Türk vatandaşlarının olası bir savaşta ordusuna güven duyması ve moralini yüksek tutmasına yönelik mesaj verildiği sonucuna varılabilir.

1940-1944 yılları arasındaki bayram kutlamalarında bu mesajın altı çizilerek ifade edildiği, orduyu savaşa hazırlama retoriğinin benimsendiği görülmektedir. İsmet İnönü'nün orduya gönderdiği bayram mesajlarında, savaş koşulları içinde bir zafer kutlandığı ve her an savaş durumuna teyakkuz halinde olunması gerektiği anlaşılıyordu. Nitekim Milli Şef 1941 yılındaki Zafer Bayramı kutlamaları için yolladığı mesajında, Türk ordusunun savaş durumuna her an hazırlıklı olması gerektiği şu şekilde ifade ediliyordu:

*"Zafer Bayramı'nı komutanlarımıza, subay ve erlerimize tebrik ederim. Tarihi, vatan uğrunda düşünceniz fedakârlıkla ve sayısız şan ve şerefle dolu olan ordularımız, bugün de milletimizin göz diktiği asıl teminattır. Cumhuriyet Hükümetinin sulh için sarf ettiği candan gayretler kâfi gelmez de Türk ordusu vazifeye çağrılırsa, ordularımızın geçmiş kahramanlıklarımızı gururlandırabilecek surette hareket edeceklerine eminim."*²⁴

Orduyu ve milleti savaşa hazırlamaya yönelik söylemler, Zafer Bayramı kutlamalarında orduya duyulan güvenin de bir ifadesi olmuştu. Kutlama mesajlarında Sıklıkla "orduya duyulan güvenden ve ordunun gücünden" bahsedilirken, ordunun her

²² Zafer Bayramımız", **Cumhuriyet**, 31 Ağustos 1939, s.5.

²³ "30 Ağustos Coşkun Tezahüratla Kutlandı.", **Cumhuriyet**, 31 Ağustos 1941, s.1.; "Milli Şef Orduya Mesaj Gönderdi", **Tan**, 31 Ağustos 1941, s.1.

²⁴ "Milli Şefin Orduya Gönderdiği Mesaj", **Cumhuriyet**, 31 Ağustos 1941, s.3.; "Milli Şefin Türk Ordusuna Mesajı", **Son Posta**, 31 Ağustos 1941, s.1.

durumda ülkeyi savunmaktan çekinmeyeceği yinelenmiştir.²⁵ Örneğin, 1941 yılında 30 Ağustos Zaferi vesilesiyle Türkiye'nin geçmişteki zaferi gibi, ilerde de savaşmak zorunda kalırsa, kahramanca savaşmaktan çekinmeyeceği öne çıkarıldı.²⁶ *Yenigün* gazetesi, *Türkiye'nin barış için sarf ettiği gayretler kâfi gelmezse, Türk ordusunun Milli Şef'in tek bir işaretini beklediğini* yazdı.²⁷ Benzer şekilde, 1941 yılındaki kutlama mesajında ordunun nice 30 Ağustos'lara muzaffer olacağı şu şekilde yinelenmiştir:

*“30 Ağustos bir semboldür; fakat bu sembol, yalnız yukarıda saydığımız bütün güzel ve iyi şeyleri temsil etmekle kalmaz; o, Türk'ün yurdunu ve istikbalini müdafaya mecbur bırakılırsa gene 30 Ağustoslar yaratacağını da ifade eder. 30 Ağustos 1922 günü, Dumlupınar'da, gün batarken Türk'ün istikbalini yeni bir güneşle aydınlatan büyük kahramanlardan İsmet İnönü, başımızdadır ve mukadderatımız, onun kara günlerde, düşmanla beraber milletin makûs talihini de yenen uğurlu elindedir. Etrafımızı saran harbi, bize de bulaştıracaklar çıkarsa, İstiklal Harbi'nin bütün fedakârlıklarına tekrar katlanmaya razı ve geleceğin 30 Ağustos'unu kazanmak için ölmeye hazır, yekpare bir millet, Milli Şef'in emrindedir. İşte 30 Ağustos bu bakımdan da bir semboldür.”*²⁸

II. Dünya Savaşı yıllarında ordunun yanı sıra Türk milletini de olası bir savaşa hazırlama düşüncesinin olduğu anlaşılmaktadır. Zira 1942 yılındaki kutlamalarda da İnönü, orduya inancının yanı sıra Türk milletine güvendiğini, ordunun ve Türk milletinin olası bir savaş durumunda seferber olacağını belirtmekteydi.²⁹ Yine, *Son Posta* gazetesi, İnönü'nün *“30 Ağustos gibi bir güne sahip olan milletin hiçbir tehlikeden korkmasına sebep olamaz.”* şeklindeki sözlerine yer vererek, halkı motive ediyordu.³⁰ Benzer şekilde, 1942 yılındaki 30 Ağustos'ta *Bugün* gazetesi, Zafer Bayramı'nı kutlarken Türk milletini ve ordusunu olası bir savaşa hazır olmaya şu şekilde çağırıyordu:

“...Biz sulhu isteriz. Yabancı topraklarda gözümüz yoktur. Harbin mağluplar kadar galipler için de ne büyük felaket olacağını biliriz. Fakat şuna da kaniiz ki bir milletin, hürriyet ve istiklaline, şerefle yaşamak hakkına indirilmek istenen darbelerden

²⁵ “Milli Şefin Kahraman Orduyu Tebriki”, **Tanin**, 30 Ağustos 1944, s.1.; “İnönü Orduyu Tebrik Etti”, **Tasvirî Efkâr**, 31 Ağustos 1941, s.1.; “Milli Şefin Kahraman Orduya Tam Güven”, **Haber**, 31 Ağustos 1941, s.1.

²⁶ Abidin Daver, “30 Ağustos'tan Yeni Bir Kuvvet ve İman Alıyoruz”, **İkdam**, 30 Ağustos 1941, s.1.

²⁷ “Türk Ordusu Milli Şefin Tek Bir İşaretini Bekliyor”, **Yenigün**, 1 Eylül 1941, s.1.

²⁸ “Bugünün Manası”, **Cumhuriyet**, 30 Ağustos 1941, s. 2.

²⁹ “Milli Şef İnönü'den Kahraman Orduya”, **Tan**, 1 Eylül 1942, s.1.

³⁰ “Zafer Bayramı”, **Son Posta**, 30 Ağustos 1940, s.1.

daha ağır, daha amansız bir felaket olamaz. Dövüşmek icab ederse bunu kahramanca yapacağımıza ve en harika zaferleri elde edeceğimize kaniyiz. 30 Ağustos, bu kanaatimizin şaşmaz bir teminatıdır. En büyük kuvvetlerimiz Milli Şefimizin etrafında sarsılmaz bir kaya teşkil eden birliğimizdir. 18 milyon Türk'ün maddi ve manevi varlığı, bugün mukaddes vatanın emrindedir. 30 Ağustos zaferini kazanan büyük ve kahraman ordumuza güveniyoruz.”³¹

Savaşın gidişatına Türkiye'nin dâhil olma ihtimali, yalnızca Milli Şef ve ordunun söylemlerinde değildi, halkta da bir karşılık bulmuştu. Örneğin, Ahmet Emin Yalman, bayram sevincinin halktaki coşkusunu ifade ettikten sonra, Türk milletinin gereğini yapma noktasında topyekûn birlik olduğunu vurgulamaktaydı. Dünyadaki çatışma ve ihtilafların aksine Türk milleti arasında herhangi bir fikir ayrılığı olmadığını öne çıkarmaktaydı.³² Yine, Zafer Bayramı kutlamalarının halkın duygu ve düşünce dünyasında neye karşılık geldiğine de yer verilmekteydi. *Vatan* gazetesi, "Bir Halk Kadınının Zafer Bayramı Etrafında Duyguları" başlıklı yazı bunun güzel bir örneğini teşkil etmekteydi.³³ Benzer şekilde, Asım Us, *Vakit* gazetesindeki değerlendirmesinde ordu ve milletin iç içe geçtiğini, olası bir savaş durumunda her ikisinin de hiçbir tereddüt etmeden savaşacağını şu sözlerle ifade etmekteydi:

"Hiç kimsenin en küçük şüphesi yoktur ki İkinci Cihan Harbi sona ermedikçe memleketimiz için harp tehlikesi tamamıyla geçmiş sayılamaz. Bu itibar ile milli varlığımızın hali ve istikbali bakımından yegâne teminatı yine ordumuzda buluruz. İkinci dünya harbinin ortaya koyduğu bir büyük hakikat da şudur: 'Bundan sonra harp tehlikesi karşısında cephe ile cephe gerisi kalmamıştır. Milletler ile ordular geçmiş devirlerde görülmeyen şekilde birbiriyle kaynaşmış, bu iki mukaddes varlık adeta birleşerek bir hamur haline gelmiştir... Görünen ve görünmeyen tehlikeler karşısında Türk ordusu vazifesini yapmaya hazır olduğu gibi Türk milleti de fedakârlık yolunda her an ordunun yanındadır. 30 Ağustos Bayramı'nı kutlarken milli birliğin bu en yüksek tecellisini gözlerimiz ile görmeye ve kalplerimiz ile duymak bizim için ne büyük nimettir!"³⁴

³¹ "Büyük Zaferin Yıldönümü Kutlu Olsun", **Bugün**, 30 Ağustos 1942, s.1.

³² Ahmet Emin Yalman, "Birliğimizin Verdiği Ha ve Güven", **Vatan**, 31 Ağustos 1940, s.1.

³³ Neriman Hikmet, **Vatan**, "30 Ağustos", 31 Ağustos 1941, s.3.

³⁴ Asım Us, "30 Ağustos Ordu ve Millet", **Vakit**, 31 Ağustos 1944, s.1.

Söz konusu değerlendirmeler üzerinden, Türkiye’de iç cephenin sağlam olduğu ve olası bir savaşta Türkiye’nin topyekûn bir savaşa hazır olduğu mesajı verilmek istenmişti. Zafer Bayramı kutlamalarındaki semboller ve vurgular üzerinden, hem içeriye hem de dışarıya Türkiye’nin olası bir savaşa hazır olduğu gösterilmeye çalışılmıştı.

4. Batı Cephesi’nin Muzaffer Kumandanı: Zafer Bayramı Kutlamalarında İnönü İmgesi

Şüphesiz ki Türk siyasî hayatında karizmatik lider denildiğinde ilk akla gelen isim Türkiye Cumhuriyeti devletinin kurucu lideri Mustafa Kemal Atatürk’tür. Osmanlı Devleti’nin son döneminde askeri başarısıyla öne çıkan bir paşa, Kurtuluş Savaşı sırasında Milli Mücadele’yi başlatan ve örgütleyen bir lider ve komutan, sonrasında ise yeni devletin kurucu babası ve Cumhuriyet sonrası dönemdeki değişimin mimarı olan Atatürk, tipik bir karizmatik lider olarak öne çıkar.³⁵ Bu bakımdan, Atatürk gibi kurtarıcı ve kurucu karizmatik bir liderden sonra onun yerine gelen “İkinci Adam” İsmet İnönü’nün meşruiyet sorunu yaşaması kaçınılmazdı. Nitekim İsmet İnönü Cumhurbaşkanı seçildiği 11 Kasım 1938 tarihinden iktidarı devrettiği 1950 yılına kadar Atatürk’ün ve İnönü’nün liderliği mukayese konusu olmuş, Atatürk için ortaya konulan kurtarıcı lider vurgusu İnönü Dönemi’nde de önemini yitirmemişti. Aksine, onun karizmatik liderliğinden gelen otoritenin İnönü Dönemi’nde de devam etmesi bir nevi otoritenin rutinleşmesi olarak ifade edilebilir. Her ne kadar bu otoriteye dayanarak İsmet İnönü de gücünü Atatürk’ün mirasından alsada Atatürk’ün temsil ettiği kurucu baba figüründen sonra İnönü bir meşruiyet sorunuyla karşı karşıya kalmıştır. Nitekim Atatürk’ün “Birinci Adam”, İsmet İnönü’nün “İkinci Adam”, Atatürk’ün “Ebedi Şef” ve İnönü’nün “Milli Şef” olması da bunun açık bir ilanıdır.³⁶

Atatürk’ten sonra ortaya çıkan bu karizmatik liderlik boşluğu, İnönü’yü ciddi bir meşruiyet sorunuyla karşı karşıya bıraktı ve bu en çok da bayram kutlamaları esnasında görünür hale geldi. Bu doğrultuda Atatürk Dönemi’nde kullanılan “Halaskar Atatürk” ve

³⁵ Max Weber’in karizmatik liderlik tanımına dair ayrıntılı bilgi için bkz: İnal Cem Aşkun, “Karizma ve Atatürk’ün Önderliğindeki Gelişimi”, **Atatürk Yolu Dergisi**, Cilt 1, Sayı 2, 01.02. 1988. John Breuilly, “Max Weber, Charisma and Nationalist Leadership”, **Journal of the Association For the Study of Ethnicity and Nationalism**, 17 (3), 2022, ss.477-499.;

³⁶ Murat Öztürk, **Karizmanın Yeniden Keşfi: Cumhuriyet sonrası Türk Siyasetinin Weber’in Karizma Anlayışı Çerçevesinde İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar, 2015, s..99-103.

kurucu lider vurgusu yerine, İnönü Dönemi'ndeki bayram kutlamalarında onun başarıları ön plana çıkarılmaya başlandı. Örneğin 1939 yılındaki bayram kutlamaları sırasında Atatürk kurucu lider olarak zikredilse de İnönü'nün askeri başarıları ve Millî Mücadele'deki rolüne ayrı bir önem atfedildiğini söylemek mümkündür. Şöyle ki, Millî Mücadele boyunca İnönü'nün askerî başarılarının ve katıldığı konferansların altı çizilmekteydi. Örneğin, 1939 yılındaki kutlamalarda, milletin makûs talihini yenme anlamındaki kararlılığın, İnönü Savaşları ile Milli Şef'e ait olduğu, ordunun en kıdemli subayı tarafından şu şekilde ifade edilmekteydi:

*"Türk milletinin eli kolu bağlanmak istenirken millet, hakiki varlığıyla doğruldu ve başına kendi içinden çıkan kurtarıcı Atatürk'ü geçirdi. Dört sene süren çetin mücadelede milletimiz bütün gayretiyle çarpıştı. Bir hedefi vardı: Ya istiklal ya ölüm. İlk önce Şefimiz İnönü'nde milletin makûs talihini yendi. Sakarya ve Dumlupınar Meydan Muharebeleri'nde kazanılan zaferlerle düşman orduları denize döküldü."*³⁷

Zafer Bayramı kutlamalarında yapılan konuşmalar ve törenlerdeki nutuklar dikkate alındığında, Atatürk gibi bir kurucu liderden sonra İnönü'nün lider özelliğini meşrulaştırmama endişesi olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Atatürk'ün Milli Mücadele sırasında söylediği ve orduyu teşvik eden sözlerin, İnönü'ye atfedilmeye başlanması oldukça dikkat çekicidir. Başkumandanlık Meydan Muharebesi isminin ilk kez Batı Cephesi Kumandanı İsmet Paşa tarafından önerildiği ifade edilmekteydi. Yine, 1941 yılındaki kutlamaları ele alan bir yazıda Atatürk'ün meşhur sözü "*Ordular, ilk hedefiniz Akdeniz!*" emrinin de ilk olarak İsmet Paşa tarafından yazıldığı dahi iddia edilmekteydi.³⁸ Bütün bu abartılı yazıların Milli Şef'in "takdirini kazanmak" için gazetecilerin kendi inisiyatifiyle mi yazıldığını yoksa bizzat İnönü ve ekibi tarafından mı kurgulandığını kestirmek oldukça güçtür. Bununla birlikte söz konusu yazıların "Millî Mücadele kahramanı İnönü" imajı oluşturarak onun yaşadığı meşruiyet sorununun çözümüne katkı sağlamayı amaçladığı açıktır.

1942 yılındaki kutlamalarda 30 Ağustos'un yıldönümü "İnönü Günü" olarak kutlandı ve Zafer Bayramı bu şekilde isimlendirildi. Afyon'da yapılan Zafer Bayramı

³⁷ Zafer Bayramımız", **Cumhuriyet**, 31 Ağustos 1939, s.5.; "30 Ağustos Zafer Bayramı Her Tarafa Coşkun Tezahüratla Kutlandı", **Tan**, 31 Ağustos 1939, s.4.

³⁸ "30 Ağustos Coşkun Tezahüratla Kutlandı.", **Cumhuriyet**, 31 Ağustos 1941, s.5.

kutlamalarında halkın 29 Ağustos'u, "İnönü Günü" olarak kutladığı belirtildi. Tören sırasında Afyon Belediye Başkanı'nın da ifade ettiği gibi halk, "milletçe bağlandığı Milli Şefin gününü kutlamak için" toplanmıştı. İnönü Günü olarak kutlanan 29 Ağustos günü, onun Batı Cephesi'nde kazandığı başarıların önemine vurgu yapan bir anlama sahipti.³⁹ Buradan hareketle, İnönü'nün dehası ve askeri başarılarının daha fazla ön plana çıkarıldığını söylemek mümkündür. Bunda elbette ki İnönü'nün Atatürk gibi bir kurucu liderden sonra iktidarına meşruiyet kazandırma gayesi etkili olmuştur.

Ayrıca bayram kutlamalarındaki izlenimlerin ele alındığı haber ve değerlendirmelerde, İnönü Savaşları'ndaki başarının Batı Cephesi'ndeki başarılı direnişin belkemiğini oluşturduğu belirtilmekteydi.⁴⁰ Örneğin, 1943 yılındaki kutlama etkinliklerinde, İnönü Zaferi'nin değeri ve 30 Ağustos'a giden süreçteki kritik öneminin altı çizilmekteydi İnönü Zaferi, "kurtuluşun ilk müjdesi" olarak nitelendirilirken, Milli Şef'in "askerî dehası"na vurgu yapılmaktaydı.⁴¹

Zafer Bayramı törenlerinde, İnönü'nün askerî dehasının yanı sıra diplomatik başarıları da sıklıkla öne çıkarıldı. Bu doğrultuda Türkiye Cumhuriyeti'nin resmi kuruluş belgesi olan Lozan Barış Anlaşması'na da ayrı bir vurgu yapılmaktaydı.⁴² Bunda elbette ki İsmet İnönü'nün Lozan'a Türk delegasyonunun başkanı olarak katılmış olması ve Milli Şefin başarılarına vurgu yapma düşüncesi etkili olmuştur. Ayrıca Batı Cephesi'nde ele edilen başarılarda ve 30 Ağustos Zaferine giden süreçte İsmet İnönü'nün rolü öne çıkarılarak, "Garp Cephesi Kumandanı İsmet Paşa düşmanı geri püskürttü" gibi ifadeler sıklıkla tercih edilmekteydi.⁴³ Örneğin, 1942 yılındaki kutlamalarda, cumhuriyetin kazanımlarını 30 Ağustos zaferine borçlu olduğu ve İnönü'nün bu başarıdaki rolü şu şekilde belirtilmekteydi:

"Komutası altındaki garp cephesi orduları ile iki kere İnönüleri'nde, bir kere Sakarya boylarında, nihayet dördüncü hamlede Afyon ve Dumlupınar yaylalarında 26-30 Ağustos büyük yengisini sağlayan Milli Şef İnönü'ye bir kere daha, temiz bir yürekle

³⁹ "Dumlupınar ve Afyon'da", **Cumhuriyet**, 31 Ağustos 1942, s.1-3; "Afyon'da İnönü Günü Heyecanla Kutlandı", **Tan**, 31 Ağustos 1942, s.1.

⁴⁰ Abidin Daver, "30 Ağustos Bir Semboldür", **Cumhuriyet**, 30 Ağustos 1941, s.1.

⁴¹ Asım Us, "İsmet İnönü ve Cumhuriyetin Yirminci Yıl Dönümü", **Vakit**, 29 Ağustos 1943, s.1.

⁴² Ali Rıza Erem, "Her Varlığımızı Borçlu Olduğumuz 30 Ağustos", **Ulus**, 30 Ağustos 1942, s.1.

⁴³ "Ankara'da Yapılan Merasimin Tefsilatı", **Vatan**, 31 Ağustos 1941, s.5.; "30 Ağustos Bayramı", **Vakit**, 31 Ağustos 1941, s.2.; "Ankara ve İstanbul'da Yapılan Merasim", **Cumhuriyet**, 31 Ağustos 1943, s.3; Abidin Daver, "Türk Barışının Temel Zaferi", **Cumhuriyet**, 30 Ağustos 1945, s.1.

inancımızı ve minnetimizi kopmaz ve sarsılmaz bağlılığımızı, tekrarlamakla vicdanlarımızın bugün kaynayan asil ve kutsal duygularını ifade etmiş oluyoruz."⁴⁴

Hasan Raşit Tankut ise *Ulus* gazetesindeki değerlendirmesinde, Türk milletinin bu zaferi büyük oranda İnönü'ye borçlu olduğunu şu şekilde ima ediyordu:

*"Dünyanın her gün daha da fenalaştığı ve ufuklarda bir ümit ışığı belirmeyen karanlık manzarası içinde, Türk milleti bütün ıstıraplarına rağmen en bahtiyar bir mevcudiyet olarak göze çarpıyor. Bu saadetin sırrı, büyük bir Şef etrafında yaratılan birliktir. Görmekte olduğumuz dünya faciaları içinde illetlerin yıkılmalarına sebep olan tefrikalar, ihtilaflar Türk milletinin bütün faziletlerini nefsinde toplayan İsmet İnönü'nün yarattığı karşılıklı güven sayesinde bu memlekette yer bulmamıştır. İnönü Türk milletine, Türk Milleti de İnönü'ye çok yaraşıyor."*⁴⁵

İnönü'yü öne çıkaran retorik, Atatürk'ün sözleri ile desteklenerek İnönü iktidarına meşruiyet kazandırılmaya çalışılmaktaydı. Şöyle ki, Milli Mücadele'deki büyük başarılar Milli Şef'e atfedilmişti. Örneğin, 1941 yılındaki kutlamalar sırasında İsmet İnönü, "milletin makûs talihini yenen kahraman" olarak zikredilmekteydi.⁴⁶ Yine, *Akşam* gazetesindeki bir değerlendirmesinde Necmettin Sadak, İsmet İnönü'nün Türkiye'nin "ikinci büyük talihi" olduğunu ve milletin makûs talihini yenen bir lider olduğunu vurgulamaktaydı.⁴⁷

5. Savaşın Gölgesinde Zafer Bayramı Kutlamaları: Dış Politika Söylemlerinin Bayram Kutlamalarına Yansımaları

1939-1945 yılları arasında devam eden İkinci Dünya Savaşı'nda Türkiye savaşa dâhil olmadan toprak bütünlüğünü korumaya yönelik bir dış politikası izledi. Hem Müttefiklerin hem de Mihver Devletler'in savaşa sokmaya yönelik tüm teşebbüslerine rağmen Türkiye, çeşitli manevralarla savaşın dışında kalmayı başardı.⁴⁸ 1939 yılında

⁴⁴ A. R. Erem, "Her Varlığımızı Borçlu Olduğumuz 30 Ağustos", *Ulus*, 30 Ağustos 1942, s.2.

⁴⁵ Hasan Raşit Tankut, "Zafer Bayramı", *Ulus*, 31 Ağustos 1942, s.2.

⁴⁶ "İnönü Orduyu Tebrik Etti", *Tasviri Efkar*, 31 Ağustos 1941, s.1.

⁴⁷ "Büyük Kumandan Mustafa Kemal On Sekiz Sene Evvel Bugün Bir Vatan Kurtarmıştı.", *Akşam*, 30 Ağustos 1940, s.1.

⁴⁸ Bkz: Cemil Koçak, *Türkiye'de Milli Şef Dönemi*, Ankara, Cilt: 1, 1986; Necdet Ekinci, *İnönü Dönemi ve II. Dünya Savaşı Yılları*, Genel Türk Tarihi, Ankara, Cilt: 9, 2002; İlhan Tekeli, Selim İlkin, *Dış*

savaşın başlamasından hemen sonra İngiltere ve Fransa ile Yardımlaşma Antlaşması imzalayan Türkiye, 1941-1942 yıllarında Almanya ve Sovyetler Birliği tehdidi ile karşı karşıya kaldı ve bu devletlerle de dostluk ve saldırmazlık anlaşması imzalayarak güvenli bir alanda tarafsızlık politikasını devam ettirdi. 1943 yılında ise Müttefiklerin yoğun baskısına maruz kalan Türkiye, İsmet İnönü'nün de izlediği dış politika vizyonuyla bu baskıları bertaraf ederek savaşa aktif bir şekilde dâhil olmadı. 1944'ten itibaren ise savaşın yönü ve gidişatı Müttefik Devletler'den yana döndü. Bu nedenle, Türkiye 23 Şubat 1945'te prensip olarak Müttefikler'in yanında savaşa girdi, fakat bu yalnızca sembolik bir anlama sahipti. Neticede, savaş yıllarındaki Türk dış politikası tarafsızlık ilkesi üzerine inşa edildi ve hem iç hem de dış politika bu çizgide ilerledi.

Savaşın başlamak üzere olduğu bir döneme den gelen 1939 yılı Zafer Bayramı kutlamalarında verilen mesajlar, Türkiye'nin dış politikasına dair ipuçları taşıyordu. Nitekim kutlamalardaki semboller ve vurgular, Türkiye'nin tarafsızlık politikasını benimseyeceğini ve iki bloğa da dâhil olmayacağı ilan etmekteydi. İnönü'nün "*Türkiye ne harici ne de dâhili hiçbir ıstırapı olmayan bahtiyar bir millettir.*" sözleri Türkiye'nin savaş yıllarındaki dış politikasını ifade ediyordu. İnönü ayrıca, Türkiye'nin büyük zorluklarla kazandığı 30 Ağustos gibi zaferlerini ve bağımsız Türkiye Cumhuriyeti'ni korumanın öncelikli olduğunu belirtiyordu.⁴⁹ Türkiye'nin barıştan yana olduğu ve "daima da öyle kalmak niyetinde olduğu" vurgusu da bunu gösterir nitelikteydi.⁵⁰ Bununla birlikte, Türkiye'nin barıştan yana bir tavır alsa da savaşın Türkiye'nin varlığını tehdit eden bir noktaya gelmesi halinde, Türkiye'nin tavrı şu şekilde açıklanmaktaydı:

*"Dünyayı paylaşmak için savaşan büyük devletler, kendi menfaatleri veya siyasi, askeri ihtirasları uğruna küçük milletleri çiğneyip geçmekten, onların hürriyet ve istiklallerine hürmetsizlik etmekten çekinmiyorlar. Bu devletlerin büyük hırsları Türk hudutlarına geldiği zaman, 30 Ağustos Zaferi bir bayrak gibi önlerine dikilmekte, onlara bu topraklarda istiklal için ölmesini ve muzaffer olmasını bilen bir millet yaşadığını hatırlatmaktadır."*⁵¹

Siyaseti ve Askeri Stratejileriyle İkinci Dünya Savaşı Türkiye'si, Cilt I, İletişim Yayınları, İstanbul, 2013, s. 145-147.

⁴⁹ "Büyük Bayramınız Kutlu Olsun", **İkdam**, 29 Ekim 1929, s.1.

⁵⁰ "Dumlupınar'da Merasim", **Akşam**, 31 Ağustos 1940, s.1.

⁵¹ "30 Ağustos Zaferinin Büyük Manası", **Tan**, 31 Ağustos 1941, s.1.

Savaşın gidişatı, 30 Ağustos Zafer Bayramı'ndaki sembolleri ve kullanılan retorığı belirledi. Savaşta, tarafsızlık politikası izleyen Türkiye 30 Ağustos kutlamalarında sulh vurgusu yaparak bugünü kutladı. Örneğin, *Tanin*'de yayınlanan bir karikatürde "30 Ağustos ve Sulh" kelimeleri öne çıkarılmaktaydı.⁵² Yine, Müttefik ve Mihver devletlerin savaşın seyrine göre konumu Türkiye'de savaşın gölgesinde geçen Zafer Bayramı kutlamalarına sirayet etmekteydi. Şöyle ki, Almanya'nın yükselişe geçtiği 1942 yılına doğru, Türk ordusunun zaferi Alman ordularının başarısı ile mukayese edilmiş, 1945 yılına doğru ise daha çok Müttefik ordularının başarıları bir kıyas konusu olmuştu. Örneğin, 1941 yılındaki bayram kutlamalarında Türk ve Alman ordusu şu şekilde karşılaştırılmaktaydı:

*"Bu harbde, Almanların ortaya attıkları yıldırım harbi, demek ki 19 yıl evvel, Anadolu'da Türk ordusu tarafından azami muvaffakiyetle tatbik edilmiş bir harb şeklinden başka bir şey değildir. Arada bir fark varsa o da gene Türklerin lehine olmak üzere, o zaman motörlü vasıtaların yokluğuna mukabil, bu defadaki sayısız bolluğudur. Evet, 26 Ağustos 1922 sabahı, Türk ordusu, sarp tepelere dayanan düşman tahkimat hattını yarmak için nu harpte, Almanların yaptıkları gibi binlerce tayyare ve tank kullanmamıştır. Türk ordusu, cepheyi yardıktan sonra hasmını çevirmek için şimdi görüldüğü gibi açılan gedikten içeri zırhlı otomobiller, motörlü birlikler sürmemiştir."*⁵³

30 Ağustos Zafer Bayramı kutlamaları, savaşın gidişatını ele alma ve Türkiye'nin savaş ortamındaki dış politikasını gözden geçirmenin de bir vasıtası haline gelmişti. Şöyle ki, savaş karşısında Türkiye'nin tarafsızlık politikasının haklılığı ve doğruluğu 30 Ağustos Zaferiyle paralellik kurularak meşrulaştırıldı. Örneğin, *Ulus* gazetesindeki yazısında Sabaheddin Sönmez, "yanan bir dünya içince Zafer Bayramı'nı sulh içinde kutlayan Türkiye'yi takdir etti. Sönmez, Türkiye'nin savaşa dâhil olmamasının Zafer Bayramı'nda elde edilen temel kazanımları koruduğunu belirtti."⁵⁴

Türkiye'nin savaşın gidişatını gözeterek tarafsız bir dış politika izlemeye gayret etse de bayram kutlamaları vesilesiyle gerekirse savaşa dâhil olunmaktan çekinilmeyeceği mesajı iki tarafa da verildi. Türkiye'nin her ne kadar barıştan yana tavır

⁵² "Zafer Bayramı", *Tanin*, 30 Ağustos 1944, s.1.

⁵³ Abidin Daver, "30 Ağustos Bir Semboldür", *Cumhuriyet*, 30 Ağustos 1941, s. 2.

⁵⁴ Sabahaddin Dönmez, "Sulh İçinde Zafer Bayramı", *Ulus*, 30 Ağustos 1942, s.2.

alsa da kendi güvenliğini ve savaşa her an girme olasılığını da gözettiğini söylemek mümkündür. Nitekim bayram kutlamalarında iki bloktaki dengeleri gözetken bir tutum tercih edilirken, savaşa dâhil olma ihtimali göz önünde bulundurulmaktaydı. Dünya kamuoyuna bu mesaj verilirken, içeride de orduyu ve halkı olası bir savaşa hazırlama düşüncesi etkili oldu. Örneğin, *Akşam* gazetesindeki bir haberde, Türkiye'nin savaşa dair tutumu şu şekilde belirtilmekteydi:

“Hiçbir milletin hayatı ve toprağı üzerinde gözümüz yoktur. Sulhseveriz ve daima da öyle kalmak isteriz. Memleketimizin mukadderatını idare eden partimizin büyük şeflerinin de kanaati bu merkezdedir. Fakat şeref ve haysiyetimize, hayat ve istiklalimize zerre kadar dokunacak bir hadiseye asla tahammülümüz yoktur. Biz düşmanın en modern silahlarına karşı dövüşerek, didişerek, çarpışarak nasıl bu zaferi yaratmışsak şimdi de aynı iman kuvvetiyle ve Büyük Şefimizin bayrağı altında yeni zaferler yaratmaya hazırız.”⁵⁵

Bu doğrultuda, savaşın gidişatı içinde Türkiye'nin savaştaki tarafsızlık politikasının riske girebileceği ima edilmekteydi. Bu doğrultuda bahsi geçen yıllarda Müttefiklerin baskısı arttıkça, bayram kutlamalarında daha militarist bir söylem öne çıktı. 1942 yılındaki kutlamalarda 30 Ağustos Zaferi'nin askerî yönünün üzerinde duruldu ve ordunun gücüne vurgu yapıldı. Zaferin askerî yönünün ve öneminin yalnızca Türkiye için değil dünya için de çok büyük bir önem arz ettiği *Son Telgraf* gazetesine şöyle yansdı:

“Böyle bir zaferi ifade etmek için zafer kelimesi çok eksik gelmektedir. O, Türk milleti için topyekûn bir dünya hesabı tasfiyesi, dünya milletleri için de her bakımdan bir dönüm noktası olmuştur... Biz kendi hesabımıza yirmi yıl önce bu devri açtığımız, her türlü tasfiyeyi yaptığımız için bugün dünya hercümercinin herkesin ve her milletin kendi hesabına bir eşit 30 Ağustos bir eşit Dumlupınar yaratması kaygı ve mücadelesinin dışında bulunuyoruz. 1922'den bu yana dünya milletlerinin durumunu, ikinci cihan harbi arefesini, başlayışını, seyrini ve neticelerini, her bakımdan incelerken, ‘Dumlupınar Zaferi’ üzerinde bilhassa duracak, Türk milletinin millî zaferi ile dünya hadiselerini birbirine bağlamakta büyük ölçüde filozofik, sosyal ve siyasal sebepler, amiller ve münasebetler bulacaktır.”⁵⁶

⁵⁵ “Dumlupınar'da Merasim”, *Akşam*, 31 Ağustos 1940, s.4.

⁵⁶ Etem İzzet Benice, “30 Ağustos Dumlupınar Zaferi”, *Son Telgraf*, 30 Ağustos 1942, s.1.

1945 yılına gelindiğinde ise savaş sona erdiği için Zafer Bayramı kutlamalarındaki genel hava da değişmeye başladı. Nitekim 1939'dan itibaren güçlü ordu ve savaşa girme ihtimallerinin gölgesinde verilen militarist vurgu dağılmaya başlamıştı. Bu doğrultuda barışa dair mesajlar ve imgeler ön plana çıkmaya başlamıştı. Dolayısıyla 1945 yılındaki Zafer Bayramı kutlamalarında, "hürriyet, istiklal ve barış" vurgulanan başlıca hususlardı.⁵⁷ Bununla birlikte, savaşın getirdiği psikoloji ülke kamuoyunu o denli etkisi altına almıştı ki 1945 yılındaki Zafer Bayramı kutlamalarında Türkiye'ye göz dikeceklerle şu şekilde bir mesaj verilmekteydi:

*"30 Ağustos, Türk tarihinin en mühim dönüm noktasıdır. Dumlupınar, Türk vatanına göz dikeceklerle Türk'ün 30 Ağustos günündeki ateşini, süngüsünü ve kudretini hatırlatacaktır."*⁵⁸

Yine, 1945 yılındaki kutlamalarda Genelkurmay Başkanı, ordunun kutsal vazifesini her zamankinden daha fazla layıkıyla yapacağını ve buna hazır olduğunu ifade etti.⁵⁹ Bahsedilen Zafer Bayramı kutlamalarına bakıldığında, savaşın getirdiği militarist havanın biraz dağılmaya başladığını söylemek mümkündür. 1945 yılındaki kutlamalarda, dünyadaki sulh ortamından duyulan mutluluk ve Türkiye'nin iç ve dış politikasındaki istikrar konusunun altı çizildi.⁶⁰

6. Büyük Şölenlerden Mütevazı Törenlere: Savaşa Yönelik Tedbirlerin Kutlamalara Etkisi

II. Dünya Savaşı yıllarındaki kutlamalar Atatürk Dönemi'nin aksine daha mütevazı bir boyutta düzenlendi. Atatürk Dönemi'nde yapılan büyük şölenlerin yerini daha mütevazı kutlamalar aldı. İnönü Dönemi'ndeki törenlerin daha mütevazı şekilde düzenlenmesinde savaşın getirdiği olağanüstü hal durumunun ve ekonomik darboğazın etkili olduğu ileri sürülebilir. Savaşın Türkiye'ye getirdiği maliyet oldukça ağır olmuş, Türkiye savaş yılları boyunca gerek alınan vergiler ve olağanüstü tedbirlerle savaş

⁵⁷ "Zafer Bayramı Kutlu Olsun", **Cumhuriyet**, 30 Ağustos 1945, s.1.

⁵⁸ "Zafer Bayramı", **Akşam**, 30 Ağustos 1945, s.1.

⁵⁹ "Cumhurbaşkanının Kahraman Orduya Tebrikleri", **Akşam**, 31 Ağustos 1945, s.1.

⁶⁰ "Cumhuriyet Orduları ve Cumhuriyet Hükümeti", **Cumhuriyet**, 1 Eylül 1945, s.1.

ekonomisini bizzat tecrübe etmişti. Bu nedenle de ekonomide alınan bu tedbirlerin bayram kutlamalarına yansması gayet doğaldı.

Söz konusu yorumlar, aynı zamanda Milli Şef Hükümetinin savaş yıllarındaki politikalarını meşrulaştıran ve yücelten bir misyon da üstlenmişti. Örneğin, Zafer Bayramı kutlamalarında, Türkiye'nin savaş koşulları içinde uyguladığı savaş ekonomisinin tesirlerinin haklılığı ve günlük hayatı ve ekonomiyi olumsuz etkilemediği ifade edilmekteydi.⁶¹ Yine, Zekeriya Sertel'in savaşın bir yıllık bilançosunu ele aldığı yazısında Türkiye'nin konumu şöyle ele alınmaktaydı:

*“Harbin birinci yılı Türkiye için huzur içinde geçmiştir. Hükümetin, uyanık ve açık siyaseti sayesinde Türkiye, bütün tehlikeyi önlemeyi ve hudutlarından uzaklaştırmaya muvaffak olmuştur. Bütün Avrupa harp içinde iken Türkiye normal hayatına devam edebilmiştir.”*⁶²

1939 yılındaki 30 Ağustos Zafer Bayramı ülkenin her köşesinde büyük bir coşkuyla kutlandı. Kutlamalar sırasında askeri teamüller uygulanırken, bayramın anlamı ve Başkumandanlık Meydan Muharebesi'nin Türklerin zaferindeki kilit önemi öne çıkarıldı.⁶³ Ülkenin her yerinde kutlanan Zafer Bayramı için yurdun dört bir tarafı bayraklarla süslendi. Resmî tören sırasında halkın tezahüratlarına, ülkenin her yerinde halkın heyecanına ve resmi kutlamalar sırasında yapılan konuşmalara gazeteler geniş yer verdi. Yine halkevlerinde etkinlikler düzenlendi, konferanslar verildi ve halk Zafer Bayramı'nın tarihsel önemi konusunda bilinçlendirilmeye çalışıldı.⁶⁴

1940 yılındaki bayram kutlamaları da görkemli törenlerle ülkenin her yerinde yapıldı. Halkın katılımıyla tüm yurttaki düzenlenen törenlerle bayram kutlandı ve resmi törenler yapıldı. Özellikle de Ankara, İstanbul ve Dumlupınar'da büyük törenler

⁶¹ Hüseyin Cahit Yalçın, “30 Ağustos Bayramı”, **Tanin**, 30 Ağustos 1943, s.1.

⁶² “30 Ağustos Bayramı”, **Tan**, 31 Ağustos 1940, s.1.; Zekeriya Sertel, “Harbin Bir Yıllık Bilançosu”, **Tan**, 31 Ağustos 1940, s.1.

⁶³ “Zafer Bayramımız”, **Cumhuriyet**, 31 Ağustos 1939, s.1,5.

⁶⁴ “İzmir’de Zafer Bayramı”, **Akşam**, 1 Eylül 1939, s.5.; “Zafer Bayramımız”, **Cumhuriyet**, 31 Ağustos 1939, s.1,5.; “Zafer Bayramı Yurtta Tezahüratla Kutlandı”, **Son Posta**, 31 Ağustos 1939, s.10.; “Zafer Bayramı Büyük Tezahüratla Kutlandı”, **Akşam**, 31 Ağustos 1939, s.1.

düzenlendi.⁶⁵ Bu kutlamalarda, Atatürk ve İnönü'nün cephede yan yana çekilmiş fotoğraflarına yer verildi.⁶⁶

1941 yılında, 30 Ağustos Zafer Bayramı ülke genelinde büyük bir tezahürat ve coşkuyla kutlandı. Yapılan kutlamalara halkın katılımı da oldukça fazlaydı. Nitekim kutlamalara halk büyük bir heyecanla katılmış, tezahürat ederek sokaklarda bayramı kutlamıştı. *Son Posta* gazetesi halkın katılımına ve coşkusuna, "halk kahraman askerlerimizi çılginca alkışladı" diyerek dikkat çekmekteydi.⁶⁷ Dumlupınar'da yapılan askeri törende günün anlam ve önemine uygun konuşmalar yapıldı, İsmet İnönü'nün bayram mesajı okundu.⁶⁸ 1941 yılında yapılacak törenin programı şu şekildeydi:

*"Merasim saat 10'da Hipodromda yapılacak, merasime katılacak askeri okul ve birlikler belirtilen sırayla törene iştirak edecektir. Merasime bir de Türk kuşu uçak filosu katılacaktır. Halkın katılımı ve oturması için her türlü düzenleme yapılacak ve kontrol edilecektir. Tören, istiklal marşıyla başlayacak, belirlenen subay ve komutanlar tarafından konuşmalar yapılacak, nutuklardan sonra da resmigeçit başlayacaktır. Saat 12'de topçu tabiri tarafından atış yapılacak, akşam da Ulus meydanından başlamak üzere iki fener alayı yapılacaktır. Askeri birlik ve müesseseler 30/31 Ağustos gecesi binalarını bayraklar ve ışıkla süsleyecektir."*⁶⁹

1942 yılındaki kutlamalarda ise resmi tören yine Dumlupınar'da bulunan Meçhul Asker Anıtı önünde yapıldıktan sonra, günün anlam ve önemi hakkında halkı bilgilendirmek için halkevlerinde, halkodalarında, parti merkezlerinde toplantı ve konuşmalar düzenlendi. Bu konuşmalarda İstiklal Harbi'nde milletin gösterdiği

⁶⁵ "Zafer Bayramı Programı Hazırlandı", **Son Posta**, 27 Ağustos 1940, s.4.; "Büyük Zafer Bayramımız Dün Gece Sevinç ve Neşe İçinde Geçti", **Halkın Sesi**, 31 Ağustos 1940, s.1.; "Zafer Bayramı'nı Heyecanla Kutladık", **Ulus**, 31 Ağustos 1940, s.6.; "Zafer Bayramımız Vatanın Her Köşesinde Tezahüratlarla Kutlandı", **Vatan**, 31 Ağustos 1940, s.1.

⁶⁶ "30 Ağustos Zaferi", **Tasviri Efkar**, 30 Ağustos 1940, s.1.; "Büyük Kumandan Mustafa Kemal On Sekiz Sene Evvel Bugün Bir Vatan Kurtarmıştı.", **Akşam**, 30 Ağustos 1940, s.1.

⁶⁷ "Zafer Bayramı Heyecan ve Sevinçle Kutlandı", **Son Posta**, 31 Ağustos 1941, s.1.; "Türk istiklalinin Şanlı Bir Sembolü", **Vakit**, 30 Ağustos 1941, s.1.

⁶⁸ "Dumluşınar'da Dün Yapılan Muhteşem Merasim", **Cumhuriyet**, 31 Ağustos 1941, s.1.; "30 Ağustos Büyük Zafer Bayramı", **İkdam**, 30 Ağustos 1941, s.1.; "Zafer Bayramı Kutlu Olsun", **Son Posta**, 30 Ağustos 1941, s.1.; "Cumhuriyetin Muzaffer Sulhunu Kazanan Tarihi Gün Heyecanla Kutlandı", **Vakit**, 31 Ağustos 1941, s.1.

⁶⁹ **BCA**, 30.10.0.0/198.353.23, 25.08.1941. (1941 yılında kutlanacak Zafer Bayramı Töreninin Programı).

kahramanlık ve 30 Ağustos Zaferi'nin önemi anlatıldı. Yine, halkın törenlere katılımını arttırmak için devlet tarafından Afyon ve İzmir'den trenler kaldırıldı.⁷⁰

1943 yılında da Zafer Bayramı kutlamaları kapsamında Ankara ve İstanbul'da ordunun da katıldığı resmi törenler düzenlendi. Zafer Bayramı kutlamaları, harbiye mezunlarının da orduya katılmasıyla adeta bir güç gösterisine dönüştü. Ülkenin her yeri bayraklarla donatılarak resmi törenler organize edildi.⁷¹ Genellikle resmi törenler Ankara, İstanbul, İzmir ve Afyon'da düzenlendi. Dumlupınar'ın tarihi öneminden dolayı burada yapılan resmi törenler de ayrı bir yere sahipti. Buradaki tören, Meçhul Askeri Anıtı olarak bilinen yerde yapıldı ve zaferin tarihsel anlamı ve önemi ön plana çıkarıldı.⁷²

1944 yılındaki kutlamalar kapsamında her yıl düzenlenen rutin etkinliklerin yanı sıra Zafer Bayramı hakkında toplumu bilinçlendirmek adına bazı kültürel faaliyetler de düzenlendi. Örneğin, 1944 yılında, Zafer Bayramı münasebetiyle Afyon Halkevinde bir kitap sergisi açıldı. Bu sergiyle, "istiklal ve istikbalin kurtuluşunda ve kuruluşunda en önemli olay olan 30 Ağustos zaferinin ifade ettiği anlam ve önemin millet tarafından anlaşılması" amaçlanmıştı.⁷³

1945 yılında yapılan zafer bayramı kutlamaları daha da gösterişli olmuş, dünyadaki savaşın sona ermesinden duyulan mutluluk kutlamalara yansımıştı. Nitekim kutlamalarda zafer vurgusu kadar barış söylemi de hissedilir bir şekilde törendeki konuşmalara yansımıştı. Bayramın kutlanması resmi olarak Dumlupınar'da Meçhul Asker Abidesi önünde yapılırken, ülkenin her yerinde bayram coşkuyla kutlandı.⁷⁴ Resmi törenlerin yanı sıra zaferin öncesinde ve sonrasında halkevlerinde ve halkodalarında halkı bilinçlendirmek ve Türk tarihinde bugünün önemini anlatmak için konferanslar, sergiler ve çeşitli kültürel etkinlikler düzenlendi.⁷⁵

⁷⁰ **BCA**, 30.10.0.0/198.354.3, 05.08.1942 (Başkomutanlık Meydan Muharebesinin 20. Yıldönümü ve 30 Ağustos Zafer Bayramı kutlamalarının merasim programı).

⁷¹ "30 Ağustos Bayramından İntibalar", **Vatan**, 1 Eylül 1942, s.1.; "30 Ağustos Bayramımız", **Cumhuriyet**, 31 Ağustos 1943, s.1.; "Zafer Bayramı Millete Kutlu Olsun", **Ulus**, 30 Ağustos 1943, s.1.

⁷² "Zafer Bayramı Millete Kutlu Olsun", **Ulus**, 30 Ağustos 1943, s.1.

⁷³ **BCA**, 490.1.0.0, 1134. 137.2./ 13.12.1944 (1944'teki Zafer Bayramı İçin Afyon Halkevinde Açılan Kitap Sergisi Hakkında); 1944 yılında gerçekleştirilen Zafer Bayramı kutlamalarına dair ayrıca bakınız: "Zafer Bayramı", **Vakit**, 31 Ağustos 1944, s.1.; "Büyük Taarruzun 22'inci Yıldönümü", **Ulus**, 30 Ağustos 1944, s.1.; "Dün 30 Ağustos'u Heyecanla Kutladık", **Ulus**, 31 Ağustos 1944, s.1.

⁷⁴ "Büyük Zaferin Yıldönümü Tezahüratlarla Kutlandı", **Tanin**, 31 Ağustos 1945, s.1.; "30 Ağustos Sevinçle Kutlandı", **Vakit**, 31 Ağustos 1945, s.1.

⁷⁵ **BCA**, 30.10.0.0/198.354.8, 31/08/1945 (1945 yılındaki 30 Ağustos Zafer Bayramının kutlamak için çekilen telgraflar)

Savaşın getirdiği militarist söyleme paralel olarak ordunun savaşa hazırlanması için alınacak tedbirler de öne çıkıyordu. Örneğin, Zafer Bayramının 20. yılındaki kutlamalarında savaş içerisinde modern savaş teknikleri ve havacılığın önemi üzerinde duruldu. Savaş içinde uçakların işlevinden öneminden yola çıkılarak, Türkiye'nin de havacılık alanına yatırım yapması gerektiğine vurgu yapıldı. Uçak yardımı olmadan olası bir savaş durumunda hem hava hem de kara harekâtının başarılı olmayacağı ve havacılık alanında ilerlemek gerektiğinin üzerinde duruldu. Bu doğrultuda, 1941, 1942 yıllarındaki Zafer Bayramı "Zafer ve Tayyare Bayramı şeklinde,⁷⁶ 1945 yılında ise "Zafer ve Hava Bayramı" şeklinde telaffuz edildi.⁷⁷ Yine, Türkiye'nin olası bir savaşa hazır olması gerektiği ise şu şekilde belirtildi:

*"Tehlike, her tarafı saran, nerede ve nasıl duracağı bilinmeyen ateşin bize de sıçraması ihtimalidir. Fakat harp ateşi mahalle yangınına benzemez...Sulh devrinin bugün artık unutulmuş o tatlı günlerinden itibaren böyle bir yangının her zaman çıkabileceğini düşünüp ona göre hazırlanmak şarttır. İşte Atatürk ve İnönü kumandasında bundan yirmi sene evvel kuruluşunun temel zaferini kazanan yeni Türkiye, bu ihtimali hiçbir zaman gözde uzak tutmayarak, herhangi bir tehlikeye karşı yirmi senedir mütemadiyen hazırlandı ve hala da devam ediyor."*⁷⁸

SONUÇ

Sonuç olarak, İnönü Dönemi'ndeki Zafer Bayramı kutlamalarını Atatürk Dönemi kutlamalarından ayıran en önemli vurgunun, tercih edilen militarist söylem olduğu iddia edilebilir. Bunda elbette ki savaşın getirmiş olduğu siyasî-askerî psikolojiyle bağlı olarak gelişen militarist hava etkili olmuştur. Nitekim bu dönemde, Türkiye her ne kadar tarafsız bir dış politika izlemeyi ilke edinmiş olsa da her an savaşa dâhil olma riski de göz önünde bulundurulmuştur. Bu nedenle de Türkiye'nin gücü ordunun gücüyle bütünleştiğinden, Zafer Bayramı'na kadar geçen süreçteki askeri başarılarla yer verilirken bundan sonraki süreçte de ordunun olası bir savaşta muzaffer olacağı vurgulanmıştır. Bu

⁷⁶ "Bütün Yurt Zafer Bayramı'nı Kutladı", **Vatan**, 31 Ağustos 1941, s.5.; "Büyük Zaferin Yirminci Yıldönümü", **Son Telgraf**, 30 Ağustos 1942, s.1.

⁷⁷ "Zafer ve Hava Bayramı Türk Milletine Kutlu Olsun", **Tanin**, 30 Ağustos 1945, s.1.

⁷⁸ "Havacılığın Büyük Ehemmiyeti", **Cumhuriyet**, 31 Ağustos 1942, s.1.

sayede, İnönü Dönemi'nde bayram kutlamaları vesilesiyle Türkiye'nin gücü ordu üzerinden gösterilmek istenmiş, aynı zamanda Türkiye'ye olası bir saldırıya karşı her iki bloğa da üstü kapalı bir mesaj verilmiştir.

Bayram törenlerinde yapılan Türk milletini ve Türk ordusunu yüceltme düşüncesinin aynı zamanda ulus devletin kazanımlarını koruma düşüncesinden de ileri geldiği söylenebilir. Nitekim savaşın gölgesinde geçen Zafer Bayramı kutlamaları, esasında geçmişte bir savaş vererek bağımsızlığını kazanan Türkiye Cumhuriyeti'nin mevcudiyeti ve bağımsızlığı adına bulunulan fedakârlıkları da ön plana çıkarıyor; Cumhuriyet'in kazanımlarının her ne pahasına olursa olsun korunacağı vurgulanıyordu. Buradan hareketle, Atatürk Dönemi'nde kendini ispatlama gayesi içinde olan genç Cumhuriyet'in, İnönü Dönemi'nde de bunu istikrarlı bir şekilde devam ettirme gayesi taşıdığı düşünülebilir.

İnönü Dönemi'ndeki Zafer Bayramı kutlamalarında orduyu ve halkı olası bir savaşa hazırlama ve teyakkuz halinde tutma düşüncesinin belirgin bir biçimde işlendiği söylenebilir. Söz konusu kutlamalarda verilen “güçlü ordu” ve “ordu-millet dayanışması” yönündeki mesajların gerek savaşın getirmiş olduğu militarist hava gerekse de savaş yıllarının konjonktürel değişkenleriyle açıklamak yerinde olacaktır.

İnönü Dönemi'ndeki Zafer Bayramı kutlamaları Atatürk gibi kurucu bir liderden sonra ortaya çıkan meşruiyet sorununa dair de izler taşımaktadır. Nitekim Atatürk Dönemi kutlamalarında öne çıkan “Halaskar Atatürk”, “kurucu ve kurtarıcı lider” vurgusu eski önemini kaybetmiş, yerini İnönü'nün askerî ve diplomatik başarılarına dair söylemler almıştı. Buradan hareketle, 1939-1945 yılları arasındaki kutlamalarda büyük özne Atatürk olmaktan çıkmış, övgüler daha çok devletin yeni Cumhurbaşkanı “İsmet İnönü”ye yönelmişti. Nitekim bahsi geçen yıllardaki kutlamalarda “Batı Cephesi'nin Muzaffer Kumandanı” İnönü'nün başarılarının altı çizilmiş, onun Lozan'daki “diplomatik dehası” öne çıkarılmış ve yine “İkinci Adam” olarak liderlik özelliği üzerinde durulmuştu. Bununla birlikte, İnönü Dönemi'nde Atatürk'ün karizmatik liderliğinden ve kurucu rolünden gelen mirasın hiçe sayılmadığı, İnönü'nün ve iktidarının meşruiyetinin bu temel üzerinde inşa edilmeye çalışıldığı söylenebilir.

KAYNAKLAR

1. Arşivler

T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı (BCA)

2. Resmi Yayınlar

T.C. Resmi Gazete

3. Süreli Yayınlar

Akşam

Bugün

Cumhuriyet

Halkın Sesi

İkdam

Son Posta

Son Telgraf

Tan

Tanin

Tasvir-i Efkâr

Ulus

Vakit

Vatan

Yenigün

4. Telif Eserler

5.

a) Kitaplar

Deringil, Selim; **Denge Oyunu İkinci Dünya Savaşı'nda Türkiye'nin Dış Politikası**, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 2007.

Ekinci, Necdet; **İnönü Dönemi ve II. Dünya Savaşı Yılları**, Genel Türk Tarihi, Ankara, Cilt: 9, 2002.

Goloğlu, Mahmut; **Milli Şef Dönemi 1939- 1945**, Ankara, 1974.

Görgülü, İsmet; **Büyük Taarruz**, Genelkurmay Basımevi, Ankara, 1992.

Gürün, Kamuran; **Savaşan Dünya ve Türkiye**, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1986.

Hale, William; **Türk Dış Politikası**, Mozaik Yay, İstanbul, 2000, Korkut Boratav, **Türkiye’de Devletçilik**, İmge Kitabevi, Ankara, 2006.

Hunt; Leynn Avry; **Politics, Culture and Class in the French Revolution**, University of California Press, London, 1984.

Koçak, Cemil; **Türkiye’de Milli Şef Dönemi 1938-1945**, Cilt II, İletişim Yay, İstanbul, 2007.

_____; **Türkiye’de Milli Şef Dönemi**, Ankara, Cilt: 1, 1986.

Tekeli, İlhan; İlkin, Selim; **İkinci Dünya Savaşı Türkiyesi**, Cilt II, İletişim Yay, İstanbul, 2014.

_____; **Dış Siyaseti ve Askeri Stratejileriyle İkinci Dünya Savaşı Türkiyesi**, Cilt I, İletişim Yayınları, İstanbul, 2013.

Tuncel, Bedrettin; **Atatürk ve 30 Ağustos Zaferinin İlk Kutlanması**, Ankara, 1972.

Tuncer, Hüner; **İsmet İnönü’nün Dış Politikası (1938-1950) İkinci Dünya Savaşı’nda Türkiye**, Kaynak Yayınları, İstanbul, 2012.

Türk İstiklal Harbi, Büyük Taarruz (1-31 Ağustos 1922), Cilt 2, IV. Kısım, 2. Kitap, Genelkurmay Basımevi, Ankara, 1995.

Türk İstiklal Harbi, Büyük Taarruza Hazırlık ve Büyük Taarruz (10 Ekim 1921-31 Temmuz 1922), C.2, IV. Kısım, 1. Kitap, Genelkurmay Basımevi, Ankara, 1967.

Türk İstiklal Harbi, Büyük Taarruzda Takip Harekâtı (31 Ağustos-18 Eylül 1922), II Cilt, 6. Kısım, Genelkurmay Basımevi, Ankara, 1995.

Weisband, Edward; **İkinci Dünya Savaşı’nda İnönü’nün Dış Politikası**, Çev: M. Ali Kayabal, Milliyet Yayınları, İstanbul, 1974.

b) Makaleler

Altınay, Ayşegül; Bora, Tanıl; “Ordu, Militarizm ve Milliyetçilik”, **Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce. Milliyetçilik**, Ed. Tanıl Bora, C. IV, 5. Baskı, İletişim Yayınları, İstanbul, 2017.

Aslan, Demo Ahmet; "Tayyare Cemiyeti'nin Propaganda Faaliyetleri ve Tayyare Bayramları", **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt 14, Sayı 3, ss.141-150.

Aşkun, İnal Cem; "Karizma ve Atatürk'ün Önderliğindeki Gelişimi", **Atatürk Yolu Dergisi**, Cilt 1, Sayı 2, 01.02. 1988.

Breuilly, John; "Max Weber, Charisma and Nationalist Leadership", **Journal of the Association For the Study of Ethnicity and Nationalism**, 17 (3), 2022, ss.477-499.

Sarısamam, Sadık; Uğur Üçüncü, "Arşiv Belgelerine Göre Büyük Taarruz", **Tarih Okulu Dergisi**, Yıl 9, Sayı 25, Mart 2016.

Sayılr, Burhan; "30 Ağustos Zafer Bayramı Kanunu, İlk Zafer Kutlaması ve Büyük Taarruz İle İlgili Bazı Bilgiler", **Çanakkale Araştırmaları Türk Yılığ**, Yıl 12, Sayı 16, Bahar 2014, s. 91-92.

Öztürk, Yücel; "30 Ağustos Zafer ve Tayyare Bayramı Kutlamaları: Amaç, Süreç ve Kazanımlar", **History Studies**, Cilt.10, Sayı 9, Aralık 2018.

6. Tezler

Aslan, Demo Ahmet; **Cumhuriyet'in Törensiz Meşruiyeti: Ulus-Devlet İnşa Sürecinde Milli Bayramlar (1923-1938)**, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2011.

Öztürk, Murat; **Karizmanın Yeniden Keşfi: Cumhuriyet sonrası Türk Siyasetinin Weber'in Karizma Anlayışı Çerçevesinde İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar, 2015.



International Journal of Social Sciences

ISSN: 2587-2591

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.12.7>

Volume 6/3

2022 p. 135-152

KİLİKYA ERMENİ KRALI I. HETUM'UN MÖNGKE HAN'A YOLCULUĞU

THE JOURNEY OF ARMENIAN KING HET'UM I OF CILICIA TO MÖNGKE KHAN

İlhan ASLAN*

ÖZ

Kilikya Ermeni Krallığı ile Moğollar arasındaki ilişkiler, 1243'teki Köseadağ Savaşı'ndan sonra başlamıştır. Ülkesinin Moğollarca işgal edilmesinden endişeye kapılan Ermeni kralı I. Hetum, bu savaştan kısa bir süre sonra kardeşi Smbat'ı Altın Ordu hanı Batu'nun yanına göndererek ona bağlılığını bildirmiştir. Smbat daha sonra kral tarafından 1246'daki Güyük'ün tahta çıkma merasimine gönderildi. Bu vesileyle Kilikya Ermeni Krallığı bir kez daha Moğollara tabiyetini yinelemiştir. Smbat dört yıl boyunca Moğollar arasında kalmış, 1250'de Kilikya'ya dönmüştür. 1253'te bu kez kral I. Hetum, Batu'nun isteği üzerine o sıralar merkezî Moğol kağanlığının tahtında oturan Möngke Han'ı ziyaret etmek için yola çıkmıştır. İlk Batu'nun yanına uğrayan kral, Hazar Denizi tarafından Möngke Han'la görüşmek için yolculuğuna devam etmiş ve bu yolculuk boyunca İç Asya'nın etnik tarihi ve ilginç gelenekleriyle tanışma fırsatı yakalamıştır. Söz konusu yolculuğa ilişkin ayrıntılı rapor Ermeni kronik yazarı Kirakos Gandzaketsi'nin kroniğinde bulunmaktadır.

Bu makalede, adı geçen Ermeni kronik yazarının Türk-Moğol tarihi bakımından önem taşıyan kralın yolculuğuna dair raporu tarafımızca değerlendirilmiş ve Ermeniceden Türkçeye tenkitli bir çevirisi yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Ermeniler, Moğollar, Türkler, İç Asya.*

* Arş. Gör., Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Kafkas Dilleri ve Kültürleri Bölümü, Ermeni Dili ve Kültürü Anabilim Dalı, E-mail: ilhanaslan@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8838-244X, Ankara, Türkiye.

ABSTRACT

The relations between the Armenian Kingdom of Cilicia and the Mongols began after the Battle of Köse Dag in 1243. The Armenian King Het'um I, who had concerned about his land to be invaded by the Mongols, sent his brother Smbat to Batu, whom khan of the Golden Horde, after a short while that battle, and declared his allegiance to him. Later, Smbat, is erranded to the Mongol Khanate to attend the ceremony of Güyük's coronation in 1246 by the King He'tum. On this occasion the Armenian Kingdom of Cilicia renewed their once again subordination to the Mongols. Smbat stayed among the Mongols for four years and turned back to Cilicia in 1250. In 1253, this time King Hetum I, departed to visit Mōngke Khan, who was sitting on the throne of the central Mongolian khanate for the Batu's request. The king, firstly stopped by Batu, then continued his journey by the Caspian Sea to meet with Mōngke Khan, and during this journey he had the opportunity to meet the ethnic history and interesting traditions of Inner Asia. The detailed report about the referred journey is found in the chronicle of Kirakos Gandzakets'i's, the Armenian chronicler.

In this article, the report about the journey of the king, which have important a place in regarding the Turco-Mongolian history, evaluated, and critically translated, from Armenian to Turkish by us.

Keywords: *Armenians, Mongols, Turks, Inner Asia.*

Giriş

Moğollar ve Ermeniler arasındaki ilişkiler, 1220 yılının sonlarında başlamıştı. Meşhur Otrar olayından sonra Moğol-Harezmsah ilişkileri çok daha gerginleşmiş ve bu hadisenin peşinden Cengiz Han, meşhur komutanları olan Cebe ve Sübötay'ı Harezmsah Muhammed'i ortadan kaldırmaları için yola çıkarmıştı. Hazar Denizi istikametinde kaçan Muhammed'i takip eden Cebe ve Sübötay, bu vesileyle Gürcistan ve Ermenistan'a girmişlerdi. Muhammed'in ölümünün ardından Hindistan'dan çıkıp Tebriz'e gelerek 1225'te burayı kendine başkent yapan oğlu Celaleddin'in saltanat sürdüğü son altı yılda Gürcistan ve Ermenistan bölgeleri Moğollar ile Harezmsahlar arasında egemenlik mücadelelerine sahne olmuştu.

Ancak Kilikya Ermeni Krallığı, 1243'teki Köseadağ Savaşı'na değin Moğol akınlarıyla tanışmadı. O ana değin Anadolu Selçuklularına tabi olan krallık, bu savaştan sonra Moğollara bağlılığını bildirmişti. Doğal olarak bu durum, Anadolu Selçukluları ile

TOBİDER

Kilikya Ermeni Krallığı arasındaki ilişkileri daha kötü bir sürece sürükledi. Hülegü, Ön Asya'ya gelinceye değin Anadolu ve Kafkas coğrafyası Altın Ordu Hanlığı'nın etki alanındaydı. Bu nedenle kral I. Hetum, Köseadağ savaşından kısa süre sonra kardeşi Başkomutan Smbat'ı değerli hediyelerle birlikte Batu (*Уууһуу Ҷууу/*Sayın Ğan*)'nun yanına göndererek tabiyetini bildirmiş ve bu yolla kendi topraklarının güvenliğini korumayı amaçlamıştı.¹ Tasarımlarını başarılı bir biçimde gerçekleştiren kral, 1246'da merkezî Moğol kağanlığında tahta çıkan Güyük'ün han seçilme merasimine kardeşi Smbat'ı göndererek bağlılığını yinelemiştir.² Smbat'ın 1250'de geri dönmesinin ardından

¹ Grigor of Akanc', *History of the Nation of the Archers*, the Armenian text edited with an English translation and notes by Robert P. Blake and Richard N. Frye, Harvard University Press, Cambridge-Massachusetts, 1954, s. 44-45, 46-47. Dashdondog, Aknerstsi'nin metninde "Sayın Ğan" olarak geçen adı Batu yerine Güyük'e hamletmiştir. Bkz. Bayarsaikhan Dashdondog, *The Mongols and the Armenians (1220-1335)*, Brill, Leiden-Boston, 2011, s. 81-83. Oysa Aknerstsi, kroniğinin farklı bir yerinde "(...) *Sayın Ğan'ın kardeşi Berke*" ifadesiyle bu kişinin Güyük değil Batu olduğunu açıkça belirtmektedir. Bkz. Grigor of Akanc', *a.g.e.*, s. 72-73. Nitekim Altın Ordu Hanlığı'nın yerli kaynaklarında da Batu'nun adı "Sayın Han" olarak geçer. Bkz. Abdulgaffar Kırımî, *Umdet al-Ahbar*, haz. Derya Derin Paşaoğlu, Tataristan Respublikası Fenler Akademiyası, Kazan, 2014, s. 60; Ütemiş Hacı, *Kara Tavarikh*, Tataristan Respublikası Fenler Akademiyası, Kazan, 2017, s. 280. Cleaves "Sayın" adının "Ulu, Muteber" anlamına geldiğini kaydeder. Bkz. Francis Woodman Cleaves, "The Mongolian Names and Terms in the History of the Nation of the Archers by Grigor Akanc'", *Harvard Journal of Asiatic Studies*, 12 (1949), s. 425.

² Kirakos Gandzaketsi, *Hayots Patmutyun*, ed. Varag Arakelyan, Sovetakan Groğ Hratarakçutyun, Yerevan, 1982, s. 227; "Hetum Patmiçi Jamanakagrutyuni", *Manr Jamanakagrutyunner XIII-XVII dd. II*, ed. V. A. Hakobyan, Haykakan SSR Gitutyunneri Akademiayi Hratarakçutyun, Yerevan, 1956, s. 67. Klaproth, Smbat'ın Güyük'ün tahta çıkma merasiminden sonra yola çıktığını ifa eder. Bkz. M. Klaproth, *Aperçu des entreprises des Mongols en Géorgie et en Arménie dans le XIIIe siècle*, [Extrait du *Nouvrau Journal Asiatique*], Paris, 1833, s. 18. Reşidüddin, kurultaya katılanlar arasında Anadolu Selçuklu sultanı IV. Rükneddin Kılıçarslan'ın adını da anar. Bkz. Rashiduddin Fazlullah, *Jami'u't-tawarikh*, Part Two, English translation & Annotation by W. M. Thackston, Harvard University Press, Harvard, 1999, s. 392. Kirakos, Smbat'ın Güyük'e gidişi hakkında bilgi verirken II. Gıyaseddin Keyhüsrev (Ermenice metinde *Ղիւթաւնիկ/*Ğiatadin*)'in ölümünden sonra oğulları arasında bir liderlik krizi yaşandığını ve bu nedenle oğullarından birinin babasının yerine geçmek için Güyük'e gidip ondan yetki aldığı ifade eder. Ayrıca Smbat ve II. Gıyaseddin'in oğlunun Güyük'ün yanından birlikte geri döndüğünü nakleder. Bkz. Kirakos, *a.g.e.*, s. 227. Ermeni yazarın, adını zikretmediği II. Gıyaseddin'in oğlundan kastettiği kişinin Reşidüddin'in metninde geçen IV. Rükneddin'e işaret ettiğini görüyoruz. Dolayısıyla Smbat'ın Güyük'e yaptığı yolculuğun gerçekleştiği zamanda Anadolu Selçuklularından da IV. Rükneddin'in hanın yanına gittiğini anlıyoruz. Dolayısıyla bu bilgiler, Güyük'ün han seçilme töreninde Smbat'ın bulunduğunu gösteriyor. Nitekim Bar Hebraeus'un kayıtları, Ermeni yazarın verdiği bilgilerle uyumludur. Süryani keşiş kurultaya katılanlar arasında çeşitli hükümdarların adını sıralarken "(...) *Kilikya'dan kral Haitum... gelmişlerdi.*" demektedir. Bkz. Gregory Abû'l-Farac (Bar Hebraeus), *Abû'l Farac Tarihi II*, çev. Ömer Rıza Doğrul, TTK, Ankara, 1987, s. 546. Süryani keşişin kaydından kral I. Hetum ile onun kardeşi Gundstapl Smbat'ı birbirine karıştırdığı görülüyor. Aynı yazarın Arapçaya muhtasar bir biçimde çevirdiği kroniğinde bu bilgi tashih edilerek "*Rum'dan da hükümdarın kardeşi Sultan Rükneddin ve Ermenilerden Tekfur Hatom'un kardeşi Kontsitabl gelmiştiler.*" şeklinde doğru kaydedilmiştir. Bkz. Ebû'l-Ferec İbnü'l-İbrî, *Târihu Muhtasari'd-Düvel*, çev. Şerafeddin Yaltkaya, TTK, Ankara, 2011, s. 22. Bununla beraber Smbat'ın kurultaya katıldığı Lâtin kroniklerinden de teyit edebiliyoruz. Dominiken keşiş Simon de Sain Quentin, Moğollar ile Anadolu Selçukluları arasında yapılan anlaşmaya değindikten sonra "*Aşağı yukarı aynı zamanlarda Hethum (Aitons) adlı Armenia kralının babası ve beyi (bailus) Constans, bu krallığın başkomutanı (conestabulus) oğlunu Tatarlara gönderdi.*" diyerek diğer kronikleri onaylar. Bkz. Simon de Saint Quentin, *Tatarlar ve Anadolu (1245-1248)*, çev. Erendiz Özbayoğlu, Daktav yayınları, Antalya, 2006, s. 65-66. Ancak Kirakos'un belirttiği Smbat'ın IV. Rükneddin'le birlikte geri döndüğü ifadesi hatalıdır. Çünkü Smbat, Ermeni takvimine göre 699 yani 1250'de ülkesine dönmüştür. Bkz. Smbat Sparapet,

1253'te yani Mönge'nin tahta çıkmasından iki yıl sonra da bizzat kendisi yeni hanı ziyaret etmek için yola çıktı.³ Aknerts'i'ye göre Ermeni kralının yola çıkmasının nedeni, Moğollarla anlaşarak kendi topraklarını herhangi bir saldırıya karşı korumaktı.⁴ Bu yolculuğu o dönemde Cengizogullarının Batı'daki en güçlü hükümdarı olan Batu'nun emriyle gerçekleştirmişti.⁵ Zaten Smbat, Köseadağ'dan sonra Batu'nun yanına gidince güzel bir biçimde ağırlamış ve Batu, onu uğurlarken kral I. Hetum'un da bizzat kendisiyle görüşmesi için yola çıkmasını söylemişti.⁶ Öyle anlaşılıyor ki kral I. Hetum, 1253'teki bu yolculuğuyla önce Batu'ya ve onun yanından Mönge Han'ın yanına giderek Batu'nun Smbat üzerinden yaptığı çağırışı yerine getirmiş oluyordu.

Gerçekten de bu dönemde Hıristiyan dünyasında Moğolları ziyaret eden misyonların sayısı artmıştı. Zira Moğol fatihlerin Avrupa ve Ön Asya'daki etkinlikleri Hıristiyanlar arasında büyük bir ürküye yol açmıştı. Örneğin Papa IV. Innocentius, fransisken tarikatından Carpini'yi Moğollara göndermişti. Papanın amacı, onlar hakkında bilgi almak ve Moğol hanını Hıristiyanlığa davet ederek bu yolla onların ilerleyişini durdurmaktı. Carpini, işte bu amaç doğrultusunda hareket etmiş ve Güyük'ün han seçildiği 1246'daki kurultayda bizzat orada bulunmuştu. Benzer şekilde aynı tarikattan Rubruc, Fransa kralı IX. Louis'in emri doğrultusunda 1254 yılının kışında Mönge Han'ın ordasına ayak basmıştı. Kral I. Hetum, bir keşiş değildi ama bu fransisken tarikatı üyelerinin yaşadığı aynı kaygı ve heyecanları taşıyordu.

Taregirk, Venetik-S. Ğazar, 1956, s. 228. Güyük'ün tahta çıkış tarihi 1246 olduğuna göre bu sırada orada bulunan Smbat'ın Moğollar arasında yaklaşık dört yıl geçirdiği anlaşılıyor. Nitekim 1248'de Semerkand civarından yazdığı tahmin edilen kayıbiraderi Kıbrıs kralı I. Henry'e gönderdiği mektubunda Ögödey'in ölümünden sonra beş yıl geçtiğini ve Moğolların bu süre içerisinde bir han seçemediklerini belirtiyordu. Bkz. *Cathay and the Way Thither Being a Collection of Medieval Notices of China*, translated and edited by Henry Yule, vol. I, Munshiram Manoharlal Publishers Pvt. Ltd., New Delhi, 1916, s. 161-162. Gerçekten de Ögödey 1241'de ölmüş ve onun ölümünün ardından Güyük tahta çıkana değin naip sıfatıyla Töregene Hatun idareyi ele almıştır. Bkz. Rashiduddin, *a.g.e.*, s. 390; 'Ala-ad-Din 'Ata-Malik Juvaini, *The History of the World-Conqueror I*, translated from the text of Mirza Muhammad Qazvini by John Andrew Boyle, Harvard University Press, Cambridge-Massachusetts, 1958, s. 240.

³ "Hetum Patmiçi Jamanakagrutyuni", s. 69; Kirakos, *a.g.e.*, s. 261. Vardan Ermeni kralının yaptığı bu yolculuğa kısaca değinir ancak kralın yola çıktığı tarihi hatalı bir biçimde Ermeni takvimine göre 704'e yani 1254'e yerleştirir. Bkz. Metzlin Vardanay, *Bardzrberdetsvoy Patmutivn Tiezerakan*, ed. Mkrtiç Emin, Trapani Lazarean Çemaranı Arevelean Lezuats, Moskva, 1861, s. 195.

⁴ Grigor of Akanc', s. 56-57.

⁵ Kirakos, *a.g.e.*, s. 261.

⁶ "Եւ այսպէս յե՛ծ յե՛ծարանօք պատմուեալ զայսպիսայեանն Հայոց, յուարկեաց յաջխարհն իրեանց ստաւջի քրիստոսայսասլ թագաւորին Հայոց Հեղձոյ. Հրասնայեղով նրա զնալ առ ինքն եւ տեսանէի զնա:" Bkz. Grigor of Akanc', *a.g.e.*, s. 46-47.

Döneme ilişkin bilgi veren neredeyse tüm Ermeni kaynakları, I. Hetum'un Möngke Han'a gerçekleştirdiği yolculuğa vurgu yapmaktadır. Ne var ki bu yolculuğa dair en ayrıntılı bilgiyi veren tek Ermeni kaynağı Kirakos Gandzaketsi'nin *Ermenilerin Tarihi* başlıklı kroniğidir. Yazar hakkında çok fazla bir bilgiye sahip değiliz. Ancak adından da görüleceği üzere kendisinin Azerbaycan'ın Gence ilinden olduğunu anlıyoruz. Bununla birlikte ona dair bilgileri, yine kendi yazdığı eserinden az da olsa temin etmek mümkündür. Kirakos bir din adamı olup Vardapet Vanakan'ın öğrencilerinden biriydi. Onlar Ermenilerin ulusal Apostolik kilisesine mensup olup Monofizit inanca sahip idiler. 1236'nın yazında Vanakan ve Kirakos, Molar Noyan tarafından tutsak alınarak Gag kalesine götürüldüler.⁷ Kirakos, birçok olaya şahit olmakla birlikte Moğolların elinde tutsak kaldığı süre içinde onların toplum hayatını ve geleneklerini yakından tanıma fırsatı yakalamış oldu. Yazdığı eserde bu bilgilere geniş bir biçimde yer verdi. Kendisinin söylediğine göre eserini 1241'de yazmaya başlamış ve o sıralar kırk yaşında bulunuyormuş.⁸ Buradan yazarın, 1200 yılının başlarında doğduğu anlaşılıyor.

Kirakos'un yazdığı kroniğine gelince, 1265 yılındaki olaylarla son bulan ve Türk-Moğol tarihiyle ilgili çok değerli bilgilere haiz eser 4. yüzyılın başlangıcından, Ermeni kilisesinin kurucusu Aydınlatıcı Aziz Grigor Lusavoriç'ten başlamaktadır. Kendisinden önce yazılmış kroniklerden yararlanan yazar, Ermeni kilisesinin ileri gelen isimlerinin yanı sıra Bizans, Sasanî, Arap ve Türk tarihi hakkında kayda değer bilgiler vermektedir. Buna ilave olarak eserinde Haçlı Seferleri'ne ilişkin aynı ölçüde önemli kayıtlar düşmüştür.⁹

Kirakos'un Ermenice kroniği ilkin Moskova (1858)'da, daha sonra sırasıyla Venedik (1863) ve Tiflis (1910)'te yayımlandı.¹⁰ Ermenice metnin bir sonraki yayımı 1961 ve 1982'de Erivan'da gerçekleşti. Kroniğin Moskova neşri, edisyon kritikten mahrum olduğu gibi çok bozuk bir fontla dizilmiştir. Bu yüzden okuması hayli güçtür. Venedik ve Tiflis neşrini ne yazık ki göremedik. Ancak 1961'de Erivan'da neşredilen metin nispeten daha okunaklı ve değerli açıklamalarla doludur. Bizim I. Hetum'un

⁷ Kirakos, *a.g.e.*, s. 181; Bayarsaikhan Dashdondog, "Kirakos Gandzakets'i, as a Mongol Prisoner", *Ming Qing Yanjiu*, 22 (2018), s. 157.

⁸ Kirakos, *a.g.e.*, s. 199; Hrand Andreasyan, "Türk Tarihine Aid Ermeni Kaynakları", *Tarih Dergisi*, I (1949), s. 112.

⁹ Andreasyan, *a.g.m.*, s. 113-114.

¹⁰ Andreasyan, *a.g.m.*, s. 118.

seyahatine ilişkin çevirdiğimiz metin ise, 1982'de Erivan'da yapılan eleştirel baskıya dayalıdır. Söz konusu eser, çeşitli batı dillerine de çevrilmiştir. Fransız bilgin E. Dulaurier, 1858'de Kirakos'un kroniğini Fransızcaya tercüme ederek *Journal Asiatique*'te yayımlamıştır. Ancak bu tercüme eksik olup Ermenice metnin yalnızca Moğollarla ilgili kısımlarını ihtiva etmektedir. Yine Fransız bilginlerden Brosset, metnin tamamını Fransızcaya çevirerek 1870'te St.-Petersburg'da yayımlamıştır. Bir başka Fransızca çevirinin eksik olmakla birlikte 1869'da yayımlanan *Recueil des Historiens des Croisades/Documents Arméniens* adlı külliyyatın birinci cildinde yer aldığını görüyoruz. 1976'da eserin tamamı Rusçaya çevrilmiş ve Robert Bedrosian'ın gayretiyle aynı metin 1986'da İngilizceye tercüme edilmiştir. Mahmud Kemal (Ayas), Dulaurier tarafından yapılan eksik tercümeyle Fransızcadan Türkçeye çevirerek 1926'da *Türkiyat Mecmuası*'nda ilk kez yayımlamıştır. Bunun peşinden Hrant D. Andreasyan eseri 1942'de Ermeniceden Türkçeye tercüme ederek Türk Tarih Kurumu'na teslim etmiş ancak bu tercüme henüz yayımlanmamıştır.

I. Hetum'un yolculuğuyla ilgili çevirisini sunduğumuz kısım üzerinde daha önce Bretschneider,¹¹ Klaproth,¹² Hamilton¹³ ve Boyle¹⁴ gibi araştırmacılar çalışmıştır. Ancak Bretschneider'in çalışması eksiktir. Bu bilgin, genel olarak daha çok Ermeni kralının yolculuk boyunca takip ettiği rotalar üzerinde durmuştur. Klaproth'ın çalışması ise doğrudan Kirakos'un metnine değil Kirakos'tan istifade eden 18. yüzyıl bilgini Çamçean'ın *Ermenilerin Tarihi* adıyla yayımladığı üç ciltlik eserine dayanır. Hamilton ise çalışmasında metnin çevirisini yapmamış fakat bazı yer adlarının açıklamasını vermiştir. Kralın yolculuğuyla ilgili olarak söz konusu kısmın çevirisini bu isimlerden yalnızca Boyle yayımlamıştır. Ancak o, çeviriye esas aldığı metnin hangi neşre dayandığını belirtmemektedir. Buna ilave olarak metinde okuma hataları ve kimi yanlış açıklamalar bulunmaktadır. Bu nedenle kısa olmasına karşın İç Asya'nın etnik tarihi ve sıra dışı geleneklerini ihtiva eden I. Hetum'un yolculuğuna ilişkin raporun tarafımızca Ermeniceden Türkçeye tenkitli bir biçimde çevrilmesi uygun görülmüştür.

¹¹ E. Bretschneider, *Medieval Researches from Eastern Asiatic Sources I*, Kegan Paul, Trench, Trübner & Co. Ltd, London, 1910, s. 165-172.

¹² Klaproth, *a.g.e.*, s. 24-41.

¹³ James Hamilton, "Aoutor du manuscrit Staël-Holstein", *T'oung Pao*, 46 (1958), s. 115-153.

¹⁴ John Andrew Boyle, "The Journey of Het'um I, King of Little Armenia, to the Court of the Great Khan Mōngke", *Central Asiatic Journal*, 9 (1964), s. 175-189.

ERMENİCEDEN ÇEVİRİ*

Ermenilerin Dindar Kralı Hetum'un Batu'nun ve Mangu Ğan'ın Yanına Gidişi Hakkında

Ermenilerin yüksek derecede inançlı ve İsa sevgisiyle dolu kralı Hetum, Kilikya bölgesindeki Sis (Kozan) şehrinde oturmaktaydı. Komutanı olan kardeşi Smbat'ı önceden değerli hediyelerle beraber Giuk Ğan (Güyük Han)'ın yanına gönderdi. Saygıyla ağırlanan Smbat fermanlarla geri döndü.

Mangu Ğan (Möngke Han) tahta sahip olduğunda, kralın babası ve General Batu, ki kendisi sayısız ordularıyla kuzeyden Hazar Denizi'ne dökülen Atl (İtil/Volga) adlı büyük nehrin kıyısında yaşamaktaydı, hem kendisini hem de Mangu Ğan'ı görmesi için kral Hetum'u yanına çağırdı. (Hetum) sahtekâr Türklerden fazlasıyla korktuğu için kıyafet değiştirdi.¹⁵ Çünkü onlar sınırdaştılar ve Rum sultanı olarak adlandırılan ve adı Aladin¹⁶ olan kişi, Tatarlara¹⁷ yardım ettiği için ona kin duyuyordu.¹⁸ (Hetum) on iki günde büyük bir süratle Kars şehrine vardı. Baçu Nuin (Baycu Noyan)'le görüştü; o, Doğu'da bulunan Tatar ordularının komutanıydı.¹⁹ Ayrıca önde gelen kimseleri ve

* I. Hetum'un yolculuğunun yer aldığı Ermenice metin için bkz. Kirakos, *a.g.e.*, s. 261-266.

¹⁵ Smbat'ın Ermenice kroniğinde I. Hetum'un Möngke Han'ın yanına giderken İsmaililerin yaşadığı Kapadokya (*Գամրատ*/*Gamrats*)dan büyük bir korkuyla geçtiğini ifade eder. Bkz. Smbat, *a.g.e.*, s. 229-230.

¹⁶ Boyle, bu adı İzzeddin olarak okuyarak yanıltmıştır. Bkz. Boyle, *a.g.m.*, s. 178. Oysa Ermenice metinde bu ad açıkça *Ալադին*/*Aladin formunda kaydedilmiştir. Bkz. Kirakos, *a.g.e.*, s. 262. Bu dönemde Selçuklu şehzadeleri arasında taht mücadeleleri olduğu için Emir Celaleddin Karatay, düzeni sağlamak adına IV. Rükneddin Kılıçarslan ile II. Alaeddin Keykubad'ı ağabeyleri II. İzzeddin Keykavus'la birlikte sultan ilan ederek üç kardeşin tahta çıkmasını sağlamış ve Anadolu Selçuklularında müşterek bir yönetim kurulmuştur. Kirakos, bu nedenle II. Alaeddin Keykubad'ı kastetmiş olmalıdır. Bkz. Kerimüddin Mahmud-i Aksarayî, *Müsâmeretü'l-Ahbâr*, çev. Mürsel Öztürk, TTK, Ankara, 2000, s. 28; Osman Turan, "Selçuklu Vakfiyeleri III: Celâleddin Karatay, Vakıfları ve Vakfiyeleri", *Belleten*, 45 (1948), s. 27-29.

¹⁷ Ermenice metinde *թաթար*/*Tatar.

¹⁸ Bar Hebraeus, Ermeni kralının Anadolu Selçuklularıyla olan gerginliğine vurgu yaparak Ermeni kaynaklarının değinmediği ayrıntılar sunar. Onun kroniğine göre kral I. Hetum, muhtemel bir saldırı olabileceği düşüncesiyle hanın yanına bizzat kendisinin gitmeyerek elçisini gönderdiğine ve handan izin aldıktan sonra yola çıkacağına dair rivayetler yaymış, hatta Anadolu Selçuklu sultanına bu mealde mektup da yazmıştır. Daha sonra elçisiyle birlikte hizmetçi kıyafeti giyerek atın dizginlerini idare etmek suretiyle Anadolu toprakları üzerinden geçerek Erzincan'a gelmiştir. Erzincan'da tanınma tehlikesiyle karşılaşan kral, bu tehlikeyi atlattıktan sonra Gürcistan sınırlarına varıncaya değin gizli bir şekilde yolculuğuna devam etmiş ve ancak burada kimliğini deşifre etmiştir. Bkz. Bar Hebraeus, *a.g.e.*, s. 555-556.

¹⁹ Ögödey, Celaleddin Harezmşah'ın etkinliklerine son vermesi için 30 bin kişilik bir orduyla Cormağun Noyan'ı yola çıkarmıştı. Bkz. Rashudiddin, *a.g.e.*, s. 313; Juvaini, *a.g.e.*, s. 190. Söz konusu ordu 1230/1231'de Azerbaycan'a girince Moğollarla karşılaşmaya cesaret edemeyen Celaleddin, çareyi Diyarbekir taraflarına kaçmakta buldu. İbnü'l-Esir'in Ermenice çevirisi için bkz. İbn al-Asir, *Arabakan Ağbyurner*, ed. Aram Ter Gevondyan, Haykakan SSH Gitutyunneri Akademia Patmutyun İnstitut, Yerevan, 1982, s. 342-343. Bu olaydan sonra Moğollar Mugan bölgesini üs haline getirdiler. Ermeni yazarın bahsettiği bu dönemde Mugan'da Baycu Noyan bulunuyordu. Mugan bölgesi ise, Alazan ile Kür'ün

onların da önde gelen askerlerini gördü. Aragatzotn'da²⁰ Ara dağına karşı mola verip Vardenis denilen köyde Ermeni ulusundan ve Hıristiyan dininden olan Kurd adındaki prensin evinde kaldı; onun oğulları Vaçe ve Hasan idi. Karısı Marzpan ise Mamikonyan²¹ sülalesinden Horişah Aslanbek'in kızı ve Grigor'un kız kardeşiydi. Burada prensler prensi babası Kostandin'in göndereceği değerli hediyeleri bekledi. O zamanlar kral yaşlanmıştı. Oğulları Levon ve Toros idi. Toros'u kendinden sonra gelmesi için seçmişti. Çünkü onun eşi Zabel adındaki prensesi. (Prensesin) adı aynı zamanda Yeğisabet (Elizabet) yani Tanrı'nın yedinci günü anlamındaydı ve bu anlama uygun biçimde Tanrı'yı dinlendiren, iyi kalpli, yardımsever, nurlar içinde yatan (ve) ilk takdis edilen merhum büyük kral Levon'un da kızıydı.

Büyük Katolikos Kostandin²² onun (Hetum) Büyük Ermenistan'da dinlendiğini duyunca, daha önceden tanışma ve birlik beraberlik sağlaması için Asya bölgesine hükmeden güçlü kişiye yani Rumların kralı olan Hovhannes'e²³ ve onların patriğinin yanına bilge, akıllı büyük peder Hakob'u göndermişti. O, kutsal kitabın derin anlamlar taşıyan sözleriyle birlikte, Rumların sorunların çözümü için yapılan toplantısına katılıp onlara direndi. Çünkü onlar bizleri Hıristiyanlık içinde gerçekte kabul etmeyip inkâr ediyorlardı. Çünkü bizler onlara göre Evtikyanlar²⁴ idik. O, akıllıca konuşup ve kutsal

keşiştiği yerdedir. Burası, Gence şehrinin savunması için hayatî bir önem taşır. Bkz. Tsarévitch Wakhoucht, *Description géographique de la Géorgie*, par M. Brosset, A la Typographie de l'Académie, St.-Pétersbourg, 1842, s. 289; V. Minorsky, *Studies in Caucasian History*, Taylor's Foreign Press, London, 1953, s. 28. Kirakos su, ağaç, meyve ve av hayvanları bakımından oldukça elverişli koşullara sahip olduğu için Moğolların Mugan bölgesini kendilerine üs yaptıklarını belirtir. Bkz. Kirakos, *a.g.e.*, s. 170. Ebu'l-Fida da bu bölgenin geniş toprak, sazlık ve otlaklara sahip olan verimli bir arazi olduğunu söyleyerek Ermeni yazarınkine koşut bir pasaj sunar. Bkz. d'Aboulféda, *Géographie II*, traduite de l'Arabe en Français et accompagnée de notes par M. Stanislas Guyard, À l'Imprimerie Nationale, Paris, 1848, s. 153-154.

²⁰ Aragatsotn, Ağrı Dağı yakınlarında, ünlü Eçmiadzin manastırı civarında bulunmaktadır. Bkz. Bretschneider, *a.g.e.*, s. 166, n. 456.

²¹ Mamikonyanlar, Tayk bölgesinin yerli sülalelerinden biridir. Tarihlerinin erken dönemlerinde Turuberan eyaletindeki Taraun'un bir kesimini ele geçirdiler. 5. yüzyılda Gregori hanedanının prensliklerini miras aldılar. 7. yüzyılda Kafkasya'ya uzanan Arap akınları onların yıkımında önemli bir rol oynadı. Soylarının Çin'e dayandığını iddia ettiler fakat bu, o zamanların egzotik köken arama geleneğinden kaynaklıydı. Çağdaş araştırmalar, kökenlerinin Tzanni veya Lazlara dayandığını ileri sürüyor. Bkz. Cyril Toumanoff, "Introduction to Christian Caucasian History. The Formative Centuries (IVth-VIIIth), *Traditio*, 15 (1959), s. 77.

²² Katolikos I. Kostandin (1221-1267).

²³ Metinde kast edilen kişi, İznik Rum imparatoru III. Ioannes Vatatzes (1222-1254)'tir. Çünkü 1204'te Lâtinler tarafından Konstantinopolis'in zaptıyla Bizans İmparatorluğu görkemini kaybetmişti. Ermeni yazarın belirttiği dönemde egemenlik İznik Rum Devleti'nin elinde bulunuyordu. Bkz. Georg Ostrogorsky, *Bizans Devleti Tarihi*, çev. Fikret Işıltan, TTK, Ankara, 1991, s. 387-390.

²⁴ Kirakos, İskenderiye patriğinin Konstantinopolis temsilcisi olan Monofizit din adamı Eutyches'in takipçileri olduklarını ifade ediyor. Eutyches, Konstantinopolis'te toplanan sinodda sapkın ilan edilmiş ve

kitabı göstererek, İsa'nın çift bedende ikiliğinin Tanrı ve mükemmel insan şeklinde ikili bir birleşimden oluştuğunu, burada Tanrı kavramının yok olmadığını, insanlığından şüphe edilmediğini, karıştırılmadığını, tek gerçek olarak bütünlüğün geliştiğini, bunun insanî ve Tanrısal sözlerle işlendiğini, aynı zamanda “Kutsal Tanrı” hakkındaki sözlerinin İncil yazarı Hovhannes (Yuhanna) şahitliğiyle gerçekleştiğini, ayrıca kendi hakkındaki hatalı duyumları, inkârla ilgili her şeyi kutsal kitabın sözleri ve kitabın şahitliğinde doğrulayıp ispatladı. Bu sayede onların kalpleri bizim ulusumuz için sevgi ve beraberlikle doldu ve memnuniyetle döndüler. Büyük episkopos Stepanos, peder Mhitar ki kendisi Skevray'da²⁵ kalmaktaydı ve hatta doğuya gitmişti. Peder Barseğ, Batu'nun yanında tutsak kalmıştı ve onlarla beraber evliliği reddetmiş olan yüksek seviyeli ruhanî peder Toros, sarayda kralın pederi ve yumuşak huylu ve bilge kişi olan Karapet ve pek çok prens gelmişti.

Kral beraberindekileri toplayıp Ağvank²⁶ içlerinden Derbend Kapısı'na²⁷ gitti; orası Çora²⁸ kalesi olarak bilinir. Böylece Batu ve beraberindeki oğlu Sartah (Sartak)'ın yanına vardı. Onun oğlu inançlı bir Hıristiyan idi.²⁹ Orada büyük bir memnuniyet ve hürmetle karşılandı. Sonra onu Mangu Ğan'ın yanına Hazar Denizi'nin taraflarından uzunca bir yoldan gönderdiler.

Batu'dan ayrılıp Mareri ayının sonlarında yani Mayıs'ın on üçünde Ayeh (Ural) nehrinden geçip Or (İli)'a vardılar, böylece Mangu Han'a giden yolu yarılardılar. Yertciğ

Bizans 451'deki Kalkedon konsilinde Monofizitlik ve Nesturiliği mahkûm etmişti. bkz. Ostrogorsky, *a.g.e.*, s. 54-55.

²⁵ Orta Çağ Kilikyası'nın Adana ilinde, Lambron kalesi yakınlarında bulunmaktadır. Bkz. Kirakos, *a.g.e.*, s. 320, n. 316.

²⁶ Albanya kast edilmektedir. Doğu Transkafkasya üzerine en eski bilgiler, Pompeius'un M.Ö. 66'daki seferine eşlik eden yazarların raporlarına dayanır. Yunanca ve Lâtince Aşağı Kür ve Aras'ın İveria (Gürcistan) arasına yayılan alüvyonlu ovasına *Albania* deniyordu. Bu adın Ermenice dengi *Ağvan-k'* ya da *Ran*, Süryanice *Aran* idi. İslam kaynakları buradan *er-Ran* ya da *Aran*'ı türetmiştir. Bkz. V. Minorsky, *A History of Sharvân and Darband in the 10th-11th Centuries*, W. Heffer & Sons Ltd., Cambridge, 1958, s. 11.

²⁷ Arapçada Bab el-Ebvab ya da el-Bab olarak bilinir. Yakut el-Hamevî'ye göre Hazar Denizi olarak da adlandırılan Taberistan Denizi'ndeki bu tahkimli yer, Erdebil'den büyük olup genişliği ve uzunluğu iki mildir. Bkz. H. T. Nalbandyan, *Arabakan Ağbyurneri Hayastani yev Harevan Yerkrneri Masin (Yakut al-Hamavi, Abul-Fida, İbn Şaddad)*, HSSR Gitutyuneri Akademiyi Hratarakçutyun, Yerevan, 1965, s. 24.

²⁸ Ermenice metinde *Շորա**Çora. Derbend bölgesi Ermenicede Çora olarak da adlandırılırdı. “Derbend”, bu yerin Farsça adıdır. Burası Türkçede “Demirkapı”, Moğolcada “Kahulgha” olarak bilinir. Bkz. Minorsky, *A History of Sharvân and Darband*, s. 86, n. 3.

²⁹ Ermeni kronik yazarı Vardan da Sartak'ın Hıristiyan olduğunu bildirir. Bkz. Vardanay, *a.g.e.*, s. 196. Ermeni kaynaklarındaki Sartak'ın Hıristiyan olduğuna ilişkin bilgileri Müslüman kronikleri doğrular. Bkz. Maulânâ Minhâj-ud-dîn Abû-'Umar-i-'Usmân, *Tabakât-ı-Nâşirî II*, translated from original Persian manuscripts by H. G. Raverty, Oriental Books Reprint Corporation, New Delhi, 1881, s. 1257.

(İrtiş) nehrini geçtiler ve Nayman memleketine girdiler ve Harahta (Kara Hıтай)'ya ulaştılar. Hori ayının dördünde yani Eylül'ün on üçünde Haç bayramının ön gününde Tatarstan (Moğolistan)'a girdiler. Mangu Ğan'ı tahtında bütün kudretiyle oturmuş bir biçimde gördüler. O, Hetum'un hediyelerini memnuniyetle kabul etti. *Orduda*³⁰ elli gün kaldılar. Sonrasında Ğan ona kudretli bir ferman verdi. Bu fermanda ona (Hetum) ve onun memleketine hiç kimse tarafından güçlük ve sıkıntı çıkarılmaması yazıyordu, ayrıca tüm kiliselerine özgürlük sağlayan bir de belge (*qĥĥ*) verdi.³¹

³⁰ Ermenice metinde *Opĥĥ*/*Ordu. Yani hükümdarlık konutu veya hükümdarlık ordugâhı. Moğolcada *Ordo*, Türkçede ise *Orda*. Bkz. Sir Gerard Clauson, *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*, Clarendon Press, Oxford, 1972, s. 203. Hetum Patmiç'in Lâtincede kroniğinde, Ermeni kralının Mōngke Han'la buluştuğu yerin, Almalık (*Uĥĥĥĥ*/*Ameğek) olduğu belirtilmiştir. Bkz. *Hetum Patmiç Tatarats*, ed. Mkrtiç Avgerian, Venetik, 1842, s. 43. Hetum'un kroniğindeki bu bilginin doğru olması pek mümkün görünmüyor. Zira bu dönemde Mōngke Han'ı ziyaret eden Rubruc'un kayıtları hanın Almalık bölgesinde olamayacağına işaret ediyor. Bu fransiskan rahip Batu'nun yanına gittikten sonra Yayık/Ural Nehri'ni geçiş sırasıyla Çu, Talas, İli ve Kaşgarlı Mahmud'un "iki-öğüz" olarak adlandırdığı İli'nin kuzeyindeki Taciklerin kasabası olan "Equius"e geldi. Gezgin bugünkü Kapal yakınlarındaki Kayalık'a gelince Balkaş Gölü'nün doğu ucundan dolaşıp Altay'ın güney eteklerindeki eski Nayman ülkesinin kenarında bulunan Ögödey ulusunun yurdu Emil veya Tarbagatay'ı geçerek 4 Ocak 1254 tarihinde Mōngke Han'ın ordasında hazır bulunmuştu. Bkz. Grousset, *The Empire of the Steppes*, translated from the French by Naomi Walford, Rutgers University Press, New Jersey, 1970, s. 277-280. Rubruc, Mōngke Han'ı bulduğu yerden Hıтай'a doğru yirmi günlük bir yol olduğunu ve Cengiz Han'ın ordasının bulunduğu Onon-Kerülen'e ise bu mesafenin on gün sürdüğünü belirtmiştir. Bkz. *The Mission of Friar William of Rubruck*, translated by Peter Jackson, Introduction, notes and appendices by Peter Jackson with David Morgan, The Hakluyt Society, London, 1990, s. 200. Boyle ise Rubruc'un Mōngke Han'ın yanına giderken bugün Arbai Kheere olarak bilinen Öngin Nehri yakınlarından geçtiğini ifade eder. Bkz. John Andrew Boyle, "The Seasonal Residences of the Great Khan Ögedei", *Central Asiatic Journal*, 16 (1972), s. 130, n. 49. Rubruc, 18 Ağustos 1254 tarihinde Mōngke Han'ın ordasından ayrıldıktan yirmi gün sonra, geri dönüş yolunda hanın yanına giden Sartak ile karşılaşmış ve Ermeni kralının bu sırada oradan geçtiğini duymuştu. Bkz. *The Mission*, s. 254-255; Paul Pelliot, *Notes sur l'histoire de la Horde d'Or*, Librairie d'Amérique et d'Orient, Paris, 1949, s. 29. Dolayısıyla tüm bu veriler, Ermeni kralının Mōngke Han'la Almalık'ta değil Karakorum'a çok uzak olmayan bir yerde görüştüğünü gösteriyor. Ayrıca buradan, Kirakos'un verdiği bilgilerin Hetum Patmiç'in kroniğine göre daha sahih olduğunu anlıyoruz. Ermeni kralının 13 Eylül 1254 tarihinde Mōngke Han'ın ordusunda bulunmasından yola çıkıldığında Rubruc'un geri dönmesinden çok kısa bir zaman sonra oraya ulaştığı anlaşılıyor.

³¹ I. Hetum ve Mōngke arasındaki görüşmenin ayrıntılarını Hetum Patmiç'in kroniğinden okuyabiliyoruz. Adı geçen Ermeni kronik yazarının yapıtına göre I. Hetum, Mōngke'den yedi maddeden oluşan bir talepte bulunmuştu. Bunlar Moğol hanının ve maiyetindekilerin Hristiyanlığı kabul etmesi, Moğollar ve Hristiyanlar arasında sonsuz bir barış olması, Moğollarca ele geçirilmiş yerlerdeki kiliseler ile din adamlarının vergiden muaf tutulması, kutsal toprakların Türklerden alınıp Hristiyanlara verilmesi, Bağdat halifeliğiyle savaşılması, ihtiyaç halinde Ermeni kralının Moğollardan yardım talep etmesi ve Türklerin egemenliğine geçen Ermenilere ait bölgelerin tekrar Ermenilere iade edilmesi idi. Metnin devamında Mōngke'nin bu talepleri kabul ettiği ve Ön Asya'ya yola çıkacak olan Hülegü ile Ermeniler arasında bir işbirliğinin yapılacağı yazılıdır. Bkz. *Hetum Patmiç Tatarats*, s. 43. Ancak bu bilgilerin doğru olma olasılığı bir hayli düşüktür. Muhtemelen Hetum hem kendi ailesi ve ulusunu yüceltme arzusu hem de Batı-Moğol ilişkilerini yeni bir temele oturtmak gayesi içinde olduğu için böyle bir metin oluşturmuş olmalıdır. Çünkü Ermenilerin amacı, tabii oldukları Moğollar ile Hristiyan Batı arasında bir bağlaşma sağlamak idi. Bkz. Peter Jackson, "The Crisis in the Holy Land in 1260", *The English Historical Review*, 95 (1980), s. 486. Ayrıca *Gizli Tarih*'e göre Bağdat halifeliğini ortadan kaldırma tasarımı bu dönemde gündeme gelmemiştir. Bu tasarım Cengiz Han dönemine değin uzanıyordu. Bkz. *The Secret History of the Mongols (A Mongolian*

Ve ellinci gün Sahmi ayının yirmi üçünde yani Kasım ayının birinde ayrıldılar ve otuz gün sonra da Ğumsğur'a³² ulaştılar. Sonra Perpaleh,³³ Peşpaleh (Beşbalık)³⁴ ve kumlarla kaplı memlekete geldiler. Orada çıplak vahşi insanlar vardı, sadece kafalarında saçları bulunuyordu. Kadınların göğüsleri çok büyük ve haddinden uzundu ve konuşmuyorlardı. Orada sarı ve siyah renkli vahşi atlar vardı. Atlardan ve eşeklerden daha büyük beyaz ve siyah renkli öküzler, vahşi iki hörgüçlü develer de vardı.

Oradan Arleh,³⁵ Kulluk,³⁶ Inkah,³⁷ Çanpaleh,³⁸ Hutapay³⁹ ve Ankipaleh'e⁴⁰ geldiler. Oradan Turkastan (Türkistan)'a girdiler, orada Yekoprük,⁴¹ Dinkapaleh⁴² ve Pulat'tan⁴³ geçtiler. Oradan Sudgyol veya Süt Denizi'ni geçip,⁴⁴ Alvaleh⁴⁵ ve

Epic Chronicle of the Thirteenth Century), vol. I, translated with a historical and philological commentary by Igor De Rachewiltz, Brill, Leiden-Boston, 2004, s. 193-194.

³² Pelliot, bu yerin üzerinde ayrıntılı açıklamalar yapar. Ğumsğur'un, Kum-sengir sözcüğünün değişkeni olabileceğini ve bunun Ermenicenin yanı sıra Çince ve Arapçadan onaylanabileceğini ifade eder. Bkz. Paul Pelliot, "Les Mongols et la Papauté II", *Revue de l'Orient Chrétien*, XXVIII (1931-1932), s. 59. Hamilton'a göre "Kumların Burnu" anlamına gelen bu yer, Karakorum'dan Beşbalık'a giden yol üzerinde bulunur. Bkz. Hamilton, a.g.m., s. 146.

³³ Guçen'in 65 km doğusundaki Mu-lei kasabasına karşılık gelir. Bkz. Hamilton, a.g.m., s. 146-147.

³⁴ Beşbalık (P'ei-ting), Tienşan'ın kuzey yamacında, günümüzdeki Guçen'in batısına çok kısa bir mesafede bulunmaktadır. Bkz. V. Minorsky, "Tamim ibn Baħr's Journey to the Uyghurs", *Bulletin of the School of Oriental and African Studies*, 12 (1948), s. 295.

³⁵ Hudūd el-Ālem'de "Bārlug" olarak geçen bu yer, "T.fkān" adlı dağın yanında bulunan beş köyden biri olarak kayıtlı olup Tokuzoğuz kasabalarının anlatıldığı pasajda geçer. Bkz. *Hudūd al-Ālam. "The Regions of the World"*, translated and explained by V. Minorsky, ed. By C. E. Bosworth, GMS, Cambridge, 1982, s. 94. Cüveyni'ye göre burası Uygur ülkesinin batı kesiminde, o bölgeden geçen gezginlerin izlediği yol üzerinde, Beşbalık'tan dört fersah uzaklıkta yer alıyordu. Bkz. 'Ala-ad-Din 'Ata-Malik Juvaini, *The History of the World-Conqueror II*, translated from the text of Mirza Muhammad Qazvini by John Andrew Boyle, Harvard University Press, Cambridge-Massachusetts, 1958, s. 489.

³⁶ T'ang-shu güzergâhına göre burası Kiu-lieu (*kiu-liuk>*kül-uy) kasabası olup Ye-lö'nün 80 li batısında, Luen-ta'i'nin 100 li doğusundadır. Bugünkü Feu-kang şehrine karşılık gelmektedir. Bkz. Hamilton, a.g.m., s. 145.

³⁷ Hudud el-Alem'e göre Tokuzoğuz kasabalarından biridir. Aynı esere göre burası toprak bir dağ olup tüccarların için bir menzil teşkil eder. Bkz. *Hudūd*, s. 95.

³⁸ Canbalık şehri kastedilir. Burası Beşbalık'ın batısında, Manas'ın doğusunda yer alır. Bkz. Faruk Sümer, *Eski Türklerde Şehircilik*, TDAV, İstanbul, 1984, s. 45.

³⁹ Hutapay, Ch'ang-chi'nin yaklaşık 35 km batısında, Hutukbay şehrine denk gelmektedir. Bkz. Hamilton, a.g.m., s. 148.

⁴⁰ Yengibalık şehri kastedilir. Kaşgarlı Mahmud'a göre Uygurların en güçlü beş şehirden biridir. Bkz. Kaşgarlı Mahmud, *Divānu Lugāti't-Türk. Giriş-Metin-Notlar-Dizin*, haz. Ahmet B. Ercilasun-Ziyat Akkoyunlu, TDK, Ankara, 2014, s. 55.

⁴¹ Ulan Ussu yakınlarındadır. Bkz. Hamilton, a.g.m., s. 148.

⁴² Boyle burayı, Ebi Nor'un güneyinde, göle dökülüp aynı adı taşıyan bir nehir üzerindeki Ching-Ho (Ching Nehri) ile eşleştirmektedir. Bkz. Boyle, a.g.m., s. 183, n. 54.

⁴³ Pulad şehri. Sayram Gölü veya Süt Gölü'nün biraz doğusunda bulunur. Bkz. Hamilton, a.g.m., s. 148-149.

⁴⁴ Kazak dilinde bugün dahi kullanılan Süt Gölü, Sayram Gölü için kullanılır. Bkz. Bretschneider, a.g.e., s. 169, n. 476.

⁴⁵ Gulca'nın yakınında bulunan Almalık şehrinin bozulmuş bir formudur. Bkz. Bretschneider, a.g.e., s. 169, n. 477.

İlanpaleh'e⁴⁶ vardılar. İlansu⁴⁷ denilen nehri geçip, Tavros⁴⁸ dağının bir kolunu aşarak Dalas (Talas)'a vardılar. Ve Hulavu (Hülegü)'nun yanına ulaştılar. O, Mangu Ğan'ın kardeşi olup doğu tarafı onun hâkimiyetinde idi.

Daha sonra batıdan kuzeye doğu gelip Hutuhçi, Perkant, Suğulğan, Urosoğan, Kayikant, Huzah yani Kamots, Hendahuyr,⁴⁹ Sğnah'a⁵⁰ ulaştılar ki Sğnah, Harçuh⁵¹ dağıdır, buralar Selçuklulara aittir; burası Tavros dağından başlayıp Parçin'e⁵² değin uzanır ve orada biter.

Oradan Mangu Ğan'ın yanına giden Batu'nun oğlu Sartah'ın yanına, buradan Sğnah'a, büyük bir yer olan Savran,⁵³ Harçuh, Ason,⁵⁴ Savri,⁵⁵ Otrar, Zurnuh,⁵⁶ Dizak'a⁵⁷ ve oradan da otuz gün sonra Samarğand (Semerkand), Saripul,⁵⁸ Kirman ve Buhara'ya vardılar. Akabinde Cehan (Ceyhun) nehrini geçtikten sonra Mrmin⁵⁹ ve Sarahs (Serahs)'a geldiler. Oradan Tus'a vardılar ki burası Horasan'ın karşısında bulunup Roğastan (Registan) olarak adlandırılırdı. Oradan Mazandaran (Mezenderan)'a girdiler, buradan Pstan (Bistam) ve Erağ (Irak)'a gelip Mulhetlerin sınırlarına ulaşarak Tamğa (Damgan)'ya ve Re (Rey) denilen büyük şehre vardılar. Ğazvin (Kazvin)'e, oradan Avahr (Abhar) ve Zangian (Zencan) ve Miana⁶⁰ ve on ikinci gün Tavrız (Tebriz)'e geldiler. Yirmi altı gün sonra Yerash (Aras) nehrini geçip, Sisian'a⁶¹ vardılar. Orası Tatarların

⁴⁶ Çin Orta Çağ haritasında Almalık'ın güneybatısında gösterilen I-li-ba-li'dir. Bkz. Bretschneider, *a.g.e.*, s. 169, n. 478.

⁴⁷ "Su" veya "Ussu", Moğolcada "nehir" anlamına gelir. İlansu ile açıkça İli Nehri kastedilmektedir. Bkz. Bretschneider, *a.g.e.*, s. 169, n. 479.

⁴⁸ Burada muhtemelen Alatau, yani doğudan batıya doğru Issık Göl'ün kuzeyinde uzanan yüksek dağ silsilesi kastedilmektedir. Bkz. Bretschneider, *a.g.e.*, s. 169, n. 480.

⁴⁹ Görünüşe göre Sir Derya'nın sağ kıyısında, Talas ile Sığnak arasındaki bölgede yer alan bu mevkiilerin hiçbiri tespit edilememiştir. Bkz. Boyle, *a.g.m.*, s. 184, n. 63.

⁵⁰ Otrar'dan yirmi dört fersah uzaklıkta, Tümen-arık posta istasyonunun altı veya yedi mil kuzeyindeki Sunak-kurgan veya Sunak-ata yıkıntılarıdır. Bkz. W. Barthold, *Turkestan Down to the Mongol Invasion*, E. J. W. GMS, London, 1968, s. 179.

⁵¹ Karacuk. Günümüzdeki Kara-tau. Bkz. Boyle, *a.g.m.*, s. 184, n. 66.

⁵² Barçın veya Barçınlıgkent. Muhtemelen Cend yakınlarındadır. Bkz. Barthold, *a.g.e.*, s. 179.

⁵³ Sabran veya Savran. Türkistan'ın elli verst kuzeybatısında bulunur. Bkz. Bretschneider, *a.g.e.*, s. 170, n. 476.

⁵⁴ Yesi şehri kastedilmektedir. Bkz. Bretschneider, *a.g.e.*, s. 170, n. 487.

⁵⁵ Bu yeri tespit edemedik.

⁵⁶ Sir Derya'nın kıyısından önceki son merhale kastedilmektedir. Bkz. Boyle, *a.g.m.*, s. 184, n. 75.

⁵⁷ Özbekistan'daki Cizzak şehri. Bkz. Boyle, *a.g.m.*, s. 184, n. 76.

⁵⁸ Kuşhufugan veya Sar-i pul. Kette-Kurgan'dan 4 mil uzaklıkta bulunur. Bkz. Barthold, *a.g.e.*, s. 126-127.

⁵⁹ Merv şehri. Bkz. Boyle, *a.g.m.*, s. 185, n. 181.

⁶⁰ Miyane veya Miyanic. Azerbaycan'da bulunup Sefidrud'un güneyinde yer alır. Bkz. G. Le Strange, *The Lands of the Eastern Caliphate*, Cambridge University Press, 1930, s. 169.

⁶¹ Gökçe Göl ve Aras arasında yer alır. Bkz. Bretschneider, *a.g.e.*, s. 171, n. 494.

başkomutanı Baçu Nuin'in idi.⁶² Onu (Hetum) kendinden sonra gelen ordunun komutanı Hoça Nuin'in⁶³ yanına gönderdi. Kendi ise ordunun büyük kısmını alıp doğudan gelen Mangu Ğan'ın kardeşi Hulavu'ya doğru gitti.

Dindar kral Hetum ise prens Krd'nin⁶⁴ Vardenis köyündeki evine geldi. Orada kendisi ve beraberindekilerle birlikte ağırlandı ve onlara Mangu Ğan'ın kendisine verdiği izin kâğıtlarını ve emirnâmeleri göstermek için Batu Ğan'ın yanına gönderdiği peder Barseğ'in gelmesini bekledi.

Onu ziyaret edenler arasında kilise işleri için gelen peder Hakob, henüz Mangu Ğan'ın yanına gidemeyen ve Batu'nun yanından dönen peder Mhitar, pek çok episkopos, peder, rahip, Hıristiyan prensler ve daha birçokları (vardı). Çünkü o, sevgiyle bütün misafirlerini karşılayan, bilge, tatlı huylu, okumuş bir insandı. İmkânları el verdiği ölçüde tüm ziyaretçilerine armağanlar vererek onları uğurlardı. Kiliseyi ve ayinleri çok sevdiği için ziyaretçilere kilise süsü, ruhanî kıyafetleri hediye ederdi. Tüm ulusların Hıristiyanlarını kabul eder ve onlara Hıristiyan kardeşlerin kendi aralarında sevgiyle kalmalarını rica eder ve tembihlerdi. Ve Tanrı'nın tembihlediği gibi “bunu idrak edin ki, eğer benim şakirtlerimseniz sadece birbirinizi sevin” derdi.

Bizlere barbar uluslar hakkında gördüğü veya duyduğu birçok ilginç ve bilinmeyen şeyler anlattı. “Ğatay (Hıtay) denilen memleket taraflarında bir yer var,

⁶² Hülegü, Möngke tarafından Ön Asya'ya gönderilmesiyle birlikte Batu'nun komutanı olan Baycu'yu Mugan'dan çıkarıp Anadolu'ya sevk etmişti. Böylece Mugan'ı kendisine üs yapan Hülegü, Kafkasya'daki kendi yetkesini tesis etmiş ve bu bölge Coçi ulusunun etki sahasından çıkıp Tuluyuların egemenliğine geçmiştir. Kuşkusuz bu durum, Coçi ulusu ve Tuluyular arasındaki üstünlük savaşlarına yol açmıştır. Bkz. Michael Hope, *Power, Politics, and Tradition in the Mongol Empire and the İlkhānate of Iran*, Oxford University Press, 2016, s. 96. Hülegü'nün Baycu'yu buradan çıkardığına ilişkin bilgileri Aknerts'i'nin kroniğinden öğrenebiliyoruz. Ermeni yazar, Bağdat'ın Moğollarca düşürülmesinden sonra Hülegü'nün Möngke'ye “*Eski süvarileri, Temeçileri buradan gönderdik (tı qhññ hñđtıuññ ñstññıuññpñ hññıuññ uunññ)*” diye haber yolladığını ifade ederek bu gelişmeye dikkat çeker. Bkz. Grigor of Akanc', *a.g.e.*, s. 68-69. Elbette bu durum, Coçi ulusunda tepki yaratacaktı. El-Ömerî'nin belirttiğine göre Deşt-i Kıpçak ve çevresinin yanı sıra Aran, Tebriz, Hemedan ve Meraga şehirleri Cengiz Han tarafından Coçi ulusuna yurt olarak tahsis edilen bölgeleri oluşturuyordu. Bkz. El-Ömerî, *Türkler Hakkında Gördüklerim ve Duyduklarım (Mesâlikü'l-Ebsâr)*, çev. D. Ahsen Batur, Selenge yayınları, İstanbul, 2014, s. 66. Dolayısıyla Hülegü, bu hareketiyle Coçi ulusuna bağışlanan mınıtkayı zapt etmiş oluyordu. Nitekim Vassaf, en büyük oğul Coçi adına yazılan topraklar üzerinde Tuluyuların oturduğunu söyleyerek El-Ömerî'yi onaylar. Bkz. *Geschichte Wassaf's*, Persich Herausgegeben und Deutsch Übersetzt von Hammer-Purgstall, I. Band, Auf Kosten Der Kais. Akademie Der Wissenschaften, Wien, 1856, s. 93.

⁶³ Hoca Noyan. Baycu'nun 1256'da Aksaray civarında Anadolu Selçuklularını yenilgiye uğrattığı savaşta bu Moğol komutanı da bulunuyordu. Bkz. İbn Bibi, *el-Evâmirü'l-Alâiyye fi'l Umûri'l-Alâiyye (Selçuknâme)*, çev. Mürsel Öztürk, TTK, Ankara, 2020, s. 575.

⁶⁴ Bu ad, Ermenice metinde iki değişik formda geçer. *Ğnñññ*/*Kurd veya *Ğñññ*/*Krd.

oradaki kadınlar erkekler gibi akıllıdır, erkekler ise köpeklere benzer, sessiz, iri ve kıllıdır. Bu köpekler, hiç kimsenin memleketlerine girmesine izin vermez. Bu köpekler ve kadınları avlanırlar ve avlandıklarıyla beslenirler. Bu köpeklerle karışanların erkek çocukları köpeklere, kız çocukları ise kadınlara benzer.

Kumluk bir ada vardır. Orada ağaca benzeyen çok değerli bir kemik yetişiyor ve buna balık dişi diyorlardı. Kestikten sonra boynuza benziyordu, aynı yerden bir başkası çıkıyordu.

Bir memleket daha var ki çoğu putperesttir. Çok büyük kilden yapılmış bir puta tapıyorlardı. Ve buna “Şakmonia”⁶⁵ diyorlardı. Ve onun üç bin kırk yaşında olduğunu söylüyorlardı. Bir başkası daha vardı ki otuz beş *tuman*⁶⁶ yaşındaydı, bir *tuman* ise on bin demektir. Onu tanrısallığa yükseltmişlerdi. “Madrin”⁶⁷ adında bir başkası daha vardı, güzel mabedinin içinde anlatılması mümkün olmayan büyük kilden bir heykelini yapmışlardı.

Bir ulus daha yaşıyordu. Onların kadınları, çocukları kâhin idi ve bunlara *toyinler*⁶⁸ deniyordu. Saçları ve sakalları traşlı olup sarı renkte Hıristiyanlarınkine benzer bir ruhani kıyafetleri vardı, ancak farklı olarak onlarınki sadece kalça kısımlarını kapatmış olup omuzlara koyulan parça onlarda yoktu. Beslenme ve evlilik konularında ölçülüydüler. Yirmi yaşında kadınla evlenirler, otuz yaşına kadar haftada üç kez, kırk yaşına kadar da ayda üç kez kadınlarına yaklaşırlar; eğer (yaşları) elliye geçerse artık (onlara) yaklaşmazlardı.

