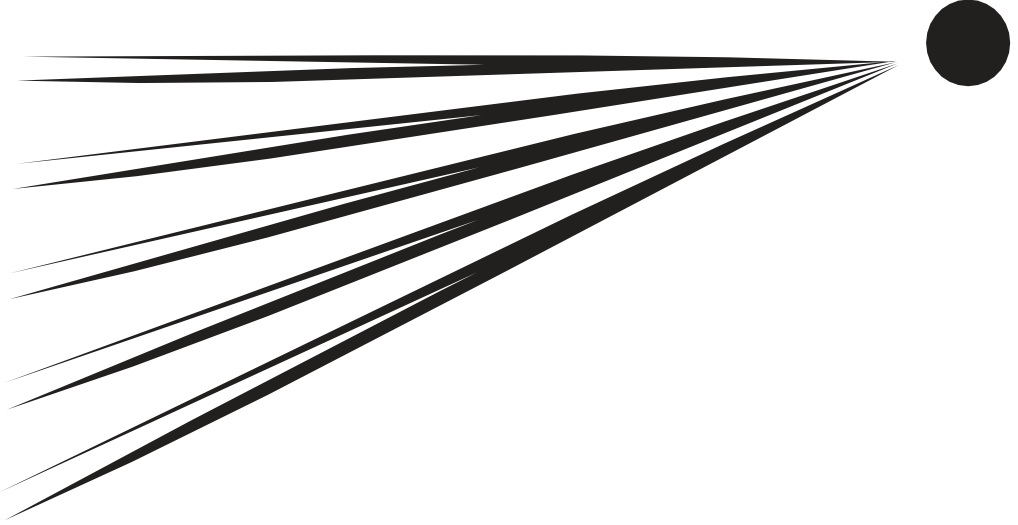


SİİRT ÜNİVERSİTESİ SOSYAL
BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ
SUSBİD



THE JOURNAL OF SIIRT UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES

YIL - YEAR 2023

|CİLT – VOLUME 11|
SAYI - ISSUE 1

ISSN: 2147-8406

E-ISSN: 2548-0111

Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
The Journal of Siirt University Institute of Social Sciences

ISSN: 2147-8406

e-ISSN: 2548-0111

Yıl/Year: 2023

Cilt/Volume: 11 **Sayı/Issue:** 1

Kapsam/Scope: Edebiyat, Coğrafya, Tarih, Felsefe, Sosyoloji, Psikoloji, Arkeoloji, Sanat Tarihi, İlahiyat, İletişim, Gazetecilik, Hukuk, Halkla İlişkiler, Eğitim Bilimleri, Beden Eğitimi ve Spor, İktisat, İşletme ve Ekonomi bilim dallarını konu alan akademik çalışmalara, derleme ve kitap tanıtımlarına yer verilmektedir. Dergimizde sosyal bilimler alanı ve bu alanın içerisindeki bilim dallarını konu alan makaleler yayımlanmaktadır.

Academic studies, compilations and book reviews on the fields of Literature, Geography, History, Philosophy, Sociology, Psychology, Archeology, Art History, Theology, Communication, Journalism, Law, Public Relations, Educational Sciences, Physical Education and Sport, Economics, Business Administration and Economics are included. In our journal, articles on the field of social sciences and the branches of science in this field are published.

Periyot/Period: Yılda iki kez (Haziran ve Aralık) yayımlanır.

The journal publishes two issues in a year (June and December)

Yayın Dili / Publication Language: Türkçe ve İngilizce/ Turkish and English

Dergimizin Yer Aldığı Veritabanları/Databases

DIRECTORY OF RESEARCH JOURNAL INDEXING (DRJI), EURO PUB,
RESEARCHBIB, SCIENTIFIC INDEXING SERVICES (SIS), SOBİAD

Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi en az iki hakemin görev aldığı çift taraflı kör hakemlik sistemi kullanmaktadır.

The Journal of Siirt University Institute of Social Sciences uses a double-sided blind referee system in which at least two referees serve.

Bu dergideki makaleler iThenticate programıyla taranmıştır. The articles in the journal were processed iThenticate through program

Yayıncı/ Publisher

Siirt Üniversitesi, Siirt, Türkiye/ Siirt University

İmtiyaz Sahibi

Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Adına/ On behalf of Siirt University Social Sciences Institute

Doç. Dr. Veysel OKÇU

Baş Editör/ Editor in Chief

Doç Dr. Veysel OKÇU

Editör Yardımcıları/ Assistant Editors

Doç. Dr. Ulaş BİNGÖL

Dr. Öğr. Üyesi Yunus ÖZDURĞUN

Yazı İşleri Müdürü / Responsible Manager

Abdurrezzak ÇELİK

İletişim Bilgileri / Contact Details

e-mail: sosbilder@siirt.edu.tr

Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbid>

Tel/Phone: (0484) 212 11 11/3451

Adres/Address

Siirt Üniversitesi Kezer Yerleşkesi Rektörlük B Blok Kat: 2/Siirt

Yayın Tarihi / Publication Date

30.06.2023

Dergide Yayımlanan Makalelerin Tüm sorumluluğu yazarlarına aittir. Dergi Yayın Kurulu gönderilen yazıları yayımlayıp yayımlamama konusunda serbesttir. Yayın kurulu ve editöryal ekip makalelerle ilgili herhangi bir yasal yükümlülük kabul etmez.

All responsibility of the articles published in the journal belongs to the authors. Editorial board of the journal is free to publish the articles. Editorial board does not accept any legal liability for article.

Yayın Kurulu/Editorial Board

- Prof. Dr. Cahit PESEN, Siirt Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU, Siirt Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Behçet ORAL, Dicle Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Selami SEZGİN, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. H. İsmail ARSLANTAŞ, Mersin Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Abdurrahman ILĞAN, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Hüseyin Fazlı ERGÜL, Dicle Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Fadıl AYGAN, Siirt üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Ahmet AKKAYA, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Burak ÇAMURDAN, Siirt Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Engin ARSLANARGUN, Düzce Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Halim ULAŞ, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Mehmet MURAT, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Cevdet EPÇAÇAN, Siirt Üniversitesi, Türkiye
- Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Mustafa ÖNCÜ, Mersin Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Abbas ERTÜRK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Uğur DEMLİKOĞLU, Siirt Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Şükrü BELLİBAŞ, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ, Hong Kong Üniversitesi/Hong Kong
- Doç. Dr. Hüseyin SERİN, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Mehmet TAN, Siirt Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Ümit DÜLEKÇİ, Batman Üniversitesi, Türkiye
- Doç. Dr. Şerif DEMİR, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye

Danışma Kurulu/ Advisory Board

Prof. Dr. Selahattin TURAN, Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Adem ÖLMEZ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ali TAŞ, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Behçet ORAL, Dicle üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Cemalettin ERDEMCI, Siirt Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet AYPAY, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet GÜNAY, Gazi üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Şaban SAĞLIK, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Zahir KIZMAZ, Fırat Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Arzdar KIRACI, Siirt Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa KAHYAOĞLU, Siirt Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hüseyin YAŞAR, Siirt Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Rezan KARAKAŞ, Siirt Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Emine UZUNALI, Siirt Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Beşir MUSTAFAYEV, Siirt Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Burçin BOZDOĞANOĞLU, Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Mehmet DAĞ, Siirt Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Coşkun ÇELİK, Siirt Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Sevda KOÇ AKRAN, Siirt Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Rasim TÖSTEN, Siirt Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ata PESEN, Siirt Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Adnan ALKAN, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Seyithan CAN, Siirt Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf EŞİT, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin OKUR, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Leyla AYDEMİR, Karadeniz Teknik üniversitesi, Türkiye

Alan Editörleri/ Field Editors

Doç. Dr. Cüneyt DEMİR, Siirt Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi

Doç. Dr. Adnan ALKAN, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Coğrafya

Doç. Dr. Said OLGUN, Siirt Üniversitesi, Tarih

Doç. Dr. Abdulkakim TUĞLUK, Iğdır Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı

Doç. Dr. Ata PESEN, Siirt Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim

Doç. Dr. Mehmet DAĞ, Siirt Üniversitesi, İktisat/Maliye/Kamu Yönetimi

Dr. Öğr. Üyesi Enser YILMAZ, Siirt Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı

Dr. Öğr. Üyesi İdris KARA, Siirt Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği

Dr. Öğr. Üyesi Yahya AKTU, Siirt Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Dr. Mansur BEŞTAŞ, Siirt Üniversitesi, Yönetim Bilişim Sistemleri

Dr. Öğr. Üyesi Fatih EROĞLAN, Siirt Üniversitesi, İlahiyat

Yabancı Dil Editörleri/ Foreign Language Editors

Doç. Dr. Cüneyt DEMİR, Siirt Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Emrah ERİŞ, Siirt Üniversitesi, Türkiye

Yazım Editörü

Arş. Gör. İlknur PAÇALI

Mizanpaj/ Layout

İbrahim GİDER

Muhammet Burak ALAGÖZ

Bu Sayının Hakemleri/ Reviews of This Issue

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA, Adıyaman Üniversitesi

Prof. Dr. Hüseyin YAŞAR, Siirt Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa KARABULUT, Adıyaman Üniversitesi

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Rezan KARAKAŞ, Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Hülya ÖZKAN RIGIDERAKHSHAN, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet TAN, Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Serkan KURTIPEK, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Melike SOMUNCU, Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Özkan CİĞA, Dicle Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Abdulvehap BOZ, Siirt Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet YADI, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Canan DEMİR YILDIZ, Muş Alparslan Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Oğuz ESENTÜRK, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Vehbiye EVİZ, Siirt Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mahmut ERDİL, Afyon Kocatepe Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin TUĞLUK, Batman Üniversitesi

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Araştırma Makaleleri/ Research Articles

Türkiye’de Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanında Yayımlanan Makalelerin Eğilimleri Üzerine Bir İnceleme

A Review on the Tendencies of Articles Published in the Field of Teaching Turkish as a Foreign Language in Turkey.....1-12

Mehmet KARDOĞAN

Mehmet Nuri KARDAŞ

Necip Fazıl Kısakürek’in Şiirlerinde Yinelemeler

Repetitions in Necip Fazıl Kısakürek’s Poems.....13-25

Ahmet YILDIRIM

Sezai Karakoç’un “Gün Doğmadan” Adlı Eserinin Sevgi Değeri Açısından İncelenmesi

An Analysis of Sezai Karakoç’s "Gün Doğmadan" in terms of Love Value.....26-39

Hamza YAŞAR

Ömer YAŞAR

Feridun Zaimoğlu’nun Siebentürmeviertel Adlı Eseri ile Yüksel Pazarkaya’nin Oturma İzni Eserlerinin Türk Kültür Öğeleri Bakımından Karşılaştırılarak İncelenmesi

Comparison of Feridun Zaimoğlu’s "Siebentürmeviertel" and Yüksel Pazarkaya’s "Oturma İzni" in terms of Turkish Cultural Elements.....40-60

Damla Hayriye FAZLIOĞLU

Ahmet KILINÇ

Üniversite Öğrencilerinin Tek Cinsiyetli Eğitim Modeline İlişkin Metaforik Algıları

University Students’ Metaphorical Perceptions of the Single-Sex Education Model.....61-80

Nazım ÇOĞALTAY

Mehmet SEVGİ

Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programında Yer Alan Sosyal Beceriler Üzerine Nitel Bir Araştırma: Uygulama, Engeller ve Öneriler

A Qualitative Research on Social Skills in Physical Education and Sports Curriculum: Practice, Barriers and Suggestions.....81-105

Ufuk GÜNEŞ

Rasim TÖSTEN

Kültür Kavramı ve Müslüman Toplumun Kültür Sorunu

The Concept of Culture and The Cultural Problem of The Muslim Society.....106-121

Muhammet Metin ADIGÜZEL

Ahmet Ayhan KOYUNCU

Sicill-i Ahvâl Defterlerine Göre Osmanlı Bürokrasisinde Görev Yapan İşkodralı Devlet Memurları
Shkodrian Statesman in The Ottoman Bureacracy According to Registry Records.....122-149
Ahmet Murat ATABAY

Derleme Makale/ Compilation Article

Van Küresin Ağzında Organ İsimleriyle Kurulan Deyimler
Idioms Formed with Organ Names in the Dialect of Van Küresin.....150-169
Hami AKMAN

Türkiye’de Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanında Yayımlanan Makalelerin Eğilimleri Üzerine Bir İnceleme

A Review on the Tendencies of Articles Published in the Field of Teaching Turkish as a Foreign Language in Turkey

Mehmet KARDOĞAN

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri
Enstitüsü (Tezli Yüksek Lisans Mezunu), Van,
Türkiye

Van Yuzuncu Yil University, Institute of
Education Sciences (Graduate Student), Van,
Türkiye

ORCID: 0000-0002-5620-3371

Email: mhmtkardogan13@gmail.com

Doç. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Van, Türkiye

Van Yuzuncu Yil University, Faculty of
Education, Van, Türkiye

ORCID: 0000-0001-6732-7815

Email: mnkardas@yyu.edu.tr

Makale Bilgisi / Article Information

Cite as/Atıf: Kardoğan, M. ve Kardeş, M. N. (2023). Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yayımlanan makalelerin eğilimleri üzerine bir inceleme. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 1-12.

Makale Türü / Article Types: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received: 14/12/2022 **Kabul Tarihi / Accepted:** 05/05/2023

Yayın Tarihi / Published: 30/06/2023

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Haziran/ June

Cilt/ Volume: 11 Sayı/ Issue: 1

Sayfa / Pages: 1-12

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği tespit edilmiştir. / This article was reviewed by at least two referees and found to be plagiarism free.

Yayıncı / Published by: Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü / Siirt University Institute of Social Sciences

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur (Mehmet KARDOĞAN ve Mehmet Nuri KARDAŞ) It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited

* Bu çalışma Mehmet KARDOĞAN’ın Doç. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ danışmanlığında hazırladığı “Yabancılarla Türkçe öğretimi alanında yayımlanan makalelerin eğilimleri ve akademik metin hazırlama ilkelerine uygunluğu üzerine bir inceleme” isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

Öz

Mevcut çalışmanın amacı Türkiye’de 2005-2019 yıllarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yayımlanmış makale türündeki çalışmaların eğilimlerini (yıllara, yöntemlerine, konularına ve çalışma grubu/evren-örneklem/materyaline göre dağılım) belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışma, nitel araştırma yöntemine uygun olarak yapılandırılmıştır. Çalışmanın materyalini 2005-2019 yıllarında yayımlanmış ve tam metnine ulaşılmış 582 araştırma makalesi oluşturmaktadır. Makale Eğilim Belirleme Formu (MEBF) kullanılarak elde edilen verilerin analizinde “betimsel analiz” teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda 2013 yılından sonra ilgili konuda yoğun araştırmaların yapıldığı belirlenmiştir. Bu kapsamda en çok çalışmanın yapıldığı yıl 2015 olurken, en az çalışmanın yapıldığı yılın 2006 olduğu tespit edilmiştir. Çalışmalarda en çok kullanılan araştırma yöntemi büyük bir oranla (%82) nitel yöntem olurken en az kullanılan yöntemin karma araştırma yöntemi (%6) olduğu görülmüştür. İncelenen makalelerde az çalışılan konular dinleme (%2,57) ve konuşma (%6,7) beceri alanlarındaki konular olurken yoğun olarak çalışılan konuların ise karma konular (%47,59) ve dil bilgisi (%24,57) ile ilgili konular olduğu belirlenmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında en az çalışma ilkökul (%1,37) ve lise öğrencileri (%1,37) üzerinde yapılmıştır. Alandaki çalışmaların materyal (%47,93), kurs öğrencileri (%29,38) ve lisans öğrencileri (%11,51) üzerinde daha yoğun yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bulgularından hareketle, alan araştırmacılarının sözlü iletişim becerileri üzerinde çalışma yapmaları önerilebilir. Araştırmacıların çalışmalarını karma ve nicel yöntemlere uygun yapmalarının alana katkı sağlayacağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, makaleler, eğilimler.

Abstract

The aim of the current study is to determine the trends (distribution by years, methods, subjects, and study group/universe-sample/material) of studies written in form of articles and published in the field of teaching Turkish as a foreign language in Turkey between 2005 and 2019. For this purpose, the study was structured with the qualitative research method. The material of the study consists of 582 research articles published between 2005 and 2019 and the full text of which has been reached. “Descriptive analysis” techniques were used in the analysis of the data obtained via the Article Tendency Determination Form (ATDF). As a result of the research, it was determined that intensive research was carried out on the subject after 2013. In this context, while the year in which the most studies were conducted was 2015, the year in which the fewest number of studies was in 2006. While the most commonly used research method in the studies was the qualitative method (82%), it was seen that the least used method was the mixed research method (6%). In the reviewed articles, the subjects studied were listening (2.57%) and speaking (6.7%) skills, while the most studied subjects were mixed subjects (47.59%) and grammar (24.57%). The fewest number of studies in the field of teaching Turkish as a foreign language was on primary school (1.37%) and high school students (1.37%). It was concluded that the studies in the field were more intense on materials (47.93%), course students (29.38%) and undergraduate students (11.51%). Based on the findings of the study, it can be suggested that field researchers should work on verbal communication skills. It can be said that the researchers' work in accordance with mixed and quantitative methods will contribute to the field.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, articles, trends.

Giriş

Dil; kişilerarası bildirişimi sağlayan, kişilerin yaşam koşullarını iyileştiren, insan aklının en önemli ürünüdür. Dil; kişilerin ihtiyaçlarına bağlı olarak doğal koşullarda gelişen ve değişen, kendine has yapısal özellikleri olan sosyal bir varlıktır. Sosyal niteliğe sahip dilin temel işlevlerinden biri de milletlerin kültürel birikimlerini yeni nesillere taşımasıdır. Milletleri ulus yapan en önemli değerlerinden biri, sahip oldukları kültürel birikimleridir. Dil bir taraftan toplulukların kültürel servetinin oluşumuna katkı sunarken bir taraftan oluşan bu servetin gelecek kuşaklarla paylaşılmasına aracılık etmektedir. Bu nedenle dilin, milleti ulus yapan en önemli dinamik olduğu söylenebilir. Geçmişte olduğu gibi günümüzde de milletlerin iletişim ve etkileşimleri dil sayesinde olmaktadır.

Teknoloji alanındaki gelişmelere bağlı olarak her alanda iletişim ve etkileşimin hızla geliştiği bu çağda, milletlerin birbirleriyle etkileşimleri de hızlı ve kolay olabilmektedir. Milletlerin birbirleriyle olan kültürel paylaşımları, eğitim-öğretim alanındaki gereksinimleri, ekonomi alanındaki ilişkileri, devlet yönetiminde izledikleri uluslararası politika vb. durumlar nedeniyle ikinci hatta üçüncü bir dil öğrenmek oldukça önemli bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bu bağlamda dünyada etkinliği yüksek olan köklü ve her alanda güçlü milletlerin dillerini, kültürlerini öğrenmek ayrıca önemli olarak görülmektedir.

Tarihsel açıdan bakıldığında dünyanın en eski milletlerden biri olan Türklerin dili Türkçenin de köklü bir geçmişe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Tarih boyunca Türklerin farklı kıtalarda hüküm sürmeleri nedeniyle Türkçe büyük ilgi görmüştür. Doğru dış politika, güçlü askeri sistem, güvenli ticaret imkânı, sağlam aile yapısı, güçlü inanç sistemi, kültürel özgünlük ve derinlik vb. özellikler Türklerin tarihte öne çıkmalarını sağlayan başlıca değerleridir. Kök değerleri, kurumsal nitelik gösteren devlet yapıları, kültürel zenginlikleri, güçlü dış politikaları vb. özellikleri yaşadıkları coğrafyalarda Türklerin çoğunlukla egemen güç olmalarını sağlamıştır (Kardaş ve Kaya 2019a; Kardaş ve Kaya 2019b).

Türkler günümüzde de dünyada söz sahibi olan önemli milletlerdendir. Günümüzdeki Türk devletleri de geçmişte olduğu dünyada önemli bir yekûn oluşturmakta, dünya gündeminde söz sahibi olmaktadır.

Türkiye’nin içinde bulunduğu coğrafyada Türklerin diğer milletler kurduğu dinî, askerî, ticari ilişkiler; turizm alanındaki imkânları; uluslararası eğitim-öğretim ve kültürel faaliyetleri vb. konularda sağladığı önemli avantajlar yabancı milletlerin Türkçe öğrenmelerinin ana sebepleri arasında yer almaktadır.

Bilindiği üzere çeşitli nedenlerle yabancı bir kültürle etkileşime girmenin ön koşulu etkileşime girilecek kültürün dilini öğrenmektir. Genel kabul gören bu gerçeklik nedeniyle Türklerle yakın ilişki kurmak isteyen milletler öncelikle Türkçeyi öğrenme yoluna gitmiştir, gitmektedir.

Dünyayı ilgilendiren konu ve alanlarda attığı adımlarla küresel ölçekte önemli bir aktöre dönüşen Türkiye ve dolayısıyla Türkçeye duyulan ilgi her geçen gün artmaktadır. Bu nedenlerle gerek yurt içinde gerekse yurt dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda ciddi bir seferberlik söz konusudur. Yurt içinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve üniversiteler bünyesinde açılan Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER); yurt dışında ise Yunus Emre Enstitüsü (YEE), Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Türkiye Maarif Vakfı (TMV), Türkiye İşbirliği Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) bu bağlamda dikkate değer çalışmalar yürütmektedir. Bu çalışmaların bir sonucu olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi akademik anlamda son dönemlerin en popüler araştırma alanlarından biri haline dönüşmüştür. Bu yönde alan araştırmacılarının ürettikleri sayısız akademik eser alan yazınında yerini almış durumdadır.

Türkiye içinde ve dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini üstlenen kurum, kuruluş ve merkezlerin ciddiyetle çalışmalarına devam ediyor olması (Göçer ve Moğul, 2011, s. 801), alan araştırmacılarının yabancılara Türkçe öğretimi konusunda araştırma yapmaya yönlendirilmeleri son yıllarda bu alanda yayımlanan makale, yüksek lisans ve doktora tezi ile kitapların nitelik ve nicelik açısından gelişimine önemli katkılar sunmuştur.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayımlanan akademik metinlerin nitelik ve nicelik açısından gelişme göstermesi alan için önemli bir gerekliliktir. Çünkü diğer alanlarda olduğu gibi bu alanda da eğitim veren öğretiler beslendikleri temel materyaller bu akademik metinlerdir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi süreçlerinde yaşanan problemlerin tespiti ve tespit edilen problemlere çözüm üretmekte bu metinlerin çıktıları dikkate alınmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında

İlgililerin yoğun olarak istifade ettikleri metin türlerinin başında araştırma makaleleri gelmektedir. Bu nedenle alanda yayımlanan araştırma makalelerin içerik ve nitelikleri üzerinde çalışmalar yapmak daha nitelikli makalelerin hazırlanmasına katkı sunacaktır. Bu bağlamda yapılan akademik çalışmaların eğilimlerini belirlemeye dönük çalışmalar yapmak alana katkı sunacaktır.

“Türkçenin ana dili olarak eğitimi ve yabancı dil olarak öğretimi alanlarındaki eğilimleri ele alan araştırmalar ise son beş yılda öne çıkmıştır. Bu araştırmaların büyük bir kısmı lisansüstü tezler üzerine; bir kısmı da hakemli dergilerde yayımlanan makaleler üzerinedir.” (Biçer, 2017, s.238).

İlgili alan yazınında çeşitli konularda yapılmış eğilim belirleme çalışmaları bulunmaktadır. Çalışmalara ilişkin kaynakça (Erdem, 2009), Türkçe eğitimi alanında yapılmış çalışmaların eğilimleri (Coşkun vd. 2011), Türkçe eğitimi çalışmalarının eğilimleri (Varışoğlu ve diğerleri, 2013), yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayımlanmış lisansüstü tezlerin eğilimleri (Ercan, 2014; Büyükkiz, 2014; Maden ve Önal, 2021), Yabancılara Türkçe alanında yayımlanmış makalelerde anahtar sözcükler (Erdem ve diğerleri, 2015), yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki çalışmaların tasnifi (Çiftçi ve Coşkun, 2017), Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde 2015-2017 yılları arasında yapılan akademik makalelerdeki eğilimler (Çevirme ve Koçak, 2018), lisansüstü tezlerdeki anahtar sözcükler üzerine analiz (Küçük ve Kaya, 2018), ilgili konuda yayımlanmış lisansüstü tezlerin meta-analizi (Çelebi ve diğerleri, 2019), yabancı dil olarak Türkçe söz varlığını zenginleştirmeye yönelik lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri (Maden 2020) gibi çalışmalar dikkat çekmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yayımlanan makalelerin eğilimleri konusunda sınırlı sayıda çalışma (Biçer, 2017; Çevirme ve Koçak, 2018) bulunmaktadır. Biçer, (2017) ile Çevirme ve Koçak’ın(2018) çalışmalarında 2010-2017 yıllarında yayımlanan makaleler incelenmiştir farklı değişkenlere göre. Mevcut çalışmada ise 2005-2019 yıllarında yayımlanan makaleler farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Bu nedenle mevcut çalışmanın daha kapsayıcı ve daha detaylı bir nitelik taşıdığını söylemek mümkündür. Çalışma bu yönüyle benzerlerinden ayrılmaktadır.

Son yıllarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yayımlanmış makale türündeki yayınlarda önemli bir artışın olması alanda yayımlanan makalelerin eğilimlerini belirlemek ve ilgililerin dikkatine sunmayı gerekli ve önemli kılmaktadır. Çünkü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışacak araştırmacıların alanda makale türünde yayımlanan çalışmaların eğilimlerini bilmeleri, çalışmalarına nasıl yön verecekleri konusunda kendilerine fikir verecektir. Nitekim alanda çokça çalışılmış konu, tür ve yöntem üzerine araştırma yapmak yerine, alanda eksik kalan, az çalışılan veya çalışılmayan konular üzerine araştırmalar yapmak önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın; alanda yapılan araştırmaların konularına, yayımlandıkları yıllara ve kullanılan metoda, materyal/örneklem/çalışma gruplarına (hedef kitleye) göre dağılımı ile ilgili derli bilgiler sunması açısından alana katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı; “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yayımlanan makalelerin eğilimleri belirlemek” şeklinde belirlenmiştir. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yayımlanmış makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yayımlanmış makalelerin yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yayımlanmış makalelerin konularına göre dağılımları nasıldır?
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan makalelerin çalışma grubu/ evren-örneklem/ materyalleri nasıldır?

Yöntem

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan makalelerin eğilimleri açısından incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada nitel araştırma modellerinden “Doküman İncelemesi” yoluyla veriler toplanmıştır. “Nitel araştırma; davranışları gözlemlene, katılımcılarla mülakatlar ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama yöntemleri yoluyla verilerin toplandığı ve bulguların bütüncül olarak ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma şeklinde ifade edilir.” (Creswell, 2016). Doküman incelemesi, belirlenen ölçütler ışığında yayımlanmış belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir. Doküman incelemesinde

anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008). “Zaman kullanımı açısından verimli bir yöntem olması, örneklem büyüklüğü, kullanılabilirlik, düşük maliyet, tekrar kullanım, bireysellik ve özgünlük, kesinlik, geniş kapsam ve zaman, tepkiselliğin olmaması, kolay ulaşılamayacak verilere ulaşma, konunun ve verinin niteliği” gibi avantajları nedeniyle alanda sıklıkla kullanılan bir araştırma biçimidir (Merriam, 1988; Yıldırım & Şimşek, 2016)

Araştırmanın Materyali

Bu çalışmanın materyalini 2005-2019 yılları arasında yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayımlanmış makaleler oluşturmaktadır. Tam metnine ulaşılabilen 582 makale veri toplama araçlarındaki maddeler çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmanın materyalleri 2005-2019 yılları arasında yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan makaleler oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Google, Google Akademik, ve DergiPark’tan tam metnine ulaşılabilen makalelerle sınırlıdır.

Veri Toplama Araçları

Google Akademi, Google ve Dergi Park veri tabanları taranarak 2005-2019 yılları arasında Türkçe olarak yazılan ve tam metnine ulaşılan materyaller dâhil edilmiştir. Literatür taraması yapılırken anahtar kelime olarak “Yabancılara Türkçe Öğretimi, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesi” kelimeleri kullanılmıştır.

Makalelerin Eğilimlerini Belirleme Formu (MEBF)

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan makalelerin eğilimleri belirlemek üzere “Makalelerin Eğilimlerini Belirleme Formu” kullanılmıştır. Makale inceleme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen taslak formda 7 madde yer almıştır. Uzman görüşlerine sunulan formdaki 3 madde formdan çıkarılmış, bazı maddelerde değişiklikler yapılmıştır. Uzman görüş ve önerileri doğrultusunda son şekli verilen formda dört temel madde yer almıştır:

1. Makalelerin yayımlandıkları yıllara (2005-2019) göre dağılımı,
2. Makalelerin yöntemlerine (nitel, nicel ve karma araştırma) göre dağılımı,
3. Makalelerin çalışma grubuna, evren-örneklem veya materyallerine göre dağılımı,
4. Makalelerin konusuna göre dağılımı,

Belirlenen yıl aralıklarında yayımlanan ve tam metnine ulaşılan makalelerin eğilimleri bu maddeler göz önünde bulundurularak incelenmiştir.

Verilerin Analizi

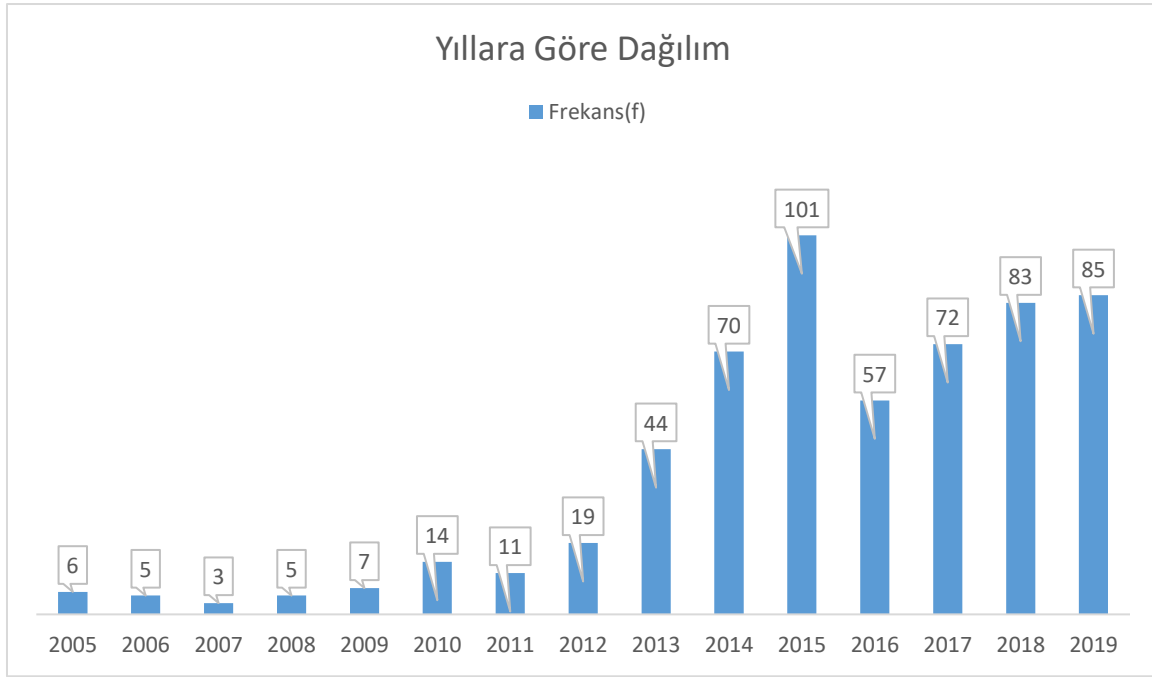
Verilerin analizinde nitel analiz tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde gözlem, görüşme veya dokümanlardan elde edilecek veriler araştırmacının araştırmaya başlamadan önce belirlediği başlıklar altında özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analiz yapılırken basit istatistik tekniklerinden de frekans(f) ve yüzde (%) yararlanılarak bulgular tablolastırılmış ve açıklanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın problem sorularına bağlı olarak elde edilen bulgular aşağıda sıralanmıştır.

1. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan makalelerin yıllara göre dağılımına yönelik bulgular

Makalelerin 2005-2019 yılları arasında yayımlandıkları yıl bilgisi ve yayın sayısına ilişkin bulgular Grafik1’de verilmiştir.



Grafik 1. Makalelerin Yayımlandıkları Yıllara Göre Dağılımı

Grafik 1’de yabancılara Türkçe eğitimi alanında 2005-2019 yılları arasında yayımlanan makale türündeki yayınların yıllara dağılımı görülmektedir. Frekans değerlerine paralel olarak yüzde değerler de hesaplandığında küçük değerden büyük değere doğru sıralamanın; 2007’de 3 (%0,51), 2006’da 5 (%0,85), 2008’de 5 (%0,85), 2005’te 6 (%1,02), 2009’da 7 (%1,19), 2011’de 11 (%1,87), 2012’de 19 (%3,23), 2013’te 44 (%7,48), 2016’da 57 (%9,69), 2014’te 70 (11,9), 2017’de 72 (%12,24), 2018’de 83 (%14,11), 2019’da 85 (%14,45) ve 2015’te 101 (%17,17) şeklinde olduğu anlaşılmaktadır.

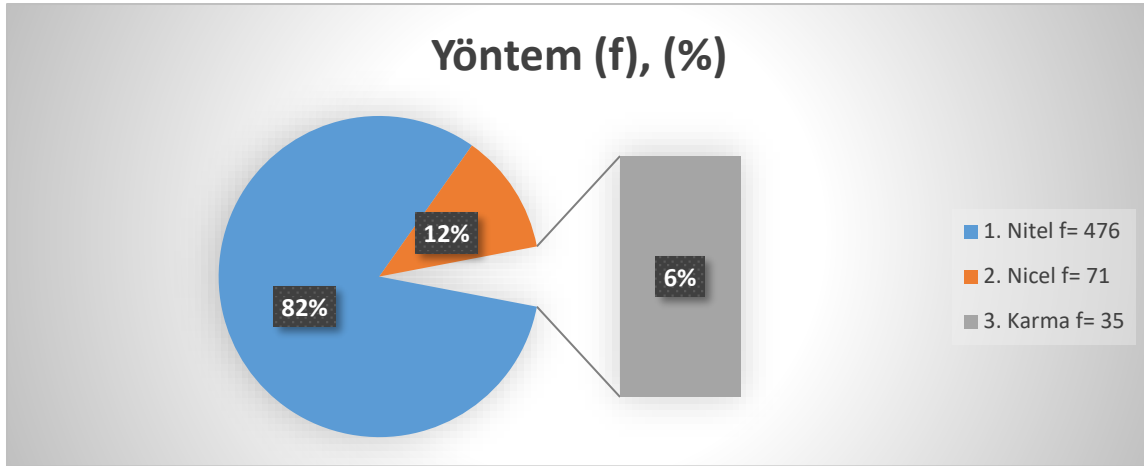
Bir alanda yayımlanan çalışmaların yıllara göre dağılımı araştırmacılara hangi alanda çalışmaları gerektiği konusunda fikir veren bir husustur. Makale çalışmalarının yıllara göre dağılımı incelendiğinde en az yayın yapılan yılların 2005-2012; en yoğun çalışmanın yapıldığı yılların ise 2013-2019 olduğu görülmektedir. Son yıllarda yabancılara Türkçe eğitimi alanında fazla araştırma yapılması, Türkiye’de hemen her üniversite bünyesinde misafir öğrenciler için A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeylerinde Türkçe eğitimi veren Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER)’nin açılması ve öğrenci kabul etmesi, Türkiye Maarif Vakfı (TMV) ve Yunus Emre Enstitüsü’nün yurt içi ve yurt dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için yapılan faaliyetlerini yoğunluk kazanmasıyla açıklanabilir.

Son yıllardaki yayınların nicelik bakımından artış göstermesinin bir diğer nedeninin Türkçe eğitimi alanında yetişen ve yetişmekte olan akademisyen sayısının önemli artış göstermesi, üniversitelerin lisansüstü programlarında Yabancılara Türkçe Eğitimi alanında öğrenci kabul edilmesi ve bu yönde derslerin okutulması olduğu söylenebilir.

Yabancılara Türkçe eğitimi alanında yayımlanan makale sayısı son yıllarda artış gösterse de alanın uzun yıllar ihmal edildiği düşünüldüğünde mevcut araştırma sayısının nitelik ve nicelik olarak henüz istenen düzeyde olmadığını söylemek mümkündür.

2. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan makalelerin yöntemlerine göre dağılımına yönelik bulgular

2005-2019 yılları arasında yayımlanan makalelerin yapıldıkları yönteme ilişkin bulgular Grafik 2’de verilmiştir.



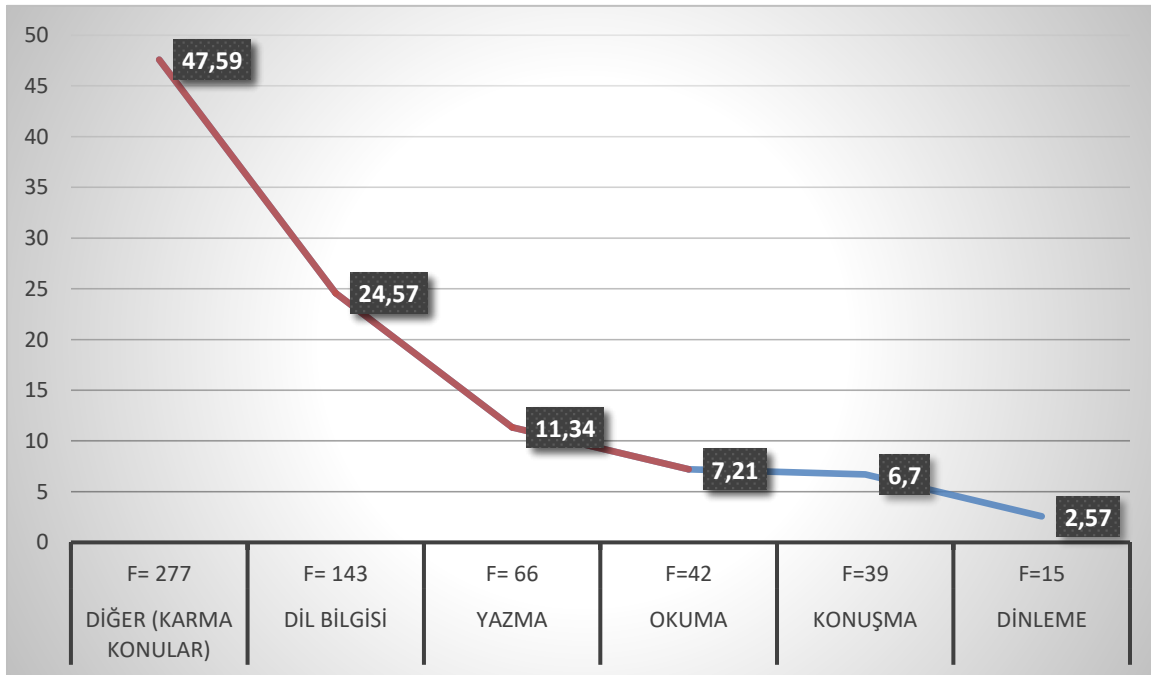
Grafik 2. Makalelerin Yöntemlerine Göre Dağılımı

Grafik 2’de yabancılara Türkçe eğitimi alanında 2005-2019 yılları arasında yayımlanan makalelerin yöntemlerine göre yüzde ve frekans dağılımı görülmektedir.

Grafikteki veriler incelendiğinde makalelerin 476’sının (yaklaşık %82) nitel, 71’inin (yaklaşık %12) nicel ve 35’inin (yaklaşık %6) ise karma yöntemle hazırlanmış olduğu anlaşılmaktadır. Grafik incelendiğinde en az çalışmanın yapıldığı yöntemin karma araştırma yöntemi olduğu anlaşılmaktadır. Nitel araştırma yöntemi en çok kullanılan yöntemken ikinci sırada en çok kullanılan yöntemin nicel yöntem olduğu bulgulanmıştır. Nitel verilerin nicel verilerle desteklendiği karma yöntemli araştırmaların çıktıkları alanda daha çok itibar görmesine karşın bu yönteme oldukça az başvurulmuş olması dikkat çekici bir bulgudur. Bu bulgu karma araştırma yöntemine uygun hazırlanmış çalışmalara alanda ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir. Nicel araştırma yöntemine uygun çalışmalara da ağırlık verilmesi alana katkı sağlayacaktır.

3. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan makalelerin konularına göre dağılımına yönelik bulgular

2005-2019 yılları arasında yayımlanan makalelerin yapıldıkları konulara ilişkin bulgular Grafik 3’te verilmiştir.



Grafik 3. Konularına göre dağılım

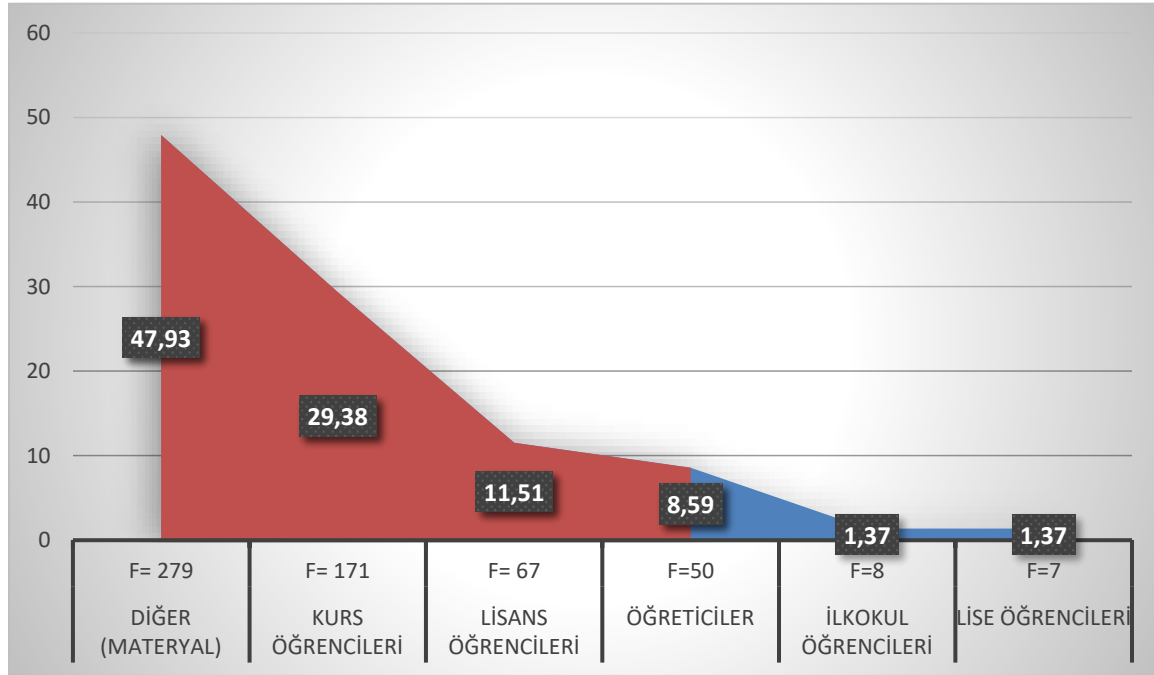
Grafik 3’te Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında 2005-2019 yılları arasında yayımlanan makalelerin konularına göre frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir.

Konu dağılımına ilişkin verilere bakıldığında en az çalışmanın $f=15$ (%2,57) dinleme alanında çalışma yapıldığı, dinleme becerisini sırasıyla konuşma $f=39$ (%6,70), okuma $f=42$ (%7,21), yazma $f=66$ (%11,34) ve dil bilgisi $f=143$ (%24,57) alanlarındaki konuların takip ettiği görülmektedir. Grafikteki veriler incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin dil bilgisi, yazma ve okuma alanlarında yoğunlaştığı, doğal iletişim becerileri olan dinleme ve konuşma alanlarında oldukça sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı anlaşılmaktadır. Bireylerin sosyalleşmesinin büyük ölçüde dinleme-konuşma becerilerine bağlı olduğu düşünüldüğünde bu alanlarda yayımlanan çalışma sayısının oldukça yetersiz olduğu söylenebilir.

“Diğer (karma konular” kategorisinde materyal hazırlama, ders kitabı incelemeleri, bibliyografya, ihtiyaç analizi, kültür, yabancılara Türkçe öğretimi tarihi, alan yazın derleme araştırmaları, yöntem denemeleri vb. gibi çalışmalar yer almaktadır.

4. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan makalelerin çalışma grubu, evren/örneklem/materyaline göre dağılımına yönelik bulgular

2005-2019 yılları arasında yayımlanan makalelerin yapıldıkları çalışma grubu, evren/örneklem/materyaline ilişkin bulgular Grafik 4’te verilmiştir.



Grafik 4. Makalelerin Çalışma Grubu, Evren/Örneklem/Materyaline Göre Dağılımı

Grafik 4’te Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yayımlanan makale türündeki çalışmaların çalışma grubu, evren/örneklem ve materyaline ilişkin veri dağılımı görülmektedir.

Grafik incelendiğinde küçük frekanstan büyüğe doğru sıralamanın; lise öğrencileri $f=7$ (%1,20), ilkokul öğrencileri $f=8$ (%1,37), öğreticiler $f=50$ (%8,59), lisans öğrencileri $f=67$ (%11,51), kurs öğrencileri $f=171$ (%29,38) ve materyaller $f=279$ (%47,93) şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çok sayıda kursun faaliyet gösterdiği bilinmektedir. Üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) çok sayıda üniversite öğrencisinin Türkçe öğrendiği bilinmektedir. Aynı şekilde MEB bünyesinde açılan kurslarda da çok sayıda öğrenciye Türkçe öğretilmektedir. Bu nedenlerle kurslarda eğitim gören öğrenciler ve bu öğrencilerin beslendikleri öğretim materyalleri üzerinde yoğun olarak makale türünde akademik çalışmaların yapıldığı söylenebilir. İlkokul ve lise öğrencilerinin Türkçe öğrenme yaşantıları üzerine sınırlı sayıda çalışma yapıldığı anlaşılmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yayımlanan araştırma makalelerin eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada 582 makale; “yayın yılı, çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri, çalışmaların konuları, evren örneklem, çalışma grubu ve materyalleri” bakımından incelenmiştir. Sonuçlar araştırmanın sorularına bağlı olarak şu şekilde özetlenebilir:

1. Tam metnine ulaşılabilen 582 makalenin yıllara göre dağılımına bakıldığında 2010 yılından 2015 yılına doğru bir yoğunluk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2005-2019 yılları arasında en az çalışmanın %0.51 ile 2007 yılında yapıldığı tespit edilmiştir. En çok çalışmanın %17.35 ile 2015 yılında yapıldığı, bu yıldan sonra küçük çapta da olsa makale sayısında bir düşüş olduğu belirlenmiştir.

Alanda yapılan benzer çalışmalar dikkat çekmektedir. Biçer (2017), yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz adlı araştırmasında da en çok çalışmanın 2015 yılında yapıldığını tespit etmiştir. Çiftçi ve Coşkun (2017), yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların farklı değişkenlere göre tasnifi adlı araştırmalarında, çalışmaların yoğun olduğu yılları 2011-2017 olarak tespit etmişlerdir. Alanda yapılan bu çalışmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında mevcut araştırmanın sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

2. Analiz edilen 582 çalışmanın yöntemine ilişkin dağılımına bakıldığında çalışmaların %81.78’inin “nitel” araştırma yöntemiyle yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca “nicel” yöntemle %12.19 ve “karma yöntem”le yalnızca %6.01 oranında makalenin yazıldığı tespit edilmiştir.

Alan yazınında yapılan benzer çalışmalar bulunmaktadır. Ercan (2014), Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezleri çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında nitel çalışmaların yoğunlukta olduğunu belirtmiştir. Biçer (2017) de yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz adlı araştırmasında “karma” ve “nicel” yöntemle yapılan çalışmaların “nitel” araştırma yöntemine nazaran daha düşük sayıda olduğunu ifade etmiştir. Büyükkiz (2014) lisansüstü tezler üzerine yapmış olduğu çalışmasında da incelediği çalışmaların büyük çoğunluğunun betimsel yöntemle uygun olarak yapıldığını belirtmiştir. Alan yazınındaki bu sonuçlar, mevcut çalışmanın ilgili bulgularını desteklemektedir.

3. Konuları bakımından incelenen makalelerin büyük çoğunluğunun (%47.59) karma konularda yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaların önemli bir bölümü (%24.57) de dil bilgisi konusunda yapılmıştır. Dil bilgisini sırasıyla yazma, okuma, konuşma ve dinleme takip etmiştir.

Alan yazınında yapılan çalışmaların konularına göre dağılımını inceleyen çalışmalar yer almaktadır. Çiftçi ve Coşkun (2017) araştırmalarında makalelerin konu dağılımını incelemiş ve karma konuların alanda daha çok araştırıldığını belirlemişlerdir. Ercan (2014), “yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından analizi” adlı çalışmasında akademik metinlerin çoğunlukla dil bilgisi konularında yapıldığını, “dinleme ve konuşma” becerileri üzerinde ise sınırlı sayıda çalışma tespit ettiklerini belirtmiştir. Büyükkiz (2014), “yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme” adlı çalışmasında da dil bilgisi konusunun öne çıktığını raporlamıştır. Biçer (2017) yaptığı araştırmada makale türündeki çalışmaların konularına göre dağılımını incelemiş ve benzer sonuçlara ulaşmıştır. Biçer ilgili çalışmasında, alanda yazılan makalelerin çoğunlukla öğretim materyalleri, dil bilgisi, dil öğretim tarihi, dil öğretiminde yaşanan sorunlar, temel dil becerileri konularında hazırlandığını belirlemiştir. Alan yazınındaki çalışmalar mevcut araştırmanın ilgili problem cümlesi altında ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir.

4. Çalışmaların evren, örneklem, çalışma grubu, çalışma materyali vb. veri dağılımına bakıldığında büyükten küçüğe doğru sırasıyla; %47.93 ile “diğer (genel, materyal)”, %29.38 ile kurs öğrencileri, %29.38 ile lisans öğrencileri, %11.51 ile öğrenciler, %1.37 ile ilkokul ve %1.20 ile lise öğrencileri üzerinde çalışma yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çiftçi ve Coşkun’un (2017) çalışmalarında da benzer sonuçlar paylaşılmıştır. Çiftçi ve Coşkun (2017) alanda yapılan 270 makaleyi incelemiş ve ilgili çalışmaların 224’ünün hedef kitlesinin “genel” olduğunu belirlemiştir. Biçer (2017) çalışmasında da materyal üzerinde yoğun olarak çalışıldığını belirlemiştir.

Tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında nicel ve karma yöntemle uygun hazırlanacak çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Ayrıca, konuşma ve dinleme becerilerinin çalışma konusu yapıldığı araştırmalar alana katkı sunacaktır. Alanda örneklemi

ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin oluşturduğu özgün çalışmalara ağırlık verilmesi gerekmektedir. İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin Türkçe öğrenme yaşantıları (amaçlar, problemler, deneyimler, beklentiler vb.) üzerine yapılacak çalışmalar, ilgililere daha etkili ve başarılı bir dil eğitimi verebilmek için gerekli ve önemlidir.

Makale, tez, tebliğ türlerinde yapılan çalışmaların eğilimlerini (konu, yayın yılı, yöntem, desen/model, veri toplama araçları, veri analiz teknikleri vb.) belirlemek üzere yapılacak tamamlayıcı güncel çalışmalara alanda ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Aktaş, E. ve Yurt, S. U. (2015). Türkçe eğitimi alanındaki makale özetlerine yönelik bir içerik analizi. *Turkish Studies*, 10 (7), 73-96. DOI : <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8121>
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları, *Turkish Studies*, 5(3), 728-749. DOI : <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1629>
- Biçer, N. (2017). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı (27), 236-247. DOI: 10.5505/pausbed.2017.69772
- Büyükkiz, K. K. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.
- Creswell, J. W. (2016). *Research design*. (Çev. S. B. Demir). Eğiten Kitap Yayınları.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage Press
- Coşkun, E., Özçakmak, H. ve Balcı, A (2012). Türkçe eğitiminde eğilimler: 1981-2010 yılları arasında yapılan tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. E. Yılmaz, M. Gedizli, E. Özcan ve Y. Koçmar (Ed.) *Türkçenin eğitimi-öğretimi üzerine çalışmalar* içinde (s. 204-212). Pegem Akademi Yayınları.
- Çelebi, C., Ergül, E., Usta, B., ve Mutlu. M. (2019). Türkiye’de yabancılar Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(3), 39-52.
- Çevirme, H., ve Koçak, S. (2018). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde 2015-2017 yılları arasında yapılan akademik makalelerdeki eğilimler. Ş. Gerçek (Ed.), *Current database in education* içinde (p.163-174). IJOPEC Publication Limited.
- Çiftçi, Ö. ve Coşkun, H. (2017). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların farklı değişkenlere göre tasnifi. *International Journal of Language Academy*, 5 (4), 205-214. <https://doi.org/10.18033/ijla.3625>
- Ercan, A. N. (2014-Haziran). Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından analizi. 7. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı*, 19-21 Haziran, Muğla.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937. DOI : <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.709>
- Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M. ve Özkan, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazılmış bilimsel makalelerde geçen anahtar sözcüklere ilişkin bir içerik analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 213-237. doi: 10.7822/omuefd.34.1.13
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6 (3), 797-810. DOI : <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2470>
- Kardaş, M.N. ve Kaya, M. (2019a). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihi. M. N. Kardaş (Ed.). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* içinde (s. 1-25). Pegem Akademi Yayınları.
- Kardaş, M.N. ve Kaya, M. (2019b). Türkçe öğretiminin amacı ve temel ilkeleri. K. Bulut ve M. N. Kardaş(Ed.) *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* içinde (s. 87-112). Pegem Akademi Yayınları.
- Küçük, S., ve Kaya, E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili hazırlanan tezlerde geçen anahtar kelimelere yönelik içerik analizi. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 442-456. DOI: 10.7596/taksad.v7i5.1880.
- Maden, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe söz varlığını zenginleştirmeye yönelik lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *The Journal of International Social Research*, 13(71), 795-806. DOI: 10.17719/jisr.10585

- Maden, S. & Önal, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri . *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7 (1) , 42-56. DOI: 10.47714/uebt.878270
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. John Wiley-Sons Press
- Sözbilir, M. ve Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education* [Special issue], 1-22.
- Varişoğlu, B., Şahin, A. ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (3), 1767-1781
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

1. yazar %60 oranında, 2. yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Kurul İzni

Çalışmanın verileri doküman incelemesi yöntemiyle toplandığı için etik kurul iznine gerek duyulmamıştır.

Necip Fazıl Kısakürek'in Şiirlerinde Yinelemeler

Repetitions in Necip Fazıl Kısakürek's Poems

Öğr. Gör. Dr. Ahmet YILDIRIM

Harran Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Şanlıurfa, Türkiye

Harran University, Distance Education Application and Research Center, Sanliurfa, Türkiye

ORCID: 0000-0002-6338-7009 | Email: ahmet_yildirim@hotmail.com

Makale Bilgisi / Article Information

Cite as/Atıf: Yıldırım, A. (2023). Necip Fazıl Kısakürek'in şiirlerinde yinelemeler. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 13-25.

Makale Türü / Article Types: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received: 30/04/2023 **Kabul Tarihi / Accepted:** 21/05/2023

Yayın Tarihi / Published: 30/06/2023

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Haziran/ June

Cilt/ Volume: 11 Sayı/ Issue: 1

Sayfa / Pages: 13-25

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği tespit edilmiştir. / This article was reviewed by at least two referees and found to be plagiarism free.

Yayıncı / Published by: Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü / Siirt University Institute of Social Sciences

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur (Ahmet YILDIRIM). It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited

Öz

Türk edebiyatının önemli simalarından biri olan Necip Fazıl Kısakürek (1904-1983) ömrünü kalemine adanmıştır. Kısakürek gerek kendisinden önceki edebiyat dünyasını gerek kendi çağının şiir atmosferini bilen, kültürel donanımı ile zengin fikirsel altyapıya sahip bir isimdir. Sanat yaşamını mükemmeliyetçilik hedefiyle kurgulayan şair, zaman zaman yazdığı bazı şiirlerini beğenmeyerek değiştirme ihtiyacı duymuştur. Bu değişiklikleri de bazen fikirsel bağlamda gerçekleştirirken bazen de edebi-estetik sebeplerden ötürü yapar. Bu amaçlar doğrultusunda şiirin anlamsal yoğunluğunu gittikçe artıran Kısakürek; yapı, ses ve söyleyiş unsurlarını da göz ardı etmez ve şiirdeki müzikaliteyi özgün bir noktaya taşır. Farklı tarzı ve edebi kişiliğiyle diğer şairlerden ayrılan Necip Fazıl Kısakürek, eserleri ile Türk edebiyatı için önemli bir yer tutarken edebi ve fikirsel yönüyle sanat dünyasında hep ön planda kalmayı başarır. Bu çalışmada şair, yazar, mütefekkir Necip Fazıl Kısakürek'in şiirlerindeki dilbilimsel yinelemeler ve bu yinelemelerin işlevleri üzerinde durulmuştur. Makalede ilkin bir üslup figürü olan yineleme hakkında bilgi verilmiş, ardından Kısakürek'in şiirlerindeki yineleme türlerine değinilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Necip Fazıl Kısakürek, yineleme, anlam, ritim.

Abstract

Necip Fazıl Kısakürek (1904-1983), one of the important figures of Turkish literature, devoted his life to his pen. Kısakürek is a name who knew the literary world before him and the poetic atmosphere of his own age, as well as had a rich intellectual infrastructure with his cultural equipment. The poet, who built his artistic life with the goal of perfectionism, did not like some of his poems from time to time and felt the need to change them. He sometimes made these changes in an intellectual context and sometimes for literary-aesthetic reasons. In line with these aims, Kısakürek gradually increased the semantic intensity of the poem without ignoring the elements of structure, sound and singing and carried the musicality of the poem to a unique point. Necip Fazıl Kısakürek, who differed from other poets with his different style and literary personality, had an important place in Turkish literature with his works and always managed to remain at the forefront of the art world with his literary and intellectual aspects. This study focuses on the linguistic iterations in the poems of poet, writer and thinker Necip Fazıl Kısakürek and the functions of these iterations. In the article, firstly, information about repetition as a stylistic figure is given, and then the types of repetition in Kısakürek's poems are mentioned.

Keywords: Necip Fazıl Kısakürek, repetition, meaning, rhythm.

Giriş

Yineleme, dilin ritmik akışında önemli bir yere sahiptir. Şiirde ses, sözcük, sözcük grubu ve mısra tekrarı biçiminde kullanılan bu dilbilimsel tür “tabanın belirli bir parçasını ya da tamamını yineleyerek bu tabandan türetim veya çekim yapma, bir başka deyişle, başka sözcükbiçimler veya sözlükbirimler oluşturma süreci” diye tarif edilebilir (Uzun, 2006, s. 43). Ayrıca meydana getirdiği sessel uyum, müzikaliteye etki ve manayı kuvvetlendirme gibi işlevselliklerle de şiirde önemli bir görev üstlenir. Özellikle kelime, kelime gruplarının veya bütün bir mısraın tekrarlanmasıyla oluşan sesler, bir ritim meydana getirebilirken bu sayede şiirde akıcılık oluşur ve bir müzikalite ortaya çıkar. “Bu da dinleyende/okuyanda uyanan ses imgesinin melodik bir akış kazanmasını, okunma isteğini artırmasıyla da şiirin akılda tutulmasını sağlayarak kalıcılığını artırır” (Kirkiz, 2013, s. 8).

Yinelemeleri, sadece kuru bir söyleyiş unsuru olarak değerlendirmek yerine şiirin bütününde üstlendiği görevler yönüyle çeşitli işlevlerde kullanıldığını bilmekte yarar var. Yinelemeler, “anlamı düzenleyen, açıklayıp genişleten, vurgulayıp pekiştiren, birbiriyle karşılaştıran; anlamda dalgalanmalar yaratan, söz öbekleri arasında türlü eşitlik ya da karşıtlık ilişkisi kuran bir özellik taşımaktadır” (Dilçin, 1992, s. 78). Yinelenen ifadeler genellikle, yoğun duyguların ortaya çıkardığı bir hisle kelime ya da kelime gruplarının tekrarı biçiminde görülür. Bu duygular çoğunlukla heyecana bağlı sevinme, beğenme, hoşlanma, saygı duyma, nefret etme, kıskanma, öfkelenme vs. gibi durumlarda ortaya çıkar (Selçuk, 2013, s. 579). Şiirde kullanılan yinelemeler sayesinde oluşan müzikalite, mana ile bütünlük sergilediğinde poetik bir işleve bürünür ve düşüncelerin daha etkili bir yöntemle yayılmasını sağlar (Macit, 1996, s. 20). Şiirin ana gayesinin, mutlak hakikati aramak olduğunu düşünen Kısakürek, bunu en ince ve en girift yöntem diye tarif ettiği şiirle yapmak ister. Bu noktada mana-şekil hususuna dikkat çeken şair; his ve fikir gibi şiirin başlıca iki büyük unsurunu birbiriyle uyumlu hale getirebilmek ve şiirini kuruluştan kurtarabilmek için sanatsal anlatımlardan istifade eder (Kısakürek, 2005, s. 475-477).

Geçmişte şiirdeki her parçanın akılda tutulması ve söyleme kolaylığını sağlamak için başvurulan yinelemeler, şiirin yapısal özelliğini de ilgilendirdikleri için günümüzde birçok açıdan ele alınır. Bu sebeple yinelemeler şiirlerde kullanım tarzlarına göre farklılık gösterir. Şiirlerinde yinelemelere oldukça fazla yer veren Necip Fazıl, bunları; kimi zaman bir, kimi zaman birkaç kelime ve kimi zaman da bütün mısraın tekrarlanması biçiminde sağlar. Ayrıca şiirine sanatsal bir anlatım katmak için de bu üslup figürüne başvuran şair, tercih biçimine göre farklı türlerde yinelemeleri kullanır. Bu çalışmada Kısakürek'in şiirlerini biçimbirimsel, sözdizimsel ve anlambilimsel yinelemeler yönlerinden inceleyerek bu yöntemlerin alt başlıkları olan önyineleme, ardyineleme, zıt yapıli yineleme, çaprazlama, kıvrımlı yineleme, zıt koşut yineleme, ikizleme, metinsel yineleme, tırmanma türlerinin şiirdeki mana ve söyleyişe katkılarını incelemeye gayret gösterdik.

1. Önyineleme

Bu yineleme türü, art arda gelen dizelerin her birinin başındaki kelimelerin veya kelime gruplarının tekrarlanmasıyla oluşturulur (Özünü, 2001, s. 118). Bu tarz yinelemelerde ritmik ve anlamsal uyum önemlidir. Geleneksel Türk şiirinde dize başı tekrarlamalarının, modern şiirlerde ritmik bir unsur olarak önemli bir rol oynadığı görülür. Bununla birlikte, aşırıya kaçılan tekrarların şiirin söyleyişinde durgunluk, tek düzelik gibi riskleri barındırdığı unutulmamalıdır (Kirkiz, 2013, s. 96-97).

Sekiz dördlükten oluşan “Kaldırımlar-1” şiirinin dördüncü dördlüğünde *kaldırımlar* ifadesi her dizede önyineleme olarak kullanılır. Necip Fazıl'ın şiir felsefesinde önemli bir yere sahip olan bu sözcük kişileştirme sanatıyla bir ruha bürünür. Yalnızlık ve karamsarlık duygularının yoğun bir şekilde anlatıldığı şiirde sözcüğün yinelenmesini sağlayan asıl sebep kaldırımlar ile şairin özdeşleşmesidir. Böylelikle Kısakürek, kendisi için anlam teşkil eden kavramları önyineleme yoluyla daha öne çıkartmaya çalışır:

Kaldırımlar, çilekeş yalnızların annesi;

Kaldırımlar, içimde yaşamış bir insandır.

Kaldırımlar, duyulur, ses kesilince sesi;

Kaldırımlar, içimde kıvrılan bir lisandır (Kısakürek, 2005, s. 157)¹

“Kaldırımlar” şiirinde “kaldırımlar” sözcüğü imgesel olarak farklı bağlamlarda kullanılır. Şiirde yalnızlık, korku ve ölüm temaları ön plana çıkar. Dördüncü dördlükte “kaldırım” imgesi, “anne, insan, lisan” ifadeleriyle karşılanır (Karabulut, 2015, s. 611).

“Çile” şiirinde varlığın anlamını arayan şairin trajedisine tanık oluruz. Şiirin anlam dünyası içerisinde bilmecesine yol arayan şair, iki dizede kullandığı *Bir fikir ki* ifadesi ile akıllara nasıl bir fikir sorusunu getirir ve bu önyineleme ile okurda merak duygusunu kamçılar. Kısakürek, tıpkı tiyatrunun “didaktik” ve “sosyal fayda” temelinde gelişen misyonunu daha da ileri taşıyarak onun ülkelerin kurtarılmasında başat rol aldığını savunduğu (Yaşar, 2023, s. 145) gibi şiirlerinde de fikir temelli, angaje bir şiir anlayışını geliştirir. Okur buna kafa yorarken şiirin ilerleyen mısralarında bunu anlamlandırmaya çalışır. Necip Fazıl, ruhunda hissettiklerini okura büyük bir içtenlikle ifade ederken şiirin bütününe yayılan fikir sancısını bu önyineleme ile vurgular:

Bir fikir ki, sıcak yarada kezzap,

Bir fikir ki, beyin zarında sülük.

Selâm, selâm sana haşmetli azap;

Yandıkça gelişen tılsımlı kütük (s. 18).

Yukarıdaki dördlükte şair, “Bir fikir ki” ifadesini tekrarlayarak poetik anlayışının önemli bir yönü olan “fikir sancısı”na gönderme yapmıştır. “Necip Fazıl Kısakürek’in şiiri; ‘çile’nin, ‘metafizik ürperti’nin ve güçlü bir ‘lirizm’in şiiri olmakla beraber büyük bir ‘fikir sancısı’nın ürünüdür” (Karabulut, 2018, s. 86). Bu bakımdan şair, buradaki yinelemeyle iç dünyasındaki arayışları ve huzursuzluğu ortaya koymak ister.

2. Ardyineleme

Bu tür, belirli bir ölçüde ardı sıra gelen dizelerin sonundaki kelimelerin veya kelime gruplarının tekrarı ile oluşur. Sadece ritim için değil, dize sonundaki ifadeye dikkat çekmek ve verilmek istenen mesajı kuvvetlendirmek için yapılır (Özünü, 2001, s. 119).

Necip Fazıl, şiirlerinin çoğunda bir arayış içerisinde görülür. “Olmaz mı?” şiirinde de benzer arayış, dini kodlarla çözülmeye çalışılır. Şiirde *yön yön* sarıldığını ifade eden şair, çeşitli sorularla mutlak hakikate dikkat çeker. *Olmaz mı* ifadesini ardyineleme olarak üç dizede tekrar ederek teslimiyetini vurgulamak ister. Ayrıca *hasret* ardyinelemesi ile de şiirin anlam çerçevesini genişletmeye çalışır:

Yön yön sarılmışım ne yana baksam;

Sarılan olur da saran **olmaz mı?**

Kim bu yüzü çizen sanatkâr ressam;

Geçip de aynaya, soran **olmaz mı?**

Bir parçacığım ben, bütüne **hasret;**

Zaman döne dursun, o güne **hasret;**

¹ Şiir alıntıları şairin *Çile* adlı kitabından yapılmıştır. Bundan sonraki şiir alıntıları için sadece sayfa numarası gösterilecektir. Bkz. Kaynaklar.

Ruhumsa zamanın üstüne **hasret**;

Ebediyet boyu bir an... **Olmaz mı?** (s. 24)

“Allah Diyene” adlı şiirde anlam, muhtelif yerlerde kullanılan ardyinelemenin üzerine kurulur. Şiirin tamamı, ardyineleme olan *Allah diyene* söz grubunu açıklamak için oluşturulmuştur. Şiire de adını veren bu ardyineleme, şiirin mesajını yansıtır:

Her şey, her şey şu tek müjdede;

Yoktur ölüm, **Allah diyene**

Canım kurban, başı secdede,

İki büklüm, **Allah diyene**

Akıl, kırık kanadı için;

Derdi gücü “nasıl” ve “niçin...”

Bağlı, perçin üstüne perçin,

Benim gönlüm **Allah diyene...** (s. 26)

“Dövün” adlı şiirin başlığı ikinci dördlükte kullanılan ardyinelemenin kaynağını oluşturur. Her mısradaki yeni bir olumsuzluğu ifade etmek için kullanılan ardyineleme, şiirde meydana getirdiği müzikaliteyle de dikkat çeker ve şiirin etkisini artırır:

Hey gidi, gölgeler ülkesi **dünya!**

Bir görünmez şeyin gölgesi **dünya!**

Boşlukta ayrılık bölgesi **dünya!**

Bu dünyada yeme, içme ve dövün! (s. 119)

“Zehirle Pişmiş Aş”ta ardyineleme, soru yoluyla oluşturulur. Bu soru tekrarları sayesinde okuru harekete geçirmek isteyen şair, cevabını beklemediği bir soruyu yönelterek bir kutlu amacı hedefler:

Zehirle pişmiş aşı yemeğe **kimler gelir?**

Dilsizce, yalnız Allah demeye **kimler gelir?** (s. 40)

3. Zıt Yapılı Yineleme

Bu yineleme, şiirde geçen bir ifadenin belirli bir mantık çerçevesinde zıt dilbilimsel özelliklerle başka bir dizede kullanılması şeklinde elde edilir (Özünü, 2001, s. 120). “Ne İleri Ne Geri” şiirinde kullanılan zıt yapıli yineleme, aynı anlama gelen sözcüklerin yer değiştirmesiyle oluşturulur. Şair, daha geniş anlam elde edebilmek için aynı anlamı farklı biçimde verir. Şiire ismini veren *ne ileri ne geri* ifadesi ile şair, *fani dünyadan* pek bir fayda umulamayacağını belirtirken bu ifadeyi zıt yapıli yineleme ile *ne ileri ne geri/ ne geri ne ileri* biçimine dönüştürerek aynı zamanda içinden çıkılmaz kısır döngüyü vurgulamak ister:

Ne ileri ne geri;

Kimlerin var haberi

Benim sonsuz dünyamdan?

Belki sabahtan beri

Ve belki de akşamdan,
Bakıyorum bir camdan,
Renk renk billûr ehramdan,
Haberim yok, rüyamdan,
Ne geri ne ileri!.. (s. 338-341)

Dünya yaşamının aslında bir aldatmacadan ibaret olduğu fikrinin işlendiği “Uyumak İstiyorum” adlı şiirde bir kuru ekmekten fazlasına tamah etmeden Yaratıcıya koşulsuz teslimiyet söz konusu edilir. Burada kullanılan zıt yapıyla yineleme sayesinde dünyanın ne olup ne olmadığı netlik kazandırılmak istenilir. Felsefik bir anlayışla insan ve yaşam kavramları anlatılırken daha açık bir anlam içinde dünyanın faniliği vurgulanır:

Bir yurt ki bu, **diriler ölü, ölüler diri;** (s. 273).

Necip Fazıl Kısakürek, üslubun figürlerinden zıt yapıyla yinelemeye başvurarak okuyucunun dikkatini çekmek ister. Bu tarz söz oyunlarından bir başkasına “Var-Yok” şiirinde yer verir. Metafizik endişesini dillendirdiği şiirde “*Var*”ın altında yokluk, yokun altında varlık; ifadesini art arda kullanarak sözcüklerin zıt dil bilgisel özelliklerinden istifade eder:

“Var”ın altında yokluk, yokun altında varlık;

Başımı kaldır da bak, boşluk bile mezarlık... (s. 348)

4. Çaprazlama

Çaprazlama yineleme türünde sözcükler, zıt anlamlı biçimleriyle bir arada kullanılır. Bu yönüyle zıt yapıyla yinelemeyi andırır da burada tekrarlanan ifade bulunmaz. Karşıt tezi kuvvetlendirmek amacıyla kullanılan çaprazlama bu yönüyle ise zıt yapıyla yinelemeyle benzerlik gösterir (Özünü, 2001, s. 121).