Dindar kral daha pek çok şeyler anlattı barbar milletler hakkında ancak hangi birini anlatabilirdim, bazılarını gereksiz olduğundan zikretmedim.

(Hetum) Ermenilerin 704 (1255) yılında Mangu Ğan'ın yanından ayrıldıktan sekiz ay sonra Ermenistan'a ulaştı.

⁶⁵ Ermeni yazar burada Buddha'dan bahsetmektedir. Zira Buddha'nın diğer adı Sakyamuni idi. Bkz. Klaproth, a.g.m., s. 40, n. 1.

⁶⁶ Ermenice metinde **tuman* (*թուման*). Yani Tümen. Tümen “on bin” anlamında kullanılmaktaydı. Ancak “sonsuz büyük bir sayı” anlamında da kullanılır. Bkz. Clauson, a.g.e., s. 507.

⁶⁷ Buddha'nın halefi Maitreya kastedilir. Bkz. Klaproth, a.g.m., s. 40, n. 2.

⁶⁸ Buddhist rahipler. Bkz. Boyle, a.g.m., s. 187, n. 104.

KAYNAKLAR

- ‘Ala-ad-Din ‘Ata-Malik Juvaini, *The History of the World-Conqueror I-II*, translated from the text of Mirza Muhammad Qazvini by John Andrew Boyle, Harvard University Press, Cambridge-Massachusetts, 1958.
- “Hetum Patmiçi Jamanakagrutyuni”, *Manr Jamanakagrutyunner XIII-XVII dd. II*, ed. V. A. Hakobyan, Haykakan SSR Gitutyunneri Akademiayi Hratarakçutyun, Yerevan, 1956, s. 33-93.
- Abdulgaffar Kırımî, *Umdet al-Ahbar*, haz. Derya Derin Paşaoğlu, Tataristan Respublikası Fenler Akademiyası, Kazan, 2014.
- Andreasyan, Hrand, “Türk Tarihine Aid Ermeni Kaynakları”, *Tarih Dergisi*, I (1949), s. 95-118.
- Barthold, W., *Turkestan Down to the Mongol Invasion*, E. J. W. GMS, London, 1968.
- Boyle, John Andrew, “The Journey of Het‘um I, King of Little Armenia, to the Court of the Great Khan Möngke”, *Central Asiatic Journal*, 9 (1964), s. 175-189.
- Boyle, John Andrew, “The Seasonal Residences of the Great Khan Ögedei”, *Central Asiatic Journal*, 16 (1972), s. 125-131.
- Bretschneider, E., *Medieval Researches from Eastern Asiatic Sources I*, Kegan Paul, Trench, Trübner & Co. Ltd, London, 1910.
- Cathay and the Way Thither Being a Collection of Medieval Notices of China*, translated and edited by Henry Yule, vol. I, Munshiram Manoharlal Publishers Pvt. Ltd., New Delhi, 1916.
- Clauson, Sir Gerard, *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*, Clarendon Press, Oxford, 1972.
- Cleaves, Francis Woodman, “The Mongolian Names and Terms in the History of the Nation of the Archers by Grigor Akanc’”, *Harvard Journal of Asiatic Studies*, 12 (1949), s. 400-443.
- d’Aboulféda, *Géographie II*, traduite de l’Arabe en Français et accompagnée de notes par M. Stanislas Guyard, À l’Imprimerie Nationale, Paris, 1848.
- Dashdondog, Bayarsaikhan, “Kirakos Gandzakets’i, as a Mongol Prisoner”, *Ming Qing Yanjiu*, 22 (2018), s. 155-163.
- Dashdondog, Bayarsaikhan, *The Mongols and the Armenians (1220-1335)*, Brill, Leiden-Boston, 2011.

- Ebü'l-Ferec İbnü'l-İbrî, *Târihu Muhtasari'd-Düvel*, çev. Şerafeddin Yaltkaya, TTK, Ankara, 2011.
- El-Ömerî, *Türkler Hakkında Gördüklerim ve Duyduklarım (Mesâlikü'l-Ebsâr)*, çev. D. Ahsen Batur, Selenge yayınları, İstanbul, 2014.
- Geschichte Wassaf's*, Persich Herausgegeben und Deutsch Übersetzt von Hammer-Purgstall, I. Band, Auf Kosten Der Kais. Akademie Der Wissenschaften, Wien, 1856.
- Gregory Abû'l-Farac (Bar Hebraeus), *Abû'l Farac Tarihi II*, çev. Ömer Rıza Doğrul, TTK, Ankara, 1987.
- Grigor of Akanc', *History of the Nation of the Archers*, the Armenian text edited with an English translation and notes by Robert P. Blake and Richard N. Frye, Harvard University Press, Cambridge-Massachusetts, 1954.
- Grousset, René, *The Empire of the Steppes*, translated from the French by Naomi Walford, Rutgers University Press, New Jersey, 1970.
- Hamilton, James, "Aoutor du manuscrit Staël-Holstein", *T'oung Pao*, 46 (1958), s. 115-153.
- Hetum Patmiç Tatarats*, ed. Mkrtiç Avgerean, Venetik, 1842.
- Hope, Michael, *Power, Politics, and Tradition in the Mongol Empire and the İlkhânate of Iran*, Oxford University Press, 2016.
- Hudūd al-'Ālam. "The Regions of the World"*, translated and explained by V. Minorsky, ed. by C. E. Bosworth, GMS, Cambridge, 1982.
- İbn al-Asir, *Arabakan Ağbyurner*, ed. Aram Ter Ğevondyan, Haykakan SSH Gitutyunneri Akademia Patmutyun İstitut, Yerevan, 1982.
- İbn Bibi, *el-Evâmirü'l-Alâiyye fi'l Umûri'l-Alâiyye (Selçuknâme)*, çev. Mürsel Öztürk, TTK, Ankara, 2020.
- Jackson, Peter, "The Crisis in the Holy Land in 1260", *The English Historical Review*, 95 (1980), s. 481-513.
- Kâşgarlı Mahmud, *Dîvânu Lugâti't-Türk. Giriş-Metin-Notlar-Dizin*, haz. Ahmet B. Ercilasun-Ziyat Akkoyunlu, TDK, Ankara, 2014.
- Kerîmüddin Mahmud-i Aksarayî, *Müsâmeretü'l-Ahbâr*, çev. Mürsel Öztürk, TTK, Ankara, 2000.

- Kirakos Gandzaketsi, *Hayots Patmutyun*, ed. Varag Arakelyan, Sovetakan Groğ Hratarakçutyun, Yerevan, 1982.
- Klaproth, M., *Aperçu des entreprises des Mongols en Géorgie et en Arménie dans le XIIIe siècle*, [Extrait du Nouveau Journal Asiatique], Paris, 1833.
- Maulānā Minhāj-ud-dīn Abū-‘Umar-i-‘Usmān, *Ṭabaḳāt-i-Nāṣirī II*, translated from original Persian manuscripts by H. G. Raverty, Oriental Books Reprint Corporation, New Delhi, 1881.
- Metzin Vardanay, *Bardzrberdetsvoy Patmutivn Tiezerakan*, ed. Mkrtiç Emin, Trapani Lazarean Çemarani Arevelean Lezuats, Moskva, 1861.
- Minorsky, V., “Tamīm ibn Baḥr's Journey to the Uyghurs”, *Bulletin of the School of Oriental and African Studies*, 12 (1948), s. 275-305.
- Minorsky, V., *A History of Sharvān and Darband in the 10th-11th Centuries*, W. Heffer & Sons Ltd., Cambridge, 1958.
- Minorsky, V., *Studies in Caucasian History*, Taylor’s Foreign Press, London, 1953.
- Nalbandyan, H. T., *Arabakan Ağbyurneri Hayastani yev Harevan Yerkrneri Masin (Yakut al-Hamavi, Abul-Fida, İbn Şaddad)*, HSSR Gitutyunneri Akademiayi Hratarakçutyun, Yerevan, 1965.
- Ostrogorsky, Georg, *Bizans Devleti Tarihi*, çev. Fikret Işıltan, TTK, Ankara, 1991.
- Pelliot, Paul, “Les Mongols et la Papauté II”, *Revue de l’Orient Chrétien*, XXVIII (1931-1932), s. 3-222.
- Pelliot, Paul, *Notes sur l’histoire de la Horde d’Or*, Librairie d’amérique et d’orient, Paris, 1949.
- Rashiduddin Fazlullah, *Jami ‘u’t-tawarikh*, Part Two, English translation & Annotation by W. M. Thackston, Harvard University Press, Harvard, 1999.
- Simon de Saint Quentin, *Tatarlar ve Anadolu (1245-1248)*, çev. Erendiz Özbayoğlu, Daktav, Antalya, 2006.
- Smbat Sparapet, *Taregirk*, Venetik-S. Ğazar, 1956.
- Strange, G. Le, *The Lands of the Eastern Caliphate*, Cambridge University Press, 1930.
- Sümer, Faruk, *Eski Türklerde Şehircilik*, TDAV, İstanbul, 1984.

The Mission of Friar William of Rubruck, translated by Peter Jackson, Introduction, notes and appendices by Peter Jackson with David Morgan, The Hakluyt Society, London, 1990.

The Secret History of the Mongols (A Mongolian Epic Chronicle of the Thirteenth Century), vol. I, translated with a historical and philological commentary by Igor De Rachewiltz, Brill, Leiden-Boston, 2004.

Toumanoff, Cyril, "Introduction to Christian Caucasian History. The Formative Centuries (IVth-VIIIth)", *Traditio*, 15 (1959), s. 1-106.

Tsarévitch Wakhoucht, *Description géographique de la Géorgie*, par M. Brosset, A la Typographie de l'Académie, St.- Pétersbourg, 1842.

Turan, Osman, "Selçuklu Vakfiyeleri III: Celâleddin Karatay, Vakıfları ve Vakfiyeleri", *Bellekten*, 45 (1948), s. 17-171.

Ütemiş Hacı, *Kara Tavarih*, Tataristan Respublikası Fenler Akademiyası, Kazan, 2017.



International Journal of Social Sciences

ISSN: 2587-2591

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.12.8>

Volume 6/3

2022 p. 153-181

FRANSA'DA YAŞAYAN ÜÇÜNCÜ NESİL TÜRKLERİN UYUMU, KİMLİK ALGILARI VE DİL TERCİHLERİ¹

INTEGRATION, IDENTITY PERCEPTIONS AND LANGUAGE PREFERENCES OF THIRD GENERATION TURKS LIVING IN FRANCE

Cansu CANDEMİR ÖZKAN*

Fusun SARAÇ**

Mehmet Ali AKINCI***

ÖZ

1960'lı yıllardan itibaren Avrupa'ya iş gücü ihtiyacı nedeniyle göçen Türk vatandaşları, artık dördüncü nesille bu topraklarda varlığını sürdürmekte ve Türk nüfusu Avrupa'da büyümeye devam etmektedir. İki dil ve kültür içinde yetişen bu nesiller, eğitim hayatlarına Avrupa ülkelerinde devam etmekte, bu ülkelerde çalışmakta ve buralarda yuvalarını kurmaktadır. Bu bağlamda dilsel ve kültürel çeşitlilik nedeniyle uyum, kimlik olgusu, ikidillilik gibi kavramlar ile karşılaşılmaktadır. Bu çalışmada, Fransa'da doğup büyüyen ve yaşları 16-35 arasında değişen üçüncü nesilden 19 gencin Fransız toplumuna uyumu, kimlik algıları ve dil tercihleri ele alınmaktadır. Bu kapsamda araştırma, nitel bir çalışma olup araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler neticesinde üçüncü nesil gençler, Fransa'da doğdukları, eğitim aldıkları ve çalıştıkları için uyum sorunu

¹ Bu makale, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne bağlı "Fransa'daki Göçmen Türklerde Dil Kaybı Sorunsalı" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

* Arş. Gör. İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, E-mail: cansucandemir@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7876-7402, İstanbul, Türkiye.

** Prof. Dr. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, E-mail: fsavli@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1354-0239, İstanbul, Türkiye.

*** Prof. Dr. Rouen Normandiya Üniversitesi, Dil ve İletişim Bilimleri Bölümü, E-mail: mehmet-ali.akinci@univ-rouen.fr, ORCID: 0000-0002-7077-4322, Rouen, Fransa.

yaşamamaktadırlar. Kendini çift kültüre ait hissedener ile sadece Türk kültürüne bağlı olduğunu söyleyenler eşit orandadır. Kendilerini genellikle etnik kimliklerine göre tanımlayan gençler dışında, hem etnik kimliğe hem de ulusal kimliğe vurgu yapanların sayısı da oldukça fazladır. Dil kullanımı boyutunda ise eğitim ve sosyal çevreleri nedeniyle gençler Fransızca'yı daha çok kullanmakta; aile içinde ise her iki dil de ağırlıklı olarak iletişim dili olarak tercih edilmektedir. Gençler tarafından Türkçenin ve Türk kültürünün gelecek nesillere aktarılabilceği; bunun için özellikle aile eğitiminin ve çevre etkisinin, kültür, örf ve adetlerin öğretilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Fransa, Üçüncü Nesil Türkler, Fransa'ya Uyum, Kimlik, İkidillilik.*

ABSTRACT

Turkish citizens, who have immigrated to Europe since the 1960s due to the need for labor, now continue to exist in these lands with the fourth generation and Turkish population continues to grow in Europe. These generations, who grow up in two languages and cultures, continue their education in European countries, work in these countries and establish their homes there. In this context, concepts such as integration, identity, bilingualism are encountered due to linguistic and cultural diversity. In this study, the adaptation to French society, identity perceptions and language preferences of 19 third-generation young people born and raised in France and aged between 16-35 are discussed. In this context, the research is a qualitative study and interview technique was used as a data collection tool in the research. As a result of the interviews, the third generation young people do not experience adaptation problems because they were born, educated and worked in France. Those who feel that they belong to a bicultural identity and those who say that they belong only to the Turkish culture are equal. Apart from the young people who generally define themselves according to their ethnic identities, the number of those who emphasize both ethnic and national identity is quite high. In terms of language use, young people use French more because of their education and social environment. In the family, both languages are mostly preferred as the language of communication. The vast majority of third-generation youth believe that Turkish and Turkish culture can be transferred to future generations. In this context, they think that the education in family, environmental effect, teaching of culture, customs and traditions are especially important. Turkish and Turkish culture can be transferred to future generations by young people. In this context, it is thought that the education

in family, environmental effect, teaching of culture, customs and traditions are especially important.

Keywords: *France, Third Generation Turks, İntegration To France, İdentity, Bilingualism.*

1. Giriş

Bir yerden başka bir yere gitme ve geçici ya da kalıcı olarak gidilen yere yerleşme, yer değiştirme anlamlarına gelen göç kavramı, zorunluluk sebebiyle olabileceği gibi kişisel tercihlerle de olabilmektedir. Türk Dil Kurumu (TDK) göç için ilk kelime anlamıyla “ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret” ifadelerine yer vermektedir (Türk Dil Kurumu [TDK] Çevrimiçi Güncel Türkçe Sözlük). Lüdi ve Py ise (2003), göçü daha dilsel boyutta ele alarak, “kendi ülkesini bırakıp başka bir dilin konuşulduğu bir yere gitmek, hem kendini farklı bir dil sisteminin içinde bulmak hem de yeni bir iletişim yolu bularak başkalarına ve dünyaya kendini ifade etmek” olarak tanımlamaktadır (s. 63).

Türklerin Avrupa ülkelerine iş göçü, İkinci Dünya Savaşı'yla birlikte Avrupa'da ortaya çıkan işçi açığı neticesinde 1960'lı yılların ortasında başlamıştır. Bu doğrultuda, 1965 yılında Fransa ve Türkiye arasında iş gücü anlaşması imzalanmıştır (T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Uluslararası İş Gücü Anlaşmaları, 2014, s. 61). İş ihtiyacı nedeniyle Avrupa'ya göç eden işçiler, daha sonra eşlerini ve çocuklarını da yanlarına alarak “aile birleşmesi” kapsamında Avrupa ülkelerinde kalıcılığa başlamışlardır. Toksöz (2006) bu durumu, göçmen işçilerin hayatında bir dönüm noktası olarak ifade etmektedir (s. 31). Akıncı (2014), göç edenlerin sadece yeni bir dil öğrenmek değil aynı zamanda yeni bir kültüre (ortam, düzen, davranışlar ve de bunların işlevlerine) uyum sağlamak zorunda olduklarını ve bu nedenle, bireylerin başka bir kültürle tanıştıklarında ister istemez değişikliğe uğradıklarını eklemektedir (s. 30). İş göçü ile Avrupa'ya göç eden nesle -ki bunlar ilk etapta çalışmak için giden erkeklerdir- ilk/birinci nesil denilmektedir. Bu neslin, daha sonra bu ülkelere küçük yaşlarda getirttikleri çocuklarına ya da söz konusu Avrupa ülkelerinde doğan çocuklarına ise ikinci nesil diye hitap edilmektedir. Günümüzde Batı Avrupa'da, artık dördüncü nesilden bahsedilmektedir. Dolayısıyla yıllar önce geçici olarak geldikleri topraklara aileleri ile

yerleşen, ev bark edinen, işini kuran ilk nesil Türklerin artık torunlarının çocukları da bu ülkelerde doğmakta, okula gitmekte, işe girmekte ve hayatını burada kurup devam ettirmektedir. Akıncı (2020), bu “bitmek bilmeyen göç”ün devamlılığı için en önemli unsurun, Türkiye’den gelen ithal gelinler/damatlar olduğunu belirtmektedir (s. 3).

Göç edenler farklı kültürlerle ait bireylerle ve onların kültürleriyle etkileşimde bulunmakta, bunun sonucunda yeni kültürel oluşumlar meydana gelmekte ve bu kültürel çeşitlilik karşısında birey, toplumdaki yerini bulmaya çalışmaktadır (Akdoğan Öztürk ve Taş, 2018, s. 56). Bu bağlamda çift/çok kültürlülük, çift/çokdillilik, çift/çok kimliklilik gibi kavramlarla karşılaşılmaktadır. Çok kültürlülük, farklı kültürlerin aynı sınırlar içerisinde birlikte yaşaması, var olabilmesidir. Demirbaş (2014), günümüzde entegrasyon kavramının yerini çok kültürlülük ve kültürlerarasılık kavramlarının aldığını belirtmektedir (s. 14). Öyle ki, entegrasyonda hedef toplumda kültürel çeşitlilik amaçlanırken, çok kültürlülükte kültürlerin karşılıklı uyumu söz konusudur (Berry, 1984; Berry, 2001, s. 620). Göçmenler, kendi bireysel, sosyal, kültürel ve etnik kimliklerinin yanında, karşılaştıkları öteki kültürel, ulusal ve sosyal öğelerle farklı kimlikleri tanıma ve yaşama deneyimi kazanırlar. Edindikleri yeni kimlikler, onları çift/çok kimlikli bireyler yapar. Çok kültürlü bir toplumda yaşayan veya içinde çok kültürlü kimlikler barındıran bir bireyde çokdillilik olgusu kaçınılmazdır. Çünkü yaşadığı toplumda ister istemez birden çok dile maruz kalmaktadır. Rodi (2009), çokdilliliğin çocuğun bilişsel ve dilsel gelişimine katkı sağlamakla birlikte, düşünce stratejilerinin gelişimine de destek olduğunu vurgulamaktadır (s. 6). Başarılı bir iki/çokdilliliğin temel unsurlarından biri, ana dilinde yetkin olabilmektir. Ana dili becerileri gelişmiş olan çocukların ikinci dili çok daha hızlı ve etkin bir şekilde öğrendikleri araştırma sonuçları ile somut bir veridir (Yağmur, 2010, s. 4). Ana dilinde yetkin olan bireyler, eş zamanlı edindikleri ya da sonradan öğrendikleri dillerde de başarılı olmakta; bu durum, dilsel becerilerinin yanında bilişsel becerilerinin de gelişmesine katkı sağlamaktadır. Birçok yıldır doğal ortamda öğrenmeye odaklanan ruhdilbilimsel araştırmalar da, ana dili belirleyici bir rol olarak kabul etmekte ve ana dilin yabancı dilin (...) üzerindeki önemini göstermektedir (Özçelik ve Topçu Tecelli, 2008, s. 109). Son dönemde yapılan çalışmalar, ikidilli çocukların dilsel yapıyı anlama becerilerinin tek dilli çocuklardan daha çok gelişmiş olduğunu ortaya koymuştur (Ayan Ceyhan ve Koçbaş, 2009, s. 14).

Bu makalede, Fransa’da yaşayan üçüncü nesil genç kuşağın, buldukları ülkeye uyumu, kimlik tanımlamaları ve dil tercihleri incelenmekte; gençlerin, kendilerini kültürel ve dilsel anlamda nasıl konumlandıklarını ele alınmaktadır. Üçüncü nesil gençlerin, ana dili ve kültürünün devamlılığı için sunduğu öneriler ile gelecek nesillere ana dili ve kültürü aktarma konusundaki inançları saptanmaya çalışılmaktadır.

1.1. Türklerin Fransa’ya Uyumu

Uyum kavramı için öncelikli olarak Berry’nin entegrasyonu da içeren kültürleşme (acculturation) modeline bakmak gerekir. Kültürleşme, iki kültürel grup arasındaki iletişim sonucunda gerçekleşen kültürel ve psikolojik değişimleri ifade etmektedir (Berry, 2003; Sabatier ve Berry, 2008, s. 163). Göçmen toplum ve ana akım toplumun kültürleşme stratejilerinden oluşan iki boyutlu kültürleşme modelinde Berry (1970; 1980), göçmen gruplar için dört kültürleşme stratejisinden bahsetmektedir. Bunlar, asimilasyon/benzeşme/özümleme/kültürel erime (assimilation), ayrılma/ayrışma/kopma (separation), marjinalleşme/marjinallik/aykırılıktır (marginalisation) ve entegrasyon/bütünleşme/uyumdur (integration).

Asimilasyonda hedef toplum, azınlık grubun kendi etnik ve dilsel özelliklerini kaybettirerek onu kültürel anlamda eritmektedir (Wei, 2001, s. 455). Ayrılmada birey, miras kültürünü ve köken kimliğini, hedef toplumla ilişki ve etkileşim kurmaksızın korumaya çalışmaktadır. Marjinalleşmede birey hem miras kültürüne hem de hedef toplumun kültürüne karşı ilgisiz davranır. Entegrasyon ise kişinin hem ana/miras kültürünü devam ettirmesi ve koruması, hem de içinde yaşadığı hedef toplumun kültürünü benimsemesi, uyumlu bir şekilde hedef toplumda yer alabilmesi anlamına gelmektedir. “Entegrasyon” sözcüğünün karşılığı Türk Dil Kurumu’nun çevrimiçi güncel Türkçe sözlüğünde “bütünleşme” ve “uyum” olarak ifade edilmektedir (sozluk.gov.tr). Çakır (2001, s. 14; 2016, s. 78) uyumu, bireyin kendi kültüründen kaynaklanan olguları reddetmeden, farklı kültüre ait öğeleri de olduğu gibi kabul etmesi ve kendi alışkanlıklarından farklı olanı da değiştirmeye çalışmadan, karşı kültürdeki farklılıkların bilincine vararak, bunları bir arada mevcut şekliyle yaşayabilme ve yaşatabilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Elbette burada kişisel çabalardan ziyade, hedef toplumun

yabancıyı/göçmeni/azınlığı kabul görmesi de bu süreçte etkilidir. Yağmur ve Akıncı’nın da (2012) belirttiği gibi, dilsel ve kültürel entegrasyon tek boyutlu değildir ve hedef toplumun uyguladığı dil politikaları ile kültürleşme yönelimleri de azınlık grupların entegrasyonu ve dil kullanımında önemli etkiye sahiptir (s. 554). Bu bağlamda, Fransa’da Fransızca bilmek kültürleşme sürecinin temeli olarak görülmektedir. Çünkü Fransız toplumunda dil, toplumsal bağlılığı ve ulusal birliği oluşturan bir değerdir (Yağmur ve Akıncı, 2012, s. 557-558).

Uyum süreci, göçmenler arasında nesilden nesle farklılık gösterebilmektedir. Yağmur’un (2016), Avustralya, Fransa, Almanya ve Hollanda’da yaşayan Türk göçmenlerin kültürleşme yönelimlerini ve dil kullanımlarını ele aldığı çalışmasında, nesiller arası dil kullanımlarının ve kültürleşme yönelimlerinin değişiklik gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır. Kaya (2008), Avrupa’ya göç eden ilk nesilde eğitim düzeyi düşük olduğu ve gidilen ülkenin dili bilinmediği için, entegrasyon sürecinin daha çok ikinci kuşak ile başladığının kabul edildiğinin altını çizmektedir (s. 153; s. 159). Ancak Avrupa’ya işçi göçü ile gelen ilk neslin uyumu, kültürel ve dilsel boyutta tam olarak gerçekleşmemiş olsa bile, ekonomik anlamda bir uyumdan bahsedilebilmektedir. Çünkü ilk nesil, buldukları toplumun ekonomisine çalışarak katkı sağlamıştır. Nitekim Esser’in (2000) sistem entegrasyonu da içinde bulunan toplumun ekonomisine fayda sağlayarak ve yasalarına uyarak sisteme entegre olmayı içermektedir.

Fransa’da yaşayan üçüncü nesil için ise Akdoğan Öztürk (2018), Türk gençlerinin köklerinden vazgeçmek istemediği için asimile olmadığını; bilakis Fransız toplumuna çok iyi bir şekilde entegre olduklarını ifade etmektedir (s. 154). Buna karşın Demirbaş’a göre (2014), ikinci kuşak iki kültür arasında kalan bir kuşak olup herhangi bir kültüre ait olamazken, üçüncü ve dördüncü kuşak Türkler, ailesinden aldığı kültür ile yaşadığı kültür arasında bir bocalama yaşamaktadır (s. 11-12). Bu çalışmaların sonuçlarından da anlaşılacağı üzere üçüncü nesil gençler, Fransız toplumuna entegre olabilirken ana dili ve kültürlerinden uzaklaşabilmekte ya da köklerine bağlı kalmayı başarabilmektedirler.

1.2. Türklerin Kimlik Alguları

Kimlik, kişinin öz benliğini oluşturan aidiyetler bütünüdür. Kimlik, geçmişi, şimdiki zamanı ve geleceği birbirine bağlamaktadır (Vinsonneau, 2002, s. 4). Kişinin bireysel özellikleri, etnik kökeni, toplumsal ve ulusal aidiyetleri, kültürel edinimleri, dini inanışları onun kimliğini oluşturmaktadır. Kültürel kimlik ve etnik kimlik kavramlarında bireylerin öz algısı ve ortak değerlere sahip olmanın oluşturduğu aidiyet hissi ön plana çıkmaktadır (Süverdem ve Ertek, 2020, s. 193). Amin'e göre (2005) Fransa'daki göçmenler, kendilerini öncelikle köken ülkeye ve kültüre dayalı etnik kimliklerine göre (Örneğin: Türk'üm); Fransa'ya ve Fransız kültürüne aidiyeti anlatan ifadelerle (Örneğin: Fransız'ım, Fransız vatandaşım); ait olduğu her iki kültürü ve ulusal kimliği de ifade ederek (Örneğin: Türk asıllı Fransız'ım) ve göçmen kimliğine yaptığı vurguyla (Örneğin: Göçmen kökenliyim, göçmen çocuğuyum) tanımlamaktadır (s. 144).

Akinci'nin (2007) ifade ettiği üzere, Fransa'da yaşayan Türk toplumunun içine kapalı bir toplum olduğu düşünülmektedir (s. 2). De Tapia (2009), kâğıt üzerinde buldukları ülkenin vatandaşlığını alıp Fransız olan Türklerin, kalben Türk kalmayı arzuladıklarını ifade etmektedir (s. 8). Nitekim Kaya ve Kentel de (2005) yaptıkları kimlik araştırmasında, Fransa'daki Türklerin yarısından fazlasının kendilerini "Türk-Avrupalı" olarak tanımladıkları; ayrıca Avrupa'da yaşayan Türklerin kendilerini Fransız-Müslüman-Türk ya da Alman-Müslüman-Türk gibi çoklu tireli kimliklerle ifade ettikleri bulgularına ulaşmışlardır (s. 70; s. 73). Yurt dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'nın Avrupa'da yaşayan Türk vatandaşlarına yaptığı ankette de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre, Fransa'da yaşayan Türklerin çoğu kendisini "Avrupa'da yaşayan Türk" ve "Avrupalı Müslüman Türk" olarak ifade etmektedir (T.C. Başbakanlık Yurt dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı [YTB], 2011, s. 40). Yapılan araştırmalar, Avrupa'da yaşayan Türklerin kendilerini tanımlarken Türk kimliklerine mutlaka vurgu yaptığını göstermektedir. Akinci (2014), Fransa'da yaşayan birinci ve ikinci kuşak Türk göçmenlerin etnik ve dini kimlik algıları üzerine yaptığı çalışmada, Fransa Türklerinin etnik ve dinî algılarının öz kültüre dayandığını, köken veya hâkim grup kimliğiyle özdeşleşmenin kuşaklar için önem taşıdığını kanıtlamaktadır (s. 29; s. 50). Etnik kimlik algıları nedeniyle Fransa'da yaşayan ilk ve ikinci nesil Türklerin çoğunluğu kendilerini "Türk" olarak tanımlamakta (Yağmur ve Akinci, 2012, s. 561; Akinci ve Yağmur, 2011, s. 139; Akinci, 2014, s. 44); ikinci nesilden bazı katılımcılar ise kendilerini "hem Türk hem Fransız" olarak tanımlamakta (Yağmur ve Akinci, 2012, s.

561) ve her iki kültüre de ait hissettiğini ifade etmektedir (Akıncı ve Yağmur, 2011, s. 143). Bu da ikinci neslin daha çok çift kültürlü olduklarını göstermektedir. Bu çalışmalarda özellikle köken ve dinî kimliğin vurgulandığı; ayrıca vatandaşlık alınan ülkenin ulus kimliğinin de belirtildiği görülmektedir.

Fransa’da yaşayan üçüncü nesil gençler için ise Akdoğan Öztürk (2018), bu gençlerin Fransa için tamamen olumlu duygular barındırdığını, kendilerini Türk ama Fransa Türk’ü hissettiklerini ya da hem Türk hem Fransız hissettiklerini belirtmektedir (s. 155). Akyay da (2017), Türkçeye hâkim olmayan gençlerin bile kendini Türk olarak tanımlarken gurur duyduğunu ve bu durumun, kişinin kendini daha az Türk hissetmesine neden olmadığını kaydetmektedir (s. 40-41; s. 79). Dolayısıyla hangi nesilden olursa olsun, Türklük vurgusu kimlik tanımlamasında yer almaktadır.

İki kültürlü olup her iki kültürü de bilen ve her iki kültürü de yaşayan bireylerin iki/çok kültürlü ve kültürlerarası kimliklerinden söz edilebilmektedir. Kaya (2015), buldukları ülkeye entegre olduğunu hissedenlerin, çok kültürlü bir kimliklenme süreci içinde olduklarını ve özellikle genç kuşakların bu çok kültürlü kimliklerini zenginlik olarak algıladıklarını belirtmektedir (s. 56; s. 73). İki kültürlü olabilmek için her iki kültürü de benimseme, kültürel etkinliklere ve yaşantıya katılma, dil bilme önemli koşullardandır. Nitekim Ültanır, Ültanır, Canbulat ve Uyanık da (2004), kültürlerarası bir kimlik oluşumunda her iki dilin de üst düzeyde bilinmesi gerektiğini ifade etmektedir (s. 4).

1.3. Fransa’daki Türklerin İkidilliliği

Uluslararasılaşma, sömürge, ülkeler arası seyahatler, göçler, karma evlilikler, iş, eğitim gibi nedenlerle ülkeler ve bireyler iki/çokdilli olabilmektedir. Kişiler, içinde buldukları durum ya da yaşadıkları ülke nedeniyle zorunlu olarak ikidilli olabilecekleri gibi, isteğe bağlı olarak da ikidilli olabilirler. İkidilliliğe dair yıllardır dilbilimciler tarafından farklı tanımlamalar yapılmıştır. Buna göre, ikidilli olarak tanımlanabilmek için Bloomfield (1935), iki dilde de maksimum yeterliliğin gerekli olduğunu öne sürerken; Macnamara (1967), Haugen (1953) gibi dilbilimciler ise her iki dilde de minimum yeterlilik gerektiğini ifade etmişlerdir. Weinreich de (1979) ikidillilikte minimalist görüşe

sahip olan dilbilimcilerden olup ikidilliliği, iki dili de değiştirerek kullanma; bunu uygulayanları da ikidilli birey olarak tanımlamaktadır (s. 1). Grosjean (1984) ise ikidilli kişiyi, bir dilden diğerine rahatlıkla geçebilen ve günlük hayatta iki dili de rahatlıkla kullanabilen kişi olarak tanımlamaktadır. Myers-Scotton ise (2006) ikidilliliği, sınırlı bir konuşmayı yürütmek için yeterli derecede iki dili kullanma becerisine sahip olma durumu olarak açıklamaktadır (s. 44).

1960'lı yıllara kadar ikidillilik bir engel olarak görülüyor ve zihin gelişimini olumsuz etkileyeceği düşünülüyordu. Wei'nin de belirttiği gibi (2001), ikidilliliğin insanın entelektüel ve ruhsal gelişimi üzerine zararlı etkileri olduğuna dair yaygın bir inanış vardı (s. 15). Fakat sonraki yıllarda bu durumun böyle olmadığı, ikidilliliğin bilakis bilişsel gelişimi destekleyen, dil gelişimine olumlu etki eden bir kavram olduğu ortaya çıkmıştır. Hatta son dönemde yapılan çalışmalar, ikidilli çocukların dilsel yapıyı anlama becerilerinin tek dilli çocuklardan daha gelişmiş olduğunu ortaya koymuştur (Ayan Ceyhan ve Koçbaş, 2009, s. 14). Benzer şekilde De Cillia (2011), dilsel analiz yeteneği ve dil öğrenme stratejilerinin kalitesi ve miktarının ikidilli çocuklarda, tek dil ile yetişen çocuklara nazaran daha yüksek olduğunu, dilsel yaratıcılığın arttığını, ikidilliliğin sözlü ve sözlü olmayan zekâ performansı üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmektedir (s. 5). Özçelik de (2012), İngilizceyi ve Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin öğrenme stratejilerini ele aldığı çalışmasında, dil seviyesi daha yüksek olan öğrencilerde belleksel, bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin başlangıç ve orta dil seviyesine sahip öğrencilere göre daha çok kullanıldığını tespit etmiştir (s. 1103). İki dilliliğin faydaları düşünüldüğünde ikidilli eğitim konusu da ele alınabilir. İki dilde eğitimin çocuğun başarısı üzerinde olumsuz etkisi olup olmadığına ilişkin Cummins (2014), azınlık dilinde eğitimin, çocuğun hedef toplum dilinde aldığı eğitim ve okul başarısı üzerinde olumsuz bir etkisi olmadığını ortaya koymakta; hatta ikidilli eğitimin okul başarısızlığına bir çözüm olacağını düşünmektedir (s. 46; s. 50). Bunun için elbette hedef toplumun azınlık ve göçmenler için uyguladığı dil politikaları önem taşımaktadır. Yağmur ve Akıncı'nın (2012) araştırmasına göre, Fransa'da yaşayan Türkler, Fransız hükümetinin, azınlıkların köken dillerini devam ettirmesini desteklemesi gerektiğini ve aile içinde kültürel devamlılığı sağlamak için de hükümet desteği olması gerektiğini düşünmektedir (s. 558).

Fransa’ya ilk gelen nesil Fransızca’yı zorluklarla öğrendiğinden ve sosyal çevreleri Türklerden oluştuğundan, iletişim dili olarak Türkçeyi kullanmayı yeğlemektedir. Buna karşın, Fransa’da doğan ya da küçük yaşta bu ülkeye gelen ikinci nesil, okullaşma ile birlikte evde Türkçe, dışarıda ve sosyal hayatta Fransızca konuşmakta; Türk akranları ile bir aradayken her iki dili de iletişim dili olarak kullanabilmektedir. Üçüncü nesil ise çoğu kez evde Fransızca ile tanıştığından bu dili baskın dil olarak görebilmektedir. Fransa’da yaşayan Türklerin ikidilliliğine ilişkin yapılan çalışmalarda, Türk kökenli gençlerin çoğunlukla ebeveynleriyle Türkçe (Yağmur ve Akıncı, 2003; Yağmur ve Akıncı, 2012); kardeşleriyle ise Fransızca ya da her iki dilde de iletişim kurdukları ortaya çıkarılmıştır (Akıncı, 2003, s. 134; 2008, s. 68; 2010, s. 128; 2014, s. 40; 2017, s. 13; Krüger-Serour, 2009; Gonac’h ve Leconte, 2010; Akıncı ve Yağmur, 2011; Hamurcu-Süverdem ve Akıncı, 2017; Akdoğan Öztürk, 2018). Dolayısıyla iletişim kuran ve kurulan kişi hangi nesilden olursa olsun, Fransa’da yaşayan Türkler, Türkçeyi bir şekilde konuşma dili olarak tercih etmekte ve kullanmaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere, Türkler halen ana dillerini korumaya yönelik son derece isteklidirler (Akıncı, 2020, s. 5). Fransa’da yaşayan diğer etnik gruplarla karşılaştırıldığında Fransa’daki Türk göçmenlerde dilsel ve kültürel asimilasyonun daha düşük olduğu (Yağmur ve Akıncı, 2003; Akıncı ve Yağmur, 2011, s. 130; Yağmur ve Akıncı, 2012, s. 556); ana dillerini nesiller arası devam ettirme konusunda daha başarılı olduğu (Yağmur, 2016) söylenebilmektedir. Tüm bu verilere rağmen İnce (2011), Fransa’da yaşayan üçüncü kuşak Türkler arasında dilsel erimenin giderek hızlandığını belirtmektedir (s. 47).

Ana dilini ve kültürünü koruma, hedef topluma uyum ile ilgili Akıncı (2015), Fransa’da yaşayan Türk kökenli gençlerin dil ve kültür kökenlerini koruma sürecinde olduğu ve bu kökenleriyle güçlü bir bağ devam ettirdiği; aynı zamanda baskın dil ve kültürle de entegre oldukları sonuçlarına ulaşmıştır (s. 13). Türk gençler Türkçe konuşmakta zorlansalar bile, Türkçeye karşı olumlu tutum sergilemektedirler (Akıncı ve Yağmur, 2011, s. 143). Miras kültür ve ana dile ilişkin üçüncü nesil gençlerin olumlu düşünceleri olsa da, ana dili korumak ve sürdürmek, iletişim dilinin Fransızca olduğu bir toplumda kolay değildir. Fransızca bu gençler için baskın dil haline geldiği ve Türkçe kullanım alanları geniş olmadığı için ana dilde zorluklar ile karşılaşılabilir. Pilancı (2009), Avrupa’da yaşayan üçüncü kuşak Türk genç ve çocuklarının hiçbir cümleyi

Türkçe başlayıp Türkçe bitiremediğini; bu nedenle aile içinde iletişim güçlüğü çektiklerini ve Türkçelerini geliştirmeyi gereksiz gördüklerini belirterek, genç neslin ana dilinde ciddi sorunlar yaşadığını vurgulamaktadır (s. 151). Son çalışmalarda da Fransa'daki Türklerde dil kullanımının üçüncü kuşaktan itibaren değişime uğramaya başladığı, dördüncü nesilde Fransızcanın hâkim olduğu ve Türkçenin neredeyse hiç kullanılmadığı (Ertek, 2017, s. 72); Türkçenin kullanımının Fransa'da gittikçe zayıfladığı, aile içindeki kullanımın da yeterli olmadığı ve nesilden nesle azaldığı belirtilmektedir (Akdoğan Öztürk, 2018, s. 88; s. 157).

2. Yöntem

Araştırma, katılımcı grubuyla görüşmeler yapılarak katılımcıların uyum, kimlik ve dil tercihlerine ilişkin görüşlerini içerdiğinden nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45).

2.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Fransa'da yaşayan üçüncü nesil Türklerin Fransa'ya uyumunu, kimlik algılarını ve dil tercihlerini incelemektir. Bu doğrultuda üçüncü nesil Türklerin uyum süreci, kimlik tanımlamaları ve dil tercihleri ele alınmaktadır.

2.2. Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Olgubilim olarak da adlandırılan fenomenoloji, olayların varlığını inceleme ve tanımlama yöntemidir (Baş ve Akturan, 2017, s. 85). Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama yöntemi görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 80).

2.3. Problem Durumu

Araştırmanın problem cümlesini “Fransa’da yaşayan üçüncü nesil Türk kökenli gençlerin uyum süreçleri, kimlik oluşumları ve ikidilliliği nasıl gelişmektedir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu problem sorusunu oluşturan alt soru cümleleri ise şunlardır:

- “Fransa’da yaşayan üçüncü nesil Türk kökenli gençlerin yaşadıkları ülkeye uyum süreci nasıl ilerlemektedir?”
- “Fransa’da yaşayan üçüncü nesil Türk kökenli gençler kimlik tanımlamalarını nasıl yapmaktadır?”
- “Fransa’da yaşayan üçüncü nesil Türk kökenli gençlerin dil tercihlerini etkileyen faktörler nelerdir?”

2.4. Örneklem

Araştırmada kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Zincir örnekleme olarak da adlandırılan kartopu örneklemede veri toplamada öncelikle zengin ve detaylı bilgi sağlayacak birimlerin saptanması söz konusudur. Bunu takiben örneklem, katılımcılardan alınacak referanslarla büyütülür (Baş ve Akturan, 2017, s. 230). Çalışmanın örneklemini, Fransa’da doğup büyüyen üçüncü nesil Türk kökenli, yaşları 16 ile 35 arasında değişen 19 yetişkin birey oluşturmaktadır. Çalışmaya 16 yaşından büyük gençlerin seçilmesinin nedeni, bu yaştan itibaren katılımcıların sorulan sorulara yeterli ölçüde cevap verip kendilerini rahat ifade edebilecekleri düşüncesidir. Görüşmecilere ilişkin yaş, eğitim durumu/meslek ve medeni durum bilgilerini içeren demografik bilgiler aşağıdaki tabloda (Tablo 1) yer almaktadır:

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri

Katılımcı	Yaş	Eğitim Durumu/Meslek	Medeni Durumu
G1	26	Ön lisans mezunu/ Sigortacı	Bekâr
G2	18	Lise son sınıf öğrencisi	Bekâr
G3	18	Lise son sınıf öğrencisi	Bekâr
G4	16	Lise öğrencisi	Bekâr
G5	16	Lise öğrencisi	Bekâr

G6	17	Lise öğrencisi	Bekâr
G7	28	Ön lisans mezunu/ İnşaat sektöründe çalışıyor	Bekâr
G8	33	Ön lisans mezunu/ İşçi Bulma Kurumu'nda çalışıyor	Evli
G9	22	Üniversite öğrencisi	Bekâr
G10	20	Lise mezunu/ Yardımcı öğretmen	Bekâr
G11	35	Yüksek lisans mezunu/ Ailenin inşaat şirketinde yönetici	Evli
G12	31	Üniversite terk/ Ev hanımı	Evli
G13	26	Üniversite mezunu/ İnşaat sektöründe çalışıyor	Evli
G14	26	Üniversite mezunu/ Ev hanımı	Evli
G15	26	Üniversite mezunu/Sigorta kurumunda çalışıyor	Evli
G16	30	Ortaokul mezunu/ İnşaat sektöründe çalışıyor	Evli
G17	34	Lise terk/ Restoran işletmecisi	Evli
G18	32	Lise mezunu/ Araba fabrikasında çalışıyor	Evli
G19	26	Lise mezunu/ Araba fabrikasında çalışıyor	Evli

2.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama tekniği olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Bir kişinin davranışlarının nedenleri ve herhangi bir konudaki görüşleri ya da duyguları öğrenilmek isteniyorsa en uygun yöntem yine kişiye gidilerek ondan bilgi almaktır (Kayır, 2018, s. 61). Bu kapsamda katılımcıların uyum, kimlik ve dil tercihlerine yönelik bilgi almak için yarı yapılandırılmış görüşme soruları katılımcılara sunulmuş ve veriler ses kayıt cihazı ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010, s. 163). Ses ve görüntü kayıtlarının tutulması, fotoğraf çekilmesi, katılımcılardan alıntılarının yapılması ve alıntılarının ekleme

yapılmadan olduğu gibi verilmesi hem geçerliği hem de güvenilirliği arttırmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010, s. 181; s. 265).

Katılımcılara kendilerini hangi dilde rahat ifade ediyorlarsa o dilde cevap verme hakkı tanınmıştır. Bu sebeple katılımcılar, kimi zaman bir dilden diğerine geçerek, kimi zaman sadece Türkçe, kimi zaman ise sadece Fransızca yanıtlar vermişlerdir. İki katılımcı ile yapılan görüşmeler ise tamamen Fransızca gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler en az 22 dakika, en çok 2 saat 13 dakika sürmüştür.

Araştırmada kapsam geçerliği uygulanmış olup görüşme formunun geçerliği için 3 alan uzmanından uzman görüşü alınmıştır. Nitel araştırmalarda güvenilirlik, çalışılan ortamda meydana gelen her şeyi veri olarak kaydetmektir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010, s. 264-265). Uygulama öncesinde Fransa’dan İstanbul’a Erasmus değişim programı ile gelen 4 Türk asıllı Fransız üniversite öğrencisiyle pilot çalışma yapılmıştır. Hem pilot çalışmada hem de esas araştırmada katılım, gönüllülük esasına göre yapılmış olup katılımcılardan sözlü onay alınmıştır.

2.6. Verilerin Analizi

Veriler analiz edilmeden önce ses kaydı alınan katılımcı görüşmelerinin bilgisayar ortamında çevriyazısı yapılmıştır. Verilerin analizinde tematik analiz ve kodlama tekniği kullanılmıştır. Tematik analiz, veriler kapsamında temaları tanımlayan, çözümleyen ve raporlayan bir yöntemdir (Braun ve Clarke, 2006). Görüşmeler, MaxQda Analytics Pro 2020 programında analiz edilmiştir. Kapsam geçerliği kapsamında veri toplama aracı olan görüşme formunun geçerliği için 3 alan uzmanından; MaxQda programında analiz edilen verilerin kodlamalarında ise 2 alan uzmanından uzman görüşü alınmıştır. Bilgisayar destekli nitel veri analiz programları, araştırmacının daha sistemli ve pratik bir şekilde kodlama yapmasını sağlamaktadır.

Görüşmeler, katılımcıların isimleri belirtilmeden kodlama tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Katılımcılar yetişkin bireylerden oluştuğu için tüm kodlamalarda “görüşülen” ifadesinin kısaltması olarak “G” harfi kullanılmış ve 1’den 19’a kadar katılımcılara rastgele numara verilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmada Fransa’da yaşayan üçüncü nesil Türk gençlerinin uyum süreci, kimlik algıları ve dil kullanımları ele alındığından, bulgular bu üç alt problem çerçevesinde sınıflandırılarak incelenmiştir.

3.1. Fransa’ya Uyum Süreci

Katılımcılar, entegrasyon ile ilgili verdikleri yanıtlara göre Fransa’ya uyum sağlayanlar, uyum sağlamak zorunda olanlar ve uyum sağlayamayanlar olarak 3’e ayrılabilir. 19 katılımcıdan 11’i, Fransa’da doğup büyüdüklerinden, okul ve iş hayatlarını bu ülkede sürdürdükleri için uyum sağladıklarını; Fransa’nın kendi ülkeleri olduğunu; her şeyi burada yaşadıklarını ve burada yaşamaktan mutlu olduklarını belirtmektedir. Katılımcılar ayrıca Fransa’ya uyum sağlarken miras kültürlerini de unutmadıklarını, kendi nesillerinden arkadaşlarının da uyum sağladıklarını ifade etmektedir.

5 genç ise kültürel ve dini farklılıklar başta olmak üzere isim farklılıkları gibi sebeplerin entegre olma konusunda zorluklar yaşadıklarını ancak ister istemez Fransız toplumuna uyum sağladıklarını belirtmektedir. Nadiren de olsa dil faktörünün de uyum konusunda etkisi olduğu görülmektedir (G3). G19 ise isim-soy isim farklılığı nedeniyle Fransız vatandaşı olmasına rağmen yabancılık çektiğini söylemektedir:

G3: *“Fransa’da yani Fransız olmadığım belli oluyor. İsim soyadımdan dolayı. Bazı kelimelerde kekeleyorum.”*

G5 *“**Intégré** bence **oui**- Evet bence entegreyim. Ben Fransa’ya uyum sağladığımı düşünüyorum. Ben de Fransızlar gibi yaşıyorum onlar gibi ama aynı değil, değişik biraz. Biz Müslümanız, onlar Müslüman değil. Başka ne diyebilirim ki?”*

G17: *“Biz burada doğup büyümemize rağmen yüzde yüz uyum yok. Entegreyiz ama tamamen uyumlu da değiliz. O da kültürden olabilir. Aynı koşullarda büyümediğimizden kaynaklanıyordur.”*

G7: *“Uyum sorunu yok ama kültür olarak, din olarak kolay değil.”*

G19: “*Mecburuz uyum sağlamaya. İsimden soy isimden yabancı olduğumuz belli oluyor zaten.*”

3 genç, kültürel ve dini farklılıklar, isim farklılıkları, aile ve düşünce yapısı nedeniyle Fransız toplumuna entegre olamadığını ifade etmektedir.

G15 “*Ben şahsen kendimi entegre hissetmiyorum. Ya din oluyor, ya kültür oluyor ya da düşünce oluyor ya da çocuğunun eğitimi oluyor. Benim adımları okul hayatım boyunca hiç düzgün telaffuz edemediler mesela. Onun için ister istemez entegre olduğumuzu düşünmüyorum.*”

G16: “*Biz üçüncü nesil burada okuduğumuz için entegrasyon açısından daha şanslıyız. Dili daha iyi biliyoruz. Şansımız o yönde ama kendimi entegre hissetmiyorum buraya. Burada doğup büyümeme rağmen, onlar için yabancıyız. Bunu hissettirmiyorlar ama belli oluyor yani. İsim olarak da farklıyız mesela.*”

G6: “*Pek uyum sağladığımı düşünmüyorum. Mesela arkadaş ortamları çok ayrı. Onlara adapte olamıyorum. Ben Türk’üm mesela bazı şartlarımız var onlarda hiç öyle bir şey yok. O konuda hiç anlayamıyoruz mesela. Sonra yemek konusu var o çok zor. Dili de çok anlayamıyorum bazen*”

Görüşmeler neticesinde, dil ve din faktörünün, miras kültürü yaşama ve devam ettirme arzusunun, isim farklılığı gibi unsurların Fransız toplumuna uyum sağlama ile ilişkili olduğu görülmektedir.

3.2. Kimlik Tanımlamaları

Kimliğe ilişkin bulgular, “etnik ve ulusal kimlik” ve “kültürel kimlik” olarak iki başlık altında ele alınmaktadır. Köken kimliğine vurgu yapanlar ve çift kimlikli olanlar etnik ve ulusal kimlik açısından; miras kültüre bağlı olanlar ve çift kültürlü olanlar ise kültürel açıdan değerlendirilmiştir. Kendilerini tanımlamaları istendiğinde 10 katılımcı köken kimliklerini vurgulayarak, kendilerini doğrudan “Türk” olarak tanımlayıp, kendilerini Türk olarak hissettiklerini vurgulamıştır. G6 “*Müslümanım, Türk’üm*” diyerek etnik kimliği dışında dini kimliğine de vurgu yapmaktadır. 9 katılımcı ise kendilerini “*Türk asıllı Fransız*” olarak nitelendirerek çift kimlikli olduklarının altını

çizmiştir. Katılımcılardan G10, hem etnik ve ulusal hem de dini kimliğini ön planda tutarak kimlik tanımlaması yapmaktadır. G12 ise Fransız vatandaşlığının sadece kağıt üzerinde olduğunu belirttiği için bu kimliğiyle herhangi bir duygusal bağ hissetmediği anlaşılabilmektedir:

G12: *“Ben Türk’üm ama kâğıt üzerinde Fransız’ım. Fransız vatandaşlığım var.”*

G13: *“Moi je dis je suis français d’origine turque. Bah, je suis franco-turque- Türk asıllı Fransız’ım derim. Franko Türk’üm.”*

G4: *“Kendimi Fransız hissediyorum çünkü burada doğdum. Ama biliyorum ki çoğunluk tarafım Türk. Dolayısıyla Fransa’da yaşayan bir Türk’üm.”*

G10: *“Je suis une fille turque alevi et française - Alevi bir Türk kızı ve Fransız’ım.”*

G1: *“Je suis française d’origine turque- ‘Türk asıllı Fransız’ım. Sürekli onu söylüyorum.”*

9 katılımcı kendilerini çift kültüre ait olarak tanımlamaktadır. Hem Türk kültürüne bağlı olduklarını hem de Fransız kültürünü benimsediklerini ifade etmektedirler. Katılımcılardan G17, çok kültürlü bir birey olduğunu ve sahip olduğu bu kültürün melez bir kültür olduğunu şu sözlerle açıklamaktadır:

G17: *“Genelde biz yabancılar bir arada büyüdüğümüz için ortak bir kültürümüz var. Sadece Fransız kültürü yok. Türklerin, Arapların, Faslıların melez bir kültür var. Sadece Fransız kültürü yok. Bu yüzden karışık bir kültüre aitim ben. Yani yüzde yüz Türk de değil, yüzde yüz Fransız da değil.”*

Burada katılımcı aslında Fransa’nın çok kültürlü yapısını da vurgulayarak bu yapıda yetişmesi sebebiyle çok kültürlü bir kimliği benimsediğini belirtmektedir.

9 katılımcı kendilerini sadece Türk kültürüne ait hissettiklerini beyan ederek miras kültürüne vurgu yapmaktadır. Burada katılımcılar, evde, aile içinde Türk kültürü ile büyüdüklerinden ve sosyal çevreleri Türklerden oluştuğundan kendilerini ana

kültürlerine daha yakın hissettiklerini, Fransız kültürüne ilişkin kendilerinde herhangi bir aidiyet duygusu olmadığını ifade etmektedir.

Hem etnik ve ulusal kimlik açısından hem kültürel kimlik açısından farklı görüşlerin eşit oranda olduğu görülmektedir. Katılımcıların neredeyse yarısı kendilerini tanımlarken köken kimliklerinin altını çizirken, diğer yarısı çift kimlikli olduklarını ifade etmektedir. Benzer şekilde kültürel açıdan katılımcıların yarısı kendilerini çift kültürlü görürken, diğer yarısı ise sadece Türk kültürüne ait olduklarını belirtmektedir.

3.3. Dil Tercihlerini Etkileyen Faktörler

Fransa’da yaşayan üçüncü nesil Türk gençlerinin dil tercihleri, “sözlü iletişimde başvurdukları dil” ve “okuma etkinliklerinde tercih ettikleri dil” olarak iki başlık altında incelenmiştir. Ayrıca katılımcıların Türkçe ve Fransızca temel dil beceri yetkinlikleri saptanmaya çalışılmış, ana dili ve kültürü aktarma konusundaki inançları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Yapılan görüşmelerde, dil tercihlerinin bulunulan ortam, konuşulan kişi ve içinde bulunulan duruma göre değiştiği belirlenmiştir. Fransa doğumlu bekâr gençler, kardeşleriyle ve Türk arkadaşlarıyla Fransızca iletişim kurmaktadır. Evli gençlerin eşleriyle dil tercihlerini ise eşlerin Fransa’da doğması ya da Türkiye’den evlilik nedeniyle gelmesi belirlemektedir. Türkiye’den gelen eşlerin Fransızca hâkimiyeti düşük olduğundan bu durumda eşler arasında Türkçe tercih edilebilmektedir. Çocuklarıyla iletişimde 10 evli gençten 5’i, Türkçeyi kullandıklarını ifade etmiştir. 15 genç, kendisini en rahat Fransızcada; 2 genç hem Türkçe hem Fransızcada, 2 genç ise Türkçede ifade edebildiğini belirtmiştir. Anne ve babalar ile iletişim dilini de annenin/babanın Fransa’da doğmuş olması ya da küçük yaşta Fransa’ya gelmesi belirlemektedir. İkinci nesil bir anne/baba ile tercih edilen dil Fransızca ya da her iki dil olurken; Türkiye’den evlilik nedeniyle gelen bir anne/babayla iletişimde Türkçe daha çok tercih edilebilmektedir. Büyükanne ve büyükbabalar ile iletişim dili Türkçedir çünkü birinci neslin Fransızca hâkimiyeti fazla değildir. Benzer şekilde yaşı büyük olan akrabalar ile Türkçe konuşulurken; gençler akranları olan kuzenleri ve akrabalarıyla Fransızca konuşmayı ya da Türkçe-Fransızca karıştırarak kullanmayı yeğlemektedir. Katılımcı G4’ün ikinci nesil anne ve babası kendisi ve ağabeyi ile doğduklarından itibaren sadece Fransızca iletişim

kurduğundan G4'ün Türkçe dil yetkinliği oldukça zayıftır. Tüm katılımcılar, diller arası geçiş yaparken kod değiştirme yaptıklarını, özellikle ortama ve kişiye göre bu dil değişiminin gerçekleştiğini belirtmektedir.

19 gençten 17'si Fransızca kitap okumadıklarını; sadece günlük gazete haberlerini sosyal medya üzerinden okuduklarını ifade etmektedir. Katılımcılardan G10 ve G11 Fransızca kitap okuduklarını belirtmektedir. G3 ve G6, Türkçe kitap okumayı sevdiklerini; 5 katılımcı ise hayatlarında hiç Türkçe kitap okumadıklarını vurgulamaktadır. Katılımcılar Türkçe haberleri sosyal medyadan okuduklarını ve televizyondaki haber kanallarını izlediklerini açıklamaktadır.

Katılımcılar, Türkçe temel dil becerileri arasında en çok konuşmakta güçlük çekmektedir. 15 katılımcı, özellikle sözcük bilgisi temelinde zorluklar yaşadıklarını; bilmedikleri bir sözcük olduğunda, mecaz anlam içeren ifadelerde ve bir konuyla ilgili belirli terimlerde zorlandıklarını belirtmektedirler. Katılımcılar özellikle Türkçeye hâkim olan bir konuşucu ile konuşurken zorlandıklarını ifade etmektedir. Bu nedenle Türkiye'ye gittiklerinde kendilerini Türkçe rahat ifade edemediklerinden yakınmaktadırlar. Kendilerini ifade ederken Türkçe sözcüğü unuttuklarında ya da anlayamadıklarında kod değiştirmeye başvurmaktadırlar. 7 katılımcı Türkçe yazılı anlatımda; 11 katılımcı Türkçe okuduğunu anlamada ve 5 katılımcı Türkçe dinlediğini anlamada güçlük çekmektedir. Katılımcıların Türkçe medya ve sosyal medya kanalları aracılığıyla aslında sürekli Türkçeye maruz kaldığı, bu durumun da dinleme becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Okuduğunu anlamada yaşanan zorlukların nedeni ise Türkçe okuma oranının gençler arasında düşük olmasıdır.

Ana dili ve kültürü aktarma inancı açısından bakıldığında tüm katılımcılar ana dili ve kültürü bilmenin gerekli olduğunu ve Türk kimliğinin gelecek nesillerde yerleşmesi için bu aktarımın kaçınılmaz olduğunu düşünmektedirler. Katılımcıların görüşlerine göre ana dili ve kültürü aktarmada 7 önemli etkenden bahsedilebilir. Bunlar, Türkçe ve Türk kültürü derslerinin devamlılığı, aile eğitimi ve çevre, milli bilinç, kültür, örf ve adetlerin aktarımı, Türk televizyon kanalları, etnik evlilikler ve Türkiye'ye yapılan seyahatlerdir. Burada öncelikli iki faktör 11 katılımcının ifadesiyle aile ve çevre; 10 katılımcının ifadesiyle kültür, örf ve adetlerin aktarımıdır. 6 katılımcı, Türk televizyon kanallarını izlemenin ana dili ve kültürü gelişiminde önemli olduğunu belirtirken, 4

katılımcı Türkçe derslerin ve Türkiye’ye seyahatlerin önemini vurgulamaktadır. Ulusal bilinç, Türklük kavramına vurgu ve etnik evliliklerin önemi ise ana dili ve kültür aktarımında son sıralarda yer almaktadır.

Katılımcılara kendilerinin ve ileride çocuklarının, gelecek kuşaklara ana dili ve kültürü aktarıp aktarmayacağı ve bu konuda ne derece başarılı olabileceği sorulduğunda ise 10 katılımcı bu konuda son derece umutlu olduklarını, hem kendilerinin hem de çocuklarının, sonraki nesillere Türkçeyi aktarabileceklerine inandıklarını ifade etmiştir. 3 katılımcı ise özellikle akranlarının, kardeşlerinin ve diğer Türklerin bu konuya çok önem vermediğini, bu nedenle Türkçenin aktarılamamasından endişe duyduklarını belirtmiştir. 6 katılımcı ise ana dilinin ve miras kültürünün hem kendileri hem de çocukları tarafından gelecek nesillere aktarılıp aktarılamayacağı konusunda kararsızdır.

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, Fransa’da yaşayan üçüncü nesil Türk gençlerinin Fransa’ya uyumları, kimlik tanımlamaları ve dil tercihleri ele alınmıştır. Bu doğrultuda problem cümlesinden yola çıkarak katılımcıların büyük çoğunluğunun Fransa’ya uyum sağladıkları söylenebilmektedir. Uyum için temel şartlardan biri dildir. Bu gençler, ataları gibi başka bir ülkeden Fransa’ya göç etmemişlerdir. Zaten Fransa’da doğup büyüdükları ve okul ile iş hayatına bu ülkede atıldıkları için herhangi bir entegrasyon sürecine maruz kalmamışlardır. Buna karşın, dilsel, kültürel ve dini farklılıklar sebebiyle Fransa’ya uyum sağlayamadığını ve zorunluluktan dolayı uyum sağladığını düşünenler de vardır. Akdoğan Öztürk ve Taş (2018), Fransa’da yaşayan üçüncü nesil Türk gençlerinin kökenlerini koruma bilincine sahip olduğunu, Fransız toplumuna mükemmel bir şekilde uyum sağladıklarını, iki kültür arasında kendilerini nasıl konumlandıklarını bildiklerini ifade etmektedir (s. 65). Demirbaş ise Avrupa’daki üçüncü neslin, yeterince güzel Türkçe konuşma becerisine sahip olmadığını, bu neslin eğitim seviyesinin daha yüksek olduğunu ve henüz entegrasyon çabası içinde olan bir kuşak olduğunu belirtmektedir (Demirbaş, 2014, s. 12).

Katılımcıların tümü Fransa’da doğduğu için çifte vatandaşdır. Ancak kendilerini tanımlarken etnik kimliklerine vurgu yapanlar ile kendilerini çift kimlikli olarak adlandıranların sayısı birbirine çok yakındır. Burada, tüm katılımcılar kişisel

tanımlamalarında Türklüklerini vurgulamakta, Türk kimlikleri ön plana çıkarmaktadırlar. Yağmur (2016), Fransa'da yaşayan Türk göçmenlerin, Türkçeyi çok sık kullanmasalar bile Türk kimliğine son derece bağlı olduklarını belirtmektedir. Benzer şekilde kültürel kimlik açısından kendilerini çift kültüre ait hissedenler ile sadece köken kültüre ait hissedenler de eşit orandadır. Her iki tarafta da Türk kültürünün gençlerin yaşantısının bir parçası olduğu açıktır. Akdoğan Öztürk ve Taş çalışmalarında (2018), Fransa'da yaşayan üçüncü nesil Türk gençlerinin, köklerine ve değerlerine bağlı olmalarına rağmen, Fransız kültürüyle daha çok etkileşimde oldukları için Türk kültürünü yaşatma çabalarının olumsuz yönde etkilenebileceğinden bahsetmektedir (s. 62; s. 64). Kaya ise (2015), Avrupa'da yaşayan genç neslin çok kültürlü kimliklerine vurgu yaparak bu neslin, yaşadıkları ülkenin sosyal, siyasal, iktisadi ve kültürel yaşantısına daha fazla entegre olduğunu ve Türkiye ile Avrupa Birliği arasında bir köprü oluşturduğunu; dünyanın her yerinde rahatlıkla yaşayabilme becerisini gösterebilecek çok kültürlü özneler haline geldiklerini vurgulamaktadır (s. 56; s. 73).

Gençler, karşısındaki kişiye, buldukları ortama ve duruma göre her iki dili de kullanabilmektedir. Genellikle akranlarıyla ve kardeşleriyle birlikteyken baskın dil Fransızca olurken, aile büyükleri ile Türkçe ya da her iki dilde geçişler yaparak iletişim kurabilmektedirler. Akıncı da çalışmasında (2014), Fransa'daki diğer göçmen topluluklara nazaran kardeş ve akranlarla Fransızca kullanımının arttığını ancak ebeveynlerle ana dili kullanımı ve ana dilini koruma oranının hâlâ yüksek olduğunu belirtmektedir (s. 40-41). Fransa'da yaşayan Türk göçmenler, Türkçeyi evde kullanılan bir dil olarak görmekte ancak özellikle eğitimli Türk göçmenler evde aileleri ve çocuklarıyla Fransızcanın kullanılmasını desteklemektedir (Yağmur ve Akıncı, 2012, s. 562). Araştırma bulgularına göre, gençlerin hem Türkçe hem de Fransızca okuma oranlarının düşük olduğu görülmektedir. Türkçe ve Fransızca okuma oranları, sosyal medya ve medyadaki haberler ile sınırlıdır. Cummins (2014), okullarda ikidilliliği savunmakta ve çocuklara hem baskın dil olan Fransızcada hem de yerel dillerinde okuma yazma becerilerinin geliştirilmesi için imkânlar tanınması, çocukların bu dillerin geliştirilmesi konusunda cesaretlendirilmeleri gerektiğini düşünmektedir (s. 60). Gençlerin en çok Türkçe sözlü iletişim ve okuduğunu anlamada zorluklar çektiği tespit edilmiştir. Bunun sebepleri, Türkçe iletişim kurma ortamlarının daha az oluşu ve Türkçe okuma oranlarının çok düşük olmasıdır. Katılımcılar, Türkçe ve Türk kültürünü sonraki

kuşaklara aktarmanın son derece önemli olduğunu düşünmektedir. Gençlere göre ana dili ve kültürün aktarımında en önemli etkenler, Türkçe ve Türk kültürü dersleri, Türkçenin aile içinde konuşulması ve çevre, milli bilinç, kültür, örf ve adetlerin aktarımı, Türk televizyon kanalları, etnik evlilikler ve Türkiye’ye yapılan seyahatlerdir. Bu etkenler doğrultusunda katılımcıların çoğu ana dili ve kültürün gelecek nesillere aktarımına umutla bakmaktadır. Yağmur (2006), Batı Avrupa’nın farklı ülkelerinde yaşayan Türk gruplarının, içinde yaşadıkları toplumla başarılı bir şekilde bütünleşeceğini, buldukları toplumlarda güçlü bir grup olmaya devam edeceklerini ve gelecek kuşakların Türkçe öğrenmeye ve ana dillerini muhafaza etmeye devam edeceklerini belirtmektedir (s. 40). Buna karşın Ertek (2017), ana dili ve kültür aktarımının üçüncü nesilde azalarak devam ettiğini ve bazı uzmanların ana dili aktarımının üçüncü ya da dördüncü nesilde tamamen kaybolacağını düşündüğünü iletmektedir (s. 88).

Ana dili ve kültürün öğretilmesi ve kuşaktan kuşağa aktarılması köklerin ve değerlerin unutulmaması, nesiller boyu yaşatılması açısından önem arz etmektedir. Türkçe ve Türk kültürü okuldaki Türkçe dersleri ile güçlendirilmezse, aile içinde Türkçeye değer verilmezse, çocuklar ikidilliliklerini geliştiremezler ve sonucunda ana dili ve kültürün kaybı ile karşılaşabilirler (Akıncı, 2017, s. 22). Bu bağlamda öncelikli olarak ailelerin bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Çocuk ana dilini ailede öğrenir. Çocuğun ilk heceleri ve sözcükleri anne ve babasından duyduğu seslerdir. Aile içinde ana dili ve kültürü öğretiminin önemi aşılanırsa ve çocuklar bu bilinçle yetiştirilirse, köken dillerini, kültürlerini, geleneklerini ve değerlerini koruyup gelecek nesillere aktarabilirler. Elbette sadece aile içinde veya sosyal çevrede Türkçenin konuşulması yeterli değildir. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yurt dışındaki Türk vatandaşlarının çocuklarına Türkçeyi ve Türk kültürünü öğretmek için gönderilen öğretmenler de ortaokul çağına kadar çocuklara Türkçeyi öğretmektedir. Bu derslerin gerekliliği konusunda da aileler bilgilendirilmelidir. Çünkü bir dile hâkim olmak sadece onu konuşmak değil, yazma ve okuma becerilerini, dilbilgisi, söz dizimi gibi temel bilgileri de içermektedir. Türkçenin öğretimi ile ilgili hem Türkiye’deki resmi kurumların hem de yurt dışında faaliyet gösteren kurumların desteği ve Türk kültür derneklerinin çabalarıyla ailelere Türkçenin önemi aktarılabilir. Güçlü bir ana dili bilgisi, diğer dillerde de yeterli olmayı sağlayacak ve çokdillilik ile çok kültürlülüğün yolunu açacaktır.

KAYNAKLAR

- Akdoğan Öztürk, S. (2018). Deux langues, deux cultures: les bilingues Franco-Turcs de troisième génération en France. [Doktora tezi. Marmara Üniversitesi]. İstanbul. Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Akdoğan Öztürk, S. ve Taş, Y.T. (2018). Fransa'daki üçüncü kuşak Türklerin kültürel uyum durumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE)* XI (I). 55-66. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/492392> Erişim tarihi: 10.06.2022.
- Akinci, M. A. (2003). Une situation de contact de langues: Le cas Turc-Français des immigrés Turcs de France. *Contact de langues. Modèles, typologies, interventions*. L'Harmattan. 127-144. https://www.academia.edu/858667/Une_situation_de_contact_de_langues_le_cas_turc_fran%C3%A7ais_des_immigr%C3%A9s_turcs_en_France Erişim tarihi: 14.06.2022.
- Akinci, M. A. (2007). *Fransa'da Türkçe Ana Dili Eğitimi ve İki Dilli Türk Çocuklarının Dil Becerileri*. II. Avrupa Türk Dili Bilgi Şöleni, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Söğütözü, Ankara, 5-6 Mayıs 2007. https://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/mehmet_ali_akinci_fransada_turkce_ana_dili_egitimi.pdf Erişim tarihi: 27.11.2022.
- Akinci, M. A. (2008). De l'apprentissage des langues aux pratiques langagières jeunes bilingues Turcs en France. Migrations et plurilinguisme en France. *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*. Editions Didier. (2), 64-71. https://www.academia.edu/30463754/De_l_apprentissage_des_langues_aux_pratiques_langagi%C3%A8res_des_jeunes_bilingues_turcs_en_France Erişim tarihi: 28.10.2022
- Akinci, M. A. (2010). Des pratiques langagières aux activités bilittéraciques: Le cas des jeunes bilingues issus de l'immigration Turque en France. C. Corblin ve J. Sauvage. (Dir.). *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*. L'Harmattan. 115-144. https://www.academia.edu/1083434/Des_pratiques_langagi%C3%A8res_aux_activit%C3%A9s_bilitt%C3%A9raciques_le_cas_des_jeunes_bilingues_issus_de_l_immigration_turque_en_France Erişim tarihi: 14.06.2022.
- Akinci, M. A. ve Yağmur, K. (2011). Identification ethnique et religieuse chez les migrants turcs en France: Perspective intergénérationnelle. U. Ammon, J. Darquennes, S. Wright (Ed.). *Sociolinguistica* içinde. De Gruyter. (s. 126-146). https://www.researchgate.net/publication/254779642_Identification_ethnique_

et_religieuse_chez_les_migrantsTurcs_en_France_Perspective_intergenerationnelle Erişim tarihi: 02.11.2022.

Akıncı, M. A. (2014). Fransa’daki Türk göçmenlerinin etnik ve dini kimlik algıları. *Bilig.* (70). 29-58. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/234301> Erişim tarihi: 10.10.2022.

Akıncı, M. A. (2015). Fransa’da yaşayan tek dilli ve iki dilli çocuklar ve gençlerin okuryazarlık etkinlikleri. *Turkophone.* 2 (2). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/177696> Erişim tarihi: 02.11.2022.

Akıncı, M. A. (2017). Emergent bilingualism of French-Turkish bilingual children in France. C. Yıldız, N. Topaj, R. Thomas ve I. Gülzow (Ed.), *The Future of Multilingualism in the German Education System: Russian and Turkish in Focus.* 1-28. Francfort-sur-le-Main: Peter Lang. https://www.researchgate.net/publication/337323663_Emergent_bilingualism_of_Turkish-French_bilingual_children_in_France Erişim tarihi: 01.06.2022. Erişim tarihi: 15.11.2022.

Akıncı, M. A. (2020). *La communauté turque de France en 2020: Entre envie de conservatisme et volonté d’intégration.* France Forum’da sunulmuştur. (76), 1-8. https://www.academia.edu/45027327/La_communaut%C3%A9_turque_de_France_en_2020_entre_envie_de_conservatisme_et_volont%C3%A9_d_int%C3%A9gration Erişim tarihi: 30.10.2022. Erişim tarihi: 03.11.2022.

Akyay, M. (2017). *Contact des langues chez une famille immigrée originaire de Turquie en France: Approche intergénérationnelle.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Université de Rouen Normandie, Rouen.

Amin, A. (2005). L’intégration des jeunes français issus de l’immigration. Le cas des jeunes issus de l’immigration arabo-musulmane et turque: Maghreb, Moyen-Orient et Turquie. *Connexions* 1 (83). 131-147. <https://doi.org/10.3917/cnx.083.0131> Erişim tarihi: 30.05.2022.

Ayan Ceyhan, M ve Koçbaşı, D. (2009). *Çiftdillilik ve eğitim.* İstanbul: Sabancı Üniversitesi yayınları. https://www.academia.edu/400195/%C3%87iftdillilik_ve_E%C4%9Fitim Erişim tarihi: 09.06.2022.

Baş, T. ve Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri.* 3. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

<https://www.schop79.at/images/pdf/gcmenliktedil.pdf> Erişim tarihi: 22.06.2022.

Demirbaş, H. (2014). *Eğitim-kültür açısından Avrupa’daki Türk çocukları sorunlar ve çözümler*. Birinci baskı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. https://www.academia.edu/21720210/E%C4%9Fitim_K%C3%BClt%C3%BCr_A%C3%A7%C4%B1s%C4%B1ndan_Avrupadaki_T%C3%BCrk_%C3%87ocuklar%C4%B1_Sorunlar_ve_%C3%87%C3%B6z%C3%BCmler Erişim tarihi: 22.05.2022.

De Tapia, S. (2009). Permanences et mutations de l’immigration turque en France. *Hommes et Migrations* içinde. 1280. Les Turcs en France: Quels ancrages? İçinde. (1280), 7-20. <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.286> Erişim tarihi: 10.11.2022.

Ertek, B. (2017). Développement du vocabulaire en turc et en français d’élèves bilingues franco-turcs et monolingues turcs et français âgés de 6 ans à 10 ans. [Doktora tezi. Rouen Normandiya Üniversitesi]. Rouen.

Esser, H. (2000). Integration and Ethnic Stratification. H.Esser, I. Light, C. Petry and G. Pieri (Ed.) *Towards Emerging Ethnic Classes in Europe? Volume 1 Workshop Proceedings, Project Conclusions, Integration and Ethnic stratification, Ethnic Economy and Social Exclusion* içinde. Almanya.

Gonac’h, J. ve Leconte, F. (2010). Les contacts de langues chez les jeunes d’origine turque en France. *Langues et cité. Langues en contact* içinde. (16), s. 5. <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Nos-missions/Observer-les-pratiques-linguistiques/Langues-et-cite/Langues-et-cite-n-16-langues-en-contact> Erişim tarihi: 12.05.2022.

Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme: Vivre avec deux langues. *Bulletin de Linguistique Appliquée et Générale de l’Université de Besançon* (Bulag). 11. 4-25; *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*. (Tranel). 7, 15-42.

Hamurcu-Süverdem, B. ve Akıncı, M. A. (2017). Fransa’da okul öncesi dönemde Türk kökenli göçmen çocuklarda iki dilliliğin gelişimi. E. Esen ve H. Engin (Ed.). *Bir çocuk, iki dil, çift diploma. İki dilli okul öncesi eğitim için Türk-Alman yükseköğrenim programlarının geliştirilmesi üzerine tartışmalar* içinde. Ankara: Siyasal Kitabevi. s. 161-186.

Haugen, E. (1953). The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behaviour. Volume 1. *The Bilingual Community*. Philadelphia: Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.

- İnce, B. (2011). Yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dilleri Türkçede yaşadıkları anlatım sorunları: Fransa örneği. Doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, A. ve Kentel, F. (2005). Euro-Türkler: Türkiye ile Avrupa Birliği arasında Köprü mü Engel mi? Almanya-Türkleri ve Fransa-Türkleri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. İstanbul Bilgi Üniversitesi. <https://goc.bilgi.edu.tr/media/uploads/2017/04/14/euroturk.pdf> Erişim tarihi: 21.05.2022.
- Kaya, A. (2015). Euro-Türkler, kuşaklararası farklılıklar, İslam ve entegrasyon tartışmaları. Göç Araştırmaları Dergisi. (1), 44-79. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gad/issue/43298/526419> Erişim tarihi: 15.06.2022.
- Kaya, İ. (2008). Avrupalı Türkler: Misafir İşçilikten Avrupa Vatandaşlığına. *Atatürk Üniversitesi Doğu Coğrafya Dergisi*. 13 (19), 149-166. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunidcd/issue/2429/30874> Erişim tarihi: 27.05.2022.
- Kayır, G. (2018). Türkçe ve Türk kültürü dersinde görev temelli etkinliklerin İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının akademik başarı ve motivasyonlarına etkisi. [Doktora tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Eskişehir.
- Krüger-Serour, A-B. (2009). Les langues des migrants à l’école: Une approche sociolinguistique dans l’espace franco-allemand du Rhin Supérieur. Volume 1. [Doktora tezi. Strasbourg Üniversitesi]. Strasbourg.
- Lüdi, G ve Py, B. (2003). *Être bilingue*. 3. Baskı. Berne: Peter Lang.
- Macnamara, J. (1967). The Bilingual’s Linguistic Performance- A Psychological Overview. *Journal of Social Issues*. 23, 58- 77.
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices: An introduction to bilingualism*. Blackwell Pub.: Malden, MA.
- Özçelik, N. ve Topçu Tecelli, N. (2008). Causes des Difficultés de l’Écrit en Français Chez les Étudiants Turcs. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 99-123. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/77107#:~:text=Pour%20les%20%C3%A9tudiants%20turcs%2C%20le,sur%20l'acquisition%20du%20FLE>. Erişim tarihi: 29.12.2022.
- Özçelik, N. (2012). Étude Sur les Stratégies d’Apprentissage Utilisées Par des Apprenants Universitaires en Acquisition du FL3. *E-Journal Of New World Sciences Academy (Nwsa)-Education Sciences*, 4(7), 1095-1107.

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/185424> Erişim tarihi: 29.12.2022.

- Pilancı, H. (2009). Avrupa Ülkelerindeki Türklerin Türkçeyi Kullanma Ortamları, Sürdürebilme İmkânları ve Koruma Bilinçleri. *Bilig - Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*. (49), s. 127- 160.
https://www.researchgate.net/publication/299076917_Turkish_Spoken_by_Turks_in_European_Countries_Usage_Environment_Sustainability_Possibilities_and_Preservation_Awareness Erişim tarihi: 24.06.2022.
- Rodi, M. (2009). Compétences plurilingues et acquisitions. *Langage & pratiques*. (44), 2-12.
https://arld.ch/fileadmin/user_upload/Documents/ARLD/WWW/Editeurs/Logopedistes/Langages_pratiques/44-textes.pdf Erişim tarihi: 24.05.2022.
- Sabatier, C. ve Berry, J. (2008). The role of family acculturation, parental style, and perceived discrimination in the adaptation of second-generation immigrant youth in France and Canada. *European journal of developmental psychology*. 5 (2), 159-185. doi: 10.1080/17405620701608739
- Süverdem, F. B. ve Ertek, B. (2020). İki Dillilik ve İki Kültürlülük: Göç, Kimlik ve Aidiyet. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences* içinde. 6(2), 183-207. <https://doi.org/10.34137/jilses.826142> Erişim tarihi: 05.06.2022.
- T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. Avrupa’da Yaşayan Türkler Yaz Tatili Döneminde Türkiye’ye Gelen Türkler Örneği Saha Araştırması. (2011). Ankara.
https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/resimler/kitaplar_pdf/Avrupada_yasayan_turkleranketi.pdf Erişim tarihi: 29.05.2022.
- T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Uluslararası İş Gücü Anlaşmaları. (2014). Ankara. <https://www.csgeb.gov.tr/media/1341/isgucuanlasmalari.pdf> Erişim tarihi: 28.11.2022.
- Toksöz, G. (2006). *Uluslararası emek göçü*. Birinci baskı. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. <https://www.researchgate.net/publication/303287539> Erişim tarihi: 20.05.2022).
- Türk Dil Kurumu. *Çevrimiçi güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 16.06.2022.
- Ültanır, E. Ültanır, G. Canbulat. M. ve Uyanık, A. (2004). Almanya’da yaşayan üçüncü kuşak Türk gençlerinin sosyokültürel yetileri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*’nda sunulan bildiri. (s. 1-9). Malatya.

- Vinsonneau, G. (2002). Le développement des notions de culture et d'identité : un itinéraire ambigu. *Carrefours de l'éducation* içinde. 2 (4). 2-20. <https://doi.org/10.3917/cdle.014.0002> Erişim tarihi: 05.06.2022.
- Wei, L. (2000). *The bilingualism reader*. London: Routledge. [https://vulms.vu.edu.pk/Courses/ENG512/Downloads/\[Li_Wei\]_The_Bilingualism_Reader\(BookFi\).pdf](https://vulms.vu.edu.pk/Courses/ENG512/Downloads/[Li_Wei]_The_Bilingualism_Reader(BookFi).pdf) Erişim tarihi: 21.05.2021.
- Weinreich, U. (1979). *Languages in contact. Findings and problems*. Hollanda: Mouton publishers.
- Yağmur, K. ve Akıncı, M. A. (2003). Language use, choice, maintenance and ethnolinguistic vitality of Turkish speakers in France: Intergenerational differences. *International Journal of the Sociology of Language* 164, s. 107-128. Doi: 10.1515/ijsl.2003.050 Erişim tarihi: 30.10.2022.
- Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa'da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *Dil Dergisi*. 26-41. Doi: 10.1501/Dilder_0000000061 Erişim tarihi: 31.10.2022.
- Yağmur, K. (2010, 20 Ekim). 'Batı Avrupa'da Türkçe öğretimi neden önemli?'. *Tasam*, s. 6. https://tasam.org/tr-TR/Icerik/4354/bati_avrupada_turkce_ogretimi_neden_onemli Erişim tarihi: 12.06.2022).
- Yağmur, K. ve Akıncı, M. A. (2012). Acculturation orientations of French and Turkish speakers in France. *15. Uluslararası Türkçe Dilbilimi Konferansı Bildiriler Kitabı* içinde. (s. 553-563). Szeged, Macaristan: Gold Press Nyomda Kft. http://acta.bibl.u-szeged.hu/16733/1/altaica_049_553-563.pdf Erişim tarihi: 29.10.2022.
- Yağmur, K. (2016). *Intergenerational language use and acculturation of Turkish speakers in four immigration contexts*. Erfurt, J. (Ed.). *Language, Multilingualism and Social Change*, 27, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 9. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



International Journal of Social Sciences

ISSN: 2587-2591

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.12.9>

Volume 6/3

2022 p. 182-196

EDEBİYAT TEMALİ OTELLER: TOPSIS İNCELEMESİ

LITERATURE THEMED HOTELS: TOPSIS REVIEW

Aslı Uğur AYDIN TAŞTEKİN*

Ayşegül GÜDÜL**

Ahmet ÖZKAN***

Işıl AYDIN ÖZKAN****

ÖZ

Günümüzde insanlar özel ilgilerine göre turistik faaliyetlere katılmaktadır. Kurgusal ya da gerçek uzamların bir bütün olarak değerlendirilmesiyle oluşan edebiyat turizminin, turizm ve edebiyat ilişkisi noktasında, bir farklılaştırma stratejisiyle edebiyat ve turizmin ortak noktası olan mekân, eser ya da yazarların yaşadığı yerler, edebiyat temalı otel ya da müze gibi destinasyonlara dönüştürülmesi turistlerin ilgisini çekmektedir. Edebiyat turizmi özellikle, edebiyat severlerin turistik faaliyetleri sonucu oluşan edebi turist kavramını da beraberinde getirmiştir. Edebi turistler, seyahat esnasındaki okurlar olacağı gibi edebi eser ya da karakterden etkilenerek seyahat eden okurlar da olabilmektedir. Ayrıca, edebi bir rotayı izleyebilmekte, yazarların müzeye dönüştürülen evlerini ziyaret edebilmekte ya da edebiyat temalı otellerde konaklayabilmektedirler. Edebiyat temalı oteller, genellikle yazarın isimlerinin ya da eserlerinin otel odalarına konsept olarak kullanılan, içerisinde ilgili yazara ait görsellerin, kitaplarının ya da kütüphanelerin bulunduğu otellerdir.

* Doktora Öğrencisi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Email: asliaydin1710@outlook.com, ORCID: 0000-0002-9354-2591, Konya, Türkiye.

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, E-mail: aysegulgudul@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7217-1947, Konya, Türkiye.

*** Dr. Öğr. Üyesi, Galatasaray Üniversitesi, Karşılaştırmalı Dil Bilim ve Uygulamalı Yabancı Diller Bölümü, Email: aozkan@gsu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5270-2333, İstanbul, Türkiye.

**** Dr. Sinop Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Email: iaydinozkan@sinop.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0932-7638, Sinop, Türkiye.

Bu çalışmada, Trivago'da¹ bulunan edebiyat temalı otellerin kriterlerine göre misafirlerinden almış oldukları puanlar çerçevesinde değerlendirilmesi, puanlarına göre sıralanması ve kriterlerin önem derecesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Kriter puanları tam olan edebiyat temalı 10 otel TOPSIS yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz kapsamında otellerin genel puan, özellikler, konum, fiyat dengesi, temizlik, konfor, yemek, servis ve bina kriterleri değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda, edebiyat temalı oteller arasında misafirlerin verdikleri puanlara göre bir değerlendirme sıralaması yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Edebiyat Temalı Otel, Edebi Turist, TOPSIS.*

ABSTRACT

Today, people participate in touristic activities according to their special interests. Literary tourism, which is formed by evaluating fictional or real spaces as a whole, at the point of the relationship between tourism and literature, with a differentiation strategy, transforming the places, works or places where the authors live, into destinations such as literature-themed hotels or museums attract the attention of tourists. In particular, literary tourism, which is formed as a result of the touristic activities of literature lovers, has brought the concept of literary tourist with it. Literary tourists can be readers who travel by being influenced by a literary work or character, as well as readers during travel. They can also follow a literary route, visit authors' houses that have been turned into museums, or stay in hotels with a literary theme. Literary-themed hotels are hotels where the author's names or works are used as a concept for hotel rooms, and where the images, books or libraries of the relevant author are located.

In this study, it is aimed to evaluate the literary-themed hotels in Trivago according to the points they have received from their guests, to rank them according to their scores and to determine the degree of importance of the criteria. Ten literary-themed hotels with full criteria scores were analyzed using the TOPSIS method. Within the scope of the analysis, the general score, features, location, price balance, cleanliness, comfort, food, service and building criteria of the hotels were evaluated. As a result of the analysis, an evaluation ranking was made among the literature-themed hotels according to the scores given by the guests.

Keywords: *Literary Themed Hotel, Literary Tourist, TOPSIS.*

¹ Trivago, kişilere otel ve konaklamalara dair yapılan yorumların potansiyel tüketiciler tarafından bilgi edinilen bir dijital platformdur. Daha fazla bilgi için bakınız, <https://www.trivago.com.tr/> (Erişim Tarihi: 08.10.2022).

Giriş

Turizm, kişilerin boş zamanlarını değerlendirme ve yoğun iş temposundan uzaklaşma adına, çoğunlukla deniz-kum-güneş üçlüsünün arandığı, bir dinlenme ortamı yaratma amacıyla çıkılan bir yolculuğu ifade etmektedir. Kişilerin zamanla hep aynı şeyleri yapmaktan sıkılabilmeleri ve farklı bir arayışa girmeleri nedeniyle *özel ilgi turizmi* kavramı ortaya çıkmıştır. Özel ilgi turizmi ise kişilerin özel olarak ilgi duydukları spor, edebiyat, kültür, inanç vb. alanlarda turistik faaliyetlerde bulunma olarak açıklanmaktadır. Bu turizm türü de kendi arasında konusuna göre çeşitli alt dallara ayrılmaktadır. Bunlardan birisi de *edebiyat turizmi*dir.

Edebiyat turizmi hem *okur turistlerin* hem de *turist okurların* sıklıkla tercih ettikleri bir turizm türüdür. Böylece *edebi turist* kavramı ortaya çıkmaktadır. Edebiyat turizmi, edebiyat bağlantılı faaliyetler çerçevesinde edebi eserlerin geçtiği yerler, yazarın yaşadığı evin ziyaret edilmesi vb. şekilde gerçekleştirilmektedir (Özdemir, 2009). Bir yazarın daha önce yaşadığı evi ya da eserine konu olan bir destinasyonu ziyaret etmek edebiyat turizminin bir parçasıdır. Aynı şekilde bu tür faaliyetlerde bulunan turistler ise edebi turist olarak adlandırılmaktadır.

Edebiyat turizmini gerçekleştirmek için birçok faaliyet alanı bulunmaktadır. Bir yazarın yaşamının belirli dönemlerinde konakladığı yerler, eserlerin iç yapısında önemli yer tutan mekânlar, edebi düzlemde kurgusal olan ancak eserin popüler hale gelmesiyle gerçek mekânlara dönüştürülen yerleri ziyaret etmenin yanı sıra, edebi turlara katılarak, yazarlara atfedilmiş edebiyat temalı otellerde konaklamak da bu tür turların temel faaliyetleri arasında yer almaktadır. Edebiyat temalı oteller, günümüzde turistlerin sıklıkla tercih ettikleri popüler mekânlara dönüşmüşlerdir. Özellikle ülkemizde Pera Palace Hotel'in dijital bir platformda konu alınmasının ardından oteli ziyaret eden kişi sayısı daha da artmıştır.

Edebiyat temalı oteller genellikle yazar(lar)ın eser ya da isimlerinin otel odalarında konsept olarak kullanıldığı, içerisinde ilgili yazar(lar)a ait görsellerin, kitaplarının bulunduğu kütüphanelerin bulunduğu otellerdir. Bu çalışmada edebiyat temalı otellerde hangi hizmetlerin etkili olduğu ve bu noktada hangi hizmet kriterlerinin ön plana çıkarıldığı ve bu hizmet kriterlerinin turist memnuniyetinde ne derece önemli olduğunun tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Turistlerin deneyimleri sonucu genel puan,

özellikler, oda, konum, fiyat dengesi, temizlik, konfor, yemek, servis ve bina kriterleri göz önünde bulundurularak analiz edilmesi sonucunda, hangi hizmet kriterinin turist memnuniyetinde ne kadar önemli olduğu tespit edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, edebiyat temalı oteller internet ortamında misafirlerinden almış olduğu puanlar çerçevesinde değerlendirilmiş ve oteller arasında bir sıralama yapılmıştır. Sonrasında sıralamaya göre bu otellerin, misafirlerine vermiş oldukları hangi hizmetlerden dolayı memnuniyet sağladığı ya da hangi hizmetin eksikliğinden dolayı memnuniyet düzeyinin düşük olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Edebiyat Temalı Oteller

Turizm ve edebiyat her ne kadar birbirlerinden uzak, ortak noktaları olmayan iki ayrı disiplin olarak düşünülse de edebiyatın sanat ve kültür alt alanı ile turizmin yollarının bir yerde kesiştiğini söylemek mümkündür. Turizm denilince deniz-kum-güneş üçlüsünden farklı olarak başka turistik faaliyetlere yönelme ihtiyacı edebiyat-turizm ilişkisinin de pekişmesine olanak sağlamıştır.

Yazarların seyahatleri esnasında buldukları mekânları edebi kurgunun imkanlarından yola çıkarak, eserlerinde kullanabilmeleri temelde yazarların da turistik faaliyetleri sonucunda gerçekleşmektedir. Bu da aslında yazarları birer turist yapmaktadır. Özellikle yazarların gündelik yaşantısının geçtiği uzamların dışına çıkması, yeni yerler keşfetmelerini de beraberinde getirmektedir. Aynı şekilde okuyucuların da söz konusu uzamları ziyaret etme niyetleri, onları potansiyel bir turist, turistlerin de seyahat esnasında okuma faaliyetleri de aynı zamanda onları bir okur yapmaktadır (Çimen, 2013: 81-84).

Özdemir (2009)'e göre okuma ve seyahat etme-gezme arasında kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır. Edebi eserde geçen bir mekân ya da destinasyon, okurda bir merak ve orada bulunma arzusu uyandırabilmektedir. Öyle ki okurlar zaman zaman söz konusu eserlerin karakterleriyle derin bağlar kurar ve bir empati duygusu içerisinde onların deneyimlerine sahip olmak amacıyla bu uzamlara giderler, bu da onları bir edebi turist yapmaktadır. Ayrıca, seyahat esnasında ya da tatilde kişiler dinlenme ya da boş vakitlerini geçirmek için okurlar. Bu durum da “turist olarak okur” veya “okur olarak turist” kavramlarını da beraberinde getirmektedir.

Eserlerin film ve dizilere uyarlanmasıyla kişilerdeki merak duygusunun görsel unsurlarla artırılması, kişileri edebiyat turisti ya da edebi turist olmaya iten bir başka etkidir. Edebi turistler, edebiyatla ilgili bir tura katılan, edebi bir eserin yazıldığı, eserde geçen ya da yazarın evine ziyarette bulunan, edebi otellerde konaklayan veya edebi rotaları izleyen kişilerdir. Ancak burada önemli olan edebi turistlerin ya da edebiyat turizminin diğer özel ilgi turizmi veya özel ilgi turistinden ayrı tutulması gerektiğidir. Özellikle kültür turizmi başta olmak üzere diğer turizm türlerinden herhangi birine katılan turistlerin bir yazar, edebi eser ya da edebi mekâna ziyarette bulunması edebiyat turizmi kapsamında değerlendirilmelidir.

Bunun yanı sıra, edebi eserlerde yer alan mekânların ticari kaygılarla inşa edilmesi ya da var olanların potansiyel destinasyonlara dönüşmesi, bir pazarlama stratejisi olarak sıklıkla kullanılmaktadır (Çimen, 2013: 83). Bir farklılaştırma stratejisiyle edebiyat ve turizmin ortak noktası olan bu mekân, eser ya da yazarların yaşadığı yerler, edebiyat temalı otel ya da müze gibi destinasyonlara dönüştürülmesi edebiyat ve turizmin ortak noktası olan bu mekânları bir farklılaştırma stratejisinin bir parçası yapmaktadır.

Edebiyat turizmi; yazar, eser, eserin karakterleri, kurgusal ya da gerçek uzamların bir bütün olarak değerlendirilmesiyle okuru seyahat etmeye yönlendiren bir ilgi turizmi türüdür (Yıldırım ve Ergün, 2021: 298). Edebiyat turizmi çoğunlukla edebi geleneği olan, okuma kültürüne ve yüksek okur oranına sahip ülkelerde popüler bir turizm türüdür. Özellikle günümüzde bir edebiyat klasiği olarak kabul edilen yazar ve eserler, okurların edebiyat turizmine yönelmesinde itici güç görevindedir.

Özel ilgi turizmi olarak edebiyat turizmi, turistlere edebi ya da edebiyat temalı oteller ise bir şekilde edebiyatla, yazarlarla, eserle veya karakterle ilgili olan otellerde konaklama imkânı sunmaktadır (Baleiro ve Quinteiro, 2018: 39). Misafirlerinin hizmetine geniş bir kitap koleksiyonu sunan, bir yazara ait şahsi eşyalardan oluşan (masa, kalem vb.) özel bir sergileme alanına sahip ya da bir yazarın bir zamanlar yaşadığı bir otelde kalmak otellerde konaklamak, edebi turistlerce sıklıkla tercih edilmektedir.

Örneğin, Le Pavillon des Lettres² (Harflerin Köşkü) her biri alfabenin farklı bir harfine ve büyük bir edebiyat yazarına adanmış 26 oda ve süitiyle, Paris'in edebiyat temalı otellerindendir.

Tablo 1: Harfler ve Harflere Karşılık Gelen Yazarlar

Harf	Yazar	Harf	Yazar
A	Hans Christian Andersen	N	Gerard de Nerval
B	Charles Baudelaire	O	Ovide
C	Pedro Calderon	P	Marcel Proust
D	Denis Diderot	Q	Queiroz
E	Eschyle	R	Jean Jackues Rousseau
F	Gustave Flaubert	S	William Shakespeare
G	Johann Wolfgang Goethe	T	Nikolay Tolstoy
H	Victor Hugo	U	Urfe
I	Henrik Ibsen	V	Voltaire
J	James Joyce	W	Virginia Woolf
K	Franz Kafka	X	Xenophon
L	Jean de La Fontaine	Y	William Butler Yeats
M	Alfred de Musset	Z	Emile Zola

Her bir odanın Goethe, Hugo, Kafka, La Fontaine, Shakespeare ve Tolstoy gibi birçok ünlü yazarın adı verilen her odada yazara ait kitaplar, kitaplardan görsel ve oda duvarlarında eserlerden metinler, ortak kullanım alanlarında da odalara adları verilen yazarların eserlerinden oluşan bir kütüphane mevcuttur.

1892 yılında yapımına başlanan ve 1895 yılında İstanbul'da ihtişamlı bir balo ile faaliyete giren Pera Palace Hotel³, dijital bir platformda yayınlanan internet dizisiyle popülerliğini arttırmıştır. Polisiye roman yazarı Agatha Christie'nin *Doğu Ekspresi'nde Cinayet* adlı eserinin yazıldığı yerin Pera Palace Hotel olduğu ve hatta on bir gün boyunca ortadan kaybolduğu söylenen yazarın, dizide de yer alan esrarengiz sırları olduğu rivayet edilmektedir. 411 numaralı odada kalan yazarın odası bugün İstanbul'u ziyaret eden edebi turistlerin başlıca ziyaret noktaları arasında yer almaktadır.

Metodoloji

Araştırmanın Amacı, Önemi ve Katkıları

Bu çalışmada, edebiyat temalı otellerin internet üzerinden misafirlerinden almış olduğu puanlar değerlendirilerek otellerin puan sıralamaları çerçevesinde kriterlerin önem derecesi belirlenmiş ve puanlara göre oteller arasında sıralama yapılmıştır. Çalışma ile

² Daha fazla bilgi için bakınız, <https://www.pavillondeslettres.com/> Erişim Tarihi: 12.10.2022.

³ Daha fazla bilgi için bakınız, <https://perapalace.com/hakkimizda/> Erişim Tarihi: 12.10.2022.

birlikte edebiyat temalı otellerde hem okur turistleri hem de turist okurları memnun edecek kriterlerin belirlenmesinin yanı sıra, bu kriterlerin edebiyat sever turistler tarafından önem derecelerinin tespit edilmesi ve çalışmaya dâhil edilen otellerin en başarılıdan en başarısıza doğru sıralamasının yapılması amaçlanmaktadır. Çalışmanın sonuçları neticesinde ortaya çıkan sıralama, edebiyat temalı otellerde hangi hizmetler ile edebiyat sever turistlerin memnun edebileceğini ortaya koyacaktır. Bu durum sektör yöneticilerini edebi turistlerin memnuniyet kriterlerinin ne olduğunu ve önem derecelerine göre beklentilerinin kapsam ve düzeyini anlamasını kolaylaştıracaktır. Her sektörde her işletmenin rekabet edebilirliği müşteri beklentilerini karşılamaya bağlı olduğundan, edebiyat temalı oteller de sürdürülebilir rekabet avantajı elde edebilmek için edebiyat sever turistlerin beklentilerinin ne olduğu bilirse, faaliyetlerini gerçekleştirme adına kaynaklarını o yöne kanalize edebilir. Bu konuda çalışmanın sonuçlarının hem sektöre hem de literatüre sağlayacağı katkı büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklem

Çalışmanın evrenini edebiyat temalı oteller oluşturmaktadır. Örneklemine ise Trivago üzerinden 08.10.2022 tarihinde değerlendirmelerine ulaşılan 18 edebiyat temalı otelden, belirlenen kriterleri tam olan 10 edebiyat temalı otel oluşturmaktadır. Söz konusu otellerden bazılarının belirlenen kriter puanlamalarının eksik olması nedeniyle analiz etmeye uygun verilere ulaşılmış olan 10 otel TOPSIS yöntemiyle analiz edilmiştir. Analize dahil edilen bu otellerin 2'si Türkiye, 2'si Fransa, 1'i ABD, 1'i Hollanda, 1'i Portekiz, 1'i Rusya, 1'i İspanya, 1'i ise İngiltere'dedir.

Yöntem

Çalışmada, dünyada bulunan edebiyat temalı otelleri bazı kriterlere göre sıralamak için TOPSIS Yöntemi (İdeal Çözüme Benzerlik Bakımından Sıralama Performansı Tekniği) kullanılmıştır. Bu yöntem, birden fazla kriteri bulunan seçenekler arasında en ideali bulma amacıyla kullanılmaktadır. Yöntem altı adımda uygulanırken, bu adımların uygulanmasından sonra seçenekler arasından en ideal olan sonuca ulaşılmaktadır (Garcia-Cascales ve Lamata, 2012). Çalışmanın örneklemine oluşturan 10 otel; genel puan, özellikler, konum, fiyat dengesi, temizlik, konfor, yemek, servis ve bina kriterleri üzerinden değerlendirilmiştir.

Adım 1: Seçenekler ve kriterlerin yer aldığı karar matrisinin oluşturulması.

$$D = \begin{bmatrix} x_{11} & \cdots & x_{1n} \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ x_{m1} & \cdots & x_{mn} \end{bmatrix}$$

Adım 2: Karar matrisinin oluşturulması aşamasından sonra, aşağıda verilen formül ile normalleştirilmiş karar matrisinin oluşturulması.

$$r_{ij} = \frac{x_{ij}}{\sqrt{\sum_{m=1}^n x_{mj}^2}}$$

(x_{ij} : 1,2, ..., n; kriter sayısı j : 1,2, ..., m; alternatif sayısı)

Adım 3: Adım 2’de oluşturulmuş olan normalleştirilmiş karar matrisinde bulunan değerlerin, belirlenmiş olan kriter ağırlıklarıyla çarpılması sonucu ağırlıklı normalleştirilmiş karar matrisi oluşturulması.

$$A^+ \left\{ \left(\begin{matrix} \max v_{ij} \\ i \end{matrix} \mid j \in J \right), \quad \left\{ \left(\begin{matrix} \min v_{ij} \\ i \end{matrix} \mid j \in J' \right) \right\}$$

$$A^- \left\{ \left(\begin{matrix} \min v_{ij} \\ i \end{matrix} \mid j \in J \right), \quad \left\{ \left(\begin{matrix} \max v_{ij} \\ i \end{matrix} \mid j \in J' \right) \right\}$$

Adım 4: Ağırlıklı normalleştirilmiş karar matrisine göre aşağıda verilen formül ile pozitif (en iyi) ve negatif ideal (en kötü) çözümlerin bulunması.

$$S_j^+ = \sqrt{\sum_{j=1}^n (v_{ij} - v_j^*)^2} \quad S_j^- = \sqrt{\sum_{j=1}^n (v_{ij} - v_j^-)^2}$$

Adım 5: Aşağıda verilen formül ile Adım 4’te bulunmuş olan pozitif ve negatif ideal çözümlere uzaklığın bulunması.

$$C_i^* = \frac{S_j^-}{S_i^- + S_i^*} \quad 0 \leq C_i^* \leq 1$$

Adım 6: Seçeneklerin ideal çözüme göreli yakınlıklarının hesaplanması ve sıralamanın yapılması.

Çalışma için belirlenen kriterler ise genel puan (GP), özellikler (Ö), oda (O), konum (KN), fiyat dengesi (FD), temizlik (T), konfor (KF), yemek (Y), servis (S) ve binadır (B).

Literatürde bulunan edebiyat temalı otellerin sahip olması gerektiği düşünülen özellikler ışığında çalışma kriterleri belirlenmiştir. Genel puan, edebiyat temalı otellerin konaklama boyunca sunmuş olduğu hizmetlerin tamamı için yapılan puanlamadır. Özellikler, otelin müşterileri için sunmakta olduğu hizmetleri (kütüphane, edebiyat temalı dizaynı vb.) kapsamaktadır. Odalar, belirlenen temaya göre dizaynın örneğin, yazarın bir eserindeki karaktere ya da esere yönelik görsel donanımları kapsamaktadır. Konum, otelin kolay ulaşılabilir ve turistik edebi rotasyon noktalarına da yakın olması önemli bir kriterdir. Fiyat dengesi, kişilerin edebi eser ya da yazarları tanıma noktasında elde edecekleri merak duygularının tatmini noktasında ödeyecekleri (ulaşım, konaklama vb.) hizmet bedelinin dengeli olması beklenmektedir. Temizlik, temizlik ve hijyene önem vermeleri nedeniyle eklenmiştir. Yemek, temel ihtiyaçların karşılanmasına önem vermeleri nedeniyle eklenmiştir. Servis, otel çalışanlarıyla ilişkili olduğundan çalışanlarla ilişkili bir kriter olarak da kabul edilebilir. Bina ise aynı odalar da olduğu gibi görsel bir algı yaratma noktasında önemli olmasından dolayı eklenmiştir. Çalışmanın örneklemini oluşturan 10 otel EDTO 1, EDTO 2, EDTO 3, EDTO 4, EDTO 5, EDTO 6, EDTO 7, EDTO 8, EDTO 9, EDTO 10 olarak kodlanmıştır.

Bulgular

Yöntemde kullanılmak için literatürde bulunan bir çalışmanın öncülüğünde (Gülyüz vd., 2021), turizm akademisyenleri tarafından belirlenmiş olan kriter ağırlıkları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Kriter Ağırlıkları

Genel Puan	Özellikler	Odalar	Konum	Fiyat Dengesi	Temizlik	Konfor	Yemek	Servis	Bina
0,20	0,15	0,15	0,15	0,10	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05

Trivago üzerinden misafirler tarafından değerlendirmeleri yapılan kriterler çerçevesinde oluşturulan karar matrisi Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Karar Matrisi

OTEL	GP	Ö	O	KN	FD	T	KF	Y	S	B
EDTO 1	9,1	8,1	8,4	8,9	8,4	9,3	8,8	7,8	9,1	8,7
EDTO 2	8,3	8	7,7	8,6	6,1	8,4	8	8	8,2	8,1
EDTO 3	9,6	8,3	8,9	9,3	8,6	9	7,7	8,9	9,1	8
EDTO 4	9,4	8,1	8,8	9,5	8,6	9,5	9,1	8,7	9,5	9,1
EDTO 5	8,4	8	7,6	8,9	7,9	8,6	8,1	7,8	8,4	8,3
EDTO 6	8,4	8,4	8,2	8,3	8,1	8,9	8,3	8,4	8,7	8,4
EDTO 7	9	8,7	8,6	9	8,2	9,3	8,9	8,6	8,9	8,8
EDTO 8	8,8	8,3	8,6	9,5	7,6	9,2	9,1	8,3	8,8	8,7

EDTO 9	8,4	8,4	8	9,4	7,8	9	8,6	7,6	9	8
EDTO 10	9	8	8,5	9,2	8,3	8,9	8,3	8,4	8,8	8,3

*Genel Puan: GP, Özellikler: Ö, Oda: O, Konum: KN, Fiyat Dengesi: FD, Temizlik: T, Konfor: KF, Yemek: Y, Servis: S, Bina: B.

Karar matrisinin oluşturulması aşamasından sonra, Adım 2’de gösterilmiş olan formül uygulanarak normalleştirilmiş karar matrisi oluşturulmuştur. Normalleştirilmiş karar matrisi Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Normalleştirilmiş Karar Matrisi

DTEL	GP	Ö	O	KN	FD	T	KF	Y	S	B
EDTO 1	,325136885	,311122	,318477	,310374	,332445	,326203	,327296	,29861	,324907	,325685
EDTO 2	,296553422	,307281	,291937	,299912	,241418	,294635	,297542	,306266	,292773	,303224
EDTO 3	,343001549	,318804	,337434	,324323	,34036	,315681	,286384	,340721	,324907	,299481
EDTO 4	,335855683	,311122	,333642	,331298	,34036	,333218	,338454	,333065	,339188	,340659
EDTO 5	,300126355	,307281	,288146	,310374	,312656	,30165	,301261	,29861	,299914	,310711
EDTO 6	,300126355	,322645	,310894	,28945	,320572	,312173	,3087	,32158	,310625	,314455
EDTO 7	,321563952	,334168	,326059	,313861	,324529	,326203	,331015	,329236	,314196	,329429
EDTO 8	,314418086	,318804	,326059	,331298	,300783	,322696	,338454	,317751	,321336	,325685
EDTO 9	,300126355	,322645	,303311	,327811	,308699	,315681	,319857	,290953	,321336	,299481
EDTO 10	,321563952	,307281	,322268	,320836	,328487	,312173	,3087	,32158	,314196	,310711

*Genel Puan: GP, Özellikler: Ö, Oda: O, Konum: KN, Fiyat Dengesi: FD, Temizlik: T, Konfor: KF, Yemek: Y, Servis: S, Bina: B.

Normalleştirilmiş karar matrisinin kriter ağırlıklarıyla çarpılması sonucu oluşturulan ağırlıklı normalleştirilmiş karar matrisi Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Ağırlıklı Normalleştirilmiş Karar Matrisi

OTELO	GP	Ö	O	KN	FD	T	KF	Y	S	B
EDTO 1	,065027377	,046668	,047772	,046556	,033244	,01631	,016365	,01493	,016245	,016284
EDTO 2	,059310684	,046092	,043791	,044987	,024142	,014732	,014877	,015313	,014639	,015161
EDTO 3	,06860031	,047821	,050615	,048649	,034036	,015784	,014319	,017036	,016245	,014974
EDTO 4	,067171137	,046668	,050046	,049695	,034036	,016661	,016923	,016653	,016959	,017033
EDTO 5	,060025271	,046092	,043222	,046556	,031266	,015083	,015063	,01493	,014996	,015536
EDTO 6	,060025271	,048397	,046634	,043417	,032057	,015609	,015435	,016079	,015531	,015723
EDTO 7	,06431279	,050125	,048909	,047079	,032453	,01631	,016551	,016462	,01571	,016471
EDTO 8	,062883617	,047821	,048909	,049695	,030078	,016135	,016923	,015888	,016067	,016284
EDTO 9	,060025271	,048397	,045497	,049172	,03087	,015784	,015993	,014548	,016067	,014974
EDTO 10	,06431279	,046092	,04834	,048125	,032849	,015609	,015435	,016079	,01571	,015536

*Genel Puan: GP, Özellikler: Ö, Oda: O, Konum: KN, Fiyat Dengesi: FD, Temizlik: T, Konfor: KF, Yemek: Y, Servis: S, Bina: B.

Adım 4’te gösterilmiş olan formülün uygulanması sonucunda bulunmuş olan kriterlere göre pozitif ve negatif çözümler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Pozitif ve Negatif İdeal Çözümler

	GP	Ö	O	KN	FD	T	KF	Y	S	B
Pozitif (A*)	,06860031	,050125	,050615	,049695	,034036	,016661	,016923	,017036	,016959	,017033
Negatif (A*)	,059310684	,046092	,043222	,043417	,024142	,014732	,014319	,014548	,014639	,014974

*Genel Puan: GP, Özellikler: Ö, Oda: O, Konum: KN, Fiyat Dengesi: FD, Temizlik: T, Konfor: KF, Yemek: Y, Servis: S, Bina: B.

Adım 5’te gösterilmiş olan formül ile pozitif ve negatif ideal çözümlere olan uzaklığa olan ayırım ölçüleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Ayrım Ölçüleri

OTEL	S ⁺	S ⁻
EDTO 1	,007016	,012552
EDTO 2	,015726	,001928
EDTO 3	,004325	,016706
EDTO 4	,003803	,016448
EDTO 5	,013359	,007898
EDTO 6	,011987	,009265
EDTO 7	,005754	,013063
EDTO 8	,007715	,011706
EDTO 9	,011219	,009763
EDTO 10	,007193	,01245

Seçeneklerin ideal çözüme göreli yakınlıklarının hesaplanması Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: İdeal Çözüme Göreli Yakınlık

OTEL	Sonuç
EDTO 1	,641463
EDTO 2	,109232
EDTO 3	,794365
EDTO 4	,812211
EDTO 5	,371543
EDTO 6	,435958
EDTO 7	,694209
EDTO 8	,602763
EDTO 9	,4653
EDTO 10	,63383

İdeal çözüme göreli yakınlıkları hesaplanmış olan çocuk dostu otellerin sıralaması Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Otel Sıralaması

Sıra	Otel Adı	Sonuç
1	EDTO 4	,812211
2	EDTO 3	,794365
3	EDTO 7	,694209
4	EDTO 1	,641463
5	EDTO 10	,63383
6	EDTO 8	,602763
7	EDTO 9	,4653
8	EDTO 6	,435958
9	EDTO 5	,371543
10	EDTO 2	,109232

TOPSIS yöntemiyle analiz edilen 10 edebiyat temalı otel arasından en ideal olarak seçilen otel EDTO 4 olmuştur. Tablo 3’de verilen karar matrisi incelendiğinde, bu

otelin çoğu kriter puan ortalamalarının diğer otellere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı zamanda otel hakkında Trivago üzerinden yapılan yorumlar incelendiğinde konum, otelin genel dekorasyonu, oda dekorasyonu, bar bölümünde yapmış olduğu edebi dizayn ve yemek lezzeti hakkında müşterilerinde olumlu yorumlar aldığı görülmektedir. Bunlara ek olarak, otel konumunun müzelere ve tarihi lokasyonlara yakın olması da edebi seyahatlerde bulunan turistlerin ilgisini çekmiş ve otel beğenisini de olumlu yönde etkilemiştir.

İkinci sırada yer alan EDTO 3 hakkında Trivago üzerinden yapılan yorumlar incelendiğinde odaların kitap temalı olması, otelin bir kütüphanesinin olması, okuma odasının bulunması, içecek isimlerinin kitap temalı yapması, konum, servis, çalışanlar ve yemek hakkında müşteri memnuniyeti sağladığı görülmektedir. Ancak odaların küçük olmasından birçok müşteri yorumunda bahsedilmiş ve memnuniyet düzeyinin düşmesine sebep olmuştur.

Üçüncü sırada yer alan EDTO 7 hakkında Trivago üzerinden yapılan yorumlar incelendiğinde otelin sahip olduğu tarihin hâlâ yansıtılıyor olmasından, otelde geçmişte konaklamış önemli kişilerin kaldığı odaların ziyaret edilebiliyor olması ve bu kişilere ait eşyaların bu odalarda bulunduruluyor olması, çalışanların ilgisi ve temizlik müşteri memnuniyet düzeyinin artmasını sağlamıştır.

Dördüncü sırada yer alan EDTO 1 hakkında Trivago üzerinden yapılan yorumlar incelendiğinde konum, tarihi ve edebi yapılara yakın olması, temiz olması ve çalışan ilgisi hakkında müşteri memnuniyeti sağladığı görülmektedir. Ancak odaların ve ortak kullanım alanlarının küçük olması, binanın eski olması, odada bulunan eşyaların kullanışsız ve eski olması hakkında memnuniyeti düşüren olumsuz yorumlar da bulunmaktadır.

Beşinci sırada yer alan EDTO 10 hakkında Trivago üzerinden yapılan yorumlar incelendiğinde otelin müze gibi dekore edilmiş olması, manzarası, sessiz ve sakin bir noktada konumlanmış olması ve yemekler hakkında müşteri memnuniyeti sağlandığı görülmektedir. Konaklayan bazı müşteriler tarafından otel fiyatının fazla olduğu ve otel konseptiyle uyumlu olarak bulundurması gereken bir kitaplık ya da kütüphanenin olmamasından bahsedilmiş ve memnuniyet düzeyinin düşmesine sebep olmuştur.

Altıncı sırada yer alan EDTO 8 hakkında Trivago üzerinden yapılan yorumlar incelendiğinde konum, mimari yapı ve temizlik hakkında müşteri memnuniyeti sağladığı görülmektedir. Fiyat ve otel yapısının kullanışsız olması hakkında olumsuz yorumlar bulunurken, otel çalışanları hakkında olumlu ve olumsuz yorum sayısı neredeyse birbirine eşittir. Edebiyat yönünden incelendiğinde, otelin tarihi mimari haricinde bir hizmetinin olmadığı görülmektedir.

Yedinci sırada yer alan EDTO 9 hakkında Trivago üzerinden yapılan yorumlar incelendiğinde konum, mimari ve otel içerisinde tarihi bir dekor yapımları hakkında olumlu yorumlar yapıldığı görülmektedir. Fiyat, yemek hakkında olumsuz yorumlar yapıldığı görülürken, otelin mimarisi ve tarihi dekoru haricinde başka bir edebi hizmet vermediği görülmektedir.

Sekizinci sırada yer alan EDTO 6 hakkında Trivago üzerinden yapılan yorumlar incelendiğinde şehirde edebi eserlerin geçtiği lokasyonlara yakın olması ve mimari yapısının buna uygun olmasının müşteri memnuniyeti sağladığı görülmektedir. Yemek çeşidinin az olması, fiyat yüksekliği, otel çevresinde sesin fazla olması ve odaların kirli olması ise müşteri memnuniyet düzeyinin düşmesine neden olmuştur.

Dokuzuncu sırada yer alan EDTO 5 hakkında Trivago üzerinden yapılan yorumlar incelendiğinde tüm otel dekorasyonunun kitaplarla yapılması ve kütüphanesinin bulunması müşteriler tarafından yapılan olumlu yorumlar arasında bulunmaktadır. Kütüphane ışıklandırmasının kötü olması ve okumayı neredeyse imkânsız hale getirmesi, yemek, personel ilgisizliği ve fiyatının fazla olması müşteri memnuniyet düzeyinin düşmesine sebep olmuştur.

Onuncu sırada yer alan EDTO 2 hakkında Trivago üzerinden yapılan yorumlar incelendiğinde şehrin eski yapısını gören bir manzaraya sahip olması müşteri memnuniyeti sağlamıştır. Yemek, otel fiyatının fazla olması, otel çevresinde çok fazla ses olması ve oda tasarımının (koltuk, başucu lambası vb. olmaması) zayıf olması müşteri memnuniyet düzeyinin düşmesine sebep olmuştur.

Sonuç

Edebiyat temalı oteller genellikle yazar(lar)ın eser ya da isimlerinin otel odalarına konsept olarak kullanıldığı, içerisinde ilgili yazar(lar)a ait görsellerin, kitaplarının vb. yer aldığı kütüphanelerin bulunduğu otellerdir. Bu otellerin konsept olarak edebiyata uygun olmasının yanı sıra bulunduğu konum da oldukça önemlidir. Edebi turistler, edebiyat temalı otellerde konaklayarak eserin meydana gelişi (eserin yazıldığı bölgelerde), eserdeki karakterlerin hayatlarını hayal etmek (eserin geçtiği bölgelerde) gibi beklentilerle ziyarette bulunabilmektedir. Bu nedenle konumları incelendiğinde genellikle edebi açıdan öneme sahip bir lokasyonda ya da bir binada buldukları görülmektedir.

Edebi amaçlı seyahat etmek isteyen turistler, konaklayacağı otelde konuma ait yazar(lar) ve eser(ler) ile ilgili oda, kitap, dekorasyon gibi beklentilere sahip olmaktadır. Aynı zamanda otelde kütüphanenin ve okuma odasının olması, yemek ve içecek isimlerinin yazar(lar) ve eser(ler) ile ilgili olarak verilmesinin de müşteri memnuniyetini artırdığı görülmektedir.

Çalışmada yapılan analiz sonuçlarını destekleme amacıyla Trivago üzerinden incelenen turist yorumları ışığında edebi turistlerin memnuniyet düzeyinin artmasını ya da azalmasını sağlayan özellikler daha net görülmüştür. Trivago’da yer alan yorumlardaki memnuniyet düzeyleri TOPSIS yöntemiyle elde edilen otel sıralamasını da desteklemektedir. Son sıralarda yer alan oteller hakkında yapılan müşteri şikayetlerinin, ilk sıralarda bulunan oteller hakkında yapılan şikayetlerden daha fazla olduğu görülmektedir.