Necip Fazıl’ın şiirlerinde karşımıza çıkan bu dil bilgisel özellik, şiirin anlam bütünlüğü içerisinde etkili bir yerde durur. Kısakürek, tercih ettiği bazı zıt anlamlı sözcüklerle felsefesini, dünya görüşünü ve olaylara yaklaşımını tarif eder. Özellikle var-yok, varlık-yokluk, iniş-çıkış, yer-gök, iman-küfür, yalan-hakikat gibi zıt anlamlı ifadelerle başvurur. Yaşamında birçok inişli çıkışlı dönem geçiren Kısakürek, bunları şiirlerine konu etmekten geri kalmaz. Ses ve mana birlikteliğine oldukça önem veren şair, *Zıtlar arası ahenk, af ve günah yarışta; / Bütün zıtlar kavgada, bütün zıtlar barışta...* (s. 288) dizelerindeki zıt ifadeleri manaya zenginlik katarak kullanır.

Necip Fazıl Kısakürek, son şiiri olan “Zehir”de tercih ettiği zıt anlamlı “var-yok” sözcükleri sayesinde vermek istediği mesajı daha etkili bir şekilde aktarır. Çaprazlama yineleme ile anlamın temelini bu sözcüklerin üzerine kurar. Ayrıca tezat sözcükleri ritim ögesi şeklinde kullanarak şiirin estetik yoğunluğunu artırır:

Çocukken haftalar bana asırdı;

Derken saat oldu, derken saniye...

İlk düşünce, beni **yokluk** ısırdı:

Sonum **yokluk** olsa bu **varlık** niye?

Yokluk sen de **yoksun**, bir **var** bir **yoksun!**

İnsanoğlu kendi **varından yoksun...**

Gelsin beni **yokluk** akrebi soksun!

Bir zehir ki hayat özü faniye... (s. 310)

“O’nun Sanatı” adlı şiirde Kısakürek, her bendin ilk mısraında kullandığı çaprazlama ile mutlak varlık konusunu etkili bir anlatımla ifade eder. Şiir sanatı içerisinde önemli bir yere oturttuğu “var-yok” kavramlarını bu şiirin temel ögesi olarak işlerken birçok şiirine de konu edinmiştir. Kısakürek bu örnekte, iki sözcüğün zıtlığını sanatsal bir anlatımla ifade ederken bu kavramları teslimiyetçi bir anlayışla açıklama yoluna gider:

(Yok) bir (var)dır;

Geçit vermez;

Dar mı, dardır!

(Yok) bir (yok)tur;

Akıl ermez.

Ne de çoktur!

(Var) bir (yok)tur;

Yusyuvarlak

Dönen oktur.

(Var) bir (var)dır;

O’na varmak...

Bu kadardır! (s. 30)

5. Kıvrımlı Yineleme

Kıvrımlı yinelemede, bir dizenin sonunda yer alan ifade sonraki dizenin başında kullanılır (Özünlü, 2001, s. 120). “Bu Yağmur” adlı şiirde *kıldan ince* ve *nefesten yumuşak yağın* yağmur, imge olarak karşımıza çıkar. Şiirin, “dil ve imge aracılığıyla gerçekliği yoğunlaştıran, en özlü ve en az söze indirgeyen bir anlatımı” (Yaşar, 2012, s. 265) olduğundan Kısakürek, imgesel anlatıma ağırlık verir. Burada kullanılan önyineleme ve kıvrımlı yinelemenin art arda gelmesi ile şiirdeki anlam yoğunluğu oluşturulmaya çalışılır. Bu sayede şair, daha güçlü bir anlatım oluştururken sık tekrarlarla da şiirde müzikalite elde eder:

Bu yağmur... bu yağmur... bu kıldan ince

Nefesten yumuşak yağın **bu yağmur...**

Bu yağmur... bu yağmur... bir gün dinince.

Aynalar yüzümü tanımaz olur (s. 300).

“Uyumak İstiyorum” adlı şiirde görülen *uyumak* kıvrımlı yinelemesi ile şair, vermek istediği mesajı şiirin henüz başında verir. İmge olarak kullanılan bu ifade, ben-anlatıcının arzusunu okuyucuya iletirken aynı zamanda şiirin bütününe yayılan mistik duyguyu bünyesinde barındırır:

Uyku, uyku... Zamansız ve mekansız, **uyumak**.

Uyumak istiyorum; başım bir cenk meydanı (s. 272).

“Sakarya Türküsü”ndeki kıvrımlı yineleme *hamal* ifadesinin ilk mısradaki sonda, sonra gelen mısradaki başta kullanılması ile gerçekleştirilir. Kelimenin yinelenmesi ile elde edilen bu kıvrım durumu şiirdeki manayı bir noktada toplamayı sağlar. Böylelikle okuyucu, kıvrımlı yineleme sayesinde sadece *hamal* sözcüğüne odaklanır:

İnsandır sanıyordum mukaddes yüke **hamal**.

Hamallık ki sonunda ne rütbe var ne de mal (s. 399).

Yalnızlığı tüm benliğiyle hisseden bir adamın içinde bulunduğu ruh halini sergileyen “Kaldırımlar” şiirinde sokak dekorken yalnızlık ve karamsarlık ana duyguyu oluşturur. Bu yönüyle *bu karanlık sokakta* kıvrımlı yinelemesi, şiirin atmosferi içerisinde mana ve ahenk oluşturmada önemli bir görev üstlenir:

Aman, sabah olmasın, **bu karanlık sokakta**;

Bu karanlık sokakta bitmesin yolculuğum! (s. 157)

6. Zıt Koşut Yineleme

Zıt koşut yineleme, dize veya bölüm başlarındaki ifadelerin sonlarda yinelenmesi şeklinde oluşturulur (Özünü, 2001, s. 119). “Dizenin ilk kelimesi, şiirin anlam ve ses yapısında önemli bir rol oynar, zıt koşut tarzı yineleme ile. Şiirin ses düzeni, zıt veya paralel bir yol izleyerek, şiirin iç dinamik özelliğini kazanır. Böylece, şiir, tekrarların güçlü bir ses düzeni ile güçlendirilir. Zıt koşut yinelemeler, şiirin temasına katkıları açısından da önemli bir role sahiptir” (Kirkiz, 2013, s. 136).

“Kaldırımlar”ın ilk dizesinde görülen *sokak* ve ikinci dizesinde yer alan *yürüyorum* ifadeleri zıt koşut yineleme ile kullanılır. Bu sözcükler, anlam bütünlüğü ve ahenk oluşturmada şiirdeki yalnızlık konusunu destekler. Kimsesiz bir sokakta yürüyen anlatıcı, bu durumu daha etkili kılabilmesi için *sokak* ve *yürüyorum* ifadelerini dizelerin başında ve sonunda yineleyerek okuyucuyu şiirin atmosferine dahil etmeyi başarır:

Sokaktayım, kimsesiz bir **sokak** ortasında;

Yürüyorum, arkama bakmadan **yürüyorum** (s. 156).

“Güzel” şiirinin başında yer alan sözcük, detaylandırılarak beyit sonunda yinelenir. Bu şekilde yapılan bir yinelemede sözcüğün anlamı daha çok ön plana çıkar. Ayrıca şiirin muhtevasının anlamlandırılmasında anahtar kavram rolü, zıt koşut yineleme ile tekrarlanan sözcüğe verilir:

Güzel Allahım, senden ne gelecekse gelsin;

Sen ki, rahmetinle de kahrınla da **güzelsin...** (s. 48)

7. İkizleme

Şiirde yer alan bir ifadenin bağlaçla veya bağlaçsız biçimde tekrarlanmasıyla oluşturulur (Özünü, 2001, s. 121). Bazı araştırmalarda, “ikileme” kavramının ikizleme ile beraber değerlendirildiği fark edilmektedir. Dil içerisinde “ikileme”lerin belirli bir fonksiyonu bulunmakta ve hangi kelime dizilerinin “ikileme” olduğu önceden tespit edilebilir niteliktedir. Her kelime “ikileme” oluşturmaya elverişli olmayabilir. Kelimelerin tekrarlanmasından oluşabilecek bir kelime grubu, belki de şekilsel olarak “ikileme”yle benzerlik gösterebilir. Ancak, sadece şekilsellik yeterli olmaz, işlevsellik de önemlidir. Şairler, bazen bir kelimenin anlam yoğunluğunu artırmak veya o kelimeyi daha güçlü hale getirmek maksadıyla tekrarlardan istifade eder. Bu sayede yinelenen ifade güçlü bir vurguya kavuşur. Bu tarz örnekleri ikilemelerden ayrı tutmak gerekir (Kirkiz, 2013, s. 165-166).

Necip Fazıl, yalnızlık ve trajedisini imgesel boyutta anlattığı “Otel Odaları” adlı şiirde bolca tekrarlara başvurarak adeta bir yineleme şiiri vücuda getirir. Her beytin ikinci dizesinde söz gruplarını

yineleyen şair, bu sayede dikkatleri nesnelere üzerine çeker ve otel odasındaki objelerin kişide oluşturduğu ruh halini de yansıtmış olur. İkizleme biçiminde yapılan tekrarların şiirin tamamında aynı düzlemde kullanılması ve özellikle belli nesnelere tercih edilmesi bir duyguyu vermek içindir ki bu da dar ve kasvetli mekânın bireyin sıkışmışlığını göstermeye yöneliktir:

Bir merhamettir yanan, daracık odaların,

İsli lâmbalarında, isli lâmbalarında.

Gelip geçen her yüzden gizli bir akis kalmış,

Küflü aynalarında, küflü aynalarında.

Atılan elbiseler, boğazlanmış bir adam,

Kırık masalarında, kırık masalarında.

Bir sırrı sürüklüyor, terlikler tıpr tıpr,

İzbe sofalarında, izbe sofalarında.

Atıyor sızılarını, çıplak duvarda nabzı,

Çivi yaralarında, çivi yaralarında.

Kulak verin ki, zaman, tahtayı kemiriyor,

Tavan aralarında, tavan aralarında.

Ağlayın, âşinasız, sessiz, can verenlere,

Otel odalarında, otel odalarında!... (s. 161)

8. Metinsel Yineleme

Metinsel yinelemeler, şiirde belirli dizelerin tekrarlanması biçiminde yapılırken ritmi ve vurguyu artırır. Bu yinelemeler, yapıtın anlamına derinlik katar ve bu sayede şiirin teması da güçlenir. Bazı kaynaklarda metinsel yinelemeler olarak sadece nakaratlardan bahsedilir. “Nakaratların, sözcük öbeklerinden başlayarak tümce yinelenmesine, bölük yinelenmesine kadar uzandığı görülmüştür. Böylelikle, nakaratlarda, bir metnin bir parçası ya da bütünü yinelenmektedir. Nakaratların kullanılmasının amacı, nakaratlarla metnin bütünü arasında anlamsal bir uyum yaratmaktır” (Kirkiz, 2013, s. 195).

“Nakarat” adlı şiirde her dördüğüün ikinci ve son dizesinde aynı ifadenin tekrarını görürüz. Yinelenen bu mısraın deyim oluşu, deyim her dördükte farklı canlı ve unsurlara atfedilmesi, farklı yönleriyle aynı meselenin irdelenmesini sağlar ve herkesi ortak bir motivasyonda birleştirir. Kısakürek bu birleşimi sadece bir deyimle başarır. Şiirin ilk dördüğüünde dadısından duyduğu bu deyim, her dördükte ritmini artırır. Böylelikle “yaşadıkça hayatın; kazdıkça dağın; doğdukça günün; ektikçe yetişmenin değeri bilinecek; nihayet zamanla şiirin kühüne varılacak ve ekmek gibi azizleşecektir

(Karabulut, 2019: 373). Kısakürek, hepsini *Çoğu gitti, azı kaldı* deyimi ile motive ederek bütün varlık ve unsurları bu deyim ile aynı düzlemde konumlandırır:

Küçükken derdi ki, dadım:

Çoğu gitti, azı kaldı.

Büyüdüm, ihtiyarladım,

Çoğu gitti, azı kaldı.

Vur kazmayı dağa Ferhat

Çoğu gitti, azı kaldı.

Kişne kir at, kişne kır at

Çoğu gitti, azı kaldı.

Doğar bir gün benim günüm,

Çoğu gitti, azı kaldı.

Kırk gün, kırk gece düğünüm,

Çoğu gitti, azı kaldı.

Ektik, ektik, yetişecek,

Çoğu gitti, azı kaldı.

Bütün yollar bitecek,

Çoğu gitti, azı kaldı.

Bir gün anlaşılır şiir;

Çoğu gitti, azı kaldı.

Ekmek gibi azizleşir,

Çoğu gitti, azı kaldı... (s. 269).

“Sonsuzluk Kervanı” şiirindeki yinelemeler, bentler arasında olmayıp her bir bendin kendi içerisindeki mısralar arasında gerçekleşir. Bu şiirde her bendin ilk mısrası, son mısradaki yinelenir. Bu tarzda yapılan tekrarlar, anlam ile güçlü bir bağ kurar. İlk bendin birinci ve son mısrasında *Sonsuzluk Kervanı*, *peşinizde ben* diye yinelenen ifade ile şairin kervandaki konumu tarif edilir. Bu kervanda *topal köpek* olmaya razı olan şair, kendi benini tahkir etmekten şeref duyar. İkinci bentteki *Gidiyor, gidiyor, nurdan heykeller* yinelemesi ile peşine takıldığı kervana yetişme telaşesi içerisinde görülen şair, bu kervanın *Altın Kol Silsilesi* olduğunu belirtir. Son bentteki *Sonsuzluk Kervanı*, *istemem azat* yinelemesi ile asıl hürriyetin bu kervana köle olmaktan geçtiğini vurgularken ölümsüzlük anlayışını dini-metafizik perspektifle sunar. “Sonsuzluk Kervanı”nda da görüldüğü gibi yinelenen dizeler şiir içinde derin anlamlar oluşturarak verilmek istenen mesajın daha güçlü olmasını sağlar:

Sonsuzluk Kervanı, peşinizde ben,

Üç ayakla seken topal köpeğim!

Bastığımız yeri taş taş öpeyim.

Bir kırıntı yeter kereminizden!

Sonsuzluk Kervanı, peşinizde ben...**Gidiyor, gidiyor, nurdan heykeller...**

Ufuk, önlerinde bayrak kulesi.

Bu gidenler, Altın Kol Silsilesi;

Ölçüden, ahenkten daha güzeller.

Gidiyor, gidiyor, nurdan heykeller...**Sonsuzluk Kervanı, istemem azat!**

Köleniz olmakmış gerçek hürriyet.

Ölmezi bulmaksa biricik niyet;

Bastığımız yerde ebedi hasat.

Sonsuzluk Kervanı, istemem azat (s. 65).**9. Tırmanma**

Daha çok nesirde görülen tırmanma yineleme türü, şiirde de başvurulan dilbilimsel bir özelliktir. Bu tür sayesinde kelimeler, kelime grupları veya cümleler belirli bir öneme göre sıralanarak şiirin anlamsal nabzı artırılır (Özünlü, 2001, s. 120). Kısakürek'in birçok şiirinde kullanılan metinsel yineleme "Bizim Yunus"ta 6 defa tekrarlanan *Bir zaman dünyaya bir adam gelmiş* ifadesi ve 12 defa yinelenen *Bizim Yunus* dizesi ile okuyucunun karşısına çıkar. Bu örnekte farklı bir nakarat tarzı benimseyen şair, vermek istediği mesajı anlamsal bütünlük içerisinde sunar. Nakaratlar dışında kalan dizeler ise belirli bir sıralama ile tırmanma yineleme türüne örnek teşkil eder. Bu şiirde Kısakürek, tırmanma özelliğinden yararlanarak *Bir zaman dünyaya bir adam gelmiş* dediği *Bizim Yunus*'un karakteristik yönünü her mısrada biraz daha açar ve şiirin mesajını ortaya koyar. Finalde ise *Bizim Yunus*'un mutlak hakikate yönelimini vurgulamak için *BİR* sayısını ön plana çıkarır:

Bir zaman dünyaya bir adam gelmiş;

Okunu kör nefsin, kılıçla çelmiş...

Bizim Yunus,

Bizim Yunus...

Bir zaman dünyaya bir adam gelmiş;

Ölüm dedikleri perdeyi delmiş...

Bizim Yunus,

Bizim Yunus...

Bir zaman dünyaya bir adam gelmiş;

Eli katile de kalkamaz elmiş...

Bizim Yunus,

Bizim Yunus...

Bir zaman dünyaya bir adam gelmiş;

Zaman, onun kement attığı selmiş...

Bizim Yunus,

Bizim Yunus,

Bir zaman dünyaya bir adam gelmiş;

Toprakta devrilmiş, göğe çömelmiş...

Bizim Yunus,

Bizim Yunus...

Bir zaman dünyaya bir adam gelmiş;

Sayıları silmiş, BİR'e yönelmiş...

Bizim Yunus,

Bizim Yunus... (s. 382)

Sonuç

Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatının önemli simalarından biri olan Necip Fazıl Kısakürek'in yüzü aşkın eseri yayımlanırken bu eserler, neredeyse edebiyatın her türünden örnekleri içerisinde barındırır. Bu da onun şair, yazar ve mütefekkir olarak anılmasını sağlar. Her ne kadar geniş bir yelpazede eser vermiş olsa da onun şairlik yönü azımsanmayacak ölçüde ön plandadır. Kısakürek, şiirlerinde çoğunlukla bireysel ve metafizik ıstıraplardan hareketle kurguladığı "Allah, peygamber, İslam, çile, insan, ölüm, kadın, şehir, tabiat, daüssıla" gibi konuları irdeler. Bu konuları ele alırken farklı anlatım biçimleri ve yinelemelere başvurarak söyleyişini güçlü kılmaya çalışır. Necip Fazıl, şiirlerinde dilbilimsel unsurlardan biri olan yinelemelere geniş ölçekte başvururken bunları sözcük, sözcük grubu ya da dize tekrarı biçiminde gerçekleştirir. Şiirin dokusunda estetik oynamalar yapan şair, yinelemeleri dilin herhangi bir unsuru olmanın ötesinde onları bilinçli bir tercihle üslubunun önemli figürü olarak tercih eder. Bu sayede şiirinde müzikalitenin yanında kavramları pekiştirerek zengin çağrışımlar elde eder ve şiirde bütünlük oluşturur.

Kaynakça

- Dilçin, C. (1992). Fuzûlî'nin şiirlerinde söz tekrarlarına dayanan bir anlatım özelliği. *Türkoloji Dergisi*, X (1), 77-114.
- Karabulut, M. (2015). İmge kavramı ve Necip Fazıl Kısakürek'in şiirlerinde imge. *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (4), 603-618.
- Karabulut, M. (2018). Necip Fazıl Kısakürek'in şiirlerinde fikir sancısı. *Türk Dili*, 68 (798), 86-91.
- Karabulut, M. (2019). *Üslupbilim (stilistik) ve Necip Fazıl Kısakürek'in şiirleri üzerinde stilistik bir inceleme*. Akçağ Yayınları.
- Kısakürek, N. F. (2005). *Çile*. Büyük Doğu Yayınları.
- Kirkiz, S. (2013). *Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın şiirlerinde yinelemeler* (Tez No. 344673) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Macit, M. (1996). Dîvân şiirinde âhenk unsurları. Akçağ Yayınları.
- Özünü, Ü. (2001). *Edebiyatta dil kullanımları*. Multilingual Yayınları.
- Selçuk, B. (2013). Nef'î'nin kasidelerindeki Farsça yapıları ikilemelerin (terkîb-i tekerrürî) ses ve anlam düzenine etkisi. A. Kartal, M. M. Tulum (Ed.), *Ahmet Atillâ Şentürk armağanı* (s. 577-595) içinde. Akademik Kitaplar.
- Uzun, N. E. (2006). *Biçimbilim-temel kavramlar*. Papatya Yayınları.
- Yaşar, H. (2012). Sezai Karakoç'un imge evreni bağlamında "Tut" şiirinin imgesel çözümlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (42), 264-275.
- Yaşar, H. (2023). Konakta oynanan bir tiyatro. M. Durmuş, M. Karabulut (Ed.), *Necip Fazıl Kısakürek anma ve armağan kitaplar dizisi-14* (s. 144-150) içinde. Ihlamur Kitap.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Makale tek yazarlı olarak hazırlanmıştır.

Çıkar Beyanı

Makale tek yazarlı olarak hazırlanmıştır, herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Sezai Karakoç'un "Gün Doğmadan" Adlı Eserinin Sevgi Değeri Açısından İncelenmesi

An Analysis of Sezai Karakoç's "Gün Doğmadan" in terms of Love Value

Hamza YAŞAR

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal
Bilimler Enstitüsü (Doktora Öğrencisi), Ağrı,
Türkiye

Ağrı İbrahim Çeçen University, Social
Sciences Institute (Phd Student), Agri, Türkiye

ORCID: 0000-0002-4987-7175

Email: hamza.yasar@hotmail.com

Ömer YAŞAR

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal
Bilimler Enstitüsü (Tezli Yüksek Lisans
Mezunu), Ağrı, Türkiye

Ağrı İbrahim Çeçen University, Social
Sciences Institute (Graduate Student), Agri,
Türkiye

ORCID: 0009-0006-3807-1965

Email: omeryasar-56@hotmail.com

Makale Bilgisi / Article Information

Cite as/Atıf: Yaşar, H. ve Yaşar, Ö. (2023). Sezai Karakoç'un "Gün Doğmadan" adlı eserinin sevgi değeri açısından incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 26-39.

Makale Türü / Article Types: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received: 03/03/2023 **Kabul Tarihi / Accepted:** 07/06/2023

Yayın Tarihi / Published: 30/06/2023

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Haziran/ June

Cilt/ Volume: 11 Sayı/ Issue: 1

Sayfa / Pages: 26-39

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği tespit edilmiştir. / This article was reviewed by at least two referees and found to be plagiarism free.

Yayıncı / Published by: Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü / Siirt University Institute of Social Sciences

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur (Hamza YAŞAR ve Ömer YAŞAR). It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.

Öz

Düşünce ve edebiyat dünyasında önemli bir değer olan şair Sezai Karakoç'un eserlerinde yer verdiği ve Türkçe öğretiminde yoğun işlenen sevgi değerini "Gün Doğmadan" adlı şiir antolojisi eseri üzerinden incelemeyi amaçlamaktayız. Şair hakkında birçok bilimsel çalışma yapılmış olmasına karşın "sevgi" değerinin müstakil olarak hiçbir çalışmada incelenmemiş olması bu konuyu seçmemizde belirleyici etken olmuştur. Diriliş insanı olarak tanınan şair, sevgi değerini gerçekçi bir boyutta işlemiştir. Çalışma akademik ve bilimsel özellik taşıdığından şairin düşünce dünyasından çok sanat dünyasına ve eserlerine yer verilmiştir. Araştırmamız üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde Sezai Karakoç'un hayatına ve eserlerine, ikinci bölümde değerler eğitimi, son bölümde ise şairin sevgi değerine yer veren şiirlerine değinilmiştir. Çalışma şairin şiirlerini toplu şekilde yayınladığı "Gün Doğmadan" adlı eseri ile sınırlandırılmıştır. Öncelikle Sezai Karakoç'un hayatı ve şiirleriyle ilgili arşiv çalışması yapılmış ve sevgi temasına değinen şiirleri belirlenmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemine göre incelenmiş ve şairin sevgi değerine yer verdiği kısımlar fişleme yöntemi ile toplanmıştır. betimsel analiz ile bu veriler değerlendirilmiştir. Sezai Karakoç'un gelenek ile şiiri özdeşleştiren ve değişik bir bakış açısıyla kaleme aldığı şiirleri anlam olarak incelemek oldukça zor bir süreç gerektirir. Bu çalışma sonucunda şairin diriliş dünyasından şiirine yansıyan motiflerle sevgi temasına anlamlı bakışını daha duyarlı bir şekilde anlayacağımıza ve düşünce dünyamıza katkıda bulunacağı düşüncesindeyiz.

Anahtar Kelimeler: Sevgi değeri, Gün Doğmadan, nitel, betimsel analiz.

Abstract

We aim to analyze the value of love, an significant value in the world of thought and literature, and in the works of the poet Sezai Karakoç intensively studied in Turkish teaching, through his poetry anthology work called "Gün Doğmadan". Despite the fact that many scientific studies have been made about the poet, the fact that the "value of love" has not been examined independently in any research has been the determining factor in our choice of this subject. Known as the resurrection person, the poet handled the value of love in a realistic way. Since the study has academic and scientific features, the world of art and works of the poet rather than the world of thought are included. Our research is comprised of three parts. The first part includes Sezai Karakoç's life and works, the second part includes his values education, and the last part includes the poet's poems containing the value of love. Our study is limited to the work of the poet called "Gün Doğmadan", in which he published his poems collectively. First of all, an archive study about Sezai Karakoç's life and poems was made and his poems that touched on the theme of love were determined. The study is based on the qualitative research method and the parts in which the poet included the value of love were collected through the filing method. These data were evaluated via the descriptive analysis. It is a very difficult process to analyze the poems that Sezai Karakoç wrote from a different perspective, identifying tradition and poetry. As a result of this study, we think that we will understand the poet's meaningful view of the theme of love with the motifs reflected in his poetry from the world of resurrection and contribute to our world of thought.

Keywords: Value of love, Gün Doğmadan, qualitative, descriptive analysis.

Giriş

"Geceye yenilmeyen her insana ödül olarak bir sabah, bir gündüz ve bir güneş vardır."

Sezai Karakoç

Sezai Karakoç'un birçok farklı alanda yazıları ve eserleri bulunmaktadır. Kültür, sanat, edebiyat, siyaset vb. alanlarda mutlaka yer edinen şair, çok yönlü bir sanatkârdır. Edebiyata bakış açısı, açık ve net bir dil ile anlatımı şairi çok önemli bir konuma getirmiştir. Karakoç, Türk değerlerini ve geleneği hemen hemen tüm eserlerinde savunmuş ve şuurlu bir şekilde yazıya aktarmıştır. Turna (2014), Karakoç'un şiire kendini adadığını ve bunu bir vazife olarak yerine getirdiğini ifade eder. Şairin önem verdiği bu hayati değerlerden biri de hiç kuşkusuz 'sevgi' değeridir. Şair, şiirlerinde bazen açık bazen de üstü kapalı bir şekilde sevgi değerine yer verir. İlahi aşk ile beşeri aşkı harmanlayan Karakoç, gerçekçi bir anlatımla sevgi değerini şiirlerine yansıtır. Sezai Karakoç şiirlerini oluştururken kendine has bir imge dünyası kullanır. Şiirlerinde ele aldığı her konuyu veya nesneyi metafizikle ilişkilendirerek bunlara farklı anlamlar getirir (Baş, 2008).

Değerler Eğitimi

21. yüzyılda değerler eğitimi konusunda tüm dünyada gittikçe artan bir ilginin varlığı görülmektedir. Değerler eğitiminin birçok tanımı olmakla birlikte TDK'nin sözlüğünde (TDK, 2010) "Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü" olarak ifade edilir. Bunun yanında "Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, yüksek ve yararlı bir nitelik" olarak da tanımlanır. Ülkemizde 2005 yılında ilk defa sistematik olarak programda kendine yer bulan değerler eğitimi, 2015 ve 2017 Türkçe Öğretim Programları ile öğretimin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. 2017 Türkçe Öğretim Programı ile değerler, "kök değerler" çatısı altında toplanmış ve bunlara dâhil edilen sevgi değeri de on kök değerden biri olarak sıklıkla anılmaya başlamıştır.

Birçok alanda yaşanan hızlı gelişmeler ile birlikte teknoloji, toplumsal hayatı daha karmaşık ve anlaşılması zor bir hale getirmiştir. İnsan hayatının kolaylaşması yönünden birçok olumlu yönler barındıran bu olgular, aile içi iletişimin kopmasında ve çocukların toplumsal değerlerden uzaklaşmasında birçok olumsuz özelliği de beraberinde getirmiştir. Değer aktarımının sağlıklı yürütülmesinde ve çocuğa kalıcı bir şekilde benimsetilmesinde hiç kuşkusuz en büyük görev aileye düşmektedir. Daha sonra okul ile bu değerler daha da çeşitlenir ve toplumun da etkisiyle değerlerin aktarılması süreci devam eden bir süreçtir. Değerler eğitimi üzerine araştırma yapan birçok yazarın görüşüne göre bireyin içerisinde yaşadığı toplumun rolü değer aktarımında son derece önemlidir. Toplum "ben" olmaktan uzaklaşarak sorumluluk ve iş birliği çerçevesinde "biz" duygusuna ulaşır. Bu yönüyle değerlendirildiğinde değerler eğitimi sosyal düzen içinde paydaşların ortak sorumluluklarını açık bir şekilde gösterir. Değerlerin sistemli ve planlı bir şekilde nesilden nesile aktarılmasında en zorlu sorumluluk devlete düşmektedir. Devletler kendi kültürel ve sosyal benliklerini ve ulusal değerlerini aktarırken okul programlarını kullanır. Bu öğretim programları ile vatanına ve milletine sadık, milli bilinci yüksek ve toplumsal çevresiyle iyi ilişkiler kurarak bir şeyler katmaya çalışan öğrenciler yetiştirmek ister. Her yapılan öğretim programı değişikliğinde ortak değerlerin yapılandırma eğitime uygun olması adına düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla son yapılan değişiklikte on kök değer de müfredat kapsamına alınmıştır. Sevgi değeri sosyal birliktelik ve etkileşim açısından çok önemli bir yere sahip olmuştur.

Özden (2003)'e göre; "Eğitim ve Sevgi" kelimeleri birbirine en çok yakışan ve bir araya getirilmesi en uygun sözcüklerden biridir. Eğitim dünyasında yer alan tüm eğitsel kuramlarda alenen veya üstü kapalı bile olsa sevgi her zaman ön planda kalarak çağa damga vurmayı başarır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramında da kendine yer bulan sevgi teması bireyin kendine has, değerli ve her daim iyiye yönelmiş bir öz ben ile özdeşleştiği ifade edilir. Tüm bunlar düşünüldüğünde teknoloji sonrası oluşan yenedünya düzeninde görülen tüm gelişmeler değerler eğitiminin ne kadar önemli ve gerekli olduğunu tekrar gözler önüne sermiştir. Bu yönüyle bakıldığında değerler; insan ilişkilerini düzenleyen ve yönlendiren, ulusal ve manevi hassasiyetleri önemseyen, özsaygı, kişilerarası saygı ve sevgiyi perçinleyen, sorumluluk, özdenetim, hoşgörü, duyarlılık ve adalet gibi hayatı anlamlı kılan çok önemli bir görev üstlenmektedir.

Sezai Karakoç'un Hayatı

22 Ocak 1933'te Ergani'de (Diyarbakır) dünyaya gözlerini açan Sezai Karakoç'un resmi kayıtlardaki adı Ahmet Sezai'dir. Orta halli bir tüccar olan Yasin Efendi'nin oğludur. Yaşadığı bölgede tanınmış bir aileye sahip olan Karakoç'un büyük babası Hüseyin Efendi 1877 yılında Osmanlı Devleti ile Rusya arasında yapılan Plevne Savaşı'na katılmış ve Osmanlı padişahı Osman Gazi'nin övgüsünü kazanmıştır. Annesi nüfus memuru Ahmet Efendi'nin kızıdır. Annesine derin bir sevgiyle bağlı olan şair, anne temasını eserlerinden sıklıkla işler. Karakoç, çocukluk yıllarını babasının mesleğinin gereği olarak daha çok Ergani ilçesinde geçirir. Ergani ilçesi şair için önemlidir ve *Gül Muştusu* adlı eserinde doğup büyüdüğü bu toprakları uzunca anlatır. Yaşar (2012), Karakoç'un doğup büyüdüğü topraklara güçlü bir aidiyet duygusu ile bağlı olduğunu ve yaşadığı ortamı içselleştirerek eserlerine yansıttığını ifade eder. İlkokulu Ergani, ortaokulu Maraş ve liseyi parasız yatılı olarak Gaziantep ilinde okur. Henüz ortaokuldayken Mehmet Akif, Namık Kemal, Ziya Paşa, Doğu dergileri ve İslami eserlerle tanışan şair, lise yıllarında Batı edebiyatına merak duyar. Lise yıllarında Duvar adı verilen okul gazetesinde yazılar yazmaya başlayan şair, ağabeyinin ölümü üzerine şiirler de kaleme almaya başlar. İlk şiiri lise 3. Sınıfta okurken Büyük Doğu dergisinde yayınlanır.

Babasının ilahiyat bölümünde okumasını istemesine rağmen kendi isteğiyle felsefe okuma amacıyla İstanbul'a gider. İstanbul'da okumak istemesinin altında yatan asıl neden Necip Fazıl Kısakürek'in Büyük Doğu hareketinin yakınında olmayı arzulamasıydı. Maddi yetersizlikler yüzünden kendi imkânları ile okumayacağını anlayınca parasız yatılı bölüme sahip Ankara Siyasal Bilgiler Fakültesi sınavlarına girer ve kazanır. Fakülteyi başarıyla bitirerek mali şubeden mezun olur. Okul bitince ara asistan olarak görev yapmak istese de ailesine maddi destekte bulunmak amacıyla Maliye Bakanlığı'nda göreve başlar. Burada başarılı bir çalışma hayatı geçiren Karakoç, istikbal vadetmediği ve maaşı düşük olması nedeniyle maliye müfettiş yardımcılığı sınavına girer ve 1956'da başarılı olarak göreve başlar. İstanbul'da gelirler kontrolörü ve Ankara'da vergi dairesi memurluklarında görev yapar.

Yedek subay olarak askeri vazifesini yapmak üzere Ağrı iline giden şair, hem görevleri hem de askerliği sayesinde Anadolu'da birçok yeri gezme ve görme şansına sahip olur. 1960 yılında masrafını kendi cebinden karşıladığı "Diriliş" dergisini çıkaran Karakoç, ihtilal ve siyasal baskılar nedeniyle sadece iki sayı çıkarılabilir ve dergiyi kapatır. Şair, 1966 yılında Diriliş dergisini tekrar çıkarsa da 1967 yılında mali sebepler nedeniyle tekrar kapatmak zorunda kalır. Dergi girişimleri olumsuz sonuçlanan şair, dergide yer alan makaleleri toplayıp bir yayınevinde kitap haline getirmeyi teklif eder ve teklifi olumlu sonuçlanır. *İslam'ın Dirilişi* ve *İslam Toplumunun Ekonomik Strüktürü* kitapları basılır. 1965 yılında görevinden istifa eden Karakoç, 1967 yılında akşamüstü vakit geçirdiği Yenikapı'da *Hızır Kırk Saat* adlı şiir kitabını yazar. Necip Fazıl Kısakürek'in ısrarı üzerine Büyük Doğu dergisinde yazı yazmaya devam eden Karakoç, yazılarını *Kıyamet Aşısı* adı altında toplayarak bastırır.

Bunlar dışında kaleme aldığı *İslam'ın Dirilişi* ve *İslam-Farklar-Dirilişin Çevresinde* adlı kitapları açılan davalar neticesinde yasaklanır ve toplatılır. Yaşadığı bu zorlu süreçte Necip Fazıl'ın isteğiyle Sabah gazetesinde günlük yazılar yazmaya devam eden şair, bu yazıları *Sütun* adlı kitapta toplar. 1969 yılında *Mağara ve Işık* ve *Gül Muştusu* adlı kitapları çıkarır ve yine aynı sene içerisinde Diriliş dergisini üçüncü kez aylık olarak çıkarmaya başlar. Dergi 16. Sayısından sonra tekrar kapanınca 1971 yılında Ankara da bakanlıktaki görevine geri döner. Daha sonra İdari Davalar Müşavirliği yapan şair, tayinini İstanbul'a alamayınca görevinden tekrar ayrılmaya karar verir ve bir daha resmi devlet görevlerinde yer almaz. Karakoç, 1974'te Diriliş dergisini dördüncü kez çıkartır ve 18. Sayısından sonra tekrar dergiyi kapatmak zorunda kalır. Mahkemelere ve yaşadığı olumsuz durumlara rağmen farklı yıllarda Diriliş dergisi adı altında yazılarını çıkarmaya devam eder. Sezai Karakoç Diriliş dergilerinde yayınladığı yazılarından oluşan 41 kitaplık bir külliyat oluşturur. Kendisinden sonra gelen birçok yazarı etkileyen şair aynı zamanda edebiyat ve sanat dünyasını da etkiler. 1990 yılında genel başkanlığını yaptığı Diriliş Partisini (DİRİP) kurar. Parti çalışmaları sonrası okuyucu kitesinden uzak kalan şair, reklama ve gösterişe karşı olmasından dolayı görmezlikten gelinir ve yalnızlığa mahkûm edilir. Mensubu olduğu parti, il ve ilçelerde iyi bir örgütlenme sağlayamadığından kapanır ve hiçbir seçime katılamaz. Sezai Karakoç partinin kapatılmasından sonra açık hava konuşmaları ile halka ulaşır.

Türk Edebiyatının İslam dinini işlediği ve yorumladığı birkaç yazardan biri olmayı başaran şair, Mehmet Akif Ersoy, Yunus Emre, Mevlana, Fuzuli ve Necip Fazıl Kısakürek gibi birçok önemli şairin

çizgisinden devam eder. İslam dinini ve Diriliş düşüncesini hayat felsefesi haline getirir. Karakoç'un belki de kendine en yakın hissettiği önemli şair Necip Fazıl Kısakürek şair için, "Ruh gibi ve İsa peygamber gibi" şeklinde söylemde bulunarak onun şairaneliğini övmüştür. Karakoç, 16 Kasım 2021 yılında 88 yaşında ani geçirdiği kalp krizi sebebiyle İstanbul'da ikamet ettiği evde hayata gözlerini yumdu. İstanbul'un Fatih ilçesinde bulunan Şehzadebaşı Camisi'nde cenaze namazı kılınan şair, ikinci namazına müteakip aynı caminin mezarlığında ebediyete uğurlanmıştır.

Sezai Karakoç'un Eserleri

Sezai Karakoç'un 1959'da Körfez, 1962'de yılında Şahdamar, 1967'de Hızır Kırk Saat, 1968'de Sesler, 1968'de Taha'nın Kitabı, 1968'de Kıyamet Aşısı, 1969'da Gül Mustusu, 1970'te Zamana Adanmış Sözler, 1975'te Şiirler, 1977'de Ayınlar, 1981'de Leyla ile Mecnun, 1987'de Ateş Dansı, 1989'da Alinyazısı Saati, *Gün Doğmadan (Toplu Şiirler)* adlı şiir kitabı vardır. Bunlar dışında "Batı Şiirlerinden" ve "İslam'ın Şiir Anıtlarından" adlı iki önemli çeviri eseri bulunmaktadır.

1976 yılında birçok gazetede yayınlanan makalelerden oluşan yazıların derlendiği Edebiyat Yazıları, 1997 yılında oluşturduğu ikinci deneme kitabı Edebiyat Yazıları II Dışımızın Zarı ve son olarak 2000 yılında kaleme aldığı gazete ve köşe yazılarından oluşan Edebiyat Yazıları III Eğik Ehramlar adında toplam üç adet deneme kitabı yayınlanmıştır. Birçok konu hakkında inceleme yazıları kaleme alan Karakoç, güçlü edebi şahsiyetlerden olan Mevlana Rumi, Yunus Emre ve istiklal şairi M. Akif Ersoy üzerine de inceleme yazıları kaleme almıştır. Farklı alanlarda okurlarıyla buluşan şair, aynı zamanda hikâye, tiyatro, piyes ve röportaj çalışmaları da yürütmüştür.

1968 yılında Milli Türk Talebe Birliği tarafından verilen Ulusal Hizmet Madalyası alan şair, 1970 yılında Sürgündeki Macar Yazarları konusunda Gümüş Madalya Ödülüne layık görülmüştür. Hikâye alanında 1982 yılında Türkiye Yazarlar Birliği Hikâye Ödülü almıştır. Yaklaşık altı yıl sonra Türkiye Yazarlar Birliği Üstün Hizmet Ödülüne layık görülen şair, 1991 yılında ise Dünya Sanat ve Kültür Akademisi tarafından verilen büyük bir ödüle layık görülmüştür. Cumhurbaşkanlığı tarafından verilen Kültür, Sanat Büyük ödülüne layık görülen şair, ödülü kabul etmesine rağmen törenlere katılmamıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli ve İncelenen Materyal

Araştırma kapsamında nitel araştırma metodu kullanılmıştır. Doküman analizi ve tarama metodu ile çalışmaya ait dokümanlar analiz edilmiştir. İnceleme yapılırken Türkçe öğretiminde on kök değer içerisinde yer alan sevgi değeri göz önünde tutulmuştur. Sezai Karakoç'un *Gün Doğmadan* adlı eserinde geçen değerler gruplandırılarak betimsel yöntemle tahlil edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışma örneklemini oluşturan Sezai Karakoç'un *Gün Doğmadan* adlı eserinden yapılan alıntılar, Türkçe Öğretim Programı'nda on kök değer içerisinde sayılan "sevgi" değeri başlığı altında dokümanların analizi ve taranması yöntemiyle incelenmiş ve sevgi değeri her bir alıntıda varoluş amacı belirlenerek durumları tespit edilmiş ve yorumlanmıştır.

Örneklem/Materyal

Bu çalışmanın örneklemini Sezai Karakoç'un *Gün Doğmadan* adlı eseri oluşturmaktadır. Bu eser şairin tüm şiir kitaplarını içeren bir antoloji niteliğindedir.

Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

Araştırmada öncelikle, inceleme konusu olan Sezai Karakoç'un *Gün Doğmadan* adlı eseri kitap evinden ve çevrim içi ortamdan elde edilmiştir. Bunun dışında Sezai Karakoç ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalar, tezler, düşünce yazıları, makaleler ve kitaplar taranmıştır.

Konuyla ilgili yayımlanmış tezlere Yüksek Öğrenim Kurulu'nun elektronik ortamda bulunan (tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/) ulusal tez tarama arşivi vasıtasıyla ulaşılmıştır. Ayrıca Türkçe Öğretim Programı, Değerler Eğitimi ve Sevgi Değeri ile ilgili daha önce yapılmış çalışmalar ve makaleler incelenmiştir. Sezai Karakoç'un *Gün Doğmadan* adlı eseri incelenmiş ve sevgi değerini

yansıtan şiirleri fişleme yöntemi ile kaydedilmiştir. Ardından ilgili yerlerle ilgili yorumlama yapılmış ve sonuçlara ulaşılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Sevgi Değeri ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Nitelikli bir yaşam için çok önemli bir rol üstlenen sevgi, bütünüleyici ve sürdürülebilir evrensel bir değerdir. Sevgi değerine sahip bireyler bu değeri içselleştirebilen, kendini gerçekleştirme idealine sahip, üretken ve paylaşımcı kişiler olarak toplumda yer edinir. Sevgi, insanların duygu ve düşüncelerini paylaştığı, hoşgörünün egemen olduğu, bencilliğin olmadığı, empati ve yardımseverlik değerlerinin bütünleştiği bir yapı taşıdır.

Yıldırım (2004) "sevgi bir alışveriştir, vereni de alanı da zenginleştirir, mutlu eder" sözüyle sevginin herkes için ne kadar önemli ve gerekli olduğunu vurgular. Sevgi bir bütündür fakat birbirine kenetlenmiş bağlardan oluşur. Bunlar Allah sevgisi, anne ve baba sevgisi, doğa, çocuk, vatan ve millet sevgisi gibi birçok sevgi türünden oluşur. Bu ve buna benzer birçok sevgi türü bir ağacın dalı gibidir, insan sevgisi olmadan vatani, vatan sevgisi olmadan insanı sevmek mümkün değildir. Fakat sevginin türü ve şiddeti kişiden kişiye değişebilir, bazı sevgi türleri diğerlerinden baskın olabilir. Sait Faik'in bir öyküsünün başlığında dediği gibi, her şey bir insanı sevmekle başlar. Sevgi bir başlangıç ve bu başlangıcın sonudur.

Sevgi, tarih boyunca yazılı ve sözlü eserlerde kendine sıklıkla yer bulmuştur. Sevgi değerinin hem edebiyat alanında hem de eğitim alanında önemi bilimsel olarak ortaya çıkarılmıştır. İnsanları manevi anlamda bir araya getiren soyut fakat karşılanmadığı zaman somut yıkımlar yaşatan bir duygudur. Yunus Emre, sevgi değerini "sevelim, sevillelim, dünya kimseye kalmaz." şeklinde kısaca özetlemiştir. (Tatçı, 1991).

Sevgi; Allah'a, toprağa, hayvana, bitkiye ve birçok şeye sıkı bir bağ kurmuştur. Sevginin olmadığı yerde toplumsal çözülme baş gösterir. Günümüz insanların genel anlamda yaşadığı birçok problemde temel unsur sevgi eksikliğidir. Sevgi Türkçe Öğretim Programında da kendine birçok tema ve kazanımda yer bulur. Gerek 2006 değişiklikleri gerekse 2018 yılında yapılan müfredat güncellemelerinde sevgi değerinin önemini giderek arttırdığı görülür. Sevgi değeri, son öğretim programı güncellemesiyle "on kök değer" içerisinde kendine yer bulur. Sevgi her toplumda, her kültürde ve her dönemde var olmuştur ve olmaya devam edecektir. Sevgi değeri, Sezai Karakoç'un eserlerinde aşk değerlerine yakın biçimde bazen doğrudan bazen de ana konuya eşlik eder tarzda yer alır. Sevgi değeri ile ilgili, Sezai Karakoç'un eserlerinde incelenip elde edilen bulgu ve yorumlar şunlardır:

"Açma pencereni perdeleri çek,
Mona Rosa seni görmemeliyim.
Bir bakışın ölmem için yetecek.
Anla Mona Rosa ben bir deliyim.
Açma pencereni perdeleri çek." (Gün Doğmadan 'Mona Rosa', s.2)

Mona Rosa, Sezai Karakoç'un belki de en çok göze çarpan ve bilinen şiiridir. Şiir 14 beşlikten oluşur. Tüm dizelerin baş harflerine bakıldığında şiirin bir akrostiş oluşturduğu görülür. Tüm dizelere baktığımızda "Muazzez Akkaya" adında bir kadının ismi karşımıza çıkar. Sezai Karakoç'un gizemli ve dokunaklı şiirinin arkasında bu kadına duyulan derin sevgi yatar. Şair bu beşlikte sevgiliye pencereni açma diyerek kendisini göstermemesini ister. Onun için sevgili onu ilahi aşka götürecektir bir araçtır. Bir bakışın ölmem için yetecek sözü ile derin sevgiyi hissettiğimiz şair, onu görürse beşeri aşka kapılıp ilahi aşktan kopacağına dair endişelenir. Sevgiliye ben öteliyim diyerek bu dünyaya ait olmadığını ifade eden şairin asıl amacı Allah'ı bulmaktır.

"Zambaklar en ıssız yerlerde açar.

...

Ellerin, ellerin ve parmakların

Bir nar çiçeğini eziyor gibi...

Ellerinden belli olur bir kadın.

Denizin dibinde geziyor gibi

Ellerin, ellerin ve parmakların." (Gün Doğmadan 'Mona Rosa', s.2)

Şair, bu beşlikte sevgilinin elleri ve parmaklarından bahseder. Âşıklar için eller oldukça önemlidir. Çünkü iki sevgilinin ilk teması ellerle başlar ve parmak uçlarından tüm bedene yayılır. Birbirine büyük bir sevgi ile bağlı olanların el ele tutuşması da ellerin sevgiyi göstermede ne kadar etkili olduğunu anlatır. Şair, narçiçeğini eziyor gibi sözüyle ellerinin inceliğinden ve narinliğinden bahseder. İlk dize de "zambak" çiçeği ismi geçer. Bu çiçek zarafet, duygusallık ve haysiyet uyandıran asil bir çiçek türüdür. Şaire göre sevgi kutsaldır ve asalet gerektirir. O yüzden mısralarında sevgiliye büyük anlamlar yüklenir. Şiirin tamamına bakıldığında zambak çiçeği üzerinden sevgilinin özelliklerinin verildiği görülür.

"Bu şiirimi anlayınca beni anlayacaksın

...

Ben bu şiiri yazdım aşık çeşidi

Öyle kar yağdı ki elim üşüdü

Ruhum seni düşününce ışıdı

Her şeyi beni anlayınca anlayacaksın." (Gün Doğmadan 'Kar Şiiri', s.8).

Şairin ben bu şiiri "âşık çeşidi" yazdığını ifade etmesi ile âşık tarzı söylenmiş şiirlere bir göndermede bulunmuştur. Henüz ilk mısrasında şair bunu bir âşık üslubuyla kaleme aldığını ifade eder. Şair, yağın kar ile ellerinin üşmesini hem gerçek hem mecaz anlamda kullanılmaya müsait bir şekilde işler. Çünkü sevgilinin yokluğu da seven için soğuktur. Ruhunun bu soğukluktan kurtulması ve ısınması sevgiliye bağlıdır. Anlaşılmak âşıklarda en büyük çiledir. Şair anlaşılmak arayışındadır.

"Sen merhamet sen rüzgar sen tiril tiril kadın

Sen bir mahşer içinde en aziz yalnızlığı yaşadın

Sen başını çeviren cellatbaşının güne

Sen öyle ki sen diye diye seni anlayamayız

Şehrazat ah Şehrazat Şehrazat

Sen sevgili sen can sen yarsın." (Gün Doğmadan 'Şehrazat', s.9)

Sezai Karakoç, "Şehrazat" adlı şiirini Bin Bir Gece Masallarından esinlenerek kaleme almıştır. Bu şiirde, başka kadınların ölmemesi için kendini kurban seçen ve vezir kızı olan "Şehrazat" anlatılır. Şair, Şehrazat'ın bu erdemli davranışı üzerine şiirini kaleme alır. Şehrazat'ın canı pahasına bu riske girmesini yücelten şair, aynı zamanında onun çok iyi bir sevgili olduğunu dile getirir. Kadın temasının göze çarptığı bu şiirde Karakoç, kadınları yücelterek kadınlara duyulması gereken sevgiyi gözler önüne serer. Sevgili için ölümü göze almak ancak derin bir sevgi ile birbirine bağlı olan kişiler tarafından yapılabilir. Şiirin son mısrasında sevgilinin hem can hem de yar olarak yer alması mutlak sevgilide bulunması gereken özellikler olarak verilir.

"Güneşin yeni doğduğunu sana haber veriyorum

Yağmurun hafifliğini toprağın ağırlığını

Ve bütün varlığımla karayılan seni çağırıyorum

Seni çağırıyorum parmaklarımdan süt içmeğe

Pamuğun ağırlığını yapan dağın hafifliğini" (Gün Doğmadan, 'Karayılan', s. 10-11).

Karakoç için çocuk, karşılıksız sevginin ve saflığın bir sembolüdür (Yaşar, 2013). Hiçbir çıkar gözetmeksizin çocuğu için bir ömür harcayan annelerin dersin sevgisini burada görmekteyiz. Bu mısralarda kutsal bir varlık olan annenin kendisine en yakın hissettiği ve derin bir sevgi duyduğu çocuğu ile ilişkisi 'parmaklarımdan süt içmeğe' çağırıyorum sözleri ile somutlaştırılır. Değerlerinden

uzaklaşmış bir Karayılan'ı kutsal sevgisi ile Diriliş'e çağıran anne motifi bunu güneşin doğuşunu haber vermek deyimiyile ifade eder. Şair, kötülüğün ancak merhamet ve sevgi ile aşılabileceğini gözler önüne serer.

"Ben çiçek gibi taşımıyorum göğsümde aşkı
Ben aşkı göğsümde kurşun gibi taşıyorum
Gelmiş dayanmışım demir kapısına sevdanın
Ben yaşamıyor gibi yaşamıyor gibi yaşıyorum
Ben aşkı göğsümde kurşun gibi taşıyorum" (Gün Doğmadan 'Şahdamar', s.11).

Şair, bu beşlikte aşkın geçici olmadığına işaret eder. Karakoç için aşk, zamansız açan ve gittikçe sıradanlaşan ve sonunda yok olan bir çiçek değildir. Sevgi içten gelen ve ömür boyu süren bir değerdir. Gelmiş dayanmışım demir kapısına sevdanın mısrasına baktığımız zaman sevdasına henüz açılmadığını anlamaktayız. Burada şair aynı zamanda sevdanın demir kapısına dayanmak deyimiyile sevginin en yüksek mertebesine ulaştığını ifade eder. Şair bu dizelerde aşkın kalıcı olmasını yani olması gerekeni anlatır.

"Bizi bırakıp nereye gidiyorsun Lili
Demek bizi bırakıp gidiyorsun Lili
Sen daima güzeller güzelini bulursun Lili
Sen istesen de taş yürekli olamazsın
Sen daima güzeller güzelini bulursun Lili" (Gün Doğmadan 'Lili', s.13).

Sezai Karakoç "Lili" şiirini Charles Walters'ın yönettiği "Lili" adlı filmde esinlenerek kaleme almıştır. Bu şiirde, Lili adlı bir kızın büyük ve platonik aşkı işlenir. Küçük bir kızın masum aşkı yazarı oldukça etkiler. Sen daima güzeller güzelisin sözüyle sevgilinin gözünde sevilenin hiç değişmeyeceği vurgulanır, yıllar bu durumu değiştirmez. Kızın yaşadığı derin sevgiyi bilen şair, bu kadar seven bir kadının taş yürekli olamayacağını ve eninde sonunda sevgisini hak edecek birini bulacağından emindir.

"Saçlarını kimler için bölük bölük yapmışsın
Saçlarını ruhumun evliyalarınca örülen
Tarif edilemez güllerin yankısı gözlerin
Gözlerin kaç kişinin gözlerinde gezinir
Sen kaç köşeli yıldızsın

...

Bir tek köşen bile ayrılmamışken bana
Var olan ve olacak olan bütün köşelerinin sahibi benim" (Gün Doğmadan, 'Köşe', s.14).

Karakoç'un şiirlerine bakıldığında aşkı köşeli olarak işlediğini görülür. Beşeri bir aşkın ilahi bir aşka metafizik bir boyutta dönüşümüne şahit oluruz. Şair burada hem sevgiliyi hem de sevgisini çok köşeli olarak tasvir eder ve sevdiğini derin bir sevgi ile sever. Metaforik anlamda kullanılan köşe kavramı aynı zamanda insanidir de. Burada şair sevgiliye, gözlerin kaç kişinin gözlerinde gezinir imasından karşılıksız bir sevgi içerisinde olduğunu sezdirir. Çok köşeli aşkına güvenen şair, anlam açısından çok kapsamlı bir duyguyla "sen kaç köşeli yıldızsın" diyerek çok köşeli aşkıyla onu aydınlatabileceğine inanır. Şair, bölük bölük yapılmış saçlar, ruhunun evliyalarınca örülen saçlar ve güllerin yankısına benzeyen gözler ile bizi güzel bir sevgili tasviri ile buluşturur. Son mısralarda şair bir sahipleniş tavrıyla kendini sevgiliye ulaşan tüm köşelerin sahibi olarak görür.

"Ve güldün rengârenk yağmurlar yağdı
İnsanı ağlatan yağmurlar yağdı
Yaralı bir ceylan gözleri kadar sıcak
Yaralı bir ceylan kalbi gibi içli bir sesin vardı
Sen geldin benim deli köşemde durdun
Bulutlar geldi üstünde durdu
Merhametin ta kendisiydi gözlerin" (Gün Doğmadan, 'Köşe' s.15).

Şair sevgili karşısında oldukça duygusaldır. Rengârenk yağmurların yağışını sevgilinin gülüşüne bağlayan şair, aynı zamanda narin ve zarif olan ceylan sesini de sevgilinin sesine benzeter. Şair kendini çok köşeli olarak ifade eder ve sevgilinin gelişini deli köşesine konumlandırır. Merhamet sevgilinin

gözlerindedir. Burada şairin tasvir ettiği sevgili peygamber efendimiz Hz. Muhammed'dir. Çileli yolculuğunda onlarca eziyet çeken peygamberimize duyulan yoğun sevgi hissedilmektedir.

“Sen bana yeni yılsın her dakika
Her dakika bir yaşıma daha giriyorum

Sen benim üstüne titrediğim güzel ve yeni
Saatim kadar saadetimin gözbebeği zamansın” (Gün Doğmadan ‘İnci Dakikaları’, s.17).

Şair, sevgili ile geçen her dakikayı bir yıla eşit görmektedir. Onunla geçen dakikalar ona olgunluk katmakta ve her dakikasını yeni bir yaş olarak görmektedir. Sevgili ile geçirilen zamanın çok kıymetli olduğunu yukardaki mısralarda açıkça görmekteyiz.

“Aşk siyahın beyazdan ayrıldığı
Samanyolunda yürüyen bir karınca” (Gün Doğmadan, ‘Samanyolunda Veba’, s.29).

Toplumsal hayatta ve edebiyatta beyaz renk siyah renge göre daha temiz ve daha saf bir biçimde işlenir. Bu dizelerde şair de aşk için siyahın beyazdan ayrıldığı ifadesini kullanır. Ona göre aşk, saf ve temiz bir şekle bürünür. Şair, aynı zamanda Samanyolu gibi milyonlarca yıldızdan ve buluttan oluşmuş bir yıldız kümesinde yürüyen küçük bir karınca benzetmesi ile aşkın tüm imkânsız görünebilecek yerlerde de var olduğunu ve görüldüğünü ifade eder. Sevgi küçükte olsa kâinata yuvasız değildir. Ayrıca ikinci dizede şair samanyolu ifadesini kullanır. Samanyolu, açık gecelerde görünür. Bu ifade ile şair, aşkın her zaman görünmediğini ve çoğu zaman içten yaşanan bir duygu olduğunu anlatır.

“Göz seni görmeli, ağız seni söylemeli
Hafıza seni anmak ödevinde mi
Bütün deniz kıyılarında seni beklemeli
Sen Eskimoların ısınması sevgililer mahşeri” (Gün Doğmadan ‘Küçük Na’t, s.36).

Küçük Na’t adlı şiirinde Karakoç, Peygamberimiz Hz. Muhammed’e duyduğu derin sevgiyi işler. Çoğu şairin izlediği Na’t geleneğinden Karakoç uzak kalamamıştır. Tüm cihanın onun varlığıyla anlam bulduğuna inanan şair bunu tüm hayranlığıyla dile getirir. Yukarda alıntılanan dörtlükte peygamberimize yapılan övgüyü ve sevgiyi açıkça görürüz.

“Gül yaprağından kubbe
Gül fidanından çatı
Gül kokusundan anne
Gül şurubundan aşk sanatı” (Gün Doğmadan, s.152).

Şair için çocuk ve anne değerli varlıklardır. Şair anneyi gül kavramı ile özdeşleştirir. Yaşar’a (2013) göre geleneksel din öğretilerinde anne ve gül arasında yakın bir ilişki vardır ve gül annenin sembolik bir karşılığı olarak görülür. Annenin gül kokulu olarak nitelendirilmesi sevgi değerinin çok açık bir ifadesi olarak karşımıza çıkar.

“Bana ne Paris'ten
Newyork'tan Londra'dan
Moskova'dan Pekin'den
Senin yanında
Bütün türedi uygarlıklar umurumda mı
Sen bir uygarlık oldun bir ömür boyu
Geceme gündüzüme” (Gün Doğmadan ‘Zamana Adanmış Sözler’, s.173).

Sezai Karakoç’un İstanbul’da kalabilmek için ne mücadeleler verdiğini hayat hikâyesinden anlaşılmaktadır. Şair, *Zamana Adanmış Sözler* adlı şiirinde açıkça ifade etmese de İstanbul sevgisi kendini gösterir. Dünyanın önemli cazibe merkezlerinden olan Paris, New York, Moskova, Londra ve Pekin şair için önemsizdir. Ona göre her biri başkent olan bu uygarlıkların da başkenti ve efendisi İstanbul’dur. Önemli şairlerin ismiyle ve Altın Leylak benzetmesiyle yaşadığı İstanbul sevgisini dizelerde dile getirir.

“Bütün şiirlerde söylediğim sensin

Suna dedimse sensin, Leyla dedimse sensin
 Seni saklamak için görüntülerinden faydalandım Salome'nin
 Belkıs'ın
 Boşunaydı saklamaya çalışmam öylesine aşıkarsın bellisin
 Kuşlar uçar senin gönlünü taklit için
 Elllerinden devşirir bahar çiçeklerini
 Deniz gözlerinden alır sonsuzluğun haberini
 Ey gönüllerin en yumuşağı en derini
 Sevgili
 En sevgili
 Ey sevgili
 Uzatma dünya sürgünümü benim

(...)" (Gün Doğmadan, 'Sürgün Ülkeden Başkentler Başkentine', s. 174).

Şiirlerinde çok köşeli aşkı çok köşeli bir sevgiliye yansıtan şair, tüm şiirlerinde kastettiği kişinin aynı kişi olduğunu hissettirir. Burada geçen Suna dedimse sensin Leyla dedimse sen sözleri ise beşeri aşkın değil de aslında ilahi aşkın varlığından bahsettiği görülür. Aynı zamanda Hz. Peygambere duyduğu derin sevgiyi ve hasreti birçok dizelerde dile getiren şair, ey sevgili nidası ile Hz. Muhammed'e seslenir. Karakoç bu dizelerde Suna ve Leyla isimleri ile aşkına fiziksel, somut bir gerçeklik katar. Çünkü burada beşeri bir sıfat, isim değil; sonsuz bir sevgi ile bağlanılan bir ilahi aşk kastedilir.

"Damla damla biriken bir şey vardı
 Bir gün gelecek mutlaka patlayacaktı
 Aşk kader gibi birikiyordu alinyazılarında
 Bir dağın ufkunda biriken kar gibi tıpkı
 Ve karın yavaş yavaş içe işleyişi gibi
 Ve sonra günü gelince topraktan bitki ve çiçek fişkırtışı gibi
 Birbirlerine karşı getirip ortaya koydukları bir duygu
 İlerleyip gelişip büyüyüp durdu
 Kimseye itiraf edemezlerdi bunu
 Hatta sakladılar kendilerinden bile" (Gün Doğmadan, 'Günler II.', s.211).

Şair, Kays ve Leyla'nın aşkını sevgi ile temellendirir. Damla damla biriken şey aralarındaki yoğun sevgidir. Kimseye anlatamayacakları bu derin sevgiyi içselleştirerek derin bir aşk acısı çekeceklerdir. Bu sevgi bir yolculuğa dönüşecek ve ötelere varacaktır. Derin anlamda bakıldığı zaman Mecnun üzerinden insanoğlunun sonunda kavuşacağı Mevla kastedilir. Bu beşeri aşk ilahi aşka ulaşacaktır.

"İlk nokta
 Başlangıç noktası
 Hakikata
 Biri dedi
 İlk nokta aşktır
 Ve öbürü dedi
 Aynı zamanda
 Son nokta" (Gün Doğmadan, 'Leyla İle Mecnun', s. 232).

Şair, başlangıç noktası olarak aşkı görmektedir. Çünkü Allah kâinatı aşk üzerine yaratmıştır. Hakikat olan ilahi aşktır, Allah'a kavuşmaktır. Aynı zamanda son nokta da aşk olarak vurgulanır. Çünkü son noktada sevgiliye ulaşılabilecektir. Şair için ilk noktadan son noktaya kadar geçen süre önemsizdir, önemli olan sevgiliye ulaşmaktır.

“Sevgi gözde değil gönüldedir
Vücut değil ruhtur aşka kadir
Her şey havada bir toz gibi döner durur da
Yok olur sonunda Tanrı'nın varlığında
Yaşamak Tanrı uğruna Tanrı içindir
Geri ne varsa tahttan indir” (Gün Doğmadan, s.239).

Bu mısralarda şair sevginin gözde değil gönüldede olduğunu vurgular. Aşk ona göre ruhsal bir durumdur. Ve bu aşkın asıl amacı ilahidir. Aşk ilahi bir yapıya bürünür ve her şey bizleri yaratan yüce Allah'ta toplanır. Onun dışında kalan sevginin ve hiçbir şeyin önemi yoktur.

“O ve Leyla aynı kadere susamaktalar
Birlikte de olsalar ayrı da olsalar
Aynı günün biri gecesi biri gündüzü
Aynı alinyazısının cevheri ve yüzü
Sevgi gözde değil gönüldedir
Vücut değil ruhtur aşka kadir” (Gün Doğmadan, 'Kervan', s.239).

Bu dizelerde yine vücudun değil ruhun önemli olduğu vurgulanmıştır. Tanrı aşkı deyimiyle ilahi aşka vurgu yapan şaire göre Leyla'nın Mecnun'a veya Mecnun'un Leyla'ya kavuşması aslında çok önemli değildir. Çünkü beşeri aşktan ilahi aşka çoktan geçilmiştir. Burada somut olan insanlar değil, görünmeyen sevgili arzulanır.

“Her şey havada döner durur
Sonunda Tanrı varlığında yok olur
Ruh hürdür vücut esir
Ruh baldır beden zehir
Ruh hürdür Tanrı aşkıyla
Bağlı değil yer ve zaman kaydıyla
Farketmez gelse gelmeseyse Kays (Mecnun) Ona
Gitse gitmeseyse Ona Leyla
Tanrı katında buluşmuşlardır
Hakikat yurduna kavuşmuşlardır” (Gün Doğmadan 'Leyla Köşesi', s.240).

Şaire göre Leyla ve Mecnun'un kaderi aynıdır ve aynı sonda birleşecektir. Her ikisi de anlar ki aşka kadir olan vücut değil ruhtur. Sevginin illa görmek veya bir arada olmakla olmayacağını anlatan şair, asıl sevginin gönülden gönüle olduğunu anlatır. Onlar artık maddi dünyada değil Allah katında birleşmiştir.

“Anlatacaktım ölümlerini bir sonbahar eşliğinde
Bir kış güneşliğinde
Fakat baktım bu ölüm değil diriliştir
Tabiatı aşan bir bildiriliştir
...
Anladım onlar ölmediler
Ölüm adına
Ölüm maskesini takınarak
Dönüştüler bir ışığa” (Gün Doğmadan, 'Ölüm', s.241).

Karakoç, Leyla ile Mecnun şiirlerine "ölüm" şiiri ile son verir. Burada ölüm yeni bir başlangıçtır. Bu ölüm bizleri ölümden sonraki dirilişe götürür. Leyla ve Mecnun yaşadıkları derin sevgileriyle birlikte ayrı ayrı birer ışığa dönüşür, sonsuzluk âleminde bu ayrı iki ışık birbirine kavuşur. Orhanoglu (2009), dönemin diğer şairlerinin aksine Karakoç için ölümün bu dünyadan kurtulmak ve asıl sevgiliye kavuşmanın engellerini kaldırmak olduğunu belirtmiştir. Sevgi burada en soyut haliyle karşımıza çıkar. Ölüm burada bir yok oluş değildir, şair için onu hakikate ve sevgiliye ulaştıran bir araçtır.

"Ve o kadınlar nereye gittiler

Anne olan sevgili olan o kadınlar

Çocuklarının üzerine titreyen

Kirpiklerinde hep aynı

Sevgi ve merhamet ışığı

O kadınlar gökyüzüne mi çekildiler" (Gün Doğmadan, 'Alinyazısı Saati', s. 258).

Sezai Karakoç annesine oldukça düşkün biri olmakla birlikte kadını ve anneyi yüce bir konumda görür. Annelik şair için normal bir sevgi değildir, o yüzden bu sevginin azalmasından veya bozulmasından endişelenir. Çocuklarına duydukları derin sevgiyle bilinen annelerin son dönemlerde yozlaştığından yakınıdır. Bu yozlaşma insanların birçok duygusunu etkileyebilecek kadar güçlüdür. Ona göre annelik demek, saflık, duygusallık ve sevgi demektir. Annelerin sonsuz sevgisi ve merhameti bu dizelerde bir hasret ve özlem olarak yer edinir.

Sonuç

Türk Edebiyatı'nın önemli şair ve yazarlarından biri olan Sezai Karakoç, son dönem modern Türk şiirinin en çok okunan isimlerinde biri olmuştur. Yaşadığı coğrafyayı, toplumu ve siyasal düzeni gerçekçi bir şekilde işleyen şair, yaptığı özgün yorumlarla çağdaşı olan şairlerden ayrılmıştır. Bu çalışmada Karakoç'un tüm şiir kitaplarını içeren *Gün Doğmadan* adlı eseri, Türkçe Öğretim Programında on kök değer içerisinde yer alan "sevgi" değerine göre incelenmiş ve inceleme sonucunda sevgi değerinin şiirlerinde anlamlı bir biçimde yer aldığı tespit edilmiştir. Eserde yer alan sevgi değerini incelemek için değerler eğitimi unsurları belirlenirken Türk Millî Eğitimi Genel Amaçları ve özellikle 2018 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı esas alınmıştır. Eserde doğrudan veya dolaylı olarak tespit edilen 20 şiir alıntısı sevgi değeri esas alınarak yorumlanmıştır. Her bir değer farklı farklı eserler üzerinden incelenmiştir. Karakoç'un şiirlerinde yer alan sevgi değeri bulgularının Türkçe eğitiminde verilmesi hedeflenen değer aktarımı için oldukça yeterli olduğu görülmüştür.

Sezai Karakoç'un incelenen eserinde en sık işlenen kavramın diriliş olduğu görülmüştür. Nazmı ustalıklı nesre yaklaştıran şair, hiçbir zaman şairane ruhundan geri kalmamıştır. Sevgi değerine ait şiirlerin daha çok ilahi aşk üzerine olduğu tespit edilmiştir. Sevgi kavramı tasavvuftaki içeriğiyle verilmiştir. Özellikle sembolik bir ifadeyle dile getirilen Sürgün Ülkeden Başkentler Başkentine başlıklı şiiri aşk kavramının sembolik anlatımına en uygun haliyle ifade edilmiştir. Bunun dışında anne sevgisi, kadın ve peygamber sevgisi de yoğun bir biçimde işlenmiştir. Sevginin en derin hali olan aşk, Karakoç'un hemen hemen tüm şiirlerinde ilahi aşk şeklinde kendini hissettirmiştir. Çalışmada dikkat çeken önemli diğer bir husus ise sevgi değeri içerisinde yer alan anne sevgisi değerine sıklıkla başvurulmuş olmasıdır. Bu değer, eserlerde kahramanların davranışlarıyla okurlara aktarılmıştır. Eserlerde sevgi değerlerin, bazen şiirin tamamında bazen de bir bölümünde işlendiği tespit edilmiştir.

Sonuçlar incelendiğinde sevgi değerinin Sezai Karakoç'un şiirleri aracılığıyla aktarılabilceğini söylenebilir. Sevgi değeri daha çok sembolik unsurlar yardımıyla şiirlerde yer edinmiştir. İlahi aşka beşeri aşk sıfatlarını kullanarak ulaşmaya çalışan şair, bunu hakikatli ve özgün bir şekilde sunmuştur. Şair, sevgi değerinin işlerken basit ve yüzeysel bir bakış açısıyla değil, öze dönük, anlamlı ve derin bir biçimde işlemiştir. Ona göre aşk-sevgi tek bir boyuta indirgenemeyen yoğun bir kavramdır. En büyük sevgiliye ulaşmak için zaman zaman Leyla'nın çölünden zaman zaman da Kays'ın ıstırabından geçmiştir.

Şunu da unutmamak gerekir ki Karakoç gibi usta bir şairin şiirleri üzerine değerler eğitimi çalışmaları yapmak oldukça zordur. Çünkü değerlere bakış öznel bir yapıya sahiptir. Bu bakış kişiye göre değişiklik gösterdiği gibi toplumdan topluma ve kültürden kültüre de farklılıklar gösterir. Bu tarz

çalışmaların zor ve çok uğraş gerektiren bir yapıya sahip olması değerlerin her geçen gün kendini geliştiren ve günümüz şartlarına göre gelişebilen dinamik ve değişken yapısından kaynaklanır. Sonuç olarak Türk Edebiyatımızın önemli kilometre taşlarından biri olan Sezai Karakoç'un şiir kitapları iletilerin sayısı ve içeriği dikkate alındığında sevgi değeri için yeterli bulunmuştur.