Puan sıralamaları değerlendirildiğinde, daha fazla edebi hizmete sahip olan edebiyat temalı otellerin, daha fazla merak uyandırmakta ve daha fazla tercih edildikleri söylenebilmektedir. Bu nedenle daha fazla tercih edilmek ve müşteri memnuniyetini artırmak için edebiyat temalı otellerin konseptlere yönelik hizmet seçeneklerini arttırmaları gerekmektedir. Dijitalleşme çağının getirdiği imkanlarla birlikte hakkında dizi, film vb. yapılan edebi lokasyonlara ve binalara olan ilginin arttığı bilinmektedir. Böyle çalışmaların yapılmasının hem edebi turist sayısını hem de edebiyat temalı otel sayısını artıracığı düşünülmektedir.

Çalışma sonuçları ışığında, edebi gezi yapmak isteyen turistlerin konaklayacağı oteli birçok açıdan değerlendirdiği görülmektedir. TOPSIS yöntemi sonuçları ve müşteri yorumlarına göre de edebi hizmetler azaldıkça edebiyat temalı otellerden olan memnuniyet düzeyinin de azaldığı söylenebilmektedir. Bundan dolayı edebiyat temalı otellerin tercih edilmeleri için daha fazla edebi seçenek, tema ve farklılaştırılmış hizmet sunması gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Baleiro, R. & Quinteiro, S. (2018). Key Concepts in Literature and Tourism Studies. *Lisboa: Universidade de Lisboa*.
- Çimen, H. (2013). Turizm ve Edebiyat Etkileşimi Üzerine. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 1(17), 79-85.
- Garcia-Cascales, M.S., Lamata, M.T. (2012). On Rank Reversal and TOPSIS Method. *Mathematical and Computer Modelling*, 56, 123-132.
- Güleryüz, S., Uluçay, A., & Yavuz, İ. M. (2021). Pandemi Koşullarında Otel Seçimiyle İlgili TOPSIS Tabanlı Bir Karar Verme Yaklaşımı. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (31), 951-956.
- Le Pavillon des Lettres Hotel, <https://www.pavillondeslettres.com/> Erişim Tarihi: 12.10.2022.
- Özdemir, N. (2009). Turizm ve Edebiyat. *Milli Folklor*, 21(82), 32-49.
- Pera Palace Hotel, <https://perapalace.com/hakkimizda/> Erişim Tarihi: 12.10.2022.
- Trivago, <https://www.trivago.com.tr/> (Erişim Tarihi: 08.10.2022).
- Yıldırım, H. M. & Ergün, B., (2021). Edebiyat Turizmi: Kazdağları Üzerine Bir İnceleme. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 18(2), 293-316.



International Journal of Social Sciences

ISSN: 2587-2591

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.12.10>

Volume 6/3

2022 p. 197-225

UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ BAKIŞ AÇISI İLE ORTAÖĞRETİM TARİH DERSLERİ

SECONDARY EDUCATION HISTORY LESSONS FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS AND STUDENTS IN THE DISTANCE EDUCATION PROCESS

Recep TURGUT*

ÖZ

Ülkemizde COVID 19 salgını tüm dünyada olduğu gibi geleneksel yüz yüze eğitim yerine uzaktan eğitim sürecini bir zorunluluk olarak ortaya çıkarmıştır. Ortaöğretim tarih dersleri de bu süreçten etkilenmiştir. Bu araştırmanın temel amacı lise öğrencileri ve tarih öğretmenlerinin lise tarih derslerinde uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar, uzaktan eğitimin sunduğu avantajlar/olumlu durumların neler olduğu ayrıca bu süreçte karşılaştıkları sorunlara karşı ne tür tedbirler aldıklarının belirlenmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi çerçevesinde veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında Yozgat merkez ve ilçelerde görev yapan toplam 21 tarih öğretmeni ile Yozgat merkez ilçede 4 farklı lise türünde okuyan toplam 40 öğrenciye yönelik görüşme formu kullanılarak elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucuna göre olumlu durumlar teması altında tarih öğretmenlerinin en fazla vurguladığı olumlu yönler derslerde görsel materyal kullanımının artması ve teknoloji araçlarının sağladığı kolaylık iken öğrencilerin daha çok vurguladığı olumlu yönler ise daha fazla soru çözümü yapılabilmesi ve öğretmenlerin görsel unsurları kullanmasıdır. Olumsuz durumlar teması altında tarih öğretmenlerinin en fazla vurguladıkları olumsuzluklar derse katılımın düşük olması ve öğrencilerin motivasyon eksikliği ayrıca internet bağlantı sorunu ile etkileşimin olmamasıdır. Öğrenci görüşlerine

* MEB, E-mail: rvesturgut@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9399-7513, Yozgat, Türkiye.

bakıldığında konuların anlaşılmasında yaşanan zorluklar ve evde derse girmenin ortaya çıkardığı olumsuzlukların daha çok vurgulandığı görülmektedir. Alınan tedbirler teması altında öğretmenler öğrencileri derse katabilmek için onları motive etmeye çalıştıklarını ayrıca veli ve öğrenci görüşmeleri gerçekleştirdiklerini ifade ederken öğrenciler de motivasyonlarını artırmak için farklı seçenekler ürettiklerini ifade etmişlerdir. Hem öğretmen hem de öğrenci görüşlerinde olumsuz görüşlerin olumlu görüşlere göre daha fazla vurgulandığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Uzaktan Eğitim, Tarih Dersleri, Ortaöğretim, Öğretmen, Öğrenci.*

ABSTRACT

The COVID 19 epidemic in our country has revealed the distance education process as a necessity instead of traditional face-to-face education as it is in the whole world. Secondary education history courses were also affected by this process. The main purpose of this research is to determine the problems that high school students and history teachers face in the distance education process in high school history lessons, the advantages/positive situations offered by distance education, and what kind of precautions they take against the problems they encounter in this process. In this study, a semi-structured interview form was used as a data collection tool within the framework of qualitative research method. In the collection of qualitative data, the data obtained by using the interview form for a total of 21 history teachers working in the center and districts of Yozgat and a total of 40 students studying in 4 different high schools in the central district of Yozgat were analyzed by descriptive analysis method. According to the results of the research, the most emphasized positive aspects by history teachers under the theme of positive situations are the increase in the use of visual materials in the lessons and the convenience provided by technology tools, while the positive aspects that students emphasize more are more question solving and teachers' use of visual elements. Under the theme of negative situations, the most emphasized negatives by history teachers are low participation in the lesson, lack of motivation of students and lack of interaction with internet connection problem. When the students' opinions are examined, it is seen that the difficulties experienced in understanding the subjects and the negativities of taking the course at home are emphasized more. Under the theme of the measures taken, the teachers stated that they tried to motivate the students to participate in the lesson, and they also held parent and student interviews,

while the students also stated that they produced different options to increase their motivation. It is seen that negative opinions are emphasized more than positive opinions in both teacher and student opinions.

Keywords: *Distance Education, History Lessons, Secondary Education, Teacher, Student.*

Giriş

COVID-19 tüm dünyada okulların kapanmasına neden olurken dünya genelinde 1,2 milyar çocuktan daha fazlası sınıflarından uzakta kaldı (Li ve Lalani, 2020). UNESCO (2021a)'nın verilerine göre ise bu sayı 1,5 milyardan daha fazladır. 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi ilan edilirken (WHO, 2020) Türkiye’de ise 16 Mart 2020 tarihinden itibaren pandemi uygulamaları başlatılmıştır (TCİB, 2020). Tüm dünyada *COVID 19 Salgını* uzaktan eğitim uygulamalarına olan ihtiyacı ciddi oranda arttırmıştır. Örneğin Amerika’da eğitim amaçlı Google Classroom, Zoom, Microsoft Teams gibi uygulamalar yoğun bir şekilde kullanılmıştır (Koeze ve Popper, 2020). Ülkemizde ise Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu tarafından eğitime zorunlu ara verilmesi kararı üzerine COVID sürecinin belirsizliği ve uzaması düşüncesi ile uzaktan eğitimin yürütülmesi ve esnek akademik takvime geçilmesi konusunda gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir (TÜBA, 2020). 2019-2020 eğitim-öğretim yılı 2. Döneminde 23 Mart-19 Haziran 2020 tarihleri arasında uzaktan eğitim süreçleri ilk, orta, lise düzeyinde “TRT-EBA TV” üzerinden yürütülmüş ayrıca “EBA İnternet Uygulaması” üzerinden çeşitli eğitim içerikleri öğrencilerin erişimine açılmıştır (TEDMEM, 2020). Ayrıca hem LGS hem de YKS’ye hazırlanan öğrenciler için farklı platformlar kullanılarak canlı derslere başlanmıştır (TEDMEM, 2020).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılmasıyla oluşan uygulamalardan biri de elbette ki uzaktan eğitimidir (Akyürek, 2020, s. 1). Uzaktan eğitim uygulamaları çok eskilere dayanmakla birlikte Yılmaz ve Horzum (2005, s. 113) 1985 yılında Phoenix Üniversitesi tarafından ilk internetle uzaktan eğitim uygulamasının gerçekleştirildiğini belirtmektedir. Uzaktan eğitim Işık, Işık ve Güler (2008)’in de belirttiği gibi özellikle geleneksel eğitim yöntemlerindeki kısıtlamalar ve eğitim görece bireylerin sayılarının artmasıyla ortaya çıkmış, öğretim materyallerinin zamandan ve mekândan bağımsız olarak günümüz iletişim teknolojileri aracılığıyla bir araya getirildiği

bir eğitim-öğretim faaliyetidir. Bir başka ifadeyle Kaya (2002) uzaktan eğitimi, eğitim-öğretim sürecinin desteklenmesi ve yapılandırılması amacıyla öğrencilerin ve öğretmenlerin karşılıklı iletişiminin yüz yüze değil uzaktan sağlandığı ve iki yönlü iletişimde teknolojinin de kullanıldığı eğitim faaliyeti olarak tanımlamaktadır. Uzaktan eğitimde belirgin özellikler öğrenme ortamında öğretmen ve öğrencinin aynı ortamda bulunmaması, öğrenci değerlendirmede farklı uygulamaların düzenlenmesi, eğitim deneyiminin bir medya aracılığıyla gerçekleştirilmesidir (Teker, 1995, s. 269).

Hızal (1983)'dan aktaran Kaya (2002, s. 4) uzaktan eğitimin sağladığı fırsatları,

1. “Farklı eğitim seçenekleri sunma”,
2. “Eğitimde fırsat eşitsizliğini azaltma”,
3. “Kitle eğitimini kolaylaştırma”,
4. “Eğitim maliyetini düşürme”,
5. “Eğitimde niteliği artırma”,
6. “Öğrenciye serbest ve zengin bir eğitim ortamı tanıma”,
7. “Bireysel ve bağımsız öğrenmeyi sağlama”
8. “Eğitimde zaman ve mekan zorunluluğundan kurtulma” şeklinde sıralamaktadır.

Uzaktan eğitimin teknolojinin bizlere sağladığı hem bir olanak aynı zamanda yeni bir öğrenme modeli olduğu söylenebilir. Demir (2014, s. 204) uzaktan eğitimde öğrenme süreçleri ve modellerinin mevcut imkânları aştığını, öğrenme sürecinin ise zaman ve mekân ötesi bir niteliğe ulaştığını belirtmektedir. Ülkemizde uzaktan eğitimin tarihçesine göz attığımızda ilk olarak 1923'ten 1960'lı yıllara kadar uzaktan eğitimin önce kavramsal olarak tartışıldığı, 1970'li yıllarda ise ortaöğretim düzeyinde sınırlı bazı çalışmaların yapıldığı, 1980'den sonra da “Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi”nin de kurulmasıyla yükseköğretime taşındığı görülmektedir (Bozkurt, 2017, s. 86).

Akyürek (2020, s. 2) uzaktan eğitim faaliyetlerinin artmasının temelinde geleneksel eğitim teknolojilerinin giderek artan eğitim ihtiyaçlarını ve taleplerini

karşılayamaması yanında iletişim başta olmak üzere farklı alanlarda yaşanan değişim ve gelişmelerin de etkili olduğunu ifade etmektedir. Günümüzde birçok üniversite, kamu kurumu ve özel sektör uzaktan eğitim uygulamalarını kullanmaktadır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da “Eğitsel e-İçeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi Bileşeni” kapsamında kısa adı EBA olan “Eğitim Bilişim Ağı” oluşturulmuş ve UZEM adıyla “Uzaktan Eğitim Merkezi” kurulmuştur (Özbay, 2015).

COVID-19 salgınının, okulların kapanmasıyla birlikte son dönemde eğitim sistemlerine yönelik en kötü etki olduğu düşünülmektedir (Giannini, Jenkins ve Saavedra, 2021). Yapılan çalışmalar COVID salgınının hem öğrenci hem de öğretmenlerde olumsuz pek çok etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Çiçek vd, 2020). Uluslararası alanda yapılan bir araştırmaya göre pandemi döneminde öncelikli ve kritik olan en önemli iki konunun öğrenciler için akademik öğrenmenin devamlılığının sağlanması süreci ve öğretmenlere mesleki destek ve yardım sağlanması konuları olduğu görülmektedir (Reimers ve Schleicher, 2020). UNICEF (2022, s. 27) Pandemi sonrası aksayan eğitimin toparlanabilmesi için öncelikle yapılması gereken üç unsuru şöyle sıralamaktadır: Öğrencilerin okullarında bulunmaları ve tüm ihtiyaç duydukları konularda desteklenmeleri, öğrencilerin öğrenme kayıplarının telafi edilmesi ve öğretmenlerin dijital teknolojiye yönelik desteklenmesidir. Sonuç olarak ilk ve en önemli önceliğin okulların bir an önce açılması olduğu ifade edilmektedir (UNESCO, 2021b).

Ülkemizde tüm alanlarda olduğu gibi ortaöğretim düzeyinde de uzaktan eğitim süreci işletilmiş ve pandemi nedeniyle uzun bir süre tüm dersler online olarak işlenmiştir. Salgın nedeniyle uzaktan eğitime çok hızlı ve hazırlıksız geçilmesi pek çok olumsuz durumu ortaya çıkardığı gibi farklı fırsatların da kapısını açmıştır.

Ortaöğretimde uzaktan eğitimin sağladığı olumlu durumlar eğitim ihtiyacının karşılanabiliyor olması (Özdoğan ve Berkant, 2020), teknoloji kullanımının artması (Karakaya vd, 2021), ev ortamının sağladığı rahatlık (Arık vd, 2021), mekan sınırının kalkması (Doğan ve Koçak, 2020, s. 121) derslerin tekrarlanabilirliği konusunda sağladığı esneklik (Çelik, 2022) şeklinde sıralanabilir. Ortaöğretim düzeyinde öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticilerinden alınan görüşler incelendiğinde uzaktan eğitimin ortaya çıkardığı farklı olumsuzlukların da olduğu görülmektedir. Ortaöğretim düzeyinde yapılan çalışmalar öncelikli olarak COVID 19 pandemisinin öğrencilerin okuldan uzak

kalmaları sebebiyle onlar üzerinde sosyal, psikolojik ve fiziksel olumsuzluklara neden olduğunu göstermektedir (Demir ve Çiftçi, 2020; Gürkan ve Beler, 2021; Vural vd, 2022). Bunun yanında ortaöğretim düzeyinde uzaktan eğitimde yaşanan en yaygın olumsuzluklar; motivasyon ve odaklanma sorunu (Demirçelik vd, 2021), derse katılım oranının düşüklüğü (Kayır ve Uçar, 2022), internet bağlantı sorunu ve donanım yetersizliği (Şahin ve Aykaç, 2022; Türker ve Dündar, 2020) ölçme-değerlendirme problemi (Balaman ve Tiryaki, 2021), öğretmen-öğrenci iletişiminin/etkileşiminin zayıflığı (Balım, Altay ve Öztaş, 2022; Doğan ve Kahraman, 2022) sosyalleşme sorunu (Çelebi ve Yılmaz, 2021), öğretmenlerin deneyim eksiklikleri (Gürer, 2022)'dir.

Genel olarak bakıldığında uzaktan eğitime yönelik ortaöğretim düzeyinde daha çok olumsuz yönlerin vurgulandığı görülmektedir. Bunun yanında hem öğretmen (Çelik, 2022) hem öğrenci (Doğrukök, Kurnaz, Barışık ve Kaynar, 2021, s. 157) hem de veli (Can ve Ozan, 2021) görüşlerinde uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar "etkili" ve "faydalı" olmadığı görüşü ağır basmaktadır.

Bu araştırmanın amacı tarih öğretmenleri ve lise öğrencilerinin tarih derslerinde uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar, uzaktan eğitimin sunduğu avantajlar/olumlu durumların neler olduğu ayrıca bu süreçte karşılaştıkları sorunlara karşı ne tür tedbirler aldıklarının belirlenmesidir. Kısaca uzaktan eğitim sürecinde ortaöğretim tarih eğitiminde öğrenci ve öğretmen görüşleri çerçevesinde mevcut durumun ortaya konulmasının hem uzaktan eğitim süreci hem de tarih eğitimine yönelik literatüre katkıda bulunma çabası olduğu söylenebilir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemine uygun olarak tarih öğretmenleri ve lise 11. sınıf öğrencilerinin görüşleri alınmıştır. Yarı yapılandırılmış veri toplama aracı kullanılarak elde edilen bulgular önceden belirlenen temalara göre (olumlu görüşler, olumsuz görüşler, alınan tedbirler) betimsel analiz yoluyla incelenmiş ve bu temalarla ilintili öğretmen ve öğrenci görüşleri sık sık doğrudan alıntılara yer verilerek betimsel bir anlatımla sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Araştırmanın öğretmen boyutu için 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında Yozgat/Merkez ve İlçelerde görev yapan ve gönüllü olan toplam 21 tarih öğretmeni ile “yarı yapılandırılmış” ve açık uçlu sorulardan oluşan veri toplama formları ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmayı gerçekleştirmek ayrıca için Yozgat Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 15.06.2021 tarih ve E-55005497-20-26477336 sayılı yasal izin de alınmıştır.

Tablo 1

Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

		n	%
Cinsiyet	Kadın	3	14,2
	Erkek	18	85,7
Kıdem	6-10	1	4,7
	11-15	2	9,5
	16-20	6	28,5
	21-25	8	38
	25+	4	19
Öğrenim Durumu	Lisans	15	71,4
	Lisansüstü	6	28,5
Okul Türü	Meslek Lisesi	6	28,5
	Fen Lisesi	5	23,8
	Anadolu Lisesi	8	38
	İmam-Hatip Lisesi	2	9,5
Toplam		21	100

Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu 16 yıl ve üzeri kıdeme sahipken (% 85,5) okul türlerine bakıldığında ise Anadolu lisesi öğretmenlerinin daha yüksek oranda (% 38) olduğu görülmektedir. Çalışmada erkek öğretmenlerin sayısının daha yüksek olması bu çalışmanın gönüllülük ilkesi esas alınarak yapılması ve katılım anlamında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha istekli olması ile açıklanabilir.

Araştırmanın öğrenci boyutu için ise 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında Yozgat/Merkez İlçede bulunan 4 farklı lise (Fen, Anadolu, Meslek ve İmam-Hatip) türü belirlenmiştir. Bu okulların 11. sınıflarında okuyan toplam 40 öğrenci ile yarı yapılandırılmış ve açık uçlu sorulardan oluşan veri toplama formları yoluyla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmayı gerçekleştirmek için ayrıca Yozgat Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 15.06.2021 tarih ve E-55005497-20-26477336 sayılı yasal izin de alınmıştır.

Tablo 2

Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Okul Türü	Cinsiyet	n	%
Meslek Lisesi	Kız	7	77,7
	Erkek	2	22,2
Fen Lisesi	Kız	3	37,5
	Erkek	5	62,5
Anadolu Lisesi	Kız	12	70,5
	Erkek	5	29,4
İmam Hatip Lisesi	Kız	2	33,3
	Erkek	4	66,6
Toplam	Kız	25	62,5
	Erkek	15	37,5

40 100

Çalışmaya 4 farklı lise (Fen, Anadolu, Meslek ve İmam-Hatip) türünden toplam 40 öğrenci katılmış ...bu öğrencilerin 25'i kız (% 62,5) ve 15'i ise erkek (%37,5) öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada kız öğrencilerin sayısının daha yüksek olması bu çalışmanın gönüllülük ilkesi esas alınarak yapılması ve katılım anlamında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha istekli olması ile açıklanabilir. Ayrıca Anadolu lisesi türünde okuyan öğrencilerin katılım oranı en yüksek İmam-hatip lisesi öğrencilerinin katılım oranı ise en düşük seviyededir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış veri toplama formu oluşturulmuş ve uzaktan eğitim sürecinde ortaöğretim tarih dersleri ile ilgili görüşlerine ulaşmak ve cevaplarını analiz etmek amacıyla tarih öğretmenleri ve 11. sınıf öğrencilerine aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

Öğretmen ve Öğrencilere Yönelik Sorular:

1. Uzaktan eğitim sürecinde tarih derslerinde yaşadığınız/gördüğünüz fırsatlar/olumlu durumlar neler oldu? Açıklayabilir misiniz?
2. Uzaktan eğitim sürecinde tarih derslerinde yaşadığınız/gördüğünüz sorunlar/olumsuz durumlar neler oldu? Açıklayabilir misiniz?
3. Uzaktan eğitim sürecinde tarih derslerinde yaşadığınız/gördüğünüz sorunlar/olumsuz durumlara karşı ne tür tedbirler aldınız? Açıklayabilir misiniz?

Verilerin Analizi

COVID 19 salgının ortaya çıkardığı kısıtlamalar sebebiyle veriler yüz yüze toplanamamış hem öğretmen hem de öğrencilerle telefon görüşmeleri yoluyla sorular katılımcılara bizzat sorularak veriler toplanmıştır. Görüşmelerin ses kayıtları katılımcıların rızaları da alınarak analiz edilmek üzere kayıt altına alınmıştır. Katılımcıların onayıyla kayıt altına alınmış olan görüşmeler önce transkript edilmiş daha sonra elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir.

Araştırmada, görüşme formlarından elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler “olumlu ve olumsuz görüşler” ve “alınan tedbirler” şeklinde daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandıktan sonra çalışmaya katılan bireylerin görüşlerine de yer verilerek elde edilen bulgular düzenlenip yorumlanarak okuyucuya sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 239). Ayrıca çalışmada elde edilen veriler ile kategoriler oluşturulup bu kategorilere uygun olan durumlar sayılıp kaydedilmiştir (Silverman, 2018: 162).

2 tarih öğretmeni tarafından görüşme formlarından elde edilen veriler ayrı ayrı okunarak verilen cevaplarda ortak noktalar bulunmuş ve ayrı ayrı kodlar oluşturulmuş sonra da bu kodlar karşılaştırılmıştır. En sonunda da kodlardan yola çıkılarak temalar belirlenmiştir. Analiz sürecinde öğretmenlerin isimleri yerine ise T1, T4, T13; öğrencilerin isimleri yerine ise S1, S3, S10 gibi kodlar kullanılmıştır.

Bulgular

Çalışma sonrası tarih öğretmenleri ve lise 11. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim tarih derslerine yönelik görüşlerinden elde edilen veriler “Olumlu görüşler” ve “Olumsuz görüşler” ile “Alınan tedbirler” şeklinde temalandırılmıştır. Bu çerçevede uzaktan eğitim tarih derslerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri ayrı başlıklar halinde incelenecektir.

Uzaktan eğitim tarih derslerine yönelik öğretmen görüşlerine ait bulgular

Tarih öğretmenlerinin uzaktan eğitim tarih derslerine yönelik görüşleri “Olumlu görüşler” ve “Olumsuz görüşler” ile “Alınan tedbirler” ve “Diğer görüşler” şeklinde temalandırılmıştır. Tablo 1’de “Olumlu görüşler” teması altında ortaya çıkan sonuçlar değerlendirilecektir.

Tablo 3

Uzaktan Eğitim Tarih Derslerine Yönelik Olumlu Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	f	%
	Görsel Materyallerin Kullanımı	14	21,8

Olumlu Görüşler	Teknolojik Araçlarının Sağladığı Kolaylık/EBA, ZOOM ve diğerleri	13	20,3
	Konuların daha hızlı işlenebilmesi	11	17,1
	Ders saatleri ve mekan konusunda esneklik	7	10,9
	Öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığına yaptığı katkı	6	9,3
	Daha fazla soru çözümü yapılabilmesi	4	6,2
	Dersin akışının bölünmemesi	2	3,1
	En iyi seçenek olması	2	3,1
	Diğer olumlu durumlar	5	7,8
	64	100	

Tablo 3 incelendiğinde olumlu görüşler teması altında en fazla vurgulanan unsur görsel materyallerin kullanımını ifadesidir. Tarih öğretmenleri bu başlık altında fotoğraf, harita ve video gibi unsurların ders esnasında kullanımını olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Örneğin bir öğretmen, “Videoları, fotoğrafları birebir her öğrenciye bilgisayar, telefon veya tablet üzerinden gösterebiliyoruz. Okuldaki, sınıftaki fiziki durum bazen buna engel olabiliyor. Ancak uzaktan eğitim sürecinde çocukların görsel zekasına hitap etme açısından bunlar verimli oluyor.” (T3) şeklinde görüş belirtmiştir. Bir başka öğretmen yüz yüze derslerde çok fazla kullanamadıkları haritaları uzaktan derslerde çok kolay bir şekilde ekrana yansıtarak kullanabildiklerini (T1) ifade etmiştir. Diğer bir öğretmen ise derslerde sanal müze uygulamasını kullandığını bunun müzelerin tanıtılması açısından çok faydalı olduğuna vurgu yapmış, bu sayede çocukların görsel zekalarına hitap edebildiklerini belirtmiştir (T7). Genel olarak öğretmenler sunumlar yoluyla harita, slayt, animasyon ve diğer görsel unsurların kullanımını olumlu olarak değerlendirmişlerdir (T2, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21).

Teknolojik araçların sağladığı kolaylığa vurgu yapan öğretmenler ise, EBA ve ZOOM gibi platformları kullandıklarını ve bu uygulamaların dersleri için büyük kolaylıklar sağladığına vurgu yapmışlardır. Örneğin bir öğretmen, “Dersin motivasyonunu, hazır bulunuşluluğunu teknolojinin yardımı ile gerçekleştirdim. Burada EBA süreci de vardı, EBA üzerinden gönderdiğim ödevleri, çalışmalarını, hazır bir altyapı var sonuçta. Sorunları da bu şekilde halletmiş olduk.” (T3) şeklinde görüş belirtirken bir

başka öğretmen ise ZOOM uygulamasının sağladığı kolaylığı şöyle ifade etmiştir: “12. Sınıftan istekli öğrenciler vardı onlarla uzaktan derslerde soru çözümü yaptık. Mesela arıyorlardı ZOOM’dan ders yapıyorduk sorularını cevaplıyorduk o yönden çok faydalı oldu.” (T11). EBA ve ZOOM dışında OGM Materyal (T3), Eba Akademik Destek (T5, 6, 14) ve WhatsApp (T2, 9) uygulamalarının sağladığı avantajlar da tarih öğretmenleri tarafından vurgulanmıştır.

Ayrıca tarih öğretmenleri “Konuların daha hızlı işlenebilmesi” (T1,3, 5, 7, 9, 10, 14, 16, 17, 21); Ders saatleri ve mekan konusunda esnek hareket edilebilmesi” (T1, 7, 11, 13, 16, 18, 19); “Öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığına yaptığı katkı” (T5, 6, 8, 9, 19, 21); “Daha fazla soru çözümü yapılabilmesi” (T9, 16, 19, 20); “Ders akışının bölünmemesi” (T3, 10); “En iyi seçenek olması” (T17, 19) durumlarının diğer olumlu durumlar olduğuna değinmişlerdir.

Tablo 4

Uzaktan Eğitim Tarih Derslerine Yönelik Olumsuz Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	f	%
Olumsuz Görüşler	Derse katılımının düşük olması	18	22,5
	Öğrencilerin motivasyon eksikliği	14	17,5
	İnternet bağlantı sorunu	12	15
	Etkileşimin olmaması	11	13,7
	Cihaz sorunu	9	11,2
	Öğrencileri kontrol edememek	6	7,5
	Öğrenci kamera ve mikrofonlarının kapalı olması	4	5
	Sözel derslerin ikinci planda kalması	3	3,7
	Öğretmen merkezli ders anlatımı	3	3,7
	Sınav zorunluluğunun kaldırılması	3	3,7
	EBA’dan kaynaklanan sorunlar	2	2,5

Derse katılımın zorunlu olmaması	2	2,5
İnternet kotasının yetmemesi	2	2,5
Diğer olumsuz durumlar	3	3,7
	80	100

Tablo 4 incelendiğinde olumsuz görüşler teması altında tarih öğretmenlerinin en fazla vurguladığı unsur derse katılımın düşük olmasıdır. Tarih öğretmenleri bu başlık altında derse katılımın düşük olmasında canlı derslere olan ilginin az olması, devam zorunluluğunun olmaması, sınav zorunluluğunun kaldırılması gibi etkenlerin rol oynadığını ayrıca pek çok öğrencinin online derste isminin bulunmasına rağmen derste olmadığını bildiklerini de ifade etmişlerdir. Örneğin bir öğretmen “Öğrencilerimiz canlı derslere pek ilgi duymadı açıkçası 30 kişilik sınıftan 5-6 kişi ancak giriyordu. Bir de benim meslek lisesi olduğumdan dolayı.” (T1) şeklinde derse olan ilgisizliğe vurgu yaparken, diğer bir öğretmen devam zorunluluğunun ortaya çıkardığı olumsuzluğu şöyle ifade etmiştir: “Yüz yüze eğitimi tutmuyor. Öğrencinin devam zorunluluğunun olmaması, öğrencinin isteğine bırakılması, katılımın zorunlu olmaması olumsuz yönüydü.” (T17). Bir başka öğretmen ise “Yazılılar olmayacak 1. Dönem notları geçerli olacak denince katılımlar bitti. Her sınıftan 2-3 kişi kaldık.” (T6) şeklinde sınav zorunluluğunun kaldırılmasının derse katılımı düşürdüğünü belirtmiştir. Ayrıca derslerde sadece ismi gözüken öğrenciler de bulunduğunu belirten diğer bir öğretmen ise şu ifadeleri kullanmıştır: “Çoğu derse giriyor sonra bırakıyor sadece adı gözüküyor. İsmen orda ama cismen orda değil.” (T4).

Öğrencilerin motivasyon eksikliğine vurgu yapan öğretmenler ise yüz yüze iletişimin olmaması, devam zorunluluğunun olmaması, kamera ve sesin kapalı olması, uzun süreler bilgisayar başında bulunma ve yorgunluk gibi sebeplerin bu duruma neden olan unsurlar olduğunu belirtmişlerdir. Motivasyon eksikliğine yönelik bir öğretmen “Yani çocuğun derse konsantre olayında problem var. Çoğu telefonla bağlantı telefonda ekran küçük, harita çalışması yapıyorsun soru çözüyorsun, çocuk o küçük ekranda ne kadar hakim olabiliyor? Bu da bir sıkıntı.” (T6) derken, diğer bir öğretmen “Çocukların motivasyonu düşüktü, sabah kalkamıyordu, kalkmak istemiyordu, oyun oynamak istiyordu, arkadaşları ile o saatte dışarıda gezmek istiyor vs. nasılsa geçtim diyordu, girsem ne olur diyordu.”(T9) şeklinde görüş belirtmiştir. Bir başka öğretmen ise

“Son zamanlarda sınav zorunluğu kalkınca, devamsızlık zorunluluğu olmaması motivasyonu, derse katılım düştü.” (T10) diyerek sınav zorunluluğunun öğrencilerin motivasyonuna olumsuz etkide bulunduğunu ifade etmiştir.

Ayrıca tarih öğretmenleri “İnternet bağlantı sorunu” (T2, 3, 7, 10, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 21); “Etkileşimin olmaması” (T1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 17, 20); “Cihaz sorunu” (T7, 9, 10, 15, 16, 17, 18, 19, 21); “Öğrencileri kontrol edememek” (T5, 6, 14, 17, 18, 20); “Öğrenci kamera ve mikrofonlarının kapalı olması” (T4, 9, 11, 20); “Sözel derslerin ikinci planda kalması” (T8, 9, 12); “Öğretmen merkezli ders anlatımı” (T6, 9, 20); “Sınav zorunluluğunun kaldırılması” (T4, 6, 15); “EBA’dan kaynaklanan sorunlar” (T1, 20); “Derse katılımın zorunlu olmaması” (T17, 21) ve “İnternet kotasının yetmemesi” (T11, 15) gibi diğer olumsuz durumlara da değinmişlerdir.

Tablo 5

Uzaktan Eğitim Tarih Derslerine Yönelik Öğretmenlerin Aldığı Tedbirler ve Diğer Görüşler

Tema	Kod	f	%
Alınan Tedbirler	Ders öncesi ve sonrası ödevlendirme	7	20,5
	Ders sırasında yapılan uygulamalar	7	20,5
	Veli ve öğrencilerle yapılan görüşmeler	4	11,7
Diğer Görüşler	Zorunlu durumlarda ve takviye amaçlı kullanılabilir	16	47
		34	100

Tablo 5 incelendiğinde alınan tedbirler teması altında tarih öğretmenlerinin en fazla vurguladığı unsurlar ders öncesi ve sonrası ödevlendirme ile ders sırasında yapılan uygulamalar şeklindedir. Örneğin bir öğretmen ders öncesi yaptığı uygulamaları “Aldığımız tedbirler öğrenciye önceden mesaj atarak şu konuyu işleyeceğiz, tam zamanın da derse katılın şeklinde, ders kitabında şuraları okuyup gelin şeklinde önlemlerimiz oldu.” (T2) şeklinde ifade ederken, bir başka öğretmen ders sonrası izlemiş olduğu yöntemi “Uzaktan eğitim kapsamında ödevler gönderdim, yine bunu uzaktan eğitim kapsamında kontrol ettim.” (T3) şeklinde ifade etmiştir. Ders sırasında yapılan uygulamalara yönelik bir diğer bir öğretmen ise şu ifadeleri paylaşmıştır: “Dersin başında

ve sonunda öğrencilerle iletişim kuruyordum 30 dakikanın 15 dakikası ders anlatım 15 dakikası da öğrenci ile iletişim şeklinde mesela merhabalaşma, motivasyon şeklinde geçiyordu. Öğrenci ile muhabbet etmeden derse girmiyordum, muhabbet ederek motive etmeye çalıştım.” (T7)

Bazı tarih öğretmenleri veli ve öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirerek derse katılım ve motivasyonu arttırmaya çalıştıklarını söylemişlerdir (T1, 15, 17, 21). Örneğin bir öğretmen “Ben çocukların velileri ile görüştüm onları derslere katmaya çalıştım. Ben bunun faydasını gördüm, veliyi işin içine kattım.” (T21) şeklinde görüş belirterek öğrenci velisini sürece katmaya çalıştığını ifade etmektedir.

Tarih öğretmenlerinin çoğunluğu uzaktan eğitimin zorunlu durumlarda veya takviye amaçlı kullanılabileceğini beyan etmişlerdir. Örneğin bir öğretmen “İlerisi için uzaktan dersleri yüz yüze yapamadığımız zaman çok kullanışlı olur. Dersleri telafi etme anlamında, o yönden çok faydalı. Bu yönüyle iyi bir gelişme oldu. İyi bir tecrübe oldu.” (T5) ifadelerini kullanırken bir başka öğretmen ise “Takviye amaçlı uzaktan eğitim kullanılabilir. Öğrenci gruplarında soru çözümü dersleri olabilir.” (T13) görüşündedir. Sonuç olarak öğretmenlerin çoğunluğu uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerine alternatif olamayacağı görüşündedir.

Uzaktan eğitim tarih derslerine yönelik öğrenci görüşlerine ait bulgular

Tablo 6

Uzaktan Eğitim Tarih Derslerine Yönelik Olumlu Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	f	%
Olumlu Görüşler	Daha fazla soru çözümü yapılabilmesi	16	16,3
	Öğretmenin sunumda görsel unsur kullanması	15	15,3
	Evde bulunmanın sağladığı rahatlık	12	12,2
	Ekran görüntüsü alabilme	8	8,1
	Derslerle ilgili videoların takibi	8	8,1
	Konuların daha hızlı işlenebilmesi	8	8,1

Öğretmenin dersi güzel ve akıcı işlemesi	5	5,1
Konuların daha erken bitirilebilmesi	4	4
Konularla ilgili tekrar yapma fırsatı	3	3
Derste az öğrencinin bulunmasının sağladığı avantajlar	2	2
Tarih derslerinin daha eğlenceli geçmesi	2	2
Diğer olumlu ifadeler	15	15,3
	98	100

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin olumlu görüşler teması altında en fazla vurguladıkları unsurlar daha fazla soru çözümü yapılabilmesi ve öğretmenlerin derslerde daha fazla görsel unsuru kullanabilmesi şeklindedir. Öğrenciler uzaktan eğitim sürecinin derslerde daha fazla soru çözmeyi kolaylaştırdığını düşünmektedir. Örneğin bir öğrenci “Okulda soru çözüme imkanımız yoktu, ama uzaktan derslerde konular çabuk bitince bolca soru çözüme imkanımız oldu.” (S8) ifadesini kullanırken bir başka öğrenci “Uzaktan eğitimde daha kolay soru çözebildik çünkü okulda akıllı tahtanın açılması gerekiyordu.” (S21) şeklinde görüş belirtmiştir. Öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde bir başka olumlu durumun öğretmenlerin derslerde daha fazla görsel unsuru kullanabilmesi olduğunu düşünmektedirler. Bu görsel unsurlar çoğunlukla harita, sunu ve yazı şeklinde ifade edilmiştir. Bir öğrenci bu konuda “Tarih derslerinde konularımızı slayt üzerinden haritalarla görsellerle işliyorduk” (S34) derken bir diğer öğrenci “Ekran paylaşımı olsun, kendi beyaz tahtaları olsun orada yazı yazıyorlardı bunlar bence olumluydu.” (S25) ifadesini kullanmıştır.

Öğrenciler tarafından vurgulanan diğer bir olumlu durum ise evde bulunmanın sağladığı rahattır. Bu konuda öğrenciler evde daha rahat ders çalışıldığını/takip edildiğini, okula gitmek zorunda olmadıklarını ve ayrıca bu sayede erken kalkmak zorunda kalmadıklarını da vurgulamışlardır (S10, 23, 24, 26, 28, 33, 34 40).

Ayrıca öğrenciler “Ekran görüntüsü alabilme” (S4, 5, 7, 18, 29, 30, 33, 39); “Derslerle ilgili videoların takibi” (S3, 16, 25, 27, 28, 33, 34, 35); “Konuların daha hızlı işlenmesi” (S5, 20, 24, 26, 28, 32, 35, 37, 40); “Öğretmenin dersi akıcı işlemesi” (S2, 6,

12, 26, 40); “Konuların erken bitmesi” (S1, 18, 30, 37); “Konularla ilgili tekrar yapma fırsatı” (S15, 26, 37); “Derslerde az öğrencinin olmasının sağladığı avantajlar” (S27, 29); “Tarih derslerinin daha eğlenceli geçmesi” (S29, 36) konularına değinmişlerdir. Bunların dışında diğer olumlu durumlar kodlaması içerisinde EBA akademik destek kullanımı (S8), ders anında internetten araştırma yapılabilmesi (S37), derslerde gürültü sorunu olmaması (S5) vd. unsurlar da öğrenciler tarafından vurgulanmıştır.

Tablo 7

Uzaktan Eğitim Tarih Derslerine Yönelik Olumsuz Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	f	%
Olumsuz Görüşler	Konuların anlaşılmasında yaşanan zorluklar	24	20,5
	İnternet bağlantı sorunu	22	18,8
	Evde derse girmenin ortaya çıkardığı olumsuzluklar	13	11,1
	Okul ve arkadaş ortamını özleme	8	6,8
	Derse katılımın düşük olması	8	6,8
	Motivasyon düşüklüğü	7	5,9
	Uzun süre ekran başında bulunmaktan kaynaklanan sorunlar	5	4,2
	Telefon kullanımından doğan sorunlar	4	3,4
	EBA'dan kaynaklanan sorunlar	4	3,4
	Zaman zaman derslere katılamama	4	3,4
	Cihaz sorunu	4	3,4
	Öğrencilerin sorulara cevap vermemesi	2	1,7
Diğer olumsuz durumlar	12	10,2	
		117	100

Tablo 7 incelendiğinde olumsuz görüşler teması altında öğrencilerin en fazla vurguladığı unsur konuların anlaşılmasında yaşanan zorluklardır. Öğrenciler uzaktan eğitim derslerinde yüz yüze derslere göre konuları anlamakta/kavramakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler bu konuda öğretmeni görememe, etkileşimin olmaması gibi

durumların etkili olduğu düşünülmektedir. Örneğin bir öğrenci “Yüz yüze iken hocamız o dönemi anlatırken o dönemi canlandırmam daha kolay oluyordu ama canlı derslerde bunu yaparken zorlandım.” (S15) derken bir başka öğrenci ise “Ben canlı derslerde hiçbir konuyu anlamadım. Sonra kendim Youtube’dan falan izleyerek konuları halletmeye çalıştım. Bazen hocaya soru soruyordum, sesim gitmiyordu, o süre zarfında konu değişiyordu. Bölmek istemiyordum o anda.” (S31) şeklinde bir ifade kullanmıştır. Diğer bir öğrenci ise “Direk yüz yüze eğitim mesela öğretmenin mimikleri, el kol hareketleri daha önemliydi. Öğretmen konuyu anlatıyordu, ama biz ne kadar anlıyorduk emin değilim.” (S35) diyerek öğretmen ile fiziksel ortamda bir arada bulunmamanın eksikliğine değinmiştir.

Öğrencilerin vurguladıkları bir başka olumsuz durum ise internet bağlantı sorunudur. İnternet sorunu yaşayan öğrenciler derste bağlantı kopukluğu yaşadıklarını, internet kotalarının zaman zaman yetmediğini veya buldukları yerlerde internetin hiç çekmediğine vurgu yapmışlardır. Örneğin bir öğrenci “İnternet sorunu yaşıyordum. Kendi internetimi kullanıyordum. İnternet sorunundan dolayı dersleri bıraktım.” (S6) derken bir başka öğrenci “Ayrıca internet sorunu da yaşadım. İnternet çekmiyordu. Modem sorunu oluyordu. Dersin ortasında internet gidiyordu, dersten kopuyordum. (S35) şeklinde bir ifade kullanmıştır.

Evde derse girmenin ortaya çıkardığı olumsuzlukları vurgulayan öğrenciler de vardır. Bu konuda öğrenciler evde derse odaklanma sorunu yaşadıklarını, çok fazla dikkat dağınıklığına neden olan unsurun bulunduğunu ve evde ortaya çıkan gürültünün olumsuzluğuna değinmişlerdir (S15, 18, 20, 21, 24, 31, 34, 35, 36). Ayrıca öğrenciler “Okul ve arkadaş ortamını özleme” (Öğrenci11, 17, 22, 27, 28, 33, 35, 36); “Derse katılımın düşük olması” (S17, 24, 25, 26, 27, 28, 32, 34); “Motivasyon düşüklüğü” (S11, 16, 21, 23, 25, 29, 32); “Uzun süre ekran başında bulunmaktan kaynaklanan sorunlar” (S8, 18, 21, 30, 36); “Telefon kullanımından doğan sorunlar” (S4, 6, 22, 28); “EBA’dan kaynaklanan sorunlar” (S7, 20, 25, 33); “Derslere katılamama” (S10, 14, 21, 25); “Cihaz sorunu” (S21, 22, 24, 25); “Öğrencilerin sorulara cevap vermemesi” (S20, 38) konularına değinmişlerdir. Bunların dışında diğer olumsuz durumlar kodlaması içerisinde öğretmene soru sormama (S16), sabah uyanamamak (S12), uzaktan derslerin öğrenciler arasında

eşitsizliğe yol açması (S21) vs. unsurlar da öğrenciler tarafından belirtilen diğer unsurlardan bazılarıdır.

Tablo 8

Uzaktan Eğitim Tarih Derslerine Yönelik Öğrencilerin Aldığı Tedbirler ve Diğer Görüşler

Tema	Kod	f	%
Alınan Tedbirler	Motivasyonu artırıcı tedbirler	7	20,5
	Yazarak tekrar yapmak	3	8,8
	Ekran kaydı almak	3	8,8
	Eksik ve anlaşılmayan konuların ders videoları yoluyla tamamlanması	3	8,8
	Eve internet bağlantısı kurmak	2	5,8
	Önemsiz görülen derslere girmeme	1	2,9
Diğer Görüşler	Dersleri telefon üzerinden takip etme	15	44,1
		34	100

Tablo 8 incelendiğinde alınan tedbirler teması altında öğrencilerin en fazla vurguladığı unsur motivasyonu artırıcı tedbirler şeklindedir. Bu başlık altında öğrenciler motivasyon videoları izleyerek, motive edici sözleri yazarak/tekrar ederek veya ders takibinde oda düzenini değiştirerek veyahut mekan değişikliği yaparak motivasyonlarını artırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin bir öğrenci “Odamın düzenini değiştiriyordum, başka yerde derse giriyordum, motivasyonumu artırmak için.” (S9) derken başka bir öğrenci “Motivasyon videoları izliyordum, gelecek planları yaparak kendimi motive etmeye çalıştım, bu benim için çok motive edici oldu.” (S15) şeklinde bir ifade kullanmıştır. Ayrıca öğrenciler “Yazarak tekrar yapmak” (S11, 29, 33); “Ekran kaydı almak” (S26, 27, 29); “Eksik ve anlaşılmayan konuların ders videoları yoluyla tamamlanması” (S2, 28, 29); “Eve internet bağlantısı kurmak” (S26, 33); “Önemsiz görülen derslere girmeme” (S32) gibi farklı tedbirler aldıklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı ise uzaktan eğitim sürecinde dersleri telefon üzerinden takip ettiklerini belirtmişlerdir (S3, 4, 6, 7,12, 14, 18, 22, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 37).

Sonuç

Bu çalışmada tarih öğretmenleri ile lise 11. Sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde tarih derslerinde karşılaştıkları sorunlar, uzaktan eğitimin sunduğu avantajlar/olumlu durumların neler olduğu ayrıca bu süreçte karşılaştıkları sorunlara karşı ne tür tedbirler aldıkları sorulmuş ve elde edilen sonuçlara göre öğretmen ve öğrenci görüşlerinde “Olumlu görüşler”, “Olumsuz görüşler” ile “Alınan tedbirler” ortak temalar olarak ortaya belirlenmiştir.

Olumlu görüşler teması altında tarih öğretmenlerinin en fazla vurguladığı olumlu yönler derslerde görsel materyal kullanımının artması ve teknoloji araçlarının sağladığı kolaylık ayrıca konuların daha hızlı işlenebilmesi iken öğrencilerin daha çok vurguladığı olumlu yönler ise daha fazla soru çözümü yapılabilmesi ve öğretmenlerin görsel unsurları kullanması ayrıca evde bulunmanın sağladığı rahatlıktır.

Hem öğretmen hem de öğrenci görüşlerinde görsel unsur/materyal kullanımının en fazla vurgulanan ortak unsur olduğu görülmektedir. Yapılan bir çalışmada sosyal bilgiler öğretmenleri derslerde harita ve görsel içerikli ders materyali kullandıklarını belirtmişlerdir (Yeşilyurt, 2021, s. 388). (Başaran, vd., 2021) ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri ile yaptığı çalışmada da öğretmenler basit düzeyde sunum ve görsel materyal hazırlayıp kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bir başka çalışmada öğretmenler materyal/araç-gereç olarak en çok kullandıkları unsurlardan birinin de görsel materyaller olduğunu ifade etmişlerdir (Temiz, 2021).

Zaman ve mekan konusunda sağladığı esneklik konusunda tarih öğretmenleri “ders saatleri ve mekan konusunda esneklik” lise öğrencileri ise mekan konusunda kendileri açısından “evde bulunmanın sağladığı rahatlık” olarak ifade etmişlerdir. Bu konuda pek çok çalışmada buna benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. İlkokul ve ortaokul öğrencileri (Korkut ve Memişoğlu, 2021, s. 1672), lise öğrencileri (Gökçe vd, 2021, s. 319), hatta lisansüstü öğrencileri (Şahin vd, 2022, s. 148) bu konunun olumlu olduğu konusunda görüş bildirirken ilk ve ortaöğretim düzeyindeki öğretmenler (Doğan ve Koçak, 2020, s. 121) ile okul yöneticileri, öğretim üyeleri ve veliler de aynı görüştedir (Özdoğan ve Berkant, 2020, s. 36).

Tarih öğretmenleri uzaktan eğitimle birlikte teknolojik araçlarının sağladığı kolaylıkları olumlu olarak değerlendirmektedir. Bunlar içerisinde EBA ve ZOOM gibi platformlar özellikle vurgulanmıştır. Baysal, Ocak, Ergün ve Yurtseven (2022)'in yaptığı çalışmada ise ortaöğretim düzeyinde öğretmen, öğrenci ve veliler EBA ve TRT EBA TV platformlarını olumlu değerlendirmektedir. Başka çalışmalarda da yeni eğitim araçları ve teknolojik becerileri geliştirme ve daha aktif kullanabilme konusunda uzaktan eğitimin olumlu yönlerine vurgu yapılmıştır (İskenderoğlu ve Konyalıhatipoğlu, 2021; Özdoğan ve Berkant, 2020, s. 36; Taş, 2021, s. 37).

Olumsuz görüşler teması altında tarih öğretmenlerinin en fazla vurguladıkları olumsuzluklar derse katılımın düşük olması ve öğrencilerin motivasyon eksikliği ayrıca internet bağlantı sorunu ile etkileşimin olmamasıdır. Pek çok çalışma uzaktan eğitim sürecinde derse katılım düzeyinin yüz yüze derslere göre çok düşük olduğunu göstermektedir. İlkokul (Bulut ve Kırmızı, 2021, s. 20), ortaokul (Arslan ve Arı, 2021, s. 1609), lise (Zan, 2021, s. 275) ve üniversite düzeyinde (Koç, 2020, s. 36) aynı sorunlar eğitimciler tarafından dile getirilmiştir. COVID 19 sürecinden önce de bu sorununun yaşandığı söylenebilir. Şahin (2019) lisans düzeyinde uzaktan verilmiş olan Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersinde karşılaşılan olumsuzluklardan birinin de öğrencilerin derslere katılımının azlığı olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenler tarafından vurgulanan bir başka olumsuzluk öğrencilerin motivasyonlarının düşüklüğüdür. Bu durum bazı öğrenciler tarafından da olumsuz bir durum olarak değerlendirilmiştir. Yapılan bazı çalışmalarda öğretmenler öğrencilerinde gördükleri motivasyon düşüklüğüne vurgu yaparken (Bulut ve Kırmızı, 2021, s. 19; Sidekli vd, 2021, s. 338) öğrenciler de (Çelebi ve Yılmaz, 2021, s. 316; Demirçelik vd, 2021) aynı sorunla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Bir diğer olumsuz durum hem öğretmen hem de öğrenci görüşlerinde de ortak olan internet bağlantı sorunudur. Pek çok çalışma bu sorunu hem öğretmen (Balım vd, 2022, s. 518-519; Shaikh ve Özdaş, 2022, s. 79) hem de öğrencilerin (Çelebi ve Yılmaz, 2021, s. 316; İçme vd, 2022, s. 97) yoğun bir şekilde yaşadığını göstermektedir. Uzaktan eğitim internet teknolojilerinin kullanılması ile ortaya çıkan bir olanak olduğu için (Rosenberg, 2001) teknolojik altyapı ve internet bağlantısı bu eğitimi ortaya çıkaran en önemli unsurdur.

Öğretmenlerin yoğun olarak vurguladığı bir diğer olumsuz durum ise öğrencilerin hem kendileri aralarında hem de öğretmenleri ile etkileşiminin sınırlı olmasıdır. Etkileşimin/iletişimin azlığı olarak kodlanmış olan bu sorun yapılan başka çalışmalarda da uzaktan eğitimde yaşanan olumsuzluklardan biri olarak değerlendirilmiştir. (Çakın ve Akyavuz, 2020, s. 180) farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerle yaptığı çalışmada bu soruna vurgu yapmıştır. (Arslan ve Arı, 2021, s. 1610)'ın yaptığı çalışmada ortaokul fen bilgisi öğretmenleri ders esnasında öğrencilerle iletişim kurmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde hem ortaokul (İçme vd, 2022, s. 97) hem de lise öğrencileri (Çelebi ve Yılmaz, 2021, s. 316) uzaktan eğitim sürecinde arkadaşları ve öğretmenleri ile etkileşimin yetersiz olduğunu söylemektedirler.

Cihaz sorunu uzaktan derslerde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin karşılaştığı ortak sorunlardan bir diğeridir. Can (2020, s. 37) ilkokul, ortaokul ve liselerde yürütülen uzaktan eğitim derslerini incelediği çalışmasında hem öğrenci hem de öğretmenlerin bilgisayar, tablet vb. donanıma sahip olma konusunda sorun yaşadıklarını tespit etmektedir. Diğer başka çalışmalarda da (Balım vd, 2022, s. 518-519; İskenderoğlu ve Konyalıhatipoğlu, 2021; Türker & Dünder, 2020) bu olumsuzluk vurgulanmaktadır.

Öğrenci görüşlerine bakıldığında en fazla vurgulanan olumsuzluğun konuların anlaşılmasında yaşanan zorluklar olduğu görülmektedir. Öğrenciler uzaktan derslerde konuları anlamakta zorlandıklarını ifade etmekteydiler. Yapılan bir çalışmada farklı eğitim kademelerinde okuyan öğrenciler aynı sorunu dile getirirken öğretmenlerin iyi ders anlatamamasından şikayet etmektedirler (Karbeyaz vd, 2021, s. 93).

Alınan tedbirler teması altında tarih öğretmenleri öğrencileri derse katabilmek için ders öncesi, ders sırasında ve ders sonrasında bazı tedbirler aldıklarını bunun yanında veli ve öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirerek öğrencilerin motivasyonlarını artırmaya çalıştıklarını ifade ederken öğrenciler ders motivasyonlarını artırmak için farklı seçenekler ürettiklerini bunun yanında ders konularını daha iyi kavramaya yönelik çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan bir çalışmada öğretmenlerin farklı yöntemler kullanarak örneğin geleceğe yönelik olumlu sözler söyleyerek öğrencileri derse motive etmeye çalıştıkları görülmektedir. (Çakın ve Akyavuz, 2020). Aydemir (2021, s. 823)'in yaptığı çalışmada ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenci ve veliler

ile iletişim kurarak öğrenciyi daha çok derse katma ve motive etme veliyi ise süreç hakkında bilgi vererek motive etmeyi amaçladıkları görülmektedir.

Bu çalışmada özellikle öğretmenlerin çoğunluğu uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerine alternatif olamayacağı görüşünü dile getirmişlerdir. Bu sonucu destekler nitelikte başka bir çalışmada İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar faydalı ve etkili olmadığı görüşündedirler (Çelik, 2022). Bunun yanında Yılmaz ve Horzum (2005, s. 113) uygun teknoloji ve doğru yöntem kullanılıp, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim gerektiği gibi sağlandığında, uzaktan eğitim uygulamalarının da “yüz yüze/örgün” eğitim uygulamaları kadar başarılı olabileceğini belirtmektedir. Ancak Elcil ve Şahiner (2014, s. 25)’in de vurguladığı gibi uzaktan eğitim yüz yüze/örgün eğitime destekleyici bir unsur olarak görülmelidir bir alternatif olarak değil. Bununla birlikte Telli ve Altun (2020, s. 32-33) yakın bir zamanda uzaktan eğitim ve dijital öğrenmenin yüz yüze eğitime destek ya da alternatif değil asli eğitim platformu haline geleceğini öngörmektedir. Sonuç olarak bu çalışmada uzaktan eğitim tarih derslerine yönelik hem öğretmen hem de öğrenci görüşlerinde olumsuz görüşlerin olumlu görüşlere göre daha fazla vurgulandığı görülmektedir.

Çalışmadan çıkan sonuçlar ışığında şu öneriler getirilebilir;

- Uzaktan eğitim sürecinde teknolojik altyapı ve internet bağlantı kalitesi bu eğitimin en önemli bileşenleridir. Bu sebeple uzaktan eğitimde tarih derslerinde diğer tüm derslerde olduğu gibi öncelikle bu alanda iyileştirme yapılmalıdır.
- Uzaktan eğitim tarih derslerinde öğretmen-öğrenci iletişimi ve öğretmen-öğrenci motivasyonu dersin verimliliğini doğrudan etkileyen diğer önemli unsurlardır. Bu nedenle bu unsurları geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Uzaktan eğitim tarih derslerinde hem öğretmen hem de öğrencilerin teknoloji kullanım becerileri geliştirilmelidir. Bu amaçla çeşitli hizmet içi eğitim faaliyetleri yapılabilir.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazar herhangi bir çıkar çatışması olmadığını ifade eder.

KAYNAKLAR

Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.

- Arık, S., Karakaya, F., Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim hakkında ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 631-659.
- Arslan, K. ve Arı, A. (2021). Covid-19 (koronavirüs) pandemisinde gerçekleştirilen çevrim içi eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1598-1617.
- Aydemir, A. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ile öğrenci-veli iletişimi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 813-827.
- Balaman, F. ve Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.
- Balım, A., Altay, E. ve Öztaş, B. (2022). Covid-19 sürecinde uzaktan eğitime yönelik öğretmenlerle yapılan çalışmaların incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(62), 503-526.
- Başaran, M., Ülger, I., Demirtaş, M., Kara, E., Geyik, C. ve Vural, Ö. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknoloji kullanım durumlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(37), 4619-4645.
- Baysal, E., Ocak, G., Ergün, M. ve Yurtseven, R. (2022). Ortaöğretimde uzaktan eğitim aracı olarak EBA ve EBA TV kullanımına ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 82-96.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bulut, S. ve Kırmızı, F. (2021). Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde Türkçe dersine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 1-30.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Can, E. ve Ozan, C. (2021). Eğitim bilişim ağı (EBA): Covid-19 küresel salgınının yansımaları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1553-1595.

- Çakın, M. ve Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çelebi, C. ve Yılmaz, F. (2021). Student opinions and suggestions of about distance education. *Research on Education and Psychology (REP)*, 5(2), 302-323.
- Çelik, B. (2022). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi: Aydın ili örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(61), 23-51.
- Çiçek, İ., Tanhan, A. ve Tanrıverdi, S. (2020). Covid-19 ve eğitim. *Milli Eğitim*, 49(1/Özel Sayı), 1091-1104.
- Demir, A. ve Çiftçi, F. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde egzersizin lise öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Spormetre-The Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 18(3), 169-179.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(39), 203-212.
- Demirçelik, E., Mert, R. ve Yıldırım, Z. (2021). Kayseri'deki 9. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 227-235.
- Doğan, M. ve Kahraman, İ. (2022). Ortaöğretim öğrencilerinin oluşturdukları metaforlar: Acil uzaktan eğitimde matematik dersi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 9(1), 79-93.
- Doğan, S. ve Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 110-124.
- Doğrukök, B., Kurnaz, A., Barışık, C. ve Kaynar, H. (2021). Lise öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 146-169.
- Elcil, Ş. ve Şahiner, D. (2014). Uzaktan eğitimde iletişimsel engeller. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 6(1), 21-33.
- Giannini, S., Jenkins, R. ve Saavedra, J. (2021, 30 Mart). *Mission: Recovering Education 2021*. Erişim (11/01/2022): <https://webarchive.unesco.org/web/20220102165646/https://gemreportunesco.wpcomstaging.com/2021/03/30/mission-recovering-education-2021/>

- Gökçe, T., Dizgin, M., Ayçiçek, H., Demir, M. ve Batur, T. (2021). Covid-19 döneminde uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğrencilerin tutumlarının değerlendirilmesi: Lise öğrencileri örneği. *Biga İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(3), 310-321.
- Gürer, S. Ş. (2022). Mesleki ve teknik liselerde görev yapan meslek dersi öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecindeki harmanlanmış eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 74-99.
- Gürkan, U. ve Beler, S. (2021). Lise düzeyindeki öğrencilerin korona virüs fobisinin okula yönelik tutum ve kariyer kaygılarına etkisi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 8(3), 35-61.
- İçme, T., Yıldırım, T. ve Büyük, U. (2022). Z kuşağı öğrencilerinin uzaktan eğitim algıları. *Erciyes Akademi*, 36(1), 82-102.
- İskenderoğlu, T. ve Konyalıhatipoğlu, M. (2021). Matematik öğretmenlerinin bakış açısıyla Covid-19 salgını sürecinde uzaktan canlı dersler. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(52), 235-262.
- Işık, A., Işık, İ. ve Güler, İ. (2008). Uzaktan eğitimde güvenlik uygulamaları. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 1-3.
- Karakaya, F., Adıgüzel, M., Üçüncü, G., Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2021). Teachers' views towards the effects of Covid-19 pandemic in the education process in Turkey. *Participatory Educational Research*, 8(2), 17-30.
- Karbeyaz, A., Yurtdakal, K. ve Kurt, M. (2021). Öğrencilerin COVID 19 sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili yaşadığı sorunlar ve olası çözüm yolları. *EKEV Akademi Dergisi*(88), 71-97.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A.
- Kayır, G., & Uçar, Ş. (2022). Lise öğrencilerinin Covid-19 pandemi dönemi akademik motivasyonsuzluklarının incelenmesi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 209-226.
- Koç, E. (2020). An evaluation of distance learning in higher education through the eyes of course instructors. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-39.
- Koeze, E. ve Popper, N. (2020, 28 Ekim). The virus changed the way we internet. Erişim (14/05/2021):
<https://www.nytimes.com/interactive/2020/04/07/technology/coronavirus-internet-use.html>
-

- Korkut, Ş. ve Memişoğlu, H. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrenci görüşlerine göre uzaktan eğitim süreci. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*(7), 1639-1682.
- Li, C. ve Lalani, F. (2020, 29 Nisan). *The Covid-19 pandemic has changed education forever. This is how.* Erişim (10/10/2021): <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/>
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 376-394.
- Özdoğan, A. ve Berkant, H. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(Özel Sayı), 13-43.
- Reimers, F. ve Schleicher, A. (2020). *2020 Covid-19 pandemisine karşı eğitimde atılabilecek adımlara rehberlik edecek bir çerçeve.* OECD. Erişim (13/12/2021): https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v4_tr.pdf
- Rosenberg, M. J. (2001). *E-Learning: strategies for delivering knowledge in the digital age.* New York: NY: McGraw-Hill Companies.
- Shaikh, G. ve Özdaş, F. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde ingilizce öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi: nitel bir analiz. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 59-91.
- Sidekli, S., Altıntaş, S. ve Altıntaş, E. (2021). The future of distance education in primary schools during Covid-19 pandemic. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 328-342.
- Silverman, D. (2018). *Nitel Verileri Yorumlama* (5 b.). (E. Dinç, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin , H. ve Aykaç, N. (2022). Covid-19 (pandemi) sürecinde yabancı dil öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşanan sorunlara yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 1087-1105.
- Şahin, A. N. (2019). Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersinin uzaktan eğitim yoluyla öğretilmesi hakkında öğretim elemanlarının görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 477-502.
- Şahin, Z., Abbak, Y., Aslaner, İ. ve Yerlikaya, C. (2022). Covid-19 pandemisi sürecinde lisansüstü öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(20), 167-185.

- Taş, H. (2021). Covid-19 salgını sürecinde uygulamaya konan uzaktan eğitimin paydaş görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 23-49.
- TCİB. (2020, 16 Mart). *81 İl Valiliğine Coronavirüs Tedbirleri Konulu Ek Bir Genelge Daha Gönderildi*. Erişim (15/01/2021): <https://www.icisleri.gov.tr/>: <https://www.icisleri.gov.tr/81-il-valiligine-koronavirus-tedbirleri-konulu-ek-genelge-gonderildi>
- TEDMEM. (2020). *Covid 19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Teker, N. (1995). Uzaktan öğretimde yapı ve işleyiş (Açık lise örneği). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2), 269-280.
- Telli, S. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Temiz, N. (2021). Donanımlı bir okulda Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim hayat bilgisi dersinin yöntem ve materyal kullanımı açısından incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 738-769.
- TÜBA. (2020). *TÜBA Covid-19 Pandemi Değerlendirme Raporu*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA). Erişim (20/12/2021): <https://www.tuba.gov.tr/files/images/2020/kovidraporu/COVID-19%20Raporu-Final%2B.pdf>
- Türker, A. ve DüNDAR, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim, Özel Sayı(1)*, 323-342.
- UNESCO. (2021a). *Education: from school closure to recovery*. Erişim (15/01/2022): <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response>
- UNESCO. (2021b). *What's next? Lessons on education recovery: Findings from a survey of ministries of education amid the covid 19 pandemic*. Erişim (16/01/2022): <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379117>
- UNICEF. (2022). *Where are we on education recovery?* New York: Unesdoc. Erişim (16/01/2022): <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381091>
- Vural, Ö., Altıparmak, E. ve Aras, S. (2022). Lise öğrencilerinin Covid-19 ve Covid-19 sürecinde okul ile ilgili algılarının metaforlar yoluyla analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 1161-1220.

- WHO. (2020, 11 Mart). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19. Erişim (09/01/2021): <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-COVID-19---11-march-2020>
- Yeşilyurt, H. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(2), 378-399.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11 b.). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K. ve Horzum, M. (2005). Küreselleşme, bilgi teknolojileri ve üniversite. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 103-121.
- Zan, N. (2021). Kimya öğretmenlerinin; Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları hakkında görüşleri. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 6(2), 241-284.



International Journal of Social Sciences

ISSN: 2587-2591

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.12.11>

Volume 6/3

2022 p. 226-247

RUS KİMLİĞİ BAĞLAMINDA A.S. PUŞKİN'İN YARATICILIĞINDA ÇAR I. PETRO'NUN ETKİSİ*

THE EFFECT OF TSAR PETER I ON A.S. PUSHKIN'S CREATIVITY IN THE CONTEXT OF RUSSIAN IDENTITY

İren Dilara KONGAZ**

ÖZ

19. yüzyıl Rus devleti ve toplumunda milli bilincin ivme kazanarak yükselişe geçtiği, edebiyat ve düşünce alanında ülkenin, milletin temelini neye dayanması ve geleceğinin nasıl olması hakkında çeşitli gruplaşmaların yaşandığı bir dönemdir. Söz konusu dönemde Aleksandr Sergeyeviç Puşkin politik ve toplumsal düşüncelerini yaratıcılığına yansıtan, dönemin otokrasi karşı eylemlerine şiirleri aracılığı ile destek veren, Rus kimliğinin temel unsurlarını eserlerine işleyen önemli yazarların başında gelmektedir. Rus milletinin, milli köklerine, tarihine sarılarak, Batı medeniyetinin faydalı düşüncelerini özümseyerek daha iyi bir geleceğe sahip olabileceğini düşünen yazar, otokrasinin baskıcı yönlerini eleştirerek, esarete karşı özgürlüğü savunarak, Rus toplumunu ileriye götürecek eylemlerin destekçisi olmayı ilke olarak kabul etmektedir.

18. yüzyılın ilk yarısında hüküm süren Çar I. Petro, Batı yanlısı bir tutumla gerçekleştirdiği, Rus toplumunu, devletini, sosyal yaşamını değiştiren reformları ile Rusya'yı ileriye taşıdığı için hem övülen hem de yeniliklerle halkı geçmişinden, özünden koparmakla suçlanan bir hükümdar olmuştur. Bu bağlamda Puşkin, yüzünü Batıya, ileriye dönen I.

* Bu makale İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Prof. Dr. Gönül Uzelli danışmanlığında 2020 yılında tamamlanan "A.S. Puşkin'in Yaratıcılığında Rus Milli Kimlik Arayışları" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Arş. Gör. Dr., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Slav Dilleri Ve Edebiyatları Bölümü, Rus Dili Ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, E-mail: iren.ayas@istanbul.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9222-4807, İstanbul, Türkiye.

Petro'nun devlet ve toplum yararına yaptığı yenilikleri, savaşlar karşısında cesaretle ve vatansever duygularla kazandığı zaferleri eserlerinde olumlu bir özellik olarak yansıtırken, sınıfsal çatışmayı körükleyen, genelin yararını gözetirken esasında bireylerin yaşamlarında yıkıma neden olan kararlamelerini, eylemlerini eserleri aracılığı ile eleştirmektedir. Çalışmamızın amacı I. Petro sonrası Rus kimliğini oluşturan unsurların nasıl değişime uğradığını, sosyal ve siyasi etkilerini incelemek, söz konusu değişimleri ve etkileri Puşkin'in I. Petro'ya olan bakış açısı bağlamında eserleri üzerinden irdelemektir. Ayrıca çalışmamızda I. Petro öncesi dönemde Rus kimliğinin oluşum sürecine ve Puşkin'in otokrasiye, ülkesinin geleceğine karşı düşünceleri I. Petro imgesi aracılığı ile nasıl yansıttığına değinilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *I. Petro, Aleksandr Sergeyeviç Puşkin, Rus Kimliği.*

ABSTRACT

The 19th century was a period in which national consciousness gained momentum in the Russian state and society and various groupings were experienced in the field of literature and thought about what the foundation of the country and the nation was based on and what its future would be like. In the said period, Aleksandr Sergeyeviç Pushkin was one of the leading writers who reflected his political and social thoughts on his creativity, supported the actions against the autocracy of the period through his poems, and incorporated the basic elements of the Russian identity into his works. The author, who thinks that the Russian nation can have a better future by embracing its national roots and history, assimilating the beneficial thoughts of Western civilization, accepts as a principle to be a supporter of actions that will take the Russian society forward by criticizing the oppressive aspects of the autocracy, defending freedom against slavery.

Tsar Peter I, who reigned in the first half of the 18th century, was a ruler who was praised for carrying Russia forward with his reforms that changed the Russian society, state and social life with a pro-Western attitude, and was accused of tearing the people away from their past and essence with innovations. In this context, Pushkin, while reflecting the innovations of Peter I, who turned his face to the West and forward, for the benefit of the state and society, and the victories he won with courage and patriotic feelings in the face of wars, as a positive feature in his works, he enacted his decrees that fueled class conflict and that actually caused destruction in the lives of individuals while pursuing the general interest. criticizes his actions through his works. The aim of our study is to examine how the elements that make up the Russian identity changed after I. Peter, and to examine their social and political effects, and to examine these changes and effects in the context of Pushkin's perspective on Petro. In addition, in our study, the formation

process of Russian identity in the pre-Peter I period and how Pushkin reflected his thoughts against the autocracy and the future of his country through the image of Peter I are mentioned.

Keywords: *Peter I, Alexander Sergeyevich Pushkin, Russian Identity.*

Rus Kimliğinin Oluşumunda I. Petro'nun Etkisi

Yüzyıllardır topluluk içinde yaşayan birey, kendisinin kim olduğunu sorgulama aşamasında farkına vardığı benliği ve sahip olduğu aidiyetlere bağlı olarak kimliğini tanımlar. Kendisini tanımladığı kimlik sayesinde diğer kişi ve gruplar ile kendisi arasında bulunan aynılık-farklılık özelliklerini ayrıştırarak bir kimlik sahibi olur (Bilgin, 2007:11). İçinde bulunduğu toplumla zamanla bütünleşen birey, kendisinin aidiyetlerine benzer başka insanlarla birlikte olduğu sürece kolektif bir kimlik elde eder. Bu bağlamda birey, içinde yaşadığı toplumun milli, dini, siyasal, ekonomik değer yargılarının bir ürünü olmaya yönlendirilir (Büyükdüvenci, 2014:23). Toplumun aidiyetlerinden oluşan, “öteki” toplumlardan ayrıştırıcı ve farklılaştırıcı özelliklerini tanımlayarak oluşturdukları kolektif kimlik, belirli kavramlarla bir araya gelerek milli kimliğin şekillenmesine neden olur. Bu bağlamda milli kimlikler, bireysel kimlikler gibi hem kendisi ile diğeri arasında bir farklılaşma içerirken, hem de kendisiyle diğeri arasındaki özdeşleşmelerden hareketle inşa edilir (Bilgin, 2007:23). İngiliz sosyolog Anthony D. Smith milli kimliği oluşturan “verili” kavramları şu şekilde sıralar: “*tarihi bir toprak-ülke ya da yurt, ortak mitler ve tarihi bellek, ortak kitlesel kamu kültürü, topluluğun tüm bireyleri için geçerli ortak yasal hak ve görevler, toplumun bireylerinin ülke üzerinde serbest hareket imkanına sahip oldukları ortak bir ekonomi*” (Smith, 2014:32). Smith'in belirttiği kavramlarla birlikte milli kimliğini inşa eden toplumlar, bu süreçte “öteki” kimliklerin varlığına ihtiyaç duyar. Nitekim bir millet, “öteki” milletler ile aralarında bulunan benzerlikler ve farklılıkları tanımlayarak kendi milli kimlik inşasını tamamlar. Bu bağlamda Rus tarihinde yaşanan önemli tarihi olaylar sonucu ortak aidiyetlere ve geleneklere sahip olarak inşa edilen Rus kimliği kendisini “verili” kavramların yanı sıra Batı medeniyetinin karşılığında tanımlamaktadır.

Dağınık kabileler halinde yaşayan Slavların, 9. Yüzyılda Vareg Prensi Rurik tarafından bir araya getirilerek Kiev Knezliğinin kurulması Rus halkının üzerinde

yaşadığı toprak parçasının oluşmasında önemli bir dönüm noktasıdır. Pagan inancına sahip olan Rusların, Ortaçağ döneminde Knez Vladimir'in sürekli çatışma halinde olan ve dağınık halde yaşayan toplumu birleştirme amacıyla Bizans İmparatorluğu üzerinden Doğu Hristiyanlığı benimsemesi ile beraber Ortodoksluk Rus kimliğinin ayrılmaz bir parçası haline gelir. Ortodoksluğun benimsenmesi ile Bizans kültürü ve siyasi yaşantısının etkisinde kalan Ruslar için devletin yöneticisi Çar, hem dini hem de siyasi alanda üstünlüğü olan bir hükümdar konuma gelir. Bu bağlamda Çar, halk ve Tanrı arasında aracı bir konuma yükselerek, Rus milleti için kutsal bir anlam ifade etmeye başlar. Bu durum, ülkenin ve milletin yöneticisi olarak konumlandırılan Çar'ın halk tarafından "baba" olarak görülmesine, devlet-millet idealinin Çar ile eşit tutulmasına ve kimliğin önemli bir parçası haline gelmesine neden olur. Milli kimliğin inşasında önemli etmenlerden biri olarak görülen Hristiyanlığın, Rus milleti ve devleti üzerindeki bir başka etkisi de Bizans İmparatorluğu üzerinden benimsenen Ortodoksluk inancının beraberinde getirdiği "öteki" kavramıdır. Söz konusu "öteki" olarak görülen Batı Katolik Kilisesi karşısında Rus milleti kendi kimliğini tanımlamaktadır. Nitekim Ruslar Ortodoksluğu seçerek, kendilerinin ve ülkelerinin geleceğinin iyi bir şekilde inşa edilmesi hakkında kendi değerlerini muhafaza etme ile yüzünü Batı medeniyetine dönme arasında yüzyıllarca sürecek olan tartışmaların zeminini oluşturmuşlardır. Yaklaşık iki yüzyıl süren Moğol istilası, "Kargaşa Dönemi", 17. yüzyılda ortaya çıkan kilise ve devlet içindeki çatışmalar, yaşanan yıkımlar, savaşlar, isyanlar karşısında Rus milletini bir arada tutan etmenler otokrasi, Ortodoksluk ve tarihsel hafızalarında yaşayan paylaştıkları ortak soy mitlerine duydukları inançtır. Aidiyet duygusuyla ortaya çıkan vatanseverlik ile inşası desteklenen Rus kimliği, 18. yüzyılda I. Petro'nun tahta çıkması ile yeni bir sürece girer. Çar I. Petro'nun gelişmekte olan Batı medeniyeti karşısında Rus Devletini yüceltme ve ileri taşıma amacıyla gerçekleştirdiği reformlar, devlet kademesinde ve toplumsal sosyal tabakalarda köklü değişiklikleri meydana getirdiği için tartışmalara yol açar. Halk ve soylu sınıfı arasında reformlara ayak uyduran yenilik taraftarı olanlar ile yaşanan değişimleri korku ile karşılayan, geleneklerine sıkı sıkıya sarılanlar çatışma içerisine girerler. Bu durum, Rus milletinin geleceğinin nasıl ve ne olması gerektiği ile ilgili soruların farklı cevaplanmasına ve düşünce ayrılıklarının yaşanmasına neden olur.

18. yüzyıl, Batı medeniyeti tarafından Rönesans ve Reform dönemlerinin yansması olarak "Aydınlanma Çağı" ismiyle anılır. Batı'daki teknolojinin, sanatın,

edebiyatın, devlet ve sosyal yaşantının ilerleyişini takip eden I. Petro, Rus topraklarında Aydınlanmanın tohumlarını reformlar aracılığı ile atmak ister. Öncelikle dış politikada Büyük Kuzey Savaşında (1700-1721) İsveç'e karşı elde ettiği başarı Batı'nın Rus Çarlığı'nın önemli bir güç olarak algılamasına neden olur. Çar, Rus Çarlığı'nın iç yönetiminde, iktidarını güvence altına almak ve otokrasinin merkeziyetçi konumunu güçlendirmek adına yönetim idaresini sağlamlaştırır. Merkezi gücün ayrıştırılarak devlet işlerinin daha düzenli yürütüleceğini düşünen I. Petro, Dışişleri, Adalet, Maden ve İşletmeler ve Savaş gibi ayrı bakanlıklar kurar (Orlov vd., 2011:140). İç ve dış politikada yaptığı yeniliklerin yanı sıra Rus Devletinin içine kapanık, yalıtılmış bir konumda olduğunu düşünen I. Petro, Avrupa ile sıkı ilişkiler kurulmasının, Batı medeniyetinin Rus toplumuna ve devlet idaresine yansımalarının ülkesinin geleceği adına önemli olduğunu düşünür (Yevlampiyev, 2002:30). Böylelikle yıllarca Rus halkının ve siyasetinin algısında var olan Batı karşıtlığı I. Petro tarafından değiştirilmeye çalışılır. 17. yüzyılda yaşanan Rus Ortodoks Kilisesindeki çatışmalar, zaman zaman Patriğın, Çarın da üzerinde bir konum elde edebileceği düşüncesinin ortaya çıkması I. Petro'yu rahatsız eder ve dini alanda laikleşmeye doğru bir adım atar. Rus kimliğinin oluşumunda önemli etmenlerinden olan Rus kilisesi Çar tarafından kurulan "Kutsal Sinod" ile devlete bağlanır. Böylelikle monarşinin konumu sağlamlaşır, Rus devlet yönetiminde dünyevi iktidarın sınırı genişler (Titov, 1967:96). İdari ve dini alanlarda yapılan değişimler, sosyal reformlarla desteklenerek Rus halkının, Avrupa medeniyetine yakınlaştırmayı amaçlar. Çar için eski Rus köylü kıyafetleri ve sakal adeta Rusların sembolüdür ve Batı medeniyetinden uzaktır. Batılılaşma adına, Ruslar için geleneksel olarak görülen sakalın kesilmesi, kıyafetlerin değiştirilmesi gibi kurallar yeniliklere kapalı olan sıradan halkı öfkelenmiştir (Mavrodin, 1988:169). Sosyal reformlar doğrultusunda soyluların evlerinde dans edilen, eğlenilen, sohbet edilen toplantılar düzenlenmesini emreden ve insanların Avrupalı, modern bir dış görünüşe sahip olmasını isteyen I. Petro, Rus toplumunu Avrupa ülkelerinin medeniyetine yaklaştırmak istemektedir (Orlov vd., 2011: 172). Bu bağlamda bilim ve teknolojide Batı'dan geri kalmamak için I. Petro, Rus soylularının çocuklarının Avrupa'ya eğitime gitmesini ister, aynı zamanda Batı'dan sanat, edebiyat, bilim alanında önemli isimleri Rusya'ya davet eder. Petro'nun İsveç karşısında elde ettiği zafer sayesinde Baltık limanlarında hakimiyet kurmasının bir sonucu olarak Neva nehri üzerinde Rusya'yı Batı'ya yaklaştırmaya amacı ile Peterburg

şehri kurulur. Böylelikle geleneksel Rus kimliğini temsil eden muhafazakar Moskova karşısında Peterburg, Petro'nun ideallerinin bir temsilcisi, Batılılaşmanın ve yeniliğin simgesi haline gelir (Acar, 2014:149). Yapılan tüm değişimler I. Petro'nun takdir edilmesinin yanı sıra, eleştirilere maruz kalmasına da neden olur. Rus yazar Nikolay Karamzin, Petro'yu halkın ruhunun, devletin sağlamlığı için gerekli olan ahlaki kudretin kaynağı olduğu gerçeğini anlamak istemediğini öne sürer. Eski alışkanlıkları ortadan kaldıran, gelenekleri gülünç duruma düşüren, yabancı olanı özümseyen ve öven Rus hükümdarının, Rus halkını küçük düşürdüğünü belirtir. Gerçekleştirdiği reformlarla Petro'nun, halkın içinde var olan alt-üst sınıf çatışmasında o döneme kadar var olmayan bir uçuruma, yıkıma sebep olduğunu belirterek, Çar'ı ve yaptırımlarını suçlar (Karamzin, 1811). Knez Mihail Şerbatov ise "Rusya'da Ahlakın Bozulması Üzerine Söylev" (O povrejdennii npravov v Rossii) isimli eserinde Petro'yu ve reformlarını Rus idesinin ve ahlakının zedelenmesinin nedeni olarak gösterir. Bu bağlamda Şerbatov'a göre Petro, uygar ve ilerlemiş bir Rusya yaratmak isterken, eski geleneklerini, aidiyetlerini yok sayarak Rus milletine zarar verir (Walicki, 2013:69-71). Rus topraklarında ilerici düşüncenin tohumlarını atarak, özgürlükçü bir ortam yaratmak isteyen I. Petro'nun bu amaçla gerçekleştirdiği reformlar, aydınlanma ve eğitim sürecini tamamlayamayan, henüz aklını kullanma erginliğine erişmemiş olan, 17. yüzyılın karmaşasını üzerinde taşıyan halk tarafından içselleştirilemez. Devlet ve toplum dışsal bir aydınlanma yaşar ve Batı yanlısı reformlar toplum içinde çatışmaların yaşanmasına, ileride devlet kademesinde, Rus düşüncesinde ülkenin geleceğinin nasıl olması gerektiği hakkındaki tartışmalarda ortaya çıkacak Slavcı-Batıcı karşıtlığının doğmasına neden olur.

Puşkin'in Yaratıcılığında I. Petro İmgesi

26 Mayıs 1799 yılında Moskova'da soylu bir ailede dünyaya gelen Aleksandr Sergeyeviç Puşkin, Batı edebiyatı ile iç içe büyümesinin yanı sıra Rus halk masallarına, tarihine, milli özgünlüğüne olan eğilimi nedeniyle farklı kültürleri, fikirleri yaratıcılığında sentezleyerek özgün eserler ortaya koymuştur. Puşkin, 19. yüzyıl Rus edebiyatında kaleme aldığı şiirleri, poemaları ve düz yazılarının yanı sıra eserlerine yansıttığı özgürlük ve ilerici düşünceler ile çağa damgasını vurmuş bir yazar olarak anılmaktadır. Döneminin otokrasi ve toprak köleliği sisteminin karşısında yer alan siyasi

eylemlere destek verdiği şiirlerinde, Rus milletinin ve ülkenin geleceğinin nasıl olması gerektiği hakkında kendi özgün düşüncelerini yansıtmaktadır. Söz konusu düşüncelerinin oluşmasında Tsarskoe Selo lisesinde edindiği ilerici eğitimin, öğrenim gördüğü döneme denk gelen, milli bilincin yükselmesine, vatanseverlik duygusunun artmasına neden olan 1812 Vatan Savaşının ve katıldığı edebiyat gruplarının etkisi önemlidir. Lisede birlikte öğrenim gördüğü arkadaşlarının da yer aldığı “Arzamas” grubunun yıkıntılarında sonra kurulan “Yeşil Lamba” (Zelenaya Lampa) topluluğuna katılması ile otokrasinin baskısı ve toprak köleliği ile alçaltılan Rus halkı için 14 Aralık 1825 tarihinde ayaklanan Aralıkçılara (Dekabristler) yaklaşır (Lebedev, 2007:188). 14 Aralık 1825 tarihinde gerçekleşen isyanın, dönemin Rus Çarı olan I. Nikolay tarafından zalimce bastırılması, grubun önde gelen isimlerinin idam edilmesi ve aralarında Puşkin'in de arkadaşlarının bulunduğu eylemcilerin Sibirya'ya geri dönmek üzere sürgüne gönderilmesi şairin otokrasiye ve adaletsiz Nikolay yönetimine olan tavrını sertleştirir. Otokrasiye ve baskıcı düzene karşı eleştirilerini eserlerine yansıtırken Puşkin aynı zamanda milli kimliğin oluşumunda önemli katkısı olan tarihsel olayları ve kişileri betimleyerek şimdi-geçmiş arasında bir bağ kurmaya çalışır. Şairin milli geçmişe ve köklerine olan saygısı objektif bir şekilde Puşkin yaratıcılığının hem tarihselcilik yönünü oluşturur hem de kullandığı tarihsel metaforlarla yaptığı eleştirilerin keskinliğini artırır.

Araştırmacı Boris Tomaşevski'nin belirttiği gibi Puşkin ve anavatan birbirinden ayrılmayan kelimelerdir (Tomaşevski, 1941:4-5) ve yaşadığı toprakların geleneklerini, mitlerini, Rus tarihini, ülkenin sosyo-politik durumunu etkilemiş olan önemli olaylarını eserlerinde milli yüceliği ve şanı yükseltmek amacı ile betimler. Bu bağlamda şair, Rus coğrafyasını, siyasi ve toplumsal yaşamı derinden etkileyen Çar I. Petro ve dönemin reformlarını objektif bir gözle kaleme almaya çalışır. Çar'ı, ülkesini ileri götürme, modernleştirme çabasını takdir ederken, bu uğurda yıpranan, zarar gören Rus milletini önemsemediğini düşünerek eleştirir. Puşkin, I. Petro ve reformlarını diyalektik bir bakış açısı ile değerlendirir. Toplumsal ve politik alanda yaşanan karmaşa ortamında karamsarlığa yönelen Puşkin tarafından I. Petro, kişiliği ve eylemleri ile olumlu yönde örnek alınması gereken tarihi bir kişilik olarak betimlenir. Petro sonrası gelişen Batı yanlısı düşüncenin taraftarı olan ancak milli kimliğine, köklerine, geleneklerine bağlı bir yazar olarak yeni-eski karşıtlığını düşüncelerinde sentezleyen Puşkin, dönemin Aralıkçı İsyanı ile yoğunlaşarak artan muhafazakar ve baskıcı otokrat tavrı eleştirirken, I.

Petro'nun aydın görüşlü yönünü şiirlerinde betimleyerek olumlu bir örnek oluşturmaya çalışır. 1826 yılında kaleme aldığı "Kıtalar" (Stansı) şiirinde, I. Nikolay'ın ilerici fikirlere karşı olan muhafazakar tutumunu, I. Petro'nun ülkesinin modernleştirme adına attığı aydınlanma yanlısı adımları örnek göstererek eleştirir. Şair, otokrasinin önemli simgelerinden olan I. Petro'yu "*otokrat eliyle aydınlanmanın tohumlarını ekti*"ği (Puşkin, 2013:32) anavatanının parlak geleceğini öngörülü bir şekilde fark ettiğini ve ülkesini, halkını hor görmeden ilerici fikirlerle donatmak için çabaladığını ileri sürer. Puşkin, I. Petro'yu "*bir akademisyen, kahraman, denizci, marangoz*" (Puşkin, 2013:32) yani "*tahtta oturan ebedi bir işçi*" (Puşkin, 2013:32) olarak betimler. Bu dizelerinde şair, Çar I. Petro'nun tahtında oturarak, halkının ve vatanının gerçeklerinden uzak kalmadığını, ilerici fikirleri ülkesinin her alanına yaymak isterken, reformların uygulanmasında bir eylem adamı, bir işçi gibi çalıştığını vurgular. Şiirin son kıtasında I. Nikolay'ın, aynı soydan gelen, sağlam, yorulmak bilmeyen bir otokrat olan I. Petro ile aile bağı olmasından dolayı gurur duyması ve atasını örnek alması gerektiğini belirtir. Son dizesinde yer alan "*onun gibi, nazik ol*" (Puşkin, 2013:32) ifadesi ile idam edilen Aralıkçılara atıfta bulunarak, sürgüne gönderilen arkadaşlarının I. Nikolay tarafından affedilmesini ister. (Meylah, 1958:203) Puşkin, Aralıkçıları affetmek, hükümdarın uyrukları ile barışması gibi olumlu duyguları I. Petro üzerinden tasvir etmeye 1835 yılında kaleme aldığı "I. Petro'nun Şöleni" (Pir Petra Pervogo) şiiri ile devam eder. 1836 yılında dönemin Rus edebiyat dergisi *Sovremennik*'te yayınlanan şiiri ile I. Petro'nun sadece olumlu kişisel özelliklerini abartılı bir şekilde betimlemeden, olaylara karşı engin bakış açısını, insanlığını ve yüce gönüllü oluşunu vurgulayan Puşkin, Çar'ın gençlik yıllarındaki despotik dizginsiz ve öfkeli duygu durumlarından, saltanatının son zamanlarında damgasını vuran özgür sistemle sağduyusunun birleştiği zamanlara denk gelen olgunluk çağındaki hoşgörülü tavrına doğru gelişimini betimler (İzmaylov, 1958). Petro'nun yaratıcı faaliyetini ve kişiliğini betimleyen şair, Çar I. Nikolay'a bir otokratta bulunması gereken yüce gönüllük özelliğini göstermek ister, mağlup edilen düşmanlara karşı (Aralıkçılara) cömert olma çağrısında bulunur. Bu bağlamda şair söz konusu şiirin, Petro'nun yolunu takip etmek, temelleri onun tarafından atılan aydınlanmayı savunmak, Batı Avrupa kültüründen Rusya'yı izole etme ve aydınlanma gelişimini durdurmaya karşı savaşmak gibi ilkelere sahip *Sovremennik* dergisinde yayınlanmasını ister (İzmaylov, 1958). Şiirin ilk iki kıtasında Peterburg'da duyulan top ve ateş seslerinin, Neva'daki kalabalığın, Çar'ın evinde verilen şölenin neden olabileceği sorgulanır. Kutlanan şölenin

coşkusu o kadar büyüktür ki ancak bir savaş karşısında kazanılan zaferin yankısı olabileceğini vurgular Puşkin. İsveç Kralı 12. Karl'dan kendi topraklarını kurtardığı gün olan Poltava Savaşı'nın yıldönümü kutlaması gibi gözükten durumun bir yanığı olduğunu şair, şiirin beşinci kıtasında belirtir: “Hayır! Petro uyrukları ile uzlaşıyor; suçunun suçunu affediyor, neşeleniyor” (Puşkin, 1835). Düşman karşısında kazanılan bir zafer gibi kalbi ve yüzü aydınlanmış bir şekilde barışmayı kutlar Çar. I. Petro, düzensizliğin kaynağı olarak gördüğü, görevini kötüye kullanan, devlet hizmetinde suç işleyen memurları, soyluları para cezası, işkence, sürgün, idam gibi farklı türden cezalara mahkum eder. Ancak cezalar üç farklı türden uygulanır; suçları ağır olanlar idam edilir ya da sürgüne gönderilirken, alanında yetenekli olan, hizmetine ihtiyaç duyulanlar görev yerlerine geri gönderilir, son olarak suçların bir kısmı para cezasına çevrilir. Puşkin'e göre suçluların cezalandırılması tabii bir olaydır ancak cezadan sonra barış gelmesi gerekmektedir (Pogosyan, 2000). “Affetme” eyleminin bir sonucu olarak Çar'ın evinde verdiği daveti tanımlamak için kullanılan “şölen” (пир) kelimesi, Petro saltanatının başarılarının ve ulaştığı amaçların bir sembolü olarak kullanılır. “Uyrukları ile barışıyor” cümlesi ise Petro'nun gerçekleştirdiği reformların sonucu olarak halk ile arasında büyüyen uçurumun giderek azaldığı ve uyrukları ile sonunda uzlaşabildiğini belirtir (Pogosyan, 2000). Bu bağlamda suçluyu affetme ve halk ile uzlaşma yönüyle olumlu kişisel özelliklerinin vurgulandığı I. Petro şair tarafından, I. Nikolay'a örnek olarak gösterilecek yüce gönüllüğe sahip bir otokrat olarak simgeleşir.

Tomaşevski'ye göre tarihselcilik Puşkin gerçekçiliğinin ve yaratıcılığının ayrılmaz bir parçasıdır (Tomaşevski, 1961:154). Tarihsel güçlerin eylemlerinin bir sonucu olarak gördüğü gerçekçiliği eserleri üzerinden yansıtan Puşkin, zaferleri, savaşları ve mitleri milli tarihin hatırlanması amacıyla kaleme alır. Tarih konulu eserlerinde derinlemesine bir çalışma yapan Puşkin, kaynak araştırmalarında elde ettiği milli özgünlüğe, zamanın ruhuna, dönemin farklılıklarına ve tarihsel gerçekliğe bağlı kalır. 1828 yılında yazılan ve 1829 yılında yayınlanan “Poltava” adlı poema tarihsel ilkelere bağlı kalınarak yaratılmış bir eserdir (Tomaşevski, 1961:177). Eser İsveç Kralı 12. Karl ve I. Petro arasında var olan anlaşmazlıklar sonucu patlak veren Poltava savaşını, savaşçı Koçubey, kızı Mariya, yaşlı Hetman Mazepa arasında yaşanan trajik çatışma üzerinden anlatır. Üç bölümden oluşan poemanın ilk bölümü Koçubey'in kızı Mariya'nın Mazepa ile yaşadığı aşk anlatılır. İkinci bölüm ise söz konusu aşkın karşısında duran Koçubey'in

Mazepa'yı I.Petro'ya ihbar etmesi ve bunu duyan Mazepa'nın intikam için Koçubey'i idam etmesini konu edinir. Koçubey'in idamı ile devam eden çatışma, İsveç-Rus savaşında başta Çar'ı destekleyen Mazepa'nın, kendi çıkarları doğrultusunda taraf değiştirerek, vatanına ihanet etmesi ile devam eder. Eserin son bölümünde Rus tarihinde önemle anılan, yüceltilen, Petro'nun zaferi olarak simgeleşen Poltava (1709) zaferi ve savaş esnasında yaşananlar anlatılır. İlk bölümde Rusya'nın şanının ve gelişiminin yaratıcısı olarak I. Petro'yu işaret eden Puşkin, Moskova'ya doğru ilerlemek isteyen İsveç Kralı 12. Karl'ın baskıları, darbeleri ile Genç Rusya'nın dayanarak güçlendiğini, bu sayede Kralı uçurumun kıyısına sürüklediğini vurgular. Şair, I. Petro'yu Rusya'nın acımasız öğretmeni, Kral 12. Karl'ın darbelerini ise acımasız kanlı bir sınav olarak betimler (Puşkin, 2012:148). Moskova'ya doğru ilerlemek isteyen Karl yönünü Ukrayna'ya çevirir ve Poltava'da iki ordu karşı karşıya gelir. Mazepa'nın taraf değiştirmesini duyan Çar öfkelenir, halk tarafından hain olarak adlandırılan Mazepa adına kilise beddualar eder. Poltava'da savaş öncesi kaybedeceğini anlayan 12. Karl sessizce beklerken, I. Petro “*İş başına, Tanrı yanımızda olsun*” sözüyle çadırından çıkar, atına biner: “*sadık atı uysal, gayretli sezince uğursuz bir ateşi, irkiliyor. Yan gözle bakıyor ve dörtlü gidiyor savaşın yozlarında kudretli binicisiyle gururlana gururlana.*” (Puşkin, 2012:182) Puşkin, savaşmak için atağa geçen Petro'nun girişiminin kaynağını “*Petro çıkıyor çadırından. Gözleri ışıltıyor. Yüzü tüyler ürpertici, hareketli hızlı, muhteşem*” (Puşkin, 2012:182) sözleri ile karşıt iki duygunun birleşiminden ortaya çıkması olarak gösterir: Çar'ın “öteki” olan düşmana karşı beslediği nefret ve dizginleyemediği vatanseverlik coşkusu (Makogonenko, 1974:354). Petro'nun savaş meydanına gelmesi ve ordusuna katılması ile beklemede olan askerler milli kudretle, coşkuyla Çarın peşinden sürüklenir. Petro'nun savaş meydanında uzaktan görülmesi bile askerlere umut ve güç verir, çığlıklar, trampet sesleri, top gümbürtüsü, cesetlerle cehennem yerine dönen savaş meydanından Rus ordusu galip çıkar. Savaşın galibi Petro çadırında şölen düzenler, Rus ve yabancı komutanları ağırlar, zaferini kutlar. Söz konusu savaş, dış politikada Rus Çarlığını önemli bir konuma getirir, Baltık limanlarında güç elde eden Petro, aydınlanma tohumlarını bu sayede Rus topraklarına ekmeyi başarır. Bu bağlamda Puşkin, Rus milletinin ilerlemesinin, değişiminin nedeni olarak gördüğü Poltava Savaşının Rus tarihinde önemli bir dönüm noktası olduğunu belirtir (Tomaşevski, 1941: 26). Şair, savaşın üzerinden yüzyıl geçtiğinde geriye kalanın sadece Petro'nun zaferi olduğunu, Çar'a karşı ayaklanan özgür ruhların yitip gittiğini, hatırlanmadığını söyler. Vatanın

geleceği için cesurca savaşan Petro'nun, Peterburg meydanında bulunan heykelinin gelecek nesiller için tarihsel bellek bağlamında savaşın zaferini çağrıştıracağını ve milli coşkuyu güçlü tutacağını “*Poltava kahramanı, yalnızca sen diktin devasa bir anıt kendine*” (Puşkin, 2012:190) dizeleri ile vurgular. Aynı zamanda söz konusu dizede I. Petro tarafından dikilen anıt aracılığı ile Çar'ın, kendisine aitlik duygusu besleyen uyrukları ile başarı elde etmesinin bir nedeni olarak işaret edilen Çar-halk arasındaki karşılıklı aitlik duygusunun, bağlılığın toplumun tarihsel belleğinde diri tutulduğuna işaret ediliyor.

Çar I. Petro, savaşlarda elde ettiği başarılar ile dış politikada Rus Devletinin konumunu güçlendirirken, ülke içinde askeri, idari ve sosyal alanda gerçekleştirdiği Batılı reformlar ile halk-soylu arasındaki uçurumun giderek açılmasına neden olur. Söz konusu durum yeni-eski Rusya tartışmalarının zeminini hazırlarken, 19. yüzyıl Rus edebiyatında özellikle tarihi konulu eserlerde işlenen bir tema haline gelir. 19. yüzyılın ilk yarısında I. Aleksandr'ın 1812 Vatan Savaşı zaferinden sonra uyguladığı muhafazakar politikasının, I. Nikolay döneminde Aralıkçı İsyanının sonuçları itibariyle giderek yoğunlaşması ve baskının toplum üzerinde artması Rus düşüncesinde ve edebiyatında ülkenin geleceğinin nasıl olması gerektiği ile ilgili Batıcı-Slavcı kutuplaşmanın önünü açmıştır. Batıcı düşüncenin Rus topraklarında yıkıcı bir etkisi olduğunu savunan ve bu durumun başlangıcını I. Petro'nun reformları olarak görenler, Çar'ı ve dönemin politikalarını sert bir şekilde eleştirmişlerdir. Söz konusu dönemde edebiyat eserlerine tarihi olayları konu edinmeye başlayan Puşkin Çar I. Petro döneminde yaşanan yeni-eski çatışmasını, Mihaylovski'yi ziyareti sırasında bilgi edindiği Arap kökenli dedesinin babası olan Habeşli Abram (İbrahim) Petroviç Hannibal hakkında duyduğu hikaye üzerinden “Büyük Petro'nun Arabı” (Arap Petra Velikogo) adlı eserine konu edinir. Osmanlı İmparatorluğu tarafından esir alınan İbrahim Hannibal, İstanbul'da Rus Büyükelçisi Aleksey Tolstoy tarafından görevlendirilen Savva Raguzinski tarafından alınarak I. Petro'ya hediye edilir. Hannibal'ın vaftiz babası olan I. Petro, sarayda devlet işlerinde görev almasını istediği İbrahim'i Paris'e eğitim alması için gönderir. Çar'ın ölümünden kısa süre önce Rusya'ya geri dönen İbrahim'in Peterburg'da karşılaştığı manzara Fransa'ya gitmeden önce yaşadığı atmosferden oldukça farklıdır. Uzak kaldığı süre boyunca yaşanan değişimin yansımaları, eskinin yeni ile olan savaşı, İbrahim'in gözlemleri ve hayat hikayesi üzerinden Puşkin tarafından okuyucuya aktarılır.

Eser, I. Petro'nun gerçekleştirdiği reformlar bağlamında “*yenileştirilen devlet için gerekli bilgileri edinsinler diye*” (Puşkin, 2009:1) yabancı ülkelere gönderilen gençler arasında yer alan, ilerleyen, gelişen Rusya'nın yeni yüzü olarak betimlenen İbrahim'in, Fransa'daki yaşamının tasviri ile başlar. Askeri okuldan topçu yüzbaşı olarak mezun olan, İspanya savaşında başarılar elde eden İbrahim'in yaşadığı 18. yüzyıl Fransa'sını Puşkin, para hırsı, lüks, çılgınlık, sefahat düşkünlüğü, derin saygının yerini yüzeysel nezakete bıraktığı, edebiyat, bilim ve felsefenin moda olarak görüldüğü bir mekan olarak tanımlar (Puşkin, 2009:2). Puşkin olumsuz yönlerini betimlediği Fransa'nın karşısına, devleti hakkında endişelenen I. Petro'yu ve dönemin genç, yaratıcı güç ile donanan Rusya'yı konumlandırır (Petrov, 1960).

İbrahim, dönemin Fransız sosyetesinde tanıştığı evli Kontes D. Leonora ile yakınlaşır, ancak aşkı hayal kırıklığı ile sona erer. Siyahi bir bebek dünyaya getiren Leonora, sosyetedeki skandal yaratmamak adına köylü bir kadının yeni doğmuş bebeğini, kendi bebeği ile değiştirir, bu durumun sonucunda yaşadığı aşkın mutlu bir sona ermeyeceğini düşünen İbrahim bir veda mektubu yazarak Fransa'dan ayrılır, büyüdüğü topraklara, I. Petro'ya hizmet etmek için Rusya'ya geri döner. Rusya'da bulunduğu süre boyunca Petro, yakından ilgilendiği İbrahim'i Rus soylu ailelerinden birinin kızı olan Natalya Rjevskaya ile evlendirmek ister. Çar'ın yaratmak istediği yeni Rusya'nın aksine yeniliğe eleştirel bir bakış açısı ile yaklaşan, eskiye hayranlığını her fırsatta dile getiren Natalya'nın babası, kızının Çar'ın isteği ile evlenmesinden hoşlanmamasına rağmen aile çıkarlarını düşünerek Petro'nun teklifini geri çevirmez. Ancak evlerinde uzun yıllar yaşayan Valerian adında bir gence aşık olan Natalya, İbrahim ile evleneceğini duyunca baygınlık geçirir, teklifi reddetmek ister ancak ailesinin baskısına boyun eğmek zorunda kalır.

Puşkin eserine Nikolay Yazıkov'un “Ala” adlı poemasından alıntıladığı bir epigraf ile başlar: “*Demir iradesiyle Petro'nun, Değişen Rusya...*”. Söz konusu epigraf, eserin İbrahim Hannibal'ın otobiyografisi ya da bir aşk hikayesi olmadığını, yenilenen, dönüşen Rusya'nın ve I. Petro'nun temasını içerdiğini gösterir (Lapkina, 1958:298). I. Petro ve eylemlerini merkeze alan roman, İbrahim ile ilişkilendirilen Natalya Rjevskaya'nın ailesi aracılığıyla yeniliğe karşı temkinli davranan soyluların sorunlarına ışık tutar ve eserde toplumsal sorunların çözümü olarak Petro reformları gösterilir (Lapkina, 1958:301). Petro dönemi değişen Rusya'nın ilk izlenimlerine yolculuk

esnasında şahit olur İbrahim ve Peterburg'a bir buçuk saat uzaklıkta dinlenmek için durduğu menzil istasyonunda görkemli yönetici, kişiliğinden farklı sıradan bir insan olarak tanımlanan “uzun boylu, yeşil kaftan giymiş, ağzında toprak bir pipo, dirseklerini masaya dayamış, Hamburg gazeteleri okuyan”(Puşkin, 2009:12) Çar I. Petro ile karşılaşır. Puşkin eserde, Batı yanlısı ideolojisi ile devletini ve halkını geliştirmek isteyen Petro'yu, dış politikada başarılar kazanan, savaşlardan galip çıkan, idealize edilen bir Çar olarak tasvir etmez. Batı bilinci doğrultusunda ilerlemeci düşünceyle eş tutulan Petro imgesi, gündelik yaşamda Rus geleneklere özgü olan tavırları ile gerçek bir Rus olarak betimlenir (Behramoğlu, 2013:188). Petro'nun sıradan kişiliğini, eserin ilerleyen bölümlerinde Çar tarafından eğitim alması için gönderildiği Fransa'dan dönen İvan Yevgrafoviç Korsakov'un I. Petro ile ilk kez karşılaştığında sahip olduğu izlenimleri İbrahim'e aktarırken de görmekteyiz: “düşün ki onu, yeni bir geminin, elimdeki telgraflarla tırmanmak zorunda kaldığım direğinin tepesinde, sırtında keten bir fanilayla buldum”(Puşkin, 2009:17). Petro'nun Poltava kahramanı, Rusya'nın kudretli yöneticisi olmasının yanı sıra sıradan kişiliği ile Rus kimliğini koruması Puşkin'in Çar'a karşı olan hayranlığını perçinleyen önemli bir etkidir. Nitekim Petro, şair için muzaffer, kahraman, mistik olarak ise yüce ancak aynı zamanda korkutucu çehresi ile “mucizelerin yaratıcısı”dır (Auslendra, 1910).

Dış görünüş bağlamında yenilenen Rusya'nın yeni kurulan başkenti olan Peterburg manzarası karşısında büyülenen İbrahim, bataklık üzerinde yükselen yeni doğmuş şehri, su kanalları, bentleri, köprüleri ile doğa karşısında insanın elde ettiği bir zafer gibi görür (Puşkin, 2009:13). Peterburg'da bulunduğu süre içerisinde davet aldığı balolara, ev toplantılarına katılan İbrahim, Fransa'nın sosyete hayatından kopmamış gibi görür kendisini. I. Petro'nun 1718 yılında verdiği emre göre soyluların evinde kadınların, erkeklerin dans edeceği, sohbet edeceği, oyunlar oynayacağı toplantıların düzenlenmesi zorunlu tutulmuştur. Kadınların ve erkeklerin Avrupai tarzda giyinmesi, erkeklerin sakal tıraşı olması, aksi halde para cezasına çarptırılması soylu sınıfının maruz kaldığı zorunluluklardır (Şulgin vd., 2004:130-131). Bu bağlamda İbrahim'in gözlemlediği değişimler, resmi olarak Çar tarafından emredilen ve soyluların yapması gereken faaliyetlerin yürürlüğe geçmiş halidir. Soylu sınıfı söz konusu sosyal reformları hayatlarına uygulamada zorluk çekmiş, Avrupai tarzda yapılan değişimlere uyum sağlama aşamasında eski geleneklerini muhafaza etmek istemişlerdir. Nitekim bu durum

halk arasında eski-yeni çatışmasının yaşanmasına neden olurken, bilgi düzeyinde yeterli donanıma sahip olmayan aydın insanların reformları biçimsel olarak benimsemesinden dolayı ortaya çıkan kendi milli kimliğine yabancılaşma durumunu da beraberinde getirir. Etnik kimliği Rus olmayan İbrahim hem donanımlı, eğitilmiş bir birey olması hem de hizmet verdiği vatanına yararlı olması ile bu bağlamda yenileşen Rusya'nın, yeni kimliğin temsilcisi durumuna gelir. İbrahim'in karşısında ise eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirilen, Gavriila Afanasyeviç Rjevski tarafından "Fransız maymunu" olarak adlandırılan, Rusya'yı barbar bir yer olarak tanımlayan, halktan insanları hor gören, yaşam amacı modaya uygun giyinmek ve balolara katılmak olan Korsakov konumlandırılır. Yeniliği benimseme aşamasında zorluk çeken soylu sınıfının çatışmasını ise Gavriila Afanasyeviç Rjevski, kız kardeşi Tatyana Afanasyevna ve kayın pederi Boris Alekseyeviç Lıkov, evlerine davetli olarak katılan Kirila Petroviç'in söylemleri üzerinden görmekteyiz. Kirila Petroviç'in her ay yeni kıyafet ısmarlayan eşinin yaptığı israftan yakınması, her hafta gerçekleşen baloları kendilerine Tanrı tarafından gönderilen bir ceza olarak yorumlaması, geleneklerine bağlı, kızını Avrupalı eğitmenler yerine, eski adetlere göre dadılarla yetiştiren, yabancı olana karşı tahammülsüz olan Gavriila Rjevski'nin Korsakov gibi gençlerin yurtdışına gönderilmesine karşı söylediği "*çocuklarımız ne öğreniyorlar orada? Topuk şakırdatmak, tuhaf şeyler geveleyip durmak, yaşlılara saygısızlık...*" (Puşkin, 2009:28) sözleri Petro'nun yeni Rusya'sına karşı olan eleştirel ve olumsuz tutumun örnekleri olarak verilir. Puşkin, giderek muhafazakarlaşan, baskıcı Rus yönetiminin olduğu dönemde, ilerici, Batı yanlısı tutumu ile Rusya'yı dönüşüm sürecine sokan I. Petro'yu Rus kimliği içerisinde, vatansever duygular ile yansıtarak ele aldığı "Büyük Petro'nun Arabı" adlı tamamlanmamış eser ile Rus edebiyatın gerçekçi tarihi roman alanındaki ilk girişimlerden biri olarak önemini korumaktadır (Petrov, 1960).

Puşkin 1830'lu yılların başında, I. Petro reformlarının Rus devleti ve halkı üzerindeki etkisini gösterdiği dönemden daha öncesi, yenilenmeyi hazırlayan süreç ile ilgilenmeye başlar. Tarihçi kimliği ile Puşkin eski-yeni çatışmasının en şiddetli yaşandığı dönemlerden biri olan I. Petro saltanatının başlangıcını 1835 yılında kaleme aldığı "Petro'nun Tarihi" (İstoriya Petra) eseri ile irdeler (Lapkina, 1958:304). Nitekim söz konusu dönemde Puşkin, Petro'nun daha önce eserlerinde hayranlıkla bahsettiği sosyal ve idari yaşamda sahip olduğu tutumunun çelişkili taraflarına, zıtlıklara, verdiği kararlar

ile halk üzerinde yarattığı olumsuz etkilere yönelir ve tarihi kaynakları temel alarak çalışmasını tamamlar (Feynberg, 1962). Çalışmasının başında halkın önceleri, reformları ile kendilerini eski alışkanlıklarından uzaklaştıran I. Petro'yu deccal olarak gördüğünü ancak bu görüşün dış düşman karşısında kazanılan zaferler ile değiştiğini vurgulayan şair, söz konusu değişim sürecini diyalektik bağlamda somut verilere dayanarak ele alır (Puşkin, 2013:59). Puşkin, Çar'ın halkın, ülkenin yararına kurduğu devlet kurumlarının iyilik ve bilgelik dolu engin zihninin bir yansıması olduğunu belirtirken, sert ve kararlı tutuma sahip “otokrat toprak ağası” (Puşkin, 2013:349) tarafının; acımasız, dik başlı ve sanki kırbaçla yazılmış kararnamelerinde ortaya çıktığını vurgular (Puşkin, 2013:349). Çar'ın olumlu yanlarından biri olarak gördüğü çalışkanlığı, “tahttaki işçi”yi Petro'nun bulunduğu süreç içerisinde Amsterdam'da gemi yapımında bulunduğunu, marangozluk atölyesine kaydolduğunu, işçilerle birlikte alçakgönüllü bir şekilde beraber yemek yediğini somut hikayelere dayandırarak anlatır Puşkin. Büyük Kuzey Savaşının zaferini, savaş sonucu olarak ileri Batı medeniyeti ile yakınlaşmak için inşa edilmesi emrini verdiği Peterburg'un kuruluş sürecini, geçici kararnamelerin içeriklerini, “ticaretimizin, akademimizin, aydınlanmamızın nedeni”, “hem insanlık hem Rusya için faydalı” (Puşkin, 2013:193) bir savaş olarak tanımladığı Poltava Savaşının ihtişamını tarihi kaynaklara dayandırarak kaleme alan Puşkin Petro'yu, Rusya'nın ilerlemesi için attığı olumlu adımları ve eylemleri idealize etmeden objektif bir şekilde anlatır. Puşkin, Petro'nun zalim, sert olarak gördüğü devlet adamı kişiliğini ise soyluların yaşam tarzını değiştiren kararnameleri, oğlu Çareviç Aleksey'in ölümü karşısındaki soğuk ve kayıtsız tavrını Çar'ın jest ve mimiklerini betimleyerek aktarır. “Petro Tarihi”nin yayınlanmasından önce tarih çalışmalarının öncüsü niteliğinde olan 1822'de kaleme aldığı “18. Yüzyıl Rusya Tarihi Hakkında” (O Russkoy İstorii XVIII V.) adlı çalışmasında olumlu-olumsuz olarak çift yönlü eleştirilen Petro eylemlerinin, Çar'ın ölümünden sonra bıraktığı iz üzerinde durur: “ısrarla sakalı ve Rus kaftanını giymeye devam eden halk kendi zaferi ile yetinirken tıraşlı boyarların Alman yaşamını kayıtsızca izlediler. Yeni nesil, Avrupa etkisi altında yetişti ve aydınlanmanın faydalarına her geçen saat daha fazla alıştı” (Puşkin, 2013:572). Söz konusu dönemin 18. yüzyıl boyunca devlet kademesindeki etkilerini anlattığı çalışmasında özellikle Petro'nun özgüvenli bir şekilde uygulamaya koyduğu dönüşüm projesinin sıradan insanlar üzerindeki olumsuz etkisini umursamamasını “Petro aydınlanmanın kaçınılmaz sonu olan insanların özgür olma idealine sahip olmasından

korkmadı, çünkü kendi gücüne güveniyordu ve insanlığı belki de Napolyon'dan daha fazla hor görüyordu" (Puşkin, 2013:572) cümlesi ile anlatır. I. Aleksandr ve I. Nikolay'ın insanların ilerici fikirlerini esaret altına alma eğilimlerinin tersine, halkının özgür olmasını bir tehdit olarak görmeyen Petro'nun Rusya'nın geleceği adına attığı adımları, Puşkin yukarıda bahsedilen cümle ile zıt bir bakış açısıyla değerlendirir. Eleştirel bakış açısı şairin 1833 yılında kaleme aldığı "Bakır Atlı" (Medny Vsadnik) poemasında keskin hatlar ile yansıtılır.

Çar I. Petro Büyük Kuzey Savaşı esnasında ülkenin iç politikasında özellikle toplumun soylu sınıfında belirli değişimlerin olması gerektiğini düşünür. Bu doğrultuda kararnameler yayınlayan Petro, soyluların çocuklarının nitelikli eğitim alması ve belirli bir yaştan sonra ülkesi adına hizmet etmeleri için emir verir. Soylu ailelerin üçte ikisi ordu ve donanmada, geri kalanı ise devlet kurumlarında hizmet vermek durumdadır. 1722 yılında "Rütbeler Tablosu" yayınlanır ve tüm görevler 14 rütbeye ayrılır. En üst kademeye gelmek için sırası ile tüm rütbelerden başarıyla geçmek zorunlu kılınır, sekizinci kademeye gelen sıradan bir memur kalıtsal olarak soylu sınıfından sayılmaya başlar. "Rütbeler Tablosu" ile sıradan bir memur verdiği iyi hizmet ve yetenekleri karşılığında ödüllendirilir ve böylelikle devlet kurumlarının daha iyi işlemesi için nitelikli görevliler yetiştirilir (Mavrodin, 1988:140-141). Petro'nun gerçekleştirdiği soylular üzerindeki söz konusu reform kalıtsal yoldan soylu unvanı taşıyan ailelerin ekonomik ve sosyal anlamda gerilemesine neden olur. Bu bağlamda yeni soylu sınıfının oluşması nedeniyle yıkıma uğrayan, eski ayrıcalıklarını, etkilerini kaybeden eski soyluların yaşam koşulları Puşkin'in yaratıcılığına yansır. "Bakır Atlı" poemasından önce kaleme aldığı ancak tamamlanmamış olarak kalan "Yezerki" adlı eserinde Puşkin, Petro'nun ölümünden sonra yaşanan eski-yeni savaşını, eski soylu sınıfına ait Yezerki ailesi aracılığı ile yansıtmaya çalışır. Petro reformlarının bir sonucu olarak kalıtsal yolla soylu unvanına sahip olanların mülklerinin dağılması, kötü yönetim nedeniyle toprak mülkiyetlerinden yoksunlaşması, bunların yanı sıra yeni soylu sınıfının giderek güçlenmesi nedeniyle eski-yeni çatışmasının var olması söz konusu eserin konusunu oluşturur. "Yezerki"de başlattığı konunun temel ideolojisini "Bakır Atlı"ya taşıyan şair, eserinde Petro reformlarının sonucu olarak tarihin gidişatı tarafından yıkıma uğrayan, daha önce var olduğu sosyal sınıfı yitiren, harap edilmiş soyluluğun tipik temsilcisi Yevgeni'nin trajedisini anlatır (Tomaşevski, 1961:522-523). Eserin ilk satırları Petro'nun

Batıya yakınlaşmak için inşa ettiği Peterburg şehrinin tasviri ile başlar. İnsanın doğa üzerindeki zaferinin temsilcisi, Fin bataklığı üzerinde kurulan Peterburg: “*kuzey ülkelerinin harikası, güzeli, orman karanlığının ve bataklıkların içinde gururla ve ihtişamlı yükseldi*” (Puşkin, 2012:231) şeklinde tasvir edilir. Petro'nun yaratışı, ordular başkenti Peterburg'a “Rusya gibi dimdik dur ayakta ve uzlaşsın artık seninle yenilen doğanın gazabı da...” (Puşkin, 2012:233) diye seslenen Puşkin, verimsiz bir bataklık üzerine kurulmasından dolayı sürekli su baskınları, doğal afetler ile baş eden kentin trajedisine vurgu yapar. 7 Kasım 1824 yılında Peterburg'da meydana gelen su baskınından konusu alan “Bakır Atlı” sıradan bir insan olan Yevgeni'nin su baskını ile yaşadığı yıkımı ele alır. Peterburg'un zorlu koşulları içinde, geçim sıkıntısı yaşayan Yevgeni'nin tek hayali sevdiği kız Paraşa ile evlenmektir, ancak su baskını sırasında Paraşa'nın ölmesi derin bir hayal kırıklığı yaşamasına neden olur. Yaşadığı yaşam koşullarına eşit olarak kurduğu sıradan hayallerini yitiren Yevgeni öfkesini I. Petro'nun Peterburg meydanında dikilen “Bakır Atlı” heykeline karşı isyan ederek yansıtır. Puşkin, Yevgeni'nin isyanı ile ülkesinin geleceği için ilerici kararlar veren bir otokratın eylemlerinin sonuçlarını sorgular.

Belinski, Puşkin'in yeni başkentin kurulması için seçilen mekanın bir sonucu olarak yaşanan olumsuz olayların “Bakır Atlı”da Yevgeni üzerinden aktarıldığını belirtir. Yevgeni'nin yıkımı üzerinden, devletin geleceği için atılan adımlar doğrultusunda yararlı olduğu bilinen genelin özel üzerindeki zaferi eserin bir diğer vurgulayıcı kısmıdır. Belinski'ye göre halkın ve devletin kaderini sağlama alan Petro, bireyin kaderini kurtaramaz ancak bu durum “tarihin gerekliliği” açısından düşünüldüğünde Çar'ın tamamen haksız olduğu sonucu çıkarılmaz (Belinski, 1955:547). Bu bağlamda Petro'nun reformları bireylerin üzerinde olumsuz etkiler yaratmasına rağmen, devletin ve halkın genel yararı için atılması gereken adımlar olarak görülür. Puşkin, Petro'da despotizmin sınırında duran bir otokrat görür ve eserde Petro'yu mutlakıyetin kişileştirilmiş bir hali olarak betimlerken, despotizme karşı isyanı Yevgeni üzerinden vurgular (Brusov, 1929:65-68).