Kaynakça

- Analay, K. (2009). *Sezai Karakoç ve diriliş düşüncesi* (Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi). Ulusal Tez Merkezi/ <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=NqxKcGxh-sFP0rBTSzNASQ&no=-K0dbJryKmLoOppR1zWqsg>
- Baş, M. K. (2008). *Diriliş taşları: Sezai Karakoç'un düşünce ve sanatında temel kavramlar*. Lotus Yayınevi.
- Bilhan, S. (1991), "Eğitim ve sevgi", Türk Aile Ansiklopedisi s. 896-897. TC Başbakanlık Aile Araştırmaları Kurumu. http://www.eab.org.tr/eab/media/kitap/EAB_Kongre_Kitap_2017.pdf
- Karakoç, S. (2015). *Gün doğmadan şiirler*. Diriliş Yayınları.
- Kardaş, M. ve Cemal S. (2017). Değerler eğitimi ve Türkçe öğretiminde değer eğitimi üzerine yapılan araştırmalara ilişkin kaynakça denemesi, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi Sayı 16*, 383 – 412. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/31387/344595>
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretim*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pala, İ. (2004). *Ansiklopedik divan şiiri sözlüğü*. Kapı Yayınları.
- Sezai Karakoç (2023, Şubat 8). Wikipedia içinde. https://tr.wikipedia.org/wiki/Sezai_Karako%C3%A7
- Tonga, N. (2007). Aşkın köşeli hâlleri: Sezai Karakoç'un "köşe" şiirini yorumlama denemesi. *Edebiyat Otağı*, 22, s. 34-39. https://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20EDEBIYATI/necati_tonga_askin_koseli_halleri.pdf
- Türk Dil Kurumu (2010). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uludağ, S. (2016). *Tasavvuf terimleri sözlüğü*. Kabalıcı Yayınları.
- Yarar K. S. ve Kılıç, A. (2020). Fourth-graders' perceptions of love value, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, Issue: 10, pp. (1588-1639). Doi: 10.35826/ijoecc.243.
- Yaşar, H. (2012). International periodical for the languages, *Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/3*, Summer 2012, p. 2611-2633, Ankara.
- Yaşar, H. (2012). International periodical for the languages. *Literature and History of Turkish or Turkic 7 (4)*, p. 3215-3234, Ankara.
- Yaşar, H. (2013). International periodical for the languages, *Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/1* Winter 2013, p.2817-2836, Ankara.
- Yıldırım, A. (2004). *Sevgiye yolculuk*. İzdüşüm Yayınları.
- Tatçı, M. (1991). Yunus Emre Divanı- Risâletü'n-Nushiyye. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Turna, M. (2014). Sezai Karakoç'un "Edebiyat yazıları". *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 49 (49) , 215-241. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iutded/issue/17077/178697>

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Çalışmaya tüm yazarlar ayrı ayrı katkılar sunmuştur.

- Makale iki yazarlı olarak hazırlanmıştır.
- 1. Yazar %60 oranında, 2. Yazar %40 oranına katkı sağlamıştır.

Çıkar Beyanı

Çalışma kapsamında görev alan yazarların arasında hiçbir şekilde çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Feridun Zaimoğlu'nun *Siebertürmeviertel* Adlı Eseri ile Yüksel Pazarkaya'nın *Oturma İzni* Eserlerinin Türk Kültür Öğeleri Bakımından Karşılaştırılarak İncelenmesi

Comparison of Feridun Zaimoğlu's "Siebertürmeviertel" and Yüksel Pazarkaya's "Oturma İzni" in terms of Turkish Cultural Elements

Damla Hayriye FAZLIOĞLU
Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
(Tezli Yüksek Lisans Mezunu), Elazığ, Türkiye
Fırat University, Social Sciences Institute
(Graduate Student), Elazig, Türkiye
ORCID: 0000-0003-0533-8396
Email: damlabak72@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KILINÇ
Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Diyarbakır,
Türkiye
Dicle University, Faculty of Education,
Diyarbakir, Türkiye
ORCID: 0000-0003-2366-1381
Email: ahmet@dicle.edu.tr

Makale Bilgisi / Article Information

Cite as/Atıf: Fazlıoğlu, D. H. ve Kılınç, A. (2023). Feridun Zaimoğlu'nun *Siebertürmeviertel* adlı eseri ile Yüksel Pazarkaya'nın *Oturma İzni* eserlerinin Türk kültür öğeleri bakımından karşılaştırılarak incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 40-60.

Makale Türü / Article Types: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received: 07/05/2023 **Kabul Tarihi / Accepted:** 01/06/2023

Yayın Tarihi / Published: 30/06/2023

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Haziran/ June

Cilt/ Volume: 11 Sayı/ Issue: 1

Sayfa / Pages: 40-60

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği tespit edilmiştir. / This article was reviewed by at least two referees and found to be plagiarism free.

Yayıncı / Published by: Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü / Siirt University Institute of Social Sciences

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur (Damla Hayriye FAZLIOĞLU ve Ahmet KILINÇ). It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited

* Bu makale Damla Hayriye FAZLIOĞLU'nun "Yüksel Pazarkaya'nın 'Oturma İzni' ile Feridun Zaimoğlu'nun 'Siebertürmeviertel' adlı eserlerinin Türk kültür öğeleri bakımından karşılaştırılması" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Öz

İkinci Dünya Savaşı sonrasında ekonomisini kalkındırmak isteyen Almanya iş gücüne ihtiyaç duymuş ve diğer ülkeler yanında Türkiye ile de 30 Ekim 1961'de işçi göçü anlaşması imzalamıştır. Bu anlaşmanın ardından Almanya'ya resmi olarak işçi göçü başlamıştır. Türkiye'den Almanya'ya giden göçmen işçiler geçici bir süreliğine Almanya'da kalıp, çalışıp ve biraz para biriktirip geri dönmeyi planlamışlardır. Fakat Almanya hükümetinin daha sonra bu göçmen işçilere tanıdığı Aile Birleşimi Hakkı sayesinde ailelerini de yanlarına alan Türk göçmen işçiler Almanya'ya tamamen yerleşmeye başlamışlardır. Bu göçmenlerden bazıları, göçmenlerin Almanya'da yaşadıkları sıkıntıları, hissettikleri duyguları ve çektikleri vatan özlemini dile getirmek için kaleme sarılmışlardır. Böylelikle yeni bir edebiyat kolu sayılacak "Türk Göçmen Edebiyatı" ortaya çıkmış ve Türk göçmen yazarlarının eserleri bu kavram altında ele alınmıştır. Bu çalışmada Türk göçmen işçilerinin Almanya'ya gitmesiyle beraber ortaya çıkan Türk Göçmen Edebiyatı'ndan seçilen birinci ve ikinci kuşak yazarlarının eserlerinde Türk kültürünü yansıtmaya derecesi incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Çalışmada birinci kuşak yazarı Yüksel Pazarkaya'nın *Oturma İzni* adlı eseri ve ikinci kuşak yazarı Feridun Zaimoğlu'nun *Siebentürmeviertel* adlı eseri ele alınmıştır. Çalışmanın ilk önce göç; kavramsal, tarihsel, toplumsal ve kültürel açıdan ele alınmıştır. Kültür hakkında bilgiler verilmiştir. *Kültürleme (Enkulturation)*, *kültürleşme (Akkulturation)*, *asimilasyon (Assimilation)* ve *entegrasyon (Integration)* kavramları açıklanmıştır. Daha sonra çalışmanın temelini bölümde ise Yüksel Pazarkaya'nın yirmi üç öyküden oluşan *Oturma İzni* adlı öykü kitabı ve Feridun Zaimoğlu'nun *Siebentürmeviertel* adlı romanı Türk kültürünü yansıtan ögeler bakımından analiz edilip karşılaştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türk göçmen edebiyatı, işçiler, kültür, Almanya.

Abstract

Germany needed a workforce to develop its economy after the war and signed a labor migration agreement with Türkiye on 31 October, 1961, therefore the migration of workers to Germany officially started for the first time. Turkish migrant workers who went to Germany from Türkiye planned to stay in Germany for a while, work, save some money and return. However, Turkish migrant workers who brought their families with them with the right of family reunification started to live in Germany and began to write in order to express the troubles that they had in Germany, the feelings they felt and the longing for their homeland. Thus, "Turkish immigration literature" which can be considered as a new genre of literature emerged and Turkish immigrant writers continued to write under this concept from generation to generation. In this study, the degree of reflection of Turkish culture in the works of the first generation and second-generation writers that are selected from the Turkish immigration literature that emerged with the migration of Turkish workers to Germany are examined and compared. In the study, first generation writer Yüksel Pazarkaya's *Oturma İzni* and Feridun Zaimoğlu's *Siebentürmeviertel* are discussed. In the first section of my study, migration is discussed from conceptual, cultural, social and cultural aspects. In the second section, information about culture is given. The concepts of enculturation (Enkulturation), acculturation (Akkulturation), assimilation (Assimilation) and integration (Integration) are explained. In the last part of my work, Yüksel Pazarkaya's book "Oturma İzni" and Feridun Zaimoğlu's "Siebentürmeviertel" were analyzed and compared.

Keywords: Turkish immigration literature, workers, culture, Germany.

Giriş

Göç, insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. İnsanlar çeşitli nedenlerden dolayı sürekli göç etmişlerdir. Tarih boyunca sürekli göç eden Türkler son olarak da 1960'lı yıllarda Almanya'nın iş gücü açığını kapatmak için Almanya'ya göç etmişlerdir. Almanya'ya giderken geçici bir süreliğine orada çalışıp dönmeyi amaçlasalar da aile bireylerini yanlarına almak için Alman hükümetinin daha sonra kendilerine tanımış olduğu aile birleşimi hakkı sayesinde eşlerini ve çocuklarını da Almanya'ya getiren Türk göçmen işçiler Almanya'ya yerleşip yaşamlarını orada sürdürmeye karar vermişlerdir. Böylelikle artık farklı bir kültüre sahip olan Alman toplumunda yaşayan Türk göçmen işçiler kendi kültürlerinden uzak, Alman toplumuna alışmaya ve uyum sağlamaya çalışmışlardır. Fakat bu süreçte vatan özlemi çeken Türk göçmen işçiler Almancaya hâkim olmadıklarından ve yabancı oldukları için Alman toplumu tarafından dışlanmış ve kültür çatışması yaşamışlardır. İş hayatında ise görece ağır işlerde ve zor şartlarda çalıştırılmışlardır. Yaşadıkları bu zorlukları anlatmak için bazı Türk göçmenler yazmaya başlamış ve böylelikle "Almanya'daki Türk Göçmen Edebiyatı"¹ adı altında yeni bir edebiyat ortaya çıkmıştır. Zamanla bu yeni edebi oluşum için farklı kavramlar kullanılmış olsa da Türk yazarların elli yılı aşkın bir süredir Almanya'da eserler vermeye devam ettikleri bir gerçektir. Almanya'daki Türk yazarlar keskin sınırları olmamakla birlikte birinci, ikinci ve üçüncü kuşak olmak üzere belirli dönemlere ayrılmış olup, bu dönemlere göre incelenmektedir. Her bir kuşağın yaşadığı dönemde karşılaşılan zorluk ve sorunlar birbirinden farklı olduğu için bu kuşakların ele aldıkları konular, kullandıkları dil, üslup ve edebi türlerde farklılıklar göze çarpmaktadır. Örneğin birinci kuşak göçmen yazarlar günlük yaşamlarında ve Alman toplumu içerisinde karşılaştıkları zorlukları anlatan hikâyeleri ve şiirleri tercih ederken ikinci kuşak yazarları hikâye ve şiir yanında, roman ve tiyatro gibi farklı türlerden de eserler vermeye başlamışlardır.

Bu çalışmada Yüksel Pazarkaya'nın (1940 -) *Oturma İzni* ve Zaimoğlu'nun (1964 -) *Siebentürmeviertel* adlı eserindeki Türk kültür öğeleri ortaya çıkarılmaya ve iki eser arasında bir karşılaştırılma yapılmaya çalışılmıştır. Pazarkaya işçi göçü anlaşmasından üç sene önce 1958'de öğrenim görmek amacıyla Almanya'ya göç etmiştir. Yazar misafir işçi olarak Almanya'ya gitmemesine rağmen çok iyi bir gözlemci olarak misafir işçilerin sıkıntılarını görmüş ve bunları eserlerinde dile getirmiştir. Pazarkaya Türk göçmen edebiyatının birinci kuşak yazarları arasında yer almaktadır. Birinci kuşak yazarları, vermek istedikleri mesajı kısa ve öz bir şekilde okuyuculara aktarmak istemiş, edebi tür olarak öykü ve şiiri tercih etmişlerdir. Bu sebeple bu çalışmada incelenmek üzere birinci kuşak yazarı Pazarkaya'nın bir öykü kitabı ele alınmıştır. Pazarkaya'nın eseri yirmi üç öyküden oluşmakta ve misafir işçilerin Alman toplumu tarafından dışlanması, yaşadıkları kültür şoku, çektikleri vatan özlemi ve aidiyet duygusu gibi konuları ele almaktadır.

Türk göçmen edebiyatının ikinci kuşak yazarları arasında yer alan Zaimoğlu ise henüz bir yaşında bile değilken ailesiyle beraber Almanya'ya göç etmiş, orada eğitim görmüş ve sonrasında edebiyata yönelmiştir. İkinci kuşak yazarları, öykü ve şiirden farklı edebi türlere de yöneldiklerinden bu çalışmada Zaimoğlu'nun Nazi Almanya'sından kaçıp Türkiye'ye bir arkadaşının yanına sığınan bir baba ve oğlunu konu alan romanı incelenmiştir.

Problem

Bu çalışmada Türk göçmen edebiyatının birinci kuşak yazarı Pazarkaya'nın *Oturma İzni* adlı eseri ve ikinci kuşak yazarı Zaimoğlu'nun *Siebentürmeviertel* adlı eserindeki Türk kültür öğeleri incelenecek ve karşılaştırılacaktır.

Bu çalışmada cevabı aranacak problemler şunlardır:

- Her iki yazar eserinde Türk kültür öğelerinden faydalanmış mıdır?
- Pazarkaya'nın *Oturma İzni* adlı eserinde ortaya çıkan Türk kültür öğeleri nelerdir?
- Zaimoğlu'nun *Siebentürmeviertel* adlı eserinde ortaya çıkan Türk kültür öğeleri nelerdir?
- Her iki yazarın eserinde Türk kültür öğelerinden değerler, inançlar ve davranışlar yansıtılmış mıdır?
- Her iki yazarın eserinde Türk gelenekleri yansıtılmış mıdır?

¹ Tezin devamında Göçmen Edebiyatı kavramı kullanıldığında Almanya'daki Türk Göçmen Edebiyatı kastedilmektedir.

- Her iki yazarın Türk kültürüne bakış açısı nedir?

Önem

Göçmen işçilerin Almanya'da karşılaştıkları sorunları ele alan eserler vermeleriyle birlikte Almanya'da "Migrantenliteratur" yani "Göçmen Edebiyatı" denilen yeni bir edebiyat ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda Türk göçmen yazarlar da ilk kuşaktan itibaren eserler vermeye başlamışlardır. Almanya'da ve birçok ülkede çok okunan, başarılı ve çeşitli ödüller almış birçok Türk göçmen yazar bulunmaktadır.

Toplumsal olguları ifade edebilmek için edebi eserler önemlidir. Göç sebebiyle farklı bir toplumla iç içe yaşayan Türk göçmen yazarlarının eserleri de toplumsal yaşamı belgeler nitelikte eserlerdir. Verdikleri eserlerle özellikle yaşadıkları sıkıntıları, duygularını, yabancı topluma uyum sorunlarını, Alman toplumuyla yaşadıkları çatışmaları, dışlanmalarını ve iş hayatında karşılaştıkları sorunları dile getirmişlerdir. Alman toplumundan farklı bir kültüre sahip olan bu yazarların eserlerinde aynı zamanda Türk kültürünün yansımalarını da görmek mümkündür. Kuşaklararası farklılıklar eserlerde Türk kültürünü yansıtmada da göze çarpmaktadır. Bu nedenle birinci kuşak yazarı Pazarkaya ve ikinci kuşak yazarı Zaimoğlu'nun eserleri Türk kültür öğelerini nasıl ve ne şekilde ele aldıklarını göstermesi bakımından önem arz etmektedir.

Amaç

Araştırmanın amacı, Pazarkaya'nın *Oturma İzni* eseri ve Zaimoğlu'nun *Siebentürmeviertel* eserinde kültür öğelerini inceleyerek karşılaştırmaktır. Bu amaç çerçevesinde seçilen eserlerin analizi yapılarak, Türk kültür öğelerinin tespit edilmesi ve karşılaştırılmasına çalışılmıştır. Edebi eserler; insanların içinde yaşadığı toplumu yansıtmak için bir araçtır. Bu sebeple Türk göçmen yazarların eserleri, yaşadıkları toplumundan izler taşımaktadır. Ayrıca yabancı bir ülkede yaşamakla beraber kendi kültürlerini de yok saymayıp eserlerinde kendi kültür öğelerine de yer vermişlerdir. Bu çalışmada farklı kuşaklarda iki yazarın eserleri karşılaştırılarak eserlerinde Türk kültür öğelerini nasıl, ne şekilde ve hangi oranda yer verdikleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Metot

Bu çalışmada daha önce belirtildiği gibi Pazarkaya'nın *Oturma İzni* (1977) eseri ile Zaimoğlu'nun *Siebentürmeviertel* (2015) eserinin analizi yapılarak Türk kültür öğeleri açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, Yıldırım ve Şimşek'in (2016) belirttiği gibi; *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 tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41). Bununla birlikte her iki eserdeki Türk kültür öğeleri incelenirken eserlerden alıntılara yer verilmiştir. Ancak Zaimoğlu'nun eseri Almanca yazıldığından bu eserdeki alıntılar önce orijinal haliyle ardından tarafımızca yapılan çeviriler ile birlikte verilmiştir. Ardından eserlerde tespit edilen her bir kültürel öge için ayrı ayrı yorum(lar) yapılmış, daha sonra bu öğeler kendi aralarında karşılaştırılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın kapsamı Göçmen Edebiyatının birinci kuşak yazarı Pazarkaya'nın *Oturma İzni* eseri ve ikinci kuşak yazarı Zaimoğlu'nun *Siebentürmeviertel* adlı eseri ve bu eserlerden problemler hakkında elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

1. Kavramsal Açından Göç

Göç olgusu insanların var olmasıyla ortaya çıkmış bir eylemdir. Tarih boyunca insanlar bir yerden bir yere göç etmiş veya göç etmek zorunda kalmıştır. Medeniyetler göç eylemiyle kurulup yıkılmıştır. Geçmişten bugüne kadar insanlar çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak için sürekli hareket halinde olmuştur.

Göç kavramı ele alındığında farklı tanımlarla karşılaşmak mümkündür ve bu da göç kavramını tanımlamayı zorlaştırmaktadır. Göçün nedenleri araştırıldığında karşımıza örneğin siyasi, ekonomik, sosyal, psikolojik ve benzeri gibi farklı nedenler çıkmaktadır. Bu sebeple göç farklı alanlarda araştırılan disiplinlerarası bir konudur. Bu alanlardan her birini göç kavramını farklı yorumlaması kavramı tanımlamayı güçleştirmektedir (Özcan, 2017, s. 185).

Almancadaki *Migration/migrieren* kelimesi, etimolojik olarak Latince'deki *migrare* veya *migratio* kelimelerinden gelmekte ve *göç*, *göçmek*, *taşınmak*, *yer değiştirmek* (Alm. *wandern*, *wegziehen* und *Wanderung*) gibi anlamlar taşımaktadır (Han, 2016, s. 5).

Türk Dil Kurumu ise göçü “ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret” olarak tanımlamaktadır (Türk Dil Kurumu, 2022).

Göç yalnızca bir yerden bir yere gitme fiilini açıklamaz. Göçün aynı zamanda bireyin bir yere gitme kararındaki nedenler, göç edilen yerde kalınan zaman, orada karşılaşılan kültürel ve toplumsal iletişim gibi farklı boyutları da vardır. Bu çok boyutluluk göç veren ve göç alan toplumları kültürel, sosyal, siyasal, ekonomik ve psikolojik açılardan etkilemiştir. Bu etkileme/etkilenme yalnızca uluslararası göçlerde değil aynı zamanda ülkelerin kendi içinde yaşadıkları göçlerde de söz konusudur.

Yalçın ise göçü; “ekonomik, siyasi, ekolojik veya bireysel nedenlerle, bir yerden başka bir yere yapılan kısa, orta veya uzun vadeli geriye dönüş veya sürekli yerleşim hedefi güden coğrafi, toplumsal ve kültürel bir yer değiştirme hareketidir” şeklinde tanımlamıştır (Yalçın, 2004, s. 13). Bu tanıma bakıldığında ulusal veya uluslararası göç açısından bir ayırım yapılmamıştır. Kanaatimizce uluslararası göçü açıklamak için bu tanıma “bir ülkeden farklı bir ülkeye gitmek” ibaresinin eklenmesi uygun olacaktır.

Kavramsal olarak ele alındığında ‘uluslararası’ kelimesinin içinde ‘ulus’ kelimesi de yer almaktadır. Bu sebeple ‘ulus’ kelimesini incelemek gerekmektedir. Ülkeden ülkeye göç etmek aynı zamanda milliyet farklılıklarını da ortaya çıkaran bir olgudur. Göçmen, gittiği ülkede yabancı ve farklı olduğu için ayırt edilmekte ve dikkat çekmektedir. Bu durum da göçmenlerin yabancı ülkeye ait olmadıkları hissine kapılmalarına sebep olmakta (Batram, vd., 2017, s. 14) ve çoğu kez bir aidiyet problemi söz konusu olmaktadır. Nitekim Türkiye’den Almanya’ya da bir uluslararası göç gerçekleşmiş, Türk göçmenler de çoğunlukla kendilerini oraya ait hissetmemiş ve yıllarca geri dönüş planları yapmışlardır.

2. Göç ve Kültür

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı kültürü aşağıdaki gibi tanımlamıştır:

Kültür, bir toplumu diğer toplumlardan farklı kılan, geçmişten beri değişerek devam eden, kendine özgü, sanatı, inançları, örf ve adetleri, anlayış ve davranışları ile onun kimliğini oluşturan yaşayış ve düşünüş tarzıdır. Topluma bir kimlik kazandıran, dayanışma ve birlik duygusu verdiği toplumda düzeni de sağlayan maddi ve manevi değerlerin bütünüdür (<https://www.ktb.gov.tr/TR-96254/kultur.html>, 26.12.2022).

Bu tanımdan da anlaşıldığı gibi toplumlar farklı kültür öğelerine sahiptir. Türkiye’den Almanya’ya giden Türkler de farklı bir toplumun kültürü ile karşı karşıya kalmış fakat kendi gelenek ve göreneklerini sürdürmeye devam etmişlerdir. Bu nedenle bu bölümde kültüre ait kavramlar ele alınacaktır.

Kültür kavramı farklı disiplinler tarafından ele alındığından dolayı tanımlanması en zor kavramlardan biri olarak görülmektedir. Kültür kelime olarak Türkçede “ekin” anlamına gelen “cultura” sözcüğünden gelmektedir. Fransızlar da kendi dillerinde “cultur” sözcüğünü bu anlamda kullanmıştır. Almancada daha önce Latince’nin farklı formları şeklinde kullanılan bu sözcük 1793 yılından itibaren Fransızca üzerinden Almancaya geçiş yaparak bir Alman dili sözlüğüne “cultur” olarak geçmiş ve Almancada kullanılmaya başlanmıştır. (Güvenç, 1994, s. 96)

Kültürün birçok tanımı bulunmakla beraber bilim dünyası tarafından büyük oranda benimsenen tanım Tylor’un tanımı olmuştur.

Kültür, ya da uygarlık, bir toplumun üyesi olarak, insan türünün öğrendiği, edindiği, bilgi, sanat, gelenek-görenek ve benzeri yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bütündür. (akt. Güvenç, 1997, s. 54)

Bu tanıma bakıldığında yine de kavramın tam anlamıyla tanımlandığını söylemek mümkün değildir. Fakat ana hatlarıyla kelimenin ne olduğunu anlamak mümkündür. Kültür, öğrenilmiş ve eğitimle diğer kuşaklara aktarılan bir olgudur.

“Kültürleme (Alm. Enkulturation, İng. enkulturation), insanoğlunun çocuk veya ergin olarak kendi kültüründe etkinlik kazanması ve eğitim süreci sırasında karşılaştığı bilinçli ve bilinç-dışı şartlandırmalar” olarak tanımlanır (Güvenç, 1994, s. 125). Bütün insanlar bir kültürün içine doğup var olmaktadır. Bireyler içine doğduğu çevrenin kültürünü benimser, o kültüre uyum sağlar ve davranışlarını ona göre şekillendirir.

Her ne kadar birey içine doğduğu çevrenin kültürünü başlangıçta gelişigüzel edinse de daha sonra göreceği eğitim ile bu kültürleme süreci daha sistematik bir nitelik kazanır ve kültürleme, eğitim-öğretim yoluyla gerçekleşmeye başlar.

Kültürleme üç başlık altında incelenebilir. Bunlar kasıtlı kültürleme, gelişigüzel kültürleme ve zoraki kültürlemedir. Aşağıda bu kavramlar kısaca açıklanmıştır.

3. Entegrasyon/Integration

Entegrasyon (Alm. Integration, İng. integration) kavramı kendi “kültürel değerlerini kaybetmeden yeni kültüre uyum sağlamak” anlamına gelmektedir. Türkçede bu kelime “bütünleşme” anlamına gelir. Göçmenlerin göç ettikleri ülkenin dilini öğrenmesi, kültürünü tanınması, tarihi hakkında bilgi edinmesi göçmenlerin o ülkenin toplumuyla iç içe yaşamasını ve uyum sağlamasını kolaylaştırır.

Entegrasyonun gerçekleşmesinde hem göçmenlerin hem de ev sahibi ülkelerin yapması gereken görev ve sorumluluklar bulunmaktadır. Uyum sürecinde göçmen kabul eden ülkenin göçmenlere karşı olan tutum ve davranışları önemli rol oynar. Göçmenleri dışlayan, sosyal hayatta göçmenlere yer vermeyen bir ülkede bu uyum sürecinin başarılı olması beklenemez.

Almanya'ya giden birinci kuşak göçmen işçiler ile Alman hükümeti ve Alman toplumu arasında büyük sorunlar olmamasına rağmen, bu kuşağın Almanca bilmemesi ve dolayısıyla iletişim kuramamaları sonucunda kendilerini Alman toplumundan soyutlamışlardır. Daha sonra göçmenlerin aile birleşimi yoluyla Almanya'ya gelen çocukları ise yabancı dil öğrenmekte zorlanmış ve Alman eğitim sistemine uyum sağlayamamışlardır. Alman toplumuyla iletişim kurmakta zorlanan veya iletişim kurmaları engellenen göçmenler çareyi birbirlerine ve dini inançlara daha sıkı bağlanmakta bulmuş ve çeşitli dernek, vakıf ve cemaatlerde bir araya gelmişler ve kendi kültürlerini bu oluşumlar içinde sürdürmeye çalışmışlardır. Böylelikle bir alt kültür topluluğu oluşmuştur (bkz. Eryılmaz ve Jamin, 1998, s. 54).

Bununla birlikte göçmenler iş hayatında nispeten uyum sağlasalar da sosyal hayattaki uyum iş hayatındaki kadar başarılı olmamıştır. Almanya'ya göç eden ilk kuşağın yaşadığı sorunların başında inançlarını, gelenek ve göreneklerini yaşayamama, Almancayı konuşamama ve barınma sorunları gelmekteydi. Türklerin aile, akrabalık, dostluk ve arkadaşlık ilişkileri Almanlarınkinden tamamen farklı olduğundan Alman toplumu tarafından tuhaf karşılanmış: “Aile belli bir kültürü yaşatan kurumdur ve geniş anlamda kendi içinde bir geçmişi içermektedir. Bu bağlamda, burada “aile” sözcüğünün kullanılması bilinçli bir tercihtir” (Yaşar, 2017, s. 100).

İlk kuşak göçmenlerin Almanya'ya uyum sağlamada karşılaştıkları güçlüklerde Almanya'nın tutumu da etkili olmuştur. Zira Almanya Türkiye gibi göçün geçici olduğunu düşünmüş ve Türk göçmen işçilerin Alman toplumuna uyum sağlamalarını kolaylaştıracak hiçbir sosyal ve kültürel politika üretmemiştir.

4. Göçmen Edebiyatı

Almanya ilk yabancı işçilerini 1955 yılında İtalya'dan almaya başlamış ve 1973'e kadar Türkiye de dahil olmak üzere yedi farklı ülkeden yabancı işçi getirmeye devam etmiştir. Geçici bir süre kalarak ülkelerinde kendilerini idare edecek şekilde para biriktirip geri dönme düşüncesiyle 1960'lı yıllarda Almanya'ya gitmeye başlayan Türkler, daha sonra değişen şartlar karşısında bu düşünce yerini Almanya'da sürekli kalma fikrine bırakmıştır. Geri dönenler olsa da çoğu orada emekli olup yaşamının sonuna kadar orada yaşamışlardır.

Hem Almanya hem de Almanya'yla işçi anlaşmaları imzalayan diğer ülkeler, gelecek bu işçilerin, işçi olmaktan önce birer insan oldukları gerçeğini hiç hesaba katmamıştır. Her biri farklı ülkeden ve kültürden gelen bu insanların ne gibi sosyal ve kültürel ihtiyaçlarının olabileceği konusunda hiçbir ön çalışma yapmamış ve yapılan bu işçi anlaşmalarında buna dair hiçbir bilgi yer almamıştır. İsviçreli yazar Max Frisch'in “Biz işçi çağırdık, insanlar geldi” (akt. Zengin, 2010, s. 331) sözü de bu durumu

özetlemektedir. Almanya'ya giden göçmen Türkler Almanların farklı kültürüyle karşılaşmış, bu kültür farklılığı gerek bireysel gerek toplumsal açıdan birtakım sıkıntıları beraberinde getirmiştir. Bu farklılıkları ve sıkıntıları dile getirmek için bazı Türk göçmenler yazmaya başlamış ve böylelikle Türk göçmen edebiyatı meydana gelmiştir.

Göçmenler, yabancı ülkede yaşamının verdiği zorlukları ve içine kapanma durumunu yazarak gidermeye çalışmışlardır. Yalnızlaşmak ve memleketten uzak kalınması insanları yazmayı itmiştir. Bu durumu kültürlerarası edebiyat bilgini, yazar, editör ve çevirmen olan Carmine Gino Chiellino şöyle açıklamıştır:

Auslöser meiner Motivation zu Schreiben war bei mir die Notwendigkeit, jene totale Isolation zu durchbrechen, die nach dem Heimatverlust in einer fremden Umgebung um mich herum entstanden war (Chiellino, 1986, s. 13.)

Beni yazmaya motive eden şey, vatanımı kaybettikten sonra yabancı bir çevrede, etrafımda oluşan beni tamamen saran o yalnızlığı kırma mecburiyetiydi.

Kavramsal olarak ele alındığında Göçmen Edebiyatının defalarca isim değiştirdiği görülmektedir. İlk olarak *Konuk İşçi Edebiyatı* (Alm. *Gastarbeiterliteratur*) olarak adlandırılmıştır. Göçmen edebiyatı kavramına gelene kadar *Gurbetçi Edebiyatı* (Alm. *Auslanderliteratur*), *Azınlık Edebiyatı* (Alm. *Minderheitsliteratur*), *Öteki Edebiyat* (Alm. *Literatur von Außen*) gibi kavramlar da kullanılmıştır (Aktürk, 2008, s. 7). Zaman içerisinde göçmen kökenli yazarların ele aldıkları konular ve yazarların üslupları değişikçe Göçmen Edebiyatı kavramlarında da değişiklikler meydana gelmiştir.

Göçmen kökenli yazarlar Almanya'da karşılaştıkları kültürel, sosyal, siyasi, ekonomik ve dini konuları ele alan eserler vermeye başlamışlardır. Birinci kuşak göçmen kökenli yazarlar yabancı dili bilmedikleri için çoğunlukla ana dillerinde, şiir ve düz yazı türünde yazmışlardır. Bu sebeple bunların eserleri *Konuk İşçi Edebiyatı* olarak adlandırılmıştır. Bu dönem için *Gurbetçi Edebiyatı* ve *Azınlık Edebiyatı* gibi kavramlar da kullanılmıştır. Yabancı ülkede yaşadıkları zorluklar ve edindikleri tecrübeler eserlerinin başlıca konuları arasında yer alır. Farklı bir kültüre uyum süreci "kültür şoku" nu beraberinde getirmiştir ve bunu eserlerine yansıtılmışlardır (Zengin, 2010, s. 334).

İkinci kuşaktan itibaren konular değişmeye başlamıştır. Büyük çoğunlukla dil öğrenme konusunda başarılı olan yazarlar, Almanca eserler de vermeye başlamıştır. Bu ikinci kuşak yazarları arasında birinci kuşak yazarları da eserler vermeye devam etmiştir. Çoğunluğu Almanya'da yetişmiş ve eğitim görmüş ikinci kuşak yazarlar, iki kültür arasında kalmış, kendilerinin nereye ait olduklarını bulmaya çalışmış ve eserlerinde aidiyet duygusu ve kimlik arayışı gibi farklı konuları ele almışlardır: "Aidiyet duygusunun yokluğu semti var eden kültürel yapıyı ayakta tutamaz. Zira kültür, mekân-insan ilişkisinin güçlü olduğu yerlerde filizlenir ve kök salar." (Yaşar, 2012, s. 48). Bu yazarlar hem Türk kültürünü hem de Alman kültürünü bir arada yaşadıkları için bunu eserlerinde yansıtmaya çalışmışlardır. Bu yazarların eserleri göçmen edebiyatı kavramı altında incelenmiştir. Böylelikle göçmen edebiyatı, gelişimi süresince en çok isim değiştiren alan olmuştur ve göçmen edebiyatı üzerine yapılan tüm çalışmalar, bu yeni alanın edebiyat çevrelerince tanınma ve kabul görme evresinin 1950'lerden 1970'lere kadar sürdüğü konusunda hemfikirdir. Göçmen kökenli yazarlar edebi varlıklarını oluşturmak için yaklaşık yirmi yıla ihtiyaç duymuştur (Saleh, 2011, s. 27).

4.1. Göçmen Edebiyatında Birinci-İkinci Kuşak

1960'lı yıllarda başlayan işçi göçünden bu yana Almanya'da üç kuşak göçmen yaşamaktadır. Göçmen edebiyatının oluşumundan bu yana kuşakları keskin hatlarla ayırmak mümkün olmamıştır. Edebi açıdan incelendiğinde kuşaklar arası farklar olduğu görülmektedir. Kuşaktan kuşağa konular, türler ve dil kullanımı değişmiştir. Almanya'daki Türk göçmen edebiyatı üç kuşağa ayrılarak incelenmektedir. Araştırmacılar, akademisyenler ve eleştirmenler genel olarak 1970-1980 yılları arasında ilk kuşak olarak ele almaktadır, 1980'den 1990'lı yılların ortasına kadar devam eden süre ikinci kuşağı oluşturmaktadır ve üçüncü kuşak ise 1990'lı yıllardan günümüze kadar olan dönemi kapsamaktadır (Salim, 2011).

4.1.1. Birinci Kuşak

Türk göçmen edebiyatında birinci kuşak Almanya'ya göç eden ilk Türk göçmen işçileri ouşturmaktadır: “Kendi yabancılıklarını yenmek, kendilerine bir kimlik aramak, göç sorunlarıyla hesaplaşmak, yabancı kültürle hesaplaşmak” (Erişkon, 1992, s. 23) için yazmaya ihtiyaç duyan göçmenler bu konuları dile getiren eserler vermeye başlamış ve Türk göçmen edebiyatının birinci kuşak yazarları olarak nitelendirilmişlerdir. Böylelikle Türk göçmen edebiyatının birinci kuşak yazarları eserler vermeye başlamıştır.

Türk göçmen edebiyatının ilk kuşak yazarları olarak Pazarkaya, Bekir Yıldız, Aras Ören, Nevzat Üstün, Güney Dal, Fakir Baykurt, Habib Bektaş, Şinasi Dikmen, Yaşar Miraç, Fethi Savaşçı vb. sayılabilir. Türk göçmen edebiyatının ilk kuşak yazarları eserlerini genel olarak Türkçe kaleme almış olsalar da içlerinde Almanca yazanlar da vardır. Örneğin Kemal Kurt ve Pazarkaya hem Türkçe hem Almanca eserler vermiştir. Şinasi Dikmen ise eserlerini tamamen Alman dilinde yazmıştır.

Göçmen edebiyatının ilk kuşak yazarlarının işledikleri konular aşağıda sıralanmıştır:

- Sıla özlemi
- Geri de bırakılan memleket
- Çalışma izni
- Ağır iş koşulları
- Bürokratik sorunlar
- Yabancılık
- Dil bilmemenin getirdiği zorluklar
- Entegrasyon
- Adaptasyon
- Kimlik sorunu
- Yalnızlık duygusu
- Kültür şoku
- Yabancı düşmanlığı

Bu konulara örnek olarak Pazarkaya'nın öyküleri gösterilebilir. Yazar her öyküsünde Türk göçmen işçilerin farklı sıkıntılarını ele almıştır. Aynı şekilde göçmen edebiyatının ilk eseri olarak kabul edilen Bekir Yıldız'ın “Türkler Almanya'da” kitabı da Türk göçmen işçilerin yaşadığı olumlu ve olumsuz tecrübeleri anlatmaktadır.