Puşkin, Petro'yu doğal afetlerin üzerinde zafer kazanan bir yönetici ve “yazgının egemeni” (Puşkin, 2012:243) olarak görür. Peterburg'un inşasını felakete sürükleyen buyruk olarak yorumlayan şair, demir bir dizgin ile uçurumun kenarında düşmeye hazır

olan Rusya'yı şaha kaldıran Petro'nun emrinin tüm halkın hayatına yön verdiğini belirtir (Puşkin, 2012:243). Felakete sürükleyen buyruğun mağdurlarından olan Yevgeni, yaşadığı yıkımın nedeni olarak gördüğü "Bakır Atlı" karşısında parmaklarını sıkıp, dişlerini kenetleyerek, içindeki kine hakim olamayarak "görürsün sen!" (Puşkin, 2012:244) diye bağırır, isyan eder. Eserde "sıradan insanın" isyanını küçümsemez Petro, öfkeli yüzü ile atını şaha kaldırarak Yevgeni'yi kovalar. Neva'nın azgın suları karşısında, Fin bataklığı üzerinde Peterburg'u kurarak zafer elde eden Petro, Yevgeni'nin isyanı karşısında da başarıya ulaşır. Yevgeni eserin sonunda balıkçılar tarafından ölü olarak bulunur, "Tanrı rızası için" (Puşkin, 2012:245) ıssız bir adaya gömülür. Düzen eskisine geri döner, hikayenin başında önemsiz, sıradan bir memur olan Yevgeni, Petro'nun öfkesi altında ezilir ve sonunda yine önemsiz biri olarak hayatını yitirir.

Puşkin, Petro dönemini tarihsel gereklilik bağlamında değerlendirir, kurduğu kurumları bilgelik ve çalışkanlığın bir ürünü görürken, kararnamele acımasızlık ve sertlikle yazıldığını öne sürerek yönetiminin vahşi yanını oluşturduğunu ileri sürer (Kuleşov, 2000:24). Zalim ve vahşi yönetimine rağmen aldığı kararların toplumun ve devletin genel yararına olduğu gerekçesiyle özellikle Rusya'yı Avrupa'ya yakınlaştırmasını takdir eder. Nitekim "Rus Edebiyatının Önemsizliği Hakkında" (O niçtojestve russkoy literaturı) adlı çalışmasında uzun yıllar Rusya'nın Avrupa'ya yabancı olduğunu, kırılmalar ve fırtına dönemlerinde Çarların ve Boyarların Rusya'yı Batı'ya yaklaştırma konusunda hemfikir olduğunu ancak I. Petro'nun Kuzey Savaşı ve Poltava Savaşı gibi tarihi zaferler aracılığıyla "Avrupa aydınlanmasının fethedilen Neva kıyılarına kadar geldiğini" (Puşkin, 1834) belirtir. Peterburg'un ihtişamının, Batıya karşı bir zafer olarak inşa edildiği eserde Petro'nun yaratısı olarak övülürken, 1722'de çıkardığı kararname ile soylularının yaşadığı yıkımı Yevgeni üzerinden eleştiren Puşkin, Petro yönetimini bu bağlamda olumlu-olumsuz iki farklı yönünü yansıtarak aktarmak ister.

Sonuç

19. yüzyıl Rus edebiyatı ve düşüncesinde ülkenin ve Rus halkının geleceğinin nasıl olması gerektiği hakkında kutuplaşmaların yaşandığı bir süreç olarak var olmaktadır. Geleneklerine, köklerine, mitlerine bağlı Avrupa medeniyetinden gelen herhangi bir şeye karşı karşıt olanlar, içinde bulunulan toprak köleliği ve baskıcı otokrasiden çıkış yolu olarak Batıyı örnek almanın gerekliliğini savunanlar olarak iki

keskin gruplaşmanın olduğu bir yüzyılda Aleksandr Puşkin, vatansever ve Rus kimliğini yaratıcılığında yansıtan bir şair, yazar olarak devleti ve milleti için yararlı gördüğü her grubun düşüncelerini özgün bir şekilde sentezlemiştir. Toprak köleliği ve despotizmin baskın olduğu otokrasinin yaralarını kendi halkı için bayağı bir durum olarak gören Puşkin, geleceğe dönük umutlarını kendi toprağından, atalarından, tarihinden kopmadan, Batı medeniyetinin ilericiliğini örnek alarak inşa etmiştir. 1812 Vatan Savaşının zaferinin sonucu olarak yükselen milli bilinç, şairin vatanseverlik duygularını körüklerken, 14 Aralık 1825 tarihinde hüsrarla sonuçlanan Aralıkçı Ayaklanması Puşkin'in insanın doğası gereği doğuştan elde ettiği bir hak olarak gördüğü özgürlük düşüncesine sıkı sıkıya sarılmasına neden olmuştur. Söz konusu karmaşa döneminde Puşkin, yaratıcılığı aracılığıyla özgürlük ve vatanseverlik kavramlarını Rus kimliğini oluşturan aidiyetler bağlamında betimlemiştir. Bu hususta Rus devletini ve halkını Batı medeniyetine yakınlaştırmak için girişimlerde bulunan, savaşlar karşısında kazandığı zaferler ile şair tarafından gururla anılan I. Petro, Puşkin'in tasvir ettiği önemli tarihi kişilerin başında yer almaktadır. Çar'ın gerçekleştirdiği reformlar, geçmişine, köklerine sıkı sıkıya bağlı Rus soylu sınıfın ve halkın kendi içerisinde eski-yeni çatışmasının yaşanmasına neden olurken, reformları kolaylıkla benimseyen insanların farklı bir sınıf oluşturmaya, soylu-halk arasındaki uçurumun daha da derinleşmesine yol açmıştır. Bu bağlamda tarih boyunca Petro hem ülkesinin, milletinin yararına gerçekleştirdiği reformları aracılığı ile yüceltilmiş hem de halkını geçmişinden kopartarak, Batı düşüncesinin tohumları ile insanları yozlaştırdığı gerekçesi ile eleştirilmiştir. I. Petro'ya karşı yapılan söz konusu karşıt görüşler Puşkin yaratıcılığına da yansımaya rağmen, şair Petro'yu reformlar ile halkı geleneklerinden kopardığı düşüncesini benimsememektedir. Puşkin, başarılı bir hükümdar olarak gördüğü Çar I. Petro'yu insanlığı hor gördüğü gerekçesi ile eleştirirken, genel halkın yararı için gerçekleştirdiği değişimlerin bireylerin yaşamında yarattığı yıkıcı etkiyi görmez geldiğini ileri sürer. Çar I. Nikolay yönetiminin baskıcı atmosferini ve otokrasinin despotizme olan eğilimini eleştiren Puşkin, "Kıtalar" ve "I. Petro'nun Şöleni" şiirleri ile yücelttiği, "tahttaki işçi" olarak gördüğü I. Petro'yu över ve I. Nikolay'yı atasına benzemesi, uyrukları ile uzlaşması için çağrıda bulunur. Rusya'yı Avrupa medeniyetine yakınlaştıran, Rus tarihinin önemli zaferlerinden biri olan Poltava savaşını betimlediği "Poltava" poemasında şair Petro'nun vatansever, savaşçı ve cesur yönlerini vurgular. Petro reformlarının Rus soylu sınıfı ve halk üzerindeki olumlu etkileri, soylu

sınıfının yaşadığı eski-yeni çatışması ise “Büyük Petro’nun Arabı” eseri aracılığı ile yansıtılır. 1830’lu yıllarda tarihi kaynakları temel alarak ortaya koyduğu “Petro’nun Tarihi” adlı çalışmasında Petro’nun bilgelik ve ileri görüşlü yönünün bir yansıması olarak inşa edilen kurumları, yapılan reformları överken, halkın üzerinde yıkıcı etkiye sahip kararnamelerin sanki otokrat bir toprak ağasının kırbağı ile yazıldığını belirterek objektif bir bakış açısı ile eleştirir. Söz konusu karşıt durum “Bakır Atlı” poemasında, ülkenin yararı adına Rusya’yı Batı medeniyetine yakınlaştırmak için bir bataklık üzerine inşa edilmesi emredilen, insanın doğa karşısındaki zaferi olarak görülen Peterburg’un ihtişamlı, engin görüntüsü, kuruluş amacı olumlu bir bakış açısı ile betimlenirken, 1722 yılında yayınlanan kararname ile soylu sınıfının uğradığı yıkım şehrin güzelliği altında ezilen Yevgeni’nin trajedisi aracılığı ile aktarılır. 18. yüzyıla kadar olan süreçte Rus kimliğini oluşturan aidiyetlerin, Çar’ın ilerici yönetimi ile değişime uğraması, Rus düşüncesinde, milletinde ve idari kurumlarında eski-yeni çatışmasının ivme kazanması I. Petro’nun ve idaresinin ayırt edici özelliği olarak Puşkin’in yukarıda bahsedilen eserleri aracılığıyla yansımıştır. Bu bağlamda çalışmamızda, Rusya ve geleceği hakkındaki düşüncelerini eserleri aracılığı ile yansıtan şairin, devletin ve halkın geleceği adına atılan atılımları, I. Petro’nun girişimleri ile başlayan Avrupalılaştırma sürecinin olumlu yanlarını, milli geleneklerine, aidiyetlerine bağlı eski Rusya’yı temsil eden insanlar ile reformlar sonucu Batı kültürünü biçimsel olarak benimseyen, Batı hayranı, yeni düzene uyum sağlayan insanlar arasındaki çatışmayı Rus kimliği bağlamında ele aldığı sonucuna ulaşmıştır.

KAYNAKLAR

- ACAR, K. (2014). *Ortaçağ’dan Sovyet Devrimi’ne Rusya*, İstanbul, İletişim Yayınevi.
- AUSLENDERA, A.S. (1910). *Arap Petra Velikogo*. Erişim Tarihi: 8 Temmuz 2020. <http://pushkin-lit.ru/pushkin/articles/auslender-arap-petra-velikogo.htm>
- BEHRAMOĞLU, A. (2013). *Rus Edebiyatında Puşkin Gerçekçiliği*, İstanbul, Tekin Yayınevi.
- BELİNSKİ, V.S. (1955). *Polnoe sobranie soçinenii, C.7.*, Moskva, İzd. Akademii Nauk Sssr.
- BİLGİ, N. (2007). *Kimlik İnşası*, Ankara, Aşina Kitap.

- BRUSOV, V.Y. (1929). *Moy Puşkin*, Moskva, Gosudarstvennoe izdatelstvo.
- BÜYÜKDÜVENÇİ, S. (2014). *Kimlik ve Kişilik Üzerine Bazı Düşünceler*, Ilgaz Felsefe Günleri Kişi, Kişilik, Kimlik ve Toplum (ss. 23-29). İstanbul, Divan Kitap.
- FEYNBERG, İ. (1962). *İstoriya Petra I*. Erişim Tarihi: 3 Haziran 2020. <http://pushkin-lit.ru/pushkin/articles/fejnborg-istoriya-petra-i.htm>
- İZMAYLOV, V.N. (1958). *Lirişeskie tsikli v poezii Puşkina kontsa 20—30-g. godov*. Erişim Tarihi: 10 Eylül 2022. <http://pushkin-lit.ru/pushkin/articles/izmajlov/liricheskie-cikly-4.htm>
- KARAMZİN, N. (1811). *Zapiska o drevney i novoy Rossii v yeye politicheskoy i grazhdanskoy otnosheniyakh*. Erişim Tarihi: 10 Ekim 2020. http://az.lib.ru/k/karamzin_n_m/text_0120.shtml
- KULEŞOV V.S. (2000). *Puşkin*, (Çev. B. Karaca), İstanbul, Multilingual.
- LAPKİNA, G.A.(1958). “K istorii sozdaniya “Arapa Petra velikogo”, *Puşkin: İssledovaniya i materialı*, Leningrad, İzd. Akademii Nauk.
- LEBEDEV, Y.V. (2007). *İstoriya russkoy literaturı XIX. veka*, Moskva, Prosveşenie.
- MAKOGONENKO, G. (1974). *Tvorçestvo A.S. Puşkina*, Leningrad, Hudojestvennaya Literatura.
- MAVRODİN, V.V. (1988). *Rojdenie novoy rossii*, Leningrad, İzd. Leningradskogo universiteta.
- MEYLAH, B.S. (1958). “*Puşkin i dekabrıstı v period posle porajeniya vossyaniya 1825 goda*”, *Puşkin: İssledovaniya i materialı* (ss. 196-213.). Leningrad, İzd. Akademii Nauk.
- ORLOV, A.S., GEOGRİEV V.A., GEOGRİEVA, N.G. (2011). *İstoriya Rossii*, Moskva, Prospekt.
- PETROV, S.M. (1960). *Hudojestvennaya proza Puşkina*. Erişim Tarihi: 24 Mayıs 2019. <https://rvb.ru/pushkin/03articles/05prose.htm>
- POGOSYAN, E. (2000). *Slovo Pokhvalnoye Petru Velikomu" Lomonosova V Krugu Istoricheskikh Istochnikov "Pira Petra Pervogo" A. S. Pushkina*. Erişim Tarihi: 25 Ağustos 2022. <http://pushkin-lit.ru/pushkin/articles/pogosyan-slovo-pohvalnoe-petru.htm>
- PUŞKİN, A.S. (1834). *O niçtojestve russkoy literaturı*. Erişim Tarihi: 10 Ekim 2019. <https://rvb.ru/pushkin/01text/07criticism/02misc/1053.htm>

- PUŞKİN, A.S. (1835). *Pir Petra Pervogo*. Erişim Tarihi: 25 Ağustos 2022. https://rvb.ru/pushkin/01text/01versus/0423_36/1835/0608.htm
- PUŞKİN, A.S. (2009). *Bütün Öyküler, Bütün Romanlar*, (Çev. A. Behramoğlu), İstanbul, İş Bankası Yayınları.
- PUŞKİN, A.S. (2012). *Poemalar*, (Çev. K. Yükseler), İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.
- PUŞKİN, A.S. (2013). *Rossiya! Vstan i vozvişaysya!*, Moskva, İstitut Russkoy tsivilizatsii rodnaya strana.
- SMİTH, A.D. (2014). *Milli Kimlik*, (Çev., B.S. Şener), İstanbul, İletişim Yayınları.
- ŞULGİN, V.S., KOŞMAN, L.V. (2004). *İstoriya Russkoy Kulturi IX-XX. V.*, Moskva, DROFA.
- TİTOV, V. (1967). *Pravoslavie*, Moskva, Politiceskaya literatura.
- TOMAŞEVSKİ, B. (1941). *Puşkin i rodina*, Moskva, İzd. Akademiya Nauk.
- TOMAŞEVSKİ, B. (1962). *Puşkin*, C.2., Moskova, İzd. Akademiya Nauk.
- WALİCKİ, A. (2013). *Rus Düşünce Tarihi Aydınlanma'dan Marksizme*, Çev. Alaeddin Şenel, İstanbul, İletişim Yayınları.
- YEVLAMPİYEV, İ.İ. (2002). *İstoriya russkoy filosofii*, Moskva, Vıskaya Şkola.



International Journal of Social Sciences

ISSN: 2587-2591

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.12.12>

Volume 6/3

2022 p. 248-278

ERZİNCAN'DA SİYASAL YAŞAMIN TEMSİLCİLERİ: SİYASAL ELİTLER (1980-2022)

REPRESENTATIVES OF POLITICAL LIFE IN ERZINCAN: POLITICAL ELITES (1980-2022)

İsmail KIRAN*

ÖZ

Türkiye’de iktidar sahibi insanların daha iyi anlaşılabilmesi ile toplumun ekonomik, sosyal ve politik gelişmelerin değerlendirilmesi için siyasal elitlerin bilinmesi gerekmektedir. Siyasal elitler kadar ekonomik ve askeri elitler de önemlidir. Üçü de iktidar seçkinlerini meydana getirirler. Siyasal elitler, siyaset kurumunun içinde en üst veya ona en yakın konumda bulunanlar için kullanılmaktadır. Elitler, “seçilenler” ve “atananlar” olmak üzere ikiye ayrılırlar. Bunları belirleyici mahiyette en üst düzeyinde görev yapan partililer, milletvekilleri, başbakan ve cumhurbaşkanları buna örnektirler. Pareto’nun vurgusunu yaptığı gibi siyasal elitler dönemliktir ve tarih her zaman onların dolaşımının mezarlığına şahitlik eder. Fakat halktan çıkış hareketinin tekrar halka dönüşü de kolay olamamaktadır. Nitel araştırma yöntemi uygulanarak yapılan bu çalışma 12 Eylül 1980’de yapılan hükümet darbesinden sonra başlayan sürecin günümüze kadar Erzincan siyasetinde etkili olan “siyasal elitler”in toplumda meydana getirdiği dönüşümü irdelemektedir. Sosyal yaşantıyı belirleyen, topluma rota çizen ve geleceğin belirleniminde söz sahibi olan bu elitler incelenmiştir. Bu amaçla 1980 yılından beri Türkiye Büyük Millet Meclisi’nde görev yapan milletvekillerinin profillerinin sosyolojik açıdan incelenmesi esas alınmıştır. Çünkü Erzincan özelinde olmakla beraber bütün siyasal elitler toplumu yönlendirme sürecinde en üst konuma sahiptirler. Karar verme süreci ve şekillendirme onların eliyle olmaktadır.

* Arş. Gör., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Kurumlar Sosyolojisi Anabilim Dalı, E-mail: ismayilkiran@yahoo.com, ORCID: 0000-0001-8919-8145, Van, Türkiye.

Bunun yanında toplumu ilgilendiren büyük kararların pozitif veya negatif olarak alınmasında da onların her zaman etkisi vardır.

Anahtar Kelimeler: *Erzincan, Siyasal Elit, Ekonomik Elit, Askeri Elit.*

ABSTRACT

It is necessary to know the political elites in order to better understand the people who have power in Turkey and to evaluate the economic, social and political developments of the society. The economic and military elites are as important as the political elites, and all three make up the power elite. Political elites are used for those who are at the top or closest position within the political establishment. In general, elites are divided into “elected” and “appointed”. Members of the parties, deputies, prime ministers and presidents, who serve at the highest level with a decisive nature, are examples of this. Political elites are periodic, as Pareto stressed, and history always bears witness to the graveyard of their circulation. However, it is not easy for the movement of exit from the people to return to the people again. This study, which was carried out by applying the qualitative research method, is about the transformation that the “political elites”, who have been influential in Erzincan politics until today, the process that started after the coup d’etat on September 12, 1980. These elites, who determine the social life, draw a route to the society and have a say in the determination of the future, have been examined. For this, the sociological analysis of the profiles of the deputies who have been serving in the Grand National Assembly of Turkey since 1980 has been taken as a basis. Because all the political elites, especially in Erzincan, have the highest position in directing the society. The decision-making process and shaping are done by them. In addition, they always have a trace in the positive or negative decisions of the society.

Keywords: *Erzincan, Political Elite, Economic Elite, Military Elite.*

Giriş

Elit, Fransızca “élite” kökünden Türkçeye geçen bir kelimedir. İhtiva ettiği anlam itibarıyla de benzerleri arasında taşıdığı farklı nitelikleriyle göze çarpan, üstün, mümtaz ve seçkin anlamına gelmektedir. Zaman içinde toplumda saygın ve aynı zamanda statü sahibi olmanın yanı sıra eğitim, ekonomi, siyaset ve askeri alanlarda etkinliklerin denetimini elinde tutan kişi ve grupları tanımlamak için kullanılmıştır.¹

¹ Arslan Ali, *Elit Sosyolojisi*, (Ankara: Phoenix Yayınları, 2007), 3.

Doğu Anadolu Bölgesi'nin Yukarı Fırat Bölümü'nde yer alan Erzincan, eskiden Küçük Asya olarak bilinen bölgenin kültür merkeziydi ve İpek Yolu üzerindediydi. Bu nedenle de Hitit, Urartu ve Roma gibi devletlerin hâkimiyeti altında kalmış daha sonra Malazgirt Savaşı ile Anadolu topraklarına dâhil edilmiştir. Eriza veya Aziriz olarak adlandırılan ismi evvela Erziricin daha sonra bugün ifade edildiği gibi Erzincan'a dönüştürülmüştür.² Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2022 yılı verilerine göre Erzincan'ın nüfusu 237.351 kişidir. Büyük bir nüfusu barındırmamasına rağmen Erzincan tarihi bir kenttir. Bu tarihi kent kültürel zenginliği kadar tabii güzellikleri ve eşsiz coğrafyası ile birlikte bir turizm kenti olmayı başaramamış bu nedenle ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan kalkınmamıştır.

Kabul gören ifade ile "etrafı dağlı ortası bağlı" olarak bilinen Erzincan'ın³ ekonomisi tarım ve hayvancılığa dayanmakta ve sanayisi de gelişmediği için kent ekonomik açıdan geri kalmıştır. 1939 yılında meydana gelen birinci depremden sonra Munzur ve Keşiş Dağları arasında düz bir ovada kurulan Erzincan'ın geri kalmışlık sürecini 1992'de yaşadığı ikinci büyük deprem daha da kalıcı kılmıştır. Bu kötü gidişi kısmen de olsa gidermek için 2006 yılında Erzincan'ın da içinde yer aldığı üçüncü ve dördüncü dereceden gelişmiş illere üniversite açılması planı uygulanmaya konulmuştur.

Metodoloji

Makale, 20 yılda orta ölçekte, 50 yılda ise büyük ölçekte depremlerin meydana geldiği Erzincan'da toplumsal yapı açısından siyaset, ekonomi ve sosyal ilişkileri incelemek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu nedenle 2021 Yılı'nın Şubat ayında sosyolojik gözlem yapmak ve kenti ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan tanımak için Erzincan'a gidilmiştir. Bunun yanında Erzincan Eski Belediye Başkanlarından Mehmet Buyruk, Müstakil Sanayici ve İşadamları Derneği (MÜSİAD) Erzincan Şube Başkanları, Erzincan Esnaf ve Sanatkârlar Odaları Birliği Başkanı ve Gazeteci-Yazar H. İbrahim Özdemir ile telefon görüşmesi yapılmıştır. Ayrıca yaşantıları ile Erzincan ile bütünleşen politikacılar tarafından yazılan hatıratlar okunmuştur. İkinci olarak da

² TÜİK, *Seçilmiş Göstergelerle 2013 Erzincan*, (Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası, 2014), VIII.

³ Özbek Nizamettin, *Erzincan'dan Kemah'tan*, (Ankara: Emel Matbaacılık, 1982), 6.

biyografi ve otobiyografi konusunda yazılan kitap, makale ve yüksek lisans tezlerinden de istifade edilmiştir.

Ekonomik, sosyal ve kültürel parametreleriyle bir Anadolu kenti görünümünde olan Erzincan siyasal arenada ise farklı partilerden siyasal yaşamın temsilciliğini yapan çok sayıda siyasal elit çıkarmıştır. Türkiye’de atama biçimleri farklı olmakla beraber bu kentte başta Mehmet Şemsettin Günaltay, Yıldırım Akbulut ve Binali Yıldırım gibi üç başbakan ile çok sayıda bakan, milletvekili ve bürokrat siyasal yaşama renk katmıştır. Makale, kentin ekonomik, sosyal ve kültürel düzeyde ilerleme kaydedememesine rağmen siyasal elitlerin neden ön plana çıktığını sorgulamayı amaç edinmektedir.

Siyasal Yaşam ve Elitler

XVII. yüzyıldan itibaren kullanılmaya başlanan elit kavramının kullanımı zamanla genişletilmiş birinci sınıf askeri birlikler ya da soyluluğun yüksek aşamaları gibi üst toplumsal kümeleri konu edinmeye başlamıştır.⁴ Toplumun üstün bireylerden oluşan kesimler tarafından yönetilmesi düşüncesi Platon’dan çok daha önce Hint toplumunu düzenleyen Brahmanca kast öğretilerinde de belirgin bir şekilde vardı.

Modern toplumda ise egemen olan “toplumsal” ve “siyasal seçkinler” ayrımını yapanlardan biri de Saint-Simon’dur. Ama takipçileri onun bu konudaki düşüncelerini sosyalizmin gelişimi yönünde kullanmış ayrıca sınıf farklılıkları ile zengin ve yoksul karşıtlığına yönelik nitelendirmelerde bulunmuşlardır. Saint-Simon’un düşüncelerindeki seçkin ve yetkeci öğeler August Comte’nin pozitif felsefesinde yeniden öne çıkmıştır.⁵ Bunlar klasik seçkinler elitizm kuramının temsilcileri olan Gaetano Mosca ve Vilfredo Pareto’yu da etkilemişlerdir. Bu kavram Avrupa’da 1900’lü yıllardan itibaren kullanılırken Amerika ve İngiltere’de kullanımı ise Pareto tarafından toplum bilimsel seçkin kuramların yayıldığı 1930’lu yıllarda başlar. Pareto, toplumda iki katmanın bulunduğunu ifade eder:

1.Hükümet üzerinde etkisi olmayan alt katmanlar yani seçkin olmayanlar.

2. Seçkinler.

⁴ Bottomore Tom B., *Seçkinler ve Toplum*, çev: Erol Mutlu, (Ankara: Gündoğan Yayınları, 1990), 7.

⁵ Meriç Cemil, *Saint-Simon İlk Sosyolog, İlk Sosyalist*, (İstanbul: İletişim Yayınları, 1995), 89.

Pareto bunu da kendi içinde “yönetici olan egemen seçkinler” ile “yönetici olmayan seçkinler” olarak ikiye ayırır. Onu bu ayrımı yapmaya iten iki nedenden söz edilebilir. Birincisi, kişilerin sahip olduğu servet dağılımı ile bunu da destekleyen zekâ düzeyleri, matematiğe olan yatkınlıkları, müzik ve aktörel yetenekleridir. İkincisi ise bireylerin siyasal ve toplumsal alanlarda sahip oldukları güç veya nüfuz dereceleridir. Pareto’ya göre elit, insanların çalışmalarına not verme yoluyla bir sıralanmaya tabi tutulduğunda kendi faaliyet dallarında en yüksek endekslere sahip olanlardır. Avukatlar, memurlar ve çok kazananlar yani var oluş koşulları ile akılları ve varlıkları sayesinde başkalarına oranla üstün bir çizgide yer alan kişiler elitlerdir.⁶

Seçkinler, toplumu kaba güç ve aldatmaca ile yönetmekten ziyade toplumdaki nüfuzlu kesimlerin çıkarlarını temsil ederler. Ayrıca Mosca’ya göre modern çağda seçkinler, toplumun geri kalan kesimi üzerine çöreklenmemişlerdir. Seçkinler (egemen sınıf) ile alt-seçkinler arasında geçişi sağlayan görevliler, yöneticiler, beyaz yakalı işçiler, bilim adamları ve aydınlardan oluşan “yeni orta sınıf” bulunmaktadır. Mosca, herhangi bir siyasal organizmanın istikrarını yeni orta sınıfın ulaştığı ahlak ve zekâ gibi üstünlüklerine bağlar. Ama Mosca ve Pareto şu konuda anlaşılır: Her toplumda toplumun geri kalan kısmını idare eden bir azınlık vardır. Bu azınlık siyasal komuta vazifesini yerine getirir ve belirsiz biçimde siyasal kararları doğrudan etkileyebilecek kesimlerden oluşan bir siyasal sınıftır. Bu sınıfın mensupları alt tabakalardan yeni üyelerin ve yeni grupların katılmasıyla nadiren de olsa yerleşik seçkinlerin “karşıt seçkinler” tarafından yerlerinden edilmesi sonucu “seçkinlerin dolaşımı” başlar. Pareto bu dolaşımı tortular (duygular) fikrinden yola çıkarak psikolojik nedenlerle açıklar.⁷

Seçkinlerin dolaşımı, seçkin olanlar ile seçkin olmayanlar arasında bir dolaşım süreci mi yoksa bir seçkin kesimin yerini bir başka kesime bıraktığı başka bir süreç midir? Birincisi daha baskın olmakla beraber Pareto, her iki yaklaşımı da kabul eder. Ona göre aristokrasilerin çöküşü ve yenilenişi sırasında yönetici sınıf aşağıdan yukarıya doğru hem sayısal ve hem de nitelik olarak yenilenir. Pareto’ya göre bireylerin dolaşımının yavaşlaması iktidarda olanların önemli ölçüde yoz ilişkilere sahip olması ve bağımlı sınıflardaki nitelikli öğelerin artması oluşan dengeyi istikrarsızlaştırır. Bunun sonucunda

⁶Pareto Vilfredo, *The Mind And Society*, 4 Cilt, (New York: Harcourt, Brace and Company, 1935), 1422.

⁷ Pareto Vilfredo, *Seçkinlerin Yükselişi ve Düşüşü*, çev: Merve Zeynep Doğan, (Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2010), 22.

meydana gelen en küçük değişim onu yıkar. Hatta her devrim ve her istila toplumda ciddi değişiklik yaptırır bu da bir başka seçkin kesimi iktidara getirir. Sonuçta toplumda yeni bir denge kurulur. Pareto, bu dolaşımı yerleşik çıkarların çökmesi ve yeni çıkarların doğmasına da bağlar. Ama bireylerin tırmanışı ve inişi ile toplumsal kümelerin yükselişi ve inişi üzerinde inşa ettiği iki tip seçkinler dolaşımının birbiriyle nasıl bağlanılacağı ise cevap vermez.⁸

Bu tırmanış ve inişin sonucunda yönetici elitler güçsüzleşir. Sonuçta ortaya çıkan boşluğu Antonio Gramsci, “hegemonya bunalımı” olarak tanımlar.⁹ Pareto, çıkarları gizleyen ve sosyal realiteyi örten yalanları ise “dérivation” yani “türem” olarak tanımlar. Ona göre görünen her gerçeğin yanında bir de görünmeyen bir gerçek vardır. İçgüdüler ise insanı harekete geçiren gerçek faktörlerdir. Ama insanlar akıldışı hareketlerini akla uygun gibi yapmak istedikleri için buna uygun ideolojiler uydururlar. Bu nedenle ona göre determinizmi ortaya çıkaran asıl faktör akıldan ziyade hislerdir.¹⁰ Pareto, seçkinlerin sınırlarından söz ederken çok belirgin olmayan insan kümelerinden söz etmektedir. Bunları da askeri, dinsel ve ticari aristokrasi ile plütokrasi (zenginlerin iktidarı ve buna dayalı yönetimi) olarak ayırır.

Konuya biraz daha farklı bakan Mosca ise az gelişmiş ve uygarlığın aydınlığına çok az oranda ulaşmış “yönetilen sınıf” ile bunların karşısında yer alan en gelişmiş ve en güçlü aşamaya ulaşan “yöneten sınıf” dediği iki tür sınıftan söz eder. Sayısı daha az olan yöneten sınıf üzerine düşen siyasal görevleri yerine getirir, gücü tekelinde tutar ve sahibi olduğu bu güç sayesinde üstünlüklerden yararlanır. Ama sayısı daha çok olan yönetilenler ise yönetenler tarafından şu ya da bu şekilde bazen meşru ve bazen de keyfi ve zora dayalı bir biçimde yönetilir ve denetlenirler.¹¹ Bu nedenle azınlığın çoğunluk üzerindeki hâkimiyetini, azınlığın örgütlü olmasıyla açıklamak mümkündür. Çünkü azınlık tam da azınlık olduğu için ve genellikle de üstün bireylerden meydana geldiği için örgütlüdür. Mosca ayrıca modern demokrasiler ile diğer siyasal örgütlenmeler arasında farkların bulunduğunu ve egemen azınlığın çoğunluk üzerindeki basit yönetimi yerine ikisi arasında bir karşılıklı bir etkileşimden söz eder. Bunu tamamlayıcı mahiyette Mosca yeni

⁸ Pareto, age., 15.

⁹ Gramsci Antonio, *Felsefe ve Politika Sorunları*, çev. Adnan Cemgil, (İstanbul: Payel Yay., 1975), 294.

¹⁰ Pareto Vilfredo, *Les Syst èmes Socialistes*, (Paris: Libraires-Editeurs, 1902), 5.

¹¹ Bottomore, age., 11.

seçkinlerin yükselişini toplumda yeni ortaya çıkan teknolojik ve ekonomik çıkarları temsil eden toplumsal güçlerin ortaya çıkmasıyla ilişkilendirir. Bu nedenle seçkinlerin dolaşımını psikolojik açıdan olduğu gibi toplum bilimsel açıdan da açıklar.¹²

Pareto ve Mosca'nın "seçkinlerin dolaşımı" ile normatif elitizm kuramcısı Friedrich Nietzsche'nin "üstün insan"ı içine alan öğretileri beraberinde feodal kalıntıyı barındıran bir toplumun ürünüdür. Örneğin Nietzsche üstün insan öğretisini savunmuştur. Bu öğretiyi daha önce Johann Caspar Goethe ve Johann Gottfried Herder gibi düşünürler de kullanmışlardır ama bunu sistemli hale getiren Nietzsche'dir. O, bu konudaki düşüncelerini "Zerdüşt Böyle Buyurdu" isimli kitabında işlemiş ve tasavvur ettiği insanüstü tipi için Zerdüşt'ü örnek almıştır. Üst-insan, insanın aşılmasını ve yenilenmesini telkin eder ve üst-insanların meydana getirdiği yeni bir aristokrat neslin doğmasını savunur.¹³ Bu şekilde ortaya çıkan yeni nesil, Nietzsche'ye göre üst-insandır. Bu insan türünün doğması için toplumda savaş esasına dayalı yeni bir ahlak hüküm sürmelidir. Nietzsche, bu açıdan dinlerin getirdiği sevgi, merhamet ve benzeri değerlerin tamamına savaş açmıştır. Ona göre tüm bu değerler esirlerin ve sürülerin ahlaki değerleridir. Bu ahlaki değerlerin tamamen değişmesini bunu üst-insanın yapmasını ve bunların yerine kendine uygun yeni değerler tanzim etmesini önerir. Ayrıca toplumda çok sayıda orta ve aşağı insanlar vardır ve bunları da koruyan ahlak ve dinler kaldırılmalıdır. Dünya kavga ve savaş meydanı olmalıdır ki kuvvetler ortaya çıksın. Buradan da "kuvvetler iradesi" felsefesine ulaşır. Üst-insan, ona göre yeryüzünün gayesidir. Bunun için iradeden kurtulmak gerekir. Çünkü güç fazileti doğurur.

Nietzsche'nin bu üst-insan fikrine Arthur de Gobineau'nun "üstün ırk" teorisi ile Darwin'in "tabii seçkinleşme" teorileri öncülük etmiştir.¹⁴ Bu teoriler, insanları ve milletleri amansız bir menfaat kavgasına sürüklemiş ve ferdiyetçi ahlakın had safhaya ulaşmasına neden olmuştur. Darwin'e göre bütün varlıklar daima bir mücadele halindedirler. Bu mücadelede mevcut şartlara en iyi intibak edenler en kuvvetli olanlardır. Bunlar bu mücadelede yok olmayan ve hayatta kalmayı başaranlardır. Bunlar ölmedikleri için diğerlerini ezmiş ve sonunda rahata kavuşmuşlardır. Toplum hayatı da savaş

¹² Bottomore, age., 15

¹³Nietzsche, Friedrich, *Böyle Buyurdu Zerdüşt*, çev: Turan Oflazoğlu, (İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları., 2001), 333-346.

¹⁴ Darwin Charles, *İnsanın Türeyişi*, çev: Ömer Ünalın, (Ankara: Onur Yay., 1978), 190-203.

meydanlarına benzer. Yaşamak demek savaş yapmak ve bunun sonunda kazanmak demektir.

Geçmiş ve gelecek olan bütün toplumların tarihi egemen sınıflarının tarihidir. Tarihin her döneminde bir egemen sınıf ve bir de sömürü sınıfı olmuştur. Seçkin kavramı, Marxist kuramda bir orta sınıf nosyonudur. Çünkü proleterya sınıfsız toplumu başlatacak nihai sınıftır. Seçkin deyiminin iletlediği başlıca nosyon üstünlük nosyonudur. Marx, kuramını iki insan kategorisi üzerinde inşa etmiştir. Her toplumda iki insan kategorisi vardır. Birincisi, burjuvazi gibi üretim gücünü elinde bulunduran “egemen sınıf”, ikincisi ise bir ya da daha çok sayıda emekçiden oluşan “bağımlı sınıf”tır.¹⁵

Bunu tamamlayıcı mahiyette Max Weber’in yaklaşımı ise kapitalizmin gelişmesinde Marx’ın ön-gereklilik saydığı ekonomik değişmelerin ve yeni sınıfın oluşması için insanların daha çok çalışması ve daha çok servet birikimi yapması için tutumlarında Protestan mezhebinin neden olduğu radikal değişikliğin de gerçekleşmesi gerekir.¹⁶ Weber, bu yaklaşımı ile Marx’a cevap vermiş ve ona göre feodalizmden kapitalizme geçiş sadece ekonomik etkenlerden kaynaklanmamakta buna yardımcı olan başka faktörlerde bulunmaktadır. Ancak Weber’in Protestan ahlakına yönelik yapmış olduğu vurgu tarihsel reform hareketinin kapitalizmin gelişmesinde özsel olduğunu ispatlayamaması nedeniyle doğrulanamamıştır.

Modern elitizm kuramcısı C. Wright Mills ise “egemen sınıf” için “iktidar seçkinleri” tabirini kullanır. Bu aynı zamanda modern elitizm vurgusudur. Gereğesi de şudur: “Egemen sınıf” anlam itibariyle kötü bir tanımlamadır. Sınıf, siyasal bir karakter arz eden egemen olmanın ötesinde ekonomik bir tanımlamadır. Egemen olmak ekonomik açıdan bir sınıfın siyasal olarak hükümet ettiği kuramı ifade etmektedir. Bu nedenle Mills’in, “iktidar seçkinleri” tanımı ile Pareto’nun “yönetici seçkinler” tanımı benzerlik arz eder. Mills, sözünü ettiği seçkinleri iktidar araçlarına göre komuta konumlarını işgal edenler olarak tanımlar. Ona göre ABD’de şirketleri idare edenler, siyasete yön veren liderler ve askeri gücü elinde bulunduranlardan oluşan üç seçkin kesim bulunmaktadır.¹⁷

¹⁵ Aron Raymond, *Sosyolojik Düşüncenin Evreleri*, çev: Korkmaz Alemdar, (Ankara: Bilgi Yay., 1994), 111.

¹⁶ Weber Max, *L'éthique Protestante et l'esprit du capitalisme*, (Paris: Le Monde Flammarion, 2009), 157-170.

¹⁷ Mills C. Wright, *İktidar Seçkinleri*, çev: Ünsal Oskay, (Ankara: Bilgi Yay., 1974), 385.

Türkiye'de İktidar Seçkinleri

İktidar Seçkinlerinin Tarihsel Kökenleri

Siyasetin asıl gayesi birlikte yaşayan insanların sosyal, ekonomik ve siyasal ilişkilerini düzenlemektir. Bunun düzenlenmesi için de devletin iktidar sahibi olması gerekir. Devlet iktidarını herkes bir anda kullanamayacağı gibi siyasi iktidar insanlara eşit bir şekilde de dağıtılamamaktadır. Buna da yukarıda ifade edildiği gibi Mills'in sözünü ettiği "iktidar seçkinleri" karar verir.

Osmanlı Devleti kurulduğu tarihte yönetici sınıf üzerinde derin bir Balkan Savaşı etkisi vardı. Osmanlı toprakları üzerinde uygulanan yöntem Balkanlardan gelen Hıristiyan çocukların küçük yaştan itibaren alınarak çok sıkı bir eğitim sürecinden geçirilmelerini zorunlu kılmıştır. Bu süreç onların zamanla Osmanlı siyasi ve askeri elitlerinin arasına katılmalarına ve "devşirme" sisteminin inşasına vesile olmuştur.¹⁸ Bunlara yerleşik düzeyde yaşamını sürdüren yerel Hıristiyan yönetici elitinin de sisteme uyum sağlamasıyla Osmanlı iktidar eliti tamamlanma sürecini tamamlamıştır.

Aynı dönemlerde Osmanlı toplum yapısı içinde Müslüman kesim savaş, din ve tarım alanlarında etkili olurken sanayi ve ticari alanlar ise büyük oranda Müslüman olmayan kesimin kontrolü altına gitmiştir. Osmanlı'nın son dönemine kadar yukarıda sözü edilen devşirmelerden oluşan bürokratik elit kadro padişahların bütün iktidarlara boyunca toplum hayatına müdahale etmişlerdir. Bu kadro, Osmanlı Devleti'nin son döneminde devleti kurtarmak için modernleşmeyi yöntem olarak seçmiş ve 1839 tarihinde imzalanan Tanzimat Fermanı ile de bu modernleşme sürecini resmi düzeyde başlatmıştır.¹⁹

Osmanlı Devleti'nde modernleşme çabalarını başlatan meclis, daha önce Avrupa'da imtiyazlı sınıfların dışında geniş yığınların söz sahibi olamadığı bir kurumdu. Ama yirminci yüzyılın ilk çeyreğinde ise bu meclisler yükselen burjuvazi ile eski feodal sınıf temsilcilerinin çatışmalarına sahne olmuştur. Osmanlı Devleti'nde ise meclis 1876 tarihinden itibaren millet sisteminin ortaya çıkarttığı unsurların birleştiği bir araç olmuştur. Çünkü bu mecliste bürokrasinin geleneksel kozmopolit yapısından kaynaklanan kesimler burada kendilerini temsil edebilmişlerdir. Örneğin ilk mecliste

¹⁸ Lewis Bernard, *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, (Ankara: Türk Tarih Kurumu Yay., 2000), 4.

¹⁹ Lewis, age., 107.

dokuz ayan azası, otuz yedi mebussan azası olmak üzere toplam kırk altı gayri Müslim milletvekili vardı. Daha sonra yapılan ikinci seçimde ise meclise 56'sı Müslüman, 40'ı ise gayri Müslim olmak üzere 96 milletvekili yer almıştır.²⁰

İlk Osmanlı Meclisi sınıfsal temsilden ziyade etnik temsile dayanıyordu. Gelen üyeler tayinle gelmişlerdir. Devşirme sisteminin verdiği kültürle yetişenler devlet tarafından özel olarak gerek aile ve aşiret ile gerekse de sahibi oldukları vatan duygusundan yoksun bir tarzda hayata tutunmuşlardır. Bütün değerlerin yerine devleti koyan bürokratlar, Cumhuriyetin ilanından sonra da bu özel konumlarını korumuşlardır. Örneğin Osmanlı Devleti'nde subaylarının % 93'ü, memurların ise % 85'i devletin dağılmasından sonra kurulan yeni devlette görev yapmış ve sahip oldukları imtiyazları kaybetmeden yaşamlarını sürdürmüşlerdir. Bu kesim iletişimini İstanbul tüccarı, Anadolu'da ise eşraf, toprak ağaları, milletvekilleri ve bürokrasi ile sürdürmüştür.²¹

Cumhuriyetin ilanı asker ağırlıklı bir bürokrasi tarafından yapıldığı için kurucu elitler kendi aralarında uzun süre bir tür aşiret dayanışması kurmuşlardır. Sistemi de her anlamda kontrol etmiş ve ülkeyi dönüştürerek bugüne getirmişlerdir. Büyük çoğunluğu köylülerden oluşan bir toplumda okumuşlardan oluşan dar ideolojik cemaat, ülkenin ekonomisine, bürokrasisine, kültür hayatına ve medyasına hâkim olmuştur. Her iktidar değişiminde bu elit kesim ekonomi ve bürokrasideki egemenliğini sürdürmüştür. Gerek merkez sol ve gerekse de muhafazakâr sağ kesimler aynı elit kesimin üyelerinden oluşmuştur. Bu elitler eğitim ve sınıfsal özelliklerinin yanı sıra sistem içindeki ayrıcalıklı konumlarını toplum mühendisliği sayesinde korumuşlardır. Örneğin Osmanlı Devleti'nde ilk seçimler 1877 tarihinde Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde ise Mustafa Kemal'in imzası ile yayınlanan "İntihab Hakkında Tebliğ"e göre 19 Mart 1920 tarihinde yapılmıştır.²² O tarihte illerin özelliklerine göre bazı farklılıklar olmakla beraber seçilenler genellikle eşraf ve bürokratlardan oluşturulmuştur.

Cumhuriyetin ilanından sonra ise aynı tablo taşrada eşraf, Ankara'da bürokrat ağırlıklı olarak devam etmiştir. Eşraf, Jön Türklerin 1908'de başarı kazanması sonucu

²⁰ Kumaş Rahmi, *Parlamentonun Boyutları*, (İstanbul: Çağdaş Yayınları, 1985), 91.

²¹ Cem İsmail, *Türkiye'de Geri Kalmışlığın Tarihi*, (İstanbul: Cem Yayınları., 1979), 270.

²² Özgül Bülent, Seçim ve Seçim Sistemleri, Türkiye'deki Seçim Sistemi Uygulamaları ve Bir Model Önerisi, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta, 2002, 92-100

Osmanlı siyasal sisteminde görünürlük kazanmaya başlamıştır. Din adamları ise değerler ve simgeler üzerinde kurmuş oldukları hâkimiyet alanını korumak için merkezilikten kurtulmayı ve kültür üzerinde denetimi sağlamak için parlamentoda yer almaya başlamıştır.²³ Siyasal elitlerin Türkiye'deki dolaşımına bakıldığında ise Türkiye'de önce modern bir devlet kurulmuş ve sonra bu devlete uygun bir nüfus yaratılmıştır. Sünni olmak kabul görmüştür. Orta Asya'daki geçmiş üzerinde yeni bir köprü kurulmuştur. Fakat fiili durumun farklı olması ve nüfusun büyük çoğunluğunun Sünni kesimden oluşması nedeniyle elitler, ulus devlet projesini Sünnileştirmişlerdir.

Türkiye'de pozitivism, beraberinde laikleşme getirmiştir. Ama bu laikleşme, tanrılı dinin yerine tanrısız bir beşeriyet dinini ikame ettirmiştir. Nietzsche'nin Tanrı öldü döngüsü birazda insan ruhunun özgür oluşu ile ilgilidir. Bunun altında yatan faktör ise insanın kendi tarihini ve kendi ruhunu putlaştırmasıdır. Tanrı'nın ölümü aynı zamanda yeni putların doğmasının habercisi olmuştur. Bunun tamamlayıcı olan modernlik ise toplumun merkezindeki Tanrı'nın yerine bilimi koymuş ve dinsel inançlar ise özel yaşam dâhilinde bir yerde konumlandırılmıştır.²⁴ Ortaya çıkan bu boşluğu Batı'da bürokrasi doldurmuştur. Çünkü bu şekilde inşa edilen beşeriyet dininin mayasında bilim vardır. Comte'nin toplumsal devinimi teolojik, metafizik ve pozitivist forma tabi tutan döngüsü bu nedenle bilime geçişin müjdesi olmuştur.²⁵

Cumhuriyet elitinin bütün bu çabaları sonuç itibariyle tarihsiz ve belleksizliğe dayalı modern görüntülü bir toplumu inşa etmiştir. Bunun içinde marjinalleştirilmiş Müslüman kimliği görmek zor olmamıştır. Ama bu projenin diyalektik dönüşümü kendi içinde panzehrini ihtiva ettiği için kendini hemen belli ettirmiştir. Daha açıkçası bu proje, merkez ve taşra kültürlerini birbirinden ayırmış ve aralarındaki mekânsal mesafeyi azaltmıştır. Taşradan şehirlere yapılan göçler Kemalizm ile siyasal İslam'ın sürtüşmesine neden olmuştur. Kadioğlu'na göre "siyasal İslam, bizzat Kemalizm'in kendi iç dinamiklerinden türemiştir".²⁶

²³Mardin Şerif, "Türk Siyasasını Açıklayabilecek Bir Anahtar: Merkez-Çevre İlişkileri", Der: Ersin Kalaycıoğlu, Ali Yaşar Sarıbay, *Türkiye'de Politik Değişim ve Modernleşirme*, (İstanbul: Alfa Yayıncılık, Alfa: 629, Dizi No: 023, 2000), 93.

²⁴Touraine Alain, *Critique de la Modernité*, (Paris: Fayard, 1992), 22.

²⁵Comte Aguste, *Le Positivism*, par: J. Stuart Mille, (Ancienne Librairie Germer Baillière Et C: Paris, 1893), 10.

²⁶Kadioğlu Ayşe, *Cumhuriyet İradesi Demokrasi Muhakemesi*, (İstanbul: Metis Yayınları, 1999), 32.

Erzincan'da Siyasal Temsil: Siyasal Elitler (1980-2022)

Cumhuriyet döneminin başında ekonomi tarım ve hayvancılığa dayanıyordu. Sanayi ise gelişmemişti. Modern anlamda burjuva sınıfı ancak bu dönemde devlet eliyle yaratılmıştır.²⁷ 1960 yılında gerçekleşen hükümet darbesinden sonra başlayan ithal ikameci sanayileşme hamlesi de 1980 yılına kadar devam etmiştir. Turgut Özal'la beraber 1980 yılından itibaren bu anlayış yerini serbest ekonomi modeline bırakmıştır. Türkiye bununla da dışarıya açılmış ve özel sektör öncülüğünde ihracat hedefli bir süreci benimsemiştir. Erzincan'a gelince özel sektör bu kentte uzun bir dönem var olamadığı için yatırım da yapamamıştır. Sosyologlara göre elitler, yalnızca kuralları belirlemenin yanında milyonlarca insanın oynayacağı rolleri de belirlerler. Bu nedenle de Erzincan'da siyasal elitlerden kaynaklı burjuvazi olmamıştır. Gelişemeyen ekonomik parametreler beraberinde iç göçü tetiklemiştir ve siyasal elitlerin dolaşımı da bundan farklı olmamıştır.

Gerek Türkiye'de ve gerekse de Erzincan'da burjuva sınıfının sosyal hayat içerisinde etkili olabilecek güce ulaşması çok partili dönemden itibaren başlamıştır. Bu dönemin yeni siyasal elitleri ise küçük toprak sahipleri, tüccarlar, zanaatkârlar ve toplum içerisinde sosyal bir statüye sahip olan etkili ailelere dayanmıştır.²⁸ Oysa cumhuriyetin kuruluşundan 1950 yılına kadar toplum üzerinde askeri elitler kadar yerel liderlerle birlikte yerel elitler etkili olmuştur.²⁹ Erzincan'da da elit dolaşımı; "plüralist", "rekabetçi" ve "demokratik" bir düzlemde modern elitizm bağlamında gelişmiştir. Bu nedenle Erzincan da siyasal elitlere dayalı dolaşımın üç aşamalı bir seyir izlemiştir.

Birinci aşama kendini "ekonomi" üzerinden gerçekleştirmiştir. Örneğin gerek 1939 ve gerekse de 1946 yıllarında Erzincan mecliste yedi milletvekili ile temsil edilirken bu sayı 1920 yılında beş milletvekili ile sınırlandırılmıştır. Erzincan; 1923, 1927 ve 1931 yıllarında ise üç milletvekili, 1934, 1961, 1965 ve 1969 yıllarında dört milletvekili, 1943, 1950 ve 1954 yıllarında beş milletvekili olmuştur. 1957 yılında ise altı milletvekili ile

²⁷Gültekin Burcu, "*L'économie Turque Entre Néo-Libéralisme et Pesanteur Etatique*", La Turquie Aujourd'hui, par Olivier Roy, (Universalis: France, 2004), 42.

²⁸Karpat Kemal, *Osmanlı'dan Günümüze Elitler ve Din*, (İstanbul: Timaş Yayınları, 2010), 74.

²⁹Arslan, age., 99.

temsil edilmiştir. 1995 yılında 4 milletvekili, 1973 yılından 2007 yılına kadar üç milletvekili ile temsil edilen Erzincan, 2011, 2015 ve 2018 tarihlerinde yapılan seçimlerde ise iki milletvekili ile temsil edilmiştir. Bu tablo Erzincan'ın ekonomik açıdan kalkınamamasının dışarıya göç verdiğini ve bunun da azalan kent nüfusunun milletvekili sayısını düşürdüğünün bir sonucudur.³⁰ Örneğin 1 Kasım 2015 tarihinde yapılan XXVI. Dönem Milletvekili Genel Seçimlerinde TBMM'ye 2'si Erzincan'dan olmak üzere toplam 8 Erzincanlı milletvekili seçilmiştir. Daha öncede XXV. Dönemde 7 ve XXIV. Dönemde ise 11 Erzincanlı mecliste milletvekili olarak bulunmuştur. Bu şekilde siyasal elit olan bazı Erzincanlıların milletvekili olarak İstanbul ve Ankara başta olmak büyük kentleri tercih etmeleri diğer iller içinde söz konusudur. Ancak gerek Erzincan'da ve gerekse diğer illerde milletvekili seçilmeleri yukarıda görüldüğü gibi doğdukları kentlerin ekonomik açıdan geri kalması ve bu nedenle de dışarıya göç vermesinden kaynaklanmaktadır. Müstakil Sanayici ve İşadamları Derneği (MÜSİAD) Erzincan Şube Başkanı Ertan Buyruk, bu göç olgusunu doğrulamaktadır. Buyruk'a göre "Devlet kalkınma için gereken yatırımları yapmakta ama bürokrasiden kaynaklı bazı sorunlar nedeniyle ihtiyaç duyulan yatırımlar yapılamamaktadır. Erzincan Organize Sanayi Bölgesi'nde doluluk oranının % 65 civarında olduğunu ve kentin kalkınması için kısa, orta ve uzun vadede kalkınma planlarının yapılması gerektiğini" söylemektedir (Telefon görüşmesi, 2022). MÜSİAD Erzincan Şube Eski Başkanlarından Murat Yurt ise "Organize Sanayi Bölgesi'nde bulunan fabrikaların en fazla %40'nın aktif üretim içinde bulunduğunu ve buralarda da istihdam edilenlerin sayısının 2500 kişi civarında olduğunu" söylemektedir (Telefon görüşmesi, 2022).

İkinci aşama ise 1939 yılında gerçekleşen depremin Erzincan'da "sosyal" yaşam üzerinde oynamış olduğu olumsuz roldür. Meydana gelen bu depremde 32.968 kişi hayatını kaybetmiş ve 116.720 bina yıkılmıştır. İnsanlık tarihi boyunca meydana gelen depremler can kayıplarına göre sıralandığında Erzincan depremi, 27. sırada, son yüzyıl depremleri sıralanmaya tabi tutulduğunda ise 8. sırada yer almaktadır.³¹ Depremin açtığı yaralar uzun yıllar sarılamamıştır. Erzincan Depremi o gün dış basında da haber konusu olmuş İngiliz gözlem evi müdürü "Yıllardan beri meydana gelen en şiddetli sarsıntı

³⁰ Erzincan milletvekilleri listesi - Vikipedi <https://tr.wikipedia.org/wiki/Erzi>

³¹ Gül Osman Kubilay, "27 Aralık 1939 Erzincan Depremi'nin Sivas ve İlçelerine Etkileri", Zeitschrift für die Welt der Türken ZFWT Vol. 3, No: 2, 2011, 135-145.

budur” demiştir. Cumhurbaşkanı İnönü’de depremi yakından görmek için yurt gezileri için kullandığı ünlü “Beyaz Tren”le Erzincan’a gitmiştir.³² Erzincan Esnaf ve Sanatkârlar Odaları Birliği Başkanı Bedir Limon, “1939 depreminden sonra diğer kentlere göçün başladığını giden insanların gittikleri kentlerde iş kurduktan sonra bir daha geriye dönmedikleri gibi akrabalarını da yanlarına davet ettiklerini söylemektedir. Bununda göç edenlerin sayısını artırdığını ve bu sonucun 1992’de gerçekleşen ikinci depremden sonra da tekrarlandığını ifade etmektedir” (Telefon görüşmesi, 2022).

Depremin sosyal doku üzerinde meydana getirdiği zararların giderilmesi için çalışılmıştır. Bu nedenle 1949 yılında günlük yayın yapan Hür Söz gazetesinin haberine göre dönemin Başbakanı Şemsettin Günaltay, Erzincan İplik Fabrikası’nın temel atma merasiminde hazır bulunmuş ve yapmış olduğu konuşmada şunları söylemiştir: “Tabiatın amansız kahrına sebep olduğu ıstıraplı günler sona ermiş bulunuyor. Bir toprak yığını halinde bulunan eski Erzincan yanında bugün bir ümran parçası yükselmektedir. Bu manzara yarınki Erzincan’ın doğumunun bir mamuresi olacağı kanatını vermektedir”.³³ Gelişen süreçte kamu yatırımlarıyla Erzincan’da ekonomik kalkınma başarılmak istenmiş ama kapalı ekonominin kapağı kırılmadığı için başarı sağlanamamıştır.³⁴ Erzincan’da iki büyük deprem yaşanmasına rağmen Limon, “Erzincan, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri’nde yer alan iller içinde % 5 gibi en az göç veren kenttir” demektedir (Telefon görüşmesi, 2022).

Erzincan Eski Belediye Başkanlarından Hüsamettin Atabeyli, Yeni Erzincan’ın birinci depremden sonra uygulamaya konulan yeni plana göre yıkılan kentin kuzeyinde bulunan ovada ve tamamen tarıma elverişli bir saha üzerinde kurulduğundan söz etmektedir.³⁵ Tarım arazilerinin amacının dışında kullanılmasının yanlışlığı Erzincan’da meydana gelen ikinci depremle kanıtlanmıştır. Çünkü 13 Mart 1992 tarihinde Erzincan’da yeniden deprem meydana gelmiş ve 653 kişi hayatını kaybetmiş³⁶ bu da Erzincan’ın ekonomik ve sosyal açıdan ikinci defa sıkıntıya girmesine neden olmuştur. Depremler Erzincan’ı mimari alanda da sıkıntıya sokmuştur. 2004 yılında Erzincan’da

³² Karakuş Emin, *40 Yıllık Bir Gazeteci Gözü İle İşte Ankara*, (İstanbul: Hürriyet Yayınları, 1977), 30-32..

³³ evrak.cm.gov.nc.tr/.../27Aralik1949-Hursoz.pdf?...1...

³⁴ *Doğu Anadolu Bölgesi’nin Geri Kalmışlığı Üzerine Bir Derleme Doğu Anadolu ve Erzincan*, haz: Ersal Yavi, (Ankara: T.C. Erzincan Valiliği Yayınları, 1994), 243.

³⁵ Atabeyli Hüsamettin, *Pencereden Gördüklerim*, (İstanbul: Trend Yayınları, 2006), 149.

³⁶ Pabuçcu Köksal, *Adam Gibi Vali Recep Yazıcıoğlu*, (İstanbul: Nesil Yayınları, 2010), 75.

Belediye Başkanı olarak görev yapan Mehmet Buyruk'a göre "Erzincan'da bulunan İstasyon Binası ile Üçüncü Ordu Karargâh Binası'nın (Hamidiye Kışlası) dışında kalan bütün binalar depremlerde yıkılmıştır" (Telefon görüşmesi, 2022). Gaziantep ve kısmen de Şanlıurfa'nın dışında tarım ve hayvancılık üzerinde sanayileşme sürecini Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'nde bulunan kentler tamamlayamadığı gibi bunu deprem bölgesinde bulunan Erzincan'da tamamlayamamıştır. Erzincan'ın tarımının gelişmemesinin nedenlerinden birisi de gizli gizli akan Karasu Nehri'nin bereketli suyundan istifade etmesini başaramamasıdır.

2003 yılı illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralamasına bakıldığı zaman Erzincan'ın Türkiye sıralamasında 58. sırada yer aldığı görülmektedir.³⁷ Son dönemde kurulan üniversitelerle birlikte illerin sosyo-ekonomik kalkınmışlık durumuna bakıldığında Yalova ve Bilecik illerinin dışında Erzincan'ın da içinde yer aldığı illerin tamamı 3. ve 4. dereceden gelişmiş illerdir. Bu illerin 11 tanesi Üçüncü Dereceden, geriye kalan 27 il ise Dördüncü Dereceden Gelişmiş İller kategorisindedir. Bu illerin büyük çoğunluğu "Kalkınmada Öncelikli Yörelere" kapsamındadır. Üniversite kurulan bu iller, 2003 yılı sosyo-ekonomik endeks değeri negatif olan 49 ilin 35'ini oluşturmaktadır.³⁸ MÜSİAD Erzincan Şube Başkanı Buyruk, "Erzincan'ın geri kalmasında istihdamın sorun olduğundan söz eder. Ona göre ekonomik açıdan iyi durumda olan insanların kente sahip çıkmaması, kentte yaşanan güven sorunu ve Organize Sanayi Bölgesi'nin canlandırılmaması gibi dört neden kentin göç vermesine ve kentin geri kalmışlığını tetiklediğini söylemektedir" (Telefon görüşmesi, 2022).

Üçüncü aşama ise "askeri" alanda yapılan darbelerin meydana getirmiş olduğu olumsuzluklardır. Örneğin demokrasi sürecini kesintiye uğratan 1960, 1971 ve 1980 hükümet darbelerinin nedenlerine bakıldığında askeri elitlerin oynadığı rol dikkat çekmektedir. Çünkü bu dönemlerde üç kez demokrasi askeri müdahalelerle kesintiye uğratılmış, sosyal yapı zarar görmüş ve anayasal düzen işlemez hale getirilmiştir. Bundan etkilenen toplumun sosyal, ekonomik ve siyasal yapısı değiştirilmiştir. Bu aynı zamanda Türkiye'nin egemen elitlerinin toplumsal fonksiyonlarını yitirme sürecinin çelişkileriyle

³⁷Dinçer Bülent., Özaslan Metin. ve Kvasoğlu Taner, *İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması*, (Ankara: DPT Yayını, No 2671, 2003), 55.

³⁸Toprak Mehmet Ali, "Mekânsal Planlama Politikaları ve Kentlerin Sosyo-Ekonomik Durumu Işığında Türkiye'de Üniversiteleşme" Süreci", *Ege Coğrafya Dergisi*, 21/2, 2012, 1-23.

birlikte ortaya çıktığı yıllardır.³⁹ Çünkü darbe dönemlerinde şehirler hareketlenmiş, sivil toplum kendini ifade etmeye başlamış sınıflaşma ve toplumsal değişme kendisini hissettirmeye başlamıştır. Buna karşın egemen elitler, bu değişimin siyasal egemenliklerine yönelik bir tehdit oluşturduğunu fark etmeye başlamış ve toplumsal değişime karşı çıkmışlardır. O tarihe kadar devlet ve ideoloji üzerinden kurdukları bütünlük ve buna dayalı tarihsel iktidar alanları toplumsal değişimin yarattığı dalgalarla sarsılmaya başlamıştır. Bu bağlamda Erzincan’da inşa edilen siyasal yapıya bakıldığında 1946 yılında 7, 1950 ve 1954 yıllarında 5’er ve 1957 yılında ise 6 milletvekili çıkardığı tarihler geride kalmıştır. Bu nedenle 1960 yılında yapılan darbe sonucu Erzincan’ın milletvekili sayısı 4’e, 1971 muhtırasından sonra 3’e ve 2011 tarihinden itibaren de bu sayı 2’ye düşmüştür. Yapılan her darbe diğer kentlerde olduğu gibi Erzincan’da da siyasal elitlerin dolaşımını olumsuz yönde etkilemiştir. Erzincan’ın eski Belediye Başkanlarından Buyruk’a göre “Nüfusa bağlı olarak azalan milletvekili sayısının doğrulamakta ve Erzincan’ın mevcut nüfusunun üç katı dışarıda bulunmaktadır” demektedir (Telefon görüşmesi, 2022).

Diğer taraftan Erzincan’da bulunan Üçüncü Ordu’nun mevcudiyetinin de Erzincan’ın ekonomik, sosyal ve kültürel yaşamında nasıl bir etkiye sahip olduğu sorusu ise test edilmeye muhtaçtır. Her ne kadar Üçüncü Ordu Erzincan’da gözüke dahi bu orduyu meydana getiren kolordu, tümen, tugay ve alay gibi bileşenler Trabzon, Rize, Artvin, Ardahan, Kars ve Iğdır gibi illere dağıldığı için ekonomik açıdan Erzincan’a fazlaca bir katkı sunmamaktadır. Tüm bu yapılanlar Türkiye’de özellikle son on yılda siyasal elitlerin halktan gördükleri destekle askeri elitlerin hareket alanını daralttığı ve bunu kabullenmek zorunda kalan askeri elitlerin ciddi manada irtifa kaybetmeye başladıklarını göstermektedir.

Konumları itibariyle ele alındığında elitler, kontrol ettikleri kaynaklar ve sahip oldukları güç bakımından toplumsal hiyerarşinin en üst katmanında bulunmaktadır. Siyasal elitler ise toplumsal yapı içindeki en etkin elit gruptur. Başbakanlar, bakanlar, belediye başkanları, il başkanları ve bürokratlar bu elit grubunun en temel bileşenleridir. Erzincan, Cumhuriyet tarihi boyunca seçkinler dolaşımının bütün olumsuzluklarına rağmen atama biçimleri farklı olmakla beraber değişik tarihlerde olmak üzere çok sayıda

³⁹ Karpat, age., 155.

siyasi elit çıkartmıştır. Başta Mehmet Şemsettin Günaltay, Yıldırım Akbulut ve Binali Yıldırım gibi üç başbakanın yanı sıra çok sayıda bakan, milletvekili ve bürokratin çıkması önemlidir.

Türkiye'nin önemli tarihçi ve fikir adamlarından biri olan Günaltay, Erzincan'ın gizli cenneti olarak bilinen Eğin ilçesinde 1883 yılında doğmuştur. Eğin ismi Mustafa Kemal Atatürk tarafından değiştirilmiş ve Kemaliye yapılmıştır. Günaltay, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bir yıllığına İsviçre'de bulunan Lozan Üniversitesi'ne gönderilmiştir. 1924'te Darülfünun'da İslam tarihi ve fıkıh tarihi müderrisi olarak bulunmuştur. 1941 yılından itibaren vefatına kadar Türk Tarih Kurumu başkanı olarak görev yapmıştır.⁴⁰ Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi ile İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde öğretim üyesi olarak da bulunmuştur. Siyasi hayata da aktif olarak katılan Günaltay, 1915'te İttihat ve Terakki Fırkasından Bilecik Milletvekili, Cumhuriyetin ilanı ile birlikte aktif siyasetin içinde yer almaya devam etmiş ve bu nedenle de Cumhuriyet Halk Partisi'nden (CHP) yedi dönem Sivas milletvekili seçilmiştir.⁴¹

Günaltay, 15 Ocak 1949'da Başbakanlığa atanmıştır. Kurduğu hükümetin programı siyasal bakımdan ılımlı, ekonomik bakımdan ise liberaldi. Günaltay Hükümeti, 1949 yılının Şubat ayında Nihat Erim Başkanlığında Seçim Kanunu'nu değiştirmek için bir komisyon kurmuştur. 21 Şubat 1950'de kabul edilen yeni seçim kanunu ile gizli oy ve açık tasnif ilkelerine ve siyasal istikrar sağlayacağı düşüncesiyle nispi temsil sistemi yerine çoğunluk sistemi kabul edilmiştir. Böylece 14 Mayıs 1950 tarihinde dürüst bir genel seçim yapılmıştır. Bu süreçte Günaltay önemli rol oynamıştır. Aynı hükümet 28 Mart 1949 tarihinde İsrail'i tanıyan ilk Müslüman ülke olmuştur.⁴² 1950 seçimlerinde Erzincan milletvekili seçilmiştir.⁴³ 27 Mayıs 1960 tarihinde gerçekleştirilen hükümet darbesinden sonra Temsilciler Meclisi'ne üye seçilmiştir. 1961'de CHP'den İstanbul Senatörü seçilmiş ama kısa bir süre sonra vefat etmiştir.

⁴⁰Çoker Fahri, *Türk Tarih Kurumu Kuruluş Amacı ve Çalışmaları*, (Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1983), 8-9.

⁴¹TBBM Albümü-1920-2010, 1. Cilt 1920-1950, ed: Sema Yıldırım ve Behçet Kemal Zeynel, (Ankara: TBMM Yayını, 2010), 501.

⁴²Kançal Salgur, "*Şemsettin Günaltay: İktidar ve Bilgi Kavşağında Bir Şahsiyet*" (içinde) 75 Yılında Türkiye'de Sosyoloji, haz: İsmail Çoşkun, (İstanbul: Bağlam Yayınları, 1991), 173-182.

⁴³TBBM Albümü-1920-2010, 2. Cilt 1950-1980, ed: Sema Yıldırım ve Behçet Kemal Zeynel, (Ankara: TBMM Yayını, 2010), 559.

Günaltay, İslam'ın ilerlemeye mani olmadığını geri kalmaya öğretilen Müslümanlık olduğunu söylemektedir. Dünyanın her tarafında Müslümanların fakir oldukları görülmektedir. Zulmetten Nura isimli kitabında “Sefalet ve çöküşün sebepleri araştırılırsa, ulema kisvesine, derviş kıyafetine, şeyh libasına bürünmüş, fakat ilimden, irşattan habersiz oldukları halde hakiki âlim ve mürşitlerin makamlarını gasp etmiş olan bir kısım adamların bu hususta mühim bir rol ifa etmiş oldukları anlaşılır” demektedir.⁴⁴ Günaltay, çağın gerisinde kalan yaklaşımların İslam dünyasını geriye götürdüğünü bu nedenle Müslümanların uyanması gerektiğini vurgulamaktadır. Günaltay, ilim ve siyaseti içselleştiren ve mütefekkir yönü ağır basan devlet adamıdır. Çok sayıda kitap ve makale kaleme almıştır. Günaltay'ın daha iyi anlaşılması ve fikirlerinin daha iyi bilinmesi amacıyla Erzincan Üniversitesi 10. yıl etkinlikleri çerçevesinde Erzincan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öncülüğünde 16-18 Ekim 2015 tarihleri arasında “M. Şemsettin Günaltay Ulusal Sempozyumu” düzenlenmiştir.⁴⁵ Günaltay, 1980 öncesi siyasal elit olmakla beraber kentin siyasal dokusu ile örtüşen önemli bir figür olduğu için bu makalede anlatılmaya değer görülmüştür.

Erzincan'dan çıkan ikinci başbakan ise Yıldırım Akbulut'tur. Akbulut, Erzincan'da 1935 yılında dünyaya gelmiştir. İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi mezunudur. Erzincan'da avukat olarak çalışmış ve Adalet Partisi İl Başkanlığı yapmıştır. 1983 yılında ise Anavatan Partisi Erzincan İl Başkanı olmuş ve 6 Kasım 1983 tarihinde yapılan genel seçimde Erzincan milletvekili seçilmiştir.⁴⁶ 26 Ekim 1984'de içişleri bakanı olmuş ve bu görevi 6 Eylül 1987 tarihine kadar sürdürmüştür. 29 Kasım 1987 tarihinde yapılan genel seçimde ikinci kez Erzincan Milletvekili seçilmiştir. 24 Aralık 1987'de TBMM Başkanı seçilmiş ve bu görevi de Anavatan Partisi Genel Başkanı Turgut Özal'ın, Cumhurbaşkanlığı görevine başladıktan sonra kendisini Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin 20. Başbakanı olarak 47. hükümeti kurmakla görevlendirdiği 9 Kasım 1989 tarihine kadar sürdürmüştür. 17 Kasım 1989'da yapılan Anavatan Partisi Birinci Olağanüstü Kongre'de genel başkanlığa seçilmiştir. Yakın arkadaşı Mehmet Keçeciler, Akbulut'un başbakan olarak tercih edilmesinde onun “uzlaştırıcı bir isim” olmasının etkili olduğunu

⁴⁴ Günaltay Mehmet Şemsettin, *Zulmetten Nura*, (İstanbul: Furkan Basım Yayınları, 1996), 99.

⁴⁵ Aslan Ömer, M. Şemsettin Günaltay Ulusal Sempozyumu, 16-18 Ekim, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE), 2015, Cilt: VIII, sayı: II), 1.

⁴⁶ TBMM Albümü 1920-2010, 3.Cilt 1983-2010, ed: Sema Yıldırım ve Behçet Kemal Zeynel, (Ankara: TBMM Yayını, 2010), 1135.

söylemektedir.⁴⁷ Anavatan Partisi'nde uzun yıllar bakanlık yapan Ekrem Pakdemirli ise Özal, Anavatan Partisi içerisinde bağımsız ve güçlü birini aday yapmak istiyordu. “Her ne kadar kendi istediğini yapacak kişi olarak Yıldırım Akbulut’u o makama getirse de sonunda Akbulut ile ayrı ayrı kutuplara düşmüşlerdi” demektedir.⁴⁸

Akbulut’un yakın çalışma arkadaşlarından Ahmet Kurtcebe Alptemoçin’e göre “Akbulut, Başbakanlığının birinci yılında “fıkralarla anılan Başbakan” sıfatına kavuşmuştu. Savaşla ilgili kararların alındığı günlerde, hakkında fıkralar üretilen, güven vermeyen bir Başbakan... Bu noktaya gelinmesi bilinçli, programlı ve dozu giderek artan bir planın uygulanması sonucunda olmuştu... Ciddi bir haksızlıktı, hem ona hem de Türkiye’ye karşı... Akbulut’un bu imajı nedeniyle, Cumhurbaşkanı o kadar rahat hareket edebilmişti” demektedir.⁴⁹ Fıkralarla anılmak istenen Akbulut bunları hak etmemiştir.

Akbulut, 15 Haziran 1991’de gerçekleşen kongreyi kaybettiği için Anavatan Partisi Genel Başkanlığı ve Başbakanlık görevini A. Mesut Yılmaz’a bırakmıştır. Kamran İnan’a göre Akbulut’un bu kongreyi kaybetmesine Özal Ailesi’nin baskıları, pazarlıklar ve maddi menfaat işleri neden olmuştur.⁵⁰ Akbulut, 1991 genel seçimlerinde yeniden Erzincan milletvekili seçilmiştir.⁵¹ 18 Nisan 1999 tarihinde yapılan milletvekili genel seçiminde Ankara milletvekili seçilmiş ve bunu takip eden süreç içerisinde Mayıs ayında ikinci defa TBMM Başkanı seçilmiş bu görevi de 2000 yılına kadar sürdürmüştür. 2002’de partisinden istifa etmiş yapılan genel seçimde Doğru Yol Partisi’nden (DYP) İstanbul milletvekili adayı olmuş ama partisi başarısız olduğu için kazanamamıştır. Bütün siyasi yaşamı boyunca son derece dürüst yaşamış ve örnek bir devlet adamı olmuştur.⁵² Bu dürüstlüğünü Cumhurbaşkanlığı Yüksek İstişare Kurulu üyesi olarak da sürdürmüştür. 14 Nisan 2021 tarihinde Ankara’da vefat etmiş ve ismi 1 Temmuz 2021 tarihinde Erzincan Havalimanı’na verilmiştir. Kendisi de siyasal elitlerden biri olan Günaltay gibi Türkiye’nin siyasetinde kalıcı izler bırakmıştır.

⁴⁷Keçeciler Mehmet, *Merkez Siyasetin Perde Arkası*, söy.: Hale Gönültaş,(İstanbul: Hayykitap, 2014), 160.

⁴⁸ Yavuz Turgay, *Özal’ın Mirası Ekrem Pakdemirli’nin Anıları*, (İstanbul: Ufuk Yayınları, 2013), 188.

⁴⁹ Alptemoçin Ahmet Kurtcebe, *Özallı Yıllar Bir Rüyanın Ardından*, ed: Semra Topçu, (Ankara: Gökçe Ofset, 2008), 356.

⁵⁰İnan Kamran, *Siyaset Yılları*, (İstanbul: Timaş Yayınları, 2003), 136.

⁵¹*Türkiye Büyük Millet Meclisi, Başbakanlarımız ve Genel Kurul Konuşmaları*, cilt 8, haz: İrfan Neziroğlu ve Tuncer Yılmaz, (Ankara: TBMM Basımevi, 2014), 603-604.

⁵²Donat Yavuz, *Off The Record Yavuz Donat Kitabı*, söyleşi: Şebnem. Bursalı, (İstanbul: Turkuaz Yayınları, 2019), 212.

Erzincan'dan çıkan üçüncü başbakan ve aynı zamanda siyasal elitlerden biri de Binali Yıldırım'dır. Yıldırım, 1955 yılında Refahiye ilçesinde dünyaya gelmiştir. Lisans eğitimini İstanbul Teknik Üniversitesi Gemi İnşaatı ve Deniz Bilimleri Fakültesi'nde tamamlamış aynı fakültede yüksek lisans yapmıştır. 2002 yılında yapılan genel seçimde Adalet ve Kalkınma Partisi'nden (AKP) İstanbul milletvekili seçilmiştir. 2007 yılında Erzincan milletvekili, 2011 ve 2015 tarihlerinde yapılan genel seçimde aynı partiden İzmir milletvekili seçilmiştir.⁵³ Abdullah Gül tarafından kurulan 58. hükümet, Recep Tayyip Erdoğan tarafından kurulan 59, 60 ve 61. hükümetler ile Ahmet Davutoğlu başkanlığında kurulan 64. hükümette Ulaştırma Denizcilik ve Haberleşme Bakanı olarak görev almıştır.⁵⁴ Bu bakanlıkta 12 yıl görev yapmış ve cumhuriyet tarihinde en uzun süre görev yapan ulaştırma bakanı olmuştur.

Yıldırım, Davutoğlu'nun istifa ettiği 22 Mayıs 2016'da yapılan Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP) İkinci Olağanüstü Büyük Kongre'de parti genel başkanı seçilmiştir. 24 Mayıs 2016 tarihinde 65. Hükümet'i kurmuş ve Türkiye'nin 27. ve aynı zamanda son başbakanı olmuştur. Bu görevini de 24 Haziran 2018 tarihine kadar sürdürmüştür. Başbakanlığının ilk aylarında 15 Temmuz 2016 tarihinde darbe girişiminde bulunulmuştur. Yıldırım, Türkiye'de "parlamenter sistem" değişikliğine gidilerek bunun yerine "başkanlık sistemi"nin kurulmasına destek vermiştir. Bunun için de 16 Nisan 2017 tarihinde anayasa değişikliği yapmak için referanduma gidilmiştir. Referandum sonucunun % 51,41 oranında kabul görmesiyle partili cumhurbaşkanına yürütme yetkisi verilmiştir. Bunu gerçekleştirmek için de partinin Üçüncü Olağanüstü Büyük Kongre'de parti genel başkanlığından son başbakan olarak istifa etmiş ve yerine seçilen Recep Tayyip Erdoğan'a bırakmıştır. Böylece 1908'den beri var olan başbakanlık kurumu kendisinin de onay vermesiyle lağvedilmiştir. Tüm bu hizmetleri göz önünde bulundurularak 18 Mayıs 2018 tarihinde ismi Erzincan Üniversitesi'ne verilmiştir.⁵⁵ 24 Haziran 2018 tarihinde yapılan genel seçimde AKP'den yeniden İzmir Milletvekili,⁵⁶ 12 Temmuz 2018 tarihinde yapılan seçimde TBMM başkanı seçilmiştir. 19 Şubat 2019'da

⁵³26. DÖNEM TBMM ALBÜMÜ, (Ankara: TBMM Basım, Yayın ve Halkla İlişkiler Başkanlığı Basımevi, 2018), 170.

⁵⁴Çakır Kasım, *Son Başbakan Binali Yıldırım-2*, (Konya: Çimke Yayınları, 2019), 21.

⁵⁵1 Mart 2006 tarihinde çıkarılan 5467 sayılı Kanunla Erzincan Üniversitesi kurulmuştur. Daha sonra 18 Mayıs 2018 tarihinde 30425 sayılı resmi gazetede yayımlanan 7148 sayılı kanunun 6. Maddesi ile isim değişikliğine gidilmiş ve üniversitenin ismi "Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi" olarak değiştirilmiştir.

⁵⁶ 27. Dönem Milletvekilleri Listesi - TÜRKİYE BÜYÜK MİLLET ...<https://www.tbmm.gov.tr> > owa > mi...

bu görevinden istifa etmiş aynı yıl 31 Mart'ta yapılan yerel seçimde İstanbul belediye başkan adayı olmuş ama seçimi kazanamadığı gibi 23 Haziran 2019 tarihinde tekrarlanan seçimi de ikinci defa kaybetmiştir.

Erzincan'da bu üç başbakanın dışında siyasal elit olarak çok sayıda bakan çıkmıştır.

Atatürk'ün eski kurmaylarından Saffet Arıkan, 1887 yılında Erzincan'da doğmuştur. Erzincan'ın köklü ailelerinden Cıngıllı oğulları ailesinden Yusuf Ziya Bey'in oğludur.⁵⁷ Askerliği meslek olarak seçtiği için Harp Akademisi'ni bitirdikten sonra 1911'de kurmay yüzbaşı olarak Yemen'de bulunmuştur. Hem Çanakkale Savaşı ve hem de Kurtuluş Savaşı'na katılmıştır.⁵⁸ 1925 yılında başlayan Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) Genel Sekreterliği görevini 1931 tarihine kadar sürdürmüştür. 3 Ocak 1935'te Mustafa Kemal Atatürk tarafından kendisine "Arıkan" soyadı verilmiştir. Siyasette de daha önce aktif rol almış bu nedenle de 1923'te Kocaeli, 1943'te Konya milletvekili, 1927, 1931, 1935, 1939 ve 1946 tarihlerinde ise Erzincan milletvekili olmuştur.⁵⁹ 1935-1938 yılları arasında Kültür (Milli Eğitim) Bakanı olarak görev yapmış ve bu süreçte köylerin kalkınması için çaba sarf etmiştir.⁶⁰ 1940-1941 yılları arasında ise Milli Savunma Bakanlığı yapmıştır. Son olarak 1942-1944 tarihleri arasında ise Berlin Büyükelçisi olmuştur. Arıkan'da 1980 öncesi askeri ve siyasal elit olmakla birlikte Erzincan tarihinde kalıcı iz bıraktığı için incelenmeye değer görülmüştür.

Zeyyat Baykara, 1915 Kemaliye doğumludur. Ankara Siyasal Bilgiler Fakültesi mezunudur. 1964-1967 tarihleri arasında Maliye Bakanlığı Müsteşarı olarak görev yapmıştır. 12 Mart 1971 Muhtırasının ardından Ferit Melen başkanlığında 22 Mayıs 1972-15 Nisan 1973 tarihleri arasında kurulan üçüncü partiler üstü teknokrat hükümette meclis dışından devlet bakanı olarak görev almıştır.⁶¹ 1971-1974 yılları arası Başbakanlık Müsteşarlığı, 1974-1975 yılları arası ise Başbakan Yardımcısı olmuştur. Kurulan

⁵⁷Basar Erdoğan, *Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1920-1960)*, (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 2004), 311.

⁵⁸Sorguç Bahir, *1920'den 1981'e Milli Eğitim Bakanlığı*, (İstanbul: MEB Yayınları, 1982), 54.

⁵⁹TBBM Albümü-1920-2010, 1. Cilt 1920-1950, age., 465.

⁶⁰Aldemir Evren, *Kültür (Milli Eğitim) Bakanlarından Saffet Arıkan'ın Çalışmaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2007, 7.

⁶¹Karavelioğlu Kamil, *Bir Devrim İki İktidar 27 Mayıs 12 Mart, 12 Eylül*, (İstanbul: Güner Yayınları, 2007), 239.

Dördüncü Demirel Hükümeti'nde kısa süreliğine Adalet Bakanı olarak görev yapmıştır.⁶² Cumhurbaşkanı Fahri Korutürk tarafından 8 Haziran 1974'de kontenjan senatörü olarak atanmış ve bu görevi 8 Haziran 1980 tarihine kadar sürdürmüştür.⁶³ Saim Bülent Ulusu'nun 20 Eylül 1980'de kurduğu ve 13 Aralık 1983 tarihine kadar devam eden 44. hükümette de devlet bakanı ve başbakan yardımcısı olarak görev yapmıştır.⁶⁴

Süleyman Hüsamettin Atabeyli, ailesi Erzincan'dan İstanbul'a göç ettiği için 1922 yılında İstanbul'da doğmuştur. Haydarpaşa Lisesi mezunudur. 1946 yılında İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi'ni bitirmiş ve avukat olarak çalışmıştır. Erzincan'da da yaşadığı dönemler olmuştur. Bu nedenle 1954-1957 yılları arasında Erzincan Belediye Başkanı olarak görev yapmıştır. 27 Mayıs 1960'da hükümet darbesi yapıldığı zaman Demokrat Parti Erzincan İl Başkanıydı.⁶⁵ 1961 yılından itibaren Yeni Türkiye Partisi'nden (YTP) Erzincan Milletvekili olarak aktif siyasete girmiş ve bu partinin kapanması üzerine 1965'te bu kez Adalet Partisi'nden (AP) siyasete girmiştir.⁶⁶ 1967-1971 arası devlet bakanı olarak görev yapmıştır. 1969 ve 1973 tarihine kadar dört dönem aralıksız sürdürmüş olduğu Erzincan milletvekilliği görevi 1977 yılına kadar devam etmiştir.⁶⁷ Atabeyli, hatıralarını yazdığı "Penceremden Gördüklerim" isimli kitabında bir siyasal elit olarak Türkiye'nin siyasetinde egemen olan algıdan, toplumun yaşadığı değişim ve dönüşümden söz etmektedir.

Hurşit Kemal Cantürk, 1926 yılında Kemah'ta doğmuştur. 1946 yılında Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi'nden mezun olmuştur. Devlet Planlama Teşkilatı'nda (DPT) müsteşar olarak görev yapmıştır. Cumhurbaşkanı Korutürk tarafından 21 Ekim 1977'de kontenjan senatörü olarak atanmış⁶⁸ ve bu görevi 12 Eylül 1980 tarihinde gerçekleşen hükümet darbesine kadar sürdürmüştür. Cantürk, Erzincan siyasetinde yer alan siyasal elitlerdendir. 12 Eylül 1980'de gerçekleşen hükümet

⁶²Sanal Türker, *Demirel Hükümetleri*, (Ankara: Sim Matbaacılık, 2000), 147.

⁶³Kabaş Sedef. *Hayatını Seçen Kadın Hocaların Hocası Nermin Abadan Unat*, (İstanbul: Doğan Yayınları, 2010), 262.

⁶⁴ Donat, age., 118.

⁶⁵Atabeyli Hüsamettin, *Pencereden Gördüklerim*, (İstanbul: Trend Yayınları, 2006), 95.

⁶⁶TBBM Albümü-1920-2010, 2. Cilt 1950-1980, age., 855.

⁶⁷ Atabeyli, age., 95.

⁶⁸ Özgişi Tunca, *Türk Parlamento Tarihinde Cumhuriyet Senatosu*, (Ankara: TBMM Basımevi, 2012), 76..

darbesinden sonra 21 Eylül 1980'de kurulan Sami Bülent Ulusu Hükümeti'nde Ticaret Bakanı olarak görev yapmıştır.⁶⁹

Zeki Yavuztürk, 1935 yılında Erzincan ili Kemaliye ilçesinde doğmuştur. ABD'de bulunan Michigan Technological University'nin Metalurji Mühendisliği bölümünden mezun olmuştur. 1983 yılında Elazığ⁷⁰ ve 1987 yılında ise Ankara Milletvekili olmuştur.⁷¹ 1983-1987 yılları arasında Millî Savunma Bakanı olarak görev yapmıştır. Kemaliye, 1926 yılına kadar Elazığ'a bağlı bir ilçeydi. Daha sonra 30 Mayıs 1926'da çıkarılan 877 sayılı yasayla Malatya'ya, 11 Mayıs 1938'de çıkarılan 3383 sayılı yasayla da son olarak Erzincan'a bağlanmıştır. Yavuztürk'ün Kemaliye ilçesinde doğması ve bir dönem Elazığ milletvekili olmasını bu bağlamda düşünmek gerekir.

Ali Coşkun, 1939 yılında Erzincan'a bağlı, "Olamazsın üç beldenin birinden, Gürün, Darende, Kemaliye (EğİN)" ilçelerinden, EğİN'e bağlı Başpınar Nahiyesinde doğmuştur.⁷² Kendisi aynı zamanda köy imamı daha sonra Nahiye Müdürlüğünde memur olan ve çiftçilikle geçinen bir babanın oğludur. Yıldız Teknik Üniversitesi Elektrik Mühendisliği Bölümü'nden mezun olmuş ve staj yapmak için de Almanya'ya gitmiştir. 20. Dönem Anavatan Partisi'nden, 21. Dönem Fazilet Partisi'nden, 22. Dönemde ise Adalet ve Kalkınma Partisi'nden İstanbul milletvekili olmuştur.⁷³ 2002-2007 tarihleri arasında 58. ve 59. hükümetlerde Sanayi ve Ticaret Bakanı görevinde bulunmuştur. Bundan öncede 1986'da başlayan ve 1990 yılına kadar devam eden Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB) Başkanlığı, İslam Ülkeleri Odalar Birliği Başkan Vekilliği, Milletlerarası Ticaret Odası Türk Milli Komitesi Başkanlığı ile Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu (DEİK) Kurucu Başkanlığı gibi görevlerde bulunmuştur.⁷⁴ Munzur Dağı'nın eteklerinde bulunan bir nahiyede dünyaya gelen Coşkun'un siyasal bir elit olmasının yanı sıra sanayinin ağabeyi olması geldiği yer itibarıyla Türkiye'de inşa edilen demokrasi ve fırsat eşitliği sayesinde olmuştur.

⁶⁹Donat, age., 186.

⁷⁰TBMM Albümü 1920-2010, 3.Cilt 1983-2010, age., 1135.

⁷¹TBMM Albümü 1920-2010, 3.Cilt 1983-2010, age., 1183.

⁷²Süsoy Yener, *Virgüllüne Dokunmadan*, (İstanbul: Amazon Yayınları, 1990), 206.

⁷³TBMM Albümü 1920-2010, 3.Cilt 1983-2010, age., 1488.

⁷⁴Coşkun Ali, *Görüşlerimiz Yayınlanmış Makaleler*, (Ankara: İş Dünyası Vakfı Yayınları, 2015), 64.

Erzincan’da siyasal elitlerin çıktığı yerlere bakıldığı zaman Kemaliye ve Kemah ilçeleri dikkat çekmektedir. Erzincanlı gazeteci-yazar H. İbrahim Özdemir’e göre bunun temel nedeni “Bu iki ilçenin sahip oldukları arazilerin tarım arazisi olmasından ziyade daha çok dağlık araziler olmasıdır. Bu gerçeği bilen bu iki ilçe sakini insanlar için okumanın dışında başka bir alternatif bulunmamaktadır” demektedir (Telefon görüşmesi, 2022).

Mehmet Vecdi Gönül, 1939 yılında Erzincan’da dünyaya gelmiştir. Özdemir’e göre “Gönül, Şeyh Saffet Efendi’nin oğludur. 1939 yılında meydana gelen birinci deprem sonrası Şeyh Saffet Efendi Konya’ya göç etmiş daha sonra tekrar Erzincan’a geri gelmiştir” (Telefon görüşmesi, 2022). Gönül, 1960 yılında Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi’nden mezun olmuştur. Güney Kaliforniya Üniversitesi’nde mülki idare amirliği alanında yüksek lisans yapmıştır. 1975 yılında Kocaeli, 1977-1978 tarihleri arasında ise Emniyet Genel Müdürü olmuştur. Valilik tecrübesinin ilkini 1979 yılında Ankara, 1984 yılında ise İzmir Valiliği’ne getirilerek yaşamıştır. 1991-1998 tarihleri arasında Sayıştay Başkanlığı yapmıştır. 1999’da Fazilet Partisi’nden Kocaeli, 2002’de ise Adalet ve Kalkınma Partisi’nden Kocaeli, 2007 yılında İzmir⁷⁵ ve 2011 yılında ise son olarak aynı partiden Antalya milletvekili seçilmiştir. 2002-2011 tarihleri arasında Millî Savunma Bakanı olmuştur. 3 Temmuz 2015’de Millî Savunma Bakanlığı’na ikinci defa atanmış ve bu görevi 24 Kasım 2015 tarihine kadar sürdürmüştür.

Mustafa Kul, 1957 tarihinde Erzincan’da doğmuştur. Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Kamu Yönetimi Bölümü’nden mezun olmuştur. 29 Kasım 1987 ve 20 Ekim 1991’de yapılan genel seçimlerde Sosyal Demokrat Halkçı Parti’den (SHP), 24 Aralık 1995 tarihinde yapılan genel seçimde ise Cumhuriyet Halk Partisi’nden (CHP) Erzincan Milletvekili seçilmiştir.⁷⁶ Kul, Tansu Çiller başkanlığında 30 Ekim 1995’de kurulan 52. Hükümet’te Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanı görevinde bulunmuştur.

Bunun yanında cumhuriyet tarihi boyunca Erzincan’da gerek yerel yönetimlerde ve gerekse de siyasal yaşamda kadınların yer almadığı çok nadir bir siyasal yapı görülmektedir. Bu da siyasi egemenliğin tamamıyla erkeklerden oluşan siyasal elitler

⁷⁵TBMM Albümü 1920-2010, 3.Cilt 1983-2010, age., 1572.

⁷⁶TBMM Albümü 1920-2010, 3.Cilt 1983-2010, age., 1328.

arasında paylaşıldığını göstermektedir. Erzincan'da oluşan bu yapı Michels'in "oligarşinin tunç kanunu"⁷⁷ gibi sert bir karakter görünümündedir. Bu sorunun çözümü de ancak seçmenlerin seçilmiş politikacıları kontrol etmesiyle mümkün olabilir. Erzincan'a yön veren siyasal elitlerin eğitim düzeylerine bakıldığında ilahiyat, tarih, hukuk, mühendis, kurmay subay, iktisat ve kamu yönetimi gibi birçok meslekten milletvekilinin yanı sıra Günaltay gibi yurt dışında öğrenim gören bir milletvekili de bulunmaktadır.

Erzincan'da genelde milletvekilleri tek dönem için seçilmekle beraber iki dönem görev yapan milletvekili sayısı 2, 3 dönem görev yapanlar milletvekili sayısı ise 3'tür. 1961 ile 1977 yılları arasında dört dönem aynı partiden arka arkaya milletvekili olarak görev yapan sadece bir milletvekili bulunmaktadır. 1983 yılından beri Erzincan'ın siyasetine yön veren milletvekillerinin profillerine bakıldığında her seçimde sağ ve sol partilerin yarı yarıya bazen de aralarına milliyetçi partilerden birinin de nadiren de olsa bir milletvekili kazandığı görülmektedir.⁷⁸ Erzincan'da seçmen tercihleri en az iki en çok ise üç parti arasında paylaşılmakta ve bu da Erzincan'ın sosyal yapısının Türkiye'nin birçok vilayetinde fazlaca gözükmeyen tarzda yani kozmopolit bir karakter arz ettiğini göstermektedir.

Erzincan'ın siyasal yaşamında Pareto'nun sözünü ettiği "Tarih, aristokratlar mezarlığıdır"⁷⁹ yaklaşımının sadece siyasal elitler için geçerli olduğu bunun dışında ekonomik, askeri ve medya elitlerinin fazlaca revaçta olmadıkları bir sonucu da ortaya çıkarmaktadır.

Sonuç

⁷⁷Robert Michels, *Siyasal Partiler* isimli eserinde, geleneksel demokrasi ve sosyalizm teorisinin dayandığı ve Rousseau'nun doğrudan halk demokrasisi kavramına karşıt olan temel bir siyasi görüşü ortaya koymuştur. Michels'e göre mevcut demokrasiler kötü işlemekte ve özellikle de liderler toplum ve örgütler üzerinde egemen olmaktadır. Bu da sosyal ve ekonomik gelişmelerin yetersizliğinden, öğrenim düzeyinin düşüklüğünden ya da kamuoyunu oluşturan iletişim araçlarının ve diğer güç kaynaklarının kapitalistlerce denetlenmesi ile sosyal sistemlerin doğasından kaynaklanmaktadır. Michels'e göre modern insan çözümsüz bir kısır döngü ile karşı karşıyadır. Bu nedenle insanın ulus devletler, sendikalar, siyasi partiler ya da kilise gibi büyük kurumların tepesindeki az sayıda yöneticiye etkin bir güç devretmeksizin bu çeşit kurumları kurup yaşatması mümkün değildir (Toker Dereli, Robert Michels, *Demokrasi ve Oligarşinin Tunç Kanunu*, s.14).

⁷⁸Erzincan milletvekilleri listesi - Vikipedi <https://tr.wikipedia.org/wiki/Erzi>

⁷⁹Bottomore, age., 52.

Çok partili demokratik sistemin işlemeye başladığı 1980 yılından günümüze kadar Erzincan siyasetinde etkili olan “siyasal elitler” incelenmiştir. Siyasal elitler; sosyal yaşantıyı belirleyen, topluma rota çizen ve geleceğin belirlenmesinde söz sahibi olan bir geleneğin temsilcileridirler. Bu nedenle de 1980 yılından beri TBMM’de görev yapan Erzincan milletvekillerinin profillerinin sosyolojik açıdan incelenmesi esas alınmıştır.

Toplum, gücü elinde bulunduran ve azınlıkta olan elitlerle gücü olmayan ama kitle olarak bilinen iki kesimden oluşur. Siyasal elitler, yönetilen kitlelerin karakteristiğinde değildir ve daha orantısız bir şekilde toplumun daha üst sosyoekonomik tabakasından çıkarlar. Elit olmak modernizm kaynaklı bir süreçtir. Aksi takdirde elitlerin oluşturduğu stereotiplerden hiç kimse kurtulamazdı. Tarihin aristokratlar mezarlığı oluşu hakikati de buradan doğmuştur. Erzincan’da ortaya çıkan siyasal elitler, bireysel olarak demokrasi ve fırsat eşitliğinden istifade etmekle birlikte bunu toplumsal açıdan geliştiremedikleri için kendileri aristokratlar mezarlığının dışına çıkaramamışlardır.

Erzincan’da siyasal iklim değişikliği çok zengin olmakla beraber özel sektörün egemen olmadığı ve bunun yerine yatırımların daha çok devlet kanalıyla yapıldığı ve kentin içine hapsediği ekonomik darboğaz, kentin büyümesini ve gelişmesini engellemiştir. Şu an faal durumda bulunan Erzincan Organize Sanayi Bölgesi’nin 1. Etap’ının %65’lik kısmı faal durumdadır. Burada da daha çok tekstil üzerinde üretim yapılmaktadır. Daha önce meydana gelen ve kenti vuran depremler de bu kalkınma sürecini sekteye uğratmıştır. Bu da göçü tetiklediği gibi zengin ve aynı zamanda okumuş insanların kenti terk etmelerine neden olmuştur. Uzun vadede ekonomik göç, beyin göçü ile birlikte kenti terk ettiği için Doğu Anadolu Bölgesi’nin birçok kentinde yaşanan bu olumsuz sonuç Erzincan’da da etkili olmuştur. Meydana gelen iki depremin beraberinde getirdiği hasarın kısa süre içerisinde telafisine gidilmesi göçü engellemede yeterli olmamıştır.

Erzincan için önemli diğer bir kayıp ulaşım alanında olmuştur. Örneğin İç Anadolu Bölgesi ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi’ni Doğu Anadolu Bölgesi’ne bağlayan karayolu Erzincan’dan geçmesine rağmen bu kent geri kalmışlık çemberini kıramamıştır. Çünkü Erzincan’ı komşusu olan Bayburt, Gümüşhane, Bingöl, Malatya ve Tunceli illerine bağlayan yollar standartlara uygun değildir. Buna kaynaklık eden ikinci bir neden

de Erzincan'ın Sivas ve Erzurum gibi iki büyük şehrin arasında yer alması ve bu iki kentin Erzincan'ın ekonomik açıdan gelişmesini zorlaştırmasıdır. Bu nedenle Komşu kentlerle ulaşım sorununu çözemeyen Erzincan gerçeği söz konusudur. Sermaye Erzincan'da kalmadığı gibi müteşebbis sorunu da bulunmaktadır. Ayrıca modern tarım yapılamamaktadır. Erzincan sınır kenti değildir ve pazar sorunu da yaşamaktadır. Ekonomik nedenlerden kaynaklanan sorunlar siyasal elitlerin de dışarıya göç vermesine neden olmuştur.

Erzincan'ı geriye götüren asıl neden ise bu kenti bir arada tutan sivil toplum kuruluşlarından müteşekkil bir “akil adamlar” grubunun ve bunlarla birlikte hareket eden entelektüel birikimin ortaya konulacağı bir alanın oluşmamasıdır. Çünkü gözükken sivil toplum kuruluşları bütün güçlerini gözükmeyen ama düşünceleri ile kendileri için lokomotif vazifesini gören entelektüel birikimden beslenirler. Erzincan özelinde düşünüldüğünde bu birikimden oluşan vahanın boş kalması kentin büyümesini geciktirmiştir.

KAYNAKLAR

- Aldemir, Evren. *Kültür (Milli Eğitim) Bakanlarından Saffet Arıkan'ın Çalışmaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul, 2007.
- Alptemoçin, Ahmet Kurtcebe. *Özallı Yıllar Bir Rüyanın Ardından*, ed: Semra Topçu, Ankara: Gökçe Ofset, 2008.
- Aron, Raymond. *Sosyolojik Düşüncenin Evreleri*, Ankara: Bilgi Yayınları, 1994.
- Arslan, Ali. *Elit Sosyolojisi*, Ankara: Phoenix Yayınları, 2007.
- Aslan, Ömer. M. Şemsettin Günaltay Ulusal Sempozyumu, 16-18 Ekim, *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE)* VIII-II, 2015.
- Atabeyli, Hüsamettin. *Pencereden Gördüklerim*, İstanbul: Trend Yayınları, 2006.
- Basar, Erdoğan. *Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1920–1960)*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 2004.
- Bottomore, Tom B. *Seçkinler ve Toplum*, çev: E. Mutlu, Ankara: Gündoğan Yayınları, 1990.
- Cem, İsmail. *Türkiye'de Geri Kalmışlığın Tarihi*, İstanbul: Cem Yayınları, 1979.

- Comte, Aguste *Le Positivisme, Par J. Stuart Mille*, Ancienne Librairie Germer Baillière Et C: Paris, 1893.
- Coşkun, Ali. *Görüşlerimiz Yayınlanmış Makaleler*, Ankara: İş Dünyası Vakfı Yayınları, 2015.
- Çoker, Fahri. *Türk Tarih Kurumu Kuruluş Amacı ve Çalışmaları*, Ankara: T.T.K. Basımevi, 1983.
- Çakır, Kasım. *Son Başbakan Binali Yıldırım-2*, Konya: Çimke Yayınları, 2019.
- Darwin, Charles. *İnsanın Türeyişi*, Çev: Ö. Ünalın, Ankara: Onur Yayınları, 1978.
- Dereli, Toker. *Robert Michels, Demokrasi ve Oligarşinin Tunç Kanunu*, Çalışma ve Toplum, 4. Cilt, 2008.
- Dinçer, Bülent. Özaslan, Metin. Kavasoglu, Taner. *İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması*, Ankara: DPT Yayını, No 2671, 2003.
- Doğu Anadolu Bölgesi'nin Geri Kalmışlığı Üzerine Bir Derleme Doğu Anadolu ve Erzincan*, haz: Ersal Yavi, Ankara: T.C. Erzincan Valiliği Yayınları, 1994.
- Donat, Yavuz. *Off The Record Yavuz Donat Kitabı*, Söyleşi: Ş. Bursalı, İstanbul: Turkuaz Yayınları, 2019.
- Gramsci, Antonio. *Felsefe ve Politika Sorunları*, çev. Adnan Cemgil, İstanbul: Payel Yayınları, 1975.
- Gül, Osman Kubilay. "27 Aralık 1939 Erzincan Depremi'nin Sivas ve İlçelerine Etkileri", *Zeitschrift für die Welt der Türken ZFWT* Vol. 3, No: 2, 2011.
- Gültekin, Burcu. "L'économie Turque Entre Néo-Libéralizme et Pesanteur Etatique", *La Turquie Aujourd'hui*, par Olivier Roy, Universalis: France, 2004.
- Günaltay, Mehmet Şemsettin. *Zulmetten Nura*, İstanbul: Furkan Basım Yayınları, 1996.
- İnan, Kamran. *Siyaset Yılları*, İstanbul: Timaş Yayınları, 2003.
- Kabaş, Sedef. *Hayatını Seçen Kadın Hocaların Hocası Nermin Abadan Unat*, İstanbul: Doğan Yayınları, 2010.
- Kadioğlu, Ayşe. *Cumhuriyet İradesi Demokrasi Muhakemesi*, İstanbul: Metis Yayınları, 1999.
- Kançal, Salgur. "Şemsettin Günaltay: İktidar ve Bilgi Kavşağında Bir Şahsiyet" (içinde) *75 Yılında Türkiye'de Sosyoloji*, haz: İsmail Coşkun, İstanbul: Bağlam Yayınları, 1991.

- Karakuş, Emin. *40 Yıllık Bir Gazeteci Gözü İle İşte Ankara*, İstanbul: Hürriyet Yayınları, 1977.
- Karavelioğlu, Kamil. *Bir Devrim İki İktidar 27 Mayıs 12 Mart, 12 Eylül*, İstanbul: Güner Yayınları, 2007.
- Karpat, Kemal. *Osmanlı'dan Günümüze Elitler ve Din*, İstanbul: Timaş Yayınları, 2010.
- Keçeciler, Mehmet. *Merkez Siyasetin Perde Arkası*, söy.: H. Gönültaş, İstanbul: Hayykitap, 2014.
- Kumaş, Rahmi. *Parlamentonun Boyutları*, İstanbul: Çağdaş Yayınları, 1985.
- Lewis, Bernard. *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 2000.
- Mardin, Şerif. "Türk Siyasetini Açıklayabilecek Bir Anahtar: Merkez-Çevre İlişkileri", Der: Ersin Kalaycıoğlu, Ali Yaşar Sarıbay, Türkiye'de Politik Değişim ve Modernleştirme, Alfa Yayıncılık, Alfa: 629, Dizi No: 023, İstanbul, 2000.
- Meriç, Cemil. *Saint-Simon İlk Sosyolog, İlk Sosyalist*, İstanbul: İletişim Yayınları, 1995.
- Mills, C. Wright, *İktidar Seçkinleri*, çev: Ü. Oskay, Ankara: Bilgi Yayınları, 1974.
- Nietzsche, Fredrich. *Böyle Buyurdu Zerdüşt*, çev: Turan Oflazoğlu, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2001.
- Özbek, Nizamettin. *Erzincan'dan Kemah'tan*, Ankara: Emel Matbaacılık, 1982.
- Özgişi, Tunca. *Türk Parlamento Tarihinde Cumhuriyet Senatosu*, Ankara: TBMM Basımevi 2012.
- Özgül, Bülent. *Seçim ve Seçim Sistemleri, Türkiye'deki Seçim Sistemi Uygulamaları ve Bir Model Önerisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta, 2002.
- Pabuçcu, Köksal. *Adam Gibi Vali Recep Yazıcıoğlu*, İstanbul: Nesil Yayınları, 2010.
- Pareto, Vilfredo. *Les Syst èmes Socialistes*, Paris: Libraires-Editeurs, 1902.
- Pareto, Vilfredo. *The Mind And Society*, 4 Cilt, New York: Harcourt, Brace and Company, 1935.
- Pareto, Vilfredo. *Seçkinlerin Yükselişi ve Düşüşü*, çev: Merve Zeynep Doğan, Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2010.
- Sanal, Türker. *Demirel Hükümetleri*, Ankara: Sim Matbaacılık, 2000.

- Sorgu, Bahir. *1920'den 1981'e Milli Eğitim Bakanlığı*, İstanbul: MEB Yayınları, 1982.
Süsoy, Yener. *Virgüline Dokunmadan*, İstanbul: Amazon Yayınları, 1990.
- TBBM Albümü-1920-2010, 1. Cilt 1920-1950, ed: Sema Yıldırım ve Behçet Kemal Zeynel, Ankara: TBMM Yayını, 2010.
- TBBM Albümü-1920-2010, 2. Cilt 1950-1980, ed: Sema Yıldırım ve Behçet Kemal Zeynel, Ankara: TBMM Yayını, 2010.
- TBMM Albümü 1920-2010, 3.Cilt 1983-2010, ed: Sema Yıldırım ve Behçet Kemal Zeynel, Ankara: TBMM Yayını, 2010.
26. DÖNEM TBMM ALBÜMÜ, Ankara: TBMM Basım, Yayın ve Halkla İlişkiler Başkanlığı Basımevi, 2018.
- Toprak, Mehmet Ali. "Mekânsal Planlama Politikaları ve Kentlerin Sosyo-Ekonomik Durumu Işığında Türkiye'de Üniversiteleşme Süreci", *Ege Coğrafya Dergisi*, 21/2, 2012.
- Touraine, Alain. *Critique de la Modernité*, Paris: Fayard, 1992.
- TÜİK, Seçilmiş Göstergelerle 2013 Erzincan, Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası, 2014.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi, Başbakanlarımız ve Genel Kurul Konuşmaları, cilt 8, Haz: İrfan Neziroğlu, Tuncer Yılmaz, Ankara: TBMM Basımevi, 2014.
- Yavuz, Turgay. *Özal'ın Mirası Ekrem Pakdemirli'nin Anıları*, İstanbul: Ufuk Yayınları, 2013.
- Weber, Max. *L'éthique Protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris: Le Monde Flammarion, 2009.
- Erzincan milletvekilleri listesi - Vikipedi <https://tr.wikipedia.org> > wiki > Erzi, Erişim Tarihi, 26.11.2021.
- evrak.cm.gov.nc.tr/.../27Aralik1949-Hursoz.pdf?...1... erişim tarihi 20.05.2016.
- 27.Dönem Milletvekilleri Listesi-TÜRKİYE BÜYÜK MİLLET ...<https://www.tbmm.gov.tr> > owa > mi... erişim tarihi 02.12.2021.

Görüşme Yapılan Kişiler:

Mehmet Buyruk: 1950 yılında Erzincan'da doğmuştur. 1976 yılında Ankara Üniversitesi İktisadi ve Ticari Bilimler Akademisi Ekonomi-Maliye

Bölümünden mezun olmuştur. 2004-2009 yılları arasında Erzincan Belediye Başkanı olarak görev yapmıştır.

H. İbrahim Özdemir: 1956 yılında Erzincan'da doğmuştur. Gazeteci-yazardır. Atatürk Üniversitesi Erzincan Eğitim Enstitüsü mezunudur. Dergilerde çok sayıda şiir ve hikâyeleri yayınlanmış ayrıca roman yazarıdır.

Ertan Buyruk: Müstakil Sanayici ve İş Adamları Derneği (MÜSİAD) Erzincan Şube Başkanıdır.

Murat Yurt: Müstakil Sanayici ve İş Adamları Derneği (MÜSİAD) Erzincan Eski Şube Başkanıdır.

Bedir Limon: 1970 Erzincan doğumludur. Lise mezunudur. 2005 yılında Erzincan Şoförler ve Otomobilciler Odası Başkanı seçilmiştir. 2018 tarihinden itibaren de Erzincan Esnaf ve Sanatkârlar Odaları Birliği Başkanı olarak görev yapmaktadır.



International Journal of Social Sciences

ISSN: 2587-2591

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.12.13>

Volume 6/3

2022 p. 279-291

RÂST KÂR-I NEV (YENİ KÂR) ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA A STUDY ON RAST KÂR-I NEV (NEW KÂR)

Fatma Münevver ŞENDURAN*

Bengü Didem ÖZÜYILMAZ**

ÖZ

Hammâmîzâde İsmâ'îl Dede-Efendi'nin yaşadığı XVIII. yüzyılın son çeyreği ile XIX. yüzyılın ilk yarısı, Osmânî'deki yenileşme hareketlerinin etkilerinin Türk Klâsik Müziği eserlerinde de görüldüğü bir dönemdir. Dede-Efendi, yalnız bu dönemin değil, otoritelerin birçoğuna göre tüm Türk Müziği tarihinin en önemli bestecileri arasındadır. O'nun geleneği yenilikçi bir anlayışla şekillendirdiği ihtişamlı eserleri sonraki dönemler için de örnek teşkil etmeliydi. Ancak yazık ki henüz Dede-Efendi hayatta iken Türk Klâsik Müziği gözden düşmüş ve onu gelecek kuşaklara bağlayacak meşk halkaları zedelenmeye başlamıştı. Dede-Efendi'nin yenilikçi anlayışla teşkil ettiği Kâr-ı Nev (yânî Yeni Kâr) formunda daha sonraki dönemlerde eser bestelenmemiş olması bu yüzdendir.

Kâr türünde bugüne dört eseri ulaşan Dede-Efendi'nin son bestelediği Kâr'ın, Râst Kâr-ı Nev olduğu çeşitli kaynaklarda yazılıdır¹.

Dört mısra'lı (güftesi iki beyitten oluşan) bu Kâr, gelenekdeki dört mısra'lı Kâr'lardan oldukça farklıdır.

Çalışmada, Râst Kâr-ı Nev çeşitli yönlerden incelenerek, Dede-Efendi'den önce bestelenmiş dört mısra'lı Kâr'larla biçim yönünden karşılaştırılmaktadır.

* Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, Türk Müziği Bölümü, Türk Sanat Müziği Anasanat Dalı Ses Eğitimi Bölümü, E-mail: munevver.senduran@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4224-8886, Samsun, Türkiye.

** Doktora Öğrencisi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türk Müziği Ana Bilim Dalı, Türk Müziği Bilim Dalı, E-mail: bengudidem@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9983-642X, Ankara, Türkiye.

¹ Dede-Efendi'nin bu eseri 1846 yılında Hac yolunda bestelediği rivâyet edilir.

Anahtar Kelimeler: *Hammâmîzâde İsmâ'îl Dede-Efendi, Dört misrâ'lı Kâr'lar, Kâr-ı Nev, Biçim Analizi.*

ABSTRACT

The period when Hammâmîzâde İsmâ'îl Dede-Efendi lived between the last quarter of the 18th century and the first half of the 19th century. In this period, the effects of the innovation movements in the Ottoman Empire are also seen in the works of Turkish Classical Music. Dede-Efendi is among the most important composers not only of this period, but also of the entire Turkish Music history, according to many authorities. His magnificent works, in which he shaped the tradition with an innovative understanding, should have set an example for later periods. However, unfortunately, while Dede-Efendi was still alive, Turkish Classical Music fell out of favor and the meşk circles that would connect it to future generations began to be damaged. This is why no work was composed in the later periods in the form of Kâr-ı Nev (i.e. New Kâr), which was formed by Dede-Efendi with an innovative approach.

It is written in various sources that the last composition of Kâr by Dede-Efendi, whose four works have survived to this day, is Râst Kâr-ı Nev.

This Kâr with four lines (consisting of two couplets in the lyrics) is quite different from the traditional four-line Kars.

In the study, Râst Kâr-ı Nev is examined from various aspects and compared in terms of form with the Kâr's with four lines composed before Dede-Efendi.

Keywords: *Hammâmîzâde İsmâ'îl Dede-Efendi, Four Lined Kârs, Kâr-ı Nev, Form Analysis.*

Giriş

Hammâmîzâde İsmâ'îl Dede-Efendi (1778-1846), hemen her formda eser bestelemiş, eserleri sâdece yaşadığı dönemi değil, sonraki tüm dönemleri etkilemiş dâhî bir bestekârdır.

Dede-Efendi, bestekâr, güftekar, hânende, sâzende ve hoca vasıfları ile Türk Klâsik Müziği'nin en büyük şahsiyetlerinden biridir.

Ancak ne yazık ki Dede-Efendi ile ilgili elde bulunan bilgiler son derece yetersizdir. Saadeddîn Nüzhet Ergun, günümüze ulaşan tek kaynağın, Ra'ûf Yektâ'nın "Esâtîz-i elhân"ı olduğunu söylemektedir (Ergun, 1942, s. 428).

Bahsi geçen kaynakta Yektâ, Hammâmîzâde İsmâ'îl Dede-Efendi'nin yenilikçi ve ilerici yönünü vurgulamaktadır:

“Hammâmîzâde İsmâ'îl Dede Efendi'nin âsârı “üslûb” itibariyle gâyet asil ve kibarânedir. Büyük bestekârımızın hüviyet-i üstâdânesinde her şeyden evvel göze çarpan hususiyet Türk Mûsikisinde İtrîlerin ve emsâli esâtîze-i sâlifinin himmetleriyle asırlardan beri teessüs eden ananevi tarz ve tavrın gayet riâyetkâr muhafızı olmasıdır. Bununla beraber Dede Efendi'nin bu riayetkârlığı eserlerini eslafının gösteremediği yeniliklerle tezyin ve idama mani olmamıştır. Bila-tereddüt denilebilir ki son asırda yetişen Türk bestekârları içinde Dede Efendi derecesinde hem “klasik” üslûba tamamıyla sadık kalmış, hem de bu üslûbun kuyûd ve şurûtundan dışarı çıkmamak şartıyla nağmekârlıkta müteceddidâne (yenilikçiliğe yakışan biçimde) ve terakkiperverâne (ilericiliğe yakışan biçimde) eserler vücûda getirmeye muvaffak olmuş bir bestekâr daha gösterilemez. Bir de şurası şâyân-ı dikkattir ki Dede Efendi bazı bestekârlarımız gibi en ziyade yalnız bir nevi eserlerin tanziminde ihtisas sahibi olan esâtîzeden değildir: Dede Efendi'nin her nev'i âsâr-ı Mûsikîye tanziminde gösterdiği harikûlâde muvaffakiyeti lisan-ı takdirle yâd etmemek mümkün olamaz. “Mûsikî-i ruhani”deki Âyin'leri, İlâhileri, Duraklarıyla Dede Efendi namı tarih-i Mûsikîmizde âdeta eslâfına gıpta-bahşâ bir mevki ihraz etmiştir” (Yekta, 2000, s. 194).

Sarayla iç içe olan Dede Efendi Batı müziğine ilgisiz kalmayarak aksine Mûsikîmizin bu ortam karşısında düşeceği durumu önceden sezmiştir. Bu durum eserlerinden de anlaşılabilir. Bir yandan klâsik üslûba uygun fakat özellikli eserler veren Dede Efendi bir taraftan da mûsikînin çıkış yolunu göstererek devamını sağlayacak arayışlarda bulunmayı ihmal etmemiş, bu arayışları hemen hemen her formda deneyerek mûsikîyi daha geniş kitlelere sevdirmek ve yaymak amacıyla hareket etmiştir. Râst Kâr-ı Nev gibi zamanına göre modern sayılabilecek, batı müziği etkisinin daha açık bir şekilde görüldüğü sarayda, hızla değişen zevk ve anlayışa hitâb edebilecek şekilde eserler bestelemiştir (Salgar, 2005, s. 172).

Dört büyük padişah döneminde mûsikîmize hizmet eden Hammâmîzâde İsmâ'îl Dede Efendi, ilerleyen dönemdeki bestekârları da etkilemiş, Türk Mûsikîsine yenilikçi bir yaklaşım kazandırarak, hâfızasındaki eserlerle ve besteleriyle kendinden önceki ve sonraki zamanlar arasında bağ kurarak geleneğin yeni kuşaklara erişmesine vesile olmuş, Türk Mûsikîsi adına çok mühim hizmetlerde bulunmuştur (Özcan, 1994, s. 9*4).

1797 yılında “Mevlevî” olan Dede Efendi 1798 de semâ meşkini tamamlayarak Sultan 3. Selim Hân'ın kendisini saraya çağırarak fasıllara katılmasını emretmesi ile birlikte Ali Nutkî Dede'nin izni ile 1001 günlük çile süresini tamamlamaksızın 1799

yılında “Dedeler” arasına katılmış ve hücreye yerleşerek sanat âşıklarına mûsikî heveslilerine dergâhta faydalı olmaya başlamıştır (Ak, 2009, s. 95).

Bu süreçte Dede Efendi, birçok gözü gönü okşayan eserler bestelemiş ve bu eserler dergâhına devam eden öğrencileri aracılığı ile İstanbul’un o zamanlardaki mûsikî severlerine yayılarak İsmâil Dede Efendi’nin namı daha da büyük bir ün kazanmıştır. (İnal, 1955, s. 137).

Hammâmîzâde İsmâ’îl Dede merhum, dinî Mûsikîye ait yârattığı Âyin, İlâhi ve Durak gibi kıymetli eserler hariç olmak üzere gayr-î dinî mûsikî alanında da 50 kadar muhtelif makamdan ve sayıları 200’ü bulan Kâr, Murabba, Nakış, Semâî ve şarkı gibi formlarda eserler bestelemiş, yaşadığı müddetçe Türk Klâsik Mûsikîsinin biricik ve rakipsiz bir yıldızı olarak temâyüz etmiştir. Bir buçuk asırdan beri Türk Mûsikîsi repertuvarlarında yer almış bulunan Hammâmîzâde İsmâ’îl Dede Efendi’nin besteleri bugün dahi aynı tazeliğini muhafaza etmekte ve dâima çalınıp okunmaktadır (Yenigün, 1958, s. 359).

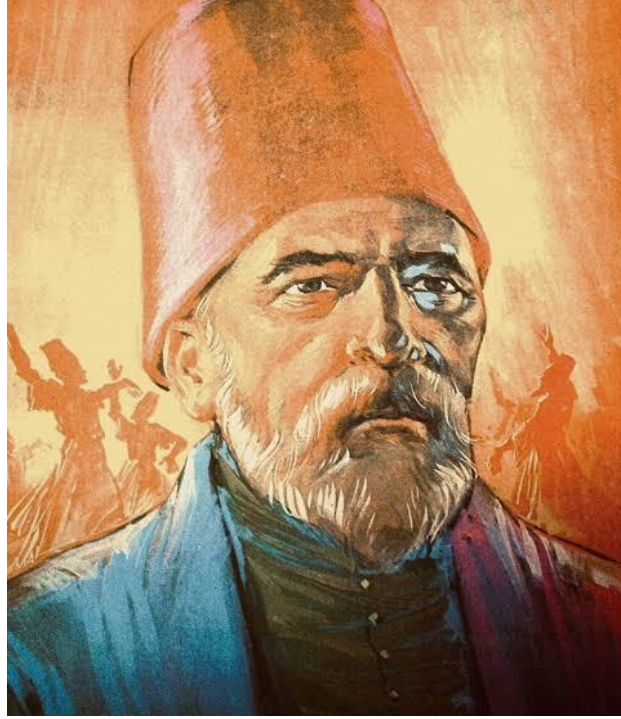
Mevcut kaynaklarda Kâr formunda dört eseri bulunan Dede-Efendi; dört mısra’lı (Murabba’), altı mısra’lı (Müseddes) ve sekiz mısra’lı (Müsemmen) Kâr’lar bestelemiştir. Râst Kâr-ı Nev’in de dört mısra’lı Murabba’ bir Kâr olduğu kanaati oluşmaktadır.

Râst Kâr-ı Nev, diğer 4 mısra’lı Kâr’lar ile karşılaştırıldığında, farklı bir yapıya sâhip olduğu dikkat çekmektedir. Ağır Düyek usûlünde bestelenen ilk hâne ile uzunca bir terennüm bölümünün ardından, Yürüksemâ’î usûlünde bestelenen ikinci hâne ile eser sona ermektedir. Lâfzî terennümle bestelenen eserlerde terennüm satırlarının mısra’ı olarak değerlendirildiği çalışmalara sıklıkla râstlanmaktadır. Daha önce yapılan çalışmalarda Râst Kâr-ı Nev 6, 7, 9, 10 ve 12 mısra’lı olarak değerlendirilmiştir (Şenduran, 2019, s. 13). Ancak daha sonra yapılan detaylı incelemede 4 mısra’lı olarak değerlendirilmesi gerektiği kanaati oluşmuştur.

Eldeki repertuarda bulunan dört mısra’lı Kâr’ların en eskisi, XV. yüzyılın efsânevî bestekârı Abdülkâdir Merâgî’ye âittir. Sonraki yüzyıllarda da Gulâm Şâdî, Dâmat İbrâhim Paşa, Ayıntâbî Mehmed Bey ve Hacı Sâdullâh Ağa dört mısra’lı Kâr’lar bestelemiştir.

Bu eserler incelendiğinde Dede-Efendi'den önce bestelenen Kâr'ların terennümüle başladığı görülmektedir. Râst Kâr-ı Nev, güfte ile başlayan ilk dört mısra'lı Kâr'dır.

Dede-Efendi'nin eseri, "Kâr-ı Nev" olarak adlandırması bu yüzden olmalıdır.



Resim.1. Hammâmîzâde İsmâ'il Dede Efendi ([URL:1](#))

1. Râst Kâr-ı Nev "Gözümde dâ'im hayâl-i cânâ"

XIX. yüzyılın en önemli bestekârlarından olan Dede Efendi'nin eldeki mevcut kaynaklarda dört Kâr'ı yer almaktadır. Bunların dışında, farklı kaynaklarda Hisâr-Bûselik ve Zevk-u tarâb makâmında iki Kâr'ından daha bahsedilmesine rağmen elimizde Zevk-u tarâb makâmında Dede Efendiye ait bir Kâr notası bulunmamaktadır.

Dede Efendi'nin yaşamış olduğu dönem Türk Mûsikîsi geleneğinin artık kendini bulmuş olduğu, beste formlarının iyice belirginleşip yerleştiği, beste cins ve şekillerinin açık seçik bir şekilde farklılaştığı ve biçimsel açıdan daha önce mevcut olan belirsizliklerin olmadığı bir dönemdir (Behar, 2015, s. 117).

Türk Mûsikîsinde İtrî ile başlayıp Hammâmîzâde İsmâ'îl Dede Efendi'ye kadar uzanan ve "Klasik Dönem" olarak kabul gören dönemde daha birçok önemli besteci yetişmiştir.

XIX. yüzyılda Divan şâirleri halk edebiyatına yönelmiş bestekârlarımızda bu durumdan etkilenerak III. Selim, II. Mahmud gibi Sultan bestekârlar ve Hammâmîzâde İsmâ'îl Dede Efendi gibi dönemin büyük bestekârları kendi eserlerine şiirler yazmışlardır. Bu dönemde batılılaşmanın da etkisi ile büyük formlu sözlü eserler bestelenmeye devam etmişse de sayısı önceki yüzyıllara nazaran azalma göstermiştir. (Özalp, 2000, s. 486).

Konu ile ilgili olarak Çıpan;

"Dede Efendi, bestelerinde kullandığı usûl zenginliğine bir işaret olmak üzere Arûz vezninin Dîvân şâirlerince ekseriya tercih edilen sekiz bahrine ait (Hezec:8, Recez: 5, Remel:7, Muzârî' :3, Müctes:l, Medid:l, Mütekârib:2, Kâmil:l) toplam 28 kalıpta yazılmış şiirleri tercih etmiştir. Bunlar arasında kendi yazmış oldukları da mevcuttur " (Çıpan, 2002, s. 240). Şeklinde ifade eder.

1.1. Râst Kâr-ı Nev'in Güftesi:

Gözümde dâ'im hayâl-i cânâ
Gönülde her dem cemâl-i cânâ
Gül yüzlü mâhım rahmeyle şâhım
Çeşmî siyâhım 'âlemde birsin

Vezni:

Mütekârib, fe 'ûlü fa 'lün fe 'ûlü fa 'lün (1. ve 2. mısra'lar)

Recez, müstef'ilâtün müstef'ilâtün (3. ve 4. mısra'lar)

1.1.1 Güfte Çevirisi:

Gözümde dâ'im hayâl-i cânâ²

Gönülde her dem cemâl-i cânâ

Gözümde her ân O Sevgili'nin hayâli (var); gönlümde her ân O Sevgili'nin cemâli (var).

Gül yüzlü mâhım rahmeyle şâhım

Çeşmî siyâhım âlemde birsin

² "O Sevgili" anlamında

(Ey) gecemi aydınlatan gül yüzlü, siyâh gözlü Sultân 'ım; âlemde eşin yok!

1.2. Râst Kâr-ı Nev'in Ezgisel Analizi

Elimizde bulunan notalarda Râst Kâr-ı Nev'in formu Kâr olarak belirtilmiş; fakat biçim şeması olarak daha önce incelenen dört mısra'lı Kâr'lar ile uyum göstermediği anlaşılmıştır. Daha önce bestelenen Murabba' Kâr'ların tamamı terennüm ile başlarken, Dede Efendi'nin Râst Kâr-ı Nev'i güfte ile başlamaktadır. Nakış biçiminde bestelenen bu eser iki mısra' ve terennümün ardından sonraki iki mısra' (3. ve 4.) ile son bulmaktadır. Oysaki gelenekte Nakış formunda bestelenen eserlerde iki mısra'nın ardından bir terennüm bölümü gelmekte iken, Râst Kâr-ı Nev terennüm ile sonlanmamış; Dede Efendi eserin Hâne-i Sâni bölümünde 6/8'lik yürük semâi usûlü kullanarak esere farklı bir dinamik yapı kazandırmıştır.

Tablo.1. Râst Nakış Kâr-ı Nev Ezgi Şeması

1.M + 2.M + T.1 + 3.M+ 4.M				
Ezgi Şeması			Hâne	Usûl
1. M	2. M	TERENNÜM	Serhâne	Ağır Düyek
3. M	4. M	Hâne-i Sâni		Yürük Semâi

Tablo.2. Murabba' ve Nakış Murabba' Kâr'ların Biçim Analizleri

Kârın Adı	Biçim Analizi	Formu	Bestekârı	Dönemi
Kâr-ı Muhteşem	$T.1.A + 1.B + T.2.C + 2.Ç + T.2.C + 3.D + T.3.E + 4.F + T.2.C$	Murabba	Abdülkâdir Merâği	XV. YY
Hüseyinî Kâr	$T.1.A + 1.B + T.1.A + 2.C + T.2.Ç + 2.C + T.3.D + 3.E + T.4.F + 4.G + T.3.D$	Murabba		
Pencgâh Kâr	$T.1.A + 1.B + 2.C + 3.Ç + T.2.D + 4.E + T.1.A$	Farklı Kul. Şek.		
Rast Sevknâme	$T.1.A + 1.B + 2.C + T.2.Ç + 2.C + T.3.D + 3.E + T.4.F + 4.C + T.2.C + 2.C + T.3.D$	Farklı Kul. Şek.		
Segâh Şeş-âvâz	$T.1.A + 1.B + 2.C + 2.Ç + T.2.D + 2.C + 2.Ç + T.3.E + 3.F + 4.G + 4.G + T.2.D + 4.C + 4.C + T.3.E$	Nakış Murabba		
Uşâk Kâr	$T.1.A + 1.B + 2.C + T.2.Ç + 2.C + T.3.D + 2.C + 3.E + 4.F + T.4.G + 4.C + T.5.D + T.3.D + 4.C$	Nakış Murabba	Gulam Sadi	XVI. YY
Rehâvi Kâr	$T.1.A + 1.B + 2.C + T.2.Ç + 2.C + T.3.D + 3.E + 4.F + T.4.G + T.3.D$	Nakış Murabba		
Hicaz Hümayun	$T.1.A + 1.B + 2.C + T.1.A + 3.Ç + T.2.D + 4.E + T.1.A$	Farklı Kul. Şek.	M. Damat İbrahim P	XVII. YY
Irak Kâr	$T.1.A + 1.B + 2.C + T.2.Ç + 2.C + 3.D + T.3.E + 4.C + T.2.C + 4.C$	Farklı Kul. Şek.	Ayıntâbi Mehmet B.	XVII. YY
Uşâk Kâr	$T.1.A + 1.B + 2.C + T.2.Ç + 3.D + T.3.E + 4.C$	Farklı Kul. Şek.	Hacı Sadullah Ağa	XVIII. YY
Rast Kârı Nev	$1.A + 2.B + T.1.C + 3.Ç + 4.D$	Nakış Murabba	Hammâmizâde İsmâ'il Dede Ef.	XIX. YY

1.3. Râst Kâr-ı Nev'in Terennüm Bölümleri

hey cânım hey ömrüm hey hey hey
âh ey perî-rû dilber-i ra'nâ civân-ı nâzenîn
âh gam benim şâdî senin hicrân benim
devrân senin yâr benim devrân senin
ey şâh-ı cihân ey dilde nihân
senin gibi güzel Efendim vâr benim vâr yâr vâr benim

Râst Kâr-ı Nev'in terennüm bölümleri; elimizde bulunan notalarda ve Kâr'larla ilgili yapılan araştırmalarda 6, 7, 9, 10 ve 12 mısra'lı olarak incelenmiş veyahut terennüm bölümleri mısra' gibi alt alta yazılarak gösterilmiştir. Oysaki güftesi Dede-Efendi'ye ait olan bu eserin lâfzî terennümlü bölümleri vezne uymamaktadır. Bu durum dikkate alındığında mısra' sayısının Murabba' yapıda olduğu dikkati çekmektedir. Vezne uygun şekilde biçimlenen mısra'lar çıkarıldığında kalan kısımlar Kâr'ın terennüm bölümlerini teşkil etmektedir. Râst Kâr-ı Nev'in Nakış biçimde bestelendiği düşünüldüğünde Nakış formunda biçimlenen eserlerde terennüm kısımlarının nakş ettiği ve mısra' yapılarından daha uzun ezgilerle bestelendiği dikkate alındığında vezinli mısra'lar dışında kalan bölümlerin terennüm yapısı içerisinde olduğu da bahsedilen durumu göstermektedir.

Elde bulunan kaynakların bâzılarında terennümlerin tamamı güfteye dâhil edilerek yazılmış, bâzılarında;

Gözümde dâ'im hayâl-i cânâ
Gönülde her dem cemâl-i cânâ
Ey şâh-ı cihân ey dilde nihân
Senin gibi güzel Efendim var benim vâr yâr vâr benim
Gül yüzlü mâhım rahmeyle şâhım
Çeşmî siyâhım âlemde birsin

şeklinde yer almakta ise de tarafımızdan veznin tesbîti sırasında “*ey şâh-ı cihân ey dilde nihân*” ve “*senin gibi güzel Efendim vâr benim vâr yâr vâr benim*” mısra'larının vezne uymadığı anlaşılmış ve bunun sonucunda anılan mısra'ların güfte değil, terennüm olduğu tesbît edilmiştir.

1.4. Râst Kâr-ı Nev'in Notası

Râst Kâr-ı Nev

Ağır Düyek

Hammâmîzâde İsmâ'il Dede-Efendi

Gö - züm - de dâ' - im
 ha - yâl - i câ - nâ
 (âh)
 Gö - nül - de her dem
 ce - mâl - i câ -
 nâ (hey) (câ) - (nim)
 (hey) (öm) - (rüm) (hey)
 (hey) (hey) (hey)
 (âh) (ey) (pe)(rî) - (rû) (dil) - (ber)(i) (ra') -
 (nâ) (ci)(vân) - (i) (nâ) - (ze)(nîn)
 (âh) (gam) (be)(nim) (şâ) - (dî) (se)(nin) (hic) -

TOBİDER

International Journal of Social Sciences

Volume 6/3 2022 p. 279-291

Râst Kâr-ı Nev / Dede-Efendi / 2

(rân) (be)(nim) (dev) - (rân) (se)(nin) (yâr) (be)-
 (nim) (dev) - (rân) (se)(nin)
 (ey) (şâh) - (î) (ci)(hân)
 (ey) (dil) - (de) (ni)(hân) (se)-
 (nin) (gi)(bi) (gü)(zel) (e)(fen) - (dim) (vâr) (vâr) (be)-
 (nim) (yâr) (yâr) (yâr) (vâr) (be)(nim)

Yürüksemâ'î

Gül yüz - lü mâ - hım
 rah - mey - le şâ - hım
 (rah) - (mey) - (le) (şâ) - (hım)

Râst Kâr-ı Nev / Dede-Efendi / 3

Çeş - mî si - yâ - hım

(Çeş) - (mî) (si) - (yâ) - (hım)

'â - lem - de bir - sin

('â) - (lem) - (de) (bir) - (sin) *Didem*
SON

Gözümde dâ'im hayâl-i cânâ
Gönülde her dem cemâl-i cânâ
Mütekârib, fe'ülü fa'lün fe'ülü fa'lün

Gül yüzlü mâhım rahmeyle şâhım
Çeşmî siyâhım 'âlemde birsin
Mütekârib, fa'lün fe'ülün fa'lün fe'ülün
(Recez, müstef'ilâtün müstef'ilâtün)

Sonuç

Hammâmîzâde İsmâ'îl Dede-Efendi, Osmanlı'da Yenileşme hareketlerinin yoğunlukla yaşandığı dönemin bestekârıdır. Bu dönemin Dede-Efendi'yi bir çok yönden etkilediği söylenebilir. Dede-Efendi, bu bağlamda, kendinden önceki dönemlerde bestelenmiş eserlerden farklı usûllerde, farklı zevklerde, dönemin müzik anlayışına uygun eserler de bestelemiştir. Râst Kâr-ı Nev'den başka, yine Râst makâmında “Yine bir gülnihâl”, “Yüzündür cihânı münevver eden” gibi çevresindeki müzik zevkine uygun olarak bestelediği eserleri elimizde bulunmaktadır.

Araştırmada ele aldığımız Râst Kâr-1 Nev, daha önce yapılmış olan çalışmalarda yahut nota kaynaklarında lâfzi terennüm bölümleri de mısra' gibi değerlendirilerek 6, 7, 9, 10 ve 12 mısra'lı olarak gösterilmiştir.

Eserin ezgisel yapısına bakıldığında, birinci ve ikinci mısra'ların farklı ezgiler ile ard arda Nakış biçiminde ve yine Nakış formunun gereği olarak uzunca bir terennümle bestelendiği görülmektedir. Eserde, önceki dört mısra'lı Kâr'lerden farklı olarak 3. ve 4. mısra'ların ardından birinci terennümün tekrarı, hattâ başka bir terennüm dahî yer almamaktadır.

Bu tespitlerle, terennüm yerine güfte ile başlayan ve 3. ve 4. mısra'larının ardında terennüm bölümleri yer almayan bu dört mısra'lı Nakış Kâr, daha önce bestelenmiş dört mısra'lı Kâr'lerden oldukça farklıdır. Dede-Efendi, bu yeni Kâr biçimine bu yüzden Kâr-1 Nev (Yeni Kâr) demiş olsa gerektir.

Türk Klâsik Müziği repertuarının seçkin eserlerinden biri olan Râst Kâr-1 Nev, bu yönüyle de ayrı bir öneme sâhiptir.

Dede-Efendi'nin diğer formlarda bestelediği eserlerin de biçim yönünden incelenerek yapılarındaki özgün farklılıkların ortaya konması önemli görülmektedir.

KAYNAKLAR

- Ak, A. Ş. (2009). *Türk Musikîsi Tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Behar, C. (2010). *Şeyhülislâm'ın Müziği, 18. Yüzyılda Osmanlı/Türk Müsîkisi ve Şeyhülislâm Es'ad Efendi'nin Atrabü'i Âsâr'ı*. İstanbul: YKY.
- Behar, C. (2015). *Osmanlı/Türk Müsîkisinin Kısa Tarihi*. İstanbul: YKY.
- Çıpan, Mustafa. (2002). *Hammâmîzâde İsmail Dede Efendi'nin Bestelenmiş Eserlerinin Güfteleri Üzerine Bir Değerlendirme*, Selçuk Üniversitesi, X. Milli Mevlâna Kongresi, Tebliğler Cilt 1, Konya.
- Ergun, N. (1942). *Türk Müsîkisi Antolojisi*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- İnal, İ.M.K. (1955). *Hoş Sâda Son Asır Türk Musikişinasları*, İstanbul: Maarif Basımevi.
- Özalp, N. (2000). *Türk Müsîkisi Tarihi I. Cilt*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Özcan, N. (1994). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, İsmâ'îl Dede Efendi, Hamâmîzâde* (Cilt 23). İstanbul.

Salgar, M. F. (2005). *50 Türk Müziği Bestekârı*, İstanbul: Ötüken Yayınları.

Şenduran, F. M. (2019). *Türk Müsıkisinde Kâr Formunun Yapısı ve Değişimi Üzerine İnceleme*, Şenduran, Gazi Üniv. Güz. San. Ens., (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

Yekta, R. (2000). *Esâtîz-i Elhân*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Yenigün, H. (1958). *Musiki Mecmuası "Klasik Türk Musikisi Üstadlarından Dede Efendi"* Sayı:120, sayfa 359.

URL:1 <https://www.turkev.org.tr/dede-Efendi/>



International Journal of Social Sciences

ISSN: 2587-2591

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.12.14>

Volume 6/3

2022 p. 292-313

BABÜR'ÜN TAHRAN GÜLİSTAN (SALTANATI) KÜTÜPHANESİ'NDEKİ KÜLLİYATI İÇİNDE YER ALAN ARUZ RİSALESİ NÜSHASI¹

A COPY OF THE *RİSÂLE-İ 'ARŪZ* INCLUDED IN BABUR'S *KÜLLİYÂT*
IN TAHRAN GOLESTAN (SALTANATI) LIBRARY

Reza KHALİLY*

ÖZ

Babür Şah'ın neredeyse bütün eserlerini kapsayan bir külliyyat, Tahran'ın Gülistan (eski adıyla Saltanati) Kütüphanesi'nde yer almaktadır. Bu külliyyat hakkında erken dönemde bilgi sahibi olsak da yer değiştirmeler, yanlış sınıflandırma ve sayfalandırmadan dolayı sağlıklı bilgi edinilememiştir. Bütünüyle satırlı Farsça tercümesi ile birlikte gayet okunaklı bir talikle yazılan Türkçe eser, birçok açıdan nefis ve önemli bir kaynak niteliğindedir. Yazmanın içinde yer alan Farsça tercümeli Çağatayca Babürname dışında en önemli eserlerden birisi de Babür'ün daha önce Paris nüshası ile bilinen Çağatayca Aruz Risalesi'dir. Çalışmalarımız sırasında elde ettiğimiz Marmara Üniversitesi Merkez Kütüphanesi nüshasıyla birlikte 3 nüshası tespit edilmiş olan Aruz Risalesi en kapsamlı Türkçe aruz kılavuzu niteliğindedir. Eserde Türkçe ve Farsçada kullanılan bütün vezinler gerekli açıklamalar, taktiller ve her iki dilden bol örneklerle açıklanmış, daha sonraki bir tarihte esere eklenen bir bölümle ise tek beytin farklı varyantlarıyla bütün beş yüzü aşkın veznin formülize edilmesi sağlanmıştır.

Bu çalışma aruz bilimi yanında Türkçe nesir örneği olması hasebiyle ve barındırdığı tanıkların antoloji değeriyle de önem arz etmektedir. Üzerinde durduğumuz nüsha ise Farsça tercümesi yardımıyla

¹ Bu çalışma; Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Türk Dili Bilim Dalında "Zahîrüddîn Muhammed Bâbü'rün Aruz Risalesi (İnceleme-Metin-Dizin-Tıpkıbasım)" başlığıyla hazırlanmakta olan doktora tezimizden üretilmiştir.

* Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türk Dili Bilim Dalı Doktora Öğrencisi, e-mail: togrul.ata@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5159-5786, İstanbul, Türkiye.

özellikle ek kısımda birçok sorunsalın çözülmesine yardımcı olmaktadır. Saltanatî Kütüphanesi'nin günümüzde Gülistan Sarayı Müzesi Kütüphanesi'ne taşınmış olması ve nüshanın eksik betimlemeleri Babür Külliyyatı hakkında eksik bilgilere ve yanlış anlaşılmalara yol açmıştır. Bu makalede belirtilen hususlar düzeltilmeye ve çözülmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Babür, Külliyyat, Tahran Gülistan Sarayı Müzesi (Saltanatî) Kütüphanesi, Çağatay Türkçesi, Aruz Risalesi.*

ABSTRACT

A Külliyyāt (collected works) that covers almost all of Babur Shah's works is housed in Tehran's Gulistan (formerly Saltanatî/Royal) Library. Although we had information about this Külliyyāt in the early period, reliable data could not be obtained due to displacements, misclassifications and pagination errors. This Turkish manuscript, written in a very legible nasta'liq calligraphic style and accompanied by a Persian translation under each line, is an exquisite and important source in many respects. Apart from the Chagatai Bābūr-nāme with Persian translation that is included in the manuscript of Külliyyāt, one of Babur's other most important works in it is the 'Aruz Risālesi (Treatise on Prosody), which was previously known for its Paris copy. The work has three copies, including the one we identified during our studies at the Marma University Central Library, and is the most comprehensive Turkish prosody guide. It includes necessary explanations and plenty of examples of Turkish and Persian prosody and all their meters in both languages. Also, in a section that was added later, more than five hundred meters were formulated and explained in one single couplet.

This study is also vital because it is an example of Turkish prose besides the science of prosody and the anthology value of the quotes it contains. The copy we focus on helps to solve many problems, especially in the appendix, with the help of its Persian translation. The fact that the Royal or Saltanatî Library was moved to the Golestan Palace Museum Library today and the incomplete descriptions of the copy led to incomplete information and inaccuracies about the Babur's Külliyyāt. This study aims to investigate these issues and resolve and correct the misinterpretations.

Keywords: *Babur, Kulliyat-i Babur, Tehran Golestan Palace Museum (Saltanatî) Library, Chaghatai Turkic, Treatise on Aruz.*

GİRİŞ

Ünlü devlet adamı ve siyasî şahsiyet, Hindistan'da Babür İmparatorluğu'nun kurucusu yazar ve şair Zahîrüddîn Muhammed Bâbür (1483-1530), liderliği yanında

birçok ilke imza atarak Çağatay edebiyatına da büyük katkılarda bulunmuştur. İcat ettiği Hatt-ı Babürî adlı yazı türü, Türk edebiyatında ilk hatırat türü mensur eseri kaleme alması ve Türk aruzu üzerine kapsamlı çalışması bu bedii çalışmaların başında yer almaktadır. Kronolojik olarak otobiyografisini içeren Babürname adlı seri türünde ilk olmakla birlikte Türk edebiyat tarihinin nesir alanındaki başyapıtlarından biri olarak kabul edilmektedir. Babür, manzum sahada da Nevayi'den sonra Çağatay edebiyatının en büyük şairi unvanını kazanmıştır.

Babür'ün 47 yıllık ömründe kaleme almış olduğu ve günümüze kadar ulaşabilen eserleri şunlardır:

1. **Divan:** Çağatayca 119 gazel, 18 mesnevi, 210 rübâi, 57 muamma, 19 kıt'a, 15 tuyuğ, 79 matla', 7 masnû' şiir, 18 nâtamam gazel, 3 nazm, 16 musarra' beyit, 5 müfred, 4 mensur parça yer almaktadır. Ayrıca Farsça olarak kaleme alınmış 2 gazel, 12 rübâi, 8 kıt'a, 17 matla' ve 1 mensur parça da divanın içinde mevcuttur (Yücel, 1995: 19). Divan Babürname'deki ifadesine göre H. 926 (M. 1519) yılında Kabil'de tedvin edilmişti. Şiirlerinin alfabetik değil de kronolojik olarak sıralanmış olduğu düşünülmektedir (Akün, 1991a: 398). İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi (TY, nr. 3743), Paris Bibliothèque Nationale (Suppl. Turc, 1230), Topkapı Sarayı (Revan Kitaplığı, nr. 741), İstanbul 100. yıl Atatürk Kitaplığı (Muallim Cevdet Yazmaları, nr. K. 352), Haydarâbâd Sâlâr Jang Müze Kütüphanesi (nr 4478 ve 4479) ve Hindistan Nevvâb Kütüphanesi'nde birçok nüshası bulunmaktadır.

2. **Bâbürnâme** (Tüzük-i Bâbüri, Vekâyi', Vekâyi' name, Vekâyi'nâme-i Pâdişâhî, Hâtîrât, Vâkı'ât-ı Bâbüri): Yazarın en önemli eseri olarak mensur bir hatırat ve Çağatay nesrinin en ileri örneğidir. Babür Şah bu eserde samimi bir dil ve gerçekçi bir üslupla çocukluğundan hayatının sonlarına dek bütün hayatını 1519 ile 1530 yılları arasında kısım kısım hikâye etmiş, gezip gördüğü yerleri, tanıştığı insanları, kültürleri, coğrafyaları gözlemleyip sadakatle anlatmıştır. Bâbürnâme klasik dönemde Farsça, Urduca, İngilizce, Fransızca gibi yaygın dillere erken dönemde tercüme edilmiştir. Bâbürnâme'nin burada söz edilen Tahran (Gülistan/Saltanatı/Sultanî) nüshası yanında Elphinstone (İskoçya Millî Küt., nr. 18.3.18), Lindasiana Küt., Haydarâbâd Sâlâr Jang Küt. nüshası gibi birkaç Çağatayca yazması günümüze ulaşmıştır.

3. **Arûz Risâlesi:** Risalede beş yüzden fazla vezne yer verilmiştir. Eserin Paris Biblioteque Nationale'deki nüshası Fuad Köprülü tarafından ortaya çıkarılmıştır. Eserin Z. V. Togan aracılığıyla bilinen bir diğer nüshası ise Tahran'da Saltanati (günümüz Gülistan) Kütüphanesi'ndeki Babür Külliyyatı içinde yer almaktadır. Çalışmalarımız sırasında ortaya çıkan Marmara Üniversitesi Merkez Kütüphanesi'ndeki (YZ1742) anonim yazma da 3. nüsha sayılmalıdır.

4. **Mübeyyen** (Mübeyyen der-Fıkh, Fıkh-ı Bâburî): Hanefi fıkhıyla ilgili birtakım konuları (iman, hac, oruç, sefer, misafirlik, zekât, namaz, haraç vb.) 5 fasıl hâlinde mesnevi tarzında yalın dille halk için 1522'de (Aruz Risalesi, Paris 170a) kaleme aldığı didaktik bir risaledir. Mübeyyen'in uzun bir süre Türkçe bilen halk arasında oldukça beğenildiği bilinmektedir. Babür'ün kurduğu imparatorlukta uygulanan vergi sistemini ortaya koyması gibi çeşitli açılardan da önem taşımaktadır (Seyhan 2003: 101). Berlin nüshası 2152 beyitten oluşmaktadır.

5. **Risâle-i Vâliyye Tercümesi:** Tasavvuf ahlâkına dair Nakşibendî Hoca Ubeydullah Ahrâr'ın Farsça Vâliyye risalesininin manzum olarak Çağatay Türkçesine tercümesidir. Kasım 1528'de hastalandığı bir sırada adak olarak yazılmıştır. 243 beyitten oluşan ve divan nüshalarında yer alan bu eserden sonra Babür'ün içkiyi bırakıp tasavvufa yöneldiği söylenir (bkz. Vekâyi': 353-355, 375 vb.

Babür'e bir de oğlu Hümâyûn için yazdığı 11 Ocak 1539 tarihli Farsça gizli bir Vesâyânâme (Vaşiyet-nâme-i Maḥfî, Bhopal Devlet Küt.) atfedilmiştir (Beveridge 1923: 78-80). Her ne kadar elimizde olmasa da kaynaklardan öğrendiğimize göre musiki ve harp konusu ile ilgili iki risalesi daha vardır (Akün 1991a: 400).

TAHRAN GÜLİSTAN (SALTANATÎ) KÜTÜPHANESİ'NDEKİ BABÜR KÜLLİYATI

Halen Tahran'daki Gülistan Sarayı Müzesi'nde bulunan Babür Külliyyatı daha önce Kitabhane-i Devlet-i Aliyye ve Kitabhane-i Saltanati diye bilinen bu kütüphanede eski katalogda 2249, yeni katalogda 2936 numarada "Vekayi-i Babürî" diye isimlendirilerek tutulmaktadır. Eserin istinsah tarihi künyede H. 935 (1528/1529) olarak kaydedilmiştir.

Külliyat hakkında ilk olarak Zeki Velidi Togan "Vaqayi' Babur" diye bilgi vermiştir (Togan, 1960a: 444; 1960b: 153). Nüshayı ilk kayıttta Kütübhâne-i Saltanatî, nr. 671, öbür kayda göre nr. 676 olarak takdim eder. Togan, istinsah tarihini 931 (1525)

olarak vermiş, siyah mürekkeple harekeli olarak yazılan Çağatayca metnin satır aralarında kırmızı mürekkeple Farsça tercümenin bulunduğu, “içinde Vaqayı'den başka Babur'un Divanı, Mizan al-Avzan ve diğer küçük eserleri”nin yer aldığı denilmekte ise de aslında istinsah tarihi kütüphanenin verdiği künyeye göre 935 yılıdır ve elimizdeki mikrofilme göre divanını içermemektedir. Verilen kayıt numaralarında da mevcut bilgilerle uyuşmamaktadır. Künyede yer alan numara 2936'dır. Nitekim doktora tezini bu kütüphanedeki nüshaya dayanarak hazırlayan Jean-Louis Bacqué Grammont'a göre de 2936 numarada kayıtlı olan bu eser, 1034 sayfalık bir külliyyattır (Şen 1993: XXXIII).

Eser, kütüphanede Vekayi-i Babüri diye isimlendirilmiş, bundan dolayı ve nüshanın uzun süre elde edilemeyişinden mütevellit muhtevası pek dikkat çekmemiştir. Aruz Risalesi üzerine hazırladığımız doktora çalışması için uzun uğraştan sonra elde ettiğimiz bu nüshanın özellikleriyle birlikte özellikle Aruz kısmı üzerinde durmaya çalışacağız.

Külliyyatın Önemi

Gülistan (Saltanatı) Kütüphanesi'ndeki Babür Külliyyatı, onun eserlerinin bir arada ilk tercümesi olması hasebiyle oldukça önem arz etmektedir. Z. V. Togan, nüshanın değeri hakkında “Böyle bir itinalı harekeli doğu Türkçe ancak Mahmud Kaşgari'nin eserinde ve Horezm'de telif olunan Nehc al-Ferâdis kitabında bulunmaktadır.” (Togan, 1960a: 444) diye yorumda bulunmuştur. Aynı müellife göre “Babür'ün eserlerinin en otantik nüshası bu nüshadır, aynı zamanda bu yazma Babürlülük sarayından kalan bir hüsnühat numunesidir” (Togan, 1960b: 153).

Tercümenin ve harekelendirilmiş kısımların yanında eserin derkenarlarında zor kelimelerin telaffuzu ve anlamları konusundaki izahlar da araştırmacılar için değerini arttıran hususlardan biridir.

Yalnız Türkçe bilenlerle sınırlı kalmayıp daha geniş bir okunma sahası bulması arzusu ile *Bâbürnâme*'nin daha XVI. asır içinde Doğu'un yaygın ve müşterek edebiyat dili olarak Farsçaya tercüme ortaya konulmuştur. Bunların en eskisi, Tahran'da Kütübhâne-i Saltanatı'deki (nr. 671) Bâbürlük külliyyatı içindedir. Babür'ün hayatta olduğu sırada yapılan bu tercümenin varlığının bilinmesinden önce Farsça ilk tercümesinin, Bâbürlük maiyetinin ileri gelenlerinden Şeyh Zeyn tarafından yapıldığı zannedilegelmiştir (Akün, 1991b: 406).

Vefâ'î mahlaslı Şeyh Zeyneddin Hıvâfî (ö. H. 940 / M. 1534), Babür'ün münşisi olup Babürname'nin Babür'ün Hindistan'daki hayatıyla ilgili bazı kısımlarını Farsçaya tercüme etmiş ve günümüzde İngiltere kütüphanelerinde bu tercümenin birkaç cüzü bulunmaktadır (Habibi, 1972: 55).

Genelde Babürname'nin Ekber Şah (1542-1605) zamanında Çağatay Türkçesinden Farsçaya tercüme edildiği düşünülmektedir. Oysa bu bilgiler ışığında Gülistan Külliyyatı içinde yer alan Vekayi'-i Baburî tercümesi eserin ilk çevirisi olarak sayılmalıdır. Şeyh Ebü'l-fazl el-'Allâmî'nin Ekbername'de verdiği bilgiye göre ise Vekayi eserini, "Cihanın itaat ettiği şehinşahlık hükmü mucibince İlahî 34 tarihinde¹ yüksek sancaklar Keşmîr ve Kâbil bahar yurtlarının çiçek gezisinden geri döndüklerinde Mirza Han Hân-ı Hânân bin Bayram Han Farsçaya tercüme etti." (Abul-fazl 1877: 118). Eserin çok sayıda nüshası bulunan en yaygın ilk Farsça tercümesi, Abdürrahim Hân-ı Hânân bin Bayram Han'ın H. 998 / M. 1590 yılında Ekber Şah'ın emri üzerine yaptığı tam metin çevirisidir (Habibi 1972: 54). Ekbername'deki kaydın da aynı eseri işaret ettiği anlaşılmaktadır. Ekbername'de verilen İlahî 34 yılı da tahminen 997 yılına denk gelmektedir. H. 993 / M. 1586'da Behruz Han'ın emriyle Mirza Payende Hasan Gaznevi tarafından başlatılan Farsça çeviri ise ancak Babür'ün hükümdarlığının 7. yılının başına kadar ulaşmış, kendisinden sonra Muhammedkulı Hisari Moğol onu 935 yılı olaylarına kadar tercüme etmiştir. İki çevirinin de yazmaları Londra ve Paris kütüphanelerinde mevcuttur (Habibi 1972: 55).

Gülistan nüshası birkaç farklı özellik taşıması açısından önem arz etmektedir:

Eser oldukça düzgün celi bir nestalik yazısıyla yazılmış, Babürname dışındaki bütün eserler harekelendirilmiştir. Dolayısıyla sağlıklı bir okuma için oldukça elverişlidir. Farsça satırlı tercüme bazen hatalı olsa da büyük ölçüde semantik olarak dayanak ve malzeme oluşturmaktadır. Bazı derkenarlar hem semantik değer taşımakta, hem de fonetik olarak birtakım ipuçları içermektedir. Eserin birçok yerinde, özellikle Mübeyyen mesnevisi bölümünde okur için zor olduğu düşünülen kelimelerin anlamı verilmekle birlikte harflerin üzerinde ince kalemle yazılan "ışkât", "elif-i/vāv-ı/yā-i sākāt", "elif-i/vāv-ı/yā-i zāhir", "kāf-ı/bā-ı 'Arabî", "kāf-ı/cīm-i Fārsî", özellikle "yā-i zāhir-i mechül" (kapalı /ê/) gibi terimlerle ünlü ve ünsüzlerin tam fonetik değeri yansıtılmaya çalışılmıştır.

¹ Târîh-i İlâhî: Babür İmparatorluğu'nun 3. hükümdarı olan ve 1582'de Dîn-i İlâhî'yi kuran Celâlüddîn Muhammed Ekber Şâh (1542-1605) tarafından temeli atılan ilahi bir takvimdi. Başlangıcı onun tahta oturma tarihi olan Rebiu'l-evvel 963 (14 Şubat 1556) günüydü.

Bu külliyyatın içinde yer alan, yazmalarının ender olması hasebiyle esas önemli sayılan kısım aslında üzerinde ayrıntılı bir şekilde duracağımız Aruz Risalesi'nin bir yazmasıdır. Aruz Risalesi kısmında Paris nüshasında yer almayan ek kısım da yer almaktadır. 60 varaktan olan bu kısımda şair bir anahtar beyit üzerinden bütün vezinleri formülize etmeye çalışmıştır.

Fiziki Özellikler:

Babür'ün Gülistan Külliyyatı nshası “rahlî” diye tabir edilen boyutta ve meşin kaplıdır. Çağatayca metin siyah celî nestalikle, tercüme kısmı ise kırmızı mürekkeple yazılmıştır. Devletabadi ve Buharayı “şekerî” kağıdı üzerinde yazılmış ve çerçevenmiştir. Kapak Sahafbaşı işi mavi işlenmiş deridir. Bacqué-Grammont'un verdiği bilgiye göre kitap 40.4 x 25.7 cm ebadındadır. Metin ise 26.3 x 12.7 cm ebadında yaldızlı bir çerçevenin içindedir. Siyah mürekkeple ve ta'lik hattı ile yazılmış Çağatayca metnin satır arasına kırmızı mürekkeple Farsça tercümesi de yer almaktadır (Şen 1993: XXXIV).

Türkçe kısım iri kalemle ve harekeli düzgün bir nestalik yazısıyla, satıraltı Farsça çevirisi ise ince yalın bir tahrirî nestalikle yazılmıştır. Yazmada yer alan eserlerin Çağatayca metinleri harekeli olduğu hâlde Baburname ender özel isimler ve bazı zor kelimeler dışında harekesiz yazılmıştır. Metnin derkenarlarında kırık nestalikle Çağatayca kelimelerin okunuşu ve Farsça açıklamaları eklenmiştir.

Nüsha, toplam 521 yazılı yapraktan oluşmaktadır. Her sayfada 9 satır Türkçe metin ve altında ince yazıyla 9 satır Farsça tercümesi yer almaktadır. Bazı mukaddimelerde yer alan Farsça kısımlar da Türkçe metnin kelemi ile ve altyazısız yazılmıştır.

Nüshanın yaprakları altın çizgilerle ve siyah bentle çerçevenmiştir. Birçok yerde süsleme vetzhip için Aruz kısmında ise renkli aruz dairelerini çizmek için seçilmiş olan alanlar boş bırakılmıştır.

Yazma büyük olasılıkla daha sonraki dönemlerde yeniden sayfalandırılırken varakları ileri geri birleştirilmiştir. Tespitimize göre mevcut sayfalamaya göre 1b-60b arasında yer alan kısım aslında Aruz risalesinin 2. kısmı olup risalenin esas başlangıcı 97b'den sonraki 77 yaprakta yer almaktadır. Risalenin mevcut nüshadaki esas metni 77 varaktan, ek kısmı ise 60 varaktan oluşmaktadır. Devamında ise mevcut düzene göre Mübeyyen, Vekayi' ve Validiye Risalesi yer almaktadır.

Gülistan (Saltanatî) nüshasının Babürname kısmında Haydarâbad nüshasına göre şu boşluklar tespit edilmiştir:

1. H. 35a/9-35b/6 arası 901 yılı vakaları G. 565. sayfanın 7. satırından itibaren;
2. H. 38a/2-39a/5 arası 901 yılı vakalarının sonu ile 902 yılı vakalarında G. 573. sayfanın sonundan itibaren;
3. H. 90a/13-216b/4 arası 906 yılı vakalarından 925 yılı vakalarına dek G. 744. sayfanın 6. satırından itibaren;
4. H. 240a/8-251b/3 arası 925 yılı vakalarından 926 yılı vakalarının sonuna dek G. 837. sayfadan itibaren;
5. H. 289a/14-303b/4 arası 932 yılı vakalarından 933 yılı vakalarına dek G. 983. sayfadan itibaren;
6. H. 310b/13-382a/7 arası 933 yılı vakalarından 936'ya dek Gülistan nüshası eksiktir.

Gülistan nüshası 1010. sayfada “Va’llâhu bi-küllî şey’in ‘alîm” duası ile sona ermektedir. (Şen, 1993: XXXIV; Bacqué-Grammont, 1969: 19-24)

İstinsah:

Külliyyatın müstensahi hakkında herhangi bir bilgiye rastlanmamaktadır. Z. V. Togan’a göre H. 931 (1523) yılında Babür’ün sağlığında istinsah edilmiştir (Togan, 1960a: 444). Oysa eserin son bölümünü oluşturan Risâle-i Vâliyye bu tarihten sonra, Babürname’deki tam tarihiyle 27 Safer 935 (10 Kasım 1528) günü yazılmaya başlanmıştır (bkz. Babürname, Arat, 2000: 558). İstinsah tarihi eserin kütüphane tarafından verilen künyesinde H. 935 olarak belirtilmiştir. Bu bilgi eserin son kısmı olan Risale-i Vâliyye Tercümesi sonunda yer alan “[...]² ihtitâmî-ğa yetti bu kelâm / [...]³ ‘âmil el-ge özini ma ‘mül èt / [...]⁴ yıl toğuz yüz edi ve otuz bês” kaydına, daha doğrusu altındaki Farsça çeviriye dayandırılmış olmalıdır. Bu kaydı tam da 935 yılında yazılmış olan Risâle-i Vâliyye’nin telifi değil, nüshanın istinsah tarihi olarak kabul edersek yazarın hayatta olduğu son yıllarda kaleme alınmış olmalıdır.

² Sayfanın bu kısmı kaplandığından dolayı okunamamaktadır.

³ Sayfanın bu kısmı kaplandığından dolayı okunamamaktadır.

⁴ Sayfanın bu kısmı kaplandığından dolayı okunamamaktadır.

Külliyyatın başında 27 Rebi'ulevvel 1022 (17 Mayıs 1613) tarihli bir kayıt, “Âlemgîr Şâh” adına bir mühür ve Hindistan Timurî sultanları kütüphanesinin nişanı gözükmekte, Keşmir'den Kacar ülkesine geldiği anlaşılmaktadır. Yazmanın başına eklenen Farsça bir kayıta “Bu Vekâyi'-i Bâbüri kitabı 9 Şevval 1248 (1 Mart 1833) tarihinde Rey'den satın alınıp [Zencan'da] Dârâ'î⁵ Kütüphanesi'ne dahil edildi” bilgisi yer alır. Mübeyyen kısmının başındaki kayda göre ise 14 Rebi'ulevvel 1277 (30 Eylül 1860) günü Muhsin Mirza Mirahur [bin Abdullah Mirza Dârâ bin Fethalişah Kacar] tarafından Tahran'da Nâsireddin Şah Kacar'a hediye edilmiştir.

Bacqué-Grammont, Babür'ün sağlığında (Mart 1529) Semerkant'a Hoca Ubeydullah Ahrar'ın torunu Hoca Kelan'a gönderdiği el yazması Babürname nüshasının Tahran nüshasına örnek teşkil etmiş olabileceğini düşünmektedir (Bacqué-Grammont, 1969: 11).

Babür Külliyyatı'nda Yer Alan Eserler

Nasireddin Şah döneminde kurulan ilk adıyla Kitabhane-i Devlet-i Aliyye-i İnan, Pehlevî döneminde Kitabhane-i Saltanatı ve devrim sonrası Gülistan Sarayı Müzesi Kütüphanesi'nde (bak. Atabay 1978) yer alan künyesinde yanlışlıkla “Vekâyi'-i Babürî” diye adlandırılmış, daha sonra bu kısmın “1. cilt” olduğu, 2. cildinin ise “der-kânün-ı şarf-ı Türkî” (aslında Aruz Risalesi) sayıldığı notu düşülmüştür. Bu yanlış anlaşılma yazmanın ilk varacağındaki “Türk dilinde olan bu sevimli Vekâyi'-i Babürî kitabı 9 Şevval sene 1248'de (1 Mart 1833) Rey'de satın alındı ve Dârâyî Kütüphanesi'ne dahil edildi” notundan kaynaklanmış olmalıdır. Eserin varaklarının son dönemde yanlış sıralanması ve tespitimize göre bazı varakların düşmüş olması da muhtevasının tam teşhis edilememesinde etkili olmuştur.

Eseri yeniden ele aldığımızda Babür Külliyyatı içinde Babür'ün dört eserinin yer aldığı görülmektedir:

1. **Aruz Risalesi:** İsimsiz olarak ve ek kısmıyla (60y) başlayıp sonra esas risaleye (77y) geçmek üzere toplam 137 yaprak
2. **Mübeyyen:** Başlıksız olarak 93 yapraktan oluşur.

⁵ Ünlü Dârâ'î hanedanı Fethalişah'ın 11. torunu, Hamse Bölüğü'nün valisi ve Zencan şehrinin Sultani Camisi ve Medresesi'nin kurucusu Abdullah Mirza'nın soyundan gelir. Bu hanedanda Abdülmecid Mirza gibi ünlü alimler ve Hüseyin Dârâ'î, Burhânü's-saltana Dârâ'î, Şükrullah Mirza Dârâ'î, Fatıma Sultan Dârâ'î, Menije ve Azade Dârâ'î gibi şairler yetişmiştir.

3. **Veķāyi'-i Babürî:** Toplam 278 yaprak
4. **Risāle-i Vâliidiye Tercümesi:** Başlıksız olarak toplam 13 yaprak

Her dört eser eksiksiz olarak satıraltı Farsça tercümeyle sahiptir.

Jean-Louis Bacqué Grammont'a göre "2936 numarada kayıtlı olan 1034 sayfalık külliyyatta" Babür'ün şu eserlerinin yer aldığı ileri sürülmektedir: a) Divan (s. 1-377), b) Aruz Rialesi (s. 379-455), c) Bâbüname (s. 457-1010), ç) Risale-i Vâliidiye (s. 1013-1034) (Şen 1993: XXXIII-XXXIV). Bu bilgiye göre Mübeyyen, külliyyatta yer almamaktadır (Seyhan, 2003: 98) ve yazmanın ilk kısmı Divan'dan oluşmalıdır. Oysaki bizim elde ettiğimiz mikrofilm üzerinden yaptığımız hesaplamaya göre toplam 1042 sayfa olan külliyyatın içinde şairin Mübeyyen mesnevisi de yer almakta, fakat Divan yazmada yer almamaktadır. Anlaşılan araştırmacının yanılması, eserin yeniden sayfalandırılması sırasında bazı yaprakların yanlış sıralanmış olması, Vekayi dışındaki eserlerin başlıksız olması ve muhtemel Aruz Risalesi'nin büyük bir kısmını Mübeyyen ile birlikte Divan sanmış olmasından kaynaklanmaktadır.

ARUZ RİSALESİ

Babür'ün Aruz Risalesi H. 932-934 yıllarında Türk şairlerinin aruz kalıpları üzerine yazmış olduğu bir aruz bilimi risalesidir. Aruz risalesi, Babür'ün edebiyat kuramcılığı ve araştırmacı-eleştirci yönünü ortaya koyan bilimsel bir eserdir. Kendinden önce Ali Şir Nevâî'nin aruz nazariye ve kaidelerine dair yazdığı eseri yeterli görmemekten gelen bir ihtiyaçla Bâbü'ün ondan 35 sene kadar sonra aynı konuda meydana getirdiği bir çalışmadır (Akün 1991a: 398). Babür, Vekayi'de Nevâî'nin Mîzânü'l-evzan'ını birçok bakımdan yetersiz ve kusurlu bulduğunu açıkça söyler: "[Ali Şir Bey Nevâî] Bir de Mîzânülevzân adlı bir arûz risâlesi yazmışsa da tenkit edilecek tarafı çoktur. Yirmi dört rubai vezninden dört tânesinde yanılmıştır. Bâzı bahirlerin vezinlerinde de yanılmıştır ve bunlar arûz ile uğraşanlarca mâlûmdur." (Arat 2000: 264; Vekayi', s. 186). Bâbü böylece eserini kaleme almaktaki hareket noktasını açıklamış olur. Babürname'de Seyfî Buharî'nin aruz risalesi de eleştiriye konu edilmiştir: "Bir de Farsça bir arûz risâlesi vardır ki, bir cihetten çok kısa ve diğer cihetten de çok uzundur. Kısa - çünkü lâzım olan şeyler yazılmamış; uzun - çünkü mâlûm ve belli olan sözler, nokta ve i'rabına kadar yazılmıştır." (Arat 2000: 281).

Bâbüname'deki kayıt ve notlarından da aruz nazariyat ve ıstılahlarına kuvvetle hâkim olduğu ayrıca belli olan Bâbü'ün risâlesi, tasnif ve tertip itibariyle Nevâî'den pek

farklı değildir. Her ikisinin de kaynakları müşterektir. Nevâî'den ayrılan tarafı, bahisleri ondan daha tafsilâtlı ve çok daha bol örneklerle vermesidir. Bu bakımdan Nevâî'nin risâlesi Bâbü'r'ünkü yanında biraz sönük kalır. (Akün 1991a: 398)

Bâbü'r'ün kayıp sanılan *Arûz Risâlesi* ilk defa Fuad Köprülü tarafından Biblioth que Nationale'deki bir yazmadan bulunup ortaya çıkarılmıştır. 1923 Kasım'ında Dinler Tarihi Kongresi münasebetiyle Paris'te bulunurken yaptığı bu keşfi *Tevh d-i Efk r* gazetesinde haber vermiş, baskısı 1928'de tamamlanan *Türkiyat Mecmuası*'ndan ayrı basım olarak 1926'da neşredilen *Türk Klasik Edebiyatındaki Husus  Nazım Şekilleri: Tuyug* adlı araştırmasında eserdeki malzemedен geniş surette istifade etmiştir. Eserin keşfinin kendisine ait olduğunu iddia eden Rıza Nur, ris lede zikri geçen *Mübeyyen* ile ilgili “muhtasar” sözünü kitabın adı sanmış, her iki hususta da F. Köprülü ile münakaşaya girişmiştir (Rıza Nour, “Le Moukhta ar de Baber Chah”, *Türk Bilik Rev s : Revue de Turcologie*, İskenderiye 1931, nr. 1, s. 86-92). F. Köprülü buna iki ayrı yazı ile cevap vermiş, eserin adının “Muhtasar” olamayacağını bir kere daha izah etmiştir (“B b r' n Aruz Risalesi ve Mübeyyen'i”, “Nev   ve B b r'deki Nazım Şekillerine Ait”, *Türk Dili ve Edebiyatı Hakkında Araştırmalar*, İstanbul 1934, s. 240-246 [I], 246-254 [II]). Rıza Nur bu defa da yeni bir yazısıyla münakaşayı sürdürmek istemiştir (“Köprülüzade Fuad Beyin Cevabına Cevab”, *Türk Bilik Rev s : Revue de Turcologie*, nr. 5, İskenderiye 1935, s. 99-162). *Ar z Ris lesi*'nin diğer Tahran'da K t bh ne-i Saltanatı'deki B b r külliyyatı içinde bulunan diğer bir yazma nüshası hakkında ise ilk bilgileri Zeki Velidi Togan vermiştir (Z. V. Togan, *TTK Belleten*, s. 444 ve * TED*, s. 152; 1252'de [1836-37] istinsah edilmiş Madras nüshası için bk. Hofman, I, 177). (Ak n 1991a: 399)

B b r, aruzun her bahri ve meselesi hakkında çağdaşı Őairlerle eskilerden Farsça ve Türkçe bol örnekler getirmektedir. Bununla B b r' n Türk ve İran Şiirini ne kadar iyi tanıdığı, malzemesinin ne derece zengin ve geniş bir okuma ve araştırmaya dayandığı belli olur (Ak n 1991a: 398). Bu örneklerin büyük bir kısmı da Babür' n kendi Şiirlerinden oluşmaktadır.

Aruz risalesinin Şimdiye kadar tespit edebildiğimiz 3 nüshası mevcuttur:

1. **Paris:** Biblioth que nationale de France Suppl. Turc 1308 altında kayıtlıdır. Düzgün nestalikle siyah ve renkli mürekkeple yazılan 13 satırlık 172 varaktan oluşmakta ve Hacı Muhammed Semerkand  tarafından H. 940 (1533/1534) yılında istinsah edilmiştir. 1972'de İ. V. Stebleva tarafından Rusça ve İngilizce bir takdimle Moskova'da tıpkıbasımı yapılmıştır.

2. **Gülistan (Saltanatı):** Tahran Kitabhane-i Saltanati'den Gülistan Sarayı Kütüphanesi'ne nakledilen Babür Külliyyatı içinde yer alan mevzu bahis olan nüsha. Muhtemel en eski, fakat aynı zamanda en eksik nüshadır.

3. **Marmara:** Marmara Üniversitesi Kütüphanesi Nadir Eserler Koleksiyonu'nda YZ1742 ve sonradan eklenen "Buhara Lisani Aruz-ı Çağatay" adıyla kayıtlı olup sade nestalik yazısıyla siyah ve vezin isimleriyle başlıklar kırmızı, mavi ve altuni mürekkeple 206 varakta ve 13 satırda yazılmıştır. Müstensihî ve istinsah tarihi bilinmemekte, iç kapakta Mustafa Talib el-Âmidî'ye (ö. 1873/74) ait olduğu yazılıdır. Doktora çalışmamız sırasında diğer nüshalarla kıyaslama sırasında Babür'e ait olan risalenin bir kopyasından ibaret olduğu anlaşılmıştır. Paris nüshasıyla çok benzerlik göstermesi hasebiyle iki nüshanın da müellif nüshasından kopyalandığını söylemek mümkündür. En düzgün aruz daireleri çizimlerine sahip olmakla birlikte risalenin her iki kısmını da içermekle en sağlıklı nüsha sayılmaktadır.

Bu nüshaların dışında 1958 yılında Doğu Türkistan'ın Kuçar kentinde de eserin bir nüshasının keşf edildiği ve akıbetinin bilinmediği ifade edilmektedir (Habibi 1972: 67; M. K. Hamrayev, Babür'ün Aruz Risalesi özetinin mukaddimesi, Almatı: 1969).

Muhammed Kerim Hamrayev 1969'da sadece Paris nüshasını esas alarak risalenin özetini 117 sayfada Rusça transkripsiyonu ile Çağatayca olarak "Türkçe Nazımlarının Teorisi Hakkında Makaleler" adlı Rusça eserinde yayımlamış, Kuçar nüshasına erişemediğini dile getirmiştir (Habibi 1972: 68).

Paris nüshasının (Bibliothèque Nationale Suppl. Turc. 1308; Blochet, *Catalogue*, II, 229) ardarda iki faksimile neşri yapılmıştır: Saidbek Hasan, *Zahîrüddin Muhammed Babur, Muhtasar*, Taşkent 1971; İ. V. Stebleva, *Zahîr ad-Dîn Muḥammad Bābur, Traktat Ob 'Aruze / Arûz Risâlesi*, Moskva 1972, sadece faksimile, önsöz ve indeks (ayrıca bk. A. M. Şçerbak, "Soçinenie Babura ob 'Aruze [Predvaritelnoe Soobsçenie]", *NAA*, nr. 5, 1969, s. 156-168; I. V. Stebleva, "İzveçeniya İz Traktata Babura Po Stihoslojeniyu [Aruzu]", *Pismenniye Pamyatniki Vostoka Ejegodnik*, Moskva 1970, s. 166-171). (Akün 1991a: 399)

Toplam 135 yapraktan oluşan Gülistan yazmasında aslında ek bölüm sayılan 2. kısım yazmanın en başta sayfalanmış ve toplam 59 yapraktan oluşmaktadır. Eserin esas kısmı ise ardından 77 yaprakta yer almaktadır. Eserin anahtar beytin değişiklerini içeren bu ek kısmı Paris nüshasında yokken Marmara nüshasının 175b-206b sayfaları arasında yer almaktadır.

Yaptığımız incelemeye göre büyük olasılıkla aynı nüshadan istinsah edilen ve büyük ölçüde benzerlik gösteren Paris ve Maramara nüshalarıyla karşılaştırıldığında Gülistan nüshasının esas kısmının büyük ölçüde eksik olduğu ortaya çıkmıştır. Eksik olan kısımlar Paris nüshasına göre aşağıdaki gibidir:

P. 10b/13-15a/05 (G. 17-18) arasında yaklaşık 6 varak (dairelerin çiziminin bulunduğu yapraklar) düşmüştür.

P. 16b/12-21b/01 (G. 19-20) arasında yaklaşık 7 varak eksiktir. Bu sayfalar da önceki yapraklar gibi daire çizimlerinin bulunduğu kısma denk gelir.

P. 23a/07-25a/13 (G. 22-23) arasında tahminen 4 varak eksiktir.

P. 27a/6-31a/07 (G. 25-26) arası tahminen 6 varak düşmüştür.

P. 033a/02-035b/13 (G. 28-29) arası tahminen 4 varak eksik.

P. 037b/09-040b/01 (G. 32-33) arası yaklaşık 4 varak eksik.

P. 043b/12-045b/02 (G. 37-38) arası tahminen 3 varak eksik.

P. 46b-47a (G. 39-40 arası) şecere çizimleri boş bırakılmıştır.

P. 59a/13-62a/07 (G. 58-59) arası tahminen 4 varak eksik.

P. 64b/09-67a/07 (G. 62-63) arası tahminen 4 varak eksik.

P. 69b/01-73b/04 (G. 65-67) arası tahminen 6 varak eksik.

P. 84a/12-85a/07 arasına denk gelen G. 66 ise aslında mevcut 73'ten önce gelmelidir.

P. 75b/07-78a/13 (G. 69-70) arası tahminen 4 varak eksik.

P. 80b/02-84a/12 (72-66) arası tahminen 6 varak eksik.

P. 86b/08-89b/08 (G. 74-75) arası tahminen 4 varak eksik.

P. 91b/06'den sonra ise risalenin 1. kısmı devam etmemektedir ("temme" işaretiyle sonlandırılmıştır).

Toplamda 1. kısımda mevcut nüshanın ara sayfalarından tahminen 62 varağının düştüğünü söylemek mümkündür. Demek 172 varaktan oluşan P. nüshasıyla karşılaştırmada G. nüshası mevcut olan toplam 77 varakla risalenin esas kısmının yarısından biraz fazlasını içermektedir.

Bazı benzer satırlar da bu nüshada eksik yazılmıştır.

Metnin sağlığı açısından Gülistan nüshası ne kadar daha okunaklı ve tercüme destekli olması hasebiyle yararlı olsa da Paris ve Marmara nüshalarına göre daha çok istinsah hataları ve yanlış anlaşılmalara barındırmaktadır.

Sebeb-i Telif

Babür, Aruz Risalesi'nde doğrudan bir işaretle bulunmasa da onun Babürname'de yukarıda zikredilen eleştirilerinden ve önceki eserleri eksik bulmasından böyle bir çalışmayı ortaya koymaya ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır. Keza Babür kendisi Babürname'de Cuma 2 Zilhicce 933 (30 Ağustos 1527) gününde bu risalenin düzenlendiğini dile getirir: “Cuma günü, Zilhicce ayının ikisinde, kırk bir defa okunan virde başladım. O günlerde, beytimi beş yüz dört vezinde takti ettim. Bu hususta bir risâle tertip edildi.” (Arat 2000: 531-532). Bu kayıt aslında risalenin ekine işaret etmektedir.

Ek risalede Gülistan yazmasının Farsça giriş kısmında (M. 176b) yer alan bilgilere göre eserin yazılış gereği şu şekilde açıklanmıştır:

“Kıyassız hamd, şükür ve selamdan sonra hayret vadisinin sersemi Zahîrüddin Muhammed Bâbüür şöyle der: Benim Aruz'umun Horasan'a gittiği tarihte o yörenin şairlerinden birisi şu

“Kaşığa bargalı kõngül özige këlmedi nè'tey
yüzige tüşkeli közüm közige ilmedi ol ay”

beytini 252 vezinde takti 'edip yazmış, göndermişti. Hakikaten tam bir araştırma yapmış ve sözsüz bir incelemeyi yerine getirmişti. Fakat müsemmen, müseddes ve murabba 'olan şiirin vezin türlerinden tek müsemmen türüne denk geliyor ve müseddes ile murabba olan diğer ikisine denk gelmiyor. Dahası bütün bu vezinler 9 bahirdendir ve diğer 12 bahirden bir vezin bulunmaz. Durgun zihnimize geldi ki eğer bütün vezin türlerini kapsayan bir beyit olursa ve her 21 bahrin vezinleri bunda bulunursa daha beğenilir olacaktır. Şu kendi,

“Köz ü kaç u söz <ü> tili-ni mü diy
kad u had u saç u béli-ni mü diy”

beytimi 504 vezinde takti 'edip müsemmen, müseddes ve murabba 'vezin türlerinin hepsinde okudu[m] ve bu beyitte her 21 bahirden vezinler getirdi[m]. Nitekim bu cüzlerin ve varakların okuruna aydın ve bu rükünlerin ve vezinlerin bilicisine anlaşılmış olacaktır. İstirhamımız, bir yanlışlık ve hata olursa göz yummayıp (G. yumup) düzeltilmesine ve kusurlarının giderilmesine çalışmalarıdır.”

Bâbüür hâtıratında, 933 (1527) yılı sonlarıyla ilgili vukuat ve konulardan bahsederken bir beytini 504 ayrı vezinde ifade ettiğini ve bununla ilgili olarak bir risâle

kaleme aldığı söyler (Vekāyi', s. 375; Arat 2000: 532). Sözü edilen bu risale sanıldığı aksine Aruz Risalesi değil, Paris nüshasında bulunmayan ve Gülistan ile Marmara nüshalarında yer alan ek bölümüdür.

Babür divanının Râmpûr nüshasında aruz risâlesini Hindistan fethinin sona erişinden iki üç yıl önce tamamladığını belirten kayıttan, Hindistan fethi 933 (1527) yılı yazında son bulduğuna göre, eserin 930 veya 931 (1524 veya 1525) yılları arasındaki bir tarihte meydana gelmiş olduğu anlaşılır. *Bâbürnâme*'nin İlminski neşri nüshasının sonundaki ilâve metinde Bâbü'rün biri vezin konusunda, diğeri kafiyeye dair iki risâlesi bulunduğu belirtilir. İkincisinin isminin zikredilmemesine karşılık *Arûz Risâlesi*'nden, tarihçi Ebü'l-Fazl'ın da bildirdiği gibi (*Ekbername*, I, 118; İng. trc. Beveridge, I, 279), *Mufassal* adıyla bahsedilmektedir. (Akün 1991a: 399)

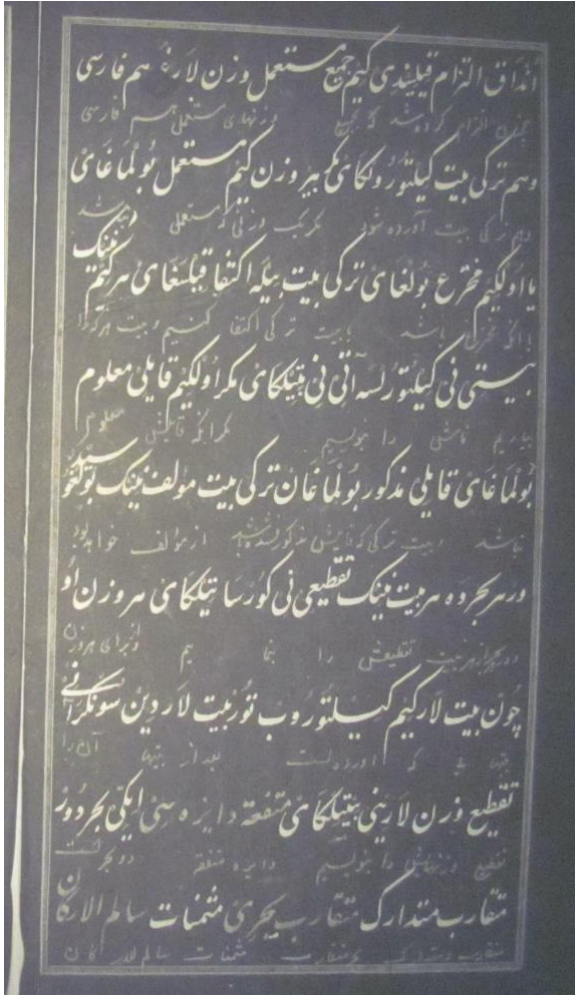
Babürname'nin Özbekçe nüshasının naşirleri olan Gulyamov ve Nebiyev de 1948'de Taşkent baskısının ilk cildine yazdıkları girişte aruz üzerine yazılmış "Mufassal" diye bir kitabı Babür'e atfetmişlerdir ve buradan da bilinen Aruz risalesi ile bu "Mufassal" kitabının aynı olup olmadığı kuşkusu doğmuştur (Habibi, 1972: 74).

Babür'ün eserlerinde "mufassal" (ayrıntılı) ve "muhtasar" (özet) tanımlarının eser adı sanılması ve araştırmacıları yanıltmasının sebebi aslında Paris nüshasında bulunmayan, Gülistan ve yeni tespit ettiğimiz Marmara nüshasında bulunan ek kısmın ayırt edilmediğinden kaynaklandığını düşünmekteyiz. "Mufassal" tanımı eserin esas kısmını (Paris nüshasının tamamı), "muhtasar" tanımı ise tek beytin deşikleriyle 504 veznin örneklendirilmesini içeren ek kısmı işaret ettiği ortadadır. Ekbername'deki "O hazretin aruzda değerli risaleleri vardır, o cümleden bu fennin şerhi olabilecek "mufassal" bir kitap" (و آنحضرت را در عروض رسایل شریفست و از انجمله کتابیست مفصل که شرح آن فن تواند بود) şeklindeki kayıta (Abul-fazl, 1877: 119) "mufassal" kelimesi açıkça "tafsilatlı" anlamında sıfat olarak kullanılmıştır⁶.

Risalenin Muhtevası:

Mir Alişir Nevayî'nin de Mizanü'l-evzan'ından esinlenerek ve bu eseri daha da gelişmiş yöntemlerle ileri taşıyarak yazılan eserde aruz terimleri açıklanmış, toplam 19 meşhur ve işlek bahr (mütekarib, mütedarik, hezec, recez, remel, vafir, kâmil, tavîl,

⁶ R. R. Arat Ekbername'deki bu cümleyi şu şekilde tercüme etmiştir: "O padişahın arûz ve kafiye için de risâleleri vardır. Bunlardan biri, Mufassal adında, bu fennin şerhi hakkındadır ve fevkalâde iyi tasnif etmişlerdir." (Arat 2000: 618)



Resim 1: Gulistan 25b (yeni sıralama)

medîd, basît, münserih, muzâra', muқтаzab, müctes serî', cedîd, qarîb, hafif ve müşâkil) ve 2 az bilinen bahr ('arîz ve 'amîk) içinde yer alan 527 vezne yer verilmiş [P. 98a/5-6], örnek verilen beyitlerin yer yer taktî'i yapılarak aruza göre nasıl hecelendikleri gösterilmiştir. 527 vezin içinde 289 vezin işlek (müsta'mel), 248 vezin icat edilmiş (muhtera'), bunların içinde de her iki türden beğenilir (maṭbū') olanları 162, beğenilir işlek 104, beğenilir icat ise 58 vezin olarak bildirilmiştir (P. 98a/6-8). Babür bu vezinlerden bazısının kendi icadı olduğunu da belirtmiştir.

Eserde vezin daireleri çizimleri ile bahirlerin ayırt edilmesi amaçlanmış, konunun daha da anlaşılır kılınmasına yardımcı olunmuştur. Toplamda 9 daire

(müttefika, müctelibe, müctelibe-i müzahafe, müctelibe-i muhteraa, mü'telifa, muhtelifa, müştebihe, müşerri'a, müştebihe-i salime) ve 2 şecere (şecere-i ahrem, şecere-i ahreb) eserde yer almaktadır. Yer yer Acem ve Türk şairlerinin yaklaşımları hakkında bilgi verilmiştir.

Eserin metni, mensur olarak Çağatay Türkçesiyle yazılmıştır. Ek kısmın girişi Farsça, sadece Maramara nüshasında bulunan bitiş kısmı ise Türkçe yazılmıştır. Çalışmanın bütün teorik kısımları Çağatay Türkçesi ve Farsça beyitlerle örneklendirilmiştir:

“Andaḳ iltizām kılındı kim cemî' müsta'mel vezn-larğa hem Fârsî ve hem Türkî beyt keltürülgey. Meger bir vezn kim müsta'mel bolmağay yâ ol-kim muhtera' bolğay, Türkî beyt bile iktifâ kılıngay. Her kim-ning beyti-ni keltürülse atını bitilgey, meger ol-

kim kâyili ma'lûm bolmağay. Kâyili mezkûr bolmağan Türkî beyt mü'ellif-ning bolğusudur. Her baırda bir beyt-ning taqtı'ini körsetilgey. Her vezn üçün beytler kim keltürüp-tür beytlerdin songranı taqtı'-i veznlerini bitilgey." [25b/1-25b/8] (Bkz. resim 1).

(Şöyle gerekli görüldü ki bütün işlek vezinlere hem Farsça, hem de Türkçe beyit getirilsin. İşlek olmayan ya da icat edilmiş olan vezinde ise Türkçe beyitle yetindik. Söyleyeni bilinmeyenlerin dışında kimin beyti getirilse adını yazarız. Söyleyeni zikir olunmayan Türkçe beyit müellifin olacaktır. Her bahirde her beytin takti'i (dilimlemesi) gösterilir. Her vezin için getirilen beyitlerden sonra vezinlerinin takti'ini yazarız).

Örnek olarak kullanılan Türkçe beyitler tamamıyla Çağatayca şairlerin şiirlerinden alınmıştır. Risâlede şiirlerinden örnekler verdiği Türk ve Fars dilli şair sayısı 70'in üzerindedir. Türkçe şairler arasında Nevayi başta olmak üzere Babür'ün kendi şiirleri, Lutfî, Haydar Harezmi, Sultan Hüseyin Mirza, Baysungur Mirza ve Tırâzî gibi şairlerin; Farsça örneklerde ise Rûdekî, Nizamî, Hakanî, 'Attar, Husrew Dihlevî, Sa'dî, Selmân [Savecî], Hâfız, Kemâl [Hocendî], Câmî, Hilâlî [Çağatayî], Şahi gibi şairlerin beyitleri ilk sıralarda yer almaktadır. Az sayıda Arapça şiire de yer verilmiştir. Şairlerin isimleri derkenarda ve en düzgün şekliyle Marmara nüshasında yer almaktadır. Aruz Risalesi'nin giriş bölümünde, adını verdiği şahıs ve eser adlarından, beslendiği kaynakların zenginliğini ve onları dikkatli bir şekilde okuyup inceleyerek eleştirdiğini anlıyoruz (Seyhan, 2003: 91). Bâbü risalede, aruzcuların eserlerini incelemenin yanı sıra edebi eserlerin özelliklerinden de zaman zaman örnekleme babında söz eder.

Bâbü'ün aruz risâlesinin en mühim tarafı, onun da Nevâî gibi klasik aruz kitaplarında yer almayan Türk şiirine has olan *tuyuğ*, *koşuk*, *urguştek*, *türkî* nevinden vezinler üzerinde durmasıdır. Bâbü, Nevâî'deki mevcuda onda bulunmayan *öleng*, *tarhânî* gibi maddeler ilâve ettikten başka örneklerin dairesini daha da genişletir. Bâbü, Nevâî'deki muhabbetnâme, müstezad, arazvari vezinlerini zikre gerek görmemiştir. *Tarhânî*yi "çenge" yerine alır. Bâbü'ün izahları ile yalnız Türk şairlerince kullanılan vezinler hakkındaki bilgi daha açıklık ve zenginlik kazanmış bulunmaktadır. (Akün 1991a: 398). Ayrıca divan edebiyatında pek karşılaşmadığımız sanatların (örneğin ızhâru'l-muzmer, P. 75a, 131a, 132a, 147a, 138a, 138b, ...) ve vezinlerin yanı sıra bizzat geliştirdiği vezinleri de örnekleriyle göstermiştir (Yücel, 1995: 17).

Eserin Ek Kısımında Kullanılan Yöntem

Eserin “muhtasar” diye söz edilen ek kısmı Paris nüshasında bulunmamaktadır. Bu bölüm 3 sayfalık Farsça bir girişle başlamakta ve ardından 60 varakta şair kendi beytini değişik vezinlerdeki kombinasyonu ile yeniden şekillendirmektedir. Bu beytin aslı şu şekildedir:

“Köz ü kaş u til ü tişini mü diy
xad u qad u saç u bêlini mü diy”

Bu beyitteki bazı çekim eklerini değiştirmek suretiyle ve ünlülerde imale-zihaf tasarrufatı sonucu birçok varyasyon ortaya çıkarılmış, bütün 504 vezin için örnek anahtar bir beyit oluşturulmuştur. Önce beytin farklı bir değişkesi, ardından Gülistan nüshasında ince nesatalikle Farsça çeviri, altında ise kırmızı mürekkeple veznin açılımı ve tanımını yer almaktadır.

Babür, anahtar beytin formülize edilmesi için Arap harflerinin bütün imkanlarını kullanmaya çalışmış, bedii bir yöntem ortaya koymuştur:

Uzunlukları göstermek için leif-vav-ya okutucuları kullanılırken, kısa ünlü şeklinde okutulmak istenen değişkeler hareke ile belirtilmiştir. Örneğin köz sözcüğü “köz” [كُوز], “kö:z” [كُوز] biçimlerinde ve kaş kelimesi “kaş” [قَش] ve “ka:ş” [قَاش] değişkeleriyle karşımıza çıkmaktadır. Bu yöntemle yazar vezinleri karşılamak üzere tekil bir kalıp oluşturabilmiştir. Aynı şekilde 2. mısradaki hadd ve kıdd sözcükleri şeddeli ve şeddesiz değişkeleriyle işlevsellik taşımaktadır.

Farsça çeviriye bakılırsa beytin kafiye ve redif kısmı 7 ayrı şekilde okunabilmektedir:

1. tilini mü diy “dilini mi diyeyim?” / bêlini mü diy “belini mi diyeyim?”
2. til neme diy “dili mi neyi söyleyeyim?” / bêl neme diy “beli mi neyi söyleyeyim?”
3. tilinmedi “söylenmedi; dilenmedi” / bilinmedi “bilinmedi”
4. til/bêl nimüdü “dil/bel göstergesi”
5. mu dé “bunu söyle”
6. mü dé “tüy diye söyle”
7. meddi “çekimi”

Yine Farsça çeviriye göre “söz” kelimesi zaman zaman “+sız” olumsuzluk eki olarak da “kaşsız” (بی ابرو) biçiminde kullanılmıştır. Bazı örneklerde ise “sız” (شما) zamiri biçiminde anlamlandırılmıştır.

Çekim eklerinde ise şair şu tasarruflara baş vurmaktadır:

- til “dil” (belirtisiz nesne durumunda)
- tili “onun dili” (3. t.ş. iyelik ekli)
- tilin “onun dilini” (iyelik sonrası belirtili nesne durumunda)
- tilini “onun dilini” (iyelik sonrası belirtili nesne durumunda)
- tilni “dili” (belirtili nesne durumunda)

Bu seçeneklere “ve” bağlacının da değişik okunuşları eklenmiştir:

1. “ve”
2. “u/ü”
3. “ū/ū̄”
4. “ø”

Örnek olarak:

[Ek.32b/3-4]

köz ü kaş u söz ü tilini mü diy

[kö:-zū-ka:- | -şū-sö-zū-ti:- | -li-ni:-mū-diy]

(چشم و ابرو و سخن زبانش مو بگویم)

“Göz ve kaş ve söz, dilini 'tüy' diyeyim”

hadd u kad u saç u belini mü diy

[had-dū-kad- | -dū-sa-çū-bè:- | -li-ni:-mū-diy]

(عارض و قد و گیسو کمرش بگویم)

“Yüz ve boy ve saç, belini mi diyeyim”

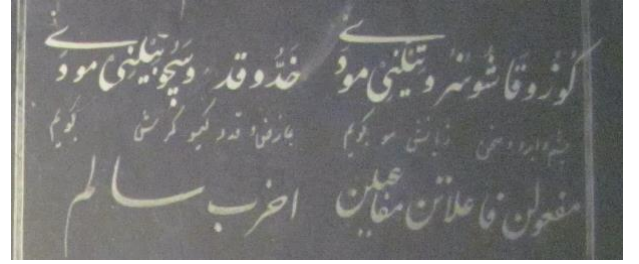
mef'ülün fā'ilātün mef'ülün

[— — — | — . — — | . — — —]

Ahreb-i Sâlim

Farsça Çevirinin Keyfiyeti

Gülistan yazması meçhul bir mütercim tarafından Farsçaya tercüme edilmiştir. Satır altı tercüme mümkün olduğunca Türkçe sözdizimine göre her kelime/grubun altında öbek öbek, şiirlerde ise gerektiğinde devrik cümleler biçiminde verilmiştir.



Resim 2: G. 32b/3-4

Mütercimim iki dile de büyük ölçüde aşına olduğu söylenebilir. Fakat risalenin Farsça çevirisi birçok yerde araştırmacıya ipucu gösterse de bazı hususlarda yüzeysel sayılır. İlk anlamlardan yola çıkarak yaptığı bazı lafzî tercümelere hatalara düştüğü görülmektedir. Örnek olarak:

- Sor- eylemi bazen “soğurmak, emmek” demek iken her yerde “sormak” diye çevrilmiştir. Örneğin: G. 52a/8’de “Kél ki yüzüñni körey ey yüzi gül / la‘1-ı lebiñni soray ey sözi mül” beytindeki “soray” kelimesi “be-pursîm” (soralım) diye tercüme edilmiştir.
- “cefâ kıılır (yār)” [54b/1] sıfat-fiil iken “cefa eder” diye yüklem gibi aktarılmıştır.
- “kél-gil” [كیل گیل] genelde “gel, gel” diye anlamlandırılmıştır (<> 70b/3 kél-gil “gel”).
- “Bêri güzêr kıılmay-sên nè boldı mâhım” [68a/1] mısarsında ilk kelime “beri” iken “biri” diye anlaşılıp Farsça “yekî” diye anlamlandırılmıştır.
- “Asru” kelimesi “ziyade, çok” anlamında iken genelde “asra-” (korumak, esirgemek) eylemiyle karıştırılarak “koru, esirge” diye tercüme edilmiştir.

Bazı yerlerde ise yanlış okuma ve aktarımlardan doğan çeviri hataları görülmektedir:

Paris ve Marmara nüshasındaki “Gülşening-din yel dék ey zîbâ nihâl / mên yaman bardım velî sên yahşî çal” beyti bu nüshada yanlışlıkla “Gülşening-din bildik ey zîbâ nihâl / mên yaman bardım velî sên yahşî çal” [59a/8] diye yazılmış, “Gül bahçenden bildik ey güzel fidan / ben kötü yaptım ama sen iyi [çalğı] çal” diye Farsçaya tercüme edilmiştir.

Parsi ve Marmara nüshalarında “Yüzide ol leb-i hândan körünür / sütke köp baksa belî çan körünür” biçiminde düzgün yazılmış olan beytin 2. mısrası Gülistan’da [59b/9] “songa” yazılıp “geriye” diye anlamlandırılmıştır.

Aynı şekilde 71b/8’de “koş” (çift) yerine “hoş” yazılıp Farsçaya bu şekilde tercüme edilmiştir.

SONUÇ

Tahran’ın daha önceki adıyla Saltanâfî ve devrim sonrası Gülistan Kütüphanesi’nde yer alan Babür Külliyyatı yanlış isimlendirme, sınıflandırma ve

sayfalandırma sonucu ve erişim zorluğundan dolayı uzun süre araştırmacıların dikkatinden uzakta kalmış, bu hususlar birçok yanlış ve eksik bilgiye yol açmıştır. Eserin mikrofilmli üzerinden yaptığımız incelemede külliyyatın içinde Babür'ün divanı dışında bilinen diğer eserlerinin tamamının yer aldığı tespit edilmiştir. Gülistan Kütüphanesi'ndeki "Vekayi-i Babürî" adıyla bilinen külliyyat içerisinde yer alan Babürname, Aruz Risalesi, Mübeyyen ve Risale-i Validiye Tercümesi harekeli, derkenarlı ve Farsça tercümeli olması hasebiyle araştırmacılar için büyük bir önem arz etmektedir.

Aruz Risalesi'nin Gülistan nüshasının esas önemi tam olan ek bölümünde ortaya çıkmaktadır. Çünkü bu bölümde imla oyunları, değişik harekelendirmelerin yazıya yansıtılmasıyla birlikte Farsça tercüme de anahtar beyte kazandırılan farklı anlamların anlaşılmasında paha biçilmez işlev üstlenmektedir. Babür'e atfen kaynaklarda "mufassal" ve "muhtasar" tanımlamalarıyla Aruz Risalesi iki ayrı risale şeklinde sanılsa da aslında Paris nüshasında olduğu gibi bir esas metin (mufassal) ve daha sonra formülize etmek amacıyla buna eklenen ve Paris nüshasında bulunmayıp Gülistan (Saltanatı) nüshası ile yeni tespit edilen Marmara Üniversitesi Kütüphanesi nüshasında bulunan "muhtasar" bölümden oluşmaktadır.

Eserin ek kısmında yer alan anahtar beyit kombinasyonları, Türk dili özelinde fonetik, leksik ve morfolojinin hatta ortografinin aruz ölçüsünü bildirmek için seferber edilmiş olduğu benzersiz bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Yakın sesli biçimbirimler kullanılarak fonetik değişkeler oluşturma, ünlülerin kısalık-uzunluk niteliğini aruzu yansıtmak için zihaf ve imale için kullanma ve bunları ilginç bir şekilde Ebced imlasına yansıtma Babür'ün dilcilik dehasının ortaya çıkardığı benzersiz bir yöntem olarak karşımıza çıkar. Hat icadı ile de bilinen şair, dilin bütün imkanlarını kullanarak özgün ve spesifik bir yöntem geliştirmiştir. Aruzun bu şekilde özgün örneklendirilişi ancak Türkçenin fonetik ve morfolojik özellikleriyle mümkün olabilmektedir.

KAYNAKLAR

- ABUL-FAZL i Mubarak i 'Allami (1877), *The Akbarnamah*, ed. Mauwlati 'Abd-ur-rahim, Vol. I, Calcutta.
- ABUL-FAZL (1907). *The Akbarnama*, Translated from the Persian by: H. Beveridge, Vol. I, Calcutta.
- AKÜN, Ömer Faruk (1991a). *Bâbüür*, TDV İslam Ansiklopedisi, 4. C, s. 396-400, İstanbul.
-

- AKÜN, Ömer Faruk (1991b). *Bâbürnâme*, TDV İslam Ansiklopedisi, 4. C, s. 404-408, İstanbul.
- ARAT, Reşit Rahmeti (1943/1946). *Gazi Zahirüddin Muhammed Babur, Vekayi, Babur'un Hatıratı*, C. I, TTK yay., Ankara: 1943; C. II, Ankara: 1946.
- ARAT, Reşit Rahmeti (2000). *Baburnâme "Babur'un Hâtıratı"*, T.C. Kültür Bakanlığı, 3. baskı, Ankara.
- ATABAY, Bedri (1978). *Fihrist-i Kutub-i Edebi-İrfânî-i Gencîne-i Kutub ve Nefâis-i hattî-i Kâh-i Gulistân*, Tahran: Kâh-i Gulistân.
- BABÜR, Zahirüddin Muhammed (935). *Vekâyi'-i Bâbüri (Külliyat-ı Babür)*, Tahran Gülistan Sarayı Müzesi Kütüphanesi, yazma (mikrofilm).
- BACQUÉ-GRAMMONT, Jean Louis (1969). *Bâbur-nâma* (Fergana bölümünün Elphinstone, Haydarâbad ve Tahran nüshalarına dayanılarak yapılan tenkitli metin ve Fransıca tercümesinden ibaret olan doktora tezi).
- BAVERIDGE, Annette S. (1923). "Further Notes on Baburiana (II. Paternal Counsels Attributed to Bâbur in a Bhopal MS.)", The Journal of the Royal Asiatic Society of Great Britain and Ireland, No. 1 (Jan., 1923), pp. 75-82.
- HABİBİ, Abdülhay (1972). *Zahireddin Muhammed Babur Şah*, Kabul: Bayhaqi.
- KAÇALİN, Mustafa S. (2011). *Niyâzî: Nevâyi'nin Sözlere ve Çağatayca Tanıkları (el-Luğatu'n-Nev'âyye ve'l-İstişhâdâtü'l-Cağat'âyye)*, TDK: Ankara.
- SEYHAN, Tanju Oral (2003). "Zahuriddin Muhammed Babür'ün Mübeyyen Adlı Eseri", İlmî Araştırmalar 15, 91-112, İstanbul.
- STEBLEVA, İ. V. (1972). *Zahîr ad-dîn Muḥammad Bâbur Traktat Ob 'Arûze (Zahîreddin Muhammed Babür Aruz Risâlesi)*, Moskva.
- ŞEN, Mesut (1993). *Gazi Zahirüddin Muhammed Babur "Baburname" [Giriş - Metin (Kabil ve Hindistan bölümleri) - Açıklamalı Dizin]*, Basılmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Enstitüsü, İstanbul.
- TOGAN, Zeki Velidi (1960a). "Tahran Kütüphanelerinde Hindistan'dan Gelen Eserlerde Çağatay Dil ve Temürlü Sanat Âbideleri", TTK Belleten, C. XXIV, nr. 95, 441-445, Ankara.
- TOGAN, Zeki Velidi (1960b). "Londra ve Tahran'daki İslâmî Yazmalardan Bazılarına Dair", İTED, III/1-2, s. 133-160, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- YÜCEL, Bilâl (1995). *Bâbüri Dîvânı (Gramer-Metin-Sözlük-Tıpkıbasım)*, Atatürk Kültür Merkezi Yayını, Ankara.



International Journal of Social Sciences

ISSN: 2587-2591

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.12.15>

Volume 6/3

2022 p. 314-329

XIX. YÜZYILIN İKİNCİ YARISINDA BULGAR EDEBİYATINDA YENİ ARAYIŞLAR

NEW SEARCHES IN BULGARIAN LITERATURE IN THE SECOND HALF OF THE 19 TH CENTURY

Emine İNANIR*

ÖZ

1870-li yılların sonunda olgunluk dönemini yaşayan Bulgar Uyanış Çağı, Bulgarların bağımsızlıklarını kazanmış olmalarından Osmanlı'ya karşı neredeyse tüm olumsuz etkenlerden arınmış, yeni kültürel modeller arayışına girmiştir. Mitolojik model ve mekânlar genelde aydın ve yazarlar tarafından üretilir. Bu dönemde P.R. Slaveykov, L. Karavelov, Z. Stoyanov gibi yazar ve şairlerin yarattığı mitlerin, mitolojileştirilmiş imgelerin XIX. yüzyılda kilise bağımsızlığı mücadelesinden, Panslavizm eğiliminden, 1876 yılı Nisan Ayaklanmasından, Osmanlı-Rus Savaşından (1877-1878) ve eğitimdeki yeniliklerden esinlendiği anlaşılmaktadır.

Çalışmamızda D. Çintulov, P.R. Slaveykov ve İ. Vazov'un şiirleri, Z. Stoyanov'un *Bulgar Ayaklanmaları Üzerine Notlar (Zapiski po bulgarskite vastaniya)*, Sv. Milarov'un *İstanbul Zindanlarından Hatıralar (Spomeni ot Tsarigradskite tmnitsi)* adlı eserler incelenmeye alınmıştır. Belirtilen metinler ayaklanma, savaş dönemi ve hemen sonrası 'zapiski'(notlar, anı yazıları) türü ya da devlet 'historiyografi'si (tarih yazıcılığı) olarak ortaya çıkar. Notlarda ('zapiski') irdelenen konular geçmiş olaylarla, tarihle ilintili, zafer-yenilgi, sevinç-hüzün, kahramanlık-zalimlik eksenleri üzerine kurgulanan konulardır. Burada yazarların başlıca amaçları, olayların neden olduğu değil, nasıl gerçekleştiğini anlatmaktır.

* Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Rus Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, E-mail: eminar@istanbul.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1272-229X, İstanbul, Türkiye.

Olayların merkezinde yazar (anlatıcı) yerleştirilir, olay örgüsü de onun çevresinde gelişmektedir.

Amacımız, kendi içinde modernleşme evresine adım atan Bulgar edebiyatı yazarlarının, devrimci hareket ve savaş gibi dramatik konuları sanatsal bir yaklaşımla kaleme aldıklarını ve 1877-1878 Osmanlı – Rus Savaşı öncesi yaygın olan “İvan Dede” (Kurtarıcı) mitleştirilmiş imgenin yanı sıra, eserlerinde “Balkanların Aslanı”, “Balkanlarda Ölümsüz Olanlar”, “Deli Başlar”, “Mati Bulgariya” gibi yeni mitolojik model ve yeni yaratılan imgelerin yazınsal birer estetik ilkeye dönüştüklerini göstermektedir. Ayrıca, Sv. Milarov’un *İstanbul Zindanlarından Hatıralar* adlı eserinde İstanbul’u Venedik ile karşılaştırmış olması, yazarın savaş ve siyasi konulardan uzaklaşıp, uzlaşmayı mitlerde değil, kültürel bir alanda aradığına işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Bulgar Edebiyatı, Bulgar Uyanış Çağı, Panslavizm, Osmanlı–Rus Savaşı, Mitolojik Söylem.*

ABSTRACT

Having reached its peak at the end of 1870’s, the Bulgarian Revival Period was free from almost all negative factors against the Ottomans by virtue of gaining its independence and was in search of new models. Mythopolitical models and places are generally created by writers and intellectuals. During this period modals and myths created by writers and poets such as P.R. Slaveykov, L. Karavelov, Z. Stoyanov from 19th century struggle from the independence of church, 1876 April Revolution, Panslavism tendency, 1877-1878 Ottoman-Russian War are understood to be inspired by the reforms in education. In this study following works are examined: D. Chintulov’s, P.R. Slavekov’s and I.Vazov’s poems, Z. Stoyanov’s *Zapiski po bulgarskite vastaniya (Notes on Bulgarian Uprisings)*, Sv. Milarov’s *Spomeni ot Tsarigradskite tumnitsi (A memorial from the dungeons of Istanbul)*. These texts appear to be the types of notes of either war or post-war periods or government history. Topics discussed in these notes are related to past historical events, constructed on the axes of victory-defeat, joy-sorrow and bravery-cruelty issues. Here the main objectives of the authors are not to reveal what caused the events but to explain how they happened. Authors (narrator) are placed in the center and the plot develops around them. Our aim is to show how the Bulgarian writers, who have stepped into the stage of modernization, write out dramatic themes like revolutionary movements and war, turn into literary principles the new myths and mythical images such as ‘The lion of the Balkans’, ‘Immortal heroes of the Balkans’, ‘Crazy Heads’ and ‘Mather Bulgary’ along with the mythical models prevalent before Ottoman-Russian war 1877-1878, the mythical’s image

'Ivan Dede' (saviour) in their works. Although Milarov's comparing Istanbul with Venice in his work called 'A memorial from the dungeons of Istanbul' points out author's search of adjustment in a cultural platform away from political and warfare subjects.

Keywords: *Bulgarian Literature, Bulgarian Revival Period, Pan Slavism, Ottoman-Russian War, Mythological Concept.*

Giriş

Alman klasik felsefesinden esinlenen F.İ. Buslayev (1818-1897) mitolojik söylem konusunda önemli çalışmalara imza atmıştır. Araştırmacıya göre halklar arasında dolaşan mitler ve efsaneler, "halkların yaşam koşulları ve tarihsel kaderlerinin temelleri üzerinde yatan; inançlar ve kurgusal yaratıcılıklar sayesinde oluşan ilk ve parlak fikirler" olduğunu ileri sürer (M.V. Novikov ve T.B. Perfilova, 2012:207-215). Bu bağlamda, Balkan halkları arasında, özellikle Bulgar edebiyatında (knijnina) XVII. yüzyıldan başlayarak XIX. yüzyılın ilk yarısına kadar *orthodoxa Graecor* (Yunan Ortodoks kültürü), *Slavia romana* (Katolik Roma ile bağlantılı olan Slav kültürü), *Slavia orthodoxa* (Doğu Slav kültürü) kültürel modellerinin etkili olduğu görüşü yaygındır (Nikolova, 2004: 58-59).

Uyanış Çağı Bulgar aydınları, söz konusu kültürel model ve örnekler bağlamında, çalışmalarını yürütebilecekleri bir mito-politik mekân tam olarak yaratamamışlardır. XVIII. yüzyıl sonu ile XIX. yüzyılın ilk çeyreğinde yazılan sadece birkaç eserde ortak Güney Slav topluluğu düşüncesine rastlamak olasıdır.

İllirizm ve Sarmatizm. Kültürel ve ideolojik bir model olarak Pan Slavizm

Rus asıllı araştırmacı A.M. Paçenko'ya göre, Barok akımıyla birlikte Slavcılık düşüncesi *Sarmatizm* ve *İllirizm* (Güney Slav birliği) olmak üzere iki efsanevi kültürel katman ile kendini tanımlamaktadır (A.M. Paçenko, 1996:146-152). *Sarmatizm* ilkeleri, Reçi Pospolita'da (Lehistan) söz sahibi olan Şlyahıçlerin (toprak ağalarını) ideolojisi olarak ortaya çıkar. Adı geçen ideolojik ve kültürel model, ortak Slavcılık düşüncesinin denli karmaşık aşamalardan geçtiğini göstermektedir. Bu kültürel modele göre Lehler,

tüm Slavların *Sarmat*¹ halkı soyundan gelmekte olduğunu ileri sürerek mitolojik *Sarmat* ilkelerine sahip çıkmaktadır. Bu ilkelere göre Slavlar, Sarmatlara yakışır bir biçimde eğitim almalı, dünyadaki gelişmelerden geri kalmamalı, toprağına bağlı, şövalye ruhlu askerler olmalıdırlar (İnanır, 2004:125).

Sarmatizm ve yukarıda belirttiğimiz tüm kültürel modeller XVII. yüzyılda tek bir halkın kapalı ve donuk ideolojisine dönüşmeye başlar. Bu durum, Slav halkları arasında en güçlü ülke konumunda olan Rusya tarafından reddedilir. Söz konusu modellerin ilkeleri, I. Petro'nun (1682-1725) "Avrupalılaştırma" ve yayılma politikasına ters düşmektedir (İnanır, 2004:125). XVIII. yüzyılda kendine güvenini yeni yeni kazanmaya başlayan Rusya, henüz ortak bir Slav modeli oluşturamamıştır. Ancak, dönemin Rus yazarları, Batı ile Slav dünyası arasında adeta bir köprü görevini üstlenmişlerdir.

XIX. yüzyılın 30 ve 40'lı yıllarında Hırvatistan ve Sloveniya topraklarında birçok araştırmacı Dalmaçyalı Mavro Orbini'nin (1563-1614) *Slavların Çarlığı* (*Tsarstvo Slavyan*) adlı çalışmasına dayanarak ilk Slav vatanının Avrupa'nın güneyi olduğunu iddia etmekle birlikte ortak Güney Slav topluluğu düşüncesini, *İllirizm*'i savunmaktadır. Ruslar tarafından reddedilen bu görüşün yerine XIX. yüzyılın 40'lı yıllarında başta K.S.Aksakov (1817-1860) olmak üzere A.S. Homyakov (1804-1860), İ.V. Kireyevskiy'nin (1806-1856) de yer aldığı Rus aydınlarınca *Panslavizm* adı altında yeni bir Slav modeli oluşturulur. *Panslavist* hareketinin amacı, Rusya'nın önderliğinde, bütün Slav halklarını birleştirecek bir yapı, bir devletin kurulmasıdır (Kurat, 1987:333-334). Çar II. Aleksandr döneminde, Rus düşünce ve politik yaşamında en önemli ve en etken akımlardan birisi olur. Panslavist fikirlerinin önemli destekçilerinden, bu ideolojinin biçimlenmesi sağlayan N. Ya. Danilevskiy'dir (1822-1885). *Rusya ve Avrupa* (1869) adlı çalışmasında bu akımın ilkelerini ortaya koyan Danilevskiy, Rusların her şeyden önce Türkleri Avrupa'dan kovmalarını ve İstanbul merkez olmak üzere bir Slav devleti kurmalarını Rusya'nın en önemli misyonu olarak görmektedir (Kurat, 1987:343-

¹ Sarmatların MÖ. 2.yüzyılın başlarından sonra büyük bir güç olarak ortaya çıkmalarıyla birlikte Sarmatia başlangıca göre çok daha geniş bir coğrafyaya verilen ad olmuştur. Sarmatia'nın kuzey sınırını Okyanus batı sınırını Vitül nehri, doğu sınırını ise İtil Nehri oluşturmuştur. ([https://turkctarih.com/tarih-cagları/tarih-oncesi/on-türkler/sarmatlar-3/\(26.10.2022\)](https://turkctarih.com/tarih-cagları/tarih-oncesi/on-türkler/sarmatlar-3/(26.10.2022)))

344). F.M. Dostoyevskiy (1821-1881) de Danilevskiy gibi Panslavistlerin görüşlerini desteklemektedir.

Uyanış Çağında Bulgar Aydınlarının Bağımsızlık Hareketleri ve Edebiyata Yansımaları

Rusların Balkanlara inmek ve burada yaşayan Slav halklarını kendi himayesine almak, Türkiye ve Boğazlarda hakim bir duruma gelme emelleri XIX. yüzyılın ikinci çeyreğinde hız kazanır.

Osmanlı Devleti'nde ise 1839 yılında ilan edilen Tanzimat Fermanı, Müslüman olmayanlara Müslüman olanlarla eşit hakların verilmesini öngörmektedir. Tanzimat'ın yarattığı bu yenilikçi ve özgürlükçü hava, Bulgarların bağımsız kilise ve eğitim girişimlerinde yüreklendirir. Bunun yanı sıra, Balkanlar'daki başka halklar gibi Bulgarlar arasında da XIX. yüzyılda ulusalcılık düşünceleri yayılmaya başlayınca, Bulgarlar ilk önce "asırlarca dini tahakkümleri altında buldukları Rum Ortodoks Kilisesi'nden ayrılıp, dini mezhebi istiklallerini temin etmek, yani kendilerine mahsus bir kilise kurmak üzere"(Şentürk, 1992:215) mücadeleye girişirler.

Birkaç başvurudan sonra 1849 tarihinde İstanbul'da "Bulgarlara mahsus bir papaz hanesi" inşası için gerekli izin verilir. T. Jeçev'in (1929-2000) *Bilgarskiyat Velikden ili Strastite Bulgarski (Bulgarların Paskalyası ya da Bulgarların Tutkuları, 1975)* adlı eserinde de vurguladığı gibi Bulgarların Uyanış Çağı'ndaki en önemli başarılarından biri Rum Kilisesi'nden bağımsız bir Bulgar Kilisesi'nin kurulmuş olmasıdır (Jeçev, 1980:92). Bulgarların Yunanlılardan bağımsız bir kilise istekleri, ulusal özerkliğe götüren yolun sadece ilk aşamasıdır. Bu olaylar, XX. yüzyılın 60'lı yıllarında Bulgarların kültürel yaşamında önemli gelişmelere yol açar. Bulgar kültürünün en büyük ve en önemli kültür merkezi olan İstanbul'da, ilk Bulgar gazetesi *Tsarigrasdski vestnik (İstanbul Gazetesi, 1848-1862)* baskısı devam ederken, P.R. Slaveykov'un *Gayda* adında ilk Bulgar hiciv ve mizah gazetesi İstanbul'da yayına başlar (Lekov, 2001:14-15). Yine P.R. Slaveykov'un girişimleri ve İstanbul doğumlu, Bebek Katolik Koleji'nde eğitim almış olan Sv. Milarov'un katkıları ile (1868-1869 yıllarında) Bulgarlar arasında Anglo-Sakson kültürünü yaymayı amaçlayan *Makedonya* adlı bir gazete baskıya hazırlanır.

60'lı yılların sonu ile 80lerin başını (Osmanlı-Rus Savaşı'nın sonu) kapsayan bu süreç, zaman olarak oldukça kısa olsa da, kendi içine önemli tarih ve aşamalar sığdırmıştır. İstanbul'da Bulgar cemaati bağımsız Bulgar Ortodoks Kilisesi kurma çabalarını sürdürmektedir. Rusya'da hem hükümet, hem Panslavistler, Fransa ve Avusturya'nın Slavlar üzerindeki etkisini ve Katolikliği seçen Bulgarların sayısını azaltmak için ayrı bir Bulgar Ortodoks Kilisesi'nin kurulmasını desteklemektedirler. Bu gelişmeler üzerine 11 Mart 1870 tarihinde, bir ferman ile İstanbul'da bağımsız Bulgar Kilisesi'nin (Ekzarhanesi'nin) kurulmasına izin verilir. Ancak Bulgarların sorunu Ekzarhane'nin kurulmasıyla çözülememiştir. Bulgar Kilisesi'nin bağımsızlığı, Babıalı tarafından onaylandıktan sonra da Rusya'da eğitim görmüş olan çoğu Bulgar milliyetçi, öteki Balkan halkları gibi özerklik yoluyla bağımsızlıklarını kazanmak için mücadele etmeye devam ederler.

27 Nisan 1876'da Otluk köyünde toplanan Bulgar komitecileri, Filibe, Sofya, İhtimam ve diğer önemli merkezlerin yakılıp yıkılmasına, Müslüman halkın öldürülmesine ve mümkün görülen yerlerde hükümetin ele geçirilmesine karar verirler (Türk Silâhlı Kuvvetleri Tarihi, 1985:16).

İlk olarak 1875 yılında Eski Zara Ayaklanması, onun hemen ardından 1876 1876'da ise Nisan Ayaklanması (Aprilsko vıstaniye) olmuştur. Bu süre içinde birçok Müslüman köyüne saldıran çeteciler, 3000'e yakın evi yakmış, 1 000 kadar Müslümanı öldürmüş, köprüler ve demiryollarını tahrip etmişlerdi. Ancak bundan sonra harekete geçebilen Osmanlı Hükümeti isyanları bastırabilmiştir (Türk Silâhlı Kuvvetleri Tarihi, 1985:16).

Yaşanan trajik olaylara karşı dönemin edebiyatında oldukça farklı gelişmeler yaşanır, toplumsal içerikli yazılarda büyük bir artış izlenir. İvan Vazov (1850-1921) şiirlerinde söz konusu dönemi şu dizelerle özetler:

“Sadece birkaç gün geçti, yavaş ve gizlice,/ birkaç yüzyılı birden halk yavaş yavaş aşmış oldu...” (çev. E. İ.)

“И в няколко дена, тайно и полека / Народа порасна за няколко века.”
(Nikolova, 2004:260).

Osmanlı Devleti'nde Balkanlarda XIX. yüzyılının ilk yarısında gelişen olayları dikkate aldığımızda, Bulgar toplumunda ve özellikle aydın kesimde, **Giriş** bölümünde söz edilen kültürel modellerin birbirini takip eden aşamalardan geçtiğini görmekteyiz.

Felsefi çalışmaların ve tartışmaların Avrupalı bir düzeye geçmesi yönünde Petar Beron, İvan Seliminski, V. Aprilov, Yuriy Venelin, Marko Balabanov'un önemli katkıları olur. Dilbilimsel çalışmaları alanında ise İvan Momçilov ile Nayden Gerov'un, fen bilimleri alanında Petar Beron, İvan Güzelev, V. Stoyanov-Beron'un katkıları da yadsınamaz.

1840'larda *Slavistika*'nın (Slav Dilbilimi) temellerini atan Rus asıllı tarih, halkbilim ve dilbilim araştırmacısı Yuriy Venelin (1802-1839), eserlerindeki tarihsel temalarla Bulgar Uyanış Çağı yazar ve şairlerinden Georgi S. Rakovski'ye (1821-1867), Petko R. Slaveykov'a ve Dobri Çintulov'a öncülük eder ve büyük ölçüde etkiler (Topalov, 1999:60-61).

“Dyado İvan” (İvan Dede), kurtarıcı anlamında kullanılan mitolojik imge uzunca bir süre Uyanış Çağı Bulgar edebiyatında hakimiyetini sürdürür. Bu örneğin ilk çıkış tarihi konusunda Bulgar edebiyatı tarihçileri arasında henüz ortak bir görüş olmamakla birlikte araştırmacı A. Andreev'in bir makalesinde XVII. yüzyıla işaret eder (Radev, 1997:72-73). Ancak, yukarıda belirtmiş olduğumuz verilerden de anlaşıldığı üzere bu varsayım çok olası değildir.

İ. Radev'in de vurguladığı gibi Uyanış Çağı'nda “Dyado İvan” (İvan Dede) mitolojik modelinin ilk yazılı kanıtı, İ. Seliminski'nin (1799-1867) XIX. yüzyılın 50'lerinde kaleme aldığı yazılarda ortaya çıkar. Seliminski'nin sözleri doğrudan bu modelin etimolojik yapısını açıklamaktadır:

“Bizim Bulgarlar, kendi aralarında gizlice konuşurken, Türklere yeşil başlıklarından dolayı “yeşiller” derler. Yine bizimkiler, ötekilerden ayırmak için Ruslara - İvan, Rus imparatoruna ise “Dyado İvan” (İvan Dede) derler.” (Radev, 1999:72-73)

Uyanış Çağında, Bulgar halkının büyük bir çoğunluğunda özgürlük hayalleri daha önce de belirtildiği gibi Rusya ile ilintilidir.

XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren başlayan ve 80-90'lı yıllara kadar devam eden süreçte Bulgar edebiyatında toplumsal psikolojik konular ağırlık kazanmaktadır. L. Ergenç'in de öne sürdüğü gibi, Bulgar yazarları 60-70'li yıllarda Osmanlı yönetimine ve onun öz toplumu olan Türklere karşı besledikleri duygu ve tepkilerini anlatmakla birlikte, Osmanlı egemenliğine karşı savaş çağrısı da yapmaktadır (Ergenç, 1989:21). Dönemin eserlerinden Türk ve Balkan (başta Bulgar halkı olmak üzere) halkları arasında beş yüz yıllık barışın ve dayanışmanın sona erdiğini görmekteyiz.

1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı öncesi ve savaş döneminde Bulgar edebiyatında ağırlıklı olarak savaş temasının ve “Dyado İvan” (İvan Dede) imgesinin kullanıldığı ve işlendiği gözlenmektedir. Yazar Mehmed Niyazi'nin, “*Avrupalı gazetecilerin ‘Büyük Beyaz Peder’ diye adlandırdıkları Rus Çarı II. Aleksandr’ın ‘savaş başlar başlamaz Plevne alınacaktır; aksini düşünmek acizliktir, biz Ruslara yakışmaz’*” sözleri bu yeni imgesel modelin çıkış noktalarını işaret etmektedir (Niyazi, 2011:202).

Adı geçen savaş bu bağlamda yorumlayan yazar ve şairler arasında D. Çintulov, P. R. Slaveykov, İ. Vazov, K. Hristov yer almaktadır.

Savaş öncesi ve sonrası Bulgar edebiyatı, kültürü ve toplumsal yaşamının önde gelen isimlerinden D. Çintulov (1822–1886), “*voyvodaların ve şairlerin kenti*” olarak betimlediği İslimiye’de (Sliven) doğup yetişmiştir. 1840-1849 tarihleri arasında Çintulov Odessa’da eğitim görür. XIX. yüzyılın 40’lı yıllarında Odessa, Bulgar aydınlarının ulusal ve dini görüşlerinin oluşumu ve gelişimi açısından önemli bir merkezdir. Çintulov ilk şiir denemelerine İstanbul’da basılan Bulgar gazetesi *Tsarigradski vestnik (İstanbul Gazetesi)* sayfalarında başlamıştır. 50-60’lı yıllarda Çintulov, şiirlerinin büyük bir kısmında Bulgar halkını Osmanlı egemenliğine karşı ayaklanmaya ve isyana çağırmaktadır (İnanır, 2007:19).

Çintulov’un *Sevgili Bulgaristan Anamız (Bilgariyo, mila mayko)* adlı şiirinden de anlaşıldığı gibi Bulgarlar, Sırpardan, Karadağlılardan ve en çok kuzeyden gelecek olan kurtarıcı ve efsanevi kahramandan yardım beklemektedirler. Şairin Osmanlı iktidarına karşı direniş çağrılarını tüm Slav halklarına da yaptığını görmekteyiz:

“Ünlenen savaşçı çetelerimizle/ Sırplarla, Karadağlılarla birlikte
Ortak düşmanımıza karşı/ Biz Balkan’a çıkacağız.” (çev. E.İ.)
“Ний с хайдушки славни чети/ще отидем във Балкан,

с нази сърби, черногорци/ против общият душман.”
(<http://www.slovo.bg/showwork.php3;12.09.2006>)

Çintulov’un düşünce tarzını yakından inceleyecek olursak, yaratılan süje ile yazınsal amacın çoğunlukla uyuşmadığı anlaşılır. Şair, kendisini olayların dışında tutar, izlenimlerini dışarıya yönlendirir, böylece duygu ve düşüncelerinin sadece yazınsal bir gerçeğe dönüşmesini sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, Bulgarların bağımsızlık mücadelesini ve Rusya’nın Osmanlı İmparatorluğu’na karşı açtığı savaşı büyük bir coşkuyla desteklemiş olsa da, olayları öznel bir yaklaşımdan çok, nesnel bir yargıyla yorumlamaktadır. Şiirlerinde sıkça emir kipi kullanmış olması, Bulgar halkına mücadele ve savaş duygularını aşılama isteğinden kaynaklandığını düşünmekteyiz. Çintulov, imge ve metafordan çok, yazdığı şiirlerde eylem dolu kipler kullanır, örneğin:

“Kalk, uyan, Balkan yiğidi!”; “İçimizde alev alev ateşlen ey büyük sevgi!”; “Büyük küçük, hepimiz kalkalım, silahları kuşanalım!” ya da Rus askerlerine yaptığı çağrıda olduğu gibi “Gelin, gelin şehrimize!”
(<https://www.slovo.bg/showwork.php3?AuID=155&WorkID=4229&Level=2;12.11.2022>).

Petko R. Slaveykov (1827–1895) şiirleriyle Bulgar halkını bilinçlendirmeyi amaçlar, Osmanlı egemenliğine karşı olduğu gibi, Yunan papazlarına karşı da nefret uyandırmaya çalışır. Bulgar halkının büyük bir umutla beklediği, *Kurtuluş Savaşı* (*Osvoboditelna*) adını verdiği 1877-1878 Osmanlı-Rus (Plevne) Savaşı’nı şair, *Rusya, Ağalara* (*Na agite*), *Karşılama* (*Posreştane*), *Dostlar Birliği’ne* (*Kim drujinata*), *Survaknya* (*Bir Noel Kutlaması*), *Bulgarlara* (*Kim bulgarite*) adlı şiirlerinde coşku ve umutla anlatır (İnanır, 2007:21-26).

Çintulov’da olduğu gibi Slaveykov’un da özgürlük hayalleri Rusya ile ilintilidir. Mart 1877’de Rusya, Osmanlı Devleti’ne savaş ilan ettiğinde Slaveykov, *Bulgarların Rusya’ya Karşı Beslediği İnanç ve Ümitleri* (*Vyarata i nadejdata na bulgarina kim Rusiya*) adlı şiirini yazar. Rus halkına hitaben yazılan bu şiirde “Dyado İvan” (İvan Dede) mitolojik imgenin işlendiği dikkat çekmektedir. Şair, Rus Çarı’nı “yeryüzünde tek ve en yüce Çar”, Rusları ise “kan bir, can bir” olarak betimler ve şu sözlerle devam eder:

“Rusya bizim için bir ümit./Rus Çarı bizim kurtarıcımız:
Ondan başka bize kimse/Dikkat çevirmiyor, bizi düşünmüyor.”
(Ergenç, 1989:76)

Temmuz 1877 tarihli, savaşın devam ettiği sırada yazılan *Dostlar Birliği*'ne şiirinde Slaveykov, Çintulov'da olduğu gibi eylem dolu kipler kullanarak, özgürlük hayalleri kurmaktadır:

“Aç ve dalgalandır bayrağını sen/ Bizim genç voyvodamız!
Kanatlarını üzerimize aç/ Kıymetli özgürlüğümüz!” (çev. E. İ.)
“Развивай байрак ти, наши млад войводи!
Разперяй криле, /драга нам свободо!”
(<http://liternet.bg/library/bl/s/prslav.htm>.14.12.2006).

Bu dizelerde de gördüğümüz üzere Slaveykov, bunca felaket ve kıyıma yol açan savaşı sadece bir özgürlük imgesi olarak görmektedir. *Daily News* muhabiri F.D. Millet ise savaşın diğer yüzünü şu sözlerle dile getirir:

“Top arabalarının tekerlekleri ve at nalları altında ezilerek çamurlara karışmış Türk asker cesetleriyle karşılaşıyorduk. [...]tarlalarda karların içinde yatan Türk ve Bulgar köylülerinin ölülerine rastlamaya başladık. [...]Türk ve Bulgar köylülerinin şeklini kaybetmiş cesetleri, kadın, erkek ve çocuk ölüleri tarlalarda yarı gömülü yatıyordu. Bu iki milletin köylüleri de kıyasuya vurulmuş olmalıydı”(Furieux, 1999:181).

Slaveykov, *Nauka* adlı dergide, 1883 yılında, *Eski Zağralı Kadın* (*Starozagorçenkata*) adını verdiği ve 1877-1878 savaşından bir kesitin anlatıldığı dramının dört bölümünü yayımlar. Yazar, beş bölümlük olarak tasarladığı ve bitiremediği oyunundan tragedyya olarak söz eder. Eski Zağara'da 1877 yılında başlayan savaş sırasında büyük bir yangının çıktığı bilinir. Bu olayları kaleme alan yazarın savaştan ne derece etkilendiği de şu sözlerden anlaşılır:

“Beş yıl boyunca (savaştan 5 yıl sonra, E. İ.) birkaç kez, tanıştığım Eski Zağra'daki korkunç felaketin anısına bir şeyler yazmayı denedim. Gözlerimle gördüğüm olayları, diğer kişilerin de gözleri önüne sermek istedim, böylece günümüzde dünyada olan en acımasız dramalardan birini anlatmak istedim.”(Nikolova, 2004:170-171).

Düşünce ve görüşleriyle Bulgar halkının duygularına dokunmak isteyen Slaveykov, antik dramalarda olduğu gibi, her olaya değişik bir yorum getirecek düşüncesiyle, oyunun örgüsüne birkaç koro yerleştirir. Örneğin, doğa manzarasını bir canlı olarak betimleyerek (*Yaşlanan Balkan, Duymayan Vitoşa, Uyuyan Rila Dağları, Hüzünlünen İrin-Pirin Dağları*) ortak bir koro seçilir. Oyunda *Eski Zağara çevresinde yaşayan Bulgarların korosu, Esir alınan kadınların korosu* gibi korolar, savaş ve yangınla

ilgili yorumlar yapmaktadır. Dramada, Eski Zağara yangınından kaçan kişiler, ya da Süleyman Paşa'yla görüşen adamın rolü gibi kısa rollere de yer verildiği anlaşılır. Ancak yazarın tüm dikkati, savaş mağduru olan başkahraman Donka üzerine yoğunlaşır. Savaşta genç kadın hem kocasını, hem de çocuklarını kaybetmiştir. Bu acılara daha fazla dayanamayan kadın, dördüncü bölümün sonunda kendini Meriç nehrinin derin ve karanlık sularına atar (İnanır, 2007:25-26). Donka'nın monologlarında, yazarın savaşa yüklediği felsefi anlam öne çıkar:

“Duraklamadan sessizce akan [...] bunca hatıraların dökülüp gittiği, serin, soğuk” Meriç suları, adeta zamansız zaman gibi bu ölümü, bu hatırayı da yutacaktır” (Nikolova, 2004:170-171).

Ohri doğumlu yazar Grigor Pırliçev (1830-1893), *Serdar* ise *Skender Bey* adlı destansı şiirleriyle aynı dönemde Balkan edebiyatı şair ve yazarları arasında önemli bir yere sahiptir. Dönemin toplumsal olaylarına duyarlılıkla tepki veren yazar, *Kurtarıcı Çar II. Aleksandır Kasidesi (Oda za Tcar-osvoboditelya Aleksandr II)* adlı eserinde Osmanlı-Rus Savaşını kaleme alır (Topalov, 1999:189). Adı geçen kasidede şair, bir yandan İncil'den esinlenerek dini imgelere yer verirken, diğer yandan sözlü halk yaratıcılığının nazım biçimlerini kullanır. Rusçayla karışık bir Bulgarca kullanarak yazdığı bu şiirini Pırliçev, Rus Çar'ına göndermek üzere hazırlar. Bu şiirde dramatik duygu ve imgelerin yanı sıra, Çintulov'un eylem dolu kiplerini ve Slaveykov'un yükselen vatanseverliğini çağrıştıran motiflere de rastlamak olasıdır. Adeta bir nefeste yazılan bu heyecan dolu kasidede yine “Dyado İvan” (“İvan Dede”) imgesinin işlendiğini görürüz.

L. Karavelov (1834-1879), yazdığı eserlerle Bulgar edebiyatının yeni bir akımla, *pozitivizmle* tanışmasına neden olur. Moskova Üniversitesi, Tarih-Filoloji Fakültesinde eğitim gören yazar, bilginin etkin gücüne inanmakta olduğundan, sanatın her şeyden önce öğretici bir görevi olduğunu ileri sürmektedir. Yazara göre:

“Gerçek yaşam sanatın yegane konularından biri olmalıdır”, ya da “her bir kitap öyle bilgi ve öğretiler içermelidir ki, okura ne amaçla olursa olsun, güç kazandırmalıdır” (Topalov, 1999 : 317) .

1876 yılında yaşanan ve trajik olaylara neden olan Nisan Ayaklanması (Aprilsko vıstanie), Bulgaristan üzerinde Rusya ve Avrupa'nın oynadığı oyunlarının bir göstergesidir. Başta yazar L. Karavelov olmak üzere aydınların büyük bir kısmı, olayların büyümemesi ve kopma noktasına gelmemesi için büyük çaba gösterirler.

Daha hayattayken hakkında farklı görüşler yürütülen yazar, günümüz edebiyat tarihçileri tarafından da farklı açılardan yorumlanır. Bazı uzmanlar, yazarı sadece aydın bir kişi olarak değerlendirirken, diğerleri devrimci demokrat kişiliğini önemser; başka bir grup tarihçi ise onun değişken, çelişen görüşlerine vurgu yapmaktadır. Rusya, Osmanlı Devleti'ne 1877 yılında savaş ilan ettiğinde Karavelov, Rus Başkomutanlık Karargâhına çağırılır. Yazar, Slav Gönüllüleri Komitesi Başkanı olan Aleksadır Al. Narişkin (1839-1916) ile birlikte Bulgaristan topraklarına ayak basar. Rus heyetinde yer alan Karavelov, Yeşilköy'e kadar gelir, burada Rus büyükelçisi Graf Nikolay İ. İgnatiyev(1832-1908) ile görüşür. Yazarın bu denli önemli kişilerle bir araya gelmesi, aslında Rusya'da da onun saygın bir kişi olarak tanındığını göstermektedir.

Karavelov'un *Eski Zamanların Bulgarları (Bulgari ot Staro Vreme)*, *Anasının Kuzusu (Mamino Detentse)* gibi eserleri, düzyazı türünde Bulgar edebiyatının seçkin eserleri arasında yer almaktadırlar. Bu uzun öykülerin yazarı, Osmanlı-Rus Savaşını bu kadar yakından izlemesine karşın, savaşla ilgili bir görüş açıklamaktan kaçındığı izlenimini yaratmaktadır. Karavelov, bir Güney Slav birliğinden yana olduğunu belirtir, ancak ortak bir devlet kurma fikrine karşı olduğunu, Rusya ve Avrupa'daki diğer büyük güçlerin Bulgarların ulusal sorunlarının çözümüne karışmamaları gerektiğini, çekinmeden, dergilerdeki yazılarında dile getirir. Karavelov, ilk kez bir Bulgar aydını olarak önemli bir konuyu kaleme alır. Osmanlı topraklarında yaşayan tüm halk ve kültürlerle aynı adaletin uygulanmasını isteyen yazar, Bulgaristan'ın gelecekteki yönetimiyle ilgili demokratik çözümler sunmaktan da kaçınmaz. Bağımsızlığını yeni kazanan ülkesinde olması gereken düzeni, yazar şu sözlerle açıklar: “*Ben sadece bir cumhuriyet düzeninde halkların tümünü temsil eden ve herkese düşünce özgürlüğü sağlayan egemen bir gücü kabul ederim*” (Lekov, 2001:206).