Türk göçmen edebiyatının ilk kuşak yazarları edebi tür olarak düz yazı ve şiir tercih etmişlerdir. Eserlerinde sade ve anlaşılır bir dil kullanmışlardır. İlk kuşak yazarların eserleri, sosyologlar ve yabancı işçilerin çocuklarına eğitim veren öğretmenlerin de ilgi odağı haline gelmiş ve başlıca okuyucuları olmuşlardır (Zengin, 2000, s. 104). Özellikle öğretmenler okullarda yabancı işçilerin çocuklarına da ders verdiği için bu eserler öğretmenlerin ilgi odağı haline gelmiştir.

4.1.2. İkinci Kuşak

İkinci kuşak yazarlar, 1960'lı yıllarda işçi göçü ile Almanya'ya göç eden Türk göçmen işçilerinin çocuklarıdır. Dolayısıyla ikinci kuşak yazarları Almanya'ya küçük yaşta giden veya orda doğan yazarlardan oluşmaktadır. Böylelikle erken yaşta Almanca ile karşı karşıya kalıp yabancı dili, buldukları çevrede, küçük yaşta gittikleri kreş ve ana okullarında edinmişlerdir. Almanca'yı anadil seviyesinde konuşuyorlardır. Orada eğitim görmüş olmalarının avantajı olarak Almanya'ya anne babalarından daha fazla uyum sağlamış, kültürünü daha yakından tanımış ve öğrenmişlerdir. Bu sebeple eserlerinde artık toplumsal sorunlardan çok bireysel sorunlara değinmişlerdir. Birinci kuşak yazarları eserlerinde vatan özleminden bahsederken eserlerini Almanca yazan ikinci kuşak yazarlarının

eserlerinde, vatansızlık ön plana çıkmakta ve Almanya artık ilk kuşağın nitelendirdiği gibi “acı vatan” olarak değil “ikinci vatan” olarak görülmektedir. Genel olarak yazarlar bir kimlik sorunu yaşamış, kimlik arayışına girmiş ve bu durumu eserlerine yansıtmışlardır.

1970’li yılların sonuna doğru göçmen işçilerin çocuklarını hedef kitle olarak benimseyen Ararat Yayınevi (Der Ararat-Verlag) kurulmuştur. Bu yayınevi sayesinde Aras Ören, Habib Bektaş ve Pazarkaya gibi yazarların eserleri daha fazla ilgi görmeye başlamıştır. 1980 ve 1982 yılları arasında Pazarkaya Türkçe ve Almanca yazdığı metinlerden oluşan “Anadil” dergisini yayımlamıştır.

Ayrıca ilk kez 1985 yılında anadili Almanca olmayan ve göçmen kökenli yazarlara verilmeye başlanan Chamisso Ödülü’nü de (Chamisso-Preis) Aras Ören ve Rafik Shami² gibi göçmen kökenli yazarların alması, göçmen edebiyatını edebi anlamda ilgi çekici bir noktaya getirmiştir.

Göçmen edebiyatının ikinci kuşak yazarlarının işledikleri konular, ilk kuşak yazarlarına göre farklıdır ve yabancılik sorunu ile kimlik sorunu gibi yeni sorunları ele alırlar. Asutay ve Çarıkçı bu durumu şöyle özetlemektedir:

Bu insanlar bu toplum içinde büyümelerine rağmen, toplumun geneli tarafından kendilerine ait olarak değil, “yabancı” olarak adlandırılmaktadır. Üstelik “memleket” adını verdikleri ebeveynlerinin anayurduna izne gittiklerinde orada da aynı yakıştırmayı duymaktadırlar. Bu da bu ikinci kuşak insanların yabancılik sorunu yaşamalarına neden olmakta, kimlik sorgusu yaparak ne tarafa ait olduklarını sorgulamaktadırlar. Bu anlamda hiçbir tarafa ait olamamanın yarattığı gerilim, bu insanları kimlik bunalımlarına doğru itmiştir. (Asutay, Çarıkçı, 2015, s. 22)

Bu kimlik sorununu ve arada kalmışlık hissini Alev Tekinay *Dazwischen* adlı eserinde okuyuculara şöyle aktarmıştır:

Dazwischen	İki kültür arasında
Jeden Tag packe ich den Koffer	Her gün bavulumu topluyorum
ein und dann wieder aus.	Ve sonra tekrar boşaltıyorum
Morgens, wenn ich aufwache,	Sabahları uyandığımda
plane ich die Rückkehr,	Geri dönmeyi planlıyorum
aber bis Mittag gewöhne ich mich mehr	Ama öğlene doğru Almanya’ya daha çok
an Deutschland.	alışıyorum
Ich ändere mich	Değişiyorum ama yine de aynı
und bleibe doch gleich	kalıyorum
und weiß nicht mehr,	ve bilmiyorum
wer ich bin.	Kim olduğumu
Jeden Tag ist das Heimweh	Her gün memleket özlemi
unwiderstehlicher,	daha dayanılmaz bir hal alıyor
aber die neue Heimat hält mich fest	fakat yeni vatana beni her geçen gün
Tag für Tag noch stärker.	daha sıkı bağlanıyorum
Und jeden Tag fahre ich	ve her gün hayali bir trenle kararsızca
zweitausend Kilometer	kıyafet dolabım ve bavulum arasında
in einem imaginären Zug	iki bin kilometre gidip geliyorum
hin und her,	ve dünyam iki arada.
unentschlossen zwischen	

² Rafik Schami, Suriyeli Alman yazar ve kimyagerdir. Süryani ve Hristiyan bir ailenin çocuğu olarak 23 Haziran 1946 yılında Suriye’de dünyaya gelmiştir. Lübnan’da yatılı bir manastır okuluna giden Schami, daha sonra Şam’a giderek burada kimya, matematik ve fizik konularında eğitim almıştır. 1971 yılında Almanya’ya taşınan Schami, kimya alanında çalışmış ve doktorasını tamamlamıştır. Arapça hikayeler yazmıştır ve bir haber bülteninin editörü olarak çalışmaya başlamıştır. Schami’nin yazmış olduğu eserler 29 dile çevrilip yayınlanmıştır.

dem Kleiderschrank
und dem Koffer,
und dazwischen ist meine Welt.

Kaynak: Alev Tekinay; Dazwischen.
<http://www.poesiepfad.de/documente/Tekinay%20-%20Dazwischen.pdf>, 32.12.2022)

İkinci kuşak yazarları arasında Şinasi Dikmen, Osman Engin, Kemal Kurt, Fakir Baykurt, Zafer Şenocak, Yade Kara, Zehra Çırak, Akif Pirinççi, Hatice Akyün, Renan Demirkan, Zaimoğlu ve Aysel Özakin gibi isimler sayılabilir. Pazarkaya ve Aras Ören ilk kuşak yazar olarak geçse de eserlerini iki kuşak bağlamında değerlendirmek mümkündür.

Bu yazarların eserlerinde işledikleri konular şu şekilde sıralanabilir:

- Ötekileştirme
- Asimilasyon sorunu
- Aidiyetsizlik
- Kimlik krizi
- Kimlik arayışı
- Yabancılaşma
- Uyum sorunu
- Vatansızlık
- Yabancı düşmanlığı
- Kendi vatanını eleştirme
- Çift kültürlülük
- Aşk
- Arkadaşlık
- Çalışma izni
- Getto yaşantısı

Yazarlar bu konuları roman, öykü, şiir, tiyatro gibi türlerle ele almışlardır. Böylelikle edebiyat artık misafir işçilerinin seslerini duyurmak için bir belge niteliği taşımaktansa yeni bir edebiyat oluşumuna zemin hazırlamıştır.

5. Feridun Zaimoğlu

Zaimoğlu Türk kökenli Alman bir yazar ve 1990'lı yıllardan beri Almanya'da Türk yazarların ünlü temsilcilerinden bir tanesidir. Zaimoğlu 1964'te Bolu'da doğmuştur. 1965'te henüz bir yaşına girmemişken iş göçü nedeniyle ailesiyle beraber Almanya'ya gitmiştir. Ailesi ile beraber ilk olarak Berlin'e, beş yıl sonra ise Münih'e yerleşmişlerdir. Evde sadece Türkçe konuşulduğu için Zaimoğlu okula başlayınca dil konusunda sıkıntılar yaşamış, dışlanmış ve aşağılanmış. Bu durum ilerleyen zamanlarda yazarın bunalıma girmesine neden olmuştur. Toplum dışında kalmak ve bir gruba ait hissedememek onu depresyona sürüklemiştir. Kısa bir süreliğine vasıfsız işçi olarak çalışmıştır. Almanca'yı öğrenmek ve iletişim sorununu çözmek için çok çaba harcamış ve çok okumuştur. Dil sorununu aştıktan sonra Münih'te tıp ve sanat öğrenimi görmeye başlamıştır. Edebiyata olan ilgisi, yaşadıklarını ve gözlemlediklerini anlatma isteği daha ağır basınca tıp ve sanat öğrenimini tamamlamamıştır. Zaimoğlu edebiyat alanına ilk olarak birinci kuşak yazarları gibi şiir yazmaya başlayarak giriş yapmıştır. Fakat şiirleri ilgi görmeyince yazmayı bırakmıştır. Arkadaşıyla, Türkleri kötüler ve küçümser nitelikte yaptığı bir konuşmadan sonra tekrar yazma isteği gelmiştir. Fakat Zaimoğlu anlamıştır ki sesini duyurmak için alacağı tüm olumsuz eleştirilere rağmen sert bir dille yazmak zorundadır. Bunun sonucunda 1995 yılında yazar olarak ün kazandığı *Kanak Sprak* adını verdiği eserini yayımlamıştır. Günümüzde bu eser Türk Alman edebiyatının, Almanya'da yaşayan genç Türklerin oluşturduğu dilde yazılan bir "Klasik" haline gelmiştir.

Zaimoğlu'nun diğer eserleri *Abschaum – Die wahre Geschichte von Ertan Ongun* (1997), *Koppstoff, Liebesmale, Scharlachrot* (2000), *Kopf und Kragen* (2001), *German Amok, Leinwand* (2003), *Othello* (2003), *Drei Versuche über die Liebe* (2003), *Zwölf Gramm Glück* (2004), *Leyla* (2006), *Rom intensiv* (2007), *Von der Kunst der geringen Abweichung*, 2007, *Liebesbrand* (2008), *Ferne*

Nähe (2008), Hinterland (2009), Ruß (2011), Der Mietmaler: eine Liebesgeschichte (2013), Isabel (2014).

Kitapları dışında tiyatro eserleri ve film senaryoları vardır. Tüm Almanya'da oynanan bu tiyatro eserlerini ve film senaryolarını 2000 yılından beri Alman yazar Günter Senkel ile beraber kaleme almaktadır. Aynı zamanda Zaimoğlu serbest gazeteci olarak "Die Zeit", "Die Welt" ve "der Tagesspiegel" gibi gazetelere yazılar yazmaktadır. Yazar 2004 yılında Berlin'deki "Freie Universitesi'nde" konuk öğretim üyesi olarak konferanslar vermiştir.

5.1. Siebentürmeviertel

Zaimoğlu'nun *Siebentürmeviertel* romanı 2015 yılında yayımlanmış tarihi bir romandır. Romanın konusu 1939 ile 1949 yılları arasını kapsamaktadır ve İstanbul'da geçmektedir. Almanya 1939'da Adolf Hitler egemenliğinde İkinci Dünya Savaşı'nın içinde yer almaktadır. 1949 yılında ise Federal Almanya Cumhuriyeti kurulmuştur ve Almanya Doğu Batı olarak ikiye ayrılmıştır.

Roman 99 bölümden oluşmaktadır ve yazar Allah'ın 99 isminden esinlenmiş ve başlıkları bu şekilde oluşturmuştur. Yazarın romanında sayıları bir sembol olarak kullandığı görülmektedir.

Roman Türkiye'nin Avrupa yakasındaki bir mahallesinde geçmektedir. Romanın ana karakteri altı yaşındaki Wolf babasıyla beraber Nazi Almanya'sından kaçarak İstanbul'a gelir. Orada Wolf'un babasının eski bir iş arkadaşı olan Abdullah Bey'in yanına sığınır. Aile İstanbul'da Yedikule (Siebentürme) adı verilen bir mahallede oturmaktadır. Ailenin büyük kızı Derya ve Wolf'un babası Franz ile ilgili dedikodular çıkınca Franz oğlunu Türk ailenin yanına bırakarak Ankara'ya gider. Wolf kaldığı Türk aileye ve mahalleye alışır. Evin babası Abdullah Bey'e baba, evin hanımı Bayka Hanım'a ise anne diyen Wolf Derya'yı da ablası olarak kabul eder.

Wolf mahalledeki rakip gruplarla mücadele eder, gençler arasında kendini gösterir ve arkadaşlıklar edinir. Okula başlar ve buldukları mahallede Kürt, Yunan, Afgan gibi farklı etnik gruptan insanlar yaşadığı için farklı milletlerden arkadaşlar edinir ve yabancı olarak görülmez. Buna rağmen mahallede her zaman "Hitlerssohn" (Hitler'in oğlu) lakabıyla anılır. Yine de mahallede kendini kabul ettirmeyi başaran Wolf, ona mektuplar yazan babasından gittikçe uzaklaşır.

Kitabın ikinci bölümünde Wolf Türk kültürüne tamamen uyum sağlamış 16 yaşında genç bir delikanlıdır ve artık babasının yanına geri dönmek istemez.

Zaimoğlu'nun bu eserinde aslında 1960'lı yıllardan sonra ve şu an yaşanan göç dalgasının tam tersi bir durum görülmektedir. 1960'lı yıllardan beri Türklerin büyük bir kısmı çalışmak ve daha iyi bir yaşam sürmek için Almanya'ya göç etmek istemekteydi. Roman da ise o zamanlar Almanya hükümetinin diktatör yönetimi³ sebebiyle insanlar Almanya'dan kaçmaya çalışıyorlardı ve Türkiye din özgürlüğü olan ve bu açıdan sığınmak için uygun görülen bir ülkeydi.

Romandaki ana karakter Wolf Türk kültürünü benimsemiş ve uyum sağlamıştır. Zaimoğlu'nun romanında oluşturduğu karakterlerle benzerlikler görülmektedir. Yazarın kendisi de küçük yaşta ailesi ile beraber başka bir ülkeye göç edip hayatını orada sürdürmüştür.

1933-1940 yılları arasında romanda olduğu gibi Almanya'da zulüm görüp Hitler rejiminden kaçıp Türkiye'ye sığınan onlarca Alman bilim insanı ve sanatçı bulunmaktaydı. Bunlardan bir tanesi ünlü cerrah Rudolf Nissen'dir. Nazilerin yürürlüğe koyduğu yasalarla beraber Almanya'da çalışma olanağının ortadan kalktığını anlayıp ülkeden ayrılmaya karar vermiştir ve patolog Schwartz ile Türk Hükümeti'yle anlaşmalar yürütmede öncülerden olmuştur. 1933'de henüz 37 yaşında olan Nissen Ordinaryüs Profesör unvanıyla İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi 1. Cerrahi Kliniği'ne direktör olarak tayin edilmiştir. Cerrahpaşa Cerrahi Kliniği'nde 1939 yılına kadar görev yapmış ve verimli çalışmaları olmuştur. Ayrıca yeni ameliyat teknikleri geliştirmiş ve cerrahlar yetiştirmiştir. Böylelikle Türk

³ Almanya Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra galip devletlerle Versay (Versailles) Barış Antlaşması imzalamak zorunda kalmıştır. Bu antlaşma ile Almanya savaşı resmen başlattığı için cezalandırılmaktaydı. Bu antlaşma ve 1929'da Almanya'da ve dünya genelinde yaşanan Büyük Ekonomik Buhran sebebiyle 1933'de yapılan seçimlerle Hitler iktidar olmuştur ve Almanya'da diktatör bir yönetim uygulamıştır. Hitler'in bütün Avrupa'nın Almanlar tarafından fethedilmesi inancı 1945 yılında İkinci Dünya Savaşı'nın başlamasına neden olmuştur. Savaşta yaklaşık olarak 40 milyon kişi ölmüştür, gün dengesi Avrupa'dan Amerika'ya geçmiştir. Almanya'nın ekonomisi çökmüştür ve Almanya dört parçaya bölünmüştür.

Cerrahisine büyük katkılar sağlamıştır. Türkçe ve Almanca dört cerrahi kitabı, 62 Türkçe bilimsel yayını da bulunmaktadır (Namal, 2012, s. 16).

6. Yüksel Pazarkaya

Pazarkaya 1940 yılında Türkiye'nin İzmir şehrinde doğmuştur. Lise eğitimini Türkiye'de tamamladıktan sonra yükseköğrenim görmek için Almanya'ya gitmiştir. 1966'da Stuttgart Üniversitesinde kimya bölümünden mezun olmuştur. Ardından Felsefe ve Alman Dili ve Edebiyatı okuyarak 1973'de doktora unvanını aldı ve yazarlık yapmıştır. Stuttgart Üniversitesi'nde Almanca, edebiyat ve felsefe dersleri verdi. 1980'de "Anadil" adlı edebiyat dergisini çıkarmıştır. Aynı zamanda 1986'dan 2000'e kadar Köln'deki *Westdeutsche Rundfunk* kurumunda redaksiyon şefi olarak görev yapmıştır. Göçmen edebiyatının öncülerinden kabul edilmektedir. Türk göçmen yazarlarının tanınması için elinden geleni yapmıştır. Birçok eseri Türkçeden Almancaya ve Almancadan Türkçeye çevirmiştir. Gerek kendi eserleri gerekse çevirdiği eserler sayesinde birçok ödül almıştır.

6.1. Oturma İzni

Pazarkaya'nın *Oturma İzni* eseri 1977 yılında yayımlanmıştır. Kitap bir öykü kitabıdır ve 23 öyküden oluşmaktadır. Yazarın "Oturma İzni" adlı öykü kitabı, sosyal, ekonomik, kültürel, psikolojik vb. açılardan Türklerin Almanya'ya göç etmesinden ve göç eden birinci kuşak Türklerin Almanya'da geçen hayatlarından bahsetmektedir. *Oturma İzni* kitabında yer alan öykülerde, temelinde ekonomik sebeplerin yattığı Almanya'ya göçün sosyoekonomik yönü ele alınmıştır. Almanya'ya göçün altında yatan ekonomik nedenler, birinci kuşak Türklerin içinde buldukları sosyoekonomik koşullar ve Almanya'daki sosyoekonomik durumları hem Türkiye hem de Almanya gerçeği çerçevesinde yansıtılmıştır.

7. Eselerin İncelenmesi

Bu bölümde Yüksel Pazarkaya'nın *Oturma İzni* adlı eseri ile Feridun Zaimoğlu'nun "Siebentürmeviertel" adlı eseri Türk kültür öğeleri bakımından ayrı ayrı incelenecek ve ardından iki eserdeki Türk kültür öğeleri karşılaştırılacaktır.

7.1. Yüksel Pazarkaya'nın Eserinde Türk Kültür Öğeleri

Pazarkaya'nın *Oturma İzni* adlı eserindeki *21 Kan Gülür* başlıklı öyküsünde Hüsrev'in evlilik çağına gelen Ayşe'nin evlendirilmesinden bahsedilmektedir. Önce Hasan ardından da Ömer gelir ve Ayşe'yi babasından ister. Hüsrev için önemli olan başlık parasıdır ve evli üç çocuklu Hasan'la kızını imam nikâhı ile evlendirir. Ömer üzüntüsünden oralardan uzaklaşmak ister ve Belçika'ya çalışmaya gider. Fakat Ayşe'nin özlemine dayanamaz ve onu kaçırmak için geri döner. Bir gece evde kimse yokken Ayşe'yi almaya gider ama Ayşe onunla kaçmak istemez. Bunu gururuna yediremeyen Ömer Ayşe'yi yirmi bir yerinden bıçaklar, Ayşe'yi ölüme terk eder ve oradan uzaklaşır.

Pazarkaya'nın bu eserinde Türk kültür öğelerini görmek mümkündür. Öykünün konusu da Türk kültürünü yansıtmaktadır. Bütün bölgelerde olmamakla birlikte bazı bölgelerde kızlar evlendiğinde kız tarafı erkek tarafından başlık parası adı altında bir miktar para, mal, armağan vb. talep etmektedir. Eskiden daha yaygın olmakla birlikte bazı bölgelerde hala kızlar başlık parası için istemediği biriyle evlenmek zorunda bırakılmakta ve resmi nikâh yerine dini nikâh tercih edilmektedir. Yazar başlık parasını öyküsünde şu şekilde yansıtmıştır.

Ömer, garip Ömer geldi Dumru Hüsrev'e Tanrı adına. Hasan geldi Dumru Hüsrev'e Tanrı adına Tanrı adına Ayşe'yi isterim dedi Hasan. Tanrı adına Ayşe'yi isterim dedi Hasan. Tanrı adına Ayşe'yi isterim dedi Ömer. Ayşe on üçünde, on dördündeydi. Tanrı emri can baş üstüne, kulu kölesi bu can, bu Dumru Hüsrev, güzel Tanrı'nın. Ne verin Ayşe'me Hasan? Sen ne verin Ömer? (Pazarkaya, 1977, s. 12)

Burada, Hüsrev'in kızına, kendisine talip olan kişiyle evlenmek isteyip istemediğini sormadan kızını adeta bir eşya gibi pazarlık yaparak en çok para teklif eden kişiyle evlendirdiği görülmektedir. Günümüzde başlık parası olarak kullanılan bu kelime Türk topluluklarında *kalin*, *kaling*, *kalinlık*, *kalım*

gibi farklı biçimlerde kullanılmıştır. G.J. Ramstedt'e göre, *kalın* kelimesi ilk kez Suci kitâbesinde⁴ kullanılmıştır (akt. Turan, 1991, s. 39). Türkiye'nin birçok bölgesinde başlık parası geleneği hala devam etmektedir. Hatta bu konu birçok Türk filminde de ele alınmıştır.

Ayrıca Pazarkaya bu öyküsünde Türk yemek kültürüne yer vermiştir. Örneğin:

Kaçılır, göçülür, ıraklarda pek ıraklarda el ellerinde tutulan bir somun ekmeğe varılır (Pazarkaya, 1977, s. 11).

Yazar burada Türk kültüründe ekmeğin önemini vurgulamıştır. Türkler tarihten bu yana kimi besinlere uzak kaynak kalmışlardır; fakat ekmekten asla vazgeçememişler ve Türklerin temel gıda maddesi haline gelmiştir. Türk toplumunda ekmek o kadar önemli bir yere sahip ki deyimlere ve atasözlerine bile yansımıştır. Örneğin *ekmek kapısı*, *ekmek teknesi*, *ekmeğini kazanmak*, *ekmek parası* gibi deyimler Türkçede kullanılır ve *geçimini sağladığı yer*, *geçimini sağlamak* anlamalarına gelmektedir. Bazı yörelerde yemek yeme işlemi için *ekmek yemek* ifadesi kullanılmaktadır. Türk kültüründe genellikle yufka, somun ve bazlama olmak üzere üç tür ekmek tercih edilse de geçmişten bu yana çoğunlukla tüketilen yufka ekmeğidir. Hatta yufka ekmeği UNESCO tarafından Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi'ne alınmıştır. Türk kültüründe bütün nimetler özellikle de ekmek kutsal olarak kabul edilmiştir. Hatta toplumda ekmekle ilgili birçok inanış vardır. Toplumda anlatılan efsanelerde de ekmeğe saygısızlık edenlerin çarpıldığı, taş kesildiği ve varlıklıyken fakirleştiği aktarılmaktadır. Toplumda yemin ederken kullanılan *ekmek Mushaf çarpsın* sözü ekmeğin kutsallığını vurgulamaktadır.

Aynı zamanda öyküde insanların kanaatkârlığına da vurgu yapılmaktadır. Öyküdeki kişi bir iş sahibi olmasa bile sevdiği kişiyle bir parça ekmek yemeye razı gelmektedir.

Pazarkaya'nın "Çöp" adlı ikinci öyküsünde çalışma ve oturma izni olmadan kaçak çalışan işçiler anlatılır. İşçiler zor şartlarda çaresizlik içinde Alman polisinden saklanarak hayat mücadelesi verirler. Yeri gelir bir çöp variline saklanır, kendilerini değersiz hissederler ama çalışmak zorunda oldukları için her şeye katlanırlar. Bu öyküsünde Pazarkaya tamamen Almanya'ya kaçak giden işçilerin durumuna, sıkıntılarına ve hissettiklerine yoğunlaşmıştır.

Bir diğer öyküsünün adı "Karl Bauer'in Yabancılığı"dır. Öykünün konusu yabancılara yapılan ayrımcılıktır. Sürekli dışlanan bir Türk aile, oturduğu binada Karl Bauer adında bir yabancı ile tanışır. Yine dışlanmayı beklerken Karl Bauer onlara çok iyi davranır ve çocukları Türk ailenin çocukları ile arkadaşlık kurar. Bu öyküde Pazarkaya yine Türk göçmen işçilerinin Alman toplumu tarafından kabul edilmeme, Alman toplumuyla ilişki kuramama gibi sıkıntılarını anlatmıştır. Almanya'ya giden Türkler, uyum sorunu ve ötekileştirme sorunu yaşarken Tanzimat ile beraber, İstanbul'da kendi kültürüne Türk ve Müslüman kültüre yabancılaşan bir nesil yetişmektedir:

Çocuklardan ikiz olan Jale ve Rıdvan, bir mürebbiyenin elinde büyümüşlerdir. Küçük kardeşleri Adli ise mürebbiye eğitimini almamıştır. Yazar, romanı bu esas üzerine kurgulamış ve geliştirmiştir. Ayverdi, eğitimci kimlikleriyle ailelerin içine kadar yerleşen bu kişileri birer yabancı unsur olarak görür ve Müslüman Türk ailenin bünyesine uygun görmez. Bu bakımdan, Asaf Bey ve Nemide Hanım'ın bu tercihlerini büyük bir hata olarak görmekte ve bunu romanın geneline yaymaktadır (Yaşar, 2017, s. 490).

Pazarkaya'nın *Sincaplar* öyküsünde Kazım, çalışmak için yurtdışına gider ve para kazanmaya başlayıp köyüne gönderir. Bunu gören Hasan da çalışmak için kaçak olarak yurt dışına gider. Fakat kaçak işçi olduğu için sürekli ezilir ve herkesin kazandığı paranın üçte birini kazanır. Bu öyküde Türk kültür öğelerine rastlamak mümkündür. Örneğin:

Yufkaya aş dürmek bazlamayı bölüp elinle aşı dalmak eskilere kaldı. Yeni yetişmeler kaşık istiyorlar. Daha ileri gidiyorlar, çatal istiyorlar. Ama bıçak ne oluyor? Tam altı tane. Eskiden kör bıçak evin bütün işini görürdü. Günahdır kesmek diye, ekmeği bile somun somun koparır hala eskilerimiz (Pazarkaya, 1977, s. 11).

⁴ Suci Yazıtı Moğolistan'da bulunmuş ancak daha sonra kaybolan ve günümüzde nerede olduğu bilinmeyen önemli yazıtlardan biridir.

Verilen örnekte görüldüğü gibi yazar burada Türk kültüründeki sofrada adabından bahsetmektedir. Eskiden, yemek çatal, kaşık ve bıçakla değil elle yenirdi. Bu sebeple yemeğe ekme batırılırdı veya yiyecek yufkaya sarılarak yenirdi. Günümüzde Türk toplumunda yemek yerken çatal, kaşık ve bıçak kullanılsa da hala ekmeği koparıp yeme geleneği sürdürülmektedir. Türk sofrada kültüründe ekmeği paylaşmak, ekmeği kopararak yemek eski tarihten günümüze kadar ulaşan bir gelenektir.

Pazarkaya'nın bir diğer öyküsü *Bayram Masalı*'nda genç bir delikanlının çalışmak için Almanya'ya gitmesini ele alır. Genç, köydeki ailesinin ökülünü satarak parasıyla Almanya'ya gider; fakat gittiğine bin pişman olur, çünkü orada kaçak çalışır ve hak ettiğinden daha az para kazanır. Sürekli geçici işlerde çalışır, kimi zaman işsiz kimi zaman parasız kalır. Memleketine geri dönmek istese de borçlandığı için geri dönemez.

Yazarın "Mahmut ile Güldane" adlı öyküsünde Almanya'ya kaçak olarak giden bir gencin formalite evlilik yaparak orada kalmak istemesini konu alır. Mahmut kaçak olarak Almanya'ya gider. Orada yasal yolla gelmiş ve çalışma izni bulunan Güldane ile tanışır. Mahmut Almanya'da yasal olarak kalabilmek için formalite icabı Güldane ile evlenmek ister. Güldane başlık parası karşılığında Mahmut ile evlenmeyi kabul eder.

Almanya'ya çalışmak için kaçak işçi olarak gidenler orada kalmanın ve çalışma izni almanın yollarını aramakta ve formalite evlilik yapmaktadır. Günümüzde de bu tür evlilikler yine devam etmektedir. Hatta Türkler oturma ve çalışma izni almak için Almanlarla formalite evlilikler yapmaktadır. Yazar öyküsünde yine Türk kültüründe eskiden var olan başlık parasını okuyuculara aktarmıştır.

Eserde geçen bir diğer öykü "Orkideler" öyküsüdür. Bu öyküde Almanya'da misafir işçi olarak çalışan bir genç adam orada bir orkide sergisine katılmak ister. Ancak sergiye gelen insanların kalabalığından bunalıp içeriye giremeden geri döner. Dönüş esnasında yabancı misafir işçilerinin kaldığı sokaktaki yurtların önünden geçerken orada yaşayan insanların dertlerini düşünür ve Türk müziğini duyup içeri girer. Beraber oturup memleketlerini anarlar. Bu öyküde Türk kültürüne ait izler rastlanmaktadır. Örneğin:

Bu sokaklarda salgın hızıyla inerken, üç beş merdivenle çıkılan açık bir kapıdan Türk müziği çalındı kulağıma. Düşünmeden girdim içeriye. Ses makinesi arka arkaya Türküler diziyor. Bol acılı, koyun etli kuru fasulyenin kokusu yüzüme vuruyor. Kimisi daha pijamayla banyoya mutfağa gidip geliyor. Bazıları masa başında çay höpürdetiyor, tavla atan iki kişiyi seyrediyor (Pazarkaya, 1977, s. 46).

Bu cümleler, ilk giden misafir işçilerin yurtlarda kaldığını işaret etmesi yanında Türklerin birlikte yiyip içtiklerine ve aynı odayı paylaştıklarına da dikkat çekmektedir. Aşağıdaki cümlelerde ise Türklerin yiyeceğini ve içeceğini birbiriyle paylaşma kültürüne vurgu yapılmıştır.

Bu arada masanın üzerine tabaklar dizilmiş, duman duman kuru fasulye tenceresi ortaya konmuştu. Uzun zamandır canımın çektiği gibi bol acılı. Seyitgazi'nin bulgur pilavı da yanında. Tabağın bir yarısını bulgurdan, öbür yarısını fasulyeden doldurdum. Başladım kaşığı çalmağa (Pazarkaya, 1977, s. 46).

Burada dikkat çeken bir diğer konu da içeriye yeni girmiş olmasına rağmen yabancı bir kişinin, kendi evindeymiş gibi masaya konulan yemeklerden hiç çekinmeden tabağını doldurmasıdır. Yabancı bir ülkede kendi memleketinden insanlarla bir araya gelince kendini evinde gibi hissetmektedir.

Aynı zamanda yazar, yukarıda verilen alıntıda Türk kültüründe önemli yere sahip türkülerden bahsetmiştir. Aytaş'ın belirttiği gibi "Türk insanı türkülerle konuşmuş, türkülerle dertleşmiş, türkülerle hasret gidermiş, türkülerle acılarını, sevinçlerini dile getirmiş, türkülerle selâm uçurmuş o yara, türkülerle selâm almış o yardan (Aytaş, 2003)." Dolayısıyla türküler her toplumda olduğu gibi Türk toplumunda da bazen bir iletişim kurma, bazen dertlerini dile getirme, bazen de sevgiyi, aşkı vb. duyguları ifade etme aracı olarak önemli bir yere sahiptir.

Bu öyküde ayrıca Türk mutfağına yer verilmiştir. Türk toplumunda her evde sıklıkla pişirilen kuru fasulye ve pilavdan bahsedilmiştir. Yazar, Türkler için önemli bir yere sahip, sıklıkla içilen ve ikram edilen çayı da unutmamıştır. İkram edilen ve beraber içilen çay Türk misafirperverliğinde bir

simgesi haline gelmiştir. Ayrıca çay kültürüne ait birçok kitap yazılmıştır. Örneğin ABD'li yazar Katharine Branning'in, *Evet Bir Bardak Daha Çay İstiyorum* adlı kitabı gösterilebilir.

Pazarkaya'nın bir sonraki öyküsü, kitabına ismini veren "Oturma İzni" adlı öyküsüdür. Öyküde yazar Almanya'da oturma ve çalışma izni olmadan kaçak olarak çalışmanın zorluklarından bahsetmektedir.

Yazarın "Hasan Bir Şey Bilmiyor" adlı öyküsünde Anadolu'dan Almanya'ya çalışmak için giden Hasan konu edilmiştir. Hasan'ın ağabeyi arabasını Almanya'da bırakarak uçakla memleketine tatile gider. Hasan ağabeyinin arabasını kullanırken yanlışlıkla bir çite çarpar. Almanca bilmediği için tercüman eşliğinde ifade vermesi gerekir. Hasan'ın aslında sadece para cezası alması gerekirken yabancı işçileri istemedikleri için ceza olarak memleketine geri göndermeyi düşünürler. Pazarkaya, bu öyküsünde Alman toplumunun yabancı işçilere karşı yapılan farklı muameleden ve yabancı düşmanlığından bahsetmektedir.

Eserde yer alan bir başka öykü "Kınaya Yatmak" adlı öyküdür. Bu öyküde kendi memleketinde hiçbir işi başaramayıp Almanya'ya çalışmaya giden bir adam anlatılır. Adam Almanya'ya gideceği için çok mutlu, orda çalışıp zengin olma hayali içindedir. Nitekim Almanya'ya gider ve orada çalışmaya başlar. Fakat kazandığı para kâfi gelmez, daha fazlasını ister. Türkiye'ye tatile geldiğinde Almanya'da satmak üzere uyuşturucu madde alıp Almanya'ya geri döner. Birine satmaya çalışırken suçüstü yakalanır ve hapse atılır. Yapılan analizde uyuşturucu diye sattığı maddenin aslında kına tozu olduğu ortaya çıkar ama buna rağmen suçlu olarak kalır.

Yazarın "At Kestanesi" öyküsünde birinci sınıfa giden ve kimlik sorunu yaşayan bir çocuğun hikâyesi anlatılır. Çocuğun annesi ve babası misafir işçi olarak Almanya'ya gider ve Almancayı çok iyi konuşamaz. Fakat ailenin çocuğu orada doğar, kreşe gider ve ana dili gibi Almanca konuşur. Buna rağmen çocuk, yabancı olduğu için okulda dışlanır ve bir kimlik kargaşası yaşayarak kim olduğunu sorgular.

"Yaşamaya Bak" adlı öyküde Almanya'dan Türkiye'ye tatile giden işçilerin yaşadıkları zorluklar ele alınmıştır. Türkiye'den Almanya'ya giden bir Türk göçmen işçi orada çalışmaya başlar. Yarı Türkçe yarı Almanca konuşarak Alman toplumuyla anlaşmaya çalışır. Para biriktirip bir araba satın alır. Bir gün memleketine, ailesinin yanına giderken kaza yapar ve gözünü Yugoslavya'da bir hastanede açar. Yazar bu öyküde yine göçmen işçilerin sıkıntılarını ele almıştır. Yabancı ülkede ne zorluklarla çalışıp belki de bütün birikimiyle aldığı arabayla kaza yapan göçmen işçi anlatılmıştır.

Yazarın bir diğer öyküsünün adı *Yeşeriyor*. Öyküde beş yıl önce işçi olarak Almanya'ya gidip çalışan Hamit'ten söz edilmektedir. Hamit işsiz kalıp iş ve işçi bulma kurumuna gidince tercüman ile aralarında geçen konuşma Alman devletinin, göçmen işçiler hakkındaki düşüncelerini gözler önüne serer. Tercüman Hamit'in iş bulmasına yardım etmekten ziyade Hamit'i ülkesine geri dönmesi için azarlar. Fakat Hamit haklarını bilir ve tercümanı görevini yapmaya zorlar. Göçmen işçilerin Almancaya hâkim olmasalar dahi kendilerine tanınmış olan haklardan haberdar olmalarının önemine vurgu yapılmaktadır.