70'li yılların sonu ile 80lerin başında olgunluk dönemini yaşayan Bulgar Uyanış Çağı, Bulgarların siyasi özgürlüklerini ve ulusal kimliklerini kazanmış olmalarından dolayı neredeyse tüm olumsuz etkenlerden arınmış olarak, yeni arayışlara girmektedir. Uyanış Çağı Bulgar edebiyatının önemli eserlerinde de gördüğümüz gibi imgeler ve mito-politik mekânlar genelde yazar ve aydınlar tarafından yaratılır. Osmanlı-Rus Savaşı ve sonrasında ise Bulgar edebiyatında ilk olarak Neofit Bozveli (1785-1848) tarafından kullanılmış olan “*Mati Bulgariya*” (Anamız Bulgaristan) mitolojik mekanın yanısıra “*Lıvıt*

naş balkanski”(Bizim Balkan Aslanımız), “Veçno jiviyat na Balkana” (Balkanlarda Ölümsüz Olanlar), “Ludite glavi” (Deli Başlar) adlarını taşıyan efsanevi modellerden bazıları XIX. yüzyılın ilk yarısında mevcut olan örneklerin devamı olsalar da, gündemde olan konuların toplumsal ve ideolojik ruhunu yansıtmaktadırlar.

Bulgarların *Osvoboditelna (Kurtuluş)* olarak adlandırdıkları Osmanlı-Rus Savaşı (1877-1878) ve sonraki yıllarda, adı geçen **imgeler** XIX. yüzyılın son çeyreğinde gelişen edebi eserlerde yer almakla birlikte, bu eserlere mitolojik bir anlam kazandırmaktadırlar. Örneğin, İvan Vazov’un *Unutulanların Destanı (Epopeya na zabravenite)* ve *Kurtuluş, (İzbavlenie)*, Zahari Stoyanov’un (1850-1889) *Bulgar Ayaklanmaları Üzerine Notlar (Zapiski po bulgarskite vistaniya)*, Penço Slaveykov’un (1866-1912) *Kanlı Destan (Kırvava pesen)* başlıklı eserlerinde savaş öncesi daha yaygın olan “İvan Dede” mitolojik modelinin yanı sıra “Mati Bulgariya” (Anamız Bulgaristan) ile birlikte yukarıda adı geçen modellerin ve imgelerin yazınsal birer estetik ilkeye dönüştüklerini görmekteyiz. Bu imgelerin “İvan Dede” mitolojik imgenin yerine geçmeleri, 60’lı yılların ortalarından itibaren Rusya ve Moskova’nın ya da Odessa’nın) Bulgar aydın ve devrimciler için merkez konumunu yitirmiş olmasıyla, yeni mekân arayışlarıyla da açıklanabilir (İnanır, 2007: 40). L. Karavelov, İv. Vazov, N. Bonçev gibi aydınlar faaliyetlerini Romanya’da, Sırbistan’da ya da Macaristan’da sürdürmektedirler.

XIX. yüzyılın 70-80’li yılları Bulgar kültürü için önemli bir dönemdir; kendi içinde yeni bir çağa (Modern Çağ’a) adım atan bu kültür, yeni ideolojik, estetik modellerini da yaratmaya çalışmaktadır. Bu yeni durumun işaretlerinden en önemlisi, sınırda, bir geçiş evresinde bulunma duygusudur. Modern felsefenin öncülerinden Jean Francois Lyotard da belirttiği gibi geleneksel toplumların modern toplumlara geçiş evreleri, “büyük öyküler” olarak adlandırılan eserler eşliğinde gerçekleşir; zira, yeni zaman her şeyden önce eski değerleri kaybetme korkusunu yaşatır. Yeni ve modern koşullar, bireyi alışkanlıkların ve geleneklerin ortamından çıkarır ve güvensizlik duygusunun artmasına neden olur. Böylece “büyük öyküler” bireyin yeni toplumsal ilişkilerini düzenler, yeni bir ideolojik ortamın yaratılmasını sağlar. Yine adı geçen düşünürü göre bu öyküler, yeni (modern) olarak algılanan zamanla eski zamanı birleştiren “metinlerdir” (Lyotard, 1994:130-155).

Lyotard'ın bu yorumlarını yukarıda açıklanan Bulgar edebiyatından seçilen metinlere uygulamak olasıdır. Örneğin, Z. Stoyanov'un *Bulgar Ayaklanmaları Üzerine Notlar* başlıklı notlarında "Lıvıt naş balkanski" ("Balkanlardaki Aslanımız") modeliyle birlikte "İvan Dede"nin mitolojileştirilmiş imgeyi de kullanmış olduğunu görürüz:

"Üç sığır çobanından en yaşlısı, kuzey yöne doğru parmağıyla işaret ederek: Sizin bu işlerinizin arkasında galiba, büyük 'Ayı', Rusya duruyor ve sizlere de onun adamlarısınız desem, yanılmam. Biz onun çocukları sayılırız. O, bizi düşman elinden kurtarmaya çalışıyor, diye böbürlene, böbürlene anlattı" (Stoyanov, 1972:392).

Böylece yeni ve eski imgelerin yan yana olduğunu görmekteyiz. Bu durum da bize hem bir geçiş döneminin yaşandığını gösterir, hem de türlerdeki değişime işaret eder.

Bulgar edebiyatında bu tür eserler ayaklanma ve Plevne Savaşı sonrası (70 lerin sonunda) "zapiski" (notlar, anı yazıları) türü olarak ya da devlet "istoriografisi" (tarih yazıcılığı) olarak 1879'larda ortaya çıkar. "Zapiski" de (notlarda) anlatılan konular Slaveykov, Karavelov, İliya Bliskov'un eserlerinde olduğu gibi "güncel temalar" üzerine kurgulanan öyküler değil, geçmiş olaylarla, tarihle ilintili konulardır ya da yazarlarının belirttiği gibi tarihsel olayların üzerine kurgulanan *notlardır*.

Örneğin, M. Grekov'un (1847-1922) *Biz Bulgaristan'ı Nasıl Kurtardık (Kak nie osvobodavahme Bılgariya)* ile İv. Kasabov'un (1837-1911) *Bulgaristan'da Devrimci Görüşlerle Biçimlenen Uyanış Hakkındaki Anılarım (Moite spomeni ot vizrajdaneto na Bılgariya s revolyutsionni idei)* adlı eserlerde yakın geçmişin en önemli olaylarından, Osmanlı-Rus Savaşı konusu işlenir. Burada yazarların başlıca amaçları, olayların neden olduğunu değil, nasıl gerçekleştiğini anlatmaktır. Nedenler elbette ki tarihçiler tarafından irdelenip yazılacaktır. Ancak bu eserlerde anı yazılarında olduğu gibi olayların merkezine yazar (anlatıcı) yerleştirilir, öyküdeki eylemler de onun çevresinde gelişmektedir (İnanır, 2007:41).

Sonuç

Bir suikaste karıştığı iddiasıyla Stefan Stambolov hükümetince 1892 yılında idam edilen Svetoslav Milarov'un *İstanbul Zindanlarından Hatıralar (Spomeni ot Tsarigradskite tmnitsi)*, St. Zaimov'u (1853-1932) *Geçmiş (Minaloto)*, K. Veliçkov

Hapishane (Temnitsa) adlı eserlerinde yine Bulgar tarihinin yakın geçmişiyle ilgili Doğu sorunu, 1876 Ayaklanma hareketi, dramatik savaş konuları artık romanvari bir yaklaşımla kaleme alınmaktadır.

İstanbul 1849 doğumlu Sv. Milarov 1881 yılında yazdığı *İstanbul Zindanlarından Hatıralar* adlı deneme türündeki eserinde bağımsız Bulgar Kilisesi'nin (Ekzarhanesi'nin) kurulmuş olduğu 1870'ten 1872 yılına kadar Osmanlı başkentinde yaşadıklarını anlatır. İsyen hareketi hazırlıklarında bulunduğu gerekçesiyle 1872 yılında tutuklanır. Hapishanedan kaçarak gemiyle Odessa'ya gider. *Hatıralar*'da *Makedonya* gazetesini birlikte yayımladıkları şair P.R. Slaveykov'dan da sıkça söz etmektedir. Ayrıca, bağımsız kilise mücadelesinde yer alan G. Krısteviç, St. Çomakov, D-r F. Mirkoviç'in yanısıra bir dönem sadrazamlık yapmış olan Mahmud Nedim Paşa (1818-1883) ile Tuna, Aydın ve Suriye Valisi Ahmet T. Mithad Paşa (1822-1884) hakkında da bilgiler paylaşır.

Kitabının önsözünde her ne kadar dramatik olayları anlatmayı hedeflediğini belirtmiş olsa da, ilerleyen sayfalarda bu süjenin birçok kişiye yabancı olmayan "İstanbul'un gizemli yüzü" gibi bir konuyla değiştirdiği anlaşılır. Yazar, doğduğu ve "dünyada eşi olmayan güzelliklere sahip" İstanbul'da ailesiyle birlikte yaşadığını anlatırken, "genç bir kızın sevildiği kadar sevdiği" İstanbul (<https://aretov.queenmab.eu/archives/revival/208-where-is-the-motherland.html>. /20.11.2022) ile ilgili düşüncelerini şöyle açıklar:

"İstanbul etkileyici romanların kaynağıdır; bu konuda Venedik ile benzerlikleri var; ancak Venedik hakkında birçok yazı yazılmış, oysa İstanbul'un büyüleyici ve gizemli zenginlikleri yeni keşfedilmeye başlanmıştır."(Milarov, 1992: 12.

Venedik sadece bir coğrafya değil, dünya kültüründe bir değer, "bir karşılaştırma yöntemi, bir eğitim, bir inanç sistemi, edebiyat ve mitolojidir" (Kabbani, 1993:136) aynı zamanda. Milarov'un *İstanbul Zindanlarından Bir Hatıra* başlıklı eserinde İstanbul'u Venedik ile karşılaştırmış olması yazarın siyasi konulardan uzaklaşıp, yeni nesil aydın ve yazarlara uzlaşmayı daha uygar bir alanda aradığını göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Ergenç, L. (1989). *Bulgar Yayınlarında Türkler*, TTK, Ankara.
- Furieux, R. (1999). Tuna Nehri Akmam Diyor (çev. Şeniz Türkömer/Derin Türkömer), Doğan Kitapçılık.
- İnanır, E. (2004). Rus Edebiyatında ‘Slavcılık’ Düşüncesi, *Litera İ.Ü. Edebiyat Fak., Batı Dilleri ve Edebiyatları Dergisi*, 16, s.121-135.
- İnanır, E. (2007). *Bulgar Edebiyatında Plevne ve Balkan Savaşları*, Çantay, İstanbul.
- Jeçev, T. (2001). *Bilgarskiyat Velikden ili strastite bilgarski*, Hr. Danov, Plovdiv.
- Kabbani, R. (1986). *Avrupa'nın Doğu İmajı*, Bağlam, İstanbul.
- Kurat, A.N. (1987). *Rusya Tarihi*, TTK Basımevi.
- Lekov, D. (2001). *Literatura na Bilgarskoto Vizrajane*, Ariadna, Sofya.
- Liotard, J.F. (1994). *Postmodern Durum. Bilgi Üzerine Bir Rapor* (çev. Ahmet Çiğdem) Vadi yay., Ankara.
- Milarov, Sv. (1999). *Spomeni ot Tsarigradskite tımnitsi*, 2. Baskı, GAL-İKO, Sofya.
- Nikolova, Ju. (2004). *Vizrojdenska Literatura*, Hermes, Plovdiv.
- Niyazi, M. (2011). *Plevne*, Ötüken Neşriyat, Ankara.
- Novikov, M.V., Perfilova, T.B. (2012). Kontseptsiya mifa F.İ. Buslayeva, *Yaroslavskiy Pedagogičeskiy Vestnik-2012-No 3*, s.207-215.
- Pançenko, A.M.(1988). Petr i slavyanskaya ideya, *Russkaya Literatura*, S.3, s.146-152.
- Stoyanov, Z. (1972), *Zapiski po bilgarskite vistaniya*, Bilgarski pisatel, Sofya.
- Şentürk, H. (1992), *Osmanli Devleti'nde Bulgar Meselesi*, TTK, Ankara.
- Topalov, K. (1999), *Vizrojidentsi*, Unv. İzd., Sofya.
- Türk Silâhlı Kuvvetleri Tarihi, Osmanlı Devri. *1877-1878 Osmanlı –Rus Harbi*. II nci cilt (1985), Genkur. Basımevi, Ankara.
- Radev, İ.(1997). *İstoriya na Bilgarskata Literatura*, Abagar, V. Tırnov.
- <http://www.slovo.bg/showwork.php3> (12.09.2006).
- <http://liternet.bg/library/bl/s/prslav.htm> (14.12.2006).
- <https://turkctarih.com/tarih-caglari/tarih-oncesi/on-turkler/sarmatlar-3/>(26.10.2022).
- <https://www.slovo.bg/showwork.php3?AuID=155&WorkID=4229&Level=2;> (12.11.2022).
- (<https://aretov.queenmab.eu/archives/revival/208-where-is-the-motherland.html>. /20.11.2022).



International Journal of Social Sciences

ISSN: 2587-2591

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.12.16>

Volume 6/3

2022 p. 330-358

ORAN VE ORANTI KONUSUNUN ÖĞRETİMİNDE 4MAT ÖĞRETİM MODELİ KULLANIMININ ÖĞRENCİ BAŞARISINA VE ÖĞRENMENİN KALICILIĞINA ETKİSİ

THE EFFECT OF THE USE OF THE 4MAT TEACHING MODEL IN TEACHING THE SUBJECT OF RATIO AND PROPORTION ON STUDENT SUCCESS AND THE PERMANENTITY OF LEARNING

Ali ŞAHİN*

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, 4Mat öğretim modelinin ortaokul 7. sınıf matematik dersine ait oran ve orantı konularının öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini incelemektir. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen modeli uygulanmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarını Türkiye'nin güneyindeki bir ilinde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubu 20 öğrenci ile oluşmakta iken kontrol grubu ise 18 öğrenciden oluşmuştur. Oran ve orantı konusu deney grubunda 4MAT öğretim modeli yardımı ile işlenmiştir. Kontrol grubunda ise konuyu herhangi bir özel öğretim yöntemi kullanılmaksızın öğretim programına uygun bir şekilde öğretmen merkezli olarak bir öğretim gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada veri toplamak için araştırmacı tarafından çoktan seçmeli 20 soruluk bir başarı testi oluşturulmuştur. Testi eğitimlerden önce ön-test, eğitimler bittikten sonra son-test ve son-testten yaklaşık bir ay sonra da kalıcılık testi olarak gruplara uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizleri t-testi ile bulunmuştur. Nicel verilere göre deney grubunun başarı ortalaması kontrol grubuna göre akademik olarak daha başarılı olmasının yanında bilgilerin daha kalıcı olduğu görülmüştür. Bu araştırma sonucunda ise matematik dersinin diğer

* Doktora Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, E-mail: ararat_can@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1389-670X, Gaziantep, Türkiye.

konularına da 4Mat öğretim modeli uygulanabilir, 4Mat öğretim modeli hem öğretmenlere hizmet içi eğitim verilecek şekilde hem de öğretmen adaylarına lisans düzeyinde ders konusu olarak bu model öğretilir.

Anahtar Kelimeler: 4MAT Öğretim Modeli, Oran-orantı, Öğrenme Stili, Öğrenci başarısı.

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the effect of the 4Mat teaching model on the academic achievement and permanence of learning in the teaching of ratio and proportion subjects in the 7th grade mathematics course of secondary school. In the research, quasi-experimental design with pretest posttest control group was applied. The experimental and control groups of the research consist of 7th grade students studying in a state secondary school in a province in the south of Turkey. While the experimental group consisted of 20 students, the control group consisted of 18 students. The subject of ratio and proportion was taught in the experimental group with the help of the 4MAT teaching model. In the control group, a teacher-centered teaching was carried out in accordance with the curriculum without using any special teaching method. In this study, an achievement test of 20 multiple choice questions was created by the researcher to collect data. The test was administered to the groups as a pre-test before the training, post-test after the training, and a retention test approximately one month after the post-test. The analyzes of the quantitative data obtained in the research were found with the t-test. According to the quantitative data, the average achievement of the experimental group was found to be academically more successful than the control group, and the information was more permanent. As a result of this research, the 4Mat teaching model can be applied to other subjects of the mathematics course, the 4Mat teaching model can be taught both as in-service training to teachers and as an undergraduate course subject to teacher candidates.

Keywords: 4Mode Application Techniques, Ratio-Proportion, Learning Style, Student Success.

Giriş

İnsan beyninde gerçekleşen tüm öğrenmeler kişiye özgüdür (Sadler-Smith, 1997). Bu nedenle eğitim ortamları düzenlenirken öğrenciler arasındaki kişisel farklılıklar göz önüne alınarak düzenlemeler yapılmalıdır. Bireysel farklılıklar denilince akla ilk gelen fiziksel farklılıklar olsa da bireysel farklılıkların içerisinde ilgi, tutum,

öğrenme stilleri, zekâ, beceri, kişilik ve kişisel özellikler gibi etkenleri barındıran özelliklerden oluşmakta ve bu bağlamda öğrencilerin öğrenme stilleri ön plana çıkmaktadır (Price, 2004). Öğrenme stilleri, herhangi bir bireyin bilgiyi alması, tutması ve bilgiyi işleme sürecindeki bireysel farklılıklardır (Felder ve Silverman, 1988). Öğrencilerin öğrenme stilleri doğru bir şekilde tespit edildiğinde, uygulanacak öğretim yöntemi ve modelleri ile öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik etkin katılımın sağlanacağı öğretim ortamı oluşturulabilir.

Yapılan birçok araştırmada öğrencilerin kişisel özelliklerine uygun olarak geliştirilen öğrenme yöntemleri, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Scales, 2000). Peker, Mirasyedioğlu ve Yalın (2003) matematik öğretmenlerinin her bir öğrencinin farklı öğrenme stillerine sahip olduğunu önemsemediklerini ifade etmiştir. Öğretmenler öğretim aşamasının öncesinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının olduğunu dikkate alarak buna uygun öğretim yöntemlerini düzenlemesi gerekmektedir (Kubat, 2018). Okul ortamında en çok kullanılan öğretim yöntemi genellikle geleneksel öğretim yöntemidir. Bu yöntemin dışında birçok öğretim yöntemi bulunmaktadır. Bu yöntemlerin hangisinin hangi konuda etkili olacağı çeşitli araştırmalarla bulunabilir (Aktaş ve Bilgin, 2012). Öğretim ortamı hazırlanırken öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla oluşturulacak öğretim ortamı öğretimin daha kolay bir şekilde gerçekleşmesine olanak tanıyacağı ifade edilebilir. Öğretim ortamında bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinden biri de 4MAT (4 Mode Application Techniques) öğretim modelidir. Bu model sayesinde daha anlaşılır ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilebilir.

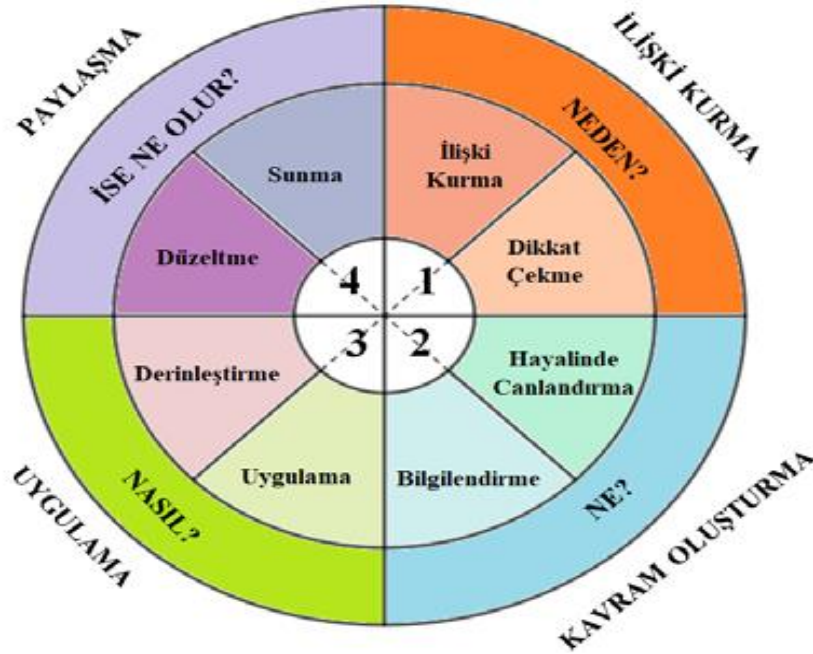
Bu çalışmada oran ve orantı konusunun öğretiminde öğretim programına uygun öğretmen merkezli öğretim ile 4MAT öğretim modelinin akademik açıdan başarıya ve kalıcılığa etkisi araştırılmıştır. Araştırmada kullanılan öğretim programına uygun öğretmen merkezli öğretim, genellikle okul ortamında kullanılan ağırlıklı olarak da öğretmen ve ders kitabına bağlı kalınan geleneksel bir öğretim yöntemidir.

4MAT Öğretim Modeli

McCarthy (1987), dört adımlı Kolb öğrenme stilini beynin sağ-sol yarı kürelerinin özelliklerini katarak sekiz adımlı 4MAT öğretim modeli şeklinde

geliştirmiştir (Gray ve Palmer, 2001). İnsan beyni sağ ve sol yarı kürelere sahiptir ve bu küreler McCarthy tarafından Kolb öğrenme stili döngüsüne eklenmiştir. Beyne ait her kürenin kendine özgü özelliklerin oldukları da bilinen bir gerçektir. Bu sağ ve sol kürelerin özellikleri McCarthy'nin 4MAT öğrenme modelindeki döngünün sekiz bölüme ayrılmasını sağlamıştır. Bu model, öğrencilerin ilgi, istek ve bireysel özelliklerine uygun eğitim-öğretim gerçekleştirmeyi amaçlayan bir döngü şeklini almıştır. Yani kısaca ifade etmek gerekirse 4MAT öğretim modeli, McCarthy tarafından oluşturulan bireyin beyin yarı kürelerini dikkate alan sekiz adımlı bir öğretim modelidir.

McCarthy, 6 yıl boyunca bir lisede gerçekleştirdiği araştırmaların neticesinde öğrenme stillerini Şekil 1'de gösterildiği şekilde sınıflandırmıştır.



Şekil 1. 4MAT öğretim modeli döngüsü (McCarthy, 1990'den akt. Kösa ve Ardıç, 2018).

McCarthy (1987) yapmış olduğu araştırmalar sonucunda Şekil 1'de görüldüğü gibi öğrenme süreci birinci adımdan başlayıp sekizinci adımda sonlanan bir öğretim sürecidir.

Birinci Adım: İlişki Kurma (Deneyim Daşatma). Şekil 1'deki döngünün birinci adımında, öğrencilere verilecek konu ile yakın çevresindeki hayatları arasında konunun özüne ilişkin bağlantı kurulur. Özellikle bu adımın önemli etmeni bireyi motive etmektir. Oluşturulan tecrübelerin öğrenciler tarafından analiz edilmesi, tartışılması

istenmekte bu şekilde konuya ait çeşitli düşüncelerin ortaya çıkacağı düşünülmektedir (Ergin, 2011). Beyin özelliklerinden sağ mod bu adımda daha aktiftir. Öğretmen bu adımda aktarıcı öğrenci alıcı durumundadır. Öğretmen bu konuyu “Niçin” öğreniyoruz sorusuna mantıklı veya geçerli cevaplar vermelidir. Öğretmen öğrencileri motive eden kişi olmalıdır. Ayrıca öğretmen günlük hayatta karşılaşılabilecek durumlar vererek döngüye başlamalıdır. Böylelikle konunun günlük hayatla ilişkisi kurularak öğrencinin konuya yönelik ilgisinin çekilmesi sağlanır.

İkinci Adım: Dikkatini Verme (Deneyimi Yansıtma-Analiz Etme).

Öğrenciler bilgileri yakın çevresiyle ilişkilendirerek ve sınıftaki diğer öğrencilerin yaşantılarıyla düşünce çevresini genişletir (Mutlu, 2004). Analizler öğrencilerin konu hakkındaki düşüncelerini geliştirir. Öğretmen konuyu ortaya koyduktan sonra geri çekilerek öğrencilerin yorum yapmasına, konuyu enine boyuna tartışmalarına izin verir ama bu adımda yine öğretmen merkezli bir öğretim aşaması gerçekleşir. Öğretmen, konu öğrenciler tarafından irdelendikten sonra sınıfla paylaşmalarına olanak tanır. Bu adım sol yarı küre özellikleri için daha uygundur. Özellikle öğrenci analizlerinin istenmesi öğrencilerin konuya yönelik dikkatini artırmaktadır.

Üçüncü Adım: Yaşantıyı Kavramsal Bilgilerle İlişkilendirme-Analiz Etme

(**Hayalinde Canlandırma,**). Bu adımda amaç öğrencilere verilecek bilgileri ve tanımları öğrencilerin zihinlerinde canlandırmaktır. Öğrencilere konuya ait bilgiler verilmeden önce yakın çevresine ait deneyimleri aktarmak olduğu ifade edilmektedir (Aliustaoğlu, 2015). Öğrenci verilen bilgileri zihinlerinde canlandırmaktadır. Burada öğrenci yeni bir durumu canlandırmaz, önceki deneyimlerinden yola çıkarak sunulan durumu hayal eder. Öğretmen öğrenciye hayal edebilecek örnekler vermelidir ve öğretmenler bu adımda da öğretimin merkezindedir. Bu adımda öğrencilere özellikle kendi çevrelerinde görebilecekleri örneklerin verilmesiyle öğrencilerin konunun mantığını irdelemeye başlayacakları adımdır.

Dördüncü Adım: Kavramsal Bilgi Verme (Konuya Ait Bilgi ve Becerileri

Geliştirme). Bu adımda amaç konuyla ilgili gerekli olan tüm uzmanlık bilgilerin verildiği ve sonraki adımda uygulamaya hazırlanmak için gerekli tanımları öğrenciye kazandırmaktır (Aliustaoğlu, 2015). Öğrenciler uzmanlık gerektiren bilgileri, bu adımda öğretmenlerden alır. Bu nedenle öğretmen daha aktiftir. Beynin sol yarı küresi bu adıma

daha aktiftir. Öğretmen bilgileri sunumlarla, CD, konuk öğretmenler, internet kaynaklarından veya kitaplardan aktarırlar. Okul ortamında kullanılan öğretim programına uygun öğretmen merkezli öğretim, bu adımda kullanılmalıdır. Öğrenciler öğrendiklerini benimsemeye başlar.

Beşinci Adım: Uygulama (Verilenleri Uygulama-Alıştırma Yapma).

Öğrenciler, konuyla ilgili öğrendikleri kavramları bu adımda uygulamaya başlar. Burada ki amaç öğrencilere kazandırılan tanımlar hakkında uygulama yaptırmak, alıştırmalarla konunun pratikliğini sağlamaktır ama bu aşamada öğrencilerden yeni bir şeyler üretmesinin beklenmemesi gerektiği ifade edilmektedir (Bahar, 2017). Bu adım sol yarı küre özellikleri için daha uygundur. Birey öğrendiklerini uygulamaya bu adımda geçmektedir. Öğrenciler yeni şeyler üretmeden önce pratikliği kazanmaya çalışır. Öğrenci zihinsel veya bedensel uygulamaları burada yaptığı için öğretmene göre daha aktiftir. Öğretmen ise öğrencilere alıştırmalar, etkinlikler vb. projeler vererek öğrenciye rehberlik etmelidir. Verilen teorik bilgilerin öğrenciler açısından pratiğe geçildiği adım bu adımdır.

Altıncı Adım: Derinleştirme (Kendilerine Bir Şeyler Katma, Yeni Şeyler

Ekleme, Uygulamalarla Derinleştirme). Öğrenciler, şimdiye kadar öğrendikleri bilgileri uyguladıktan sonra yeni bir şeyler üretmek için konu hakkında farklı örneklerle kendini geliştirmeye çalıştığı adımdır. Özellikle grup çalışmaları bu adımda başlamaktadır. Öğrenciler öğretmenin rehberliğinde daha önce öğrendiklerini uyguladıkları adım olarak ifade edilmektedir (Durgut, 2019). Öğrencilerin yeni şeyler üretmeye başladığı adımdır. Konuyla ilgili parçaları, bütünlüğü veya örüntüleri görebilecek yeteneğine ulaşmışlardır. Bu adımda beyinin sağ yarı küre özellikleri daha etkindir ve genellikle öğrenciler öğretmenlere göre daha aktiftir. Öğretmenler bu adımda, sınıf ortamını düzenlemeli ve öğrencilere kılavuzluk etmelidir.

Yedinci Adım: Mükemmelleştirme (Yenilik Oluşturma, Orijinallik).

Bu adım, ileri de orijinal birşeyler üretme öncesindeki adımdır. Bu adıma kadar yapılan uygulamaların analizleri yapılır. Uygulamaların olumlu ve olumsuz yanlarına bakılmaktadır (Mutlu, 2004). Bu adımda beyinin sol yarı küre özellikleri daha aktif olarak kullanılır. Öğrenci öğretmene göre daha aktiftir. Öğrenciler bu adıma kadar öğrendiklerini, yeni şeyler üretmek için kullanır. Öğrencilerin uygulamaları

pragmatizime göre yordanmalıdır. Bu adımda öğretmen, öğrencilerin konuya farklı açılardan bakmaları için çeşitli önerilerde bulunmalıdır.

Sekizinci Adım: Sunma (Onu Yapma ve Yeni Birçok Yaşantı Geliştirme).

Bu adım öğrencilerin tek başına olduğu adımdır. Orijinal yapılan ürünler sınıftaki arkadaşlarla paylaşılır. Yapılan uygulamalar deneyime dönüşür. Bu son öğrenme ortamında öğrenciler edindikleri bilgilerden yola çıkarak ürettikleri yeni bilgileri sınıf ortamında paylaşmaktadır (Bülbül, 2013). Bu adımda öğrenciler buldukları veya geliştirdikleri durumları sınıf ortamında sergiler. Öğrenciler arasında herkes yeni bir şey bulabilir ifadesi hâkim olmaya başlar. Öğretmenlerden tebrik ya da pekiştireçler beklerler. Öğrenciler olayların odak noktasındadır. Bu yüzden öğrenciler öğretmenlerden daha aktiftir. Bu adımda beynin sağ yarı küre özellikleri daha aktif olarak kullanılır. Öğretmen ise reddeden veya onaylayan konumundadır. Bu adım sayesinde olabildiğince her öğrenciden yeni bir fikir, düşünce ve örnekler alınarak zengin bir öğrenme gerçekleşecektir.

4MAT öğretim modelini kullanacak öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğrencilerin ilgi, istek, öğrenme stilleri gibi yani bireysel farklılıklarını dikkate alan bu sekiz adımlı döngüyü bütünüyle kaplayan bir öğretim gerçekleştirmeleri gerekmektedir (Ballone ve Charlene, 2001). 4MAT öğretim döngüsüne göre öğretim ortamını hazırlayan öğretmenler, öğretilecek konunun daha kolay, anlaşılır ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine olanak tanıyacaktır.

Ursin (1995) çalışmasında, 4MAT öğretim modeli kullanımının öğrencilerin başarısına, ürünlerine ve bilime olan yaklaşımlarını değerlendirmeye çalışmıştır. Çalışma kırsal bölgeden 48 lise öğrencisine uygulamıştır. Deney grubu 4MAT modeliyle ders görürken, kontrol grubu da ders kitabıyla çalışmıştır. Verilerin analizi için kovaryans ve varyans analizleri kullanılmıştır. İki yönlü yapılan analizde iki grupta da cinsiyet ve sınıf olarak öğrenci başarıları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Uyangör ve Dikkartın (2009), bir devlet ortaokuluna bağlı 7.sınıf öğrencilerine matematik dersinde bulunan Çember ile Daire konularına yönelik öğretime 4MAT öğretim modelinin etkisi ile öğrencilerin erişim puanları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Yapılan deneysel çalışma, yedinci sınıfa giden 106 tane öğrenciye uygulanmıştır. Çalışmasında ön-test ile son-teste bağlı tek gruptan oluşan deneysel desen modeli uygulanmıştır. Kolb öğrenme

stili envanterleri ve öntest ile sontest veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma sonunda, 4MAT öğretim modeliyle gerçekleştirilen öğretim öğrencilerin erişim puanları üzerinde olumlu etkisi olduğu, öğrenme stillerinin farklılığı erişim puanları üzerinde etkili olduğu ve öğrencilerin okullarında bu puanı etkilediği görülmüştür. Aliustaoğlu (2015), çalışmasında öğrencilerin 7. sınıf matematik dersinin ünitesi olan “Dönüşüm Geometrisi” konusunun 4MAT öğretim modeliyle yapılan öğretimin akademik başarıya etkisini incelemiştir. Yapılan çalışmada öntest-sontest kontrol grubuna bağlı yarı deneysel desen modeli uygulanmıştır. Çalışma 2012-2013 yılları içerisinde gerçekleştirilmiştir. Konu bir gruba McCarthy tarafından geliştirilen 4MAT öğretim modeli, diğer gruba geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Çalışma grubu iki farklı ortaokuldaki 7.sınıfta bulunan toplam 61 öğrenciden meydana gelmektedir. Bunlardan 29 tanesi kontrol grubunu 32 tanesi de deney grubunu oluşturmaktadır. Yapılan bu çalışmada verilerin toplanması için araştırmacı tarafından 30 tane sorudan oluşan Dönüşüm Geometrisi Bilgi Testi uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizleri ışığında 4MAT öğretim modeliyle yapılan öğretimin, geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencilerin akademik başarıları ve kalıcılığa etkisinin fazla olduğu görülmüştür. Ursin (1995), Peker ve diğ. (2003), Uyangör ve Dikkartın (2009) ve Aliustaoğlu (2015) yaptıkları çalışmalarda 4MAT öğretim modeli kullanılmasının akademik başarı açısından geleneksel yöntemle göre daha başarılı oldukları görülmektedir. Ayrıca çalışmalarda bu öğretim modeli kullanımının kalıcı öğrenmeler gerçekleştiği de bulunmuştur.

Oran ve orantı konusu özellikle ilköğretim aşamasında çok önemli bir yer tutmaktadır. Bu konu, gündelik hayatta çeşitli örnekleri ile çokça karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında diğer matematik konularının ya temelini oluşturur ya da diğer konuların çoğuyla ilişki içerisinde olan bir konu olarak önemli bir yer tutmaktadır. Oran ve orantı konusu kesirler, yüzdeler, rasyonel sayılar, problem çeşitleri, eşlik ve benzerlik gibi çeşitli konularla bağlantısı olduğu ifade edilebilir (Doğruel, 2019). Şermetoğlu (2018), çalışmasında matematik öğretmenin fark etme becerisini oran ve orantı konusunun öğretimi bağlamında incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları ilköğretim 7.sınıfta öğrenim gören 17 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada eylem araştırma deseni kullanılmış ve verilerin analizini içerik analizi yöntemiyle bakılmıştır. Öğretmen öğrenci görüşlerini iyi sorgulamadığından bazı kavram yanlışlarını fark edemedikleri bulunmuştur. Kaplan, İşleyen ve Öztürk (2011), çalışmasında ilköğretim altıncı sınıfa giden öğrencilerin oran

ve orantı konusuna yönelik hata ve kavram yanlışlarını bulmaya çalışmıştır. Çalışma grubunu 6.sınıfta bulunan toplam 42 öğrenci oluşturmaktadır. Toplanan verilerin analizinde elde edilen kavram hataları oran-orantı konusunda ve bu kavramlarla birlikte kullanılan orantısal akıl yürütme kavramlarındaki kavram hataları bulunmuştur. Bu çalışmada öğrencilerde görülen kavram hatalarının çoğunun olaylar veya durumlar arasındaki ilişkiyi dikkate alması gerekirken öğrencilerin neden-sonuç ilişkisi kurmalarından kaynaklandığı görülmüştür. Doğan ve Çetin (2009), bu çalışmada ortaokul yedinci sınıf ve lise dokuzuncu sınıf konusu olan oran-orantı kavramlarına ait kavram yanlışları ve bu yanlışların ileriki zamanlarda azalmanın olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma, 2007-2008 eğitim-öğretim döneminde 10 tane ilköğretim ve 10 tane lise okulundan toplamda 1085 öğrenciyle yapılmıştır. Veri toplamada araştırmacı tarafından sınıf düzeylerine uygun 20 sorudan oluşan teşhis testleri yapılmıştır. Verilerin sonucunda oran-orantı konusunda kavram yanlışlarına sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin, oran-orantı kavramlarında bilgilerin eksik olduğu, oranın bir karşılaştırma olduğunu gösterirken kesirler konusuyla karıştırdıklarını, orantı konusunun özelliklerini eksik bilinmesi veya kavram yanlışlarının olması, doğru ve ters orantı konuları hakkında yanlışların bulunması ve soruların cevaplandırılmalarında zorluklar yaşandığı görülmektedir. Çalışmada 7.sınıftaki kavram yanlışları azalıyorsa da 9.sınıfta da devam ettiği bulunmuştur. Sing (2000) yapmış olduğu araştırmada 9.sınıf öğrencilerin rakamsal karşılaştırma, niteliksel mantık ve kayıp değer süreçleri ile orantıdaki mantık şemasına yönelik bir araştırma yapmıştır. Elde edilen bilgiler ışığında öğrencilerin kayıp değer performanslarının iyi olduğu ama rakamsal karşılaştırmada ve niteliksel mantık da yeterli olmadıkları görülmektedir. Erdoğan, Gök ve Bozkır (2014), Kaplan ve diğ. (2011), Doğan ve Çetin (2009) yaptıkları araştırmalarda oran ve orantı konusunun öğretilmesini, karşılaşılan kavram yanlışlarının ve çözümleri ile ilgili çalışmalar yapmışlardır. Burada özellikle kavram yanlışlarının oluşması ve düzeltilmesi amacıyla çeşitli uygulamalar yapmışlardır. Oran ve orantı konusu hem matematiğin kendi başına bir konusu olması hem de diğer konularla olan ilişkisinden dolayı önemli bir konudur. Bunun yanında gündelik hayatta sıkça karşılaşılan bir konu olması bu konunun öğrencilere aktarılması veya öğretimi açısından önemini daha da artırmaktadır. Yapılan araştırmalarda görüldüğü üzere oran ve orantı kavramının öğretilmesinin kolay olmadığını, öğretim aşamasında öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarının düzeltilmesinin gerçekten çok zor bir durum olduğu görülmüştür. Bunun yanında 4MAT

öğretim modelinin öğretimi kolaylaştırdığını ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştiği görülmektedir. Bundan dolayı araştırmamız, öğrenciler tarafından kolay bir şekilde öğrenilemeyen oran ve orantı konusunun öğretimini 4MAT öğretim modeliyle hem kolay hem de kalıcı bir şekilde gerçekleşmesi beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı ortaokul 7.sınıf konusu olan oran ve orantı konularının öğretiminde 4MAT öğretim modeli kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrendiklerinin kalıcılığına etkisini incelemektir.

Burada araştırma sorusuna yönelik oluşturulan alt problemler şu şekildedir:

- Oran ve orantı konularının öğretiminde, 4MAT öğretim modeliyle öğretim gören deney grubu öğrencileri ile öğretim programına uygun öğretmen merkezli öğretim gören kontrol grubu öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Oran ve orantı konularının öğretiminde, 4MAT öğretim modeliyle öğretim gören öğrenciler ile öğretim programına uygun öğretmen merkezli öğretim gören öğrencilerin kalıcılık test puanları açısından aralarında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Yapılan araştırmada ön-test ve son-test kontrol grubuna bağlı yarı deneysel desen modeli uygulanmıştır. Bu çalışma modeli, okullarda belirli hedefler doğrultusunda oluşturulmuş sınıflarda seçilmiş yöntemler bu gruplar üzerinde uygulanmaktadır (Kaptan, 1998). Çalışmada 4MAT öğretim modelini deney grubuna, öğretim programına uygun öğretmen merkezli öğretim ise kontrol grubuna uygulanmıştır. Deney grubuna 4MAT öğretim modeli, kontrol grubuna da öğretim programına uygun öğretmen merkezli öğretimin gerçekleştirilmesiyle öğrencilerin oran ve orantı konularındaki akademik başarı bakımından aralarındaki farkın anlamlılığının bulunmasına yönelik ön-test ve son-test kontrol grubuna bağlı yarı deneysel desen modeli uygulanmıştır. Bu araştırma çerçevesinde deney ve kontrol gruplarına öğretim sürecinde uygulanan işlemler Tablo 1.'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Oran ve orantı konusunun araştırma deseni

Gruplar	Öğrenci Sayısı	Ön Ölçümler	İşlemler	Son Ölçümler
Kontrol	18	Ön-test	Oran-Orantı konusunun geleneksel öğretim yöntemi kullanılarak yapılan öğretim	Sontest Kalıcılık test
Deney	20	Ön-test	Oran-Orantı konusunun 4MAT öğretim modeline uygun yapılan öğretim	Öğrenci görüş formu Sontest Kalıcılık testi

Tablo 1'e göre bu çalışmada ön-test ve son-test kontrol grubuna bağlı yarı deneysel desen modelinin uygulanmasında rastgele seçilmiş iki gruba verilen eğitimlerin arasındaki akademik başarı ile öğrenmenin kalıcılığına dair oluşan farkın ölçülmesi için uygun olduğu düşünülmektedir. Burada ölçmek istediğimiz değer ne olduğu bizi bu desene yönlendirmiştir. Burada ölçmek istediğimiz değer sayısal bir değer olması ve aralarındaki farkın anlamlılığı olduğundan dolayı yarı deneysel desenin kullanılması istenilen karşılaştırmaya olanak tanıyacağından bu desenin kullanılmasının gerektiği düşünülmektedir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma için seçilen çalışma grubu, ülkemizin güneyinde yer alan bir ilçedeki ortaokulunda toplam üç tane 7.sınıf arasından araştırmacının matematik öğretmenliğini yaptığı iki şubede öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Rastgele seçilmiş bu iki gruptan yine rastgele biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu okul ikili eğitim-öğretim yapan fakat sadece ortaokul kısmı sabah ilkokul kısmı öğlen eğitim veren üç katlı toplam 12 sınıfı, 1 tane bilgisayar laboratuvarı ve 1 tane kütüphanesi bulunan 455 öğrenciye ve 44 öğretmene sahip büyük bir köy okuludur. Bu okul, araştırmacının görev yaptığı okul olması, araştırma aşamasında

verilere güvenilir ve erişimi kolay bir okul olması ve şehir merkezinde bulunan öğrenciler gibi dersane, özel ders gibi alternatif öğretimlerin gerçekleşmediği bir okul olmasından dolayı tercih edilmiştir. Köy ortamındaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları aşağı yukarı aynı seviyededir.

Veri Toplama Araçları

Bağımlı değişkeni (akademik başarı) ölçmek için nicel verilerin toplanması amacıyla ‘‘Oran ve Orantı Başarı Testi’’ araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Yapılacak araştırmaya katılan öğrencilerin matematik başarısını ölçmek amacıyla M.E.B.’in 7.sınıf matematik dersi konuları olan oran ve orantı için yayınlamış olduğu kazanımlar kapsamında 25 soruluk çoktan seçmeli Oran ve Orantı Başarı Testi oluşturulmuştur. Bu testin geçerliliği için ilgili alan uzmanlarından (iki öğretim üyesi ile iki öğretmen) görüşler alınmıştır. Başarı testi ünitelerin içerdiği 8 kazanım ve kazanımların verilmesi gereken ders saatleri dikkate alınarak hazırlanmış ve her kazanıma ait en az iki soruya yer verilmiştir (Öğretmen Kılavuz Kitabı, M.E.B, 2014). Araştırma için hazırlanan test aynı okulda öğrenim gören ve bu konuları bir önceki yıl görmüş olan iki tane 8.sınıf şubesinden 44 öğrenciye uygulanarak testte bulunan her bir maddenin madde gücüyle (p) birlikte madde ayırt ediciliğine (r) bakılmıştır. Test, 4 şıklı çoktan seçmeli sorulardan oluşturulmuştur. Teste her bir maddenin doğru olan şıkkı işaretlenmişse ‘‘1’’ doğru olmayan şık işaretlenmiş veya hiçbir şık işaretlenmemişse ‘‘0’’ olarak kodlanmış ve buna göre değerlendirilmiştir. Ayrıca 44 kişiden oluşan öğrencilerin aldıkları puanlara göre alt ve üst grup şeklinde iki kategoriye ayırarak maddelerin madde güçlükleri (p) ve ayırt edicilik indeksleri (r) hesaplanmıştır.

Uygulanan test sonucunda madde güçlük indeksi (p) 0,30 ile 0,70 arasında olanlar ve ayırt edicilik indeksi (r) 0,30 ve üzeri değere sahip olanlar teste dahil edilmiştir. Turgut’a (1992) göre ayırt edicilik indeksinin negative veya sıfır değer alan maddelerin oluşturulan testlere alınmaması; madde ayırt ediciliğinin (0,40) ve üzeri bir değere sahipse maddenin kullanılması için iyi bir değerde olduğunu; ayırt ediciliğinin (0,30) ile (0,40) aralığında bulunuyorsa iyi bir değere sahip olduğunu ve düzeltilmeye gerek olmadığını; (0,20) ile (0,30) aralığında ise madde değiştirilmesi gerektiği ancak mecburi durumlarda aynen kullanılabilceği; (0,20) değerinden daha aşağı bir değer alıyorsa maddenin testten kesinlikle kullanılmayacağını ve tekrar düzenlemesi gerektiği ifade edilmektedir (Turgut,

1995'den akt., Gönen, S. Kocakaya ve Kocakaya, 2011). Böylece testteki maddelerin ayırt ediciliği 0,20 değerinin aşağısında bulunan soruların çıkarılması, ilgili uzman ve öğretmen görüşleri de alınarak 20 soruluk Oran ve Orantı Başarı Testi oluşturulmuştur.

20 soruluk oluşturulan çoktan seçmeli başarı testi KR 20/21 güvenilirlik analizi yapılmıştır. KR-20 formülleri, test homojenliği ölçme varsayımına dayandığı için her bir maddenin istenilen değişkeni bulmaktadır (Akyürek ve Afacan, 2013). Başarı testlerini oluşturan test maddelerinin güçlük derecelerine bakıldığında önemli derecede farklılık göstermiyorsa KR-20 yerine KR-21 kullanabilmekte ve KR-21'den çıkan sonuç güvenilirlik katsayısının alabileceği en küçük değeri vermektedir (Büyüköztürk, 2014). Oran ve Orantı başarı testinden çıkarılması gereken maddeler çıkarıldıktan sonra testin iç güvenilirliğinin analizi için yapılan KR-20 değerinin sonucu 0,826 olarak çıkmıştır. Değerin 0,70 ve üzeri olması testin güvenilirliği için yeterli olarak görülmektedir. Bu yüzden başarı testin güvenilir olduğu söylenebilir.

Uygulama Süreci

Deney ve kontrol grupları olarak seçilmiş iki grubun matematik bilgi düzeylerinin birbirine denk olup olmadığını bulmak için her iki gruba uygulama öncesinde araştırmacı tarafından hazırlanan “Oran ve Orantı Başarı Testi” uygulanmıştır. Uygulanan test puanlarına göre grupların akademik başarı düzeyleri açısından birbirine denk olduğu görülmüştür. Yukarıda da ifade edildiği gibi araştırmacının öğretmenlik yaptığı okulda rastgele iki sınıf seçilmiştir. Yine rastgele bir seçimle bunlardan birisi kontrol grubu olarak belirlenirken diğeri de deney grubu olarak belirlenmiştir.

Burada bulunan gruplara eğitimler aynı araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Öğretim programına uygun öğretmen merkezli öğretim, öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerin aktif olarak bilgileri öğrencilere aktaran, öğrenciler ise bilgiyi alan, öğretim sürecinde pasif olarak ezberle dayalı öğretimin gerçekleştiği bir öğretim modelidir. Bundan dolayı kontrol grubundaki öğrenciler konuyu öğretmenin öğrettiğini ne kadar iyi öğrendikleriyle ve öğrendiklerini yine öğretmenin verdikleri örnekleri çözebildikleriyle öğrenim gerçekleşmiştir. Buradan da öğrencilerin test çözmelerindeki veya örnekleri ne kadar doğru çözmeleriyle konunun öğretimi başarılı oldukları

düşünülmektedir. 4MAT öğretim modelinde ise bazı adımlarda öğretim programına uygun öğretmen merkezli öğretimin yanında öğrencilerin bilgileri kendisinin bulmasına olanak sağlayan, yeni durumlara karşı çözüm üretecek sorular öğretmen rehberliğinde verilen bir modeldir. Bu çerçevede öğrencilere konunun özümsemesi yine öğrencilerin kendileri tarafından konunun anlatılması veya örnekler verilmesi sağlanmıştır. Eksiklerin öğretilmesi öğretmenin rehberliğinde yine öğrencilere bulundurulması şeklinde konunun öğretilmesi sağlanmıştır.

Deney Grubunda Derslerin İşlenişi

Deney grubunun öğretiminde 4MAT öğretim modeline uygun öğretim yapılmıştır. Deney grubuna ait gerçekleşen öğretim araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı 4MAT öğretim modelini hem alanında uzman kişilerden hem de kendi çabalarıyla öğrendiği şekliyle oran ve orantı konusunun öğretimi için gerekli eğitim ve öğretim düzenini hazırlamıştır. Oran ve orantı konusu M.E.B'in yayınladığı kazanıma göre üç ana alt başlıktan oluşmaktadır. Bunlar; oran ve orantı kavramları, doğru orantı ve ters orantıdan oluşmaktadır. Öğretim sürecimiz 3,5 hafta olduğu için her bir alt konuya yaklaşık bir haftalık vakit ayrılmaktadır. Ayrıca her bir haftada 5 ders saati bulunmaktadır. Öğrencilere bu 5 ders saatinin ilk saatinde konunun farkına varılması amacıyla çevreden örnekler, resimler veya materyaller gösterilmiştir. Böylelikle öğrencilerde konu hakkında merak uyandırılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerden verilen örnekler hakkında yorumlar yapılması istenmektedir. Sonraki ders aşamasında araştırmacı tarafından öğretim programına uygun öğretmen merkezli öğretime yakın olan bu ders, sunum yoluyla öğretime uygun olarak anlatılmıştır. Yani bu derse öğretim programına uygun öğretmen merkezli öğretimin yapıldığı ders olarak da söylenebilir. Ayrıca bu derste konu hakkında gerekli olan tüm bilgilerin araştırmacı tarafından verildiği ders şeklinde yapılmıştır. Bir sonraki ders olan üçüncü derste öğrencilere ders kitaplarından, materyallerden, yaprak testlerden ya da kazanım testlerinden yararlanılarak öğrencilerin aktif şekilde öğrendiklerini araştırmacı gözetiminde pratik yapmalarına olanak tanımıştır. Özellikle araştırmacı tarafından tahtada verilen örneklerin çözümü öğrencilerin konu hakkındaki katılımın başlangıcı olmuştur. Bu dersin sonunda konunun devamlılığı açısından öğrencilere, kazanımlara uygun testler ev ödevi olarak verilmiştir. Bunların yanında öğrencilerin 3-4 kişilik gruplar halinde çalışmalarını da sağlanmıştır.

Dördüncü ders aşamasında öğrencilere üçüncü ders sonunda verilen ödevlerin cevaplandırılması yapılmıştır. Cevaplandırma yapıldıktan sonra yanlış cevap verenlerin sorunun cevabını doğru öğrenmesi sağlanmıştır. Doğrunun öğretilmesi için ya doğru cevap veren öğrencilerden ya da araştırmacı tarafından açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından bulunan videolar da bu ders aşamasında öğrencilere izletilmiştir. Bu dersin sonunda ise öğrencilerin bir sonraki derse uygun ödevler verilir. Son ders olan beşinci ders öğrencilerin aktif katılımlarının yapıldığı derstir. Öğrencilerin bu derste konu hakkındaki bilgilerinin sınıf ortamında paylaşmasına izin verilmiştir. Konuyu kendi örnekleriyle anlatması sağlanmıştır. Öğrenciler verilen ödevleri sınıfın huzurunda nasıl yaptığını ve nelerden yaralandığını hakkında bilgiler verir. Özellikle öğrenciler buldukları örnekleri sınıf ortamında paylaşırken kendi ifadeleriyle anlatmasına olanak tanınmıştır.

Bu durumu bir ders sürecini örnek vererek ifade edelim. Oran ve orantı konusunun bir alt başlığı olan doğru orantı konusunda araştırmacı yemek resimleri getirmiştir. Öğrencilerin bu resimlere bakmasını ve yapılan yemeklerin kişi sayısına göre nasıl değiştiğini ifade etmelerini istemiştir. Dersin devamında öğrenciler, kişi sayısının yemek miktarıyla ilgisini kişi sayısı arttıkça yapılacak yemek miktarının da arttığını veya kişi sayısı azaldıkça yemek miktarının azaldığını belirtmişlerdir. Araştırmacı buradan verilen iki çokluktan birinin miktarında belirli oranda yükselme gerçekleşirken aynı orana sahip bir şekilde diğeri de yükseliyorsa ya da birinin miktarında belirli oranda düşme gerçekleşirken aynı orana sahip bir şekilde diğeri de düşüyorsa bunlara doğru orantı olarak ifade edildiğini söylemiştir. Daha sonrasında araştırmacı birkaç örnek çözdükten sonra benzer örnekler vererek öğrencilerin aynı becerilerle çözmesini beklemiştir. Yanlış yapılan sorular tekrar çözümlenerek eksiklikleri giderilmeye çalışılmıştır. En sonunda da öğrencilerden doğru orantı konusunu kendi ifadeleriyle anlatmalarını, doğru orantılarla ilgili çeşitli örnekler vermelerini, kendilerinin soru yazıp kendilerinin çözmesi gibi benzeri işlemler istenmiştir.

Bu ders işleme süreçlerinde yukarıdaki örnekten yola çıkarak deney grubuna yapılan derste başlangıçta resimler gösterilmesi konunun gündelik hayatla bağlantısı olduğu gösterilir. Sonra konuyla ilgili sorular sorularak öğrencilerin ilgisi ve dikkati konuya çekilir. Daha sonrasında öğretim programına uygun öğretmen merkezli öğretime benzer ders ve uygulamalar yapılır. En son kısımda ise öğrencilerin kendileri konuyla

ilgili örneklerle, anlatımlarla, konuyu ifade etmeleriyle konunun tam anlamıyla öğrenmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Kontrol Grubunda Derslerin İşlenişi

Kontrol grubunda dersler araştırmacı tarafından öğretim programına uygun olacak şekilde bir öğretim gerçekleştirilmiştir. Öğretmenin kullandığı yöntem de genellikle sunuş yoluyla öğretim şeklinde olmuştur. Öğretim programına uygun öğretmen merkezli öğretimde öğretmenler genellikle dersi anlatan, yorumlayan, örnekleri veren ve soruları çözen kişidir. Öğrenci ise dersi dinleyen, anlatılanları ezberleyen, örnekleri öğretmenin verdiği şekilde çözümlen bireylerdir. Oran ve orantı konularında öğretmen bir ve ikinci derslerde konuyu anlatmış ve tahtada örnekler çözmüştür. Bu derslerde soruların nasıl çözüldükleri öğrenciler tarafından takip edilmiş ve benzeri örnekler yapılmıştır. Üçüncü ve dördüncü derslerde öğrencilere konu hakkında testler verilmiştir. Testlerin cevaplandırılması yapıldıktan sonra yanlış verilen cevapların çözümlenmeleri genellikle öğretmen tarafından yapılmıştır. Bazı sorularda veya verilen teste en çok doğru cevap veren öğrencilere ödüller verilerek konuya ilginin artırılması amaçlanmıştır. Yanlış algılanan veya çoğu öğrenciler tarafından yanlış yapılan konu öğretmen tarafından farklı örneklerle tekrar anlatılmıştır. Son ders öncesinde öğrencilere ders kitabından ödevler verilmiştir. Son derste verilen ödevler kontrol edilmiştir. Öğrencilere konu hakkında sorular sorulmuş ve cevaplar alınmıştır. Yanlış verilen cevaplar düzeltilmiş, doğru cevap veren öğrenciler pekiştirilmiştir.

Kontrol grubunda uygulanan öğretim sürecinin daha iyi anlaşılması bakımından bir ders sürecinin nasıl gerçekleştiğine yönelik bir örnek verilecektir. Yukarıda da ifade edildiği gibi oran ve orantı konusunun bir alt başlığı olan doğru orantı konusunda araştırmacı derse girdiğinde ilk olarak sınıf düzenini oluşturduktan sonra verilen iki çokluktan birinin miktarında belirli oranda yükselme gerçekleşirken aynı orana sahip bir şekilde diğeri de yükseliyorsa ya da birinin miktarında belirli oranda düşme gerçekleşirken aynı orana sahip bir şekilde diğeri de düşüyorsa bunlara doğru orantı denir şeklinde ifade etmiştir. Bu ifadeyi öğrencilerin defterlerine yazmalarını istemiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından ders ve test kitaplarına uygun doğru orantı ile ilgili örnekler tahtaya yazmış ve çözmüştür. Ders süreci içinde öğrencilerin konuyu anladığı düşünüldüğü vakit benzer örnekler tahtaya yazılarak öğrencilerin öğretilen şekilde

çözmeleri beklenmiştir. Yapılan örneklerde doğru çözen öğrenciler tahtaya kaldırılarak çözmelerini ve sınıftaki arkadaşlarına anlatmaları istenmiştir. Dersin son dakikalarında ise ders kitabından bu konuyla ilgili yerler öğrencilere ödev olarak verilmiştir.

Yukarıda hem deney hem de kontrol grubuna yapılan eğitimin araştırmacı tarafından yapılması çeşitli fayda sağladığı gibi bazı sınırlılıklarda meydana getirmektedir. Bu durumu şöyle örneklendirebiliriz. Araştırmacı araştırılan konuya hâkim olması, derslerin nasıl işleneceğini bilmesi, uzman görüşlerden yararlanılmış olması gibi olumlu yanlarının yanında farklı uygulamalar yapılması öğrenciler arasında birbirlerini kıyaslamaya, deney grubundaki eğitimin süre almasından dolayı ekstra süre ayrılması gibi olumsuz durumlarda meydana getirmiştir.

Veri Analizi

Oran ve orantı başarı testi gruplara öntest ile sontest başarı puanlarının öğrenilmesi için kullanılmıştır. İki grupta yer alan öğrencilerin verdikleri cevaplardan her bir maddenin doğru olan şıkkı işaretlenmişse “1” doğru olmayan şık işaretlenmiş veya hiçbir şık işaretlenmemişse “0” olarak kodlanmıştır. Başarı testinden gruplardan elde edilen cevaplar ışığında grupların çalışma sürecinden önce öntest puanları, çalışma sürecinin bitiminde sontest ile grupların sontest puanlarından yaklaşık bir ay sonrada kalıcılık test puanları bulunmuştur. Grupların öntest, sontest ve kalıcılık test puanları arasındaki farkın anlamlandırılması bakımından SPSS-17.0 (Statistical Package For The Social Sciences) analiz programı kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde verilerin dağılımına göre uygun parametrik testlerden yararlanılmıştır. Araştırmada grupların öntest sonuçlarına yönelik bağımsız örneklem için t-testinin kullanımı için iki temel varsayıma bakılmıştır. Bunlardan birinci varsayım olan normallik test sonucuna bakılmıştır. Normallik test sonucunun bulunması için SPSS-17.0 paket programında Shapiro-Wilk değerine bakılmış ve bu değer kontrol grubunda .07 olurken deney grubunda ise .85 olarak çıktığı görülmüştür. Bu iki değerde anlamlılık düzeyi olan .05’ten büyük bir değer aldıkları için hem kontrol grubunun hem de deney grubunun normal bir dağılıma sahip olduklarını ifade edebiliriz. İkinci varsayım olan varyansların homojenliğinin bulunması bakımından ise SPSS-17.0 paket programında Levene F testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda ise p değeri .79 şeklinde bulunmuş ve bu değer yine anlamlılık düzeyi olan .05’ten büyük bir değer olmasından dolayı kontrol ve deney

grupları arasında varyansların homojen olduğu ifade edilebilir. Bu iki varsayımın gerçekleşmesinden dolayı gruplara öntest uygulanmasında herhangi bir problemin meydana gelmeyeceği görülmüştür. Deney ve kontrol grupların başlangıçtaki akademik başarıları arasındaki farkın anlamlılığı için bağımsız örneklem için t-testi, süreç sonundaki akademik başarıları bakımından bağımlı örneklem için t-testi kullanılırken kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlılığının ölçülmesi içinde yine bağımsız örneklem için t-testinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, yapılan araştırmada çıkan sonuçların alt problemleriyle ilgili analizleri yapılarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir ve bu bulgulara uygun yorumlar yapılmıştır.

Eğitimlerin Akademik Başarıya Etkisine Dair Bulgular

Oran ve orantı konularının öğretiminde öğrencilerin, 4MAT öğretim modeliyle öğretim yapılmasıyla elde edilen matematiksel başarı test sonuçlarıyla birlikte öğretim programına uygun öğretmen merkezli öğretim yapılmasıyla akademik başarı puanları açısından farkın anlamlı olup bakılmıştır. Burada öncelikle çalışmada öntest puanlarının sonuçlarına göre grupların denkliliği bağımsız örneklem için t-testiyle incelenmiş ve sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Grupların öntest sonuçlarına yönelik bağımsız örneklem için t-testi sonucu

Grup	N	X	S	Sd	t	Sig.
Deney	20	9.90	4.49	36	-.673	.506*
Kontrol	18	9.05	3.18			

* $p>0.05$

Tablo 2’ye bakıldığında deney grubuna ait öntest puanlarının başarı ortalama değeri 9.90 ve standart sapma değeri ise 4.49’dur. Kontrol grubuna ait öntest puanlarının başarı ortalama değeri 9.05 ve standart sapma değeri ise 3.18’dir. Yine tabloya göre $p>.05$ olduğundan kontrol ve deney grupları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür.

[$t(36) = -.673; p > .05$]. Böylece $p > .05$ ise iki grubun öntest puanlarına göre akademik başarı bakımından aralarında anlamlı bir farkın oluşmadığı ifade edilebilir.

Deney grubu ile kontrol grubuna ait sontest puanlarının sonuçları arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığının bulunması bakımından bağımlı örneklem için t-testi ile araştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Grupların sontest sonuçlarına yönelik bağımlı örneklem için t-test sonucu

Grup	N	X	S	Sd	T	Sig.
Deney	20	11.71	4.20	36	-5.715	.000*
Kontrol	18	9.50	3.90			

* $p < 0.05$

Tablo 3’e bakıldığında deney grubuna ait sontest puanlarının başarı ortalama değeri 11.71 ve standart sapma değeri ise 4.20’dur. Kontrol grubuna ait sontest puanlarının başarı ortalama değeri 9.50 ve standart sapma değeri ise 3.90’dır. Yine tabloya göre $p < .05$ olduğundan kontrol ve deney grupları arasında farkın anlamlı olduğu görülmüştür [$t(36) = -5,715 ; p < .05$]. Ayrıca t değerinin eksi çıkması birinci durumun ortalamasının ikinci durumun ortalamasından daha düşük olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubuna ait öntest ile sontest puanlarının sonuçları arasındaki farkın anlamlılığı bakımından bağımlı örneklem için t-test sonucu Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Kontrol grubuna ait öntest ve sontest sonuçlarına yönelik bağımlı örneklem için t-test sonucu

Testler	N	X	S	Sd	T	Sig.
Öntest	18	9.05	3.18	17	-3.362	.004*
Sontest	18	9.50	3.64			

* $p < 0.05$

Tablo 4'deki bu sonuç kontrol grubunun öğretim programına uygun öğretmen merkezli ders öğretimi öncesindeki öntest puanı ile sonrasındaki sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir.

Deney grubuna ait öntest ile sontest puanlarının sonuçları arasındaki farkın anlamlılığı bakımından bağımlı örneklem için t-test sonucu Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney grubuna ait öntest ve sontest sonuçlarına yönelik bağımlı örneklem için t-test sonucu

Testler	N	X	S	Sd	T	Sig.
Öntest	20	9.90	4.49	19	-4.743	.000*
Sontest	20	11.71	4.53			

*p<0.05

Tablo 5'e göre elde edilen sonuca göre deney grubunun 4MAT öğretim modeline göre ders öğretimi öncesindeki öntest puanı ile sonrasındaki sontest puanları arasında bir farkın oluştuğu görülmektedir.

Eğitimlerin Kalıcılığa Etkisine Dair Bulgular

Araştırmanın sonunda verilen sontest yaklaşık olarak bir ay sonra bu test kalıcılık test başarı puanlarının bulunması amacıyla öğrencilere uygulanmıştır.

Oran ve orantı konularının öğretiminde 4MAT öğretim modeliyle öğretim gören öğrencilerin matematiksel başarıları ile öğretim programına uygun öğretmen merkezli öğretim gören öğrencilerin kalıcılık testi puanlarının sonuçlarını karşılaştırmak için bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır. Bu test sonucu Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Grupların kalıcılık test sonuçlarına yönelik bağımsız örneklem için t-testi sonucu

Grup	N	X	S	Sd	T	Sig.
Deney	20	12.35	5.57	36	-2.096	.044*
Kontrol	18	9.16	3.68			

* $p < 0.05$

Tablo 6'ya bakıldığında deney grubuna ait kalıcılık test puanlarının başarı ortalama değeri 12.35 ve standart sapma değeri ise 5.57'dir. Kontrol grubuna ait kalıcılık test puanlarının başarı ortalama değeri 9.16 ve standart sapma değeri ise 3.68'dir. Yine tablo 6'ya göre $p < .05$ çıktığından dolayı kontrol ve deney grupları arasında akademik başarı bakımından farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$t(36) = -2.096; p < .05$].

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmadan çıkarılan bulgulara göre oran ve orantı konularının öğretiminde akademik başarı yönünden denk olan iki grubun arasında 4MAT öğretim modelinin hem uygulama başlanmadan hem de uygulama sonrasındaki akademik başarı durumları birbirleriyle kıyaslanarak araştırılmıştır. Deney ve Kontrol gruplarına verilen öğretim yöntemlerinin oran ve orantı konusundaki akademik başarı ve kalıcılığa etkisi karşılaştırılmıştır. Elde edilen verilerin ışığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları ile sontest puanları ortalamalarında sayısal olarak anlamlı bir yükseliş görülmüştür.

Araştırmada önteste göre deney grubu öğrencilerin öntest puanlarının başarı ortalama değeri 9,90 ve kontrol grubu öğrencilerin öntest puanlarının başarı ortalama değeri ise 9,05'dir. Bağımsız örneklem için t-testine göre yapılan analiz sonucunda kontrol ve deney grupları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Yani oran ve orantı konularında deney ve kontrol grupların birbirine denk oldukları söylenebilir. Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerin sontest puanlarının başarı ortalama değeri 11,71 iken kontrol grubu öğrencilerin sontest puanlarının başarı ortalama değeri ise 9,50 olarak bulunmuştur. Böylece bu iki grubun başarı puanları arasında deney grubu lehine

anlamli bir farkın oluştuğu gözlenmiştir. Böylece 4MAT öğretim modelinin öğretim programına uygun öğretmen merkezli öğretime göre deney grubunun akademik başarıları açısından anlamli bir farkın oluştuğu görölmüştür. Oran-orantı konusunun öğretiminde, her iki öğretim modeli karşılaştırıldığında 4MAT öğretim modeliyle yapılan öğretimde yer alan öğrenciler lehine, öğretim programına uygun öğretmen merkezli öğretimde bulunanlara göre akademik açıdan anlamli bir farkın oluştuğu görölmüştür. Böylece 4MAT öğretim modelinin öğretim programına uygun öğretmen merkezli öğretime göre öğrencilerin akademik başarı puanları bakımından farkın anlamli olacak şekilde yükseldiği bulunmuştur.

Araştırmalarda (Aktaş ve Bilgin, 2012; Aliustaoğlu ve Tuna, 2018; Aydın, Şahin ve Uysal, 2012; Jackson, 2001; Kösa ve Ardıç, 2018; Mutlu, 2004; Peker ve diğ. 2003; Tezcan, 2016; Uyangör ve Dikkartın, 2009; Wilkerson ve White, 1988) deney gruplarına 4MAT öğretim modeli, kontrol gruplarına anlatım, soru-cevap ve test çözme tekniklerinin kullanıldığı öğretim programına uygun öğretmen merkezli öğretim yapılmıştır. Sonuç olarak deney ve kontrol grupları arasında deney gruplarının akademik test puanları yani başarı puanları bakımından kontrol gruplarına nazaran farkın anlamli olduğu görölmektedir. Yapılan bu çalışmalardan elde edilen farkın anlamlandırılması bakımından bazı çalışmalarda bulunan sonuçları ifade edelim. Uyangör ve Dikkartın (2009) da 7.sınıf öğrencilerine yönelik matematik dersinde bulunan Çember ile Daire konularına yönelik öğretime 4MAT öğretim modelinin etkisi ile öğrencilerin erişi puanları arasındaki ilişkinin bulunması için yapmış olduğu çalışma deney grubu lehine anlamli bir farkın oluştuğu görölmüştür. Bu farkın 4MAT öğretim modelinin sağlamış olduğu çeşitli öğretim ortamı, zengin içeriği ve bireysel farklılıkları dikkate alan bir model olması sayesinde bu farkın oluştuğunu ifade etmiştir. Aliustaoğlu ise (2015) de ortaokul 7.sınıf matematik konusu olan “Dönüşüm Geometrisi” konusunun 4MAT öğretim modeliyle yapılan öğretimin akademik başarıya etkisini incelediğinde deney grubunun akademik başarı puanlarının kontrol grubuna göre anlamli olacak şekilde bir artışın meydana geldiği görölmüştür. Bu durumu 4MAT öğretim modelinin bireysel farklılıkları dikkate alması, gündelik hayattan örnekler verilerek başlaması, konuya yönelik alıştırmalar yapılarak pratikliğin kazandırılması gibi çeşitli nedenlere bağlamıştır. Burada ifade edilen nedenlerin dışında 4MAT öğretim modelinin derse olan ilgiyi artırması, demokratik bir ortamda öğrencilerin düşüncelerini paylaşması, orijinal

fikirlerin sınıfla tartışılması, ağırlıklı olarak öğrenci merkezli ve hem sağ hem de sol beyin baskınlığına yönelik çeşitli etkinliklerin bulunması gibi zengin bir öğretim ortamına sahip olmasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Bazı çalışmalarda ise 4MAT öğretim modeli kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisinin olumlu olmadıkları da görülmüştür. Mesela Ursin (1995) deki 4MAT öğretim modeli kullanımının öğrencilerin akademik başarısına, ürünlerine ve bilime olan yaklaşımlarını değerlendirmeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda hem cinsiyete hem de sınıflar olarak deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın meydana gelmediği görülmüştür. Bu durumun oluşmasındaki temel nedenin 4MAT öğretim modeline yeteri kadar etkinlik ve süre ayrılmadığından kaynaklandığı ifade edilmiştir. Bu araştırmalarda benzer sonuçları vermesi yani 4MAT öğretim modelinin akademik başarı açısından daha olumlu sonuçlar vermesi, öğrencilere verilen zengin eğitim ve öğretim ortamının olmasıdır. Başka açıdan bakacak olursak bu araştırmalardaki kontrol grupların akademik başarıları açısından deney grubunun gerisinde kalması öğrencilere hazır bilgilerin verilmesi, öğrencilerin karşılaştıkları farklı durumlara yönelik öğrenmelerin kısıtlı olması ve ders süresi içinde genellikle pasif durumda olmaları bu durumu ortaya çıkardığı düşünülmektedir.

4MAT öğretim modelinin içeriği gereği birden fazla öğretim yapısı içermesi bu bireysel farklılıklara uygun öğretim yapılmasına olanak sağlamaktadır. Özellikle ilk dört adımı öğretim programına uygun öğretmen merkezli öğretime benzer şekilde ilerlemektedir. Öğretim programına uygun öğretmen merkezli öğretime yakın bir öğretim olsa da öğretmenler tarafından konunun özü öğrencilere buldurmaya yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bunun yanında sonraki iki adım öğrencilerin deneme yanılma yöntemiyle bireysel uğraşılara olanak tanımaktadır. 4MAT öğretim modelinin son iki adımı ise bilinenlerden yola çıkılarak yeni ve özgün durumların öğrenciler tarafından ortaya konulmasına imkân tanımaktadır. Ayrıca 4MAT öğretim modeli öğrencilere hem bireysel hem de grup çalışmalarına olanak tanınarak öğretim ortamları zenginleştirilmiştir. Bu nedenlerden dolayı deney grubunun öntest ile sontest puanlarının kontrol grubuna göre akademik başarı ortalaması belirgin bir şekilde artmasını sağladığı ifade edilebilir.

4MAT öğretim modelinin 7.sınıf oran ve orantı konusunun öğretiminde kullanımının öğrencilerdeki kalıcılık düzeyi bulmaya yönelik olarak sontest sonrasında yani aşağı yukarı bir ay sonra kalıcılık testi her iki grubu da yapılmıştır. Araştırmada

deney grubuna ait kalıcılık test puanlarının başarı ortalama değeri 12,35 ve standart sapma değeri ise 5,57'dir. Kontrol grubuna ait kalıcılık test puanlarının başarı ortalama değeri 9,16 ve standart sapma değeri ise 3,68 olarak bulunmuştur. Bağımsız örneklem için t-testine göre yapılan analiz sonucunda araştırma yapılan iki grup arasında farkın anlamlı olduğunu bununda deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Araştırmanın analizinde p değeri .04 çıkmıştır. Buradan deney grubu öğrencilerinin kalıcılık başarı test puan sonucu ile kontrol grubu öğrencilerin kalıcılık başarı test puanları sonuçları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular benzer çalışmalardan elde edilen bulguları doğrular niteliktedir. Araştırmalarda Aktaş ve Bilgin (2012), Aliustaoğlu ve Tuna (2018), Tsai (2004), Demirkaya (2003), Mutlu (2004) ve Jackson (2001)'nin yapmış oldukları araştırmalarda deney grubunun 4MAT öğretim modeli ile kontrol grupları öğrencilerinin deney grubunun kalıcılık test puanları bakımından kontrol grubuna göre anlamlı bir farkın oluştuğu görülmüştür. Yapılan araştırmalarda deney grubu lehine elde edilen kalıcılık test puanları arasındaki farkın oluşmasında ifade edilen bazı nedenlerden bazılarını ifade edelim. Aktaş ve Bilgin (2012) deki ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerine göre 4MAT modelinin bilimsel süreç becerine etkisinin incelenmesi başlıklı çalışmasında deney grubundaki kalıcılık test puanını kontrol grubuna göre anlamlı bir farkın oluştuğu görülmüştür. Bu farkın oluşmasında öğrencilerin sürecin birçoğunda aktif olmaları, grup çalışmalarına olanak tanınması, bilgilerin veya örneklerin öğrenciler tarafından sınıf ortamında paylaşılması ve tartışılmasından kaynaklandığını ifade etmektedir. Mutlu (2004) de ortaokul 8.sınıf fen bilgisi dersinde fotosentez-hücre solunum konusunun 4mat öğretim modeli kullanılarak öğretilmesinin öğrenci tutum ve başarısı üzerine etkisi isimli çalışmasında oluşan bu farklılık, 4MAT öğretim modeli ile verilen öğretimlerde öğrencilerin neredeyse her adımda aktif katılımının olması, gündelik hayattan örneklerle konuya başlanması ve orijinal örneklerin bulunması olarak göstermektedir. Kontrol grubundaki öğrenciler genellikle pasif şekilde verilen bilgileri olduğu gibi almaya çalışmaları olarak da ifade edilebilir. 4MAT öğretim modelinin kalıcı olarak öğretim gerçekleştirmesinde öğrencilerin sürece aktif olarak katılmaları, gündelik hayattan örneklerle derse olan motivasyonu artırması, orijinal örneklerin sınıfla paylaşılması, konuya özgü teorik bilgilerin uzman tarafından eksiksiz olarak aktarılması, alıştırmalar

yapılması, öğrencilerin örnekler hakkında düşünmeye sevk etmesi gibi nedenler bu modelin kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilmesine olanak tanıdığı söylenebilir.

4MAT öğretim modelinin 7.sınıf oran ve orantı konusunun öğretiminde kullanımının öğrencilerdeki kalıcılık düzeyi bulmaya çalışılmıştır. Araştırmadaki iki grup arasında kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmüş, bu farkın deney grubu lehine olduğu bulunmuştur. Bu farklılık yukarıda da bahsettiğimiz üzere kontrol grubuna uygulanan öğretim programına uygun öğretmen merkezli öğretimin genellikle ezbere dayalı öğretimin gerçekleşmesidir. Bu yüzden öğrenciler tarafından öğrenilen bilgiler hızlıca unutulduğu veya konunun alt başlıkları arasında kavram yanılgıları yani birbirine karıştırdıkları görülmüştür. Ezbere dayalı öğretimlerde bilgiler sürekli tekrarlar yapılmadığında çabuk unutulduğundan dolayı kontrol grubunun kalıcılık başarı testi sonucu istenilen seviyede değildir. 4MAT öğretim modeli uygulanan deney grubunda yapılan öğretimler, öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenmeleri, öğrencilere bilgilerin farkında olmaları sağlanması, görseller kullanılarak yapılan öğretimin öğrencilerin hafızasında önemli ölçüde yer edinmesi, etkileşimli sınıf ortamında yapılan eğitimler gibi öğretimlerden dolayı kalıcılık başarı testi sonuçları kontrol grubuna nazaran aralarında fark oluşturabilecek seviyede yüksek olduğu görülmüştür.

Bu çalışma sonucundaki bulgular 4MAT öğretim modelinin öğrencilerin matematik derslerindeki başarılarını artırma noktasında önemli katkılar sağlayacak niteliktedir. Yeni çalışmalar ile farklı sınıf düzeylerinde ve farklı konu alanlarında yeni çalışmalar yapılması bu modelin etkinliğinin sınanması noktasında literatüre katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Özellikle günlük hayat uygulamalarının ve görsel öğelerin kullanıldığı konularda yapılacak çalışmaların öğrencilerin matematik dersindeki başarılarını artırma noktasında katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Bu yüzden matematiğin Veri analizi, Grafikler, Prizmalar gibi görsel ağırlıklı konuların bu modelle öğretiminin yapılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğrenci başarılarını artırmak ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlamak noktasındaki potansiyeli nedeni ile 4MAT öğretim modelinin öğretmen adaylarına lisans düzeyinde tanıtılmasının öğretmen adaylarının matematik öğretim süreçlerindeki etkinliğini artırmaya dönük katkılar sağlayacağı da değerlendirilmektedir. Benzer bir şekilde yapılacak yeni çalışmalardan elde edilecek etkili ders örneklerini içeren bir 4MAT ders kataloğunun matematik

öğretmenlerine sınıf içi uygulamalarında katkı sağlayabileceği yine bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında değerlendirilebilir. Günümüzde sınıf ortamı genellikle kalabalık olduğundan 4MAT öğretim modeli kullanılacaksa ders planının ortama uygun şekilde hazırlanması gerekmektedir. Oran ve orantı konusunun öğretiminde lise düzeyindeki öğretiminde de 4MAT öğretim modeli kullanılabilir.

KAYNAKLAR

- Aktaş, İ. ve Bilgin, İ. (2012). İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerine göre 4MAT modelinin bilimsel süreç becerine etkisinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 43-63.
- Akyürek, E. ve Afacan, Ö. (2013). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin ‘‘hücre bölünmesi ve kalıtım’’ ünitesindeki kavram yanılgılarının tespiti ve analogi ile kavramsal değişim metinleri kullanılarak giderilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 175-193.
- Aliustaoğlu, F. (2015). *4MAT Yönteminin Dönüşüm Geometrisi Konusunda Akademik Başarıya ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi* (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Aliustaoğlu, F. & Tuna, A. (2018). The influence of 4MAT model on academic achievement and retention of learning in transformation geometry. *International Journal on New Trends in Education & Their Implications (IJONTE)*, 9(2), 16-32.
- Aydıntan, S., Şahin, H. ve Uysal, F. (2012). ‘‘ Kesirler ’’ konusunun öğretiminde 4MAT öğrenme stili modelinin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 408-427.
- Bahar, M. A. (2017). *4MAT öğretim düzenine göre gerçekleştirilen üstbilişsel okuma eğitiminin üstbilişsel okuma stratejisini kullanma ve olgusal bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ballone, L. M. & Charlene, M. C. (2001). Teachers’ beliefs about accommodating students’ learning styles in science classes. *Electronic Journal of Science Education*, 6(2), 1-41.

- Bülbül, H. (2013). *Güzel sanatlar ve spor lisesi iki boyutlu sanat atölye dersinde 4MAT öğretim modelinin uygulanabilirliği* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirkaya, H. (2003). *Coğrafya öğretiminde 4MAT öğretim sisteminin lise coğrafya derslerindeki başarı ve tutumları üzerine etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, A. ve Çetin, İ. (2009). Doğru ve ters orantı konusundaki 7. ve 9. sınıf öğrencilerinin kavram yanılgıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2/2, 118-128.
- Doğruel, A.B. (2019). *Ortaokul Matematik Öğretmenlerin Oran ve Orantı Konusuna İlişkin Pedagojik Alan Bilgisinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Durgut, Y. (2019). *Elektrik Konularının 4MAT Öğretim Yöntemine Göre Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Erdoğan, A., Gök, M. ve Bozkır, M. (2014). Orantı kavramının adidaktik bir ortamda öğretimi. *GEFAD/GUJGEF*, 34(3), 535-562.
- Ergin, S. (2011). *Fizik eğitiminde 4MAT öğretim yönteminin farklı öğrenme stillerine sahip lise öğrencilerinin iş,güç ve enerji konusundaki başarısına etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.
- Gönen, S., Kocakaya, S. ve Kocakaya, F. (2011). Dinamik konusunda geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirme çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VIII(1), 40-57.
- Gray, D.,& Palmer, J. (2001). Learning styles and web-based learning: The 4MAT methodology. *WebNet Journal: Internet Technologies, Applications & Issues*, 3(2), 43-51.
- Jackson, P.R. (2001). *The effect of teaching methods and 4MAT learning styles on community college students' Achievements, attitudes and retention in introductory microbiology*. (Unpublished PhD Thesis). Lynn University, USA.

- Kaplan, A., İşleyen, T. ve Öztürk, M. (2011). 6.sınıf oran orantı konusundaki kavram yanılgıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 953-968.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kösa, T. ve Ardıç, E. Ö. (2018). Geometrik cisimler konusunun öğretiminde 4MAT öğretim modelinin etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 9(3), 536-562.
- Kubat, U. (2018). Identifying the individual differences among students during learning and teaching process by science teachers. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(1), 30-38.
- Mccarthy, B. (1987). *The 4MAT system, teaching to learning styles with right/left mode techniques*. Barrington: Excel.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *İlköğretim 7. sınıf matematik öğretmen kılavuz kitabı (1. Baskı)*. Ankara: Özyurt.
- Mutlu, M. (2004). *İlköğretim 8. sınıf fen bilgisi dersinde fotosentez-hücre solunum konusunun 4MAT öğretim modeli kullanarak öğretilmesinin öğrenci tutum ve başarısı üzerine etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Peker, M., Mirasyedioğlu, Ş. ve Yalın, H. (2003). Öğrenme stillerine dayalı öğretimde 4Mat öğretim modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-14.
- Price, L. (2004). Individual differences in learning: Cognitive control, cognitive style, and learning style. *Educational psychology*, 24(5), 681-698.
- Sadler-Smith, E. (1997). 'Learning style': frameworks and instruments. *Educational psychology*, 17(1-2), 51-63.
- Scales, A.Y. (2000). *The effect of learning style, major and gender on learning computer-aided drawing in an introductory engineering/technical graphics course* (Unpublished PhD Thesis). North Carolina State University, USA.
- Sing, P. (2000). Understanding the concepts of proportion and ratio among grade nine students in Malaysia. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 31(4), 579-599.
- Şermetoğlu, H. (2018). *Oran ve Orantı Konusu Öğretim Sürecinin Bir Matematik Öğretmeninin Fark Etme Becerisi Bağlamında İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Tezcan, G. (2016). *4Mat öğretim modeli ve bütünsel beyin modeli'nin fen bilimleri dersi akademik başarısı ve özyeterlik algısı üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Tsai, H.S. (2004). *Learning achievement satisfaction and retention with whole-brain instruction among nursing Students at a technology college in Taiwan* (Unpublished PhD Thesis). Idaho State University, USA.
- Ursin, U. D. (1995). *Effects of the 4MAT System of Instruction on Achievemen Products and Attitudes Towarda Science of Ninth Grade Students* (Unpublished Ph.D. Thesis). The University of Connecticut, USA. Retrived from <http://digitalcommons.uconn.edu/dissertations/AAI9529199/>
- Uyangör, S. ve Dikkartın,F. (2009). 4MAT öğretim modelinin öğrencilerin erişileri ve öğrenme stillerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(2), 178-194.
- Wilkerson, R. M. & White, K. P. (1988). Effect of the 4MAT system of instruction on students' achievement, *retention and attitudes*. *The Elementary School Journal*, 31(4), 357-368.



International Journal of Social Sciences

ISSN: 2587-2591

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.12.17>

Volume 6/3

2022 p. 359-377

TÜRKİYE'DE EKOLOJİK MODA İÇİN MARKA YARATILMASI: SWOT ANALİZİYLE DURUM DEĞERLENDİRİLMESİ

CREATING A BRAND FOR ECOLOGICAL FASHION IN TURKEY: EVALUATION OF THE SITUATION BY SWOT ANALYSIS

Ender Mehmet ŞAHİNKOÇ*

Sevgi AYDIN**

Kadir ÖNCEL***

ÖZ

Küresel anlamda nüfus artışı, sanayileşme, teknolojik gelişmeler gibi faktörlerin etkisiyle üretim ve tüketim süreçleri sürekli olarak gelişmektedir. Tekstil endüstrisi ve moda akımı gelişirken hızlı tüketim ve yoğun üretim süreçlerine tabidir. Gerek ticari kaygılarla gerekse de gelişen teknolojinin seri üretime katkısıyla üretilen tekstil ürünlerinde çevre duyarlılığı ve sosyal konularda gerekli özenin gösterilmediği üretim süreçleri yaşanabilmektedir. Özellikle perakende tekstil üretiminde rekabet, modanın hızlı değişimi, maliyet ve fiyat avantajı sağlama gibi amaçlarla hareket edilebilmektedir. Bu durum neticesinde ekolojik tekstil, sürdürülebilir tekstil, yavaş moda gibi çevre ve insan duyarlılığı yüksek alanlarda tekstil üretimleri kısıtlı kalmaktadır. Modern tekstil ve moda anlayışının beraberinde gelen hızlı üretim süreçleri zehirli kimyasallar, su sarfiyatı, tekstil atıkları gibi doğa sorunlarına yol açabilmektedir. Bu durumun alternatifi ve önleyicisi olarak ekolojik tekstilin geliştirilmesi, ekolojik moda ürünlerin tanınırlığının sağlanması önem arz etmektedir. Ekolojik tekstil ürünleri üretilirken doğanın daha az zarar görmesi sağlanabileceken, ekolojik moda kavramıyla da sosyal açıdan duyarlı

* Arş. Gör., Beykent Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sermaye Piyasası Bölümü, E-mail: mehmetshahinkoc@beykent.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8077-385X, İstanbul, Türkiye.

** Dr. Öğr. Üyesi, Beykent Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, E-mail: sevgiaydin@beykent.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9507-5448, İstanbul, Türkiye.

*** Arş. Gör., Beykent Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, E-mail: kadironcl@outlook.com, ORCID: 0000-0002-3626-5866, İstanbul, Türkiye.

insanlar çoğalabilecektir. Ekolojik modada kullanılan doğal lifler ve bunların Türkiye özelinde incelenmesi ekolojik tekstil altyapısının kavranması açısından önemli görülmüş olup çalışma içerisinde grafiksel olarak ilgili verilere yer verilmiştir. Bu çalışmada tekstildeki yaygın moda ve üretim anlayışının tersi olan ekolojik moda kavramı ve buna bağlı olarak ekolojik tekstil ürünleri konusunda teorik açıklamalar yapılmıştır. Çevreye zarar veren üretim süreçlerinden uzaklaşılmasının bir yöntemi olabilecek ekolojik moda kavramına dair marka yaratılması konularında önerilerde bulunulmuştur. Çalışma “ekolojik moda” kavramı etrafında şekillenmişse de, literatürde yer alan yavaş moda, sürdürülebilir tekstil, eko moda, yeşil tekstil, geleneksel tekstil gibi kavramlar bizim çalışma başlığımıza benzer akımları tanımlamaktadır. Çalışmanın sonuç bölümünde ekolojik moda için marka yaratılmasının gerekliliğinden, avantajlarından bahsedilmiş olup bu süreçte karşılaşılabilecek olumsuzluklar ve zayıf yönler SWOT analizi yapılarak açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Ekolojik Moda, Ekolojik Tekstil, Sürdürülebilir Moda, Sürdürülebilir Tekstil, Geleneksel Tekstil, Yavaş Moda.*

ABSTRACT

Globally, production and consumption processes are constantly evolving with the influence of factors such as population growth, industrialization, and technological developments. While the textile industry and fashion trend are developing, it is subject to rapid consumption and intensive production processes. In textile products produced both with commercial concerns and with the contribution of advancing technology to mass production, there may be manufacturing processes in which the necessary attention is not paid to environmental awareness and social issues. Especially in retail textile production, it is possible to act for purposes such as competition, rapid change in fashion, cost and price advantage. As a result of this situation, textile production is limited in areas with high environmental and human sensitivity such as ecological textiles, sustainable textiles, slow fashion. The rapid production processes that come with the modern textile and fashion can cause natural problems such as toxic chemicals, water consumption and textile waste. As an alternative and preventive to this situation, it is important to develop ecological textiles and to ensure the recognition of ecological fashion products. While producing ecological textile products, it will be possible to harm nature less, and with the concept of ecological fashion, socially sensitive people will be able to increase. The natural fibers used in ecological fashion and their examination in Turkey have been considered important in terms of understanding the ecological textile infrastructure,

and the relevant data are graphically included in the study. In this study, theoretical explanations were made about the concept of ecological fashion, which is the opposite of the common fashion and production understanding in textile, and accordingly ecological textile products. Suggestions have been made on creating a brand for the concept of ecological fashion, which can be a method of moving away from production processes that harm the environment. Although the study is shaped around the concept of "ecological fashion", concepts such as slow fashion, sustainable textiles, eco fashion, green textiles, and traditional textiles in the literature also define trends similar to our study title. In the conclusion part of the study, the necessity and advantages of creating a brand for ecological fashion are mentioned, and the negativities and weaknesses that can be encountered in this process are explained by SWOT analysis.

Keywords: *Ecological Fashion, Ecological Textile, Sustainable Fashion, Sustainable Textile, Traditional Textile, Slow Fashion.*

1. Giriş

İnsanlar yaşamını sürdürebilmek için doğası gereği tüketimde bulunmak zorundadır. İnsanlığın gelişimi ve tüketim alışkanlıkları “tüketimin sürdürülebilirliği” kavramını beraberinde getirmiştir. En temel tüketim ihtiyaçlarından olan giyinme konusu, insanlık gelişiminde sadece bir ihtiyaç olmanın ötesinde moda kavramıyla entegre olarak, hızlı tüketim alışkanlıklarını beraberinde getirmiştir. Günümüzde küreselleşmenin etkisiyle insanlar daha hızlı tüketme ve daha fazla üretme durumuna gelmiş, gereğinden fazla çalışmaya başlamıştır. Ortaya çıkan bu hızlı üretim süreci dünyanın geleceğini tehdit eder duruma gelmiştir. Bu durum dünyadaki doğal kaynakların hızla tükenmesine yol açmaktadır. İhtiyaç karşılamaktan ziyade istek ve zevklerle giyim alışkanlıklarının moda anlayışıyla şekillenmesi, sürdürülebilir tekstil konusunun önemini ortaya çıkarmıştır (Yücel & Tiber, 2018).

Sürdürülebilirlik kavramının temelinde doğanın ve çevrenin korunması yer almaktadır. Tekstil endüstrisinde de üretim sürecinde yer alan yöntem ve materyaller itibarıyla doğanın tahribatının engellenmesi, zehirli olmayan, fiziksel ve biyolojik çevreye zarar vermeyen dönüştürülebilir kaynakların kullanılması sürdürülebilirlik için

öncelikli konulardandır. Ekoloji boyutunda sürdürülebilirlik iki aşamada incelenmektedir: Üretim aşaması ve tekstil hammadde kaynağı (Ceylan, 2015).

Bu çalışmada sürdürülebilirlik kavramı çerçevesinde, tekstil üretiminde doğal ürünlerin üretim süreçlerine değinilmiştir. Çalışmada moda kavramının hızlı deviniminden ziyade doğal kaynakların korunumunu sağlayabilecek ekolojik moda konusu ön planda tutulmuştur. Türkiye’de ekolojik tekstil üretiminde kullanılacak doğal hammaddelerin üretim miktarlarının sunulduğu çalışmada, üretim sürecinin devamında yer alabilecek pazarlama stratejilerine değinilmiştir. Tüm bu ekolojik moda yaratım sürecinin güçlü ve zayıf yanlarına değinilen swot analizi çalışmanın sonuç bölümünde sunulmuştur.

2. Ekolojik Moda Hakkında

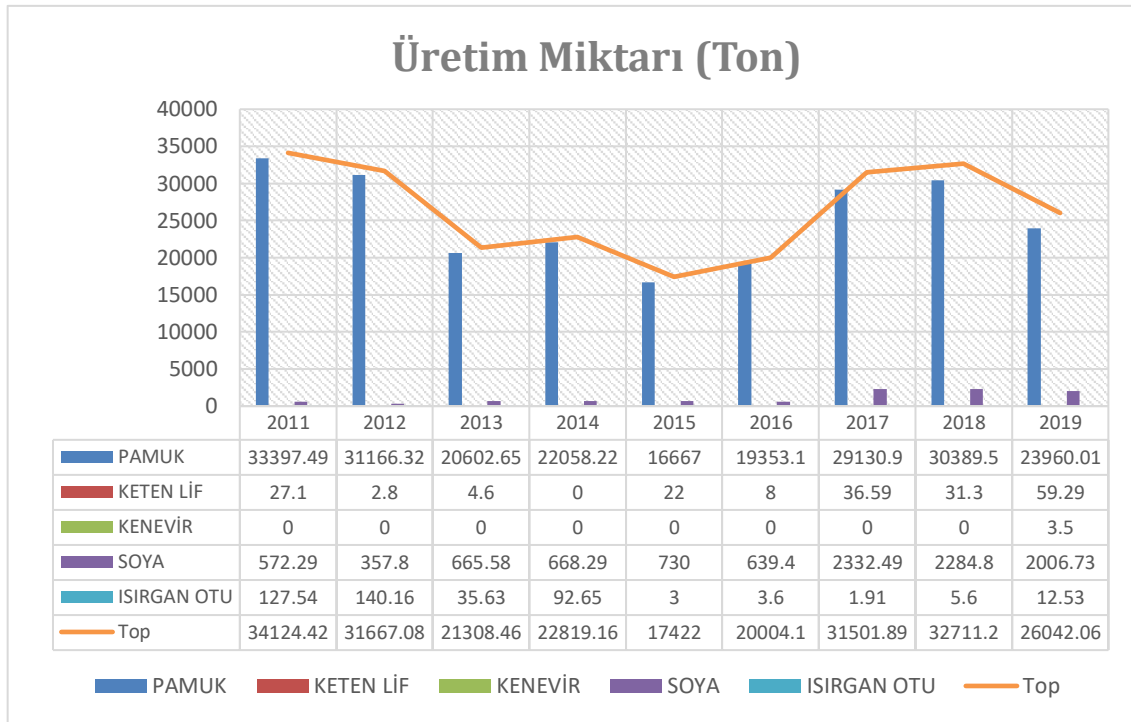
Moda kavramı kendi içerisinde devinimi gerekli kılsa da, ekolojik moda sürdürülebilir olması itibariyle genel kalıpların aksine eğilim gerektirmektedir. Moda sezonluk, mevsimsel ve hızlı değişen süreçlerle ilgilidir bu bağlamda sürdürülebilir modayla paradoks meydana getirebilir. Bu paradoks moda algısının dönüşümüyle aşılabilecektir. Ekolojik moda hızlı tüketime aykırı bakış açısına sahiptir (Gürcüm & Yüksel, 2012).

Ekolojik ürün tasarımları konusunda Akiko Minagawa, Alabama Chanin, Alexander McQueen, Gary Harvey, Gresham Blake, Jurgen Lehl, Lauren Montgomery Devenney, Linda Loudermilk, Rebecca Earley ve Stella Mc Cartney gibi bazı tasarımcıların farklı ülkelerden alternatif moda ürünleri tasarladıkları bilinmektedir. Bu tasarımcılar, tasarımlarında yenilenebilir kumaş bileşenleri, geri dönüşmüş materyaller ve doğal boyalar gibi ürünler kullanarak sürdürülebilir tekstil çalışmalarına destek verebilmektedirler (Gürcüm & Yüksel, 2012).

Tekstil endüstrisinin çevre üzerine olumsuz etkileri birçok çalışmanın inceleme alanını oluşturmuştur. Çevre Koruma Ajansı (EPA) tarafından yapılan araştırmalarda suları kirleten sanayi kolları arasında tekstil yedinci sırada görünmektedir. Tekstilin özellikle boya endüstrisiyle etkileşimi, boya kullanımı, baskı süreçleri bahsedilen kirliliğin yaratılmasında başlıca etmen olarak EPA tarafından sınıflandırılmıştır. Tekstil

endüstrisinin çevre kirliliği boyutu EPA yasaları kapsamında kendisine yer bulmuştur (Kim, Forney, & Arnold, 1997).

Ekolojik tekstil ürünlerinin üretiminde kullanılan başlıca doğal hammaddeler organik pamuk lifi, keten lifi, kenevir lifi, bambu lifi, soya lifi, ısırgan lifi ve ananas lifi şeklinde sıralanmaktadır (Özdemir & Terkoğlu, 2014). Türkiye’de bu ürünlerden bambu lifi ve ananas lifi üretilmemekte olup diğer ürünlerin yıllara göre üretim miktarına ait grafiğe bakıldığında görülmektedir ki ülkemizde organik pamuk üretimi konusundaki tarımsal çıktılar diğer ürünlere göre oldukça yüksektedir. 2011 – 2019 yılları arasında Türkiye’de üretilen organik pamuk miktarının organik tekstilde kullanılan tüm organik tarım ürünlerine (Pamuk, Keten lif, Kenevir, Soya, Isırgan Otu) oranı %95,51 olarak gerçekleşmiştir. Keten lif için bu oran %0,08, kenevirde %0,001, soyada %4,31, ısırgan otunda ise %0,17’dir.



Şekil 1: Türkiye’de Ekolojik Tekstilde Kullanılan Doğal Hammaddelerin Üretim Miktarı (T.C. Tarım ve Orman Bakanlığı, 2022)

Kenevir lifi üretimi Tarım Bakanlığı gözetiminde (Kenevir Ekimi ve Kontrolü Hakkında Yönetmelik, 2022) gerçekleştiriliyor olmakla birlikte geçmişte ülkemizde üretimi yapılmamış olup son yıllarda tekrar üretim faaliyetlerine başlanmıştır.

Moda sektörünün küresel anlamda hızlı büyümesi ve hızlı dönüşümü beraberinde ciddi çevre sorunlarına yol açmıştır (Gam & Banning, 2011). Moda ürünleri imalat sürecinde büyük oranda doğal ve endüstriyel kaynak tüketmektedir. Tekstil ürünlerinin tüm kullanım ömürleri sürecinde bakım için önemli ölçüde enerji ve çaba gerektirmektedir bu da kirlilik oluşturmaya ve yaşam döngülerinin sonunda önemli miktarda çöp yığınları oluşturmalarına sebebiyet verir. İncelenen sektörün bu yapısı ciddi çevre sorunlarından bazılarıdır (Fletcher, 2013).

Tekstil endüstrisi, yaklaşık 3000’in üzerinde kimyasalın kullanıldığı ve fosil yakıtlardan sonra dünyanın en büyük ikinci doğal çevre kirleticisi olarak kabul edilmektedir. Tekstil üretim sürecinin su tüketimi analiz edildiğinde sadece 1 kg kumaşı boyamak için yaklaşık 70 ila 150 litre su tüketildiği sonuçlarına ulaşılmaktadır. Yine aynı şekilde tekstil endüstrisinde yer alan işletmelerin hava kirliliğinin belirlenebilmesi adına atmosfere saldıgı karbondioksit miktarına bakıldığında yaklaşık 1.2 milyar ton salınım yaptığı görülmektedir. Tekstil endüstrisinin giderek artan tüketim seviyelerine ulaşmasıyla 2030 yılında küresel giyim üretimi için yaklaşık 118 milyar metreküp su tüketimi, 2791 milyon ton karbondioksit salınımı ve 148 milyon ton tekstil atığı olması beklenmektedir (Razzaq, Ansari, Razzaq, & Awan, 2018).

3. Ekolojik Tekstilde Marka Yaratımı ve Pazarlama

Doğanın kirlenmesinde sanayi kuruluşlarının çok büyük etkisi vardır. Ekolojik tekstilde marka yaratım alanı ile ilgili literatür incelemesi yapıldığında çok az çalışma olduğu görülmüştür. (Aydın & Çakar, 2014) çalışmalarında bireysel yaratıcılığın ekogirişimcilik alanında nasıl bir etkisi olduğunu araştırmışlardır. Günümüz dünyasının giderek ekolojik bir anlayışı içeren bir bilince sahip olması ve tüketicilerin ekolojik sorunlara verdiği önemin artmasından dolayı çalışmaları boyunca geri dönüşüm sektöründeki işletme sahipleri eko-girişimci olarak kabul edilmiş ve bu doğrultuda analizler yapmışlardır.

Tüketicilerin artan çevre bilinciyle; birçok marka, tekstil üreticisi, hazır giyim üreticisi ve satıcısı, ürünlerini pazarlarken “çevre dostu”, “toksik olmayan”, “doğal” gibi terimler kullanır. Ancak şirketlere özgü bu birinci nesil eko-etiketler ve eko-iddialar çok

az toksikoloji bilgisine dayanır. Bu etiketlerin yaygınlaşması ve kullanılması tüketici talebini artırmaktadır (Gündüz Balpetek & Gülümser: 2014).

Özgün ve Ayvaz (2017) çalışmalarında tekstil ve moda sektöründe sürdürülebilirlik kavramını ekolojik olarak incelemişlerdir. Çalışmalarında üreticiler, tüketiciler ve araştırmacılar arasında farkındalık yaratmayı, sürdürülebilir moda dikkat çekmeyi ve sürdürülebilir kalkınmaya katkıda bulunmayı amaçlamışlardır. Theilborie (2020) ekolojik bir giyim markası yaratmanın analizi ve yansıması üzerine çalışmıştır. Teorik çerçeveye ek olarak tekstil endüstrisinin gezegenimiz üzerindeki ekolojik etkisini ve ayrıca hızlı modanın neden olduğu büyük tüketimin etkisini çalışmasında vurgulamıştır. Yalçın (2022) çalışmasında Türkiye, Avrupa Birliği'nin enerji kaynaklarının tükenmesi konusundaki uyum politikası nedeniyle yeşil marka stratejilerine büyük önem vermekte olduğunu belirtmiş. Hükümet ve sivil toplum kuruluşlarının baskılarına ve tüketici taleplerine yanıt olarak, şirketler artık yeşil markalaşmanın uygulanması ve pazarlama karması stratejilerinin yeniden yapılandırılması için bütçe ayırmaktadır. Bu markaların yeşil marka stratejilerini nasıl uyguladığı sorusunu, yeşil marka uygulamasına ilişkin mevcut bilgi birikimini genişletmek ve katkıda bulunmak için çalışmasında ele almıştır. Ayrıca tekstil sektöründe sabit indirimli-düşük maliyetli markalar olarak bilinen markaları incelemiştir. Bu markaların seçilmesindeki amaç, düşük maliyetli sabit indirimli markaların yeşil markalaşma stratejilerini benimseyerek nasıl tasarruf edip düşük maliyetli kalabileceğini belirlemektir.

Ekolojik bir marka yaratmanın amacı, çevremiz üzerindeki ekolojik etkiyi azaltmak için bir çözüm olabileceğini kanıtlamaktır. Giyim markası, ikinci el ve kullanılmış giysilerden ekolojik kaynaklar ve kaynaklarla üretilen giysilerle dünyadaki tekstil üretiminin çevresel etkileri hakkında tüketicilere önleyici ve bilgilendirici bir mesaj iletmek istiyor. Ek olarak, marka değerlerine uygun bir tasarım oluşturmak marka için olmazsa olmaz bir eksenidir (Theilborie, 2020).

Marka adı, şirketin faaliyetlerini geliştirdiği veya faaliyet, ürün veya hizmetlerinin tanımlandığı isimdir. Marka adı tüketici üzerinde ilk olumlu izlenimi bırakmalıdır. Bir marka adı kısa olmalıdır. Markanın değerleriyle uyumlu bir isim elde etmek için ekolojiye atıfta bulunmak ve onu çevirmenin metaforik bir yolunu bulmak

önemlidir. Bunu yapmak için giyim markası, tekstil endüstrisinin ekolojik etkisini azaltmak için ekolojik kumaştan yapılmış giysiler ve kullanılmış giysiler sunmaktadır. Bu nedenle markanın ana eksenini, tekstil ve hızlı moda sektörünün sürekli tahribatına uğrayan gezegenimize yeniden nefes aldırmasıdır. Seçilen metafor, insan ve gezegen arasındaki karşılaştırmadır. Yani gezegenimiz insan yaşamı tarafından yavaş yavaş yok ediliyor, ama aynı zamanda insanlar da çevreyi yok ettikleri için kendilerini de kaybediyorlar. İnsanların yaşamak için kana ihtiyacı vardır, oksijeni akciğerlerden dokulara taşırlar ve buna karşılık dokular düzeyinde karbondioksiti yakalayarak solunum yolu ile atarlar. Giyim markası, tüketicinin tüketim açısından çevreye verdiği önemi de göstermek istemektedir. Tüketici, gezegenimizin sağlığını iyileştirmek istediği için bu ekolojik marka giysilerini tüketiyor (Theilborie, 2020).

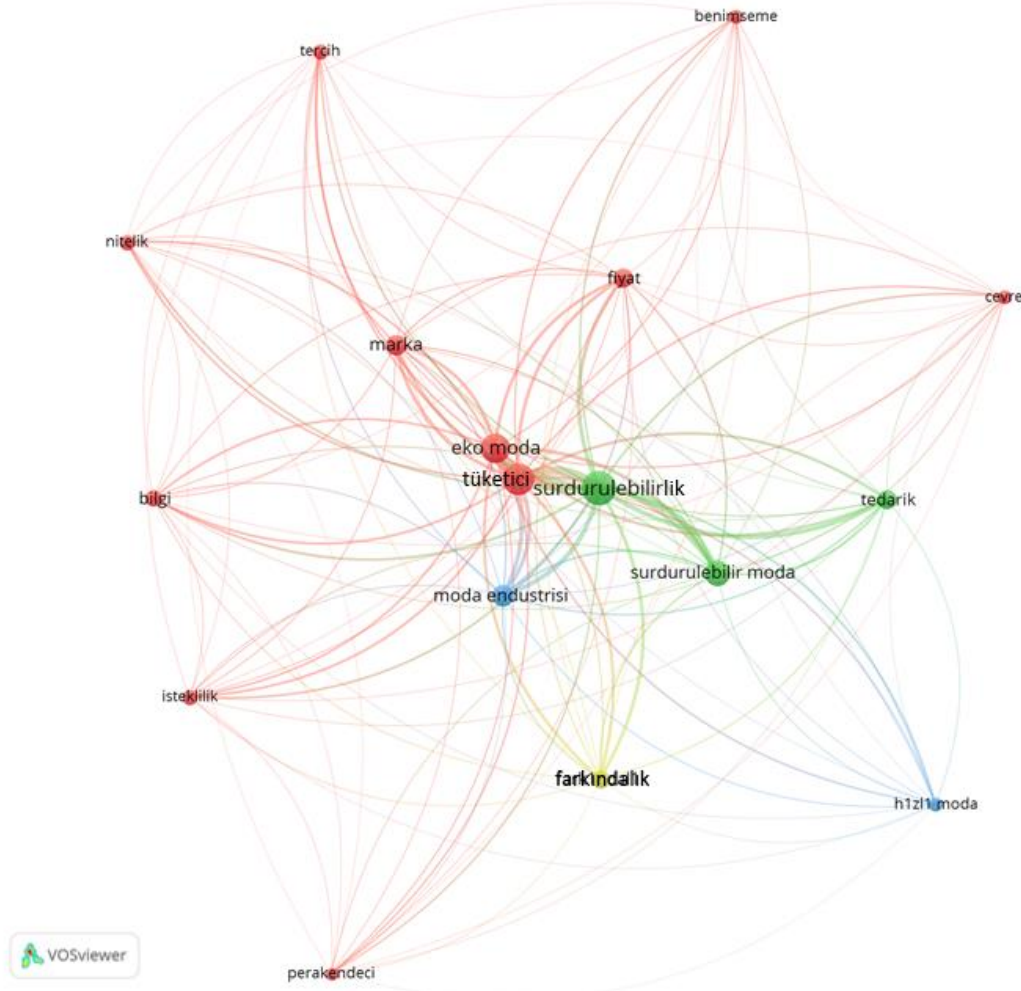
Amerikan Pazarlama Derneği (AMA) yeşil pazarlamayı pazarlama faaliyetlerinin kirlilik, enerji tükenmesi ve enerji kaynaklarının tükenmesi üzerindeki olumlu ve olumsuz yönlerinin incelenmesi olarak tanımlamıştır. Bu tanımın üç temel bileşeni vardır: 1) genel pazarlama faaliyetinin bir alt kümesidir; 2) hem olumlu hem de olumsuz faaliyetleri inceler; ve 3) dar bir çevre sorunları yelpazesi incelenir. Hem alıcı hem de satıcı karşılıklı yarar sağlamadıkça gönüllü değişim gerçekleşmeyeceğinden, kuruluşun ve tüm tüketicilerinin çıkarlarının korunmasını sağlar (Li ve Cai: 2008).

Ekonomik yaklaşıma göre pazarlama için ilk önemli adım, tüketicilerin ürünlerin maliyet ve faydasını nasıl algıladıklarını belirlemektir. Yeşil ürünleri pazarlamak için şirketler geçmişte genellikle iki adımlı bir strateji izlemiştir. İlk adımda, grup üyelerinin çevre bilinci derecesine göre pazarı gruplara ayırmışlar ve sonuç olarak en yüksek çevre bilincine sahip tüketicileri hedeflenmiştir. Saf yeşil tüketicileri hedeflemek belirli bir açıdan mantıklıydı: Temelde yatan beklenti, bu grubun sayıca artmaya devam etmesidir. Bu 'davranışçı' yeşil pazarlama konseptindeki ikinci önemli adım pazarlama üzerine olabilecek engellerin üstesinden gelmektir (Meyer, 2001).

4. Literatür Taraması ve Analizi

Çalışma için literatür araştırması yapılmış olup, bulunan araştırmalar analiz edilmiştir. Bilimsel ve akademik araştırmalar bağlamında dünya çapında yayınlanmış birçok hakemli dergiyi kapsayan Web of Science İndeksi’nde (Ulakbim, 2022) ekolojik

moda konusunda 1991 – 2022 yılları arasında yapılan 457’ü makale, 153’ü konferans bildirisi, 84’ü kitap bölümü olmak üzere 694 çalışma bibliyometrik analiz metoduyla incelendiğinde görülmektedir ki sürdürülebilirlik, tüketici, sürdürülebilir moda, eko moda, moda endüstrisi gibi kavramlar öne çıkmaktadır.



Şekil 2: Ekolojik Moda ile İlgili Bibliyometrik Analiz

Bu çalışma, inceleme alanı bakımından özgün bir yapıda olmakla birlikte, çalışmanın inceleme alanına giren: ekolojik tarım, ekolojik tekstil, sürdürülebilir tekstil, sürdürülebilir moda, ekolojik moda vb. konularda literatürde yer alan bazı çalışmalar şunlardır:

Türkmen (2009), ‘Tekstil ve moda tasarımı açısından sürdürülebilirlik ve geri dönüşüm’ başlıklı tez çalışmasında sürdürülebilirliğin tarihsel yapısına değinmiştir. Ayrıca aynı çalışmada ekolojik verimlik, ekolojik etkinlik ve ekolojik etkililik konuları

da incelenmiştir. Türkmen çalışmasında mevcutta kullanılan sürdürülebilir tasarım ürünlerini incelemiş bu bağlamda düzenlenen sergilerle ilgili veriler sunmuştur. Çalışmanın sonuç bölümünde sosyal ve çevresel bilinç oluşturulabilmesi için sürdürülebilir tasarım anlayışının önemine değinilmiş ve konuyla ilgili örnek tasarımlara yer verilmiştir.

Cuc ve Vidovic (2014), ‘Giyimde geri dönüşüm ile çevresel sürdürülebilirlik’ başlıklı çalışmalarında sürdürülebilirliği sosyal, çevresel ve ekonomik açılardan ele almışlardır. Çalışmada tekstil üretim sürecinde ortaya çıkan atıkların yok edilmesi, geri dönüşüm süreçleri, doğal kaynak tahribatının azaltılması konularında gerek mali gerekse de çevresel konularda çözümler sunulmaktadır. Araştırmada MIP modeli, geri dönüşümün sürdürülebilirlik kavramı için etkilerini ölçmede kullanılmıştır. MIP modelinde bağlı kalarak hammadde kullanımının azaltılması, istihdam artışı ve tekstil atıklarının geri dönüşümü başlıklarının birbirleriyle ilişkisi tespit edilmiştir (Cuc & Vidovic, 2014).

Kılıç (2013), ‘Giyim sektöründeki üretim artıklarının sürdürülebilir moda yaklaşımı ile değerlendirilmesi ve örnek bir uygulama’ başlıklı tez çalışmasında tekstil endüstrisindeki üretim sürecindeki atıkların miktarını ve atıkların geri dönüşümü yada bertaraf edilmesi yönündeki çalışmaların neler olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Tekstil atıklarının sürdürülebilirlik kapsamında yeniden değerlendirilmesiyle ilgili örnek tasarımlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada 32 firma rastsal olarak seçilmiş ve bu firmaların üretim sürecindeki atıklarını nasıl değerlendirdikleri, atıkların miktarı ve atık oluşum nedenleri incelenmiştir. 32 firma verisi toplanırken anket yöntemi uygulanmıştır. Çalışmada bu firmalardan toplanan atık numuneleri ile koleksiyon sunulmuştur. Koleksiyon temel olarak toplanan numunelerle oluşturulan 10 kıyafet tasarımından oluşmuştur. Bu çalışma ulusal bazda sürdürülebilir moda için uygulamalar sunması bağlamında yapılan ilk kapsamlı çalışmalardandır.

Cebeci (2013), ‘Ekolojik tekstillerin moda tasarımı üzerine etkileri’ adlı tez çalışmasında ekolojik tekstilin moda tasarımcıları açısından dikkat çekiciliğini ölçmek adına veri toplamıştır. Söz konusu çalışmada veri toplamak için moda tasarımcılarına yönelik 2 ayrı anket uygulanmıştır. Yapılan anketlerin ilkinde ekolojik tekstil ürünlerinin piyasadaki pozisyonu belirlenmeye çalışılmış ve yaygınlığının yeterli düzeyde olmadığı

sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan ikinci anket tasarımcıların ekolojik moda yaratmak üzerinde ne ölçüde çalıştıklarını ölçmeyi amaçlamış olup, oluşturulan tasarımların %10'luk kısmının ekolojik üretim sürecine tabi ürünlerden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonuç bölümünde “örümceğin gizemi” isimli koleksiyon sunulmuştur.

Ceylan (2015), ‘Tüketicilerin çevresel sürdürülebilirlik ve ekolojik moda konusunda bilgi düzeyi, tutum ve davranışlarının belirlenmesine yönelik bir araştırma’ adlı tez çalışmasında dünyada yaşanan çevresel sorunlara bağlı olarak tüketicilerin bilinç düzeylerinin ölçülmesi amaçlanmış bu bağlamda ekolojik moda eğilimleri hem üreticiler hem tüketiciler açısından incelenmiştir. Bu çalışmada bilgi düzeyinin ölçülebilmesi adına Eskişehir ilinde random olarak seçilen tüketicilere ulaşılmıştır. Ekolojik moda ve çevresel sürdürülebilirlik adına tüketicilerin davranışları ve bilgi düzeyleri anket çalışmalarıyla toplanan veriler üzerinden belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada ulaşılan verilerin analizi için t-testi, korelasyon analizi ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların sürdürülebilir çevre çalışmaları konusunda destekleyici yaklaşımda oldukları tespit edilmiştir. Tüketicilerin bu yaklaşımları davranışlarıyla aynı düzeyde olmamakla birlikte aralarında pozitif ilişki olduğu yapılan analizlerde belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca ekolojik modanın bilinirliği ve katılımcıların bu konudaki davranışsal tutumları analiz edilmiştir. Çıkan sonuçlarda ekolojik modanın tanınırlığının yüksek olduğu ancak davranışsal olarak aynı yüksek seviyelere ulaşamadığı görülmüştür.

Kosifoğlu (2021), ‘İnsan doğa ilişkisi çerçevesinde modada sürdürülebilirlik ve ekolojik moda anlayışının incelenmesi’ adlı tez çalışmasında endüstrileşen dünyada oluşan çevre kirlilikleri ve doğa tahribatında tekstil sektörünün yerinin belirlenebilmesi için araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmada sürdürülebilir modanın konu içindeki konumu araştırılmıştır. Yapılan çalışmada ekolojik modanın uygulanabilirliği üretici ve tüketiciler bağlamında incelenmiştir. Etik moda, sürdürülebilir moda, ekolojik moda kavramlarının alt başlıkları kategorize edilmeye çalışılmıştır. Yapılan tez çalışmasında nitel bir araştırma yöntemi belirlenmiş olup evren olarak belirlenen sosyal medya hesapları üzerinden içerik analizi yapılmıştır. Çalışma sonucunda incelenen sosyal medya hesapları üzerinden ekolojik moda hakkında bilinç oluşturulmaya çalışıldığı ve bir bağlamda da

başarılı olduğuna ulaşılmıştır. Bu sosyal medya hesaplarının sürdürülebilir moda üzerine hem üretici hem tüketiciler açısından farkındalık yarattığı ulaşılan bir diğer sonuçtur.

Lundblad ve Davies (2016), ‘Sürdürülebilir moda tüketiminin arkasındaki değerler ve motivasyonlar’ adlı makale çalışmalarında; sürdürülebilir moda üretim anlayışıyla üretilen tekstil ürünlerine karşı insanların yaklaşımlarını araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmada ayrıca sürdürülebilir moda ürünleri tüketicilerinin bu ürünleri alırken dikkat ettikleri kriterlerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada veri toplama yöntemi olarak yüz yüze görüşme tercih edilmiş ve çalışma evrenini 39 Kadın tüketici oluşturmuştur. Çalışmanın ulaştığı sonuç; tüketiciler başarılı olabilme duygusu, çevreye saygı, kendine saygı, çevre duyarlılığı, sosyal adalet ve daha az satın alma gibi unsurların etkisinde kalarak sürdürülebilir moda ürünleri tüketimine yönelmektedirler.

Hill ve Lee (2015), ‘Hızlı moda perakendecilerinin sürdürülebilir markaları genişletmeleri’ adlı çalışmalarında, hızlı moda satıcılarının sürdürülebilir markalara dair tanınırlık ve pazar genişletmelerine yönelik tüketicilerin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada yöntem olarak anket uygulaması benimsenmiş ve 598 kadın tüketici üzerinde araştırma yapılmıştır. Seçilen evrende Y jenerasyonu olarak adlandırılan kitlede 18-34 yaş arasında tüketiciler rastgele olarak belirlenmiştir. Ulaşılan sonuç olarak perakendecilerin yaptığı sürdürülebilir moda markaları çalışmalarının hızlı moda çalışmalarıyla uyumlu olarak algılandığı görülmüştür.

Sun, Kim ve Kim (2014), ‘Hızlı moda endüstrisinde sürdürülebilir yönelim, algılanan sürdürülebilir pazarlama performansı ve müşteri eşitliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi’ adlı çalışmalarında hızlı moda endüstrisindeki sürdürülebilir yaklaşımlar, sürdürülebilir ürünlere dair pazarın performansı ve tüketicilerin eşitliği konularında araştırma yapmışlardır. Sürdürülebilir moda ürünlerine dair Pazar performansının ve tüketici ilişkilerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada veri toplamak için 234 öğrenci üzerinde anket yöntemi uygulanmıştır. Çalışmada sonuç olarak çevresel performansın öneminin tüketicilerle kavrandığı anlaşılrsa da, üreticilerin sürdürülebilir odaklı pazarlama yöntemlerinin tüketicilerin çevresel algılarında değişiklik yaratmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Analiz ve Tartışma

Ekolojik moda, yavaş moda, sürdürülebilir moda ve ekolojik modanın pazarlanması konularının incelendiği çalışmaya dair güçlü yönlerin, zayıf yönlerin, fırsatların ve tehditlerin incelenmesi çalışmanın sonucuna dair anlaşılabilirliği artıracaktır.