Pazarkaya'nın *Yolda* adlı öyküsünde, biri Almanya'ya dönüş yolunda olan diğeri ise Türkiye'ye doğru giden ve bir dinlenme tesisinde karşılan iki Türk aileden bahsedilmektedir. Mola yerinde tanışan bu iki aile, Almanların Türklere karşı davranışlarından ve Almanya'da insan yerine konulmamaktan şikâyet eder. Bu öyküde yazar yine birlikte yolculuk yapan iki ailenin yol için hazırladıkları yiyecekleri paylaşımlarından vurgu yapmaktadır. Aşağıda verilen cümlelerde Türklerin misafirperverliğine ve ekmeğini paylaşma kültürüne değinilmiştir:

Yağlı, peynirli, sucuklu ekmekler, kuru yolluklar yenildi. Gazlı maden suyu içildi. Çocuklara limonatalı gazoz şişeleri çıkarıldı (Pazarkaya, 1977, s. 79).

Birkaç saat konaklar, birer çay kahve içeriz (Pazarkaya, 1977, s. 80).

Yukarıda "Orkideler" öyküsünde de değinildiği gibi yazar burada yine çay ve kahvenin Türk kültüründeki önemine vurgu yapmıştır. Zira Türk kültüründe misafire çay veya kahve mutlaka ikram edilmektedir. Ayrıca Türk ailenin arabasında seccade bulunmaktadır. Öyküde Türklerin dini inancı yansıtılmıştır.

Bir de seccade var. Ama, namaz kılıyorum, derim sorarlarsa, olur biter (Pazarkaya, 1977, s. 81).

Yazar eserinde birçok kez Türk misafirperverliğinden bahsetmiştir. Türk kültüründe gelen misafire yiyecek içecek ikram etmek önemlidir. Türk toplumunda misafire çok değer verilir. Mola esnasında Almanların misafirperver olmadığından ve Türklere karşı tutumlarından yakınan işçiler arasında şöyle bir diyalog geçer:

Boş ver sen Almanları şimdi. Bak sen işine. Denize ve güneşe. Dost söyleşilerine. İnşallah Alman turistler de gelip sahilde tam yanımıza çökmezler. Otursunlar be, ne çıkar, otursunlar daha iyi. Gösterirsin nasılmış Türkler, anlatırsın. Hem de biraz Almanca konuşmuş oluruz. Değil mi ya, adamlara şöyle bir ziyafet çekeyim de, görsünler nasıl olurmuş Türkler... (Pazarkaya, 1977, s.84)

Bu konuşmadan da anlaşılacağı gibi Türklerin hiçbir durumda misafirlerini ağırlamaktan geri kalmadıklarından ve kendisine kötü muamele yapan bir Almanın bile sofrasına geldiğinde onu geri çevirmeyeceğinden ve ona her türlü ikramda bulunacağından bahsedilmektedir. Ayrıca bu alıntı yazarın ve Türklerin Alman toplumuna bakış açısını yansıtmaktadır. Almanların Türk kültüründe olduğu gibi misafirperver olmamaları özellikle birinci kuşak göçmen Türkler tarafından yadırganmıştır. Türklere bu durum tuhaf gelse bile yine de kendi ülkelerinde Almanları ağırlamaktan geri kalmayacakları ifade edilmiştir.

Eserde var olan bir başka öykü *Offenburglu Yolcu* adındaki öyküdür. Almanya'da *Karlsruhe* şehirden *Freiburg* şehrine giden tren yolculuğunu konu edin. Trende aynı kompartımanda yolculuk yapan Türk ve Alman yolcularının konuşmalarını anlatır. Bir Alman yolcu diğer bir yolcuya kuraklıktan bahsederken, diğeri de ona bıyık altından gülümseyerek alaycı bir şekilde Türklerin inancındaki yağmur duasına hatırlatır ve şöyle der:

Tanrı'ya yağmur ısmarla öyleyse dedi Offenburglu yaşlı. Tanrı'ya yağmur ısmarla, hemen versin (Pazarkaya, 1977, s. 91).

Bu konuşmayı duyan Türk ise buna şaşırır ve şöyle der:

Bak, bu yaşlı Alman emekçisi, yağmur duasına çık, diyor öbür Alman'a. Vay sen nereden bilebildin şu bizim yağmur duasını (Pazarkaya, 1977, s. 91).

Bu konuşma bir inancı alaya almak maksadıyla söylenmiş olsa da yazar burada Türklerin inancında bulunan yağmur duasına dikkat çekmiştir.

8. Feridun Zaimoğlu'nun Eserinde Türk Kültür Öğeleri

Bu bölümde Zaimoğlu'nun *Siebentürmeviertel* adlı eserinde Türk kültürüne yer verip vermediği ve Türk kültürünü nasıl ve ne şekilde yansıttığı ele alınarak eserden örnekler ve alıntılar yardımıyla incelenecektir.

Die Türken glauben: das Schicksal ist ein ernstes Spiel [...] Die Stirn ist die schwarze Tafel Gottes. Auf der Stirn eines Mannes, und einer jeden Frau steht geschrieben der Anfang, die Mitte, das Ende (Zaimoğlu, 2015, s. 8).

Türkler kaderin ciddi bir mesele olduğuna inanırlar... Alın, Allah'ın kara tahtasıdır. Bir erkeğin ve her bir kadının alnında yaşamının başı ve sonu yazılmıştır.

Eserin bu bölümünde dini inanın yansımalarını görülmektedir. Zaimoğlu burada Türklerin dini inancını okurlara aktarmıştır. Kişinin yaşayacağı hayat başından sonuna kadar Allah tarafından önceden belirlenmiştir ve buna da İslam'a göre kader denmektedir. Kader inancı Türk toplumunda alinyazısı kavramıyla açıklanır. Zaimoğlu alinyazısını Allah'ın kara tahtası olarak nitelemiştir.

Eserde Türk kültürünü yansıtan Türk mutfağından örnekler ve Türk sofrası kültürü ve adabı hakkında bilgiler verilmiştir. Örneğin:

Auf meinem Teller: mit Reis gefüllte Paprikaschoten. Der Herr des Hauses dankt Gott für die Gaben und wünscht uns allen eine gesegnete Mahlzeit (Zaimoğlu, 2015, s. 20).

Tabağında: pirinçle doldurulmuş biber. Evin reisi, verdiği nimetler için Allah'a şükrediyor ve hepimize afiyet olsun diyor.

Yazar, Alman mutfağında biber dolması olmadığı için betimleyerek anlatmıştır. Biber dolması Türk kültürüne ait bir yemektir. Ayrıca bu alıntıda dini inanışın yansımaları göze çarpmaktadır. İslam dininde nimetlerin Allah tarafından gönderildiğine inanılır ve bunun için şükredilir. Aynı örneği bir sonraki alıntıda da görmekteyiz. Romanın ana karakteri Wolf, yemeğini yedikten sonra annesine teşekkür eder, kadın ise aşağıda verilen cümle ile asıl nimetin Allah tarafından gönderildiğine, onun sadece bir aracı olduğuna dikkat çeker.

Ich danke Bayka Hanim für das Essen. Sie sagt: Gott füllt unsere Mägen, ich bin nur seine Handlangerin." (Zaimoğlu, 2015, s. 21)

Bayka Hanım'a yemek için teşekkür ediyorum. Diyor ki: Allah karnımızı doyuruyor, ben sadece bir aracıyım.

Zaimoğlu Türk mutfağına ait yemeklere sık sık değinmiştir. Aşağıdaki örnekte görüldüğü gibi yazar Türk mutfağına ait olan kabak tatlısını betimlemiştir. Aynı zamanda Türk sofrada adabından bahsetmiştir. Türk toplumunda yemekle oynamak hoş karşılanmamakta ve Wolf bu konuda uyarılmaktadır:

Nach einiger Zeit trägt sie das schwere Tablett herein, Derya muss unter ihren wachsamen Augen servieren. Kürbisscheiben, mit Walnussplittern bestreut, in Zuckersirup. [...] Ich häufe die Splitter zu einem kleinen Hügel: hochragender Berg im überfluteten Land. Ich werde ermahnt, ich darf nicht mit dem Essen spielen (Zaimoğlu, 2015, s. 39).

Bir süre sonra taşıdığı ağır tepsiyle içeri giriyor, Derya (misafirlerin) dikkatli bakışları altında hizmet etmek zorunda kalıyor. Şeker şurubu içinde, üzerine ceviz parçacıkları serpilmiş kabak dilimleri. [...] ceviz kırıntılardan küçük bir tepe yapıyorum: sular altında kalmış arazide yükselen bir dağ gibi. Yemekle oynamamam konusunda uyarılıyorum.

Bunlara ilave olarak aşağıda verilen alıntılarda Türk mutfağına ait yemekler görmek mümkündür; örneğin kabak tatlısı, bamya, kuru fasulye, pilav veya patlıcan söğüş, Türk evlerinde sık sık pişirilip yenilen yemeklerdendir.

Zum Abendessen gibt es Auberginenpüree und Reis, ich esse mit kleinem Löffel und versuche, nicht zu schlingen, es schmeckt sehr gut (Zaimoğlu, 2015, s. 45).

Akşam yemeğinde patlıcan söğüş ve pirinç pilavı var, küçük bir kaşıkla yiyorum ve hızlı yememeye çalışıyorum çok lezzetli.

Tete serviert Kichererbsenpaste, sie legt mir zwei Stücke auf den Teller (Zaimoğlu, 2015, s. 121).

Tete humus veriyor, tabağıma iki parça koyuyor.

In der Wohnung riecht es nach frisch gekochten Okraschoten und Reis, ich bekomme sofort Hunger." (Zaimoğlu, 2015, s. 209)

Evin içi yeni pişmiş bamya ve pirinç pilavı kokuyor, hemen acıkıyorum.

Es gibt Reis und Bohnen (Zaimoğlu, 2015, s. 424).

Mumbar da Türk kültürüne ait bir yemektir ve küçükbaş hayvanların bağırsakları, bulgur ve etle hazırlanan bir iç harç ile doldurularak yapılır. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde çokça tüketilen bir yemek türüdür. Yazar eserinde bu yemeğe yer vermiştir:

Sonuç

Bu çalışmada öncelikle iki eserde ele alınan Türk kültür öğeleri incelenip ortaya çıkarılmıştır. Bu bağlamda Pazarkaya'nın eserinde Türk kültürüne ait olan yemek kültürü, sofrada adabı, türküler, dini inanış, Türk misafirperverliği gibi öğeler gözlenmiştir. Zaimoğlu'nun eserinde ise yemek kültürü, sofrada

adabı, türküler, dini inanış, Türk misafirperverliği yanında Türk düğünleri, cenaze törenleri, kahve kültürü, Türk eğitim sistemi, milli değerler gibi farklı kültür öğelerine de rastlanmıştır.

Pazarkaya eserinde yemek kültüründen sadece dört kere bahsederken Zaimoğlu bu konuyu on altı kez ele almıştır. Her iki yazarda Türk kültüründe ekmeğin öneminden bahsetmiş ve Türk mutfağında sık sık yenen kuru fasulye pilava değinmiştir. Zaimoğlu bununla yetinmemiş, Türk mutfağına ait farklı yemek ve tatlılardan da bahsetmiştir. Ayrıca her iki yazar da Türklerin inancı gereği yemek yerken saç elin kullanılması gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu örnekle ortaya çıkarılan önemli noktalardan birisi Türk toplumunun geleneklerinin birçoğunun dini kurallara dayanmasıdır.

Ayrıca Zaimoğlu, Pazarkaya'dan farklı olarak İslam dinin kurallarından bahsetmiştir. Pazarkaya'nın eserinde İslam dininin temeli olan namaz ve duadan sadece bir kez bahsedilirken, Zaimoğlu'nun eserinde dini kurallar ve yaşayış ayrıntılı bir şekilde defalarca ele alınmaktadır. Yazar ezan, abdest, namaz, oruç, anne babanın kutsallığı, dua, kutsal kitap, cennet ceennem ve kader inancı gibi konulara defalarca vurgu yapmaktadır. Aynı zamanda İslam dininde yasak olan kul hakkı yemekten, iftira atmaktan, dedikodu yapmaktan, içki içmekten ve domuz eti yemekten bahsetmektedir.

Bu açıdan Zaimoğlu'nun eserinde Türk kültürünün yansımaları daha yoğun bir şekilde ele aldığı tespit edilmiştir. Bunun en büyük etkilerinden bir tanesi eserin Pazarkaya'nın ki gibi Almanya'da değil de Türkiye'de geçmesidir.

Zaimoğlu eserinde Pazarkaya'nın eserinden daha fazla kültür ögesine değinmekle kalmamış aynı zamanda Türk kültür öğelerini Pazarkaya'dan daha ayrıntılı ele almıştır. Bunda Zaimoğlu'nun eserinin roman olması da etkili olmuştur.

Pazarkaya'nın eserinde önemli olan istenilen mesajı, anlatmak ve konuyu fazla uzatmadan kısa ve öz bir şekilde aktarmaktır. Buna rağmen Pazarkaya'nın da eserinde Türk kültür öğelerine rastlamak mümkündür.

Sonuç olarak her iki yazarın eserinde de Türk kültür öğeleri tespit edilmiştir. Fakat birinci kuşak yazarları Almanya'ya misafir işçi olarak göç ettiklerinden dolayı farklı sıkıntılar yaşamışlardır. Pazarkaya Almanya'ya işçi olarak gitmemiş olsa da kendi memleketinin insanların sıkıntılarını ele almıştır. Bu sebeple ilk kuşak yazarlarının eserleri misafir işçiler hakkında belgeler niteliğindedir.

İkinci kuşak yazarları ise genellikle Almanya'da doğdukları veya küçük yaşta oraya gittiklerinden dolayı eserlerinde farklı konuları ele almışlar ve ikinci kuşak yazarı Zaimoğlu'nun eserinde Türk kültür öğeleri daha fazla tespit edilmiştir.

Kaynakça

- Abadan-Unat, N. (Ed.). (1976). *Turkish Workers in Europe 1960-1975: 1960-1975 a socio-economic reappraisal* (Vol. 19). Brill.
- Abadan-Unat, N. (2002). *Bitmeyen göç*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ackermann, I., and Harald W., (Ed.) (1986). *Eine Nicht nur deutsche Literatur: zur Standortbestimmung der "Ausländerliteratur"*. Piper
- Akgür, Z. (1997). *Türkiye'de Kırsal Kesimden Kente Göç ve Bölgeler Arası Dengesizlik (1970-1993)*. T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Akıncı, B., Ahmet N., & Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 58-83.
- Aksoy, E. (2010). Almanya'da yaşayan üçüncü kuşak Türk öğrencilerin kimlik algılamaları ve buna bağlı olarak karşılaştıkları ayrımcılık sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 12 (12), 7-38.
- Aktürk, Aysegül. *Interkulturelles Lernen am Beispiel von türkischer Migrantenliteratur im Deutschunterricht*. diplom. de, 2008.
- Alev Tekinay; Dazwischen. <http://www.poesiepfad.de/documente/Tekinay%20-%20Dazwischen.pdf>, 32.12.2022)
- Algan, Nesrin, and Özlen Küneç. "Transboundary Population Movements: Refugees Environment and Politics." *The Turkish Yearbook of International Relations* 28 (1998), 75-103.
- Alyakut, Ö., & Küçükkömürlü, S. (2018). Geleneksel Bir Ekmek Çeşidi: Yufka Ekmeği (A Traditional Bread Type: Yufka). *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 379, 395.
- Asutay, H., & Çarıkçı, T. (2015). Göçün ellinci yılında Almanya'da yükselen değer: Türk-Alman göçmen yazını. *Humanitas-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 17-32.
- Aytaş, G. (2003). Türkülerde turna. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, 28, 13-33.
- Bartram, D., Poros, M. V., & Monforte, P. (2017). Göç meselesinde temel kavramlar. *Hece İnceleme*.
- Başkurt, İ. (2009). Almanya'da yaşayan Türk göçmenlerin kimlik problemi. *HAYEF Journal of Education* 6 (2), 81-94.
- Çakır, S. (2011). Geleneksel Türk kültüründe göç ve toplumsal değişim. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2011(24), 129-142.
- Doğan, A. A. (2001). Türkiye'den Almanya'ya göçün 40. yılında beklentiler ve gerçekler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 17-37.
- Ekici, Süleyman, and Gökhan Tuncel. "Göç ve insan." *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi* 5.1 (2015): 9-22.
- Emine-Çakır, Ü. (2022). Gelin kuşağı: bekâret kuşağı mı bereket kuşağı mı?. *Milli Folklor*, 34(134).
- Erişkon, B. (1992). Almanya'da yazanlardan yazılanlardan seçmeler, *Hürriyet Gösteri*, 144,23-24.
- Eryılmaz A. ve Jamin M. (1998) *Yabancı sığınan olur Türkiye'den Almanya'ya göçün tarihi*. Almanya: Klartext Verlag
- Esser, H., Lucke, D., Klein, H. J., Gukenbiehl, H. L., Waldrich, H. P., Kandil, F., ... & Zimmermann,

- G. E. (2003). Akkulturation. in Grundbegriffe der Soziologie (pp. 1-31). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Gelekçi, C. (2014). Türkiye'den Yurt Dışına Gerçekleşen İşçi Göçlerine Bağlı Olarak Dilimize Yerleşen Bir Kavram: "Almancılar". Hütad, (21).
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729(1), 50-57.
- Güvenç, B. (1994). İnsan ve kültür (6. baskı). Remzi Kitabevi
- Güvenç, B. (1997). *Kültürün ABC'si* (Vol. 67). YKY.
- Han, P. (2016). Soziologie der Migration: Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven (Vol. 2118). UTB.
- Hans, S. (2010). Assimilation oder Segregation?. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/almanyada-neonazilerin-molln-kentinde-3-turku-oldurmesinin-uzerinden-30-yil-gecti/2744856> (son erişim: 30.12.2022)
- <https://www.hurriyet.com.tr/seyahat/almanyada-bir-turk-mahallesi-kucuk-istanbul-kreuzberg-40065587> (son erişim: 30.12.2022)
- Hui, B. P. H., Chen, S. X., Leung, C. M., & Berry, J. W. (2015). Facilitating adaptation and intercultural contact: The role of integration and multicultural ideology in dominant and non-dominant groups. *International Journal of Intercultural Relations*, 45, 70-84.
- In bester Gesellschaft. Zirvedekiler gefördert vom bundesministerium für Bildung und Forschung. Vom Gastarbeiter zum Deutsch –Türken Dr. Rheinhardt von Leoprechting
- In bester Gesellschaft. Zirvedekiler gefördert vom bundesministerium für Bildung und Forschung. Von der Anwerbung zur Intergration, Prof. Dr. Rita Süßmuth
- Kahraman, F. (2018). Koşullu konukseverlikten hoşnutsuzluğa: Almanya'da yükselen yabancı düşmanlığını türk göçmenler üzerinden okumak. *Muhafazakar Düşünce Dergisi* 14 (53), 209-228.
- Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. A. Tanrıoğen (Edt.) Bilimsel araştırma yöntemleri. Anı.
- Kongar, Emre (1984). Kültür üzerine. Çağdaş Yayınları
- Namal, Y. (2012). Türkiye'de 1933–1950 Yılları Arasında Yükseköğretime Yabancı Bilim Adamlarının Katkıları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 14-19.
- Oktay, A. T. İ. K. (2015). *Gurbetçinin edebiyatı*. Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik, 3(1), 99-101.
- Özcan, E. D. E. (2017). Çağdaş göç teorileri üzerine bir değerlendirme. *İş ve Hayat*, 2(4), 183-215.
- Polat, S. (2020) Türkiye'deki geçici koruma altındaki yabancıların kurumlar ile uyumu. *Uluslararası Politik Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 57-72.
- Saleh, Arig. Rezeption arabischer Migrationsliteratur in Deutschland: eine Untersuchung am Beispiel der in Deutschland lebenden syrischen Autoren. Diss. 2011. 27
- Salim, M. (19.09.2011). Almanya'da göçmen edebiyatı, Neuesleben-Yenihayat Gazetesi. <https://yenihayat.de/2011/09/19/almanya%E2%80%99da-gocmen-edebiyati/> son erişim: 01.12.2022
- Schührer, Susanne. "Türkeistämmige Personen in Deutschland: Erkenntnisse aus der Repräsentativ untersuchung" *Ausgewählte Migrantengruppen in Deutschland*

- Spohn, Margret. Türkische Männer in Deutschland: Familie und Identität. Migranten der ersten Generation erzählen ihre Geschichte. transcript Verlag, 2002.
- Talas, M., G. Çatılı Özen vd. (2019). *Kültürel Antropoloji*. Lisans Yayıncılık
- Turan, A. (1991). Törelimizde kalın (başlık) adeti. *Milli Folklor*, 2(12), 39-42.
- Türk Dil Kurum Online Sözlüğü, <https://sozluk.gov.tr/> (son erişim: 28.09.2022)
- Türk Dil Kurumu, <https://sozluk.gov.tr/> (son erişim: 26.08.2022,
- Ünver, C. (2003). Almanya'ya Türk işgücü göçü: geçmişten geleceğe sorunlar, imkânlar ve fırsatlar. *Journal of Social Policy Conferences*. No. 45.
- Wilpert, C. (2007). *Göçte cinsiyet ve istihdam*. Kaya, A. ve Şahin, B.(Der.) Kökler ve Yollar Türkiye'de Göç Süreçleri içinde, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 158-184.
- Yalçın, C. (2004). *Göç Sosyolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Yaşar, H. (2012). Ahmet Ümit'in Beyoğlu Rapsodisi'nde mekân olarak "Beyoğlu". *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 37-58.
- Yaşar, H. (2017). Osmanlı kapısında büyüyen Gayrimüslim bir halk: İstanbul Ermeni Toplumunu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 94-104.
- Yaşar, H. (2017). Samiha Ayverdi'nin eserlerinde mürebbiye eğitiminin yansımaları. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 486-501.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, O. (2016). Almanya'daki başarılı entegrasyon örnekleri-rol model olarak Türkler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 24, 303-318.
- Zafer, A. B. (2016). Göç çalışmaları için bir anahtar olarak "kültürleşme" kavramı. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(30), 75-92.
- Zengin, D. (2000). Göçmen edebiyatı'nda yeni bir yazar. Mehmet Kılıç ve "fühle dich wie zu hause" adlı romanı. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 40(3-4), 103-135.
- Zengin, D. (2011). *Alman edebiyatı 19. yüzyıldan günümüze kadar edebi devirler, önemli yazarlar, eserleri ve eserlerden okuma parçaları*. Pelikan Yayınları.
- Zengin, E. (2010). Türk-Alman edebiyatına tarihsel bir bakış ve bu edebiyata ilişkin kavramlar. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 12 (12), 329-349.

Yazar Katkıları

Yazarlar çalışmaya eşit oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Beyanı

Yazarlar arasında çıkar çatışması olmamıştır.

Üniversite Öğrencilerinin Tek Cinsiyetli Eğitim Modeline İlişkin Metaforik Algıları

University Students' Metaphorical Perceptions of the Single-Sex Education Model

Doç. Dr. Nazım ÇOĞALTAY
Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Siirt,
Türkiye
Siirt University, Faculty of Education, Siirt,
Türkiye
ORCID: 0000-0001-5676-4470
Email: ynscoğaltay@gmail.com

Öğr. Gör. Mehmet SEVGİ
Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Siirt,
Türkiye
Siirt University, Faculty of Education, Siirt,
Türkiye
ORCID: 0000-0003-2195-8392
Email: mehmet.sevgi56@gmail.com

Makale Bilgisi / Article Information

Cite as/Atıf: Çoğaltay, N. ve Sevgi, M. (2023). Üniversite öğrencilerinin tek cinsiyetli eğitim modeline ilişkin metaforik algıları. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 61-80.

Makale Türü / Article Types: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received: 02/02/2023 **Kabul Tarihi / Accepted:** 07/06/2023

Yayın Tarihi / Published: 30/06/2023

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Haziran/ June

Cilt/ Volume: 11 Sayı/ Issue: 1

Sayfa / Pages: 61-80

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği tespit edilmiştir.
/ This article was reviewed by at least two referees and found to be plagiarism free.

Yayıncı / Published by: Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü / Siirt University Institute of Social Sciences

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur (Nazım ÇOĞALTAY ve Mehmet SEVGİ).
It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited

* Bu çalışma için Siirt Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 17.06.2022 tarihinde onay alınmıştır. Evrak Tarih ve Sayısı: 17.06.2022-2886, Oturum Sayısı: 416

Öz

Üniversite öğrencilerinin tek cinsiyetli eğitim modeline ilişkin metaforik algılarının tespit edilmeye çalışıldığı bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımına dayalı olan olgubilim (fenomenoloji) deseninde yapılandırılmıştır. Çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin üçüncü sınıfında okuyan 119 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin tek cinsiyetli eğitim modeline ilişkin metaforik algılarını belirlemek amacıyla, “Tek cinsiyetli eğitim.....gibidir. Çünkü” ifadesinin yer aldığı yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda elde edilen veriler içerik analizine uygun olarak çözümlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin tek cinsiyetli eğitim modeli hakkında toplam 98 geçerli metafor ürettiği anlaşılmıştır. Üretilen bu metaforlar 8 farklı kavramsal kategori (Rahatlık, benzeşiklik, dinamiklik, verimlilik, tekdüze/sınırlılık, ciddiyetsizlik, yalnızlık, korunaklılık) altında değerlendirilmiştir. Araştırmada belirlenen kavramsal kategoriler tek cinsiyetli eğitim modeline ilişkin olumlu mesajları içerenler ile olumsuz mesajları içerenler olmak üzere iki temel başlıkta değerlendirilmeye çalışılmıştır. Öğrenciler tarafından en sık tekrarlanan metaforlar; ev (f=7), aile (f=4), hapishane (f=5) olduğu anlaşılmıştır. Çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre tek cinsiyetli eğitim modeline ilişkin daha olumlu tutum içerisinde olduklarını gösteren metaforlar ürettikleri anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci, Metafor, tek cinsiyetli eğitim.

Abstract

This study seeks to determine the metaphorical perceptions of university students about the single-sex education model. It is structured in a phenomenology pattern based on a qualitative research approach. The study group consisted of 119 students studying in the third year of Siirt University Faculty of Theology in the 2021-2022 academic year. In order to determine the metaphorical perceptions of the students regarding the single-sex education model, a semi-structured form with the expression stating “Single-sex education is like..... Because” was used. The data obtained at the end of the study were analyzed via content analysis. As a result of the analysis, it was understood that the students participating in the research produced a total of 98 valid metaphors about the single-sex education model. These metaphors were evaluated under 8 different conceptual categories (comfort, homogeneity, dynamism, efficiency, monotony/limitation, frivolity, loneliness, and shelteredness). The conceptual categories determined in the research were evaluated under two main categories: those containing positive messages about the single-sex education model and those containing negative messages. The most frequently repeated metaphors by students were house (f=7), family (f=4), and prison (f=5). In the study, it was understood that female students produced metaphors showing that they had a more positive attitude towards the single-sex education model compared to male students.

Keywords: Student, Metaphor, Single-sex education.

Giriş

Kız ve erkek çocukların ayrı okul veya sınıflarda eğitim almalarına vurgu yapan tek cinsiyetli eğitim konusu yüzyılı aşkın bir zamandan beri küresel çaplı bir ilginin merkezi konularından biri haline gelmiştir. Tek cinsiyetli eğitim uzun bir tarihi geçmişe sahiptir. Amerika Birleşik Devletlerinde 18 yüzyılda erkeklerin büyük bir kısmı erkek okullarına ve az sayıda kız öğrencide sadece kızların eğitim gördükleri okullara devam etmekteydi (Riordan, 1990). Amerika Birleşik Devletlerindeki benzer bir durum kıta Avrupa'sında da yaşanmaktaydı. Ancak zaman içerisinde toplumsal cinsiyet algılarındaki değişim, toplumların insan işgücüne olan ihtiyaçları doğrultusunda kadınların da sosyal yaşama entegre edilmelerinin gerekliliği gibi modern dünyadaki gelişmeler zamanla kadın ve erkeğe yönelik beklenti ve fırsatlar değiştikçe eğitim modeli tek cinsiyetli eğitimden karma eğitime doğru hızlı bir geçiş sürecini başlatmıştır.

Osmanlı İmparatorluğunun yıkılışı ile laik cumhuriyet düzenine geçen Türkiye'de de karma eğitim uygulaması ilk olarak 1927-1928 Eğitim-Öğretim yılı itibariyle ortaokullarda başlatıldığı ve zamanla tüm eğitim sistemine hakim olduğu görülebilmektedir (Karamuk, 1973). Ancak günümüzde her ne kadar tüm dünyada karma eğitim baskın bir yaklaşım olsa da erkek ve kadınların eğitimlerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin tartışmaların güncelliğini koruduğu görülebilmektedir. Bu bağlamda her kıtadan hala tek cinsiyetli eğitim modelinin uygulandığı çok sayıda öğretim kurumunun olduğunu görmek mümkündür. Örneğin 2006 yılında ABD tek cinsiyetli eğitime olanak sağlayan bir yasayı yürürlüğe koyup ve bunun sonucunda en az 540 kamu okulu öğrencilerine tek cinsiyetli eğitim olanağı sunmuştur (Madigan, 2009). Günümüz Türkiye'sinde de tek cinsiyetli eğitim modelinin uygulandığı birçok okul varlığını sürdürmektedir.

Eğitim modeline ilişkin yürütülen tartışmalara kaynaklık eden çok sayıda faktör söz konusudur. Toplumdaki hegemonik kültür yapısı, ideolojik ve kültürel üretim gibi kavramlar eğitimin tek cinsiyetli veya karma şeklinde yürütülmesinde belirleyici faktörlerdir. Ayrıca din olgusunun eğitim politikaları üzerinde ciddi bir etkiye sahip olduğu tartışma götürmez bir gerçekliktir. Başka bir deyişle eğitim türünün –tek cinsiyetli veya karma- belirmesinde toplumun kültürel, politik ve ideolojik yapısının yanı sıra akademik başarı kaygısı da belirleyici faktörler konumundadır (Mael, Alonso, Gibson, Rogers ve Smith, 2005; Madigan, 2009).

Sanılanın aksine tek cinsiyetli eğitimi tercih edenler sadece geleneksel muhafazakâr görüşü savunanlar ile sınırlı değildir. Liberal dünya görüşünü benimseyenler, feministler gibi toplumsal yapıyı ve mevcut düzeni değiştirme amacını güdenler de tek cinsiyetli eğitimi ısrarla savunmaktadır (Mael vd., 2005). Tarihsel süreçte din ile eğitim kurumları arasında sıkı bir ilişki olmuştur. Hristiyan inancının yoğun olduğu ülkelerde açılan Protestan ve Katolik okulları (Cenynes, 2013) ve İslam coğrafyasında dini ağırlıklı eğitim veren medreseler (Güven, 1998) din ile eğitim arasındaki ilişkinin somutlaştığı kurumlar olmuştur. Her iki inançta eğitimin cinsiyet temelli yürütülmesi konusunda ısrarcı olmuşlardır. Amerika Birleşik Devletlerinde ve Kıta Avrupa'sında ortaya çıkan özgürlükçü akımlar sayesinde dinin eğitim kurumları üzerinde etkisi giderek azalmış olsa da aynı durumun İslam coğrafyası için geçerli olduğunu söylemek olası değildir. Zira İslam dininin yaygın olduğu toplumlarda dinin eğitim kurumlarında etkisi daha uzun süre devam etmiş ve özellikle Osmanlı döneminde eğitimde dini içerikli bir yoğunlaşma yaşanmıştır (Çelenk, 2008). Cumhuriyetin ilanı ile birlikte dini eğitim veren kurumlar kapatılmış ve dinin eğitim üzerinde etkisi dramatik bir şekilde azalmıştır. Ancak sınırlı da olsa dinin eğitim üzerindeki etkisi hala söz konusudur (Çelenk, 2008). Son yıllarda Türkiye'de eğitim modeli konusunda kademelere göre bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Karma eğitim bir yasal bir zorunluluk olmasına rağmen bazı durumlarda din ağırlıklı bir müfredata sahip olan imam hatip ortaokullarında ve liselerde tek cinsiyete dayalı bir eğitim modelinin uygulanmasına olanak sağlandığı görülmektedir (1739 Milli Eğitim Temel Kanunu, 2. Bölüm Madde 15 – Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkân ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir). Bu maddeden de anlaşılacağı üzere tek cinsiyetli eğitim uygulamalarına dönük bir esneklik olduğu kolaylıkla görülmektedir. Son yıllarda tek cinsiyetli eğitim modeline yönelik artan bir ilginin sonucu olarak yükseköğretimde ilahiyat fakültelerinde tek cinsiyetli eğitim modelinin uygulandığı bilinmektedir. (Erpay ve Sümer, 2019)

Hem tek cinsiyetçi eğitim hem de karma eğitim yanlıları savundukları modelin her iki cins açısından daha yararlı olduğunu ısrarla savunurken ilgili araştırma sonuçları eğitim modelinin akademik

başarıya etkisinin ya çok sınırlı veya hiç olmadığını göstermektedir. Örneğin Amerika Kadın Üniversiteleri Birliğinin yayınladığı raporun sonucu her iki görüşü de yanlışlar niteliktedir. Rapor 100 makalenin verilerini incelemiş ve tek cinsiyetçi eğitim ile karma eğitim arasında etkililik noktasında önemli farkın olmadığını ortaya koymuştur (Morse, 1998). Benzer şekilde Howard ve Sansted'in (2003) çalışma bulguları eğitim modelinin akademik performansa her hangi bir katkısının olmadığını göstermiştir.

Eğitim tek cinsiyete dayalı olmalı fikrini savunanlar ile karma eğitim yanlıları arasında biteviye bir mücadele olduğu görülmektedir. Her iki grupta düşüncelerini haklı çıkaracak argümanlar ileri sürme konusunda birbirleriyle yarışmaktadır. Gerek yurt içinde (Uçar, 2017) gerekse yurt dışında (Bracey, 2006; Bradly, 2009; Madigan, 2009) tek cinsiyetli eğitim konusunda yapılan çalışmaların büyük bölümünün dini eğitim kurumlarına yönelik olduğu ve kamu okullarında yürütülen çalışma sayısı bağlamında önemli bir eksiklik olduğu görülmektedir. Her ne kadar karma eğitim mi, tek cinsiyetli eğitim mi tartışmalarının altında politik ve dini kaygılar önemli oranda kaynaklık etse de her iki görüşü benimseyenlerin daha çok bu yaklaşımların sağladığı bireysel ve toplumsal kazanımları öne çıkardıkları görülmektedir.

Tek cinsiyetli eğitim savunucuları bu modelin disiplin sorunlarını çözmeye etkili olduğunu, özgüveni artırdığını ve okul-terk oranlarını düşürdüğünü ileri sürmektedir. Bu görüşe göre tek cinsiyetli eğitim, her iki cinsin biyolojik ve gelişimsel ihtiyaçlarına daha uygundur çünkü bu modelin sağladığı öğrenme ortamları karşı cinsin sosyal baskısından uzaktır. Riordan (2002) tek cinsiyetli eğitimin daha düzenli ve kontrollü olduğunu, cinsiyet kaynaklı önyargılardan bağımsız olduğunu ve paydaşlar arasında daha sağlıklı ilişkilerin olduğunu belirtmektedir. Bazı araştırmacılar tek cinsiyetli eğitim yaklaşımının benimsendiği okullarda öğrencilerin daha az sıklıkta istenmeyen davranışlar sergiledikleri için öğretmenler disiplin sorunlarıyla harcadığı zamanı eğitim ve öğretim faaliyetlerine ayırmaktadır. Ayrıca bu tür okullardaki eğitim- öğretim ortamının özellikle sessiz, pasif ve utangaç kız öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak sağladığını, çünkü öğretim pratikleri ve uygulamaları kızların doğasına uygun bir şekilde düzenlenmektedir (Sax, 2006).