Güçlü Yönler; Ekolojik moda çalışmalarının artması marka yaratım sürecinde çevre ve sosyal duyarlılığa sahip kişilerce rağbet görebilecektir. Bu bağlamda çevre bilincine sahip kişilerce de markanın popülaritesi artırılabilir. Bu doğrultuda hareket eden şirketler, ekolojik moda için ürünlerle ve çevre projeleriyle tüketicilerle olan bağlarını artırmaya çalışacaklardır. Hızlı moda endüstrisi çalışmaları ekolojik moda üretim sürecine göre çevreye daha fazla zarar vermektedir.

Zayıf Yönler; Hızlı moda ürünlerinin küresel anlamda geniş pazarlama ağına sahip olması ekolojik moda için marka yaratılması sürecinde olumsuz bir durum olarak görülmektedir. Ekolojik modanın çalışma içerisinde de belirtilen hammaddelerinin hızlı moda hammaddelerine göre kısıtlı bulunuyor olması ekolojik moda için zayıf bir yöndür. Ekolojik moda ürünlerinin endüstriyel tekstil ürünlerine göre maliyeti daha yüksektir.

Fırsatlar; Hızlı moda kavramı ekolojik moda için ya tek kullanımlık ya da az kullanımlık ürünler üzerine çalışmaktadır bu yüzden hızlı moda tedarik zinciri sürdürülebilir bir iş modeli olarak görünmemektedir, sürekli dönüşümü gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda ekolojik moda ürünleriyle çalışılan endüstrinin daha stabil yapısı üretim süreci açısından bir fırsat olarak görülebilmektedir. Başka bir örnek şu şekilde verilebilir; polyester ve diğer sentetik malzemelerin ürünlerde kullanılması çevreye önemli zararlar verebilmektedir bu konuya hassasiyet gösteren bir pazarlama stratejisi belirlenmesi ekolojik moda ürünleri için fırsat yaratabilmektedir. Aynı zamanda modern tekstil sektörünün içinde barınabilen emek sömürsü, mülkiyet hakları ve ihlalleri ya da tüketicilerin sömürülmesine yönelik aldatıcı reklamlar ekolojik modanın bu konulardaki aksi çalışmalarıyla endüstrinin gelişimini sağlayabilecektir. Hızlı modanın olumsuz yanlarına karşı yasal yaptırımların bulunması ve bu kanuni düzenlemelerin artması, ekolojik modanın ise tam tersi olarak kimi ülkelerde hukuksal anlamda teşvik edilir olması ekolojik tekstil çalışmaları fırsatlar yaratabilmektedir.

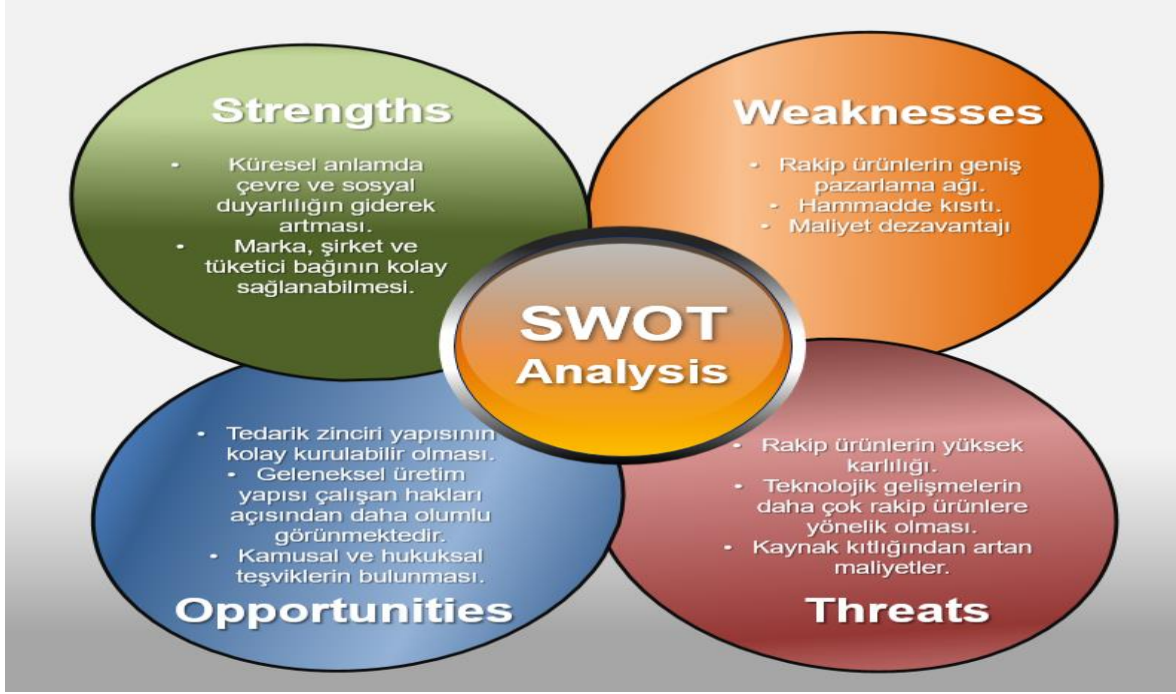
Gelişmiş ülkelerde büyüyen ekolojik ürün pazar yapısı marka yaratılması açısından avantajlı olabilmektedir.

Tehditler; hızlı modanın kâr oranları yüksek bir sektör olması. Hızlı moda üretiminde bu alandaki teknolojik çalışmalarla daha düşük maliyetli ürünler üretmek mümkündür. Ekolojik moda için özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için yeterli teknolojik yapı sağlanamamaktadır. Büyüyen rekabet ve artan maliyetler ekolojik moda ürünleri için marka yaratılmasında bir tehdit unsuru olarak görülebilmektedir.

SWOT ANALİZİ	
GÜÇLÜ TARAFLAR	<ul style="list-style-type: none">• Küresel anlamda çevre ve sosyal duyarlılığın giderek artması.• Marka, şirket ve tüketici bağının kolay sağlanabilmesi.
ZAYIF TARAFLAR	<ul style="list-style-type: none">• Rakip ürünlerin geniş pazarlama ağı.• Hammadde kısıtı.• Maliyet dezavantajı.
FIRSATLAR	<ul style="list-style-type: none">• Tedarik zinciri yapısının kolay kurulabilir olması.• Geleneksel üretim yapısı çalışan hakları açısından daha olumlu görünmektedir.• Kamusal ve hukuksal teşviklerin bulunması.
TEHDİTLER	<ul style="list-style-type: none">• Rakip ürünlerin yüksek karlılığı.• Teknolojik gelişmelerin daha çok rakip ürünlere yönelik olması.• Kaynak kıtlığından artan maliyetler.

Tablo 1: Ekolojik Moda Üretim Sürecinin SWOT Analizi Tablosu

Belirtilen güçlü yönler, zayıf yönler, fırsatlar ve tehditlerin uluslararası literatürde adlandırılması SWOT analizi şeklindedir ve sunulan şablonla şu şekilde özetlenebilir:



Şekil 3: Ekolojik Moda Üretim Sürecinin SWOT Analizi Şablonu

Sonuç

Küresel anlamda nüfus artışı, sanayileşme, teknolojik gelişmeler gibi faktörlerin etkisiyle üretim ve tüketim süreçleri sürekli olarak gelişmektedir. Tekstil endüstrisi ve moda akımı gelişirken hızlı tüketim ve yoğun üretim süreçlerine tabidir. Gerek ticari kaygılarla gerekse de gelişen teknolojinin seri üretime katkısıyla üretilen tekstil ürünlerinde çevre duyarlılığı ve sosyal konularda gerekli özenin gösterilmediği üretim süreçleri yaşanabilmektedir. Özellikle perakende tekstil üretiminde rekabet, modanın hızlı değişimi, maliyet ve fiyat avantajı sağlama gibi amaçlarla hareket edilebilmektedir. Bu durum neticesinde ekolojik tekstil, sürdürülebilir tekstil, yavaş moda gibi çevre ve insan duyarlılığı yüksek alanlarda tekstil üretimleri kısıtlı kalmaktadır.

Modern tekstil ve moda anlayışının beraberinde gelen hızlı üretim süreçleri zehirli kimyasallar, su sarfiyatı, tekstil atıkları gibi doğa sorunlarına yol açabilmektedir. Bu durumun alternatifi ve önleyicisi olarak ekolojik tekstilin geliştirilmesi, ekolojik moda ürünlerin tanınırlığının sağlanması önem arz etmektedir. Ekolojik tekstil ürünleri

üretirken doğanın daha az zarar görmesi sağlanabileceken, ekolojik moda kavramıyla da sosyal açıdan duyarlı insanlar çoğalabilecektir.

Ekolojik modada kullanılan doğal lifler ve bunların Türkiye özelinde incelenmesi ekolojik tekstil altyapısının kavranması açısından önemli görülmüş olup çalışma içerisinde grafiksel olarak ilgili verilere yer verilmiştir. Bu çalışmada tekstildeki yaygın moda ve üretim anlayışının tersi olan ekolojik moda kavramı ve buna bağlı olarak ekolojik tekstil ürünleri konusunda teorik açıklamalar yapılmıştır. Çevreye zarar veren üretim süreçlerinden uzaklaşılmasının bir yöntemi olabilecek ekolojik moda kavramına dair marka yaratılması konularında önerilerde bulunulmuştur.

Ekolojik moda üretim sürecinin Swot analizine tabi tutulmasıyla elde edilen sonuçlar göstermektedir ki yüksek rekabet ortamının şirketleri içine sürüklediği maliyet odaklı yaklaşımlar özellikle üretim sürecinde sosyal ve çevre duyarlılıklarının göz ardı edilmesine yol açmaktadır. Ancak küresel çapta tüketicilerin bilinçlenmesi, kaynakların sınırlı ve değerli olduğunun anlaşılması, devletlerin üretim süreçlerinde yalnızca maliyet odaklı değil de tüm paydaşları göz önünde tutarak her bir paydaşın hak ve sorumlukları çerçevesinde yasal düzenlemelere gitmesi gibi hususlar ekolojik moda kavramının önem kazanmasına katkı sağlamaktadır.

KAYNAKÇA

- Aydın, E., & Çakar, U. (2014). Ekogirişimcilik ve Yaratıcılık İlişkisi: Geri Dönüşüm Sektörü Üzerinde Bir Araştırma. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 77-90.
- Ayla, D. (2010). Bir Kırsal Kalkınma Yöntemi Olarak Ekolojik Tarım ve Tatuta Projesi. *Uluslararası Bölgesel Kalkınma Sempozyumu* (s. 453-461). Yozgat: Bozok Üniversitesi.
- Black, S. (2008). Eco-Chick: The Fashion Paradox. *Black Dog Publishing*, 22-26.
- Cebeci, D. T. (2013). *Ekolojik Tekstillerin Moda Tasarımı Üzerine Etkileri* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Ceylan, Ö. (2015). *Tüketicilerin Çevresel Sürdürülebilirlik ve Ekolojik Moda Konusunda Bilgi Düzeyi, Tutum ve Davranışlarının Belirlenmesine Yönelik bir Araştırma* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).

- Cuc, S., & Vidovic, M. (2014). Environmental Sustainability Through Clothing Recycling. *Operations and Supply Chain Management: An International Journal*, 4(2), 108-115.
- Çelik, Y., & Bilgiç, A. (2003). Dünyada ve Türkiye'de Organik Tarımın Mevcut Durumu ve Gelişimi. *Türk-Koop Dergisi*, 25.
- Fletcher, K. (2013). *Sustainable Fashion and Textiles: Design Journeys*. Routledge.
- Gam, H. J., & Banning, J. (2011). Addressing Sustainable Apparel Design Challenges with Problem-Based Learning. *Clothing and Textiles Research Journal*, 29(3), 202-215.
- Gündüz, M. (2001). Organik Yaş Meyve-Sebze Pazarında Mevcut Durum. *Ar-Ge İnfö Dergisi*.
- Gündüz Balpetek, F., & Gülümser, T. (2014). Tekstil ve Konfeksiyon Sektöründe Ekolojik Etiketler. *Electronic Journal of Vehicle Technologies/Tasit Teknolojileri Elektronik Dergisi*, 8(2).
- Gürçüm, B. H., & Yüksel, C. (2012). Moda Sektörünü “Yavaşlatan” Eğilim: Eko Moda ve Moda’da Sürdürülebilirlik. 1. *Uluslararası Moda ve Tekstil Tasarımı Sempozyumu*.
- Hill, J., & Lee, H. H. (2015). Sustainable Brand Extensions of Fast Fashion Retailers. *Journal of Fashion Marketing and Management*.
- İTKİB. (2005). Tekstil ve Konfeksiyon Sektöründe Ekoloji ve Ekolojik Etiketler. *İTKİB Ar-Ge ve Mevzuat Şubesi*, s. 1-8.
- Kenevir Ekimi Ve Kontrolü Hakkında Yönetmelik. (2022). Tarım ve Orman Bakanlığı: https://www.tarimorman.gov.tr/Belgeler/Mevzuat/Yonetmelikler/kenevirekimi_ve_kontroluhakkinda_yonetmelik.pdf adresinden alındı (Erişim Tarihi: 24.04.2022).
- Kılıç, S. (2013). Giyim Sektöründeki Üretim Artıklarının Sürdürülebilir Moda Yaklaşımı ile Değerlendirilmesi ve Örnek Bir Uygulama. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kim, Y. K., Forney, J., & Arnold, E. (1997). Environmental Messages in Fashion Advertisements: Impact on Consumer Responses. *Clothing and Textiles Research Journal*, 15(3), 147-154.

- Kosifoğlu, E. (2021). İnsan Doğa İlişkisi Çerçevesinde Modada Sürdürülebilirlik ve Ekolojik Moda Anlayışının İncelenmesi. İstanbul: İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Li, H., & Cai, W. (2008). Green Marketing and Sustainable Development of Garment Industry-a Game Between Cost and Profit. *International Journal of Business and Management*, 3(12), 81-85.
- Lundblad, L., & Davies, I. A. (2016). The Values and Motivations Behind Sustainable Fashion Consumption. *Journal of Consumer Behaviour*, 15(2), 149-162.
- Meyer, A. (2001). What's in It For the Customers? Successfully Marketing Green Clothes. *Business Strategy and the Environment*, 10(5), 317-330.
- Özdemir, S., & Tekoğlu, O. (2014). Ekolojik Tekstil Ürünlerinde Kullanılan Hammaddeler. *Akdeniz Sanat Dergisi*, 4, 27-30.
- Özgün, C., & Ayvaz, K. M. (2017). Tekstil ve Modada Sürdürülebilirlik. *Akademia Doğa ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(1), 110-119.
- Razzaq, A., Ansari, N. Y., Razzaq, Z., & Awan, H. M. (2018). The Impact of Fashion Involvement and Pro-Environmental Attitude on Sustainable Clothing Consumption: The Moderating Role of Islamic Religiosity. *Sage Open*, 8(2), 2158244018774611.
- Resmi Gazete. (2022, 3 2). *Mevzuat Bilgi Sistemi*. 3 2, 2022 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5262-20100311.pdf> adresinden alındı
- Sayın, C. (2001). Avrupa Birliği'nde Organik Tarıma Yönelik Politikalar. *Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 31-38.
- Sun, Y., Kim, K. H., & Kim, J. (2014). Examining Relationships Among Sustainable Orientation, Perceived Sustainable Marketing Performance, and Customer Equity in Fast Fashion Industry. *Journal of Global Fashion Marketing*, 5(1), 74-86.
- T.C. Tarım ve Orman Bakanlığı. (2022). T.C. Tarım ve Orman Bakanlığı. 3 1, 2022 tarihinde <https://www.tarimorman.gov.tr/Konular/Bitkisel-Uretim/Organik-Tarim/Genel-Bilgiler> adresinden alındı (Erişim Tarihi: 24.04.2022).
- Theilborie, J. (2020). *Project Globule: Creation of An Eco-Responsidle Clothing Brand* (Doctoral dissertation).

- Türkmen, N. (2009). Tekstil ve Moda Tasarımı Açısından Sürdürülebilirlik ve Dönüşüm. *Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi, İstanbul.*
- Ulakbim. (2022). Web of Science Core Collection: Dergi Değerlendirme Süreci ve Seçim Kriterleri. Ulakbim Web sitesi: https://cabim.ulakbim.gov.tr/wp-content/uploads/sites/4/2021/09/WS388947497_Turkey-Brochure_V3_RGB_TR-1.pdf adresinden alındı (Erişim Tarihi: 24.04.2022).
- Yalçın, D. (2022). Green Branding Implementations in Hard-Discount, Low-Cost Turkish Textile Brands. in *Green Marketing in Emerging Economies* (pp. 167-191). Palgrave Macmillan, Cham.
- Yücel, S., & Tiber, B. (2018). Hazır Giyim Endüstrisinde Sürdürülebilir Moda. *Journal of Textiles and Engineer*, 370-380.



International Journal of Social Sciences

ISSN: 2587-2591

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.12.18>

Volume 6/3

2022 p. 378-406

HOLLANDA'DA AZINLIK DİLİ OLARAK TÜRKÇENİN YÖNETİMSSEL DÖNÜŞÜMÜ

THE ADMINISTRATIVE TRANSFORMATION OF TURKISH AS AN ETHNIC MINORITY LANGUAGE IN THE NETHERLANDS

Mustafa GÜLEÇ*

ÖZ

Bu çalışmada, azınlık dili olarak Türkçenin Hollanda'daki konumu, tarihsel gelişimi içinde alanyazında sunulan verilerle karşılaştırmalı çözümleme yöntemi uygulanarak saptanıp eleştirel açıdan kısaca betimlenmiştir. 1970'li yıllardan itibaren göçmen azınlık dilinde (kendi dilinde) eğitim (OETC), farklı gerekçelerle tartışma konusu olmuştur. Öncelikle misafir işçi olarak gelen insanların, Hollanda'da kalıcı göçmen konumuna dönüşmesi, bu göçmenlerle ilgili eğitimsel, kültürel, ekonomik, siyasi algıyı kökten değiştirmiştir. Misafir işçinin kalıcı yani yerleşik göçmen olmayı seçmesi, Hollanda'daki siyasi iklimi de kökünden dönüştürmüştür. Sonuçta, tarihte uygarlıkların, devletlerin değişimi ve dönüşümü öncelikle büyük göçler sayesinde gerçekleşmiştir. Göçmenlerin Hollanda'ya sorunsuz uyumunu sağlamak, beraberinde dil edinimi, anadilde eğitim ve buna koşut olarak göçmen çocuklarının Hollanda okullarında eğitimsel başarısızlıklarını gerekçelendirme konuları sürekli ülke gündemini belirlemiştir.

Bugünün Avrupa'sında ve çokkültürlü ülküyü en azından kâğıt üzerinde benimsemiş Avrupa Birliği'nde çokkültürlü ve küresel eğitim hak ve uygulamaları, kuramsal düzlemde kalan, uygulamaya geçtiğinde ise kan ve toprak (uzam) yasası / hakkı örneklerinde olduğu gibi ırksal düşünce artalanına ve buna koşut düşünce dizgesine ilişkilendirilen

* Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Hollanda Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, E-posta: mustafagulec1970@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8238-0304, Ankara, Türkiye.

yaklaşım biçimleri olarak gözükmektedir. Bölgesel azınlık dillerinden (BAD) ayrılıp farklılaştırılarak genel azınlık dili (GAD) ulamına eklenen Türkçe, zaman içinde kendi dilinde ve kültüründe eğitim izleğinden, yerel düzleme indirgenerek yaşayan azınlık dillerinde eğitim izleğinin bir parçası olmuş ve en son evrede de azınlıkların kendi sorumluluk alanı olarak görülüp göçmen dernek ve vakıflarının eline maddi ve manevi açıdan teslim edilmiştir. Bu değişim ve dönüşümün kaçınılmaz sonucu, süreci kamusal açıdan denetlemenin açık vermeye başlaması ve koşut (paralel) toplum oluşturma endişesi olmuştur. Maddi ve manevi kaynak ve emek harcamadan yüksek nitelikli verim almak, genel olarak, uygulamada değil de dilek, istek ve beklenti düzeyinde yaşayan bir tasarıdır.

Bu araştırmanın alanyazına katkısı, genel azınlık dillerinden (GAD) olan Türkçenin Hollanda'daki konumunu, dönüşümünü ve bugün gelinen nokta itibariyle bütünle bağlantılı tarihsel gelişimi içinde eleştirel açıdan genel olarak değerlendirip karşılaştırmasıdır.

Anahtar Kelimeler: *Çokkültürlülük, KDKE, YADE, Hollanda, azınlık dilleri, anadili eğitimi, Türkçe.*

ABSTRACT

This study concerns the position of Turkish as an ethnic minority language in the Netherlands. In its historical perspective, data from the relevant literature will be compared and analyzed in order to demonstrate the historical development of Turkish in the Netherlands as an immigrant language. Firstly, Turkish was presented as a part of the mother tongue education to Turkish guest workers' children in the framework of OETC program, with the hope that those guest workers would go back to their country of origin. When it turned out that their ultimate intention was to stay permanently in the Netherlands, the Dutch government policy switched immediately from the multiculturalism to the approach of integration and finally assimilation.

In the process, the integration issue of the Dutch ethnic minorities has been the subject of intense public debates. As a result, the OETC program was transformed into OALT, in which the ethnic minority language can be seen as catalyst for integration and assimilation and is downgraded to the local level (in place of the national level) in terms of organization. At the end of this process, the OALT had legally been abolished in august 2004 and the related responsibility had totally been handed over to the shoulder of immigrant NGO's. Whilst looking at the current situation, we see that it created along the way an utterly concerned

government, which looks argus-eyed and skeptical at the educational practices of those NGO's, trying to exert more control and inspection on those civil institutions by worrying about yielding parallel societies within the Netherlands. This study provides a general historical overview and a kind of cost and benefit analysis for the Dutch society as a whole.

Keywords: *Multiculturalism, OETC, OALT, The Netherlands, ethnic minority languages, mother tongue education, Turkish.*

Giriş

II. Dünya Savaşı sonrası yeniden yapılanma sürecine girmiş Batı Avrupa'daki sanayileşmiş ülkelerin ekonomilerinde oluşan işgücü açığını, maliyeti mümkün olduğu kadar düşürerek kapatma hedefleri doğrultusunda, öncelikle İtalya, İspanya, Portekiz ve Yunanistan gibi Güney Avrupa ülkelerinden, Almanya, Hollanda, Belçika gibi Kuzey Avrupa ülkelerine işçi alımı söz konusu oldu. İşgücü maliyetini daha da fazla düşürüp kar oranını yükseltmeyi hedefleyen Batılı şirketler, bu ülkelerdeki kamu sektöründe gerekli düzenlemelerin yapılmasını sağlayarak, 1960'lı yılların başından itibaren Kuzey Afrika ve Doğu Akdeniz (Levant Bölgesi) ülkelerinden (örneğin Fas ve Türkiye'den) misafir işçi (*gastarbeider*) getirmeye başladı. Başlangıçta geçici konumda gelen düşük eğitimli ve kırsal kesim kökenli işçiler, zaman ilerledikçe, yani şirketler ucuz işgücüne, işçiler de gittikleri ülkeye alıştıkça, eş ve çocuklarını da yanlarına aldılar. Misafir konumunda olan bu işçiler, ilerleyen süreçte genel anlamda kalıcı olmaya karar verdiler. Böylece, Hıristiyan kültürünün baskın olduğu bu ülkelerde, Müslüman kökenli azınlıklar oluşmaya başladı.

Bu araştırma kapsamında, yukarıda kısaca ele aldığım azınlıklardan olan ve Hollanda'da sayı bakımından birinci sıradaki Türk kökenlilere sunulan dil ve kültür eğitiminin geçtiği evreler ve maruz kaldığı dönüşüm, Avrupa Birliği, Avrupa Komisyonu ülkeleri ve toplumbilimsel değişimler temel alınarak çözümlenecektir. Toplumbilimsel, tarihsel ve kültürel etkenler ile birlikte, söz konusu dönüşüm ve değişimlerin neden ve sonuçlarının açıklanması ve tartışılması amaçlanmaktadır.

Kuramsal Çerçeve

Çokkültürlü Avrupa'da bölgesel azınlık dilleri, (BAD, örneğin Hollanda'da Frizce) ile göçmen azınlık dillerini (GAD, örneğin Hollanda'da Türkçe ve Arapça)

karşılaştırdıkları incelemelerinde, Extra & Gorter (2001), BAD'nin kökenini Avrupa'da 19. Yüzyıldaki ulus-devlet oluşumuna bağlıyor. Bu süreçte kabul gören tek devlet-tek dil görüşünün etkisiyle BAD, devlet düzeyindeki her tür kamusal söylemin dışında tutuldu. Devletin resmi dili, kamusal alana doğrudan geçişi sağladığı için, BAD'nin nesilden nesile aktarımı da zorlaştı.

Diğer taraftan, GAD, giriş bölümünde belirtilen son 60 yıldaki göç hareketlerinin etkisiyle kendini gösterdi. GAD üzerine üretilen Avrupa kamusal söylemi, genel olarak ülkeye sonradan dışarıdan gelen ve topluma uyum sağlama gerekliliği olan yabancılara ait iletişim dizgesi biçiminde nitelendiriliyor (Extra & Gorter, 2001: 4). Bu bakış açısının türevleri, ulusal olmayan, ülkeye ait olmayan, bölgesel olmayan, yerli olmayan ya da Avrupalı olmayan gibi ifadelerde kendini göstermeye devam ediyor. Bu bağlamda, uyum kavramı ile GAD'yi dışlayıcı nitelendirmeleri yan yana kullanma ciddi bir karşıtlık oluşturuyor. Extra & Gorter'a göre bu kavramsal dışlamanın nedeni, yurttaşlık ve uyruk kavramlarının kısıtlayıcı biçimde yorumlanmasına bağlıdır. Tarihsel açıdan, kıta Avrupa'sında *ius sanguinis* (kan yasası / hakkı) geçerli tutulurken, Avrupalıların sömürgeleştirdikleri topraklarda ise *ius soli* ya da *ius loci* (toprak ya da uzam yasası / hakkı) kullanıma sokuldu¹. İkinci yasa, sömürge topraklarında doğan Avrupalılara, o ülkenin yurttaşlık haklarını elde etme kolaylığı getirdi. Birinci yasa ise Avrupa'ya dışarıdan gelenlerin yerli Avrupalılar ile kan bağı olmadığı müddetçe yurttaşlık hakkı elden etmesinin yolunu kapatmış oldu. Görüldüğü gibi, kan yasası ya da kan hakkı, Avrupa'yı ırk temelli bir kıta olarak betimliyor. Toprak yasası ya da hakkı da, sömürge topraklarını, aslında dolaylı olarak ırk temelli düzenlemenin yolunu açmış oluyor. Bu iki veri, küresel düzlemde, Avrupalılar nereye giderse gitsin, onlar için sürekli bir kazan-kazan durumunun bilinçli olarak yaratılmış olduğunu gösteriyor. Söz konusu çift işlevli durum, bir taş ile (en az) iki kuş yakalayıp bir yandan anakaranın yani anayurt Avrupa'nın 'ırksal açıdan saf, katışıksız' kalmasını sağlarken, diğer yandan, yayılmacı ve sömürgeci anlayışla ele geçirilen yeni toprakların da, Batı kültür coğrafyasının bir parçası haline getirilmesine zemin hazırlıyordu.

¹ Söz konusu olan iki tür hak ya da yasaya bugün bir de *ius doni* (yatırım yoluyla yurttaşlık hakkı kazanma) eklenmiştir. Bireyler, ilgili ülkenin ya da devletin ekonomisine, belli oran ve ölçütlere uygun olarak, yatırım ya da bağış yaptıklarında, doğrudan o ülkenin ya da devletin tanıdığı tüm yurttaşlık haklarını elde edebiliyorlar.

Bu tarihsel artalandaki Hollanda okullarında GAD eğitimi ve / ya da eğitim aracı olarak GAD'nin kullanımı, 1974 yılında, herhangi bir müfredat geliştirme, öğretmen eğitimi ve teftişi olmaksızın Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı tarafından başlatıldı (Van Der Avoird v.d. 2001: 232). Bunun nedeni, işçilerin misafir niteliğini bırakıp kalıcı olma eğilimi göstererek aile birleşimi yöntemine başvurularındır (Teunissen, 1986). 1974 yılında alınan Bakanlık kararının amacı açıklanırken, kendi içinde karşıtlık oluşturan ifadeler yer veriliyordu. Göçmen çocukların, Hollanda toplumuna hızlı biçimde uyum sağlamaları için Hollandaca öğrenmeleri elzemdi ve aynı zamanda, geri dönüşü sağlayabilmek için, ana dilleri olan Türkçe bilgisinin de geliştirilmesi gerekiyordu (Van Der Heijden, 1991: 246).

Karşılaştırmalı çözümlenme, GAD'den olan Türkçenin, Avrupa Birliği ve Komisyonu Ölçütlerine koşut olarak, çokkültürlü toplum söylemine ya da ülküsüne uygun biçimde ele alınmadığını, en olumlu dönemlerinde Hollanda toplumuna uyum ve Hollandaca öğrenmeyi hızlandırıcı etki işlevini devreye sokması bağlamında değerlendirildiğini göstermiştir. Bu süreçte göze çarpan özellik, bilimsel ve kuramsal verilerden ziyade toplumsal ve siyasi önceliklerin baskın konumda olmasıdır.

Çokkültürlülük, Dil ve Kimlik

Toplumsal ve siyasi öncelikler, dil olgusunun, bireysel ve toplumsal kimlik oluşturmada öncü etkenlerden biri olması verisinden kaynaklanmaktadır. Dil ve kimlik birbirinden ayrılmaz iki önemli etkense, dilin denetim altında tutulması, aynı zamanda kimliğin de kontrol edilebilir bir konuma getirilmesi anlamına gelecektir. Extra, Hollanda gibi çokkültürlü toplumlarda dil ve kimlik olgularının tekil bakış açısından yaklaşmak yerine çoğulcu, geniş kapsamlı, alanlar arası bir yaklaşım aracılığıyla aydınlığa kavuşturulabileceğini savunuyor (Extra, 2011: 7).

Kimlik kavramı, budunsal (etnik) köken ve daha sonra da ulusal köken olgularıyla çok yakın bir anlamsal bütünlük oluşturuyor. Fransız Devrimi'nin sonuçlarından biri olan ulus-devlet olgusu içinde, öncelikle budunsal bir kimliğin ve daha sonra da bütünleştirici bir kavram olarak ulus-devlet şemsiyesi altında ulusal kimliğin geliştiğini görüyoruz. Modernizmin etkisiyle tektipleştirici bir düzen öngören ulus-devlet, tekil bir ulusal kimliğin potasında tüm budunsal kimliklerin erimesini ve birleştirici, bütünleştirici ulusal bir kimliğin oluşmasını bekler.

Hollanda özelinde bakacak olursak, dinsel kimliğin oluşması evresinde (örneğin Frizlerin, budunsal bir yapı olarak paganlığı bırakıp Hıristiyanlığa dönmeleri süreci ve daha sonra da Hıristiyanlığın içinde Katolik-Protestan olarak ayrıma gidilmesi) budunsal kimliğin de eşzamanlı olarak belirlendiğini görüyoruz. Ulus-devlet yapılanmasında, sürekli bir sıradüzen (hiyerarşi) söz konusudur. Kurucu unsur da, aslında diğerlerinin yanında budunsal bir kimlik oluştursa da, ‘önce gelen, önce başlayan kuralları belirler’ ilkesi doğrultusunda, devletin resmi kimliğini oluşturma hakkını kendinde görür. Bu durum, coğrafyadan bağımsız olarak dünyanın her yerindeki ulus-devlet yapılanmasında görülen ölçünlü biçimde algılanan bir olgudur. Devleti kuran, kartları da belirler ve dağıtır. Yunancadaki budun sözcüğü *ethnos*, anlamsal olarak ulus, millet kavramına gönderimde bulunur. Ulusu kuran grup, Hollanda örneğinde olduğu gibi beyaz, Germen, Protestan Hollandalılar, kendilerini, eşyanın doğası gereği çoğunlukta olan bir budunsal kültürel topluluk olarak görmez. Ülkeyi kurduğu ve çoğunlukta olduğu için, doğal olarak ülkenin sahibi olduğunu düşünür ve buna bağlı olarak gerekli norm ve ilkeleri belirler. Azınlıkta olan ya da ülkeye sonradan bir biçimde gelenlerin kendisine toplumsal, kültürel ve siyasi açıdan uyum sağlamasını bekler. Bu beklenti, kendisinin çağlar boyunca hiç değişmeyeceği, sabit kalacağı inancıyla beslenen bir duygudur. Ancak her şey gibi, kültür de sürekli değişir ve dönüşür. Ülkeye başkalarının (ya da “yeni ötekilerin”) gelişi, budunsal azınlıkların ulusal azınlıklar konumuna yükseltilerek, göçmen azınlıkların ise sürece budunsal azınlık basamağından başlatılması ve böylece ulusal kimliğe sahip çıkılma hamlesi olarak görülebilir.

Extra, ulusal ve budunsal azınlıkların kavram olarak bir arada kullanılmasının konuyu karmaşık bir hale getirdiğini, aslında “yerli” yani “bizden olan” (*autochtoon*) azınlıklar ile “yabancı” yani “ülkeye sonradan gelen” (*allochtoon*), göçmen olarak katılan insanların oluşturduğu azınlıkları ayırmak için kullanıldığını belirtiyor (Extra, 2011: 7). Hollanda’ya son 60 yılda gerçekleşen göçler, azınlık kavramını da görecelendirmiş, yerel azınlıklara önceden olmadığı kadar haklar ve olanaklar tanınarak (yerel dilde eğitim, kültür etkinliği, yerel kimliği koruma, taşıma ve aktarma özgürlüğü) söz konusu toplulukların ulusal azınlıklar konumuna yüceltilmelerine neden olmuştur.

Ulus-devlet yapılanması içinde, Extra’nın belirttiği gibi, çoğunluk dilleri (ülkedeki resmi ölçünlü dil konumundaki iletişim dizgesi), topluluk sınırlarını dışa doğru belirlerken, azınlık dilleri de söz konusu sınırları içe doğru belirliyor. Bu betimlemeden

yola çıkararak konuya yaklaştığımızda, ulusal kimliğe ve budunsal kimliğe bağlılık kavramlarının yalnızca ölçek bakımından farklılık gösterdiğini öne sürebiliriz. Ancak bu yaklaşımda göz ardı edilen, ulusal kimliğin uluslararası düzlemde bir tür şemsiye kavram olarak yasal, kabul edilir, koruyucu ve kapsayıcı nitelik taşıyor olmasıdır. Budun ve budunsal kimlik türünden kavramlar, geç modern zamanların (yani yakın zamanların, örneğin 20. Yüzyılın ikinci yarısından sonraki dönemin) ürettiği gönderim çerçeveleri olarak gözlemlenir. Çoğunlukla duygusal çıkışlara ve tepkilere neden olan sözcükler oldukları için, azınlık ve çoğunluk toplumlarının öznel ve nesnel ölçütlere göre betimlenmesi sonucunu verirler. Söz konusu ölçütler arasında hemen dil, köken, tarih, soy, ırk, kültür ve din gibi olguları sayabiliriz.

Budunsal kimlikten bahsettiğimizde, bir kapsayıcı üst yapı olan ulusal kimliğe de dolaylı olarak mutlaka gönderimde bulunmamız gerekir. Avrupa bağlamında, ulus-devletler ve ulusal dil ve sınırlar arasında birkaç örnek dışında birebir bir bağ bulunmaktadır. Örneğin İtalya'da ulusal dil İtalyanca, Fransa'da ulusal dil Fransızca, İngiltere'de İngilizce, Hollanda'da Hollandaca, İspanya'da İspanyolca oluyorken, Belçika, Avusturya ve İsviçre'de ulusal dil belirlenmesi karmaşık bir görünüm sergiler. Bunun nedeni, söz konusu ülkelerin ulus-devlet yapılanmalarının çoklu içeriğe sahip olmasıdır. Bu devletler uluslaşırken, özdeşleştikleri budunsal kimlikten bir bakıma farklılık ya da ayrışma göstererek egemenlik ilan etme yoluna gitmişlerdir.

Ulus-devletlerin tamamı ulusalcılık ya da milliyetçilik düşünsel tabanı üzerine oturmuştur. Ulusalcılık ya da milliyetçilik kavramı, insanlık tarihinde, 18. Yüzyılda başlayan ve Fransız Devrimi ile taçlanan aydınlanma ve ulus temelli devlet kurma düşüncesinin somut sonuçlarından biridir. Öncesindeki imparatorluklar çağında, birçok budunsal kimlik, tek güçlü bir imparatorluk çatısı altında bir arada yaşam olanağı bulabiliyordu. Aydınlanma, modernizm, milliyetçilik (*nationalism*), çoşumculuk (*romanticism*) ulus-devlet yapılanması ve kimliğinin oluşmasında önemli rol oynadı. 20. Yüzyılda oluşan ulus-devletler, (ana)mal, hizmetler ve bireylerin devinimini artıran ekonomik ve ticari gidiş-gelişlerin etkisiyle görece tek tür (homojen) nüfus dağılımlarının içine, dışarıdan iş gücü olarak yeni azınlık toplulukları almaya başladı. Böylece karşıtlıklar daha da artarak belirginleşti. Sonradan gelen bu yabancı göçmenler, içerideki hâlihazırda bulunan ulusal azınlıkların algısını ve değerini de değiştirdi. Söz konusu

yabancı göçmen azınlıkların kamusal bellekte oluşturdukları imgeler, “yabancı” ile “uyum” kavramlarını sürekli birleşik biçimde kullanır (Extra, 2011: 10).

Bu azınlıklar, yaşadıkları ülkenin yasal yurttaşlığını elde etmiş olsa da, yabancı olarak nitelendirilmeye devam ederler. Extra, Avrupa Birliği bağlamında bu azınlıkların dillerinin yerel olmayan (*non-territorial*), bölgesel olmayan (*non-regional*), tarihsel olmayan (*non-historical*), yerli olmayan (*non-indigenous*) ya da Avrupalı olmayan (*non-European*) diller gibi sözcüklerle nitelendirildiğini ve uyum çağrısının, kullanılan bu ayrıştırma diliyle karşıtlık oluşturduğunu belirtiyor. Bir taraftan uyum (*integration*) ve eritme, kendine benzetme (*assimilation*) beklenirken, diğer taraftan ayrımcılık, ötekileştirme, yalıtma ve uzaklaştırma (dışlama) uygulanması, birbiriyle çelişen, çatışma halinde olan kavramlar olarak dikkat çekmiştir. Extra da, bu türden kavramsal uzaklaştırmaların, kuramsal çerçevede de belirttiğim gibi, tarihsel kan bağı düşüncesine bağlanabileceğini öne sürüyor (Extra, 2011: 10-11).

Yabancı azınlık gruplarıyla ilgili kamusal imgelem, söz konusu yabancıların buldukları topluma en kısa zamanda uyum sağlamak zorunda olduklarının vurgulanmasını da içerir. İlgili alanyazında çokkültürlü toplumların yabancıları benimseme ya da özümseme sürecinde, aşamalı olarak, adım adım derece artıran düzeyde farklı yöntem ve olgusal evrelerin söz konusu olduğu öne sürülüyor. Göç edilen topluma beklenen en yumuşak iniş, uyum (*integration*) durumunun oluşmasıyla gerçekleşir. Kültürel kökenini ve kimliğini koruyarak yeni topluma eklemlenme, uyum olgusunu doğurur. Uyum olmazsa, yeni toplumun içinde kültürel köken ve kimliğini koruyamadan erime ve ev sahibi (yerli) topluma, köken ve kimlik bakımından benzeme (*assimilation*) ortaya çıkar. Kültürel köken ve kimlik açısından ev sahibi toplumla sürtüşme olursa, azınlık grupları çoğunluk toplumundan ayrılmaya (*segregation*) gider. Ayrışmanın daha da ileri (uç) evreye geçmiş hali ise aykırılışma (*marginalization*) olarak gözlemlenir. Extra, Avrupa Birliği boyutunda siyasetçilerin, ulusal değerlerin korunması ve kaybı konusunu vurguladıklarını, ulusal ve bölgesel dillerin kültürel ve dilbilimsel çeşitliliğinin temel kaygı kaynağı olduğunu belirtiyor (Extra, 2011: 12). Bu bağlamda, ulusal ve bölgesel dillerin, Hollanda'nın kültürel kimliğinin çekirdeğini oluşturduğu sıkça dile getiriliyor. Ancak, aynı bağlam içinde, yabancı azınlık dilleri ve kültürleri, sorun kaynağı, geri kalma nedeni ve yabancı azınlıkların Hollanda toplumuna uyum sağlamasının önünde engel olarak görülürken; ulusal ve bölgesel dil ve kültürler, Avrupa Birliği

kaynaşma ve gelişme sürecinde, kültürel zenginlik kaynağı ve Avrupa bütünleşmesinin temel koşulu olarak nitelenmektedir. Durum böyle olunca, ulusal ve bölgesel dil ve kültürlerimize yönelik seçici; azınlık dilleri ve kültürlerine yönelik ise ayrımcı bir yaklaşım biçimi uygulandığını çok açık biçimde görebiliyoruz.

Azınlık Dillerinde Eğitim, KDKE (kendi dilinde ve kültüründe eğitim; OETC) ve YADE (yaşayan azınlık dillerinde eğitim; OALT)

Azınlık dillerinde eğitim olgusu, anayasal hukuk devletine ve insan hakları evrensel ilkelerine koşul olarak toplumsal demokratik yönetim anlayışı temelinde ve çokkültürcülük (*multiculturalism*) söylemi çerçevesinde Hollanda'da yaşayan tüm azınlıklara verilmesi gereken bir hak olarak yorumlanabilir. Ancak, bu yorumun arkasındaki gerçekçi yaklaşım, zamanın bir noktasında ülkeye geçici iş gücü olarak gelmiş olan göçmenlerin günün birinde geldikleri ülkelere geri dönmeleri beklentisinin bir uzantısıdır.

Bu gerçekçi istek ve yaklaşım, doğal olarak, geri dönüşü ve dönüşteki uyumu kolaylaştırmak için kendi dilinde ve kültüründe eğitim (KDKE ya da yerel adıyla OETC) izleğini ortaya çıkarmıştır. Aksi halde, kurucu unsur konumundaki hiçbir ulus-devletten, kolayca içine aldığı göçmenlerin kendileriyle birlikte getirdikleri dil ve kültürü, söz konusu ulus-devlet sınırları içinde devam ettirmelerine sıcak bakması beklenemezdi. Çünkü tanım itibarıyla, ulus-devletin kendi içinde yeni dil ve kültürlerin yeşerip güçlenmesine izin vermesi, eşyanın doğasına aykırı bir durum olurdu. Nitekim öyle de oldu. Göçmenlerin kaynak ülkeye dönücü değil de, Hollanda'da kalıcı oldukları iyice anlaşılınca, Hollanda toplumuna en hızlı ve etkin biçimde uyum sağlama izleği baskın söylemi oluşturdu.

KDKE, 1970'li yıllardan başlayarak 1995'e kadar sürdürüldü. Göçmenlerin kalıcılığı kesinleşince, bu tarihten itibaren Hollanda toplumuna uyuma ve Hollandacayı öğrenmeye yardımcı öge (dil desteği - *taalondersteuning*) olarak yaşayan azınlık dillerinde (göçmen dillerinde) eğitim (YADE ya da yerel adıyla OALT) izleği devreye sokuldu. Siyasi iklim, hızlı değişime maruz kalınca ve göçmenler de toplumsal tartışmalarda ana gündem maddesi olmaya başlayınca, YADE de varlığını bir on yıl bile sürdüremeden 2004'te devre dışı kaldı. Bu tarihten sonra, göçmenlerin dil ve kültürleri, kendi istek, irade ve eylemlerinin, bununla birlikte genel anlamda halkbilimsel

söylemlerin bir parçası oldu. Göçmenlerin kaynak ülkeye dönük dil ve kültür işlemleri, ilgili göçmen sivil toplum kuruluşlarının yani kamusal değil de özel girişimlerin sorumluluk ve eylem alanına bırakıldı. Ülkedeki siyasi iklimin belli biçimde değişmesinin yani çokkültürcülük söyleminin uyum, eritme ve benzeştirme söylemine dönüşmesinin etkisiyle, Hollanda devletinin göçmenlere yönelik kaynak ülke (dışa dönük) bakış açısı, hedef ülke (içer dönük) siyasetine evrildi.

1973 yılında Hollanda Kraliyet Kararnamesiyle kurulan ve yaptığı bilimsel araştırmalarla Hollanda Hükümeti'ne, bakanlıklara, Senato (*Eerste Kamer*) ve Temsilciler Meclisi'ne (*Tweede Kamer*), isteğe bağlı ya da bundan bağımsız olarak, bilimsel çözümlene, görüş ve öneri sunan Hollanda Toplumsal ve Kültürel Planlama Kurumu (*Sociaal en Cultureel Planbureau: SCP*), Yaşayan Azınlık Dillerinde Eğitim (*OALT*) programı ile ilgili 2001 yılında önemli bir rapor hazırladı. Kurum adına Monique Turkenburg tarafından Hollanda'nın yedi farklı kentinde ilköğretim okullarına yönelik yapılan keşif araştırmasının önsöz bölümünde o zamanki kurum müdürü Paul Schnabel, Hollanda'da yaşayan yabancı azınlıkların kendi dilleri ve kültürlerinde eğitimine yönelik, Hollanda hükümetleri tarafından 1970'li yıllardan beri eğitim politikaları geliştirildiğini belirtiyor (Schnabel, 2001: 1).

Göçmen çocuklarına kendi anadillerinde eğitim, toplumbilimci Schnabel'a göre baştan beri karmaşık ve tartışmalı bir konuydu. Yıllar geçtikçe, göçmen çocukların okulda başarısız olması ve genel anlamda göçmenlerin Hollanda toplumuna uyumda geri kalmaları gerekçe gösterilerek, azınlık dillerinde eğitim politikalarının hedeflerinde değişmeler olmaya başladı. Göçmenlere yönelik eğitim politikalarında anadilinin rolü çok sık tartışılır oldu. İlerleyen süreçte, anadilinin kendi başına taşıdığı önem ve kişilik gelişiminde üstlendiği rol bir tarafa bırakılarak; göçmen çocuklarına ilköğretim okullarında anadillerinde eğitim sunulması, Hollandacayı en hızlı ve en verimli biçimde öğrenip göçmenlerin Hollanda toplumuna uyumlarını hızlandırıcı etkisi olmasını sağlayabilmek amacıyla Hollandacayı destekleyici, kolaylaştırıcı bir ders olması gerekçesine bağlandı. 1990'lı yıllara gelinceye kadar, anadilde eğitim sunulması, göçmenlerin geldikleri ülkelere geri dönmeleri durumunda, çocuklarının anayurtlarına dilsel ve kültürel açıdan uyumda zorluk çekmelerini engellemeyi hedefliyordu. Göçmenlerin çoğunluğunun anayurtlarına dönme niyetinin olmadığı anlaşıldıktan sonra,

anadilde eğitim konusundaki hedef ve politikalar, temelden ve doğrudan değişmeye başladı.

Broeder ve Extra, o zamanki misafir işçi çocuklarının kendi dillerinde ve daha sonra da kültürlerinde eğitim almalarını sağlayabilmek amacıyla, 1974 yılında bakanlık tarafından herhangi bir izlek, müfredat, denetim ve yasal çerçeve hazırlamadan, yeni bir uzmanlık ve eğitim alanının hızlıca oluşturulduğunu ve bunun çok dikkat çekici bir gelişme olduğunu belirtiyor (Broeder & Extra, 1999). Yaklaşık bir on yıl geçtikten sonra, bu gelişme, ilgili ilköğretim yasasının hazırlanıp Hollanda Temsilciler Meclisi'nde (*De Tweede Kamer*) kabul edilmesine götüren süreci yarattı. Göçmen öğrencilerin bulunduğu okullarda en az sekiz göçmen öğrencinin ebeveynlerinin kendi dil ve kültüründe eğitim almalarını resmi düzlemde istemesi durumunda, bu okulların söz konusu dersleri okul izleğinde sunması koşulu getirildi. Kendi dil ve kültüründe eğitim derslerinden temel beklenti, Hollandacanın hızlıca öğrenilmesinde destekleyici işlevi üstlenmek oluyordu. Söz konusu derslere düşünsel ve kuramsal düzlemdeki yaklaşımın, çokkültürlü (ya da çokkültürcü), bağımsız ve özgür değer olmasından, Hollandacayı öğrenmeye ve Hollanda toplumuna uyuma kolaylaştırıcı etki yaratmasına geçiş gibi kökten bir değişim getirmesi, alandaki tüm paydaşların şaşkınlık ve kafa karışıklığı yaşamasına yol açtı. Bu değişimle örneğin Türkçe, yaşatılması gereken kültürel bir zenginlik düşüncesinden, Hollandacaya (yani uyum ve eritmeye) geçiş evresinde köprü işlevi üstlenen bir dil konumuna indirildi.

1992 yılında Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı'nın yaptırdığı bir araştırmada, kendi dilinde eğitimin, göçmen çocukların okul edimlerinde geri kalmalarının giderilmesi üzerinde herhangi bir olumlu etkisinin olmadığı saptanmıştır (bkz. Commissie Van Kemenade, 1992). Aynı araştırmada, yerli öğrencilerde olduğu gibi, göçmen çocuklarda da, budunsal / kültürel nedenlerden ziyade, toplumsal ekonomik etkenlerin daha belirleyici rol oynadığı öne sürülmüştür. Görüldüğü gibi, burada ilginç bir ayrışmaya gidilmiştir. Göçmen çocukların farklı bir budunsal / kültürel artalandan gelmeleri bir an için unutulmuş, Hollanda içinde düşük gelir grubunda olan ailelerden gelen yerli çocuklar ile aynı kefiye konulmaları söz konusu olmuştur. Bu süreçte, farklı dil ve kültüre sahip olmaları, bunun Hollandaca eğitim bağlamında fazladan baskın bir olumsuz etken olarak devreye girmesinin kaçınılmazlığı göz ardı edilmiştir. Çünkü düşük

gelir grubunda olan ailelerden gelen yerli çocuklar, en azından evde, okul dili olan Hollandacayı öğrenip kullandıktan sonra okul yaşamlarına başlıyorlar.

Van Kemenade Kurulu, bu bağlamda, aslında elmalar ile armutları karşılaştırma yoluna gitmiştir. Buna bağlı olarak, söz konusu kurul, kendi dilinde eğitimin okul edimlerinde geri kalışı giderecek (*achterstandsbestrijding*) bir araç olmaktan ziyade, kültür siyaseti ve ekonomik yaklaşım temelli olarak algılanması gerektiğini vurguladı. Böylece, bu Kurul, hükümete, ev dilinde (kendi dilinde) eğitimin özerk ve kültürel işlevi olduğunu, dolayısıyla buna koşul olarak yaklaşılması gerektiğini, öne sürdüğü “yaşayan azınlık (yabancı) dilleri” (*allochtone levende talen*) terimiyle bildirdi. Bu terim kapsamında, Hollanda kökenli olmayan (en azından tarihsel açıdan) ve fakat Hollanda’da varlığını sürdüren her dil, benzer değerlendirmeye alınmıyordu. Evde kullanılan yani evde yaşayan ve yaşatılan (kullanılan) dil, bir belirleyici ölçüt olarak, kuşak ve eğitimde geri kalma ölçütlerinin önüne geçiriliyordu. Buradaki tavır ve tutum değişikliği, söz konusu kurulun göçmen dillerine kültür siyaseti ve ekonomik eksende bakmayı önermesinden çok açık bir biçimde anlaşılıyor. Aktarılmak istenen ileti, “ulus-devlet içinde yabancı bir unsur olan göçmen dili ve kültüründe eğitime ısrarcı yaklaşma durumu kendini gösterirse, o zaman Hollanda ulusal kaynaklarını, bu sektörde harcamak uygun olmayabilir; o yüzden, kültür siyaseti ve ekonomik yaklaşım benimsenmelidir” satır aralarında sezdirilmektedir. Buradan da anlıyoruz ki devlet, kendi dilinde eğitimi, artık kamu bütçesinden karşılanması / desteklenmesi uygun olmayan bir kalem olarak görmeye başlamıştır ve kısa bir süre sonra, sorumluluğu ve yükü, göçmen topluluklarının omzuna yani onların kendi iç olanaklarına (örneğin göçmen derneklerine ve vakıflarına) bırakacaktır.

Nitekim önceleri kendi dilinde eğitim (KDE, *onderwijs in eigen taal: OET*) olan programın adı, daha sonra kültür ögesinin eklenmesiyle (*onderwijs in eigen taal en cultuur: OETC*) devam etti (kendi dilinde ve kültüründe eğitim, KDKE). Fakat, göçmenlerin kalıcılığı kesinleştikten sonra yaşayan azınlık dillerinde eğitim, YADE (*onderwijs in allochtone levende talen: OALT*) programı adını aldı. 1 Ağustos 1998’de Meclis’te kabul edilen bir kanunla, ülke çapında azınlık dilinde eğitim görevi, *OALT* (YADE) adı altında ulusal düzeyden yani Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı düzeyinden, yerel düzeye yani belediyelere (Bakanlık bütçesinden belediye bütçesi ve düzenlemesine bırakıldı) aktarıldı. Böylece azınlık dillerinde eğitim, ulusal (tümel ya da makro)

toplumsal politika geliştirme alanından indirgenerek yerel (tikel ya da mikro) politikaların bir parçası haline geldi. YADE (*OALT*) ile kendi dilinde (göçmen azınlık dilinde) eğitim, artık göçmenlerin eğitimsel / toplumsal geri kalışlarını giderme çabası olarak değil, kültürel bir etkinlik olarak nitelenmeye başladı. Ancak, siyasetin söylemleri ile alandaki uygulamalarda görülen sorunlar uyumsuzluk gösterince, göçmenler ülke gündeminde birincil konu başlığı olmayı sürdürdü.

Eşzamanlı olarak, göçmen azınlık ailelerden gelen öğrencilerin Hollanda ilköğretim okullarındaki düşük başarı düzeyi ya da başarısızlığı, ulusal çapta uygulanan eğitimde geri kalmayı engelleme (*achterstandsbestrijding*) politikalarının niteliği ile ilgili tartışmaların artmasına neden oldu. Göçmen azınlık öğrencilerinin eğitimdeki edim (performans) düşüklüğü, yalnızca siyaset ve eğitim çevrelerinde tartışılmakla kalmadı. Aynı zamanda, göçmen azınlıkların Hollanda toplumuna sorunsuz uyumunun sağlanması konusunda ülke çapındaki hararetli tartışmaların ana gündem başlığını oluşturdu (Turkenburg, 2001: 3).

Bu bağlamda, eğitim niteliğinin yükseltilmesi ve bu konuda gereken çabanın öncelikle okulların eylemine ve edimine bağlı olduğu dile getirildi. Ancak, aynı türden tartışmaların içinde, anadilin kendi başına bir değer ve önem arz ettiği genel anlamda bir kenara bırakılarak; vurgu, toplumsal uyum ve başarı için, bu çocukların bir an evvel akranlarının düzeyinde Hollanda diline hâkim duruma gelebilmelerinin sağlanması üzerine yapıldı. İlgili devlet bakanının 9 Haziran 2000 tarihli Hollanda Temsilciler Meclisi'ne sunduğu Eğitimde Fırsatlar Planı'nda, aralarında Türk kökenlilerin çoğunlukta olduğu göçmen azınlık çocuklarının ilköğretim öncesi, erken okul eğitimine ve aynı zamanda da Hollandacaya hâkim olma düzeyine öncelik verilmesi öneriliyordu (Turkenburg, 2001: 3). Bu durum, göçmen azınlık dili olan Türkçeye eğitimde yer verilmesinin, uygulamada, ancak ve ancak Hollanda'ya uyuma ve Hollandacanın hızlıca öğrenilmesine katkı sağladığı sürece mümkün olabileceği anlamına geliyordu. Böylece, bir göçmen, Hollandacayı ne kadar iyi konuşursa, o kadar çabuk ve iyi biçimde Hollanda toplumuna uyum sağlayacak ve okuldaki açıklarını hızlıca kapatabilecekti. Dolaylı olarak bunun anlamı, kâğıt üzerinde çokkültürlü (*multicultural*) olduğu söylenen ve uluslararası düzlemde bununla reklamı yapılan Hollanda toplumundan, uygulamada tekkültürlü ulus-devlet yapısına ve dolayısıyla zaman kaybetmeden uyum ve eritme yaklaşımının benimsenmesine geçilmesi oluyordu.

Böylece göçmen azınlık çocuklarının ilköğretim öncesi ve erken okul eğitimi kapsamında Hollanda dili ve kültürünü en hızlı, en etkin ve en verimli biçimde öğrenip Hollanda toplumuna her yönüyle uyum sağlamış, herhangi bir sorun çıkarmayan, fazla göze batmayan bireyler olarak katılımlarının nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği kamusal tartışmaların ana gündem maddesini oluşturdu. Tartışmanın diğer tarafında, çokdilliliği ve çokkültürlülüğü savunan alanında uzmanlar yer alıyordu (Bennis v.d., 2000²). Göçmen azınlık ailelerinden Hollanda ilköğretimine katılan çocukların evlerinde ebeveyn ve diğer akrabalarıyla iletişimde kullandıkları Hollandaca dışındaki dillerin varlığı, söz konusu çocukların okul edimlerine, eğitimsel, kültürel, toplumsal ve bilimsel gelişmelerine bir engel oluşturmayacağı ya da tam tersi bir kültürel zenginlik yaratacağı savını öne çıkarıyordu.

Engel olacağını ve buna bağlı olarak tekkültürlülüğü savunanlar, başka bir dilin varlığının, esas olan Hollanda diline ve toplumuna geçiş ve uyumun önündeki en büyük engel ve geciktirici öge olduğunu kabul ettirmeye çalıştılar. Çokkültürlülüğü ve başka bir dilin/kültürün varlığının kültürel zenginlik olduğunu öne sürenler ise ikidilli ya da çokdilli olmanın, dilbilimsel, bilişsel, ruhbilimsel ve toplumbilimsel üstünlüklerini sıraladılar. Bu görüşü savunanlar, çocuğun anadilinde iyi bir eğitim verildiğinde, sağlam bir kavramsal temel oluşturulduğunu, daha sonra bu temelden ikinci dil konumundaki Hollandacanın da etkin biçimde yararlanacağını belirttiler. Böylece kavram ve bilişsel süreçlerin gelişimi sağlanacaktı. “Başlangıçta baskın olan kendi dilinde” (burada anadili yani Türkçe demek isteniyor) bilgi ve becerilerin aktarımı, öğrenilecek ve daha sonra geliştirilecek dilin (Hollandacanın) kavramsal içeriğini güçlendirebilir (Teunissen, 1997: 52). Anadilin başlangıçta baskın olacağı ifadesi, zamanla ikincil konuma indirgenip unutulmaya maruz bırakılacağı istek ve beklentisini de satır arasında sezdiriyor. Bu görüşü savunanlar, çocukların eğitiminin ve yetiştirilme biçiminin de önemli olduğunu öne çıkarıp kültür eğitimi bağlamında yetiştirilme biçimlerinin ikinci dildeki (Hollandadaki) eğitim uygulamalarına koşut duruma getirildikçe, ikinci dilin ediniminin daha da basitleştiğini ve öğrencilerin okul edimlerinin iyileşmeye başladığını belirtiyorlar. Bu yaklaşıma göre, kendi dilinde ve Hollandacada verilen kültüre yönelik bilgi, görgü ve eğitimin koşut olması bireysel gelişimi destekleyici olacaktır. Özgül dil

² Bkz. <https://www.meertens.knaw.nl/meertensnet/wdb.php?sel=136324> (Erişim Tarihi: 10.11.2022)

edinim eğitimi, başlangıçta, daha sonra olduğundan daha etkilidir. İyi yönde ilerlemeler, doğrudan yeni dili, yeni alan ve işlevlere uyarlayarak gerçekleştirilebilir.

Teunissen (1997), göçmen çocukların Hollandaca dil düzeylerinin ve okul başarılarının okula başladıklarında düşük olması konusunda bazı gerekçeler öne sürüyor. Göçmen azınlık grupları arasında en çok Türk, Faslı ve Çinli çocuklar, ilkokula başladıklarında Hollandaca baskın bir dil konumunda değildir. Bu durum, Hollandacanın ediniminde gecikmeye neden oluyor. Sözlü iletişimde çok fazla sorun gözlemlenmese de, okul bağlamında yazılı iletişim edimleri gerektiren durumlarda, örneğin okuma-anlama ve yazma becerilerinde zayıflık ve sözcük dağarcığında eksiklikler kendini gösteriyor. İlköğretim kurumlarının öğrenim izleklerinin tekdilli yerli öğrencilerin düzeyine göre hazırlanması nedeniyle göçmen çocuklarının düzey uyumları zorlaşabiliyor. Azınlık dillerinde verilen eğitim ile ilköğretim kurumlarının öğrenim izlekleri arasında dil becerileri ve okula yönelik eğitsel hedefler bakımından koşutluk söz konusu olmuyor. Durum böyle olunca, göçmen çocuklar ev ile okul arasında kalıyor ve ne evden ne de okuldan yeterli bilişsel desteği alabiliyor (Teunissen, 1997: 54).

Aynı zamanda, azınlık dilinde baskın olan göçmen öğrencilerin okula uyumunu hızlandırmak için daha kökten yöntemlere başvurmayı önerenler de oldu. Yüzme dersi almaya gelen öğrenciyi suya alıştırma sürecinden geçirmek yerine birden suya itme ve batırma eyleminin, yüzme öğrenim sürecini hızlandırması ve böylece zaman kazanma düşüncesinden benzetme yaparak dil öğreniminde de göçmen çocukları birden Hollandaca dil havuzuna itip batırmanın etkin ve olumlu sonuçlar verebileceği savunuldu (örneğin bkz. Driessen, 1994). Bu bağlamda, kendi dillerinde eğitimin fazla bir yarar getirmemesi bir yana, Hollandacanın edinilmesinin ve göçmenlerin en hızlı ve etkin biçimde Hollanda toplumuna uyum sağlamasının önünde bir engel oluşturması sıkça vurgulandı. Bu bakış açısına göre, çocuklara kendi dillerinde eğitimde harcanan zamanın Hollandacanın ve okul becerilerinin edinimine, uygulamaya alınmasına ayrılması, zaman kaybını ve çocukların okulda geri kalışlarını önleyebilirdi.

Bu süreçte, okulların türü ve niteliği de önem kazanmaya başladı. Göçmen çocuklarının çoğunlukta olduğu okullara, Hollanda konuşma dilinde “*zwarte school*” (kara okul ya da göçmenlerin çoğunlukta olduğu okullar), yerlilerin çoğunlukta olduğu okullara da “*witte school*” (ak okul ya da yerli Hollandalıların çoğunlukta olduğu okullar)

nitelemeleri kullanıldı. Bu *kara okullara* giden göçmen çocuklar, kendi aralarında sıkça kendi dillerini (örneğin Türkçeyi) kullanacakları için, Hollandacanın gelişmesi ve edinilmesi yine sekteye uğrayacaktı. Söz konusu *kara okulların* oluşumu, göç olgusunun getirdiği en önemli yan etkilerden biri olarak görülebilir. Yukarıda kısaca özetlediğim noktalara bağlı olarak, okul ve eğitim edimleri Hollanda ortalamasının altında kalan göçmen öğrenciler, belli okullarda toplanmaya başladı. Aynı anda yerli ailelerin de çocuklarını belli okullara yönlendirmeleri, *kara okulların* tersine *ak okulların* doğal olarak ortaya çıkmasına neden oldu.

Bu toplumsal ayrımlaşma, göçmenlerin yoğunlukta olduğu *Randstad* olarak adlandırılan ülkenin batısındaki yönetsel, ticari ve ekonomik açıdan daha devingen büyük kentlerin bulunduğu, büyük çapta Kuzey ve Güney Hollanda Eyaletlerini kapsayan bölgede oldu. Yasal düzenlemesi yapılan YADE (*OALT*) ile ilgili izlek, yerel azınlık (göçmen) dernekleri ile işbirliği içinde, belediyelerin ebeveyn isteklerini ölçerek karar alabileceği konuma getirildi (Turkenburg, 2001: 8-9). Buna göre, mevcut eğitim bağlamı ve olanakları içinde, evde Hollandacadan farklı bir dil konuşan öğrencilere, kendi dilinde eğitim alabilme olanağı sağlandı. Ancak önemli bir farklılık olarak, YADE'nin okul müfredatı dışında sunulmasının belirtilmesi gerekir. Bu değişimin uygulamadaki anlamı, yalnızca çok istekli, çok azimli, çok özverili ve kendi kültürüne oldukça hassas ve bilinçli olan öğrencilerin, müfredat dışına atılan bu dersleri almaya yönelecek olmasıdır. Bu çerçevede belediyelerin görevi, yerel azınlık (göçmen) dernekleriyle işbirliği içinde ebeveynlerin istek ve beklentileriyle ilgili ölçüm çalışmaları düzenlemektir. Burada hedeflenen, Hollandaca dışında bir ev dilini kullanan azınlık çocuklarına kendi dillerinde ders verilecekti, ancak bu dersler, okul ders izleğinin (müfredatının) dışında tutulacaktı.

İzleğin dışında tutulması, derslerin seçilip takip edilmesinin önüne ciddi bir soyut engel koymuş oldu. Görünürde hiçbir engel yokken, ruhbilimsel açıdan derslerin uzaklaştırılması, uygulamada aksaklıklara neden oldu. Diğer bir karmaşıklık da, YADE'den faydalanacak olan öğrencilerin genel olarak eğitim edimlerinde de geri kalmış olan öğrencilerin oluşturduğu grup olmasıydı. Göçmen öğrencilerin, düşük toplumsal ekonomik çevrelerden gelen ve eğitim edimleri buna koşut olarak düşük olan yerli öğrencilerle aynı kefeye konmaları, öncelikle ilkesel anlamda haksızlık yaratıyordu. Çünkü göçmen öğrenciler, yerli öğrencilerden farklı olarak Hollanda dili becerilerinde de eksik durumda okula başlıyordu. Bir benzetme yapmak gerekirse, aynı ulamdaki

(kategorideki) yerli öğrenciler, alt toplumsal, kültürel-ekonomik gelir grubunda olmalarından dolayı, örneğin bir futbol karşılaşmasına 1 – 0 yenik durumda başlarken; göçmen öğrenciler, Hollandaca eksikliğinden dolayı en az 2 – 0 geriden başlama durumunda kalıyorlardı.

YADE izleği, kendi dil ve kültüründe eğitim programına kıyasla, göçmenlere yönelik köken kültürüyle bağı canlı tutmayı sağlayacak temel insan hakkı çerçevesinde kültürel destek izleği olarak niteleniyordu ve okul genel izleğinin dışında ama aynı zamanda fiziksel anlamda da okul binasının dışındaki bir uzamda (örneğin göçmen derneklerinin belirleyeceği bir binada) verilebiliyordu. Tüm bu değişikliklerde temel çıkış noktası, hem kültür desteği sağlanması, hem de Hollanda dilinin en hızlı ve yetkin biçimde edinilmesi, böylece de okul ediminin yükseltilmesi oluyordu.

Kâğıt üzerinde tüm bu süslü ve yaldızlı sözcükler, gerçek yaşamda ve uygulamada aslında göçmen azınlık dillerindeki eğitimin, devletin ulusal düzlemdeki denetim ve düzenlemesinden yavaş yavaş çıkarılarak, yerel yönetimlere ve göçmen sivil toplum kuruluşlarına doğru kaydırılması anlamına geliyordu. Kuramsal olarak devletin çokkültürlülüğü tanınması, uygulamada yerini uyum ve eritme, benzeştirme (*integration and assimilation*) yaklaşımına süreç içinde bırakacağını sezdiriyordu. Böylece, bir taşla (en az) üç kuş vurularak hem kültürel tanıma ve saygı sergilenirken, hem genel bütçeden ayrılan parasal destek azaltılıp söz konusu eğitim yerel düzeyde görecelendiriliyordu hem de Hollanda ilköğretimine dilsel ve eğitsel anlamda destek ve uyum hızlandırılmış oluyordu. Yerel düzeye indirgenen YADE, erişilebilirlik bakımından biraz daha zorlaşmış ve hedef kitleden uzaklaş(tırıl)mış oluyordu.

Bilindiği gibi, KDE ve daha sonra eklenmiş haliyle KDKE³ olan (*OET* ve *OETC*) izlekleri, Hollanda'nın ilgili bakanlıkları tarafından, misafir işçilerin ülkelerine döndüklerinde çocuklarının anavatanlarındaki dilsel ve kültürel bağlama uyumsuzluk yaşamaması için düzenlenip desteklenmişti. Göçmenlerin Hollanda'da kalıcı bir azınlık oluşturacağı kesinlik kazanınca, ilgili göçmenlere yönelik eğitim politikaları değişim ve dönüşüme uğradı. YADE izleği, göçmen politikalarını ulusal düzlemde belediyeler

³ KDKE için belirlenen hedef göçmen grupları: eski sömürge toprağı olan Malaka'dan gelenlerin çocukları, ebeveynlerinden en az birinin eski misafir işçi getirme alanı olan Akdeniz havzasındaki ülkelerden gelen kişilerin çocukları, ebeveynlerinden en az birinin Hollanda'ya sığınmacı olarak kabul edilen öğrenciler, bir Avrupa Birliği ülkesinden gelen öğrenciler (bkz. Turkenburg, 2001: 18).

düzeyine (yerel boyuta) indirgedi. KDKE ile YADE arasındaki değişim, göçmen dillerindeki eğitimin bir kültür eğitimi olarak görülüp ilkökul müfredatının dışına (fiziksel anlamda ilkökul binası içinde ya da dışında olmasının bir farkı olmaksızın) taşınması; ilkökul birinci ve dördüncü sınıflar arası Hollandaca öğrenmeyi destekleyen ve hızlandıran bir izlek olarak görülüp okul müfredatı içinde tutulması uygulamalarında kendini gösterdi (Turkenburg, 2001: 9).

YADE'nin bir kültür eğitimi izleği olduğunun vurgulanması, kendi dili aracılığıyla öğrencinin kültürel artalanı ile bağ kurmasının kolaylaştırılmasının hedeflendiğini belli ediyordu, ancak uygulamada karşılaşılan sorunlar, kolaylaştırma yerine zorlaştırmanın somut olarak gözlemlenmesine neden oldu. Okul izleği dışına atılan anadili eğitimi, genel okul müfredatı içinde çalışan ve yorulan öğrencinin olağandışı ilgi, güç ve isteğinin olması durumunda gerçekleştirilebilecek uzak bir hedef olmaya başladı. Uygulamada kendi dilinde eğitim, aslında böylece somut anlamda öğrenciden ve göçmen ailelerden nazik bir dokunuş ile uzaklaştırılmış oldu. İlgili eğitim programlarının yerel yönetimlere (belediyelere) ve göçmen derneklerine bırakılması, böylece gereksiz bürokratik, ekonomik ve toplumsal engeller oluşmasına neden oldu. Belediyeler bu özgül hedef için devletten ek ödenek aldılar. Söz konusu belediyeler, bu ödeneği okullara verme koşulu olarak, ilgili okulların göçmen aileler üzerinde yapacağı istek ve beklenti ölçümünün sonucunu öne sürdüler. Aradaki farklılıklara ek olarak, KDKE için belli göçmen grupları hak sahibi olmasına karşın, YADE kapsamına Hollanda'daki tüm göçmen gruplarının alındığını belirtebiliriz.

Belediyeler de, doğal olarak, göçmenlerin kendi dillerinde eğitimi, kültürel bir değer olarak değil, Hollanda dili, toplumu ve kültürüne en hızlı ve etkili biçimde uyumu kolaylaştıracak izlekler olarak gördü ve buna koşut olarak maddi ve manevi destek verdi. Böylece, YADE, gerçek anlamda, yerel düzeyde göçmenlerin toplumsal geri kalışlarıyla mücadele (*achterstandsbestrijding*) izleği rolünü üstlendi. Kâğıt üzerinde beliren kültürel değer kavramı, uygulamada algının değişerek “geri kalmış kültürleri ilerlemeye teşvik etme” azim ve çabasına dönüştü. Üstelik bu işin parasal boyutu da, devlete herkes gibi vergi ödeyen göçmenlerin sırtına yüklendi. Kendi dilinde eğitim, Hollanda'ya uyuma katkı sağlayacaksa (ilkokul birinciden dördüncü sınıfa kadar), resmi okul ders programı içine alındı. Katkı sağlaması söz konusu değilse, okul dışında bırakıldı.

YADE'nin KDKE'den diğer bir önemli farkı da, yönetimsel anlamda ortaya çıktı. İçeriksel, yönetsel ve uygulamaya dönük sorumluluklar, bütünüyle merkezi yönetimin denetiminden alınarak yerel yönetimlerin (belediyelerin) karar alanı içine bırakıldı. Belediyeler, göçmenlerin kendi dillerinde eğitim için devletten belli (yalnızca bu amaca yönelik) bir ödenek alacaklar; göçmen ebeveynlerle görüşüp onların düşüncelerini dinledikten sonra, verecekleri kararda özgür olacaklardı. Eğer YADE izleğini uygulama kararı alırlarsa, o zaman belediyeler olarak, göçmenlerin eğitimde geri kalışlarıyla mücadele etkinlikleri (*GOA: gemeentelijke onderwijsachterstanden beleidsplan*) içinde YADE'nin de ayrı bir madde başı olarak gösterilmiş olması gerekmektedir (Turkenburg, 2001: 9). Bu bağlamda, *SCP*'nin YADE ile ilgili raporunda vurgulanan diğer bir nokta da, belediyelerin eğitimde geri kalmayı önleme siyaseti uygulamalarında ülke çapında ölçünlü (standart) uygulama çerçevesi söz konusu iken, YADE, bu ülke çapındaki kapsamın dışında bırakıldı. Bu saptama bile, başlı başına YADE'nin ne kadar önemsendiğini görebilmek açısından ilginç bir veri sunuyor. YADE için gerekli öğretmen seçimi, işe alımı ve çalıştırılması konularında sorumluluk, ilgili okul yönetimlerine verildi. YADE kapsamında verilen derslerin niteliği ve içeriği, ilgili Bakanlığın teftiş kurulları tarafından denetleniyordu. Dolayısıyla, YADE, uygulamada yerleşse de, eğitsel süreç denetimi yine de devletin eli altındaydı.

YADE sonrası durum

1 Ağustos 1998'de Hollanda Temsilciler Meclisi'nde (*De Tweede Kamer*) kabul edilen bir kanunla yürürlüğe giren YADE (uygulamada Türkçe ve Arapça için), tam altı yıl sonra yine ağustosun aynı gününde (1 Ağustos 2004'te) yine benzer bir kanunla ve Senato'nun (*De Eerste Kamer*) onayıyla yürürlükten kaldırıldı. İlgili kanun önerisi, 19 Şubat 2004 tarihinde Temsilciler Meclisi tarafından işleme koyuldu. Meclis'te çoğunluğu oluşturan siyasi partiler⁴, kanun taslağına olumlu oy verdiler. Hollanda Senatosu'nun

⁴ SP (*Socialistische Partij*), D66 (*Democraten66*), VVD (*De Volkspartij voor Vrijheid en Democratie*), CDA (*Christen Democratisch Appèl*), ChristenUnie, SGP (*De Staatkundig Gereformeerde Partij*) ve LPF (*Lijst Pim Fortuyn*) adlı siyasi partiler, olumlu oy verdiler. PvdA (*Partij van de Arbeid*) ve Groenlinks Partisi (Emek Partisi ve Yeşil Bağlantılar Partisi) ilgili kanuna şerh koydular. Hollanda Senatosu, yasa önerisini 18 Mayıs 2004'te oylamaya gitmeden kabul etti. Yalnızca Emek Partisi ve Yeşil Bağlantılar Partisi şerh koyduktan sonra, Sosyalist Parti'den (*SP*) Senatör Van Raak'ın sunduğu, YADE için önceden ayrılan kaynakların bütçeye iade edilmeden eğitimde geri kalmayı engelleyici diğer etkilere aktarılması konusundaki teklifi, 25 Mayıs 2004'te ayağa kalkma ve oturma biçimindeki oylama yöntemiyle reddedildi. Yalnızca Emek Partisi (*PvdA*), Yeşil Bağlantılar Partisi (*Groenlinks*) ve Sosyalist Parti (*SP*) Senatörleri ayağa kalkarak olumlu oy verdiler (bkz. https://www.eerstekamer.nl/wetsvoorstel/29019_beeindiging_bekostiging).

konuyla ilgili bildirisinde, ilk ve orta öğretim ile uzmanlık merkezleri hakkındaki yasanın değiştirilmesine ve YADE'nin masraflarının devlet tarafından karşılanmasına son verilmesine, 1 Ağustos 2004 tarihinden itibaren yasal düzlemde karar verildiği belirtiliyor. Senato, bu yasa önerisiyle birlikte, Hollanda'da yabancıların topluma uyum sağlamaları yolunda ilerleme kaydedildiğini, söz konusu uyumun temelini Hollanda diline hâkim olmanın oluşturduğunu ve bu bakış açısından hareketle de YADE için herhangi bir kaynak ayrılmayacağını vurguluyor.

Kaynak ayrılmayacağı, kadrodaki öğretmenlerin de işsiz kalacağı anlamına geliyordu. Bu eğitimcileri kadroda tutabilmek için bir toplumsal düzenleme yapıldı⁵. Bu amaçla, Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı (*Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*) ile Hollanda Sendikalar Birliği (*Vakcentrales*) arasında 2003 yılı sonunda bir uzlaşım sağlandı. Bu çerçevede, her bir YADE öğretmeni için belli bir miktar ödenek sağlanacaktı. Söz konusu ödenek, öğretmenlerin farklı alanlarda ders vermelerini sağlayabilmek amacıyla gerekli hizmet içi eğitim almaları ve/veya yeni bir iş bulmalarında yardımcı olmak (*outplacement*); daha düşük maaş düzeyindeki bir işi kabul etmeleri durumunda, onlara maaş desteği vermek ve belli yaş sınırının üzerindeki öğretmenlere yurtdışına yerleşmeleri durumunda, yasal işsizlik/yardım ödeneğinin üzerinde bir rakamın yarısını ödemek için harcanacaktı.

Regioplan araştırma bürosu, Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı'nın verdiği görevle, YADE'nin kaldırılması sonrasındaki durumu kavramak amacıyla bir ölçüm yaptı. Araştırma sonucunda verilen rapora göre, 31 Temmuz 2004'te toplam 290 Hollanda ilköğretim okulunda 1340 YADE öğretmeni bulunuyordu⁶. Bu durum, okul başına dörtten fazla öğretmen olduğunu gösteriyor. Okul başına görevli olan YADE öğretmeni sayısı, 1'den 44'e kadar değişebiliyordu. 1 Ağustos 2004 itibariyle devreye giren YADE'nin (*OALT*) kaldırılması yasasından sonra, 1340 öğretmenin yarısından fazlası (yaklaşık 770) işsiz durumuna düştü. Yaklaşık üçte biri (yaklaşık 440 kişi) bağlı buldukları okulun teklif ettiği diğer işleri kabul etmek zorunda kaldılar. Geriye kalan öğretmenler (yaklaşık 130 kişi), hemen hemen eşit dağılımı sağlayacak biçimde, ya başka

⁵ Ayrıntılı bilgi için bkz. https://www.regioplan.nl/wp-content/uploads/data/file/rapporten-1200-1299/OALT_1242.pdf. Uitvoering Sociaal Plan OALT-leraren, eindrapport, C. F. Faber, S. W. van der Ploeg, E. Tromp. Amsterdam, 2005. (Erişim Tarihi: 12.11.2022)

⁶ Bkz. https://www.regioplan.nl/wp-content/uploads/data/file/rapporten-1200-1299/OALT_1242.pdf (Erişim Tarihi: 12.11.2022)

bir okulda farklı türden bir göreve başladılar ya eğitim sektörü dışında bir yeni bir işi kabul ettiler ya da belirtilene göre bilinmeyen ve diğer ulamına denk gelecek bir durum içinde bulundular.

Regioplan’ın ilgili araştırma metninde, YADE öğretmenlerinden çok azının yasa çıkışından sonra işsiz kaldığını, birçoğunun kendi okulları bünyesinde yeni görevlere getirildiğini okuyoruz. Bunun en önemli nedenlerinden biri olarak da, YADE sunulan okullarda göçmen öğrencilerin çok sayıda olduğu ve bu öğrencilerin genel olarak eğitimde geri kalmış (*achterstandskinderen*) çocuklardan oluşmasına bağlı olarak, öğretmenlere bu çocuklarla ilgili destek alanlarında yeni görevlerin kolayca bulunabildiği gösteriliyor. Kullanılan kavram türlerine baktığımızda göçmenlere genel olarak sorunlu grup bakış açısıyla yaklaşıldığını kolayca anlayabiliyoruz.

Bu rapora göre, Protestan okulları, okul yönetimleri ve hacimleri küçük olmasına rağmen, söz konusu öğretmenlere yeni görev ve kadro bulma konusunda oldukça mahir davranmışlardır. Bu öğretmenlerin görece olarak küçük bir kısmı işsiz kalmıştır. Roma-Katolik okulları ve diğer belli bir inanç, dünya görüşü ya da öğreti üzerinden eğitim yapan özel okullar da (*bijzondere scholen*), söz konusu öğretmenleri, eğitim yardımcısı (*onderwijsassistent*) olarak niteledi ve bu tanıma uygun görevler verdi. Bu bakış açısında, tam yetkili öğretmen olarak nitelemek yerine, eğitimde geri kalma sorunlarını çözmeye yardımcı, süreci kolaylaştırıcı eleman olarak görmek öne çıktı. Protestan okulları ise söz konusu eğitimcileri, tam yetkili sınıf öğretmeni (*groepsleeraar*) olarak niteledi ve buna uygun biçimde görevlendirdi. Bu rapor, göç olgusuna, okul türlerinin de farklı biçimde yaklaştığını sezdiriyor.

SCP’nin alanda etkin rol oynayan paydaşların görüş, yaklaşım ve uygulamaları üzerine 7 farklı belediyede yaptığı YADE araştırmasında, belediye encümenleri ve memurları, okul yönetim kurulları ve bölüm yönetimleri tarafından YADE’nin Hollandacaya geçişte dil desteği olarak olumlu işlev üstlendiği görüşü dile getirilmiştir (bkz. Turkenburg, 2001: 76). Aynı konuda, YADE öğretmenleri, göçmen dernekleri ve ebeveynler, birbirinden farklılaşan biçimde, YADE’nin hem olumlu hem de olumsuz yönlerini öne çıkaran görüşleri belirtmişlerdir.

Aynı çalışmada, dil desteği olarak YADE’nin sorunlu yönleri, ilgili belediyeler tarafından şu ana başlıklar altında toplanmıştır (bkz. Turkenburg, 2001: 78): öncelikle dil

desteği kavramından tam olarak kastedilenin ne olduğu ve bu desteğin uygulamada nasıl çalıştığı konusu netlik kazanmamıştır. YADE öğretmeni ile sınıf öğretmeni arasında işbirliği ve eşgüdüm, eksiklikler içermektedir. Okul düzeyinde destek yetersizdir (okul yönetimlerinin YADE'den beklentileri düşük düzeydedir). Yeterlik almış YADE öğretmenlerinin ya da ikidilli YADE öğretmenlerinin sayısı yok denecek kadar azdır. KDKE ve YADE öğretmenleri, dil desteği verme konusunda her zaman uygun değildir. KDKE ve YADE öğretmenlerinin Hollanda dili becerilerinde eksiklikler gözlemlenmektedir. YADE öğretmenlerinin ders ve çalışma saatleri, görüş alışverişinde bulunmayı zorlaştırıyor ya da olanaksızlaştırıyor. Mevzuat ile ilgili sorunlar söz konusudur, çünkü bazı okullar, mevcut olanaklardan yararlanmak ve muhtemelen farklı biçimde uygulamaya geçirmek istediğindedir. Dil desteği izleğini uygulamaya geçirecek olan sınıf öğretmenlerinin bilgilendirilmesinde ve yönlendirilmesinde eksiklikler var. Yeni biçimleri ve yöntemleri öğrenme zorunluluğu nedeniyle KDKE ve YADE öğretmenleri üzerinde büyük bir yük söz konusudur. YADE öğretmenlerinin okul dizgesi içinde bir konum edinmeleri sorun oluşturmaktadır.

Kültür eğitimi (aktarımı) bağlamında, göçmen azınlıkların kendi dillerinde eğitim uygulamalarının hafta içi okul saatlerinden okul dışı saatlere ve hafta sonuna alınması, söz konusu hizmeti sağlayan, sunan ve alan tarafların hiçbirinde, ne yazık ki, gözle görülür bir memnuniyet yaratmadı (bkz. Turkenburg, 2001: 87). Okulların ilgili eğitime zaman ve yer bulması zorlaştı. Öğretmenlerin, ebeveynlerin ve öğrencilerin coşku ve isteğinde azalmalar oldu. YADE'nin kültür eğitimi olarak sorunlu yönleri, ilgili paydaşlar tarafından şu ana başlıklar altında toplanmıştır (Turkenburg, 2001: 88): farklı mekân ve zamanda bu derslerin verilmesi ebeveynlere göre sorun yarattı. YADE öğretmenlerinin tamamı için alanında yetkin olduğu söylenemez ya da yetkinliklerini resmi düzlemde kanıtlayabilecek durumda değiller. Okul ve/veya okul yönetimlerinde YADE ile ilgili istek az. Çocuklardaki istek de az; hafta içi bütün gün okulda oldukları için yorgun durumdalar. Buna bağlı olarak, odaklanma sorunları yaşıyorlar ve başka şeyler yapmak istiyorlar. Genele bakıldığında, bu derslerle ilgili düzenlemede sorunlar var. YADE öğretmenlerinin özlük haklarında eksiklikler var ve bundan dolayı, genel düzende belirsiz bir konum olarak gözüküyor. YADE öğretmenleri fazla çalışıyorlar ve bundan dolayı örneğin öğretmenler kurulu toplantılarına katılamıyorlar. YADE öğretmenlerinde istek ve coşku eksikliği gözleniyor; okul saatleri dışında çalışmak

istemiyorlar ve YADE öğretmeni bulmakta güçlük çeken okullar var. Paydaşların çoğu, YADE'nin Hollandacaya dil desteği olarak sunulmasını desteklerken, bundan ayrıca kültür eğitimi olarak sunulması konusuna destek oldukça azdır (Turkenburg, 2001: 93).

Uygulamada etkinlik, hız ve verimliliği artırması beklenirken, YADE'nin yerel yönetimlerin sorumluluk alanına bırakılması, görüldüğü gibi, söz konusu eğitim alanının daha da sorunlu bir yapıya dönüşmesine neden oldu. Sürecin bütünü göz önüne alındığında, bu dönüşüm sonun başlangıcı olarak nitelenebilir. Nitekim yerel yönetimlerin bu dillerde eğitimi düzenlemesi sonrasında, 2004 yılında YADE izleği ulusal eğitim düzenlemelerinden bir yasa ile çıkarıldı. Bir merdivenin basamakları benzetmesinden yola çıkarak üst basamaktan yani ulusal düzeyden Hollanda'daki yolculuğuna başlayan YADE, önce bir basamak indirilerek yerel düzeyin gündemine indirildi. Daha sonra bir basamak daha inerek kamusal sorumluluğun dışına çıkarılıp özel girişim, gayret ve sorumluluğun alanına yani özellikle göçmen derneklerinin karar süreçlerine bırakıldı. Böylece, azınlıkların dili konusu, azınlıkların kendi iç sorunu ve sorumluluğu olarak görülmeye başladı.

Bu bakış açısı, göçmenlerin hali hazırda kurmuş olduğu ya da kuracağı göçmen dernek ve vakıflarının, eğitim alanına ister istemez girmesine (itilmesine) yol açtı. Genel olarak bir cami cemaati etrafında toplanan bu dernek ve vakıflar, anadilde eğitim vermenin yanında, doğal olarak, din eğitimi, Kuran kursları ve buna benzer toplumsal, kültürel kurslar da düzenlemeye başladı. Devlet, kendini bu özgül eğitim alanından çekme kararı alınca, azınlıklar da, doğal olarak kendi başlarının çaresine bakma kararı aldılar. Azınlıkların dili, kendi kültürel sorumlulukları olunca, ilgili sivil toplum kuruluşları, dernek ya da vakıflar genel olarak bir cami etrafında "hafta sonu okulları" (*de weekendscholen*) adı verilen oluşumlar içinde söz konusu dilleri ve kültürleri gelecek nesillere aktarma yoluna gitmek zorunda kaldılar.

Bugün gelinen noktaya baktığımızda, trajikomik bir manzara ile karşı karşıya kalıyoruz. 18 Kasım 2022 tarihine gelindiğinde Hollanda'daki tüm ulusal yayın organlarında, söz konusu hafta sonu okulları doğrudan haber konusu oldu. Hollanda hükümeti ve Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı, azınlık sivil toplum kuruluşlarının sorumluluğuna bırakılan bu okulların Bakanlık Teftiş Kurulu tarafından denetlenmesi gerektiğini dile getirdiler. Gazete başlıkları, ilgili Eğitim Bakanı Dennis

Wiersma'nın hafta sonu okullarının Bakanlık Teftiş Kurulu tarafından gözetim altına alınmasının mümkün hale getirilmesi yönünde demeç verdiğini aktarıyor⁷. Eğer yanlış giden bir takım işler oluyorsa, ilgili Bakanlığın konuya müdahale etmesi gerektiği, adı geçen bakan tarafından açıklandı. Çocuklara, Hollanda toplumu aleyhine eğitim verildiği zaman, bakan olarak kendisinin uygun biçimde müdahale etmek istediğini belirtti.

İlgili bakana göre, geçen yıllarda az sayıda yaygın eğitim (*informeel onderwijs*) okulunda, eşdeğer toplum ve hukuk devleti ilkelerini hiçe sayacak tarzda dersler verildiğine dair ihbar alındı. Bu yüzden, ciddi anlamda ters giden işler yapılıyorsa, bakanlığın devreye girebilmesi için daha fazla gözetim yapılması gerektiği öne sürüldü. Bakan Wiersma, söz konusu yaygın eğitim okullarının büyük çoğunluğunun topluma olumlu katkılar sağladığını vurguluyor: “..Ancak maalesef yanlış yapan küçük bir çekirdek azınlık var. Eğer bu konuda bir şey yapmazsak, örgün öğretim okullarımızdaki öğretmenlerimizin emekleri maalesef boşa gidecek..⁸”. Bakan Wiersma, burada dolaylı olarak, eğitim alanında ulus-devlet düşünce silsilesinin altını oyucu öğreti aktarımına, devletin kendisi fiilen devreye girerek izin vermeyeceğini; yaygın eğitimde böyle uygulamalar olursa, devletin denetimindeki örgün eğitimin bundan ciddi anlamda zarar görebileceğini onaylıyor. O zaman bir kişi çıkıp doğal olarak şu soruyu sorabilir: eğer azınlıkların kendi dilinde/kültüründe eğitim, bu kadar önem arz eden hassas bir konu idiyse, o zaman söz konusu eğitime maddi ve manevi kamusal destek (devlet desteği), 2004 yılında yasal olarak neden bütünüyle yürürlükten kaldırıldı? Şimdi gelinen durumda oluşan sıkıntıların kökeni, tarihsel süreç içinde, devletin anlam ve önem taşıyan desteğini kesip, ilgili sorumluluğu göçmen örgütlerinin omuzlarına bırakmasında aranabilir mi?

Aynı çevrimiçi gazete haber metninde, ayrıca, Bakanlığın, bu gelişmelerden endişe duyan ebeveynler ve örgün eğitimde görevli öğretmenler için bir ihbar hattı oluşturacağı bildiriliyor. İlgili hafta sonu okullarını denetlemekle görevlendireceği kurulun görev tanımını, Bakan, bizzat söz konusu Kurul ile görüşerek belirleyecek. Öncelikle sorunun hukuksal açıdan iyi biçimde tanımlanması gerekiyormuş. Bakan

⁷ İlgili haber metinleri için bkz. <https://nieuws.nl/algemeen/20221118/wiersma-wil-toezicht-inspectie-op-weekendscholen-mogelijk-maken/> (Erişim Tarihi: 15.11.2022)

⁸ <https://nieuws.nl/algemeen/20221118/wiersma-wil-toezicht-inspectie-op-weekendscholen-mogelijk-maken/>

Wiersma, görüşmeleri sonunda elde ettiği saptama ve çözümlenmeleri, 2023 yılının başında Hollanda Temsilciler Meclisi'ne sunacaktı.

Hollanda kamusal radyo ve televizyon ağı *NOS*'nin (*De Nederlandse Omroep Stichting*) yayınına göre, göçmen dernek ve vakıfları etrafında sivil girişimle açılan hafta sonu okulları, Hollanda toplumu içinde koşut (paralel) toplumlar oluşturma tehlikesini içinde barındırıyor⁹. Bu haber metninde, söz konusu okullar, Hollanda devleti tarafından parasal olarak desteklenmeyen yaygın eğitim kurumlarıdır. Bilindiği gibi, azınlıkların dil ve kültür eğitimi, Hollanda devleti tarafından 2004 yılında örgün eğitimin dışına itilmiştir. Bu okullar, yaygın eğitimin bir parçası ve bir sivil toplum girişimi olduğu için, doğal olarak, Bakanlığın Eğitim Teftiş Kurullarının denetimine de dâhil değildir. Bakan Wiersma, son gelişmelerden sonra, yaygın eğitimi de Bakanlığın teftiş alanı içerisine katmayı istiyor. Bakan Wiersma, aynı haber metninde, *NRC* ve *Nieuwsuur* haber kanallarının 2019 yılında Hollanda'daki Selefi Müslüman okullarına yönelik yaptığı araştırmaya gönderimde bulunarak, Hollanda Temsilciler Meclisi'ne sunduğu raporda “tüm ülke çapında en azından elli yaygın öğretim biriminde, ülkeye uyuma, demokrasiye ve hukuk devletine aykırı görüşlerin binden fazla sayıda öğrenciye yüklendiğini görmenin ne kadar acınası bir durum olduğunu” ifade ediyor¹⁰.

Söz konusu Bakan, yaygın öğretimde, “hangi görüş, öğreti ya da inançtan olursa olsun, ister dinsel, ister aşırı sağ, ister aşırı sol ya da ister başka bir düşünsel inançtan olursa olsun” her türden aşırılığa karşı önlem almayı amaçlıyor. Bakan, Hollanda içinde, “birbirine koşut (paralel) toplumların” aynı anda oluşmasından endişe ediyor ve “hiçbir çocuğun, ayrımcılık, hoşgörüsüzlük ve yalıtımcılığın (dışlamacılığın) kabul edilebilir bir şey olduğunu öğrenmemesi gerektiğini” vurguluyor. Devletin denetleme kurullarına geniş yetkiler verilebilmesi için ilgili yasanın değiştirilmesi gerekiyor. Bu haber metni¹¹, Hollanda siyasetinin yıllarca bu sorun ile boğuştuğunu ve Bakanın, hiçbir çocuğun yaygın eğitimde hukuk devletine ters düşen fikirleri öğrenmemesi gerektiğini vurguladığını aktarıyor. İlgili Bakan, çocukların, hafta içi örgün eğitim-öğretim kurumlarında kadın ve

⁹ Bkz. <https://nos.nl/artikel/2452893-kabinet-wil-toezicht-op-weekendscholen-gevaar-voor-parallele-samenlevingen> (Erişim Tarihi: 15.11.2022)

¹⁰ Bkz. <https://nos.nl/artikel/2452893-kabinet-wil-toezicht-op-weekendscholen-gevaar-voor-parallele-samenlevingen> (Erişim Tarihi: 15.11.2022)

¹¹ Bkz. <https://nos.nl/artikel/2452893-kabinet-wil-toezicht-op-weekendscholen-gevaar-voor-parallele-samenlevingen> (Erişim Tarihi: 15.11.2022)

erkeğin eşit olduğunu, okulda elinden gelen çabayı göstermenin önemini, kadın ya da erkek (cinsiyet farkı gözetmeksizin) kime istersen ona âşık olabileceğini öğrendiğini, ancak hafta sonu yaygın eğitim kurumlarında kadın olarak banka hesabı açtırma hakkının olmadığı, eşcinsellerin pencereden aşağıya atılması gerektiği gibi zıt ve aykırı (sakıncalı) görüşleri edindiğini ifade ediyor. Bu saptamaların sabitlemiş kalıplar, imgeler ve önyargılar üzerinden gittiği açık biçimde görülüyor ve kaçınılmaz biçimde düşünce ve ifade özgürlüğü hakkını kısıtlayıcı etki yaptığı, Hollanda toplumunda geniş çaplı olarak tartışılıyor. Bu konuya, bu çalışmanın doğrudan konusu olmadığı için burada girmiyorum. İlgili bakan, aynı zamanda, yaygın eğitimde de, örgün eğitimde olduğu gibi sabıka kaydı getirilmesinin zorunlu koşul olarak kabul edilmesini öneriyor.

İlgili haber metninde¹², ayrıca, toplumsal sorunlar alanında uzman ve yaygın eğitim kurumlarına yönelik daha önce bir araştırma yapmış olan Fatoş Çergel'in görüşlerine de yer veriliyor. Hazırlanması düşünülen yasanın başarılı olması konusunda Çergel'in çekincelerinin olduğu, yaygın eğitim alanına dil kursları, İncil öğretileri, halk dansları gibi derslerin de girdiği anımsatılıyor.

Çergel, “dinsel inancı temel alarak yaygın eğitimde bir grup seçildiğinde, hangi ölçüte göre bu işlemin yasal çerçeve içine alınacağını” sorguluyor. İmgesel benzetme yoluna giderek, ilgili yasal düzenlemenin abartılı ve aşırı ağır önlem alma olacağı anlamına gelen “sivrisineği top ateşine tutmakla” eşdeğer bir düzenlemenin söz konusu olduğunu dile getiriyor.

Çergel'e göre, “böyle bir yasanın, toplumda daha fazla kutuplaşmaya neden olup olmayacağı” tartışılmalıdır; “önleme ve esneklik, direnç konularına dikkat edilmelidir, toplumda bir grup kendini çekerse ya da o grup dışlanırsa, koşut (paralel) toplumlar oluşur, uyum tek yönlü değil çift yönlü, karşılıklı bir süreçtir; yabancılar, Hollanda toplumuna uyum gösterirken, Hollanda toplumunun da yabancılarla uyum sağlaması gerekir, tango dansı için iki kişi gereklidir, tek taraflı olmaz” ve “Bakan Wiersma'nın yasa taslağı yalnızca ihbar, şikâyet ve ceza sayısının artmasına yol açar, süreç içinde düşünce polisine dönüşmemek, belirlenen ölçütlere uymayan her şeyi kökten sakıncalı olarak mimlememek için dikkat edilmesi elzemdir.”

¹² Bkz. <https://nos.nl/artikel/2452893-kabinet-wil-toezicht-op-weekendscholen-gevaar-voor-parallelsamenlevingen> (Erişim Tarihi: 15.11.2022)

Söz konusu haber metni, ilgili yasa önerisinin işleme koyulmasının 2023 yılının bahar döneminde hazır olacağını ve Bakan Wiersma'nın, bu hükümetin 2025'teki görev süresi dolmadan bu yasanın Meclis'ten geçirilmesini hedeflediğini de belirtiyor.

Görüldüğü gibi, 1960'lı yılların iş göçüyle birlikte, Hollanda'da bölgesel ve budunsal (etnik) azınlıklar ayrımı, çokkültürlü (*multiculturele samenleving*), çokkültürcü toplum kavramları oluştu. Bölgesel azınlıklar için, bakış açısı, uygulama ve işlemlerde bir istikrar gözlemlenirken; algılanan kültürel farklılıkların etkisiyle, budunsal (etnik) azınlıklar kavramında sürekli değişiklikler gündeme getirildi.

Sonuç

Bu çalışmada, azınlık (göçmen) dili olarak Türkçenin Hollanda'daki konumu, tarihsel gelişimi içinde alanyazında sunulan verilerle karşılaştırmalı çözümleme yöntemi uygulanarak saptanıp eleştirel açıdan kısaca betimlenmiştir. 1970'li yıllardan itibaren göçmen azınlık dilinde (kendi dilinde) eğitim, farklı gerekçelerle tartışma konusu olmuştur. Öncelikle misafir işçi olarak gelen insanların, Hollanda'da kalıcı göçmen konumuna dönüşmesi, bu göçmenlerle ilgili eğitimsel, kültürel, ekonomik, siyasi algıyı kökten değiştirmiştir. Misafir işçinin kalıcı yani yerleşik göçmen olmayı seçmesi, Hollanda'daki siyasi iklimi de kökünden dönüştürmüştür. Sonuçta, tarihte uygarlıkların, devletlerin değişimi ve dönüşümü öncelikle büyük göçler sayesinde gerçekleşmiştir. Göçmenlerin Hollanda'ya sorunsuz uyumunu sağlamak, beraberinde dil edinimi, anadilde eğitim ve buna koşut olarak göçmen çocuklarının Hollanda okullarında eğitimsel başarısızlıklarını gerekçelendirme konuları sürekli ülke gündemini belirlemiştir.

Bugünün Avrupasında ve çokkültürlü ülküyü en azından kağıt üzerinde benimsemiş Avrupa Birliği'nde çokkültürlü ve küresel eğitim hak ve uygulamaları, kuramsal düzlemde kalan, uygulamaya geçtiğinde ise kan ve toprak yasası örneklerinde olduğu gibi ırksal düşünce artalanına ve buna koşut düşünce dizgesine ilişkilendirilen yaklaşım biçimleri olarak gözükmektedir. Bu araştırmanın alanyazına katkısı, GAD'den olan Türkçenin Hollanda'daki konumu ve dönüşümünü tarihsel gelişimi içinde eleştirel açıdan değerlendirip karşılaştırmasıdır.

Devletin, kendini YADE gibi özgül eğitim alanından çekme kararı alması, beklenmedik ve şaşırtıcı bir gelişme olarak nitelenebilir mi? Bu kararın uzun erimde

getirisi ve götürüsü nedir? Yukarıda açıkladığım bugünkü duruma baktığımızda, kararın verdiği zararın, kazandırdığı parasal faydadan çok daha fazla olduğu görülebilir. Bu, bireysel düzlemde beklenmeyen bir durum olarak algılanabilir. Herkes şaşırabilir ama devletin şaşırma hakkı ol(a)maz, çünkü devlet hizmet üretir, sağlar, korur, denetler, eşit dağıtır, öngörür, düzenleme, kar-zarar çözümlemesi yapar. Uzun ve kısa erimde bir düzenlemenin getirisi ve götürüsünü somut ve soyut anlamda hesaplar. Toplumsal bağdaşıklık ve huzur söz konusu olacaksa eğer; bir düzenlemenin ekonomik, parasal neden ve sonuçlarını, belirleyici ana etken / gerekçe olarak öne çıkarmaz.

Tarihsel boyutta, çokkültürcü bakış açısı ile KDKE'den YADE'ye uzanan süreç, “uyum sağlayacaksan kültürünü kullanabiliriz” ara durağından geçerek, “senin kültürün benim sorunum değil, maddi ve manevi olarak senin sorumluluk alanında” durağına uğradı ve son durak olan “kültürel uygulamaların sorun yaratırsa, ceza keserim” yaklaşımına evrildi. Güzergâhın tümüne baktığımızda, oldukça macera, heyecan ve gerilim dolu bir seyahat olduğu kesindir. Yolculuğun bundan sonraki bölümünde, içinde kimin kime ne yaptığı belli olmayan kapkaranlık bir tünele mi girilir, yoksa manzarası güzel, keyifli bir uzama mı yönelme olur belli değildir. Bunu belirleyen tüm tarafların çabası, yapıcı yaklaşımı, olumlu katkısı ve iyi niyeti olacaktır.

KAYNAKLAR

- Bennis, Hans, Guus Extra, Pieter Muysken ve Jacomien Nortier. 2000. *Het Multiculturele Voordeel: Meertaligheid als Uitgangspunt. Taalkundig Manifest.* (<https://www.meertens.knaw.nl/meertensnet>).
- Broeder, Peter & Guus Extra. 1999. *Onderwijs in Allochtone Levende Talen, Beeldvorming en Actoren bij de Totstandkoming en Implementatie van Overheidsbeleid.* Utrecht: Algemene Onderwijsbond.
- Commissie Van Kemenade. 1992. *Ceders in de Tuin. Naar een Nieuwe Opzet van het Onderwijsbeleid voor Allochtone Leerlingen.* Zoetermeer: Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs.
- Driessen, G. 1994. “Naar een meer realistische benadering van het onderwijs in eigen taal?” in: *Pedagogische Studiën*, 71. Leiden: Vereniging voor Onderwijsresearch (VOR).

- Extra, Guus & Durk Gorter. 2001. "Comparative perspectives on regional and immigrant minority languages in multicultural Europe", ed. by Guus Extra & Durk Gorter, *The other languages of Europe: Demographic, Sociolinguistic and Educational Perspectives*. Clevedon: Great Britain. Multilingual Matters.
- Extra, Guus. 2011. *De omgang met taaldiversiteit in de multiculturele samenleving: Nederland in internationaal vergelijkend perspectief*. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Schnabel, Paul. 2001. "Voorwoord" in: *Onderwijs in Allochtone Levende Talen, Een Verkenning in Zeven Gemeenten, Onderwijs in Allochtone Levende Talen voor Leerlingen in het Basisonderwijs*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, SCP-publicatie.
- Teunissen, J.M.F.B.G. 1986. *Een school, twee talen. Een onderzoek naar de effecten van een tweetalig-bicultureel onderwijsprogramma voor Marokkaanse en Turkse leerlingen basisscholen te Enschede*. Rijksuniversiteit Utrecht, yayımlanmamış doktora tezi.
- Teunissen, Frans. 1997. *Taalbeleid concreet. Nederlands als tweede Taal en onderwijs in allochtone talen op multi-etnische scholen*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Turkenburg, Monique. 2001. *Onderwijs in Allochtone Levende Talen, Een Verkenning in Zeven Gemeenten, Onderwijs in Allochtone Levende Talen voor Leerlingen in het Basisonderwijs*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, SCP-publicatie.
- Van Der Avoird, Tim; Peter Broeder & Guus Extra. 2001. "Immigrant minority languages in the Netherlands", ed. by Guus Extra & Durk Gorter, *The other languages of Europe: Demographic, Sociolinguistic and Educational Perspectives*. Clevedon: Great Britain. Multilingual Matters.
- Van Der Heijden, Hanneke. 1991. "De Turken" onder redactie van Jan Jaap de Ruiter, *Talen in Nederland: een beschrijving van de taalsituatie van negen etnische groepen*. Groningen: Wolters Noordhoff.



International Journal of Social Sciences

ISSN: 2587-2591

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.12.19>

Volume 6/3

2022 p. 407-425

SÖZLÜK VERİLERİNE DAYANAN GÖRÜNÜMÜYLE HİNTÇENİN (HİNDİ DİLİ) ARAPÇA SÖZ VARLIĞINA GENEL BİR BAKIŞ-1 A GENERAL OVERVIEW OF ARABIC WORDS USED IN HINDI BASED ON A DICTIONARY DATABASE-1

Derya ADALAR SUBAŞI*
Esra BÜYÜKBAHÇECİ**

ÖZ

Hindistan'ın kadim tarihi boyunca farklı ülkelerle etkileşiminin bir sonucu olarak sosyo-kültürel açıdan büyük değişimlere uğradığı bilinmektedir. Bu etkileşim ve değişim zamanla sosyo-kültürel boyuttan dilsel boyuta da ulaşmış Arapça, Farsça ve İngilizce dillerinden Hintçeye (Hindî Dili) çok sayıda kelime aktarımı olmuştur. Öyle ki bu kelimelerin Hintçeye (Hindî Dili) geçmesi *Devanāgarī* alfabesine de yansımış, harflerin sesletim ihtiyacını karşılamak üzere alfabe (za ve fa gibi) birkaç harf daha ekleme ihtiyacı duyulmuştur. Söz konusu *Devanāgarī* alfabesi, kökleri çok eskiye dayanan kutsal kitapların dili olan Sanskrit dilinin de yazıldığı bir alfabedir. Böylesine köklü bir alfabe Hintçenin (Hindî Dili) gelişmesi ve değişmesi münasebetiyle harf eklenmesi şüphesiz bu sözcüklerin Hintçedeki (Hindî Dili) kullanım sıklığını da açıkça göstermektedir. Her ne kadar kullanılagelen bu sözcüklerden bazıları anlam kaymasına uğramış olsa da Hintçede (Hindî Dili) var olmaları taşıdıkları önem bakımından incelenmeye değer kılınmıştır. Bu çalışmada, Hintçede (Hindî Dili) kullanılan ilgili Arapça kökenli sözcüklerin Hintçeyi (Hindî Dili) nasıl etkilediği sözlük verilerine dayanan kullanımlarıyla incelenecektir. Hintçede (Hindî Dili) kullanılan Arapça

* Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Arap Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, E-mail: adalar@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3308-1295, Ankara, Türkiye.

** Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Hindoloji Ana Bilim Dalı, E-mail: esrabykbahceci@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3339-0071, Ankara, Türkiye.

kökenli sözcüklerin Arapça orijinal anlamları da gözetilerek karşılaştırmalı incelenmesi sonucu diller arası bağlamında bu iki köklü dilin etkileşimi gözler önüne serilecektir.

Anahtar Kelimeler: *Arapça, Hintçe, Söz Varlığı, Sözcük.*

ABSTRACT

India has been known that great socio-cultural changes as a result of its interaction with different countries throughout its ancient history. This interaction and change have reached a linguistic dimension from a socio-cultural dimension over time, and there have been many words transferred from Arabic, Persian and English languages to Hindi. So much so that the transition of these words to Hindi was reflected in the *Devanāgarī* alphabet as well, and it was necessary to add a few more letters to the alphabet (such as za and fa) to meet the pronunciation of letters. The *Devanāgarī* alphabet is an alphabet in which the Sanskrit also written the language of scriptures dating back to ancient times, The addition of letters to such a deep-rooted alphabet on the occasion of the development and change of Hindi clearly shows the frequency of use of these words in Hindi. Although some of these words, which have been used, have undertaken a shift in meaning, their existence in Hindi has been worth examining in terms of the importance. In this study, how the related Arabic origin words used in Hindi affect Hindi will be examined through their usage based on dictionary data. The interaction of these two rooted languages in the context of interlinguistic will be revealed as a result of a comparative analysis of the Arabic origin words used in Hindi by considering their original Arabic meanings.

Keywords: *Arabic, Hindi, Vocabulary, Words.*

GİRİŞ

İnsan toplumsal bir varlıktır ve bulunduğu toplumda iletişim kurduğu sürece varlığını devam ettirir. Bu süreçte insanın oluşturduğu toplumlar ve medeniyetler yapıları, adetleri, gelenek ve görenekleri ile farklılık gösterir ve ayrıcalık kazanırlar. Coğrafi, siyasî, dinî, toplumsal, iktisadî veya ticarî çok sayıda etken dolayısıyla da diğer medeniyetlerle tanışıp farklı alanlarda sentezler oluştururlar. Hangi etkenle olursa olsun

bu etkileşim arttıkça medeniyetlerin dilleri de buna ayak uydurur ve dile farklı medeniyetlerden yeni sözcüklerin girişi kaçınılmaz hale gelir.

Arapça farklı bölgelerde konuşulan çok sayıda lehçesi olan evrensel bir dildir ve tarih boyunca birçok medeniyetin dilini gerek sözcük yapısı gerek anlam gerekse gramer olarak etkilemiştir. Bu diller arasında Hintçe (Hindî Dili), Arapçadan etkilenmesinin yanı sıra Arapçayı da etkileyen dillerden biri olarak öne çıkmaktadır. Arapçanın Hintçeyi (Hindî Dili) etkilemesi daha çok din, ticarî ve siyasî etkenlerle gerçekleşmiş, özellikle İslam Dini'nin Hindistan'a girişi gerek terimsel yapı gerek sözcük yapısı olarak bu dil alışverişinde büyük pay sahibi olmuştur. Ayrıca Hindistan'a ürünlerini götüren Arap tüccarlar ve İslam fetihleri sayesinde Hintçeye (Hindî Dili) Arapça birçok sözcük girmiştir (Keruş, 2019:1). Hint alt kıtasına yakın bir coğrafyada bulunan Araplar kendileri için de yeni İslam Dini'nin öğretilerini büyük bir hevesle buldukları mecralarda anlatmakta ve İslam'ın tevhit düşüncesini aktarmaktaydılar. Hinduizm'de yer alan kast sisteminin yarattığı ayrımcılık özellikle Hindistan'ın alt kastları ve kast dışı insanları zalimce ezdiğinden onlara, içinde kast sistemi olmayan ve insanlara eşit davranan İslam Dini cazip gelmekteydi (en-Nemr, 1981: 88-89). Diğer yandan, Arap tüccarlardan sonra dört halife döneminden itibaren bölgeye çeşitli İslam akınları düzenlenmiş, özellikle Emevi Halifesi Velid b. Abdülmelik (öl. 715) zamanında gerçekleştirilen seferde Muhammed b. Kasım es-Sekafî (öl. 715) komutasındaki İslam ordusu, Deybül ve Multan gibi önemli şehirleri kontrol altına almış, günümüzde Pakistan'ın güneydoğu kesiminde kalan Sind bölgesi ele geçirilmiştir. Müslümanların Hindistan'da kalıcı olarak yerleşmeye başlaması ise Gazneliler (1001-1187) döneminde onuncu asırdan itibaren olmuş, derebeylik düzeninin dağınıklığını yaşayan Hint prensleri (*racaları*) Gazneliler karşısında direnememiş ve geri çekilmek zorunda kalmıştır. Böylece Gazneli akınları ile Pencap'ta tesis edilen güçlü yapı Müslüman Türklerin kuzey Hindistan'ı fethetmelerine uygun bir zemin hazırlamıştır (Kutlutürk, 2008:34).

Bu etkileşim zamanla dinî boyuttan, sosyo-kültürel boyuta dolayısıyla da dilsel boyuta ulaşmış, Arapçadan Hintçeye (Hindî Dili) çok sayıda kelime aktarımı olmuştur. Öyle ki bu kelimelerin Hintçeye (Hindî Dili) geçmesi alfabeyle de yansımış, harflerin sesletim ihtiyacını karşılamak üzere (ka, za ve fa gibi) birkaç harf daha ekleme ihtiyacı duyulmuştur (Kaya, 2005: 45). Modern Hindî sesleri olarak alfabeyle ve dolayısıyla dile eklenen harflerin kullanımına örnek olarak कलम /kalam/ "kalem", खबर /khabar/

“haber”, दिमाग /dimag/ “dimağ”, फायदा /fayda/ “fayda” ve इजाज़त /icazat/ “icazet” gibi sözcükler verilebilir (Kidambi & Kaya, 2013: 87, 107, 196, 233, 52). Dile harf ekleyecek boyutta bir etkinin bulunması Arapların ve Arapçanın Hint kültüründeki ve Hintçe’deki (Hindî Dili) izleri açıkça görülmektedir.

क	ख	ग	फ	ज
/ka/	/kha/	/ga/	/fa/	/za/

Arapça Hintçe (Hindî Dili) Etkileşiminin Boyutu

Tarih boyunca Arapların Hintlilerle olan ticarî ve dinî etkileşimi sonucu Arapçanın Hintçeyi (Hindî Dili) ne denli etkilediğinin görülebilmesi ve bu etkinin sözcük aktarımı boyutunun belirlenebilmesi amacıyla bu çalışmada Oxford University Press tarafından yayımlanan *Oxford Hindi-English Dictionary* (2015) adlı sözlük kaynak olarak kullanılmış ve etkileşimin sözlüklere yansıyan boyutu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. R. S. McGregor’un editörlüğünde hazırlanan bu sözlük 1993 yılında ilk basımdan bu yana 25 yeni basım gerçekleştirmiş ve 70,000’den fazla sözcük içermesi sebebiyle bu çalışmanın temel kaynağı olmuştur. Sözlükte yer alan kelimelerin sözcük türlerinin belirtilmesinin yanı sıra köken bakımından hangi dile ait oldukları da A. (Arapça), P. (Farsça), Sk. (Sanskrit) gibi kısaltmalarla belirtilmektedir. Bu bağlamda çalışmanın veri tabanı nitel bir araştırma yöntemiyle sistematik yoğun gözlem tekniği kullanılarak sözlüğün taranması ve Arapça kökenli kelimelerin tasnif edilmesi sonucu elde edilmiştir.

Hintçenin (Hindî Dili) yazıldığı alfabe olan Devanāgarī Alfabeti’nde ses birimleriyle yazılan on bir ünlü, otuz beş ünsüz ses bulunmaktadır ve alfabe ünlü harflerle başlar. Daha sonra nefes sesleri ile birlikte sıralanan ünsüz harfler gelir.

Devanāgarī Alfabeti

अ	आ	इ	ई	उ
/a/	/ā/	/i/	/ī/	/u/
ऊ	ए	ऐ	ओ	औ
/ū/	/e/	/ai/	/o/	/au/

ऋ /r̄/				
क /ka/	ख /kha/	ग /ga/	घ /gha/	ङ * /ṅa/
च /ç̣a/	छ /ç̣ha/	ज /ca/	झ /cha/	ञ * ¹ /ña/
ट /ṭa/	ठ /ṭha/	ड /ḍa/	ढ /ḍha/	ण /ṇa/
त /ta/	थ /tha/	द /da/	ध /dha/	न /na/
प /pa/	फ /pha/	ब /ba/	भ /bha/	म /ma/
य /ya/	र /ra/	ल /la/	व /va/	
श /ʃa/	ष /sha/	स /sa/		
ह /ha/				
ड़ /ṛa/	ढ़ /ṛha/			

Bu sebeple bu çalışmada alfabe sırası göz önünde bulundurularak sözlük sırasına göre öncelikle Hintçede (Hindî Dili) kullanılan Arapça kökenli ünlü harfle başlayan sözcükler incelenmiştir. Aşağıda Hintçede yer alan 11 ünlü harf ve sesletim şekilleri verilmektedir.

अ	आ	इ	ई	उ	ऊ	ए	ऐ	ओ	औ	ऋ
/a/	/ā/	/i/	/ī/	/u/	/ū/	/e/	/ai/	/o/	/au/	/r̄/

¹ ङ /ṅa/ ve ञ /ña/ sesleri Hindî dilinde kullanılmazlar. Sadece sembol olarak kelimelerde yer alırlar.

Bu bağlamda ünlü harflerle başlayan yaklaşık 222 Arapça kökenli sözcük tespit edilmiştir. Bu sözcüklerden 2'si zarf, 32'si sıfat, 188'i de isim olarak belirlenmiştir. Arapça'dan Hintçe'ye (Hindî Dili) geçen sözcüklerin Hintçe'de (Hindî Dili) de sıfat ve isim olarak kullanıldığı görülmektedir. Tabloda sözcüğün Arapça yazımı, Hintçe (Hindî Dili) sözlükteki madde başı görünümü ve İngilizceden aktarılan Türkçe anlamı verilmiştir.

Arapçadan Hintçeye Geçen Ünlü Harfle Başlayan Sözcüklerin Listesi

Arapça	Hintçe	Türkçe	عقل	अक़ल	akıl, zihin
عنبر	अंबर /aṅbar/ isim e.	amber	عقس	अक़स /aks/ isim e.	ters, aksi
أقوام	अक़वाम /aḳvam/ isim e.	insanlar	أخبار	अख़बार /akhbār/ isim e.	Haber
أكثر	अक़सर /aksar/ sıfat	ekseri, çoğunlukla	أخلاق	अख़लाक़ /aḳhlāk/ isim e.	ahlak, etik
أكثریات	अक़सरियत /aksariyat/ isim d.	çoğunluk	أختیار	अख़्तियार /aḳhtiyār/ isim e.	yetki, otorite, bilirkişi
اكسير	अक़सीर /aksīr/ isim e.	ixsir	أجنبي	अजनाबी /acnabī/ isim e.	ecnebi, yabancı
عقيق	अक़ीक़ /aḳīk/ isim e.	akik taşı	عجب	अजब /acab/ isim e.	hayret, şaşkınlık
عقيدات	अक़ीदत /aḳīdat/ isim d.	akide, inanç, iman	عظمت	अज़मत /azmat/ isim e.	azamet, büyüklik

	isim d.	
أجل	अजल /acal/ isim d.	ecel, ölüm
أزاء	अज़ा /azā/ isim f.	ağıt, matem
أذان	अज़ान /azān/ isim e.	ezan
عذاب	अज़ाब /azāb/ isim e.	ceza, eziyet, azap
عجائب	अजायब /acāyab/ isim e.	acayip
عزيز	अज़ीज़ /azīz/ isim e.	aziz, saygın
عذیب	अजीब /azīb/ sıfat	hayranlık, takdir
عظیم	अज़ीम /azīm/ sıfat	geniş, büyük
عجوبة	अजूबा /acubā/ sıfat	müthiş, harikulade
أجرة	अजूरा /acura/ isim.e	ödül, ücret
أطلس	अतलस /atlas/ isim e.	atlas

	isim e.d	
عطاء	अता /atā/ isim d.	bağış, hibe
عطار	अत्तार /attār/ isim e.	parfüm satıcısı; eczacı
عدد	अदद /adad/ isim e.	adet, rakam, sayı
أدنى	अदना /adnā/ sıfat	aşağı, alçak
آداب	अदब /adab/ isim e.	edep
عدم	अदम /adam/ isim e.	adem, yokluk, noksan
عدل	अदल /adal/ isim e.	adalet
عدالات	अदालत /adālat/ isim d.	adliye, mahkeme
عداوة	अदावत /adāvat/ isim d.	kötü niyet, şer düşmanlık
أفلاطون	अफ़लातून /aflātun/ isim e.	Eflatun, Platon kibirli, övünen adam
أفواه	अफ़वाह /afvāh/ isim e.	dedikodu, söylenti

	isim d.	
أفواهي	अफ़वाही /afvāhī sıfat	konuşulan, dedikodusu yapılan
أفيون	अफ़ीम /afīm/ isim d.	afyon
أبتار	अबतर /abtar/ sıfat	bozuk, harap olmuş
أبرس	अबरस /abras/ sıfat	kırçılı (at)
أبلق	अबलक /ablak/ sıfat	benekli, alacalı (at)
أبائيل	अबाबील /abābīl/ isim d.	ebabil kuşu, kırlangıç
عبير	अबीर /abīr/ isim e.	toz; Holi bayramlarında kullanılan renkli toz.
أبجد	अब्जद /abcd/ isim e.	ebced, alfabe
أمان	अमन /aman/ isim e.	huzur, aman
أमार	अमर /amar/ isim e.	emir, komut

أعمال	अमल /amal/ isim e.	amel, eylem, davranış
عملة	अमला /amlā/ isim e.	işçiler, amele
أملاك	अम्लाक /amlāk/ isim e.	varlık, sınıf, tabaka
أمان	अमान /amān/ isim d.	güvenlik, emniyet
أمانة	अमानत /amānat/ isim e.	emanet
عمامة	अमामा /amāmā/ isim e.	büyük sarık
أمين	अमीन /amīn/ isim e.	hakem, denetçi
عامر	अमीर /amir/ sıfat	zengin, varlıklı
عرق	अरक /arak/ isim e.	bitki özü, özsu
عرب	अरब /arab/ isim e.	Arabistan
عرش	अरस /aras/ isim e.	arş, çatı, yüksek

أرثى	अरसा /arsā/ isim e.	belirli bir zaman aralığı, müddet, ara
أراضي	अराज़ी /arāzī/ isim d.	arazi, arsa, kara
عروس	अरूस /arus/ isim e.	gelin
عرض	अर्ज़ /arz/ isim e.	genişlik; arz, talep
عرش	अर्श /arş/ isim e.	yüksek, taht,
الغرض	अलगरज़ /algaraz/ Sıfat	özetle, kısacası,
البيّنة	अलबत्ता /albattā/ zarf	elbette, muhakkak
علم	अलम /alam/ isim e.	âlem, bayrak
ألوان	अलवान /alvān/ isim d.	elvan
الوداء	अलविदा /alvida/ isim e.	elveda, güle güle
الهد	अलहदा /alhadā/ sıfat	ayrı, ayrık

علامات	अलामत /alāmat/ isim d.	alamet, belirti, işaret
علاوة	अलावा /alāvā/ zarf	dahası, fazlası, ilaveten
ألف	अलिफ़ /alif/ isim e.	Elif; Arap alfabesinin ilk harfi
عليل	अलील /alīl/ sıfat	alil, hasta, iyi değil
الله	अल्लाह /allāh/ isim e.	Allah
عوام	अवाम /avām/ isim e.	Avam
أول	अवल /avval/ sıfat, isim e.	evvel, başlangıç, ilk
أوليات	अव्वलियत /avvaliyat/ isim d.	evveliyat
إسراف	अशरफ़ /aşraf/ sıfat	eşref; soylu
عشرة	अशरा /aşarā/ isim e.	muharrem ayının ilk on günü
أشراف	अशराफ़ /aşraf/ isim d.	asil, soylu, eşref

	/aşrāf/ isim e.	
أسد	असद /asad/ isim e.	aslan
أثواب	असबाब /asbāb/ isim e.	esvap
آثار	असर /asar/ isim e.	ayak izi
عسيل	असल /asal/ isim e/d sıfat	asil
عصليات	असलियत /asliyat/ isim d.	gerçeklik, hakikat
عصلي	असली /aslī/ isim e.	asil, ilk, temel
عسिल	असील /asīl/ sıfat	asil, soylu
اسمت	अस्मत /asmat/ isim d.	savunma, şeref, onur, ismet?
عهد	अहद /ahad/ isim e.	sözleşme, ahid
أهم	अहम /aham/ sıfat	ehem, mühim, önemli
أحمق	अहमक़ /ahmaq/ isim e.	ahmak,

	/ahmaq/ sıfat, isim e.	
أهميات	अहमियत /ahmiyat/ isim e.	ehemmiyet, önem
أحوال	अहवाल /ahvāl/ isim e.	ahval, koşul, şart
إحساس	अहसास /ahsās/ isim e.	algı, his
أحاط	अहाता /ahātā/ isim e.	çevre, yer, tesis
عادات	आदत /ādat/ isim e.	adet, huy
آدم	आदम /ādam/ ism. e.	Adem
عدمیات	आदमियत /ādamiyat/ isim e.	ademiyet, insaniyet
آدم	आदमी /ādmī/ isim e.	adam, insan
آداب	आदाब /ādab/ isim e.	adap, edep
عادل	आदिल /ādil/ sıfat	adil, adalet uygun

آفات	आफ़त /āfat/ isim d.	afet, felaket
عافية	आफ़ियत /āfiyat/ isim e.	afiyet, esenlik, iyilik
عام	आम /ām/ sıfat, isim e.	ortak, genel
عامل	आमिल /āmil/ isim e.	amil, vekil, temsilci
أمين	आमीन /āmīn/ isim e.	amin
أعمال	आमाल /āmāl/ isim e.	amel, eylem, hareket
آية	आयत /āyat/ isim d.	ayet
عارف	आरिफ़ /ārif/ isim e.	arif, bilge adam
عري	आरी /ārī/ sıfat	arı, açık, yalın
آل	आल /āl/ isim e.	aile, sülale
آلات	आलात /ālāt/ isim e.	alet, edevat
أعلام	आलम /ālam/ isim e.	alem, dünya

	/ālam/ isim e.	
علاء	आला /ala/ sıfat	ala, ileri
عاشق	आशिक़ /āşik/ isim e.	aşk
عصا	आसा /āsā/ isim e.	asa, çubuk
آثار	आसार /āsār/ isim e.	iz, işaret
إنجيل	इंजील /incīl/ isim e.	İncil
انتقام	इंतक़ाम /intakam/ isim e.	İntikam
انتقال	इंतक़ाल /intakāl/ isim e.	taşıma, ulaşım, intikal
انتخاب	इंतख़ाब /intakhāb/ isim e.	seçme, seçim
انتظام	इंतज़ाम /intazām/ isim e.	intizam, düzen, nizam
انتظار	इंतज़ार /intazār/ isim e.	bekleme, bekleyiş
إنتهاء	इंतहा /intahā/ isim e.	son, uç, kenar

	/intahā/ isim d.			/icāzat/ isim d.	
اقدام	इक़दाम /iḳdām/ isim e.	çaba, emek	إضافة	इज़ाफ़ा /izāfā/ isim d.	artış, büyüme
إقبال	इक़बाल /iḳbāl/ isim e.	itiraf, kabul	إجارة	इजारा /icārā/ isim d.	icare, kiralama
إكرام	इकराम /ikrām/ isim e.	ikram, teşrif	عزة	इज़ज़त /izzat/ isim d.	izzet, onur
إقرار	इकरार /iḳrār/ isim e.	söz verme; yerleşme, anlaşma	إتمام	इतमाम /itmām/ isim e.	bitirme, tamamlama
إخلاص	इख़्लास /iḳhlās/ isim e.	alaka, sevgi, ilgi	إطاعة	इताअत /itāat/ isim d.	İtaat
إخوان	इख़्वान /iḳhvān/ isim e.	ihvan, erkek kardeşler	اتفاق	इत्तिफ़ाक़ /ittifak/ isim e.	İttifak
اختلاف	इख़tilāf /iḳhtilāf/ isim e.	ihtilaf, anlaşmazlık	ائتلاع	इत्tilā /ittilā/ isim d.	iddia
إجراء	इजरा /icrā/ isim e.	icra, çıkarma	اتحاد	इत्तिहाद /ittihād/ isim e.	ittihad, birlik
إجلاس	इजलास /iclās/ isim e.	oturma, oturum	عطر	इत्र /itra/ isim e.	ıtır, yağ
إظهار	इज़हार /izhār/ isim e.	gösterme, ifşa	إقبال	इक़लाब /iḳbāl/ isim e.	ikbal, başarı
إجازات	इजाज़त /icāzat/ isim d.	icazet, izin			

إنكار	इन्कार /inkār/ isim e.	inkar
ان شاء الله	इंशाल्लाह /inşāllāh/ sıfat	inşallah
إنسان	इंसान /insān/ isim e.	insan
إنسانيات	इंसानियत /insāniyat/ isim d.	insaniyet
إنساني	इंसानी /insanī/ sıfat	insani
إنصاف	इंसाफ़ /insāf/ isim e.	insaf
أنعام	इनाम /inām/ isim e.	hediye, bağış
إفراط	इफ़रात /ifrāt/ isim d./e.	aşırı, bol
إبارات	इबारत /ibārat/ isim d.	ibare, makale, yazı, metin
إبليس	इब्लीस /iblīs/ isim e.	iblis
إبادات	इबादत /ibādat/ isim d.	ibadet

ابتداء	इब्तिदा /ibtidā/ isim d.	iptida
إمكان	इमकान /imkān/ isim d.	imkan
إمداد	इमदाद /imdad/ sıfat	imdat
إملاء	इमला /imlā/ isim e.	imla, yazım
إمام	इमाम /imām/ isim e.	imam
إمارات	इमारत /imārat/ isim d.	bina
امتحان	इम्तहान /imtahān/ isim e.	imtihan, test
إرشاد	इरशाद /irşād/ isim e.	gidişat, istikamet
إرسال	इरसाल /irsāl/ isim e.	irsalat, sevk
عراقي	इराक़ी /irākī/ sıfat	Irak
إرادة	इरादा /irādā/ isim e.	irade, niyet
إلزام	इलज़ाम /ilzām/ isim d.	suçlama, ilzam

	/ilzām/ isim e.			/iṣārā/ isim e.	
علاقة	इलाका /ilākā/ isim e.	ilgi, alaka	عشق	इश्क /išk/ isim e.	aşk, sevgi
علاج	इलाज़ /ilāz/ isim e.	ilaç	استعال	इश्ताल /iṣṭaāl/ isim e.	kışkırtılma, uyarılma
إلهي	इलाही /ilāhī/ sıfat/isim e.	ilahi, kutsal	استخار	इश्तहार /iṣṭahār/ isim e.	bildiri, beyan, ilan
التماس	इलत्मास /iltamās/ isim e.	iltimas; rica, talep	إسمائلي	इस्माईली /ismāīlī/ isim e.	İsmail
التجاء	इल्तिजा /ilticā/ isim d.	talep, dilek, iltica	إسراف	इसराफ़ /isrāf/ isim e.	israf
النفاط	इल्तिफ़ात /iltifāt/ isim d.	iltifat	إصرار	इसरार /isrār/ isim e.	ısrar
علم	इल्म /ilm/ isim e.	ilim, bilim	إسلام	इस्लाम /islām/ isim e.	İslam
علمي	इल्मी /ilmī/ sıfat	ilmi, bilimsel	اصلاح	इस्लाह /islāh/ isim d.	ıslah
علة	इल्लत /illat/ isim e.	illet, kötü huy	استقبال	इस्तक़बाल /istakabāl/ isim e.	istikbal
إثارات	इशरत /iṣrat/ isim d.	beğenme, sevme	استغاسة	इस्तगासा /istagāsā/ isim e.	istigase, yardım çağırma, başvuru
إشارة	इशारा /iṣārahā/ isim e.	işaret, belirti			

اصطلاح	इस्तिलाह /istilāh/ isim d.	istila
استثناء	इस्तिस्नाय /istisnāy/ isim e.	istisna
استفاء	इस्तीफ़ा /istifā/ isim e.	istifa
استعمال	इस्तेमाल /istemāl/ isim d.	kullanma
اسم	इस्म /ism/ isim e.	isim
أزاء	ईज़ा /īzā/ isim d.	eza, zarar
إيجاد	ईज़ाद /īzād/ isim e.	icat
عيد	ईद /īd/ isim d.	bayram
إيفاء	ईफ़ाय /īfāy/ isim d.	ifa
إيمان	ईमान /īmān/ isim e.	İman
حناب	उन्नाब /unnāb/ isim e.	hünnap
أف	उफ़ /uf/ isim d.	üf, oh!

	/uf/ ünlem	
أمومان	उमूमन /umūman/ sıfat	ortak, umumi, genel olarak
أمدة	उम्दा /umdā/ sıfat	mükemmel, büyüleyici
عمر	उम्र /umr/ isim d.	ömür, yaş
عرف	उर्फ़ /urf/ sıfat	örf ortak, bilinen
ألفة	उल्फ़त /ulfat/ isim e.d?	sevgi, etkilenme
علماء	उलमा /ulmā/ isim e.	teolog, ulema
اصول	उसूल /usul/ isim e.	usul, esas
اعتبار	एतबार /etbār/ isim e.	itibar, güven
اعتماد	एतमाद /etmād/ isim e.	itimat, güven
اعتراض	एतराज़ /etrāz/ isim e.	itiraz
اهتمام	एहतमाम /ehtamām/ isim d.	ilgi, arzu, özen

	/ehtamām/ isim e.	
اختیاط	एहतियात /ahtiyāt/ isim d.	ihtiyat, dikkat
إحسان	एहसान /ehsān/ isim e.	ihsan, bağış, iyilik
إحسانات	एहसानात /ahsānāt/ isim e.	iyilik, lütuf
عين	ऐन /ain/ sıfat	kesin, tam
أغيار	ऐयार /aiyār/ isim d.	zalim, cani

	isim e.	
عیاش	ऐयाश /aiyāṣ/ sıfat	lüks düşkünlü
عیش	ऐश /aiṣ/ isim e.	yaşam, hayat
إهداء	ओहदा /ohdā/ isim e.	makam, iş, görev
أوقات	औक़ात /aukāt/ isim e.	vakit, zaman
امراة	औरत /aurat/ isim d.	avrat, kadın

Veri Tabanının Değerlendirilmesi

Yukarıda yer alan tablo incelendiğinde Hintçe (Hindî Dili) sözcüklerin sadece isim, sıfat ve zarf türlerinde olduğu, fiil ya da zamirlerin bulunmadığı dikkat çekmektedir. Bazı durumlarda Hintçede (Hindî Dili) isimlere करना /karna/ “yapmak” yardımcı fiili eklenerek fiil elde edilmektedir. Örneğin इंतज़ार /intazār/ “bekleme” anlamına gelen isim इंतज़ार करना /intazār karnā/ şeklinde kullanıldığında “beklemek” anlamında fiil formuna dönüşmektedir (Snell, 2010a: 8; Snell, 2010b: 12). Bazen de करना /karnā/ “yapmak” yardımcı fiili ile değil, ismin nitelediği anlama uygun olarak farklı fiiller de eklenebilmektedir. Örneğin, अक़ल /akl/ “akıl” anlamına gelen isim, आना /ānā/ “gelmek” fiili ile birlikte “ders almak, akıl almak” anlamları içeren fiile de dönüşebilmektedir (Kidambi & Kaya, 2013: 20).

Sözcük türleri bakımından isim bazlı Arapça kökenli sözcüklerin kullanılmasının yanı sıra yapısal olarak fiil formunda kullanılmalarıyla da Arapçanın Hintçeye (Hindî Dili) olan etkisinin büyüklüğü bir nebze de olsa anlaşılmaktadır.

Sözcükler Arapça yapıları itibarıyla incelendiğinde genellikle Arapça sülâsî mezîd fiil kalıplarının mastar formunda sözcükler olduğu görülmektedir. Örneğin, *istisna*, *ihtiyat*, *ihsan*, *irşat*, *imtihan*, *irsal*, *ıstılah*, *istigase*, *ifrat*, *istikbal*, *insaf*, *itmam*, *ıslah*, *ihtiyar*, *israf*, *İslam*, *istial*, *intikam*, *intihab*, *intizar*, *intiha*, *ikdam*, *ikbal*, *izhar*, *iclas*, *ihlas*, *ihtilaf*, *ittila'*, *ittifak*, *iltifat*, *istifa*, *iştimal*, *icad*, *ifa*, *iman*, *itiraz*, *itimat*, *ittihad*, *itibar* gibi sözcükler *اِسْتَفْعَلَ / اِفْعَلَ / اَفْعَلَ* *istef'ale*, *ef'ale*, *ifte'ale* gibi Arapça sülâsî mezîd kalıpların mastarlaştıran isim halleridir. Arapça fiil çekimlerinin ve kullanımının belli kurallara bağlı olması, bu dili yabancı dil olarak öğrenen ve günlük hayatta da çeşitli sebeplerle kullanan kişilere zor gelebilecektir. Fiili çekimli kullanımda yaşanacak zorluk düşünüldüğünde Hintlilerin yukarıda da belirtildiği üzere bu kolay kullanılan ve sesletilen Arapça mastar isimlere kendi fiil formlarını ekleyerek kullanmaları ve elde ettikleri fiilleri bir nevi Hintçeleştirmeleri söz konusu olmuş bu da sözcüklerin kendi dillerinde daha kalıcı hale gelmesini sağlamıştır. Dil etkileşiminde bu tür kullanımların olması kaçınılmazdır. Türkçe açısından düşünüldüğünde de durum aynıdır. Örneğin Arapça *teşekkür*, *te'emmül*, *tasarruf*, *intizar* gibi mastarlara *etmek* fiili eklenerek *teşekkür etmek*, *tasarruf etmek*, *intizar etmek*, *te'emmül etmek* şeklinde Türkçeleştirilmiştir. Bu tür sözcüklerin sayısını çoğaltmak mümkündür.

Tabloda verilen veri tabanı incelendiğinde Arapça yapı olarak çoğul formunda kullanılan sözcüklerin tekil anlamıyla Hintçeye geçmiş oldukları görülmektedir. Bu da ilgi çekici bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Örneğin, Arapça düzenli dişil çoğul yapısında olan, *azamât*, *adâlât*, *ihsânât*, *isrâf*, *ibârât*, *imârât*, *insâniyyât*, *icâzât*, *ademiyyât*, *asliyyât*, *ehemmiyyât*, *evveliyyât*, *alâmât*, *ekseriyyât*, *akîdât* sözcüklerinin Arapça-tekil şekilleriyle değil de çoğul şekilleriyle Hintçeye (Hindî Dili) geçmesi ilgi çekicidir. Burada çoğul şeklin daha kolay sesletilmesi, kulağa hoş gelen bir tınısının olması, ezberlemeye ve kullanmaya daha elverişli olmasının etkili olduğunu söylemek mümkün olabilir. Ayrıca Arapça düzensiz çoğul yapısının kullanılması da bu nedenlere bağlanabilir. Düzensiz (kırık) çoğul yapısında Hintçeye (Hindî Dili) geçen sözcükler arasında;

akvâm, âmâr, a'mâl, evkât, ağyâr, ulema, âlât, emlâk, acâ'ib gibi farklı düzensiz çoğul formlarından sözcükler bulunmaktadır. Bazı sözcükler de Arapça yapı olarak çoğul olsalar da Hintçede tekil anlamıyla kullanılmaktadır. Örneğin *ahbâr* kelimesi Arapçada haberler anlamını taşımaktadır. Hintçeye ise Arapça tekil anlamıyla *haber* şekliyle geçmiştir.

Gerek mastar isimler gerekse çoğul formundaki tüm sözcükler incelendiğinde anlam olarak dinî içerikli kullanılanlar olduğu gibi ticaret ve günlük hayatta çok kullanılan sözcüklerin de bulunduğu görülmektedir.

Ayrıca yalın isim olarak kullanılan *ıyd (bayram), ilim, ilaç, iman, edeb* gibi isimler, bu isimlere nisbet ya'sı eklenerek elde edilen ve *ilmî, edebî, ilâhî vb.* olarak Hintçeye (Hindî Dili) geçmiş mensubiyet ismi şekilleri de bulunmaktadır. İsmail isminin de Hintçede Arapça nisbet ya'sı eklenen şekliyle İsmâ'ilî şeklinde kullanıldığı görülmektedir. Arapça şekli *İsmail'e mensup, İsmail'e ait* anlamlarındadır. Ayrıca Arapça bir dilek ifadesi olan İnşallah ifadesi de Hintçe sözlükte bulunmakta ve Arapçayla aynı anlamda kullanılmaktadır.

Hintçede (Hindî Dili) kullanılan Arapça kökenli bazı sözcüklerin Arapçadaki orijinal anlamından farklı şekilde kullanıldığı da görülmektedir. Örneğin, *akdâm* sözcüğü Arapçada *ayaklar* anlamında kullanılırken Hintçede *çaba ve emek* anlamındadır. *İhtiyâr* sözcüğü Arapçada *seçim, seçme* anlamlarında kullanılırken Hintçede (Hindî Dili) *yetki ve otorite* anlamında kullanılmaktadır.

SONUÇ

Çalışmanın başlangıcında Arapçanın Hintçeye (Hindî Dili) etkisinin ne derece var olduğunun tespit edilmesi hedeflenmekteydi. Ancak çalışma ilerledikçe çıkan Arapça söz varlığı ve Hintçede (Hindî Dili) çok sayıda Arapça sözcüğün tespit edilmesi ve bunların tek bir makale hacmini aşması nedeniyle bu makalede sadece ünlü harfle başlayan Arapça sözcükler incelenmiştir. Makalede sunulan veri tabanı Arapçanın bu dili ne denli etkilediğinin bir kanıtı olarak farklı çalışmalarda kaynak olarak gösterilebilir. Ünsüz harflerle başlayan ve hacimce daha büyük olan diğer Arapça sözcükler ise ikinci bir makalede incelenecektir.

Arapça sözcüklerin Hintçe (Hindî Dili) ünlü harfler veri tabanına göre incelenmesi sonucunda Arapça isim yapılarının Hintçede (Hindî Dili) kullanıldığı, isimlerin çoğul veya mastar formunda olduğu, içerikleri her ne kadar farklı alanlardan olsa da anlam olarak genellikle günlük dilin söz varlığını oluşturduğu söylenebilir. Hintçede (Hindî Dili) kullanılan Arapça kökenli fiillerin yapısı incelendiğinde Arapça fiil kökünün değil de fiilin Arapça mastar yapısındaki isim şeklinin sonuna Hintçe (Hindî Dili) yardımcı fiiller eklenmesi suretiyle elde edildiği görülmektedir. Bazı sözcükler de Hintçede (Hindî Dili) Arapça anlamlarından ve yapılarından kısmen de farklı olarak kullanılmaktadır.

Çalışmada elde edilen sonuçlar veri tabanı ile sınırlandırılmıştır. Ünlü harflerle ilgili veri tabanının da değerlendirilmesi sonrasında genel değerlendirmeler daha belirgin şekilde ortaya koyulacaktır.

KAYNAKLAR

- Kaya, Korhan (2005). *Hindistan'da Diller*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Keruş, Hizye (2019). *Dirâsât ve Makâlât*, El-Muteşâbihu'l-lafzî beyne'l-Lugati'l-Arabiyye ve'l-lugati'l-Hindiyye, el-Adedu'l-Evvel (Yenâyır-Mârs).
- Kidambi, Sithalakshmi & Kaya, Korhan (2013). *Hindi-Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kutlutürk, Cemil (2018). "Müslüman Türklerin Hint Dili ve Literatürüne Katkısı: Hint-Sufî Metinleri". *Bilig – Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi* 87: 33-58.
- Nemr, Abdulmenam (1981), *Târîhu'l-İslâm fi'l-Hind*, Lübnan.
- Rupert Snell (2010a). *Essential Hindî Dictionary*, UK: McGraw-Hill Companies.
- Rupert Snell (2010b). *Hindî Dictionary*. UK: McGraw-Hill Companies.

İnternet Kaynakları

<https://www.aqlamalhind.com/?p=1230>, e.t. 10.11.2022.



International Journal of Social Sciences

ISSN: 2587-2591

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.12.20>

Volume 6/3

2022 p. 426-465

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE ARGÜMANTASYON UYGULAMALARI*

ARGUMENTATION PRACTICES IN SOCIAL SCIENCES TEACHING

Hatice AYDOĞDU DEMİR**
İlhan TURAN***

ÖZ

Bu araştırmada, argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanmasının, öğrencilerin akademik başarılarına, bilgilerin kalıcılığına, derse karşı tutumlarına etkisini incelemek ve öğrencilerin argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Karma yöntemin benimsendiği araştırma, 20'si deney grubu 23'ü kontrol grubu olmak üzere toplam 43, 7. Sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda "ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen" esas alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek için Akademik Başarı Testi, derse yönelik tutumlarını belirlemek için Tutum Ölçeği ve yapılan etkinlikler ile ilgili öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 18,0 paket programı; nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel sonuçları, argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının akademik başarı ve öğrenme kalıcılığı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Derse karşı tutumu geliştirmede ise anlamlı

* Bu çalışma, 2019 yılında tamamlanan " Sosyal Bilgiler Öğretiminde Argümantasyon Uygulamaları" (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimle Enstitüsü) başlıklı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

** MEB'de Öğretmen, E-posta: haticeaydogdu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2793-2627 Rize, Türkiye.

*** Prof. Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi bölümü, E-posta: ilhan.turan@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5690-8550, Rize, Türkiye.

bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının derse etkili ve aktif katılımı sağladığı, derslerin eğlenceli geçtiği ve öğrencilerin derslerde bu tür etkinliklerin kullanılmasını istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Argümantasyon, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Tutum, Başarı, Kalıcılık.*

ABSTRACT

The primary aim of this study was to examine the effect of applying an argumentation-based learning method in a seventh grade social studies course on students' academic achievement, permanence of learning and attitudes towards the course, and to reveal their opinions on argumentation-based learning.

Mixed-method approach was adopted in the study the included a total of 43 seventh graders, 20 of them were in the experimental group and 23 in the control group. Pretest-post-test quasi-experimental design was used in the quantitative part of the study. An academic achievement test was employed to determine the students' academic achievement levels, an attitude scale to determine their attitudes towards the course, and a semi-structured interview form to reveal their opinions about the practices implemented. SPSS 18.0 package program was used to analyse the quantitative data, and content analysis was performed to analyse the qualitative data.

The quantitative results of the study showed that the argumentation-based learning method was influential on academic achievement and the permanence of learning. Yet, it did not bring about a significant difference in the students' attitudes towards the course. According to the qualitative results, the argumentation-based learning method enabled the students to actively and attentively participate in the classes, the classes were entertaining, and they wanted these activities to be used by the teacher.

Keywords: *Argumentation, Social Studies Teaching, Attitudes, Achievement, Permanence.*

Giriş

Sosyal bilgiler, insanların güncel yaşamlarında edinmesi gereken bilgi ve becerilerin ve ayrıca toplumsal değer ve yargıların öğrencilere kazandırılmasına dönük olarak gittikçe önem kazanan bir derstir. MEB programında yer alan sosyal bilgiler

dersine ait öğrenme alanlarına bakıldığında içerisinde pek çok disiplinlerin olduğu ve ayrıca diğer pek çok disiplinler ile de bağlantılı olduğu görülmektedir. Örneğin, birey ve toplum öğrenme alanına bakıldığında, ele alınan “ben” ve “biz” kavramları; sosyolojinin, psikolojinin ve sosyal psikolojinin alanlarına özgü olduğu görülmektedir. Yine aynı şekilde, kültür ve miras öğrenme alanı irdelendiğinde kültürü geliştirme ve koruması ve geliştirme tarih alanına dönük olurken; bunun yanında insanlar yerler ve çevreler öğrenme alanı ise mekan -insan ilişkiler değerlendirildiğinde, coğrafya odaklı olduğu görülmektedir (MEB, 2018). Bu öğrenme alanlarının yanı sıra sosyal bilgiler eğitimi bireyin; bilim, teknoloji ve toplum arasındaki ilişkilerinin öğrenilmesini ve bu bağlamda eleştirel ve bilimsel düşünmenin bilim ve teknolojideki gelişimin temel dinamiği olduğunu kavramalarını sağlamayı da amaçlar (MEB, 2018: 11; NCSS, 2010). Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS), sosyal bilgilerin birincil amacını, küreselleşen dünyada kültürel anlamda çeşitlilik gösteren demokratik toplumların vatandaşları olan gençlerin yaşadıkları toplumun yararı için karar verme süreçlerinde bilgiye dayalı ve gerekçeleri olan kararlar verebilmelerine destek olmak şeklinde belirtmiştir (NCSS, 2010).

Özel amaçların öğrencilere kazandırılması için sosyal bilgiler dersinde öğretmen merkezli geleneksel anlayışlardan ziyade öğrenci merkezli yaklaşımların kullanılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır (MEB, 2018). Çünkü yapılandırmacı öğrenme anlayışı, öğrenciyi pasif bilgi alıcısı konumundan uzaklaştırarak öğrenme sürecinde öğrencinin daha aktif olmasını, öğrencinin kendi fikirlerini öne sürmesini, fikirlerini savunmasını, bilgilerini paylaşmasını, tartışmalar yapabilme fırsatları bulmasını ve bilgiyi araştırma sorgulama fırsatları yakalamasını sağlar (Perkins, 1999; Tezci ve Perkmen, 2013). Bu anlamda okullardaki eğitim öğretim faaliyetlerinde araştırma sorgulamaya dayalı tartışma esaslı etkinliklerin kullanılması, amaçlara ulaşmada önemli fırsatlar sunar (Özkara, 2011).

Argümantasyon yaklaşımı, sağlıklı iletişim kurma becerilerine sahip, sosyal yönü güçlü, açık fikirli, araştırmaya ve sorgulamaya yatkın, bilgilerini eleştiri süzgecinden geçiren, bilgilerini paylaşan bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Toulmin, 2003, Güler, 2016). Ayrıca argümantasyon yaklaşımı öğrencilerin, bilimin doğasını anlamalarını kolaylaştırmayı, bilimsel zihin alışkanlıklarına sahip olabilmelerini, bilimsel sorgulama becerilerini geliştirmelerini sağlamayı amaçlayan bir tasarımdır (Sampson & Gleim, 2009).

Argümantasyon sürecinde öğrenciler sahip oldukları veya yeni öğreneceği bilgileri zihinsel eleştiri süzgecinden geçirme fırsatı yakalar. Farklı düşüncelerin etkisiyle bilgiyi değerlendirerek kendi zihninde yapılandırır. Böylece argümantasyon süreci bilginin anlamlı bir şekilde öğrenilmesine yardımcı olur (Koray, 2006; Zohar ve Nemet, 2002). Öğrencilerin argümantasyon sürecinde kendi argümanlarını oluşturmaları zihinlerinin sürekli aktif kalmasını sağladığı gibi öğrencilerin argümantasyona dayalı etkinliklerle ders işlemleri sınıf içerisinde sosyalleşmelerini sağlamaya yönelik uygun ortamlar sağlar (Driver, Newton & Osborne, 2000).

Argümantasyon yaklaşımının eğitim öğretim faaliyetlerine sağladığı birçok olumlu etkisinin olmasına ve araştırmacıların argümantasyon yaklaşımının eğitim öğretim sürecinde sıkça kullanılması gerektiğini ifade etmelerine rağmen ülkemizde eğitim öğretim faaliyetlerinde yeterince yer verilmediği söylenebilir. Özellikle de sosyal bilgiler alanında kullanımının yetersiz olduğu ve argümantasyon yaklaşımı ile ilgili yapılan çalışmaların az sayıda olduğu tespit edilmiştir (Torun, 2015). Nussbaum (2002), sosyal bilgiler programının argümantasyon yaklaşımının kullanılmasına yönelik birçok fırsat sunmaktadır (Oğuz, Haçat ve Demir, 2016). Güncellenen sosyal bilgiler öğretim programının amaçları, perspektifi, öğrencilere kazandırmak istediği temel beceriler dikkate alındığında, öğrencilerin sahip olması gerektiği düşünülen özelliklerin kazandırılması, bilimsel ve öğrenciyi merkeze alan uygulamalarla gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir.

Buradan hareketle sosyal bilgiler eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülen bu çalışmada sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli etkinliklerin kullanılmasının, öğrencilerin akademik başarılarına, sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığının artmasına olumlu yönde etki edeceği varsayılmaktadır. Bu varsayımdan hareketle araştırmanın problem durumu ve alt problemleri aşağıdaki gibi belirtilmiştir.

Araştırmanın Problemi

Bu araştırma ile 7. Sınıf “*Üretim, Dağıtım, Tüketim*” öğrenme alanı içerisinde yer alan kazanımların argümantasyon tabanlı öğretim yaklaşımı ile işlenmesinin öğrencilerin başarısına, bilgilerin kalıcılığına, derse yönelik tutumuna etkisi ve sürece ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir? Sorusunun cevabı araştırılmıştır.

Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesine çözüm oluşturmak için; aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Mevcut programın yürütüldüğü kontrol grubu ile argümantasyon tabanlı öğretim yaklaşımının yürütüldüğü deney grubunun akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.1. Deney ve kontrol grubunun akademik başarı ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.2. Deney ve kontrol grubunun akademik başarı son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.3. Deney ve kontrol grubunun akademik başarı kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.4. Deney ve kontrol grubunun sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.5 Deney ve kontrol grubunun sosyal bilgiler dersine yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.6 Argümantasyon tabanlı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin bu uygulamalar hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde “*Üretim, Dağıtım, Tüketim*” öğrenme alanında gerçekleştirilen argümantasyon tabanlı öğretim uygulamalarının; öğrencilerin akademik başarısına, bilgilerin kalıcılığına ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumuna ilişkin istatistiksel sonuçları, öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda ayrıntılı olarak incelemektir.

Bu çalışmada argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına, bilgilerin kalıcılığına ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi incelenmiş ve öğrencilerin argümantasyon yaklaşımına dair görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda çalışmanın, argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenilen bilgilerin kalıcılığı ve sosyal bilgiler dersine yönelik öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisini inceleyerek sosyal bilgiler eğitimi alan yazınındaki boşluğu doldurmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmada

araştırmacı tarafından geliştirilen etkinliklerin, sosyal bilgiler dersinde argümantasyon tabanlı yaklaşımın kullanılmasında materyal ihtiyacını karşılama açısından sosyal bilgiler öğretmenlerine faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, deneysel deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılarak, bu yöntemlerle ilgili araştırma problemlerinin daha iyi anlaşılmasına olanak verir (Creswell, 2012). Creswell ve Plano Clark (2007), araştırma problemi ve karmaşık bir olgunun daha iyi anlaşılmasının nicel ve nitel yaklaşımların birlikte kullanıldığı karma yöntemin asıl amacını oluşturduğunu ifade etmektedirler. Nitel ve nicel veri toplama araçlarının bir arada kullanıldığı karma yöntem her iki veri toplama aracının avantajlı tarafını kuvvetlendirerek daha bütüncül bir anlayış sağlayarak araştırmayı çeşitli yönleri ile açıklama imkânı tanır (Davies, 2000).

Bu araştırmada yarı deneysel araştırmada elde edilen veriler nitel verilerle desteklenmiştir. Dolayısıyla çalışmada karma yöntem desenlerinden gömülü desen kullanılmıştır. Gömülü desen bazı önemli farklılıklar barındırmakla beraber paralel ve sıralı desene benzer. Gömülü desenin amacı nicel ve nitel verileri aynı anda ya da sıralı bir şekilde toplamaktır. İkinci veri türünü toplamadaki amaç birinci veri türünü desteklemektir. Destekleyici veri nitel veya nicel olabilir; ancak literatürde daha çok nitel verilerin nicel desene eklenmesi destek görür (Creswell, 2017: 710).

Araştırmanın nicel verileri deney ve kontrol grubu ile yapılan deneysel süreç sonucunda, nitel veriler ise deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Veriler 2017-2018 eğitim-öğretim yılının 2.yarıyılı Mart-Nisan-Mayıs aylarında 6 haftalık zaman diliminde elde edilmiştir. Ders işleme süreci 6 hafta, testlerle verileri toplama ise iki hafta süresinde yapılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi; konular işlenmeden önce deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test, konu bitiminde son test olarak

uygulanmıştır. Son testin uygulanma tarihinden 6 hafta sonra da bilgilerin kalıcılığını belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Uygulamalar sonrasında öğrencilerin tutumlarındaki değişimi ölçmek amacıyla "*Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği*" ve uygulamaların etkililiği ve sürecin verimliliğine ilişkin öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla deney grubu öğrencilerine "*Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*" (mülakat) uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Rize'nin Pazar ilçesinde MEB'e bağlı bir ortaokulda öğrenim gören 43 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu okulun seçilme sebebi araştırmacının bu okulda görev yapıyor olması dolayısıyla uygulamaların gerçekleştirilmesi ve veri toplama sürecinin daha sağlıklı yürütülmesinin amaçlanmış olmasıdır.

Çalışma öncesinde okulda öğrenim gören tüm yedinci sınıflara (4 şube 76 öğrenciye) akademik başarı testi ve kişisel bilgi formu uygulanarak akademik başarı ve sosyo-ekonomik açıdan birbirine benzer iki sınıftan 20 mevcutlu 7/A sınıfı deney grubu, 23 mevcutlu 7/C sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Tablo 4'de çalışma grubuna ait bazı bilgiler verilmiştir. Deney grubu (7/A) 11'i kız 9'u erkek olmak üzere 20 öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubunda (7/C) ise 10'u kız 13'ü erkek olmak üzere 23 öğrenci bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyo-ekonomik açıdan benzer olup olmadığını tespit etmek amacıyla kişisel bilgi formu uygulanmıştır.

Araştırmada Kullanılan Argümantasyon Etkinlikleri

1. *Bir Hikâye İle Yarışan Teoriler*: Öğrencilere günlük hayatta karşılaşılabilecekleri, bir konu hakkında farklı görüşler içeren bir hikâye yazılı olarak verilir. Öğrencilerden hikâye ile ilgili sorulan sorulara cevap vermeleri beklenir. Farklı görüşlerden hangisini doğru bulduklarını gerekçeleri ile ifade etmeleri istenir.

2. *Karikatürlerle Yarışan Teoriler*: Bir konu hakkında öğrencileri ikileme düşürecek iki veya daha fazla sayıda iddia içeren karikatürler verilir. Öğrencilere hangi karikatürü doğru buldukları sorulur ve neden o karikatürü seçtiklerinin gerekçelerini belirterek tartışmaları sağlanır.

3. *İfadeler Tablosu*: Bu etkinlikte öğrencilere konu ile ilgili doğru ve yanlış ifadelerinin bulunduğu Tablo verilir. Öğrencilerden soruları cevaplamaları ve doğru ya da yanlış olarak işaretledikleri ifadenin gerekçesini açıklamaları istenir.

4. *Fikirler ve Teoriler Yarışıyor*: Konu ile ilgili olarak öğrencilere iki ve daha fazla olaylar teori şeklinde verilir. Bu öğrencilerden destekledikleri ve desteklemedikleri teorileri gerekçeleri ile belirtmeleri istenir. Öğrencilerin küçük gruplar halinde tartışmaları ve birbirlerini ikna etmeleri beklenir (Osborne vd., 2004a).

Bilimsel tartışma ortamı oluşturmak amacıyla önerilen bu stratejilerin, öğrencilerin birbirlerine sorular sormasına imkân tanıyan, doğruluğuna inandıkları bilgileri gerekçelendirerek birbirleri ile tartışabildikleri, farklı fikirlerin dikkate alındığı bir tarzda olduğu ifade edilebilir (Erdoğan, 2010).

2.6. Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında başarı testi, tutum ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.6.1. Nicel Veri Toplama Araçları

2.6.1.1. Başarı Testi

Sosyal Bilgiler Dersinde Argümantasyon Temelli Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisini araştırmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen “Ekonomi ve Sosyal Hayat” ünitesi başarı testine yönelik uygulanan adımlar şu şekildedir:

✓ Başarı testinin geliştirilme aşamasında öncelikle literatür taraması yapılmış, argümantasyon tabanlı öğretime dayalı etkinliklerin uygulanabileceği kazanımlar dikkate alınarak Ekonomi ve Sosyal Hayat Ünitesi, çalışmanın ünitesi olarak belirlenmiştir.

✓ Ders kitapları ve kaynak kitaplar taranarak araştırmacı tarafından geliştirilen 40 soru uzman görüşüne sunulmuştur. Bilimsel yönden doğruluğu, teknik açıdan eksikliği ve bilişsel alan basamaklarının tespiti için 3 öğretim elemanı, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümünden 2 araştırma görevlisi katkı sağlamıştır. Soruların ortaokul 7.sınıf öğrencilerine uygunluğunu ve istenilen davranışı ölçecek nitelikte olup

olmadığını tespit için 2 sosyal bilgiler öğretmeni, yazım yanlışları, anlam bozukluklarının giderilmesi için 2 Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuştur.

✓ Uzmanlardan alınan görüşler neticesinde 2 sorunun şıklarında, 2 sorunun da kökünde düzeltmeler yapılmıştır. Benzer cevapların olması sebebiyle 3 soru başarı testinden çıkarılmıştır. Bir önceki sene Ekonomi Ve Sosyal Hayat Ünitesini işlemiş olan, dört farklı okulda eğitim gören 120 8.sınıf öğrencisine 37 sorudan oluşan başarı testi pilot test olarak uygulanmıştır.

✓ Pilot uygulama sonrasında soruların madde ayırt edicilik ve madde güçlük değerleri hesaplanmıştır.

✓ ESHÜBT'(Ekonomi Sosyal Hayat Ünitesi Başarı Testi) ne ait soruların madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksleri her bir soru için %27'lik alt ve üst gruplar yöntemi ile hesaplanarak testin güçlük düzeyine bakılmıştır. Her bir soru için %27'lik alt ve üst gruplar yöntemi ile madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksleri hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik ve güçlük değeri 0.20'nin altında olan 10 soru (2, 6, 7, 10, 12, 20, 23, 31, 32, 35. maddeler) başarı testinden çıkartılmıştır. Bunun sonucunda 27 sorudan oluşan nihai başarı testi elde edilmiştir. Bu işlemler gerçekleştirilirken kapsam geçerliliğinin korunmasına özen gösterilmiştir. Araştırmacı tarafından başarı testinin değerlendirilmesinde doğru verilen cevaplara 1(bir) puan, boş ve yanlış cevaplandırılmış sorulara ise 0 (sıfır) puan verilmiştir. 27 sorudan oluşan başarı testinde öğrencilerin alabileceği maksimum puan 27, minimum puan ise 0'dır.

✓ Araştırmacı tarafından hazırlanan ESHÜBT, çalışma grubuna konular işlenmeden önce ön test, konu bitiminde son test ve son test uygulandıktan 6 hafta sonra da kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

2.6.1.2. Tutum Ölçeği

Argümantasyon modeline dayalı öğretimin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumuna etkisini incelemek üzere nicel veri toplama araçlarından tutum ölçeği kullanılmıştır. 7.sınıflara uygun sosyal bilgiler tutum ölçeğinin tespiti için literatür taraması yapılmış ve Demir ve Akengin (2010) tarafından geliştirilen ölçek tercih edilmiştir. Araştırmacılar ölçeğin geliştirilme sürecinde öncelikle 85 maddeden oluşan soru havuzu oluşturmuş sonra bu soru havuzundan 13 madde uzman görüşleri sonucu elenerek 72 maddeye düşürülmüştür. 72 soru, yapılan kapsam geçerliliği çalışmaları sonucu deneme çalışmaları için öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sonrasında her

madde ayrı ayrı analiz edilerek 26 maddeden oluşan ölçeğe dört boyutlu (1.Öğrenme isteği, 2.Sosyal Bilgiler den Hoşlanma, 3.Öğretmenden Kaynaklanan Tutumlar, 4.Sosyal Bilgiler Sevgisi) tutum ölçeği olarak son şekli verilmiştir. 5’li likert tipi ölçekte “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum”, “hiç katılmıyorum” ifadelerini içeren 11 olumlu (1, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 20) ve 15 olumsuz (2, 4, 7, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26) ifade yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 130, en düşük puan ise 26’dır. Ölçeğin puanlanması sırasında olumsuz ifadeler tersine çevrilerek puan verilmiştir.

Demir ve Akengin (2010), yaptıkları güvenilirlik hesaplaması sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısını 0.93 olarak bulmuşlardır. Bu çalışmada deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanması sonucunda Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.94 olarak tespit edilmiştir. Bu analiz sonuçları ölçeğin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını ölçebilecek güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Sosyal bilgiler tutum ölçeğini geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler alınarak uzman görüşleri neticesinde ölçeğin araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir.

Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırma probleminin anlamlılığı zenginleştirme açısından nicel verilerin nitel verilerle desteklenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmada argümantasyon temelli öğretime dayalı olarak uygulanan etkinliklere yönelik deney grubu öğrencilerinin görüşlerini tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede sorular önceden hazırlanır fakat çalışma yapılan kişilere esneklik sağlanarak soruların tartışılmasına ve yeniden düzenlenmesine fırsat verir. Bu esnekliklere izin vermesinden dolayı nitel araştırma içerisinde görülebilir ve bu tür araştırmalar için uygundur (Ekiz, 2015).

Bu araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu; deney grubunda uygulanan argümantasyon tabanlı etkinliklerin öğrenme sürecine etkisini ortaya koymaya, öğrencilerin argümantasyon tabanlı etkinliklerle ilgili düşüncelerini ve uygulanma sırasında zorlandıkları aşamaları öğrenmeye yönelik 7 sorudan oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan sorular 2 sosyal bilgiler öğretmeni, 2 Türkçe öğretmeni ve 4 uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinden hareketle bazı sorularda düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Hazırlanan sorular 7.sınıfta öğrenim

gören 3 öğrenciye sorulmuş içerik ve anlaşılabilirlik açısından tekrar kontrol edilmiştir. Bu aşamadan sonra öğrenciye çalışmanın amacı ile ilgili bilgi verilerek ve kayıt cihazı kullanımı için izin istenerek deney grubu öğrencilerinin tamamıyla görüşülmüştür. Görüşmeden elde edilen ifadeler yazıya aktarılarak kodlar belirlenmiş ve kodlardan kategorilere ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler iki aşamada analiz edilmiştir

Nicel Veri Analizi

Araştırmada kullanılan nicel veri toplama araçlarının analizi sürecinde SPSS 18 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analiz türünü belirlemek amacıyla yapılan normallik testi analiz sonuçları Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde; başarı, kalıcılık ve tutum ölçeği testlerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.119 ve +.522 arasında yer aldığı ve normal bir dağılım olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1.96 ve +1.96 aralığında yer alıyorsa dağılımın normal olduğu söylenebilir (Can, 2014: 85). Bundan dolayı nicel verilerin analizinde parametrik analiz tekniklerinden bağımlı ve bağımsız t-testi kullanılmıştır.

Tablo 1: Normallik Testi Analizleri

Test Türü	Gruplar	Çarpıklık	Basıklık
Başarı Testi	Deney ön test	.113	-1.040
	Kontrol ön test	.119	-.017
	Deney son test	.578	-.415
	Kontrol son test	.462	-.550
Kalıcılık Testi	Deney	.194	-1.320
	Kontrol	.479	-.654
Tutum Ölçeği Testi	Deney ön tutum	.078	-.997
	Kontrol ön tutum	.522	-1.119
	Deney son tutum	.119	-.124
	Kontrol son tutum	.226	-1.086

2.6.3.2. Nitel Veri Analizi

Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu deney grubu öğrencilerinin tümüne (n=20) uygulanmıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşme kayıtları dinlenerek transkript edilmiş ve metinler halinde düzenlenmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analiz edilmesinde içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizinin temeli verileri açıklayabilecek kavramların belirlenmesi ve bu kavramların ilişkilerinin ortaya çıkarılmasına dayanır. İçerik analizi yapılan verilerin belli başlı kavramlar ve temalarla gösterilmesi verileri okuyucunun anlayacağı biçime sokar (Yıldırım ve Şimşek, 2005:227). Çalışmada elde edilen veriler, içerik analizi aşamalarına uygun olarak araştırmacı tarafından dikkatli bir şekilde incelenmiştir. Yapılan incelemelerin ardından kodlar oluşturulmuştur. Veriler birkaç kez okunduktan sonra benzer kodlar uygun kategoriler altında toplanmıştır. Kod ve kategori oluşturma işleminin güvenilirliğini sağlamak amacıyla veriler, araştırmacı ve bir uzman öğretim üyesi tarafından ayrı ayrı kodlamalar yapılarak birbirleriyle karşılaştırılmıştır. İki bağımsız kodlayıcı arasındaki görüş birliği ve ayrılığı için Miles ve Huberman'ın formülü [(Güvenirlilik = görüş birliği sayısı / (toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı) × 100] kullanılarak güvenirlik hesaplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2005) nitel çalışmalarda, iki bağımsız kodlayıcının değerlendirmeleri arasındaki uyumun %70'in üzerine çıkması istenilen bir durumdur. Bu çalışmada iki kodlama karşılaştırıldığında % 85 oranında bir uzlaşma (güvenirlilik) sağlanmıştır. Analiz süreci tamamlandıktan sonra elde edilen bulgular frekansa göre soldan sağa doğru azalan şekiller halinde sunulmuştur. Öğrenci ifadeleri verilirken Ö1, Ö2, Ö3..... Ö10 şeklinde kodlar kullanılmış ve ifadelerde herhangi bir değişiklik yapılmadan öğrenci alıntılarına yer verilmiştir.

3. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgulara yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Akademik Başarı Testine İlişkin Bulgular için ilk önce Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması yapılmıştır. Her

iki grubun akademik başarı ön test puanlarından elde edilen bulgulara yönelik bağımsız t-testi sonuçları Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Deney	20	15.90	4.25			
Kontrol	23	15.04	5.95	41	.535	.596

Tablo 2’de görüldüğü üzere, her iki grubun başarı ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(41)}=.535$; $p>.05$). Buna ek olarak deney grubu akademik başarı testi puan ortalamalarının kontrol grubuna göre az bir farkla daha yüksek ($15.90>15.04$) olduğu görülmektedir. Bu bulgulara bakarak gruplar arasında iç geçerliliği tehdit edecek bir farkın bulunmadığı ve grupların puan ortalamaları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Uygulama süreci tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Her iki grubun akademik başarı son test puanlarından elde edilen bulgulara yönelik bağımsız t-testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Deney	20	20.60	5.24			
Kontrol	23	17.73	4.42	41	1.94	.049

Tablo 3’te görüldüğü üzere, grupların son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu ($t_{(41)}=1.94$; $p<.05$); buna ek olarak deney grubu ABT son test puan ortalamalarının kontrol grubuna göre daha yüksek ($20.60>17.73$) olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle argümantasyon temelli öğretimin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Çalışma bittikten 6 hafta sonra gerçekleştirilen Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Kalıcılık Test Puanlarının Karşılaştırılması yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi analizi Sonuçları

Değişkenler	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	20	20.15	4.18	41	2.12	.040
Kontrol	23	17.17	4.89			

Tablo 4’de görüldüğü üzere, her iki grubun kalıcılık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın ($t_{(41)}=2.12$; $p<.05$) olduğu; buna ek olarak deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerine kıyasla daha yüksek ($17.17<20.15$) olduğu görülmüştür. Bu durumda argümantasyon temelli öğretimin öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde edindikleri bilgilerin kalıcılığı üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Mevcut programın yürütüldüğü kontrol grubu ile argümantasyon tabanlı öğretim yaklaşımının yürütüldüğü deney grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Alt problemine yanıt bulabilmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubu Tutum Ön Test Puanlarına İlişkin T- Testi Sonuçları

Değişkenler	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	20	92.35	17.57	41	-.160	.874
Kontrol	23	93.21	17.90			

Tablo 5 incelendiğinde argümantasyon temelli yaklaşımın uygulanacağı deney gurubu ile MEB etkinliklerinin uygulanacağı kontrol grubu üzerinde yapılan ölçümlerin tutum test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır

($t(41)=-.160$ $p>.05$). Kontrol grubundaki öğrencilerinin tutum ölçeği ön test puanı ortalaması (93.21), deney grubundaki öğrencilerinin tutum ölçeği ön test puanı ortalamasından (92.35) büyüktür.

Argümantasyon uygulamaları sonrasında, öğrencilerin tutum son test puanları arasında meydana gelen farklılıkları belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t- testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Tutum Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t- Testi Sonuçları

Değişkenler	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Deney	20	95.90	17.18	41	.849	.401
Kontrol	23	90.91	20.81			

Tablo 6’da görüldüğü üzere, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin tutum son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(41)= .849$; $p>.05$). Kontrol grubundaki öğrencilerinin tutum ölçeği son test puanı ortalaması (90,91), deney grubundaki öğrencilerinin tutum ölçeği son test puanı ortalamasından (95,90) küçüktür. Deney grubundaki öğrencilerinin uygulama sonrasında sosyal bilgiler dersine yönelik tutumunun, kontrol grubundaki öğrencilerinin tutumuna göre matematiksel olarak daha yüksek olduğu düşünülebilir.

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Nitel araştırmada ilk olarak öğrencilerin ders sürecinde yürütülen argümantasyon tabanlı etkinliklerin daha önceki sosyal bilgiler derslerinden farklılıklarına yönelik görüşleri alınmıştır. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular şekil 1’de verilmiştir.

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre 17 öğrenci argümantasyona dayalı etkinliklerle yürütülen sosyal bilgiler dersi ile önceki sosyal bilgiler dersinin arasında fark olduğunu belirtirken, 3 öğrenci fark olmadığını belirtmiştir. Argümantasyona dayalı etkinliklerle yürütülen sosyal bilgiler dersinin, önceki sosyal bilgiler derslerinden farklı olduğunu ifade eden öğrencilerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan “fark vardı” kategorisi, “*eğlenceli olması*”, “*farklı fikirlerin*

ortaya çıkması”, “daha fazla iletişim kurma”, “düşünme fırsatı bulma” ve “derse aktif katılma” kodlarından oluşmaktadır.

“Fark vardı” kategorisinde öğrenci görüşlerinin 6’sı eğlenceli olma kodu ile ilgilidir. Öğrencilerin “eğlenceli olma” koduna ilişkin bazı cevapları; Ö11“Daha eğlenceli olmaya başladı, daha böyle herkesin yorumu ortaklaşa daha güzel oluyor. ”, Ö14“Farklıydı mesela eskiden sadece konuları işliyorduk yani tartışıp birbirimizi etkilemeye çalışmıyorduk bazen sıkılıyordum şimdi grup çalışmaları falan birbirimizle tartışma oluyor bu da beni eğlendiriyor.” şeklindedir.

“Fark vardı” kategorisinde bulunan öğrenci ifadelerinin 4’ü farklı fikirlerin ortaya çıkması kodu ile ilgilidir. Öğrencilerin “farklı fikirlerin ortaya çıkması” koduna ilişkin bazı ifadeleri; Ö11“Daha eğlenceli olmaya başladı, daha böyle herkesin yorumu ortaklaşa daha güzel oluyor.” Ö13“Vardı aslında hem birbirimizle tartışıp hepimizin fikirlerini görüyorduk hem de bir bakımdan eğlenerek öğreniyorduk. Daha eğlenceli geçiyordu, anlamamız kolaylaşıyordu.” şeklindedir.

Şekil 1: Argümantasyon etkinliklerinin önceki derslerinden farklı olup olmamasına yönelik öğrenci görüşleri



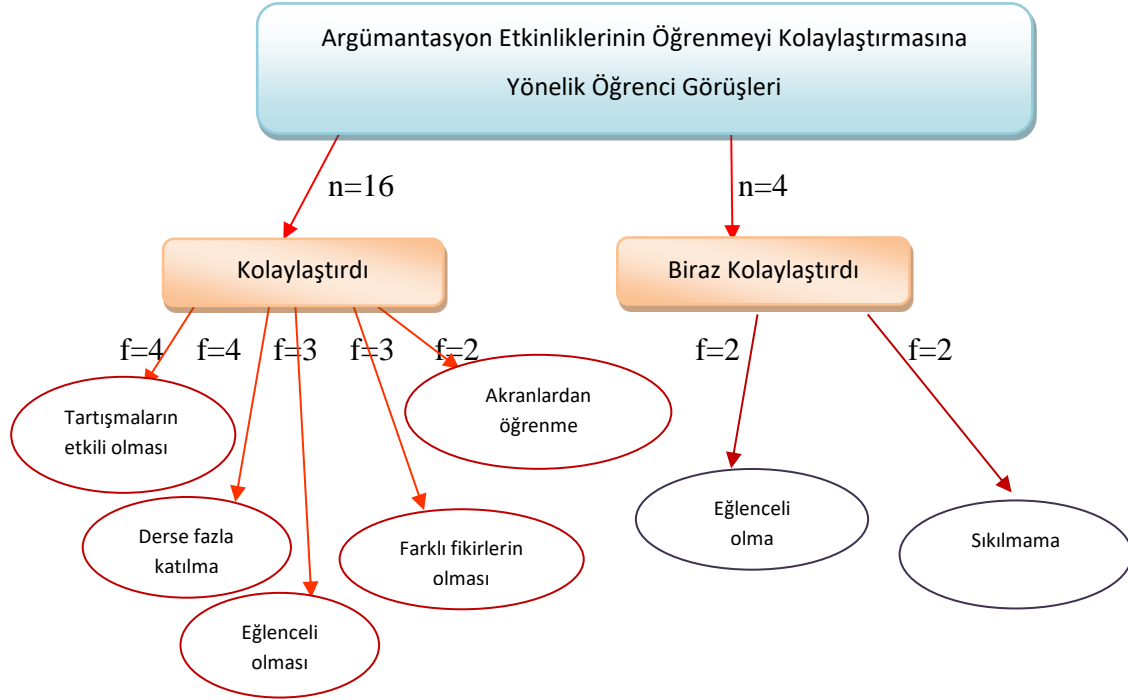
“Fark vardı” kategorisinde bulunan öğrenci ifadelerinin 3’ü düşünme fırsatı bulma kodu ile ilgilidir. Öğrencilerin *"düşünme fırsatı bulma"* koduna ilişkin bazı ifadeleri; Ö9 *"Vardı hocam daha iyi öğreniyordum daha çok düşünüyorduk kararlarımızı değiştiriyorduk."*, Ö16 *"Evet hocam etkinlikler böyle çok düşünmemi sağlıyordu, karar vermek için. Mesela iki taraftan da düşünmemi sağlıyordu bu açıdan farklıydı."* şeklindedir.

“Fark vardı” kategorisinde bulunan öğrenci ifadelerinin 2’si *derse aktif katılma* kodu ile ilgilidir. Öğrencilerin *"derse aktif katılma"* koduna ilişkin ifadeleri; Ö4 *" Var. Daha eğlenceli çünkü derse daha fazla dâhil olduk, tartışma olduğu için herkes birbiri ile konuştu, fikirlerimizi savunduk."*, şeklindedir. “Fark vardı” kategorisinde bulunan öğrenci ifadelerinin 2’si daha fazla iletişim kurma kodu ile ilgilidir. Öğrencilerin *"daha fazla iletişim kurma"* kodu ile ilişkili bazı ifadeler; Ö15 *"Şimdi hocam ben çok konuşmuyorum ya hocam şimdi gruplaşarak konuşma şeyim arttı diye düşünüyorum bu beni bayağı olumlu etkiledi."* Şeklindedir.

Argümantasyona dayalı etkinliklerle yürütülen sosyal bilgiler dersi ile daha önceki sosyal bilgiler dersinin farkı olmadığını belirten öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda oluşturulan “farkı yoktu” kategorisi *"ders kitabı yerine etkinlik kâğıtları kullandık."* kodundan oluşmaktadır. Ö6 *"Yok hocam. Hemen hemen aynıydı sadece etkinlikler falan farklıydı bana öyle geliyor."* şeklindedir.

Deney grubu öğrencilerinin ders sürecinde yürütülen argümantasyon tabanlı etkinliklerin öğrenmeyi kolaylaştırmasına yönelik görüşleri alınmıştır. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2. Argümantasyon etkinliklerinin öğrenmeyi kolaylaştırmasına yönelik öğrenci görüşleri



Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre 16 öğrenci argümantasyona dayalı etkinliklerle işlenen sosyal bilgiler dersinin öğrenmeyi kolaylaştırdığını, 4 öğrenci biraz kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

Argümantasyona dayalı etkinliklerle işlenen derslerin “öğrenmeyi kolaylaştırdığını” belirten öğrenci görüşleri doğrultusunda oluşturulan “kolaylaştırdı” kategorisi, “tartışmaların etkili olması”, “arkadaşlarımdan etkilendim”, “farklı fikirlerin olması”, “eğlenceli olması” ve “derse fazla katılma” kodların oluşmaktadır.

“Kolaylaştırdı” kategorisinde bulunan ifadelerin, 4’ü tartışmaların etkili olması ile ilgili görüşlerden oluşmaktadır. Öğrencilerin “tartışmaların etkili olması” koduna yönelik bazı ifadeleri; Ö3 “Bilimsel tartışma etkili oldu çünkü bir konu hakkında tartışmak o konuyu biraz daha çözmek, iyi anlamak anlamına geliyor benim için. Gruplaşarak hep birlik beraber olup o konuyu daha iyi anladım. Ö9 “Evet, daha çok durduk üstünde, arkadaşlarımla tartışmak, fikir alışverişi yapmak etkili oldu, daha kolay öğrendim.”, Ö12 “Ya orda tartıştım falan daha aklımda kaldı, konular daha kalıcı oldu.” şeklindedir.

“Kolaylaştırdı” kategorisinde bulunan ifadelerin, 4’ü derse fazla katılma ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Öğrencilerin “derse fazla katılma” koduna yönelik

ifadeleri; Ö4 *"Düşünüyorum. Çünkü derse daha fazla dahi olduğumuz için daha çok anladık, ders kitabından işlerken o kadar katılmıyorduk."* şeklindedir.

"Kolaylaştırdı" kategorisinde bulunan ifadelerin, 3'ü farklı fikirlerin olması ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Öğrencilerin *"farklı fikirlerin olması"* koduna yönelik ifadeleri; Ö13 *"Her farklı görüşü öğrenerek her alanda böyle bir fikrim oldu, içlerinden kendi görüşüme uygun olanı seçebildim. Kendi bilgilerimiz vardı onlara dayanarak kendime sordum bu nasıl oluyor diye. Bazen kendi fikrimde çok kararlıydım ama farklı fikirleri dinleyince fikrim aşırı değişti ve diğer yöne kaydı."* şeklindedir.

"Kolaylaştırdı" kategorisinde bulunan ifadelerin, 3'ü eğlenceli olması ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Öğrencilerin *"eğlenceli olması"* koduna yönelik ifadeleri; Ö16 *"Yani kolaylaştırdı gibi ama diğer türlü öğrensem de çok farklı olacağını düşünmüyorum. Diğer türlüde öğreniyorduk daha sıkıcı oluyordu, sadece daha keyifli öğrendim."* şeklindedir.

"Kolaylaştırdı" kategorisinde bulunan ifadelerin, 2'si "akranlardan etkilenme" ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Öğrencilerin *"arkadaşlarımdan etkilendim"* koduna yönelik ifadeleri; Ö18 *"Evet, takım arkadaşlarımla iyi yapabiliyordum. Bazı arkadaşlarımla konuşabiliyordum ama iyi olan arkadaşlarımla güzel yapıyordum, daha fazla katılım sağlıyordum."*, şeklindedir.

Argümantasyona dayalı etkinliklerle işlenen derslerin öğrenmeyi biraz kolaylaştırdığını belirten öğrenci görüşleri doğrultusunda oluşturulan *"biraz kolaylaştırdı"* kategorisi, *"eğlenceli olma"* ve *"sıkılmadım"* kodlarından oluşmaktadır.

Biraz kolaylaştırdı kategorisinde bulunan ifadelerin, 2'si eğlenceli olma, 2'si de sıkılmama kodu ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Öğrencilerin *"eğlenceli olma"* ve *"sıkılmadım"* kodlarına yönelik ifadeleri; Ö15 *"Hocam biraz etkisi oldu tabii daha eğlenceli öğrendiğimiz için."*, Ö14 *"Yani biraz daha o konuya olan bakış açımı değiştirdim. Mesela eskiden konulara o kadar güzel bakmıyordum, sıkılıyordum derste şimdi eğlenerek anlayabiliyorum."* şeklindedir.

Etkinliklerin konuların öğrenilmesini kolaylaştırmadığını söyleyen öğrenci olmamıştır.

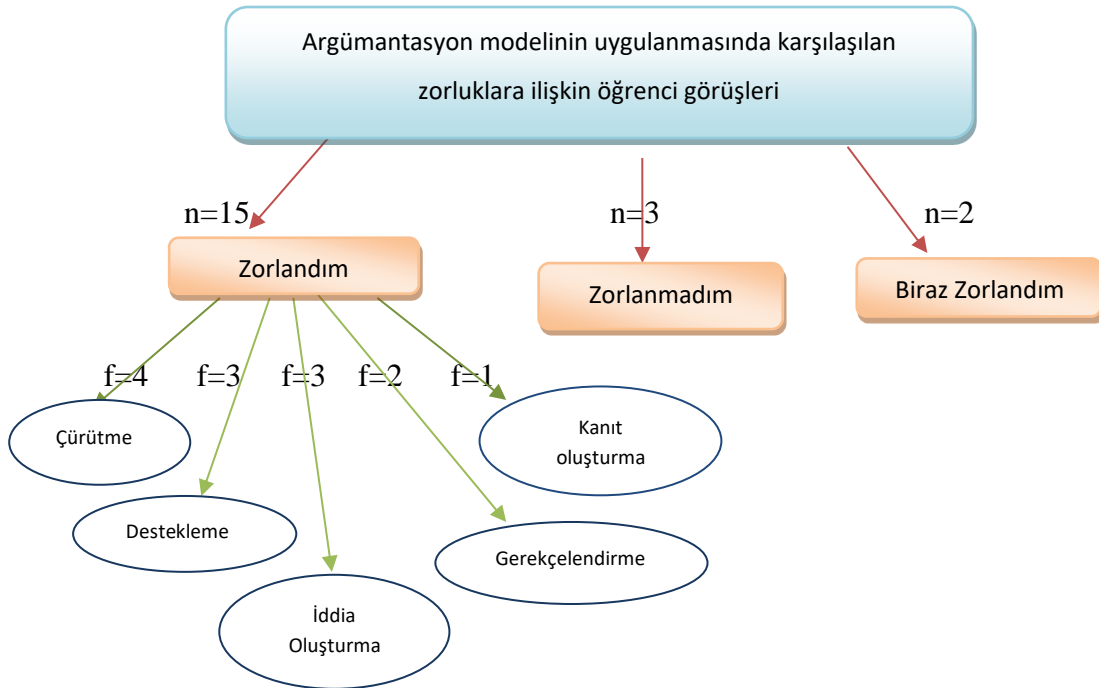
Deney grubu öğrencilerinin Toulmin argümantasyon modelinin uygulanmasında karşılaşılan zorluklara yönelik görüşleri alınmıştır. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 3'de gösterilmiştir.

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, 15 öğrenci Toulmin argümantasyon modeline yönelik etkinliklerin uygulanmasında zorlandığını, 2 öğrenci biraz zorlandığını ve 3 öğrenci de zorlanmadığını belirtmişlerdir.

Toulmin argümantasyon modeline yönelik etkinliklerin uygulanmasında zorlandığını belirten öğrenci görüşleri doğrultusunda oluşturulan “zorlandım” kategorisi, “çürütme”, “gerekçeleştirme”, “iddia oluşturma”, “kanıt oluşturma” ve “destekleme” kodlarından oluşmaktadır.

“Zorlandım” kategorisinde bulunan ifadelerin 4’ü çürütme ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Öğrencilerin “çürütme” koduna yönelik ifadeleri Ö3“Çürütücü aşamasında biraz zorlandım. Bir şeyin olumsuz, çürütecek bir şey olması bana birazcık zor geliyordu. Düşünme işlemini, tartışmayı falan daha iyi anladıktan sonra çürütücüyü de son haftalarda anladım.”, Ö4“Çürütme aşamasında zorlandım. Destekleyici cümle buldum ama çürütemiyordum. Bazen arkadaşlarımı etkileyebiliyordum.”, Ö14“Çürütmede zorlanmıştım, mesela nasıl çürüteceğimi çok fazla düşünüyordum. Anlayamamıştım ilk başta sonradan anladım. ” şeklindedir.

Şekil 3. Toulmin Argümantasyon modelinin uygulanmasında karşılaşılan zorluklara ilişkin öğrenci görüşleri



"Zorlandım" kategorisinde bulunan ifadelerin 3'ü destekleme ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Öğrencilerin "destekleme" koduna yönelik ifadeleri; Ö10 "Birazcık zorlandım ben yorum yapmayı pek beceremiyorum. Şey gerekçemizi desteklerken ben biraz zorlandım. En başta daha zorlandım ama sonra alıştım. ", Ö15 "Yani böyle bazen tabii bulamıyordum. Bir şey destekliyor ama gerekçesini bulamıyordum. Zamanla alışınca yapmaya başladım. ", Ö16 "Oldu şeyler oluyordu ya destekleyici falan düşündüğüm şeyler mantıken uymayabiliyordu, diğeri daha fazla uyduğu oluyordu..." şeklindedir.

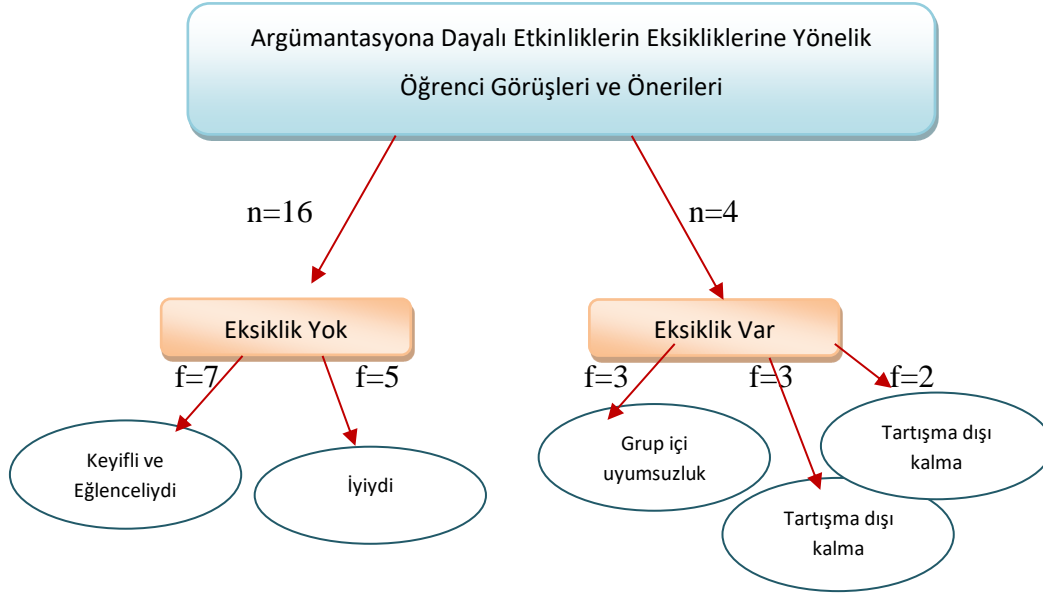
"Zorlandım" kategorisinde bulunan ifadelerin 3'ü iddia oluşturma ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Öğrencilerin "iddia oluşturma" koduna yönelik ifadeleri Ö7 "...en çok iddia aşamasında zorlandım.", Ö12 "Evet iddia etmemde mesela arkadaşım ile konuşurken iddiamı kabul ettirmekte zorlandım. Son etkinlikler de daha iyi yapabildim.", Ö18 "Oldu, mesela hocam nasıl desem etkinlik yaparken ne sorduğunu anlamakta, iddia aşamasında zorlandım." şeklindedir.

"Zorlandım" kategorisinde bulunan ifadelerin 2'si gerekçelendirme ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Öğrencilerin "gerekçelendirme" koduna yönelik ifadeleri Ö10 "Birazcık zorlandım ben yorum yapmayı pek beceremiyorum. Şey gerekçemizi desteklerken ben biraz zorlandım. En başta daha zorlandım ama sonra alıştım. ", Ö17 "Evet öğretmenim bazen oluyordu yazarken bazen zorlanıyordum. Bu kararı neden verdiğimi falan yazarken zorlanıyordum. Zamanla gerekçe üretmem gelişti." şeklindedir.

"Zorlandım" kategorisinde öğrencilerin zorlanma gerekçesi 1'i "kanıt oluşturma" kodu ile ilgilidir. Öğrencilerin "kanıt oluşturma" koduna yönelik ifadeleri Ö6 "Sadece biraz gruptaki arkadaşlarım bir şey söylüyordu ben başka bir şey söylüyordum, düşüncelerini etkilemekte zorlandım, onları ikna etmekte zorlandım. Önceleri çok zorlandım sonradan daha iyi oldu." şeklindedir.

Görüşmelerde "biraz zorlandım" ve "zorlanmadım" kategorilerine yönelik görüş bildiren öğrenciler biraz zorlandım ve zorlanmadım dışında herhangi bir açıklama yapmadılar.

Deney grubu öğrencilerinin Toulmin argümantasyon yaklaşımına yönelik hazırlanan etkinliklerin eksikliklerine yönelik görüşleri alınmıştır. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 4'de gösterilmiştir.

Şekil 4: Etkinliklerin Eksikliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Önerileri

Araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin argümantasyona dayalı etkinliklerin eksikliklerine yönelik görüşleri ve bu eksikliklerin giderilmesine yönelik önerileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

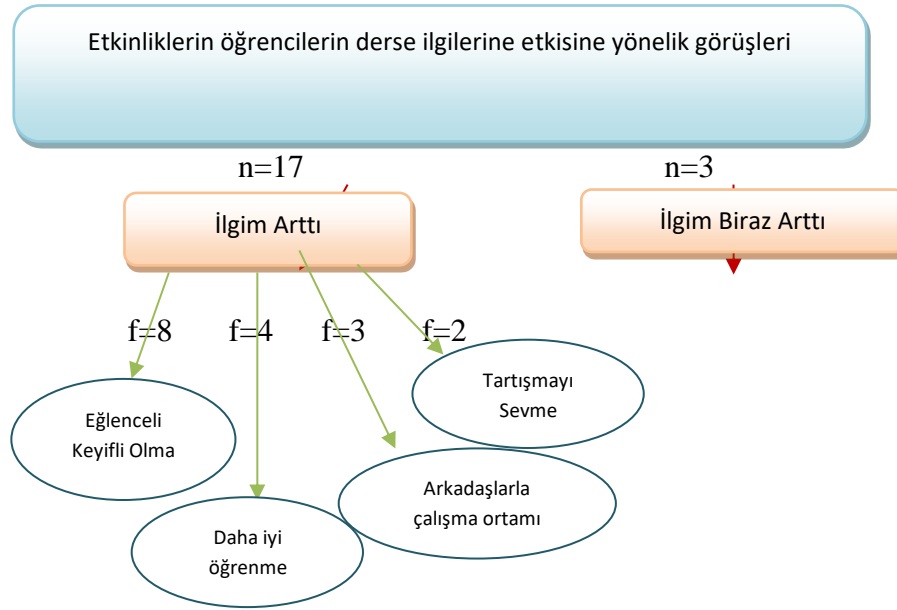
Deney grubu öğrencilerinin 16'sı gerek etkinlikler, gerekse de etkinliklerin uygulamasına yönelik herhangi bir eksiklik olmadığını ifade etmişlerdir. Etkinliklerle ilgili olumsuz bir şey olmadığını ifade eden bazı öğrenci görüşleri; Ö2 "Eksiklik olarak gördüğüm bir şey yok, etkinlikler iyiydi. ", Ö4 "Eksik olduğunu düşündüğüm bir şey yok, önerim yok, iyiydi.", Ö14 "Şu haliyle güzeldi, hepsinden keyif aldım. ", Ö15 " Eksiklik yoktu, hem eğlence yapıyorduk hem daha iyi anlıyorduk, güzeldi. " Ö17 "Bence yok, gayet güzel etkinliklerdi. ",

Deney grubu öğrencilerinin 4'ü etkinliklerin uygulanmasına yönelik olarak bazı eleştirilerde bulunmuşlardır. Öğrenciler özellikle "bazı gruplar içinde uyum olmadığı", "tartışmalara katılmayan öğrencilere dikkat edilmediği" ve "grup içi tartışmaların gereksiz uzadığı" gibi olumsuzluklardan söz etmişlerdir. Bu olumsuzluklarla ilgili bazı öğrenci görüşleri; Ö12 "Mesela kendimle alakalı bazı etkinliklerde pek konuşmadım, bazılarında arkadaşlarım konuşuyordu aramızda pek uyum olmadı. Bazen moralim bozuk oluyordu mesela daha az katılıyordum, bazen arkadaşlarımız dikkat dağıtıyordu.", Ö13 "Gruplarda tartışma çıkıyor ya bu biraz büyüyebiliyor, gruplar biraz daha uyumlu

olsa daha iyi olabilirdi. Aynı fikirde olanlar bir gruba gitse, karşı grubun fikrine göre fikri değişenler aynı grupta toplansa daha iyi olabilir.

Deney grubu öğrencilerinin ders sürecinde yürütülen argümantasyon tabanlı etkinliklerin kullanılmasının öğrencilerin derse ilgilerine yönelik düşünceleri alınmıştır. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 5’de gösterilmiştir.

Şekil 5: Etkinliklerin öğrencilerin derse ilgilerine etkisine yönelik görüşleri



Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, 17 öğrenci sosyal bilgiler dersinde argümantasyona dayalı etkinliklerin kullanılmasının sosyal bilgiler dersine ilgisini artırdığını, 3 öğrenci biraz artırdığını belirtirken etkinliklerin derse ilgisini artırmadığını söyleyen öğrenci olmamıştır.

Sosyal bilgiler dersinde argümantasyona dayalı etkinliklerin kullanılmasının sosyal bilgiler dersine ilgisini artırdığını belirten öğrenci görüşleri doğrultusunda oluşturulan “*ilgim arttı*” kategorisi, “*eğlenceli, keyifli olma*”, “*daha iyi öğrenme*”, “*arkadaşlarımla çalışma*”, ve “*tartışmayı sevme*” kodlarından oluşmaktadır.

"İlgim arttı" kategorisinde bulunan ifadelerin 8'si eğlenceli, keyifli olma ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Öğrencilerin “*eğlenceli, keyifli olma*” koduna yönelik ifadeleri Ö3 "*Düşünüyorum. Önceden sosyal dersi geldiğinde of sosyal dersi mi gene geldi falan diye üzülüüyordum şimdi gelmesini iple çekiyorum.* ", Ö9 "*Evet daha eğlenceliydi, daha*

çok anladık. ", Ö10 "Evet biraz arttırdı, önceden herkes bireyseldi şimdi grupla olmak, tartışmak eğlenceliydi. ", Ö12 "Evet daha çok eğlendim, arkadaşlarımla daha samimi oldum, bence güzel oldu. ", Ö13 "Benim zaten ilgi vardı ama daha eğlenceli olduğu için daha hevesli oldum. Her konuda bunu yapmayı isterim ben. Birbirimizin görüşlerini öğreniyoruz, eğleniyoruz. ", Ö14 "Yani önceden Sosyal Bilgiler dersine girmek istemezdim çok sıkılırdım. Şimdi grup çalışması olduğu için eğleniyorum. Eğlenmeyi seviyorum, sıkıcı ders işlemeyi sevmem. ", Ö15 "Evet kesinlikle arttırdı. Hem eğlendik sadece ders işlemek sıkıcı gelebiliyordu böyle daha enerjik ya da etkili oldu. " şeklindedir.

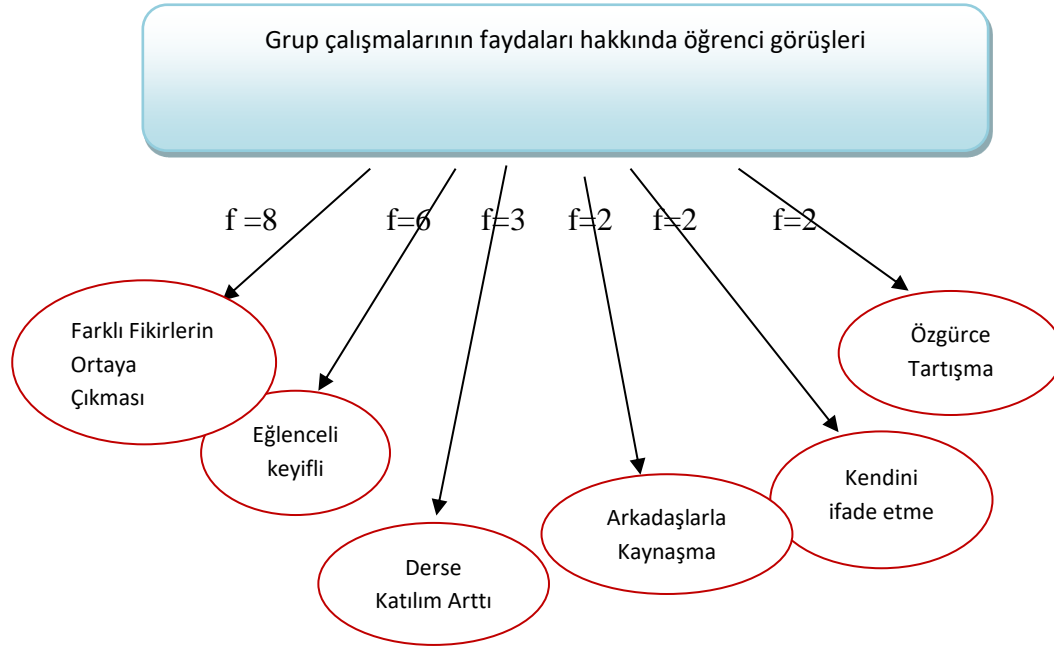
"İlgim arttı" kategorisinde bulunan ifadelerin 4'ü daha iyi öğrenme ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Öğrencilerin "daha iyi öğrenme" koduna yönelik ifadeleri Ö2 "Daha iyi anlamaya başladığımı düşünüyorum. ", Ö8 "Sosyal dersi daha iyi oldu, konuları daha iyi anladım. ", Ö9 "Daha eğleneli ders işledik, yaptığımız tartışmalar dersi daha iyi anlamamızı sağladı şeklindedir." "İlgim arttı" kategorisinde bulunan ifadelerin 3'ü arkadaşlarımla çalışma ile ilgili koddan oluşmaktadır. Öğrencilerin "arkadaşlarla çalışma ortamı yakalama" koduna yönelik ifadeleri Ö10 "Evet biraz arttırdı önceden herkes bireyseldi şimdi arkadaşlarımızla takım olmak daha eğlenceliydi.", Ö11 "Evet daha çok istediğim arkadaşlarımla çalışabilmek ilgimi arttırdı.", Ö12 "Evet daha çok eğlendim arkadaşlarımla daha çok samimi oldum. Bence güzel oldu. " şeklindedir.

"İlgim arttı" kategorisinde bulunan ifadelerin 2'si tartışmayı sevme ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Öğrencilerin "tartışmayı sevme" koduna yönelik ifadeleri Ö5 "Tartışıyoruz hocam, tartışmak güzeldir.", Ö6 "Evet kitaptansa daha ilgimi arttırdı. Arkadaşlarım bana uyarsa, katılırsa tartışmayı sevdim." şeklindedir.

İlgim biraz arttı kategorisinde 3 öğrenci görüş bildirmiştir. Öğrenci ifadelerinden Ö7 "Yani biraz arttırdığı sayılabilir.", Ö9 "Evet kitaptansa daha ilgim arttı." şeklindedir.

Öğrencilerin argümantasyon tabanlı etkinlikler kapsamında yapılan grup çalışmaları hakkında görüşleri alınmıştır. Öğrenci görüşlerinden edilen bulgular Şekil 6'da gösterilmiştir.

Şekil 6: Argümantasyon etkinlikleri kapsamında yapılan grup çalışmalarının faydaları hakkında öğrenci görüşleri



Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmelerde grup çalışmalarının faydaları ile ilgili elde edilen bulgulara göre, “*farklı fikirler ortaya çıktı*”, “*eğlenceli keyifli*”, “*derse katılım arttı*”, “*arkadaşlarla kaynaştık*”, “*kendimi ifade ettim*” ve “*özgürce tartıştık*” kodları oluşturulmuştur.

Öğrencilerin grup çalışmalarının faydaları ile ilgili ifadelerinin 8’i “*farklı fikirler ortaya çıktı*” kodundan oluşturmaktadır. Bu kodun faydalı olmasına ilişkin görüşlerini Ö1“*Öğretmenim grup çalışmalarında herkesin görüşünü alarak daha iyi fikirler edinebiliyoruz. Grup çalışmalarında katılımın daha arttığını düşünüyorum, daha eğlenceli oluyor, zamanın nasıl geçtiğini anlamıyoruz.*”, Ö3“*Grup çalışması, birden çok düşüncenin ortak bir karara varması beni mutlu ediyor, hem farklı düşünceler öğreniyoruz, ortak bir karara bağlanabiliyoruz. Hepimiz özgürce konuşabiliyoruz.*”, Ö6“*Kitaptansa yüzde yüz onu seçerim. Arkadaşlarımızla beyin fırtınası yapıyoruz. O yüzden hepimiz ortak kararlar cevabı bildiğimizde seviniyoruz. Mesela benim düşüncemin üstünü geliyor, düşüncelerimizi paylaşıyoruz.*”, Ö9“*Başkaları ile konuşup onların fikirlerini öğrenmemizi sağladı. Onları dinleyince fikirlerim değişti.*”, Ö13“*Hem grup çalışması bakımından birbirimizin fikirlerini öğreniyoruz, birbirimizle dayanışma yapıyoruz. Herkesin farklı fikirleri oluyor dinleyip fikirlerimizi değerlendiriyoruz.*”,

Ö15 "*Grup çalışmaları daha iyi oldu tek başıma fikir üretemiyordum. Arkadaşımda başka fikir sunuyordu, değişik fikirler çıkıyordu. Güzel oluyordu.*", Ö16 "*Grup çalışmaları iyiydi ben bir şey söylerken arkadaşlarım başka bir şey söylüyordu bu da benim düşünmemi sağlıyordu, bu da beni daha etkiliyordu.*", Ö17 "*Öğretmenim mesela sevmediğim biri bile olsa aynı takıma giriyorum ve o da böyle nasıl desem kaynaşmamızı sağlıyor. Benim düşünmediğim şeyler söyleniyordu, bu yüzden yeni şeyler öğrendim*" şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin grup çalışmalarının faydaları ile ilgili ifadelerinin 6'sı "eğlenceli keyifli" kodundan oluşturmaktadır. Bu kodun faydalı olmasına ilişkin görüşlerini Ö1 "*Herkesin görüşünü alarak daha güzel fikirler edinebiliyoruz. Grup çalışmalarının katılımımı daha da arttırdığını düşünüyorum. Daha eğlenceli oluyor, zaman nasıl geçiyor anlamıyoruz.*" şeklinde, Ö3 "*Grup çalışması, birden çok düşüncenin ortak bir karara varması beni mutlu ediyor, hem farklı düşünceler öğreniyoruz, ortak bir karara bağlanabiliyoruz. Hepimiz özgürce konuşabiliyoruz.*" şeklinde, Ö5 "*Grup çalışmaları güzeldi hep olmalı tartışmak güzeldir.*", Ö10 "*Grupla olunca daha iyi daha eğlenceli oluyor, herkes katılıyor, bazıları katılmıyor saçma cevaplar verebiliyor.*", Ö12 "*Birkaç eksiklik vardı ama genel olarak iyiydi, eğlenceli oldu.*", şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin grup çalışmalarının faydaları ile ilgili ifadelerinin 3'ü "derse katılım arttı" kodundan oluşturmaktadır. Bu kodun faydalı olmasına ilişkin görüşlerini Ö1 "*Herkesin görüşünü alarak daha güzel fikirler edinebiliyoruz. Grup çalışmalarının katılımımı daha da arttırdığını düşünüyorum. Daha eğlenceli oluyor, zaman nasıl geçiyor anlamıyoruz.*" şeklinde Ö4 "*Grup çalışmaları iyiydi. Kendimi daha iyi gösterebildim diye düşünüyorum. Grup çalışmasında genelde hepimiz katıldık.*" şeklinde. Ö10 "*Grupla olunca daha iyi daha eğlenceli oluyor, herkes katılıyor, bazıları katılmıyor saçma cevaplar verebiliyor.*", ifade etmişlerdir.

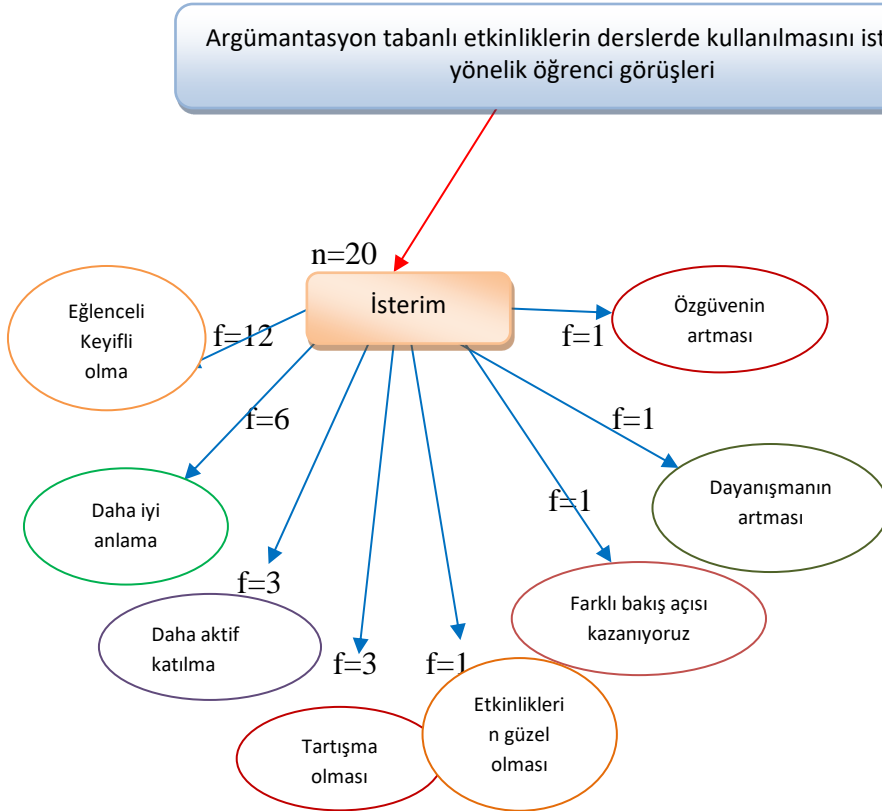
Öğrencilerin grup çalışmalarının faydaları ile ilgili ifadelerinin 2'si "arkadaşlarla kaynaştık" kodundan oluşturmaktadır. Bu kodun faydalı olmasına ilişkin görüşlerini Ö13 "*Hem grup çalışması bakımından birbirimizin fikirlerini öğreniyoruz, birbirimizle dayanışma yapıyoruz. Herkesin farklı fikirleri oluyor dinleyip fikirlerimizi değerlendiriyoruz.*" şeklinde Ö17 "*Öğretmenim mesela sevmediğim biri bile olsa aynı takıma giriyorum ve o da böyle nasıl desem kaynaşmamızı sağlıyor. Benim düşünmediğim şeyler söyleniyordu, bu yüzden yeni şeyler öğrendim.*" şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin grup çalışmalarının faydaları ile ilgili ifadelerinin 2'isi "kendimi ifade ettim" kodundan oluşturmaktadır. Bu kodun faydalı olmasına ilişkin görüşlerini Ö4"Grup çalışmaları iyiydi. Kendimi daha iyi gösterebildim diye düşünüyorum. Grup çalışmasında genelde hepimiz katıldık.", Ö15"Grup çalışmaları daha iyi oldu tek başıma fikir üretmiyordum. Arkadaşımda başka fikir sunuyordu, değişik fikirler çıkıyordu. Güzel oluyordu." şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin grup çalışmalarının faydaları ile ilgili ifadelerinin 2'si "özgürce tartıştık" kodundan oluşturmaktadır. Bu kodun faydalı olmasına ilişkin görüşlerini Ö3"Grup çalışması, birden çok düşüncenin ortak bir karara varması beni mutlu ediyor, hem farklı düşünceler öğreniyoruz, ortak bir karara bağlanabiliyoruz. Hepimiz özgürce konuşabiliyoruz". Şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin argümantasyon tabanlı etkinliklerin derslerde kullanılmasını istemeye yönelik görüşleri alınmıştır. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 11'de gösterilmiştir.

Şekil 7: Argümantasyon tabanlı etkinliklerin derslerde kullanılmasını istemeye yönelik öğrenci görüşleri (Bazı öğrenciler birden fazla ifade kullanmıştır).



Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre argümantasyon tabanlı etkinliklerin derslerde kullanılmasının öğrencilerin tamamı tarafından istendiği görülmektedir. Öğrencilerin bu görüşleri doğrultusunda “isterim” kategorisi oluşturulmuştur.

“İsterim” kategorisinde bulunan görüşlerin 12’si etkinliklerin eğlenceli-keyifli olduğu kodundan oluşmaktadır. Öğrencilerden Ö1 “eğlenceli-keyifli” koduna ilişkin *"Daha eğlenceli olduğu için isterim. Sadece ders kitabından işlerken sıkıcı olabiliyor. Bu etkinliklerle çok daha eğlenceli oluyor."* şeklinde görüş belirtmiştir. Destekleyen görüşler Ö2 *"Böyle işlenmesini isterim çünkü daha eğlenceli olduğu için, ders güzel geçiyor."*, Ö4 *"İsterdim, daha iyiydi daha eğlenceli, daha aktif oluyoruz."*, Ö7 *"İsterim hocam yani daha eğlenceli oluyor, tartışmak güzel oluyor."*, Ö9 *"İsterim hocam daha eğlenceli oluyor daha iyi anlıyorum."*, Ö10 *"İsterim çünkü sosyal bilgiler biraz sıkıcı gibi oluyor. Böyle olunca daha eğlenceli hale geliyor ders işleme isteği oluyor."*, Ö11 *"Evet daha eğlenceli, bu şekilde daha iyi anlıyorum."*, Ö13 *"Tabii ki hem ilgimiz artıyor daha iyi odaklanıyorum sizi daha iyi dinliyoruz, birbirimizle dayanışmamız artıyor. Derslerde süre çok hızlı geçiyor. Nasıl bitti diye şaşırıyorum."*, Ö14 *"İsterim hep böyle yani sıkıcı yerine eğlenceli olması daha iyi."*, Ö15 *"İsterim hocam daha etkili oldu, eğlenceli oldu."*, Ö17 *"Evet çünkü öğretmenim daha eğlenceli oluyor ve ilgili oluyorum."*, Ö18 *"Evet daha keyifli oluyor. Grup çalışması olacaksa katkı sağlayabileceğim arkadaşlarım olsun isterim."*, şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

“İsterim” kategorisinde bulunan ifadelerin 6’sı “daha iyi anlıyorum” kodu ile ilgilidir. Öğrencilerden Ö6 “daha iyi anlama” koduna ilişkin görüşlerini *"Evet kesinlikle isterim. Gruplaşa daha iyi oluyor daha iyi aklımda kalıyor, hatırlamam kolay oluyor. Sınavda bunu yapmıştık diye hatırlıyorum. Tartışma yöntemini sevdim."* şeklinde ifade etmiştir. Destekleyen görüşler; Ö8 *"Dersi bu şekilde işlese daha iyi. Çünkü arkadaşlarımızla daha iyi anlaşıyoruz konuyu daha iyi anlıyoruz."*, Ö9 *"İsterim hocam daha eğlenceli oluyor daha iyi anlıyorum."*, Ö11 *"Evet daha eğlenceli, bu şekilde daha iyi anlıyorum."*, Ö12 *"İsterim daha çok konuşuyoruz falan evde tekrar yapmadık ama okulda daha çok konuştuğumuzda aklımızda kalıyor."*, şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Argümantasyon tabanlı etkinliklerin derslerde kullanılmasını isteme gerekçelerini 3 öğrenci "derse daha aktif katılma", 3 öğrenci "tartışma olması", 1 öğrenci "etkinliklerin güzel olması", 1 öğrenci "farklı bakış açısı kazanma" ve 1 öğrenci de "dayanışmanın artması" kodları ile ilgili görüşler ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşleri;

Ö4"İsterdim,daha iyiydi daha eğlenceli, daha aktif oluyoruz.", Ö13"Tabii ki hem ilgimiz artıyor daha iyi odaklanıyorum sizi daha iyi dinliyoruz, birbirimizle dayanışmamız artıyor. Derslerde süre çok hızlı geçiyor. Nasıl bitti diye şaşırıyorum." şeklinde; Ö5"İsterim ders daha eğlenceli oluyor, tartışarak ders işlemeyi sevdim.", Ö6"Evet kesinlikle isterim. Gruplaşarak daha iyi oluyor daha iyi aklımda kalıyor, hatırlamam kolay oluyor. Sınavda bunu yapmıştık diye hatırlıyorum. Tartışma yöntemini sevdim.", Ö3"Evet isterim gayet iyi oluyor böyle. Önceden yani ders kitabında bu kadar tartışabileceğimiz etkinlik yoktu. Etkinlikler beni daha çok mutlu ediyor, özgüvenimi sağlıyor.", Ö16"Hocam isterim hatta her derste isterim hatta. Çünkü bu durumda kalırsam ne yaparım diğer durumda kalırsam ne yaparım diye çok düşünürüm falan. Bu şekilde neden sorusuna cevabım kolaylaştı." Şeklindedir.

Tartışma, Sonuç Ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırma bulguları ışığında tartışma, sonuç ve öneriler ele alınmıştır.

Bu araştırmada, argümantasyon etkinlikleri ile yapılan sosyal bilgiler öğretiminin ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin "Üretim, Tüketim ve Dağıtım" öğrenme alanındaki akademik başarılarına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarına etkisinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Araştırmada deneysel süreç tamamlandıktan sonra başarı testi deney ve kontrol grubuna son test olarak uygulanmış ve deney ve kontrol grubunun başarılarındaki değişim tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, hem argümantasyon tabanlı öğretimin uygulandığı deney grubunun hem de sosyal bilgiler öğretim programı doğrultusunda öğrenim yapılan kontrol grubunun akademik başarılarında olumlu yönde anlamlı farklılıklar meydana gelmiştir Kontrol grubunda akademik başarının anlamlı şekilde artması sosyal bilgiler öğretim programının özellikle 2005 yılından itibaren öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına yönelik bir anlayışa sahip olması ve hazırlanan ders kitaplarının bu anlayışa uygun etkinlikler içermesinden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca literatürde yapılandırmacı öğrenme anlayışının akademik başarı üzerinde olumlu etkisini gösteren birçok çalışma bu durumu desteklemektedir (Boğar, 2010; Gürbüz, 2012; Tuncel, 2007). 2005'de yenilenen sosyal bilgiler öğretim

programının yapılandırmacı bir anlayışı benimsediği, öğrenci merkezli olduğu ve öğrencileri öğrenme ortamlarında daha aktif kıldığı bununla beraber başarıyı artırmada olumlu etkilerinin olduğu söylenmektedir (Aykaç ve Başar 2005; Vural, 2008).

Argümantasyon tabanlı öğretim yapılan deney grubu ile sosyal bilgiler öğretim programı ile öğretim yapılan kontrol gruplarının akademik başarı testinden almış oldukları son test puanları bağımsız t testi ile kendi aralarında karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre elde edilen bulgular öğrencilerin son test başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın oluştuğunu göstermektedir. Bu özellik sosyal bilgiler dersinde argümantasyon tabanlı etkinliklerle yapılan öğretimin, sosyal bilgiler öğretim programına göre yapılan öğretime kıyasla öğrencilerin akademik başarıları üzerinde daha etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur. İlgili literatürde bu çalışmayı destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Aktaş ve Doğan, 2018; Altun, 2010; Cevger, 2018; Ceylan 2010; Chen ve She, 2012; Güler, 2016; Gündüz, 2017). Cevger (2018), 7.sınıf öğrencileriyle sosyal bilgiler dersinde yürüttüğü çalışmada argümantasyon odaklı öğrenme sürecinin öğrencilerin akademik başarılarına anlamlı ve olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak Demirel (2015), argümantasyona dayalı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelediği çalışmada, uygulama sonunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Şengül (2017), sosyo bilimsel konularda argümantasyonun ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini incelediği çalışmada deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı son test puanları açısından anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada kullanılan ESHÜBT çalışma grubuna son test olarak uygulamasından 6 hafta sonra tekrar uygulanarak öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına bakılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı kalıcılık puanlarının karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığını göstermektedir. Buradan deney grubunda uygulanan argümantasyona dayalı etkinliklerin mevcut sosyal bilgiler öğretim programında önerilen etkinliklere göre daha kalıcı öğrenmeler sağladığı söylenebilir. Ulaşılan literatüre bakıldığında bazı çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Kabataş Memiş (2011) argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının kullanıldığı deney grubunun geleneksel yaklaşımların kullanıldığı kontrol grubuna göre öğrenilen bilgilerin kalıcılığının daha iyi olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Özkara (2011) basınç

konusunun 8. sınıf öğrencilerine bilimsel argümantasyona dayalı etkinliklerle öğretilmesinin öğrenilen bilgi yapılarının kalıcılığına olumlu etkisinin olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Argümantasyon etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ve sosyal bilgiler öğretim programının etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubuna deneysel sürecin tamamlanmasıyla uygulanan tutum son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Bu test sonucunda deney ve kontrol grubu tutum son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ön test- son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Bu test sonucunda kontrol grubu ve deney grubu tutum ön test- son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik ortalama tutum puanlarında 3.55 puanlık bir artış görülürken, kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik ortalama tutum puanlarında 2.3 puanlık bir azalma gözlemlenmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı uygulama öncesi tutumlarının değişimi ile ilgili bulgulara bakıldığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarında anlamlı bir değişimin olmadığı söylenebilir. Bu durum, öğrencilerin tutumlarının uzun zaman diliminde yaşantılar yoluyla oluştuğu ve devamlılık gösterdiği, cinsiyet, yaş, ailenin eğitim durumu gibi birçok değişkenden etkilendiği ve bu durumun öğrencinin tutumundaki değişimi zorlaştırdığı tutum ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda ortaya çıkarılmıştır (Akgün vd. 2007; Akpınar vd., 2011; Balım vd. 2008; Bilgin ve Karaduman, 2005; Blosser 1984'ten aktaran: Nuhoğlu, 2008; Osborne vd. 2004b; Özkara, 2011;). Bu noktada öğrencilerin bir derse karşı olan tutumlarının uzun yaşantılar sonrasında oluştuğu dikkate alındığında kısa zamanda öğrencilerin tutumlarında değişimin gözlenmesinin oldukça zor olduğu savunulabilir. Bu araştırmada da argümantasyona dayalı etkinliklerin uygulanma süresi düşünüldüğünde, yapılan öğretimin 6 haftalık bir sürede gerçekleşmesi öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişikliğe yol açmamıştır. Yalçın Çelik (2010), argümantasyon tabanlı öğretimin yapılmasının yönelik tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde arttığı ortaya koymuştur. Bu anlamda argümantasyon tabanlı öğretimin uygulanma süresinin uzun tutulması derslere yönelik tutumu olumlu şekilde

etkilediği söylenebilir. Benzer şekilde Küçük (2012) derse yönelik tutumlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir.

Bu çalışmaların yanında literatürde öğrencilerin derse karşı tutumlarında argümantasyon tabanlı öğretimin yapılmasının istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığını tespit eden farklı çalışmalarda mevcuttur (Altun, 2010; Ceylan, 2012; Gençoğlan, 2017).

Sonuç olarak literatürde argümantasyona dayalı etkinliklerle yapılan öğretimin öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisine yönelik benzer ve farklı sonuçların ortaya çıktığı gözlenmektedir. Bu benzer ve farklılıkların ortaya çıkmasında, çalışmaların yapıldığı örneklemelerin farklılığı, kullanılan ölçme araçlarının farklılığı ve öğretimi gerçekleştiren öğretmenin farklı olmasının etkili olduğu söylenebilir.

Argümantasyon tabanlı öğretim yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin bu uygulamalar hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla deney grubu öğrencileriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler de yapılmıştır. Bu amaçla ilk soru, argümantasyona dayalı etkinliklerle yürütülen derslerin daha önceki derslerden farklılıkları ile ilgilidir. Öğrencilerin 17'si argümantasyona dayalı etkinliklerle işlenen dersin daha önceki derslerden farklı olduğunu, 3 öğrenci de farkın olmadığını dile getirmiştir. Öğrencilerin tamamına yakınının argümantasyona dayalı etkinliklerle yapılan dersleri diğer derslerinden farklı bulması aynı zamanda diğer derslerinden daha çok benimsemesi öğrenme yöntemi olarak argümantasyon yaklaşımının öğrencilerin önceki derslerinde kullanılan yöntem-tekniklere göre daha ilgi çekici ayrıca da daha faydalı olduğunun göstergesi sayılabilir. Literatüre bakıldığında öğrencilerin öğrenim gördükleri derslerde kullanılan yöntem-teknikler ve yapılan etkinliklere kıyasla argümantasyona dayalı etkinlikleri daha fazla benimsediklerini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. (Ceylan, 2010; Demirel, 2015; Hasançebi, 2014; Kabataş-Memiş, 2014).

Öğrencilerin argümantasyona dayalı etkinliklerle yürütülen dersin “Üretim, Dağıtım, Tüketim” konularını öğrenmelerini kolaylaştırdığını ifade eden öğrenciler genel olarak, etkinliklerde yapılan tartışmaların ve bu tartışmalarda ortaya çıkan farklı görüşlerin, dersin eğlenceli geçmesinin, derste arkadaşlarla daha fazla iletişimde bulunmanın ve derse daha aktif katılmanın etkileri üzerinde durmuşlardır. Öğrencilerin bu ifadeleri çalışmadan elde edilen akademik başarı ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığı ile ilgili nicel sonuçları desteklemektedir.

Argümantasyona dayalı etkinliklerle işlenen dersin öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade eden öğrenciler, özellikle tartışmalarda farklı fikirlerin ortaya çıkmasının öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkisinin olduğu üzerinde sıkça görüş bildirmişlerdir. Literatürde bu çalışmayı destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır (Aydeniz, Pabuccu, Çetin ve Kaya, 2012; Meral, 2018; Okumuş ve Ünal, 2012).

Öğrencilere yöneltilen üçüncü soru, Toulmin argümantasyon modelinin aşamalarında herhangi bir güçlük yaşayıp yaşamadıkları ile ilgilidir. Öğrencilerden 15'i zorlandığını, 2 si biraz zorlandığını ve 3'ü de zorlanmadığını belirtmişlerdir. Zorlandığını belirten öğrenciler çoğunlukla Toulmin argüman modelinin destekleme, çürütme aşamalarında daha fazla zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin önceki derslerinde bu şekilde bilimsel tartışmalar yapmadığına veya yapılan tartışmaların yetersiz kaldığına kanıt olarak gösterilebilir. Bu durumu literatürde yapılan bazı çalışmalar desteklemektedir (Demircioğlu ve Uçar, 2012; Chen ve She, 2012; Şekerci, 2013).

Görüşmelerde öğrencilere sorulan bir başka soru da yapılan etkinliklerin eksiklikleri ile ilgilidir. Görüşmelere katılan 20 öğrencinin 16'sı yapılan etkinliklerle ilgili olarak herhangi bir eksikliğin olmadığına yönelik görüş bildirmişlerdir. Deniz (2014) yaptığı araştırmada, öğrencilerin genel olarak argümantasyona dayalı etkinliklerden memnun olduğunu fakat az sayıda öğrencinin etkinliklerin fazla zaman alması, uzayan tartışmaların yorucu olması ve bazı arkadaşlarının tartışmalara katılımlarının eksik olması gibi olumsuzluklardan bahsetmişlerdir. Meral (2018) çalışmasında görüşme yaptığı öğrencilerden bazılarının grup tartışmalarında bazı arkadaşlarının kendilerini dinlemediklerinden şikâyet etmişlerdir. Sonuç olarak bu araştırmadaki öğrenci görüşleriyle literatürdeki argümantasyona dayalı öğretime yönelik görüşlerin belirlendiği çalışmaların sonuçları örtüşmektedir (Deniz, 2014; Kınır, Geban ve Günel, 2011).

Görüşme yapılan öğrencilere sorulan bir diğer soru da yapılan etkinliklerin sosyal bilgiler dersine karşı öğrencilerin ilgilerine ve motivasyonlarına etkisine yöneliktir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, görüşmeye katılan 20 öğrencinin 17'si derse olan ilgisinin arttığını, 3'ü de biraz arttığını belirtmişlerdir. İlgisini artmadığını dile getiren öğrenci olmamıştır. Öğrenciler derse olan ilgilerinin artmasına etki eden etmenlerden özellikle argümantasyona dayalı olarak işlenen dersin eğlenceli ve keyifli olması, dersin daha kolay anlaşılması, arkadaşlarıyla ortak çalışılması ve tartışmalar

yapmayı sevmesi üzerinde durmuşlardır. Öğrencilerin bu görüşleri argümantasyona dayalı etkinliklerle yapılan dersin öğrencilerin derse olan ilgilerine ve motivasyonlarına yönelik olumlu bir etki bıraktığını destekler. Ayrıca bu durum öğrencilerin derste birbirleriyle olumlu iletişim kurduğunu ve bunun sonucunda da yapılan öğretimin amaçlarına ulaşmasının kolaylaştığını bir göstergesi sayılabilir. Nitekim Gözütok (2007) çalışmasında olumlu iletişim kurulan sınıflarda öğretimin amaçlarına ulaşmasının kolaylaştığını dile getirmiştir.

Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde öğrencilere sorulan son soru bundan sonra sosyal bilgiler dersinde bu tür etkinliklerin kullanılmasını istemeye yöneliktir. Öğrencilerin tamamı argümantasyona dayalı etkinliklerin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasını isterim şeklinde yanıt vermiştir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde bu isteğin nedenlerinin; öğrencilerin argümantasyona dayalı etkinlikleri eğlenceli-keyifli bulması, etkinliklerin öğrenmeyi anlamlı ve kalıcı hale getirmesi, öğrencilerin derse daha aktif katılımını sağlaması, tartışmaların öğrenmeye katkı sağlaması, farklı bakış açıları kazandırması, özgüveni ve dayanışmayı artırdığına inanılması gibi olumlu özelliklerden kaynaklandığı görülmektedir. Hasançebi (2014) yaptığı araştırmada argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin fen bilimleri dersine olan ilgilerini artırdığını, dersi daha iyi anlamalarını sağladığını, öğrencilerin özgüvenlerini artırdığını ve farklı fikirlere karşı olumlu bakış açısı geliştirdiği sonuçlarına ulaşmıştır. Benzer şekilde Meral (2018) çalışmasında öğrencilerin argümantasyona dayalı etkinliklerin diğer derslerde de kullanılmasını istediklerini ortaya koymuştur. Hasançebi (2014) ve Meral'in (2018) bulguları ile bu araştırmanın bulguları örtüşmektedir.

Öğrencilerin argümantasyona dayalı etkinliklerin kullanılarak ders işlemeyi istemeleri öğrencilerin daha önceki derslerde kullanılan yöntem ve tekniklere göre bu yöntemin daha etkili olduğunu ve daha çok benimsendiğinin göstergesi sayılabilir. Öğrencilerin bazı ifadelerini incelediğimizde argümantasyona dayalı etkinliklerle işlenen dersin daha önceki sosyal bilgiler derslerinden daha çok benimsendiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin tamamının aktif olabilmesi ve fikirlerini rahatlıkla ifade edebilmeleri için tartışma öncesi oluşturulan küçük grupların dengeli bir şekilde oluşturulmasına dikkat edilmesi önerilmektedir.
- Öğrencilerin savundukları bir fikre ilişkin dayanaklar oluşturabilmelerine olanak sağlayacak etkinliklere derslerde yer vermeleri önerilmektedir.
- Öğretmenlerin, sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin gruplar halinde bilimsel tartışma yapabilecekleri planlamalar yapmaları önerilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Argümantasyon Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile içeriğinde çok çeşitli konular barındıran sosyal bilgiler dersinde farklı sınıf ve ünitelerinde çalışmalar yapılabilir.
- Argümantasyon Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı daha çok fen konularında kullanılmaktadır. Oysaki sosyal bilgiler dersinde de öğrencilerin bilimsel tartışmalar yapabilmeleri önemlidir. Bu sebeple alana katkı sağlayacak örnek etkinlikler içeren ve öğrencilerin bilimsel tartışma seviyelerini artırmaya yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- Bu araştırmada sosyal bilgiler dersinde Argümantasyon Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, derse karşı tutuma yönelik anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle daha uzun zaman dilimini kapsayan çalışmalar yapılarak daha net fikirlere ulaşılması sağlanabilir. Farklı tutum ölçekleri kullanılabilir ya da geliştirilebilir.
- Argümantasyon Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme becerilerine etkisi incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Aktaş, T., & Doğan, Ö. K. (2018). Argümana dayalı sorgulama öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve argümantasyon seviyelerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2).
- Altun, E. (2010). Işık ünitesinin ilköğretim öğrencilerine bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı yöntem ile öğretimi (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Aydeniz, M., Pabuccu, A., Çetin, P., & Kaya, E. (2012). Argumentation and students' conceptual understanding of properties and behaviors of gases. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10(6), 1303- 1324.
- Aykaç, N., & Başar, E. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi eğitim programının değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 14-16.
- Balım, A. G., İnel, D., & Evrekli, E. (2008). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(1), 188-202.
- Bilgin, İ., & Karaduman, A. (2005). İşbirlikli öğrenmenin 8. sınıf öğrencilerinin fen dersine karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 4(2), 32-45.
- Boğar, Y. (2010). İlköğretim 7. sınıflarda maddenin yapısı ve özellikleri konusunun kavranmasında yapılandırmacı öğretim modeli ve cinsiyetin etkilerinin araştırılması (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.
- Can, A. (2014). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (3. Baskı). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Cevger, F. (2018). Sosyal Bilgiler dersinde argümantasyon tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel düşünme becerilerine ve bilimsel tartışma düzeylerine etkisi (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Ceylan, Ç. (2010). Fen laboratuvar etkinliklerinde argümantasyon tabanlı bilim öğrenme ATBÖ yaklaşımının kullanımı (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Ceylan, K. E. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine dünya ve evren öğrenme alanının bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı yöntem ile öğretimi (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.

- Chen, C. H. & She, H.C. (2012). The impact of recurrent on-line synchronous scientific argumentation on students' argumentation and conceptual change. *Educational Technology & Society*,15(1), 197–210.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları (Çev. H. EKŞİ) İstanbul*.
- Davies, P. (2000). The relevance of systematic reviews to educational policy and practice. *Oxford Review of Education*, 26(3-4), 365-378.
- Demir, A. G. S. B., & Akengin, H. (2010). Sosyal Bilgiler dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-40.
- Demirel, T. (2015). Argümantasyon yöntemi destekli artırılmış gerçeklik uygulamalarının akademik başarı, eleştirel düşünme becerisi, fen ve teknoloji dersine yönelik güdülenme ve argümantasyon becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> UlusalTezMerkezi/ adresinden edinilmiştir.
- Demircioğlu, T., & Uçar, S. (2012). Argüman-temelli sorgulama yönteminin fen ve teknoloji öğretmen adaylarının akademik başarısına ve bilimsel işlem becerilerine etkisinin incelenmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde Sunulan Bildiri, Niğde, Türkiye.
- Deniz, T. (2014). Çevre Eğitiminde Toplum bilimsel Argümantasyon Yaklaşımının Kullanımı. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287-312.
- Okumuş, S., & Ünal, S. (2012). The effects of argumentation model on students' achievement and argumentation skills in science. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 457–461.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (4. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, S. (2010). Dünya, güneş ve ay konusunun ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine bilimsel tartışma odaklı yöntem ile öğretilmesinin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve tartışmaya katılma istekleri üzerine etkisinin incelenmesi

- (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Gençoğlan, D. M. (2017). Otantik örnek olay destekli argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının 8. sınıf öğrencilerinin “asitler ve bazlar” konusundaki başarılarına, tutum ve bilimsel süreç becerilerine etkisi (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Gözütok, D. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Güler, Ç. (2016). Fen laboratuvarı derslerinde kullanılan argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisi ve yaklaşım hakkındaki görüşleri (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Gündüz, Ç. (2017). Kimyasal denge ve mikro dünyanın öğrenilmesine yönelik argümantasyona dayalı materyal geliştirilmesi (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Günel, M., Kınır, S., & Geban, Ö. (2012). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda argümantasyon ve soru yapılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 316-330.
- Hasançebi, F. (2014). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının (ATBÖ) öğrencilerin fen başarıları, argüman oluşturma becerileri ve bireysel gelişimleri üzerine etkisi. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Kabataş-Memiş, E. (2011). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının ve öz değerlendirilmenin ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarısına ve başarının kalıcılığa etkisi (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Kabataş-Memiş, E. (2014). İlköğretim öğrencilerinin argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımını uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 400-418.
- Kınır, S., Geban, Ö., Günel, M. (2011). Öğrencilerin Kimya Derslerinde Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının Kullanılmasına İlişkin Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 15-28.
- Koray, Ö. (2006). Fen ve teknoloji eğitiminde eleştirel ve yaratıcı düşünme, Taşkın, Ö. ve Koray, Ö. (Ed.), *Fen ve teknoloji öğretimi* (s.179-214). Lisans Yayıncılık: İstanbul.

- Küçük, H. (2012). İlköğretimde Bilimsel Tartışma Destekli Sınıf İçi Etkinliklerin Kullanılmasının Öğrencilerin Kavramsal Anlamalarına, Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algılarına ve Fen ve Teknoloji'ye Yönelik Tutumlarına Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Meral, E. (2018). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına eleştirel düşünme eğilimlerine ve argüman oluşturma becerilerine etkisi (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Mercan, E. (2015). Fonksiyonlar konusunun öğretiminde argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının etkisinin farklı değişkenler açısından incelenmesi (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Newton, P., Driver, R., & Osborne, J., (1999). The place of argumentation in the pedagogy of school science. *International Journal of Science Education*, 21, 553–576.
- National Standarts for Social Studies-NCSS (2010). The themes of social studies. Web site: <http://www.socialstudies.org/standards/strands>, adresinden 1 Ekim 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Nuhoglu, H. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim online*, 7(3), 627-639.
- Nussbaum, E. M. (2002). Scaffolding argumentation in the social studies classroom. *The Social Studies*, 93(2), 79-83.
- Oğuz-Haçat, S., & Demir, F.B. (2016). Sosyal Bilgiler öğretim programının ve ders kitabının Toulmin argüman modeline göre değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1572-1602.
- Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004a). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 994-1020.
- Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004b). Ideas, evidence and argument in science: Cpd training pack. London: King's College.
- Özkara, D. (2011). Basınç konusunun sekizinci sınıf öğrencilerine bilimsel argümantasyona dayalı etkinlikler ile öğretilmesi (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Perkins, D. N. (1999). The Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.

- Sampson, V., & Gleim, L. (2009). Argument-driven inquiry to promote the understanding of important concepts & practices in biology. *The American Biology Teacher*, 71(8), 465-472.
- Şekerci, A. R. (2013). Kimya laboratuvarında argümantasyon odaklı öğretim yaklaşımının öğrencilerin argümantasyon becerilerine ve kavramsal anlayışlarına etkisi (Doktora tezi).<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Şengül, A. A (2017). Sosyobilimsel konularda argümantasyonun ortaokul öğrencilerinin karar verme becerileri ve akademik başarıları üzerine etkisi. Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Tezci, E., & Perkmen, S. (2013). Oluşturmacı perspektiften teknolojinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu. K. Çağıltay, Y. Göktaş (Ed.). Öğretim teknolojilerinin temelleri: teoriler, araştırmalar, eğilimler (Birinci Baskı) içinde (s. 185-211). Ankara: Pegem Akademi.
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press, New York.
- Torun, F. (2015). Sosyal Bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğretim ve karar verme beceresi arasındaki ilişki düzeyi (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Vural, C. T. (2008). Sosyal Bilgiler eğitiminde yaratıcı düşünme: Yeni ilköğretim programı beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan etkinliklerin yaratıcılığı geliştirmesi açısından değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Yıldırım, A & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zohar, A., & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science, Teaching* 39(1), 35-62.