Tek cinsiyetli eğitimi savunanların dayanak noktalarından biri bu eğitim sisteminin insan doğasına daha uygun olduğunu çünkü erkek ve kızların doğaları gereği farklı öğrenme stillerine ve becerilerine sahip olduklarını ifade etmektedir (Sax, 2006). Bazı araştırmacılar bu varsayımı dayanarak kız ve erkeklerin ayrı okullarda eğitilmesi gerektiğini ısrarla savunmaya devam etmektedir. Söz konusu araştırmacıların çalışma bulguları tek cinsiyetli eğitimin sürdürüldüğü okullarda kız öğrencilerin öğrenmeye daha fazla zaman ayırdıkları, müfredatın kız dostu olduğunu ve kızların öz-yeterlilik düzeylerini artırdığını ortaya koymaktadır. Ayrıca bu tür okullar da kız öğrencilerin eğitim boyunca karşılaştıkları en önemli sorunlarından biri olarak bilinen cinsel taciz gibi olayların yaşanmadığını göstermektedir (Shaw, 1976; Sullivan, Joshi ve Leonard, 2010). Riordan'un (1990) konu ile ilgili görüşleri tek cinsiyetli eğitim yaklaşımının geniş toplum katmanları tarafından kabul görmesinin bir nedeni olarak görülebilir. Riordan tek cinsiyetli eğitimin özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük ve azınlıkların karşılaştıkları sorunların üstesinden gelme noktasında önemli katkılar sunabileceğini ileri sürmektedir. Örneğin, kız ve erkeklerin etkileşim, problem çözme ve öğrenme stilleri birbirinden farklıdır; kızlar daha konuşkan ve işbirliğine açık iken erkekler daha rekabetçi ve fiziksel bakımdan daha güçlüdür. Dolayısıyla tek cinsiyetli eğitimin insan doğasına daha uygun olduğunu ileri sürmektedirler (Kommer, 2006, Rice ve Dolgin, 2002; Roberson, 2010).

Tek cinsiyetli eğitim yanlıları bu yaklaşımın okul çıktıklarına büyük katkılar sunduğunu, kız ve erkek öğrenciler arasında akademik başarı farkını ortadan kaldırdığını ileri sürmektedir (Gurian, Stevens ve Daniels, 2009). Tek cinsiyetli eğitim modeli cinsel taciz ve toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını minimize etme noktasında öğrencilere önemli kazanımlar sağladığını ifade etmişlerdir. (Bradly, 2009). Row ve arkadaşları (1986) tek cinsiyetli okullarda eğitim gören kız ve erkek öğrencilerin matematik dersinde karma eğitim gören okullardaki öğrencilere göre daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Karma eğitime karşı olanların ileri sürdüğü bir diğer neden ise karma eğitim sisteminde müfredatın erkek çocukların başarılarına odaklandığını ve kızların ihmal edildiklerini ve yeterli ilgi ve kaynaktan yoksun olduklarıdır (Sullivan vd., 2010; Jackson ve Smith, 2000).

Buna karşın karma eğitim savunucuları karma eğitimin bireysel ve toplumsal yarar için bir zorunluluk olduğunu ileri sürmekte ve karma eğitimin sayısız yararları olduğunu ısrarla iddia etmektedirler. Bu tezi savunanlar, karma eğitimin bir takım olumsuz davranışları engellemede bariyer

görevi gördüğünü ve bu bağlamda öğrenmeye önemi katkılar sunduğunu belirtmektedirler. Örneğin karma eğitim erkek öğrencilerin kaba davranışlarını engelleyerek daha olumlu bir öğrenme iklimi sağlanmasına katkı sunmaktadır (Bradly, 2009). Kommer (2006) karma eğitim sayesinde kız ve erkeklerinin karşı cinse yönelik farkındalık düzeylerinin arttığını ileri sürmektedir. Halpern, Eliot, Bigler, Fabes, Hanish, Hyde, ve Martin'in (2011) konu ile ilgili saptamaları Kommer'i doğrular niteliktedir. Söz konusu araştırmacılar cinsiyete dayalı sınıflamanın basmakalıp inanışları ve cinsel ayrımcılığı pekiştireceğini ileri sürmektedir. Ayrıca araştırmacılar tek cinsiyetli eğitimin karşı cinsler arasındaki etkileşimi azalttığı için zararlı olduğunu ileri süren görüşlerinde doğru olmadığını ifade etmektedir (Balkin, 2002; Halpern vd., 2011; Lampkin, 2016). Tek cinsiyetli eğitime karşı çıkanların ileri sürdükleri diğer bir kanıt ise karma eğitimin cinsler arasında işbirliği ve hoşgörüyü artırdığı gerçeğidir (Lampkin, 2016). Kommer'e(2006) göre karma eğitimin sağladığı sosyal çevre sayesinde öğrenciler karşı cinsin nasıl düşündüğünü ve hissettiğini anlar ve tepkilerini ona göre ortaya koyar ve böylece karşı cinsler arasında dostça ilişkiler kurulur.

Türkiye'de tek cinsiyetli eğitim modeline ilişkin yapılan araştırmaların büyük bölümünün bu modelin uygulandığı ilahiyat fakültelerinde öğrenim gören öğrenci görüşleri ile sınırlı olduğu ve genel anlamda eğitim modeline ilişkin öğrenci görüşlerin tespit etmekten uzak olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili yapılan bilimsel araştırma sonuçları tek cinsiyetli modelde eğitim gören öğrencilerin genel memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır ve öğrencilerin ezici çoğunluğunun karma eğitim yerine tek cinsiyetli eğitim modelini tercih ettikleri görülmektedir. Karma eğitim yerine tek cinsiyetli eğitim tercih eden öğrenciler kız ve erkeklerin birlikte bulunduğu sınıflarda kolay iletişim kuramadıklarını, kendilerini rahat ifade edemediklerini belirtmişler (Fırat, 1989; Okumuş, 2007; Uçar, 2017).

Metafor, dikkat çekilmek istenilen, bir olgu veya olayın başka bir olgu ya da olaya benzetilerek açıklanmasıdır (Nikitina ve Furuoka, 2008) ; yani ifade edilen bir konuyu diğer bir konunun bakış açısından algılamaya ve anlamaya izin veren zihindeki bilgiler arasında bir ilişki kurma sürecidir (Eraslan, 2011). Metaforlar aynı zamanda neyin neye, hangi ölçüde, niçin ve nasıl benzetildiğini okuyan ya da dinleyene keşfetme fırsatı sunar(Salman, 2003).

Metaforlar yalnızca dil ya da mesajlar içinde yer almazlar, aynı zamanda aktif olarak anlam yaratıp hem mesajı hem de bağlamını anlamamızı şekillendirmeye yardımcı olurlar. Gerçekten de, son zamanlarda yapılan araştırmalar, metafor ve iletişim açısından çift yönlü bir nedensellik olduğunu göstermektedir. Yani, iletişimde metafor kullanımımız bilişerimizi şekillendirse bile, “metaforla zenginleştirilmiş bilişimiz” iletişiminizi şekillendirmektedir (Landau, Meier ve Keefer, 2010).Metaforlar eğitimde, siyasi söylemlerde, haberlerde, reklamlarda ve siyasi karikatürlerde oldukça yaygın bir şekilde karşımıza çıkmaktadır(Samuels, 2015).

Genel olarak, metaforların toplanmasında yaygın olarak kullanılan iki yaklaşım vardır. İlki, metaforların kendiliğinden kullanımıyla ilgilidir ki bunlar, konuşmalar, röportajlar veya kişisel anlatılar gibi “doğal olarak” meydana gelen söylemlerde görülebilir (Armstrong, 2008). İkinci yaklaşımda, “Öğrenmek..... gibidir” gibi araştırmacı tarafından oluşturulan yönlendirmeleri tamamlayarak ortaya çıkan açık metaforlardır (Jin ve Cortazzi, 2011).Bu çalışmada ikinci yöntem tercih edilerek öğrencilerin tek cinsiyetli eğitime ilişkin metaforik algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

- 1- Öğrencilerin tek cinsiyetli eğitim modeline ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
- 2- Söz konusu metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

Desen

Üniversite öğrencilerinin “tek cinsiyetli eğitim modeline” ilişkin metaforik algılarının ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımına dayalı fenomenolojik desen esas alınarak yapılandırılmıştır. Fenomonolojik araştırmaların öncelikli amacı, kişisel deneyimleri, genel düzeye taşımaktır (Creswell, 2013).Daha çok bireyin öznel deneyimleri ile ilgili olan (Patton, 2014) fenomenoloji, deneyimlerin yaşanmış oldukları şekilde tanımlanmasına dayanan olguların incelenmesi olarak anlaşılır. (Toombs, 2001). Bir başka deyişle bireyin olgularla ilgili deneyim ve algılarındaki farklılıklara odaklanır (Melanlıoğlu, 2013). Öğrencilerin kendilerinin de bizzat

deneyimliyor oldukları tek cinsiyetli eğitim ortamına ilişkin üretecekleri metaforlarla daha zengin bir içerik sunabilecekleri düşünüldüğü için bu araştırmada fenomenolojik desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören ve araştırmaya katılmaya gönüllü katılan 119 üçüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Tablo 1.

Katılımcılara ait demografik özellikler.

Cinsiyet	n	%
Kadın	79	66.3
Erkek	40	33.7
Toplam	119	100

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “*Tek cinsiyetli eğitim.....gibidir. Çünkü*” ifadesinin yer aldığı yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Formlar dağıtılmadan önce öğrencilere olgu hakkındaki metaforun diğer bir ifade ile mecazın herhangi bir şeye (somut, soyut, canlı cansız varlıklar) yapılabileceğini, çünkü ile de metaforun gerekçesinin açıklanması gerektiği anlatılmıştır. Yalnızca tek bir metafor üzerinde yoğunlaşmaları istenen öğrencilere formu doldurmaları için 30 süre verilmiştir. Metaforik algıyı ölçmeye yönelik yapılan önceki çalışmalarda da; üretilecek metafor ile kaynağı arasındaki bağlantıyı sağlamak amacıyla “gibi” kavramına, üretilen metaforların gerekçelendirilebilmelerine imkân sağlamak için de “çünkü” kavramına yer verildiği görülmektedir (Çoğaltay ve Aras, 2018; Saban, 2008; Kuzu, 2020).

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, elde edilen metaforlar “içerik analizi” tekniğinden yararlanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinin temel amacı, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbiriyle ilişkili verileri temalar ve kavramlar çerçevesinde sistematize etmek ve bunları yeniden düzenleyerek yorumlamaktır. İçerik analizi ile daha anlaşılır kavramlar ve ilişkiler elde edilerek betimsel analizle ulaşılamayan veya gözden kaçan tema ve kavramların farkına varmak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veriler kategorize edilirken sadece üretilen metaforun kendisine odaklanılmamış aynı zamanda metafora ilişkin gerekçe de göz önünde bulundurulmuştur. Böylelikle aynı metaforun farklı anlamlarda kullanılabilmesi de dikkate alınmıştır. Elde edilen verilerin analizi aşağıda açıklanmaya çalışılan beş aşamada gerçekleştirilmiştir:

(i)Kodlama ve ayıklama: Bu aşamada elde edilen formlarda öğrencilerin ürettikleri metaforlar alfabetik sıraya göre dizilmiştir. Böylelikle oluşturulan geçici liste dikkatle incelenerek öğrencilerin net bir şekilde herhangi bir metaforu üretip üretmedikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan incelemede metafor çalışmasının amacına yönelik cevapların olmadığı ve sebebi açıklanmayan metaforların bulunduğu formlar değerlendirmeye alınmamıştır.

(ii) Örnek Metafor Derleme: Katılımcıların doldurdıkları formlarından ilgili metaforu en iyi temsil ettiği varsayılan ifade alınmış ve 98 metafordan oluşan bir “örnek metafor listesi” oluşturulmuştur. Örnek metafor listesi iki temel amaç için hazırlanmıştır. Bunlardan ilki metaforların belli bir kategori altında toplanmasında kullanmak, ikincisi de araştırmanın veri analiz sürecini ve yorumlarını geçerli kılmak.

(iii) Kategori geliştirme: Öğrenciler tarafından üretilen metaforların neyi vurguladığı, nasıl gerekçelendirildiği, ne ile ilişkilendirilebileceği ve nihai olarak vermek istediği mesaj dikkate alınarak kategorize edilmiştir. Bu bağlamda verilerin analizi sonucu 8 farklı kavramsal kategori oluşturulmuştur.

(iv) Geçerlilik ve Güvenilirlik: Yıldırım ve Şimşek'in (2013) de belirttiği gibi, nitel bir araştırmada verilerin nasıl toplandığının rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması geçerliğin önemli ölçütlerindedir. Bu bağlamda araştırmada geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir. Ayrıca çalışmada geçerliği sağlamak için öğrencilerin verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bununla birlikte elde edilen metaforların temalara ilişkin kodlanması iki farklı kodlayıcı tarafından gerçekleştirilmiştir. Kodlayıcılar birbirinden bağımsız olarak üretilen metaforları kodlayıcı kategoriler geliştirmiş ve elde ettikleri kategoriler arasında eşleştirme yaparak kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik hesaplanmaya çalışılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki eşleştirme de Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirmiş olduğu formül (Güvenirlik=görüş birliği/görüş birliği+ görüş ayrılığı) kullanılarak kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) belirttiği gibi nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda güvenilirlik sağlanmış olmaktadır. Bu araştırmada kodlayıcılar arası güvenilirlik çalışmasında %93 oranında bir güvenilirlik hesaplanmıştır. Nihai olarak araştırmada elde edilen verilerle 98 metafor ve 8 kategoriden oluşan liste elde edilmiştir.

(v) Verilerin Bilgisayar Ortamına Aktarılması: Bu aşamada araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve bu veriler sayısallaştırılıp, frekans (f) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğrenciler tek cinsiyetli eğitim modeli hakkında 98 metafor üretmişlerdir. Öğrenciler tarafından en sık tekrarlanan metaforlar; ev (f=7), aile (f=4), hapisane(f=5) olduğu anlaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ürettikleri metaforlar, bu metaforlara ait frekans ve yüzdeler tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Tek Cinsiyetli Eğitim Modeline İlişkin Ürettikleri Metaforlar

Sıra	Metafor	f	Sıra	Metafor	f
1	Aile ortamı	4	50	Uzay boşluğundaki ay	1
2	Bina	1	51	Temiz toprak	1
3	Ev ortamı	2	52	Bahçe	1
4	Nar	1	53	Türlü	1
5	Cennet	1	54	Arkadaş ortamı	1
6	Taşlardan ayıklanmış Mercimek	1	55	Halı saha	1
7	Eşofman takımı	1	56	Kalem	1
8	Ev	7	57	Kahvehane	1
9	Ayrılanlı dürüm	1	58	Okyanus	1
10	Lale bahçesi	1	59	Pijama partisi	1
11	Aile	4	60	Özgürlük	1
12	Tavuk kümesi	1	61	Sade renkli tablo	1
13	Yurt ortamı	3	62	Hamam	1
14	İnci dükkânı	1	63	Konforlu koltuk	1

15	Kız yurdu	1	64	Bulut	1
16	Hapishane koğuşu	1	65	Müziksiz düğün	1
17	Medrese	1	66	Dünyadan soyutlanmış Ada	1
18	Kız kuran kursu	1	67	Yalnızlık-boş ada	1
19	Yarış	1	68	Yarısı dolu bardak	1
20	Homojen madde	1	69	Malzemesi eksik yemek	1
21	Altın günü	2	70	Meyvesiz ağaç	1
22	Huzur sokağı	1	71	Şekersiz çay	1
23	Zincirlerinden kurtulmuş bir mahkûm	1	72	Tek kokulu parfüm	1
24	Hapishane	5	73	Kabuğu soyulmuş elma	1
25	Aynı türden kuşlar	1	74	Siyah renkli kalem	1
26	Kitaplar	1	75	Cadılar ve vampirler dünyası	1
27	Pijama partisi	1	76	Müziksiz şarkı	1
28	Ayna	1	77	Limonsuz kolonya	1
29	Lezzetli bir yemek	1	78	İsotsuz çiğköfte	1
30	Hapishane koğuşu	2	79	Odun	1
31	Tek yönlü bir yol	1	80	Tuzsuz yemek	1
32	Gökkuşağı	1	81	Öğretmensiz okul	1
33	Renkli kalemler	1	82	Kurbanlık öküz	1
34	Kafes	1	83	Market Reyonu	1
35	Meclis	1	84	Peynirli poğaç	1
36	Neskafe	1	85	İçinde canlı olmayan bir deniz	1
37	Güneşsiz bir yaz	1	86	Tek başına yarış	1
38	Bölgelerdeki mezhep	1	87	Menekşe	1
39	16gb flaş bellek	1	88	Kafes	1
40	Yarım yaşam	1	89	Bozuk terazi	1
41	Kuş	1	90	Çöldeki kum	1
42	Bukalemun	1	91	Evin aynı yönüne bakan pencereleri	1
43	Altın	1	92	Tek türden bulunan çiçek	1
44	Cami	1	93	Tavuk kümesi	1
45	Muson ormanları	1	94	Balık	1

46	Ağacın yaprakları	1	95	Zırh	1
47	Gübresiz toprak	1	96	Maymun ortamı	1
48	Tek tuşlu telefon	1	97	Saat	1
49	Kuaför dükkânı	1	98	Mahalle	1

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere öğrenciler birbirinden bağımsız 98 metafor üretmişlerdir. Yapılan analizde her metafor verilmek istenen en son mesaj bakımından değerlendirilerek; sekiz kavramsal kategoriye ayrılarak değerlendirmeler yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda *rahatlık* kategorisinde değerlendirilen metaforlara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3.

Rahatlık Kategorisinde Değerlendirilen Metaforlar

Metafor	f		Gerekçesi
	Kadın	Erkek	
Bahçe		1	Çok rahat ve temiz ortam
Arkadaş ortamı		1	Daha rahat
Halı saha		1	Erkekler gider bayanlar gidemez, daha rahat.
Kahvehane		1	Her şey rahatlıkla konuşulur
Aile ortamı	4	1	Rahat ve samimi bir ortam
Pijama partisi	1	1	Daha rahat hareket ve istediğinizi konuşma özgürlüğü vardır
Özgürlük		1	Derse katılım ve iletişim konusunda daha rahat
Hamam		1	Erkeklerin girdiği yere kadınlar giremez
Konforlu koltuk		1	Kendimi daha rahat hissettiğim bir ortam
Bulut		1	Daha özgür daha rahat
Uzay boşluğundaki ay		1	Ay da sadece cinsleri arasında tek olup bağımsızdır
Yurt ortamı	3		Rahat ve kolayca kaynaşabilirsiniz
Ev ortamı	3		Rahat konuşup, rahat hareket edebiliyorum
Cennet	1		Cennette insanlar rahat, mutlu ve huzurludurlar
Eşofman takımı	1		Sınıf ortamında kendimi daha rahat hissediyorum
Ev	7		Evdeki gibi rahat ve serbestim
Kız kuran kursu	1		Bilgi alışverişi daha kolaydır

Aile	4	Daha özgür ve daha çok katılım olur
Altın günü	2	Hemcinslerinle daha rahat vakit geçirirsin
Huzur sokağı	1	Daha rahat bir ortam, iletişim daha iyi, daha güvenli bir ortam
Zincirlerinden kurtulmuş bir mahkûm	1	Kendini ifade etmekten çekinen kişi için baskın seslerin olmayışı ile rahat konuşulabilen bir ortam
Kız yurdu	1	Rahat bir ortam
Kuş	1	Kendimi daha rahat ifade edebiliyorum. Abdestim bozulur korkusu yok
Altın	1	Hem dinen hem de vicdanen rahat ve kıymetli bir ortam
Toplam	32	11

Tablo 3’de görüldüğü üzere 43 öğrencinin *rahatlık* kavramsal kategorisinde değerlendirilebilecek toplam 24 geçerli metafor ürettikleri görülebilmektedir. Bu kategorideki metaforlar genel olarak öğrencilerin tek cinsiyetli eğitim modelinin sunmuş olduğu sınıf ortamında kendilerini daha rahat ve özgür hissettiklerini ifade eden ve olumlu tutumu yansıtan mesaj içeriklerine sahiptir. En sık tekrarlanan metaforların ev (f=7), aile ortamı (f=4) ve yurt ortamı (f=3) olduğu görülebilmektedir. İlgili metaforlar incelendiğinde, öğrencilerin tek cinsiyetli eğitim ortamında kendilerini fiziksel ve ruhsal yönden daha rahat hissettikleri ve bu rahat ortamın da hemcinsleri ile daha sıcak ve samimi ilişkiler yürütmelerine zemin hazırladığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu kategorideki metaforlardan 32’sinin kadın, 11’inin ise erkek öğrenciler tarafından üretildiği görülebilmektedir. Buna göre tek cinsiyetli sınıf ortamında kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden kendilerini daha fazla rahat ve özgür hissettikleri yönünde olumlu tutum içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Aşağıdaki tabloda *benzeşiklik* kategorisinde değerlendirilen metaforlara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 4.

Benzeşiklik Kategorisinde Değerlendirilen Metaforlar

Metafor	f		Gerekçesi
	Kadın	Erkek	
Nar	1		Narın içindeki tanecikler hepsi aynıdır
Lale bahçesi	1		Herkes birbirine benzer
Tavuk kümesi	1		Aynı cinsiyetten insanların bir arada bulunduğu yer
Hapishane koğuşu	1		Aynı cinsiyetten olanlar aynı ortamdadırlar
Homojen madde	1		Her şey net belirgin bir görünümde
Lezzetli bir yemek	1		İçinde tadı bozacak bir madde yok
Tek yönlü bir yol	1		Sapacak bir yol yoktur

Ayna	1		Bir kız ne yaparsa öbürü ona bakıp aynısını yapıyor
Aynı türden kuşlar	1		Sürekli uyum halindedirler
Cami	1		Abdestimiz bozulmuyor
Ağacın yaprakları	1		Yaratılış olarak benzer oldukları için herhangi bir problem karşısında beraber hareket ederler
Sade renkli tablo		1	Renk cümbüşü yoktur
Toplam	11	1	

Tablo 4'te görüldüğü üzere 12 öğrenci *benzeşiklik* kavramsal kategorisinde değerlendirilebilecek toplam 12 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Bu kategoride tek bir kadın öğrencinin ürettiği olumsuz metafora olumlu bir anlam yüklediği (*hapishane koşusu: Aynı cinsiyetten olanlar aynı ortamdadırlar*) görülebilmektedir. Bu kategorideki metaforlar incelendiğinde öğrencilerin tek cinsiyetli eğitim ortamının hem cinsleri ile uyum içinde homojen, karmaşık olmayan bir sosyal yaşam alanı olduğunu düşündükleri anlaşılabilmektedir. Bu kategorideki metaforlardan 11'inin kadın, 1'inin ise erkek öğrenciler tarafından üretildiği anlaşılmıştır. Bu bulgu tek cinsiyetli sınıf ortamını kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla uyumlu bir ortam olarak nitelendirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Tablo 5'te de *dinamiklik* kategorisinde değerlendirilen metaforlara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 5.

Dinamiklik Kategorisinde Değerlendirilen Metaforlar

Metafor	f		Gereççesi
	Kadın	Erkek	
Bukalemun	1		Dışardan bakıldığında tek renk gözükür, ama aslına inildiğinde her biri farklı renktedir
Kitaplar	1		Farklı düşüncelerin, üslupların, bilgilerin olduğu bir ortamdır
Gökkuşağı	1		Her ne kadar cinsiyetler aynı olsa da kişilik bakımından farklıdır
Renkli kalemler	1		Farklı karakterlere sahip arkadaşlar var
Ayranlı dürüm	1		Ayran nasıl farklı bir tat veriyorsa dürüme tek cinsiyetli eğitimde öyle bir tat veriyor
Kalem		1	Her kalem farklı şeyler yazmaktadır
Türlü		1	Farklı özelliklere sahip öğrenciler
Toplam	5	2	

Tablo 5'de görüldüğü üzere 7 öğrenci, *dinamiklik* kavramsal kategorisinde değerlendirilebilecek toplam 7 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Bu kategorideki metaforlar genel olarak öğrencilerin tek cinsiyetli sınıf ortamının kendi içerisinde dinamik bir yapıya sahip olduğu

mesajını içermektedir. Bu kategorideki metaforlardan 5'inin kadın, 2'sinin ise erkek öğrenciler tarafından üretildiği anlaşılmıştır. Bu bulgu tek cinsiyetli sınıf ortamını kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha dinamik buldukları yönünde olumlu tutum içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Aşağıdaki tabloda *verimlilik* kategorisinde değerlendirilen metaforlara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 6.

Verimlilik Kategorisinde Değerlendirilen Metaforlar

Metafor	f		Gerekçesi
	Kadın	Erkek	
Yarış	1		Rekabet tek cinsiyetli ortamda daha fazla ortaya çıkar. Bu da kaliteyi artırır.
Muson ormanları	1		Bu ormanlarda verimlilik fazla, iklimi dengelidir
Temiz toprak		1	İyi verimli topraklar gibi saf, karışmamış
Gübresiz toprak	1		Eğitimi verimsizleştirir. Karşı cinse gereksiz ilgi duymaya sebep olur
Nescafe	1		Hazır ve tatsız
Güneşsiz bir yaz	1		Verimlilik düşecektir
Bölgelerdeki mezhep	1		Farklı mezhepler hakkında bilgi sahibi olamazsınız
Toplam	6	1	

Tablo 6'de görüldüğü üzere 7 öğrenci *verimlilik* kavramsal kategorisinde değerlendirilebilecek toplam 7 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Bu kategori öğrencilerin hem olumlu hem de olumsuz tutumlarını yansıttıkları kategoridir. İlgili metaforlar öğrencilerin bir kısmının (yarış, muson ormanları ve temiz toprak) tek cinsiyetli eğitim ortamının akademik açıdan daha verimli bir ortam sunduğunu düşündüklerini, diğer bir kısmının ise (*gübresiz toprak*, *nescafe*, *Güneşsiz bir yaz*, *bölgelerdeki mezhep*) tek cinsiyetli eğitim ortamının eğitimin niteliğini düşürdüğünü ve dolayısıyla verimliliği de olumsuz yönde etkilediğini düşündüklerini göstermektedir. Aşağıdaki tabloda *tekdüze/sınırlılık* kategorisinde değerlendirilen metaforlara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 7.

Tekdüze/Sınırlılık Kategorisinde Değerlendirilen Metaforlar

Metafor	f		Gerekçesi
	Kadın	Erkek	
Yarısı dolu bardak	1		Bu eksiklik ileride sorunlara yol açabilir. İletişimde özgüven eksikliğine yol açabilir
Hapishane	1	3	Sadece hemcinsimizle aynı ortamda olmak. Rahat konuşamıyoruz
Limonsuz kolonya	1		Her zaman bir eksiklik vardır

Hapishane koğuğu	1	Arkadaş çevrenin kontrol altına alınmasıdır
Tek tuşlu telefon	1	Hepsinin tek tip olması
Evin aynı yönüne bakan pencereleri	1	O pencereler aynı yöne baktığı için farklı yönlere bakan pencerelerin bakış açılarına yabancı kalırlar
Koğuğ	1	Hapishanede de kız ve erkek ayrı yerlerdedirler
Tavuk kümesi	1	Birbirine benzeyen sadece tek bir cinsiyet üzerinden fikir oluşuyor
Saat	1	Düşünceler, duygular birbirine çok yakın, ilgi alanları benzer; aynı yönde tekrar eder
Tek türden bulunan çiçek	1	Her öğrenci bir çiçektir, lakin farklı çiçeklerle olunca her bir çiçeğin farklılığı daha iyi hissedilir
16gb flaş bellek	1	Yetersiz kapasitededir
Yarım yaşam	1	Özgüvensizlik, eksiklik, kendini koruyamama düşüncesi hiçbir zaman bitmez
Müziksiz düğün	1	Neşeli kızlar yok
Dünyadan soyutlanmış Ada	1	Basit, standart. Zengin düşünceler olmaz
Tek kokulu parfüm	1	Hep aynı kokuyu alırsın.
Siyah renkli kalem	1	Tekdüze, renksiz bir sınıf ortamı
Müziksiz şarkı	1	Şarkının hoş gelmesi için müziğin ritmine ihtiyaç vardır
Odun	1	Karşı cinsle etkileşmediğimizden birçok yönden eksik kalıyorsun
Öğretmensiz okul	1	Büyük bir eksiklik yaşıyorsun
Market Reyonu		Bir reyondaki mal aynıdır
İçinde canlı olmayan bir deniz	1	İçinde farklı renklerin olmamasından dolayı
Menekşe	1	Menekşe çiçeğinin kokusu yoktur
Bozuk terazi	1	Bir kefesi arızalı
Peynirli poğaç	1	Dışı güzel ama içi boş
İsotsuz çiğköfte	1	Tadı var ama acısı eksik
Tuzsuz yemek	1	Her şey birbirini tamamlayacağı şey üzere vardır

Malzemesi eksik yemek	1	Yemek tam anlamıyla asıl lezzetine ulaşamamıştır. Tamamlanması gereken yönleri var
Kabuğu soyulmuş elma	1	Elma kabuğuyla bir bütündür
Toplam	12	18

Tablo 7’de görüldüğü üzere 30 öğrenci *tekdüze/sınırlılık* kavramsal kategorisinde değerlendirilebilecek toplam 28 adet geçerli metafor üretmişlerdir. En sık tekrarlanan metaforun ise Hapishane (f=4) olduğu görülebilmektedir. İlgili meteforlar incelendiğinde öğrencilerin tek cinsiyetli eğitim ortamının beraberinde sıradanlığı getirdiğini, birçok açıdan renksiz ve tekdüzeliğin hakim olduğunu ve bu durumun zihinsel ve duygusal yönden kendilerini sınırladığını düşündükleri anlaşılabilmektedir. Bu kategorideki metaforlardan 12’sinin kadın, 16’sının ise erkek öğrenciler tarafından üretildiği anlaşılmıştır. Bu bulgu tek cinsiyetli sınıf ortamını erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha çok tekdüze buldukları ve kendilerini sınırladığını hissettikleri yönünde olumsuz tutum içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Aşağıdaki tabloda ise *ciddiyetsizlik* kategorisinde değerlendirilen metaforlara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 8.

Ciddiyetsizlik Kategorisinde Değerlendirilen Metaforlar

Metafor	f		Gereçesi
	Kadın	Erkek	
Meclis	1		Her kafadan bir ses çıkıyor
Kuaför dükkânı	1		İnsanların birbirine saygı duymadığı, dedikodunun olduğu bir ortam
Mahalle	1		Herkesten bir ses, bir uğultu çıkıyor
Maymun ortamı	1		Böyle bir ortamda insanlar hareketlerine dikkat etmezler
Meyvesiz ağaç		1	Herkes istediği gibi konuşuyor. Karma eğitim olsaydı daha dikkatli davranılır
Şekersiz çay		1	Ciddiyetsiz bir ortam oluşur. Eğitim ortamı bütünden ayrılan bir bahçe olur.
Toplam	4	2	

Tablo 8’de görüldüğü üzere kadın öğrencilerden 4 kişi, erkek öğrencilerden 2 kişi *ciddiyetsizlik* kavramsal kategorisinde değerlendirilebilecek toplam 6 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Bu kategorideki metaforlar incelendiğinde, öğrencilerin tek cinsiyetli eğitim modeline ilişkin sadece hem cinsleriyle birlikte olmanın beraberinde getirdiği dedikodu, gürültü, lakaytlık gibi davranışlarla karakterize ciddiyetsiz bir sınıf ortamı olduğuna yönelik mesajları vermek istedikleri anlaşılmaktadır. Aşağıdaki tabloda *yalnızlık* kategorisinde değerlendirilen metaforlara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 9.

Yalnızlık Kategorisinde Değerlendirilen Metaforlar

Metefor	f		Gerekçesi
	Kadın	Erkek	
Okyanus	1		Uzaktan bakınca kendine çeker, ama içinde kendini tek hissedersin
Kafes	1	1	Karşı cinsle iletişim kuramıyorsun. Yalnız ve mutsuz.
Balık	1		Yaşadığı ortam sularla örülmüş bir duvar gibidir
Zırh	1		O zırh çıktığında ne yapacağını şaşırıp kalıyorsun
Boş ada	1		İnsanın farklı insanlarla aynı ortamda bulunmaması. Eğitim erkek- kadın eşitliğinde ilerler
Çöldeki kum		1	Tek başına kalmışsındır
Tek başına yarış		1	Karşı cinsten hiç kimse yok
Cadılar ve vampirler dünyası		1	Kadın ve erkeğin kutuplaşıp sosyallikten uzaklaşması ve birbirlerine farklı gözle bakması
Kurbanlık hayvan		1	Onlar kurbanlık için ayrı beslenilir
Toplam	5	5	

Tablo 9’da görüldüğü üzere kadın ve erkek öğrencilerden 5’er kişinin *yalnızlık* kavramsal kategorisinde değerlendirilebilecek toplam 10 adet geçerli metafor ürettikleri görülmektedir. Bu kategori, öğrencilerin tek cinsiyetli eğitim modelinde kendilerini karşı cinsten soyutlanmış olarak yalnız hissettiklerini ifade eden mesajların verilmek istendiği kategoridir. Aşağıdaki tabloda ise *korunaklılık* kategorisinde değerlendirilen metaforlara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 10.

Korunaklılık Kategorisinde Değerlendirilen Metaforlar

Metafor	f		Gerekçesi
	Kadın	Erkek	
Medrese	1		Kadın fitraten muhafaza olmak ister.
İnci dükkânı	1		İnciler ayrı bir yerde muhafaza edildikleri zaman ayrıcalıklı ve anlamlı görünürler. Böyle bir ortamda eğitim daha kaliteli olur
Taşlardan ayıklanmış Mercimek	1		Mercimek taşsız daha iyidir, yoksa dişlerimiz kırılabilir

Bina	1	Bina yapılırken harcına farklı bir malzeme eklenirse o bileşimin özü bozulur
Toplam	4	

Tablo 10’da görüldüğü üzere sadece kadın öğrencilerden 4 kişi *korunaklılık* kavramsal kategorisinde değerlendirilebilecek geçerli metafor üretmişlerdir. İlgili metaforlar incelendiğinde tek cinsiyetli eğitim modelinde kadın öğrencilerin kendilerini karma eğitim ortamına göre daha selamette ve güvende hissettikleri anlaşılmaktadır. Bu kategoride sadece kadın öğrencilerin yer alması dikkat çekicidir.

Sonuç ve Tartışma

Sosyal bir olguya ilişkin bilincimizin dışavurumunu sağlayan dilsel araçlar olarak görülebilecek olan metaforlar, araştırmamızda tek cinsiyetli eğitimin öğrencilerin üzerindeki etkilerini görmeye imkân sağlayacak bir araç olarak kullanılmıştır. Siirt Üniversitesi İlahiyat fakültesinin üçüncü sınıfında okuyan öğrencilere “*Tek cinsiyetli eğitim..... gibidir. Çünkü*” ifadesinin yer aldığı yarı yapılandırılmış form uygulanmış ve tek cinsiyetli eğitime ilişkin metaforik algıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada belirlenen kavramsal kategoriler tek cinsiyetli eğitim modeline ilişkin olumlu mesajları içerenler ile olumsuz mesajları içerenler olmak üzere iki temel başlıkta değerlendirilmeye çalışılmıştır;

i) Olumlu Kategoriler: Araştırmamızda kadın öğrencilerden 32’si, erkek öğrencilerden ise 11’i *rahatlık* kavramsal kategorisinde değerlendirilen toplam 43 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Bu kategori, tek cinsiyetli eğitim modelinde öğrencilerin kendilerini daha rahat ve özgür hissettiklerini ifade eden mesajların verilmek istendiği kategoridir. Bu kategoride öğrenciler tek cinsiyetli eğitim ortamında kendilerini daha rahat, daha güvende hissettikleri görülmektedir. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla bu kategoride metafor ürettikleri görülebilmektedir. Öğrenciler görüşlerini özellikle konuyla ilgili öne çıkan Ev(f=7), aile(f=5), aile ortamı (f=4) metaforlar aracılığıyla yansıtmışlardır. Araştırmanın bu bulgusu Wills, Kilpatrick, ve Hutton’un (2006) tek cinsiyetli sınıflarda kadınların gelişmiş güven ve özsaygı ve erkeklerin gelişmiş sorumluluk ve öz disiplin sergiledikleri bulgularla benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde, Wilson, Williams, Whitley ve Partin (2013) kırsal bir okul bağlamında tek cinsiyetli sınıflarla ilgili bir araştırmasında, kızların daha yüksek düzeyde düşüncelerini ifade ettiklerini ve genel olarak derse daha fazla katıldıklarını, ancak kızların karma ortamlarda daha düşük bir benliğe sahip olduklarını da belirtmişlerdir. Cui, Wang, Song ve Jin (2021) ise yaptığı nitel bir çalışmada erkeklere özel sınıfta öğrenme deneyiminin rahat olduğunu ifade eden katılımcı görüşlerinden bahsetmiştir. Bir başka çalışmada, tamamı kadınlardan oluşan sınıflardaki öğrenciler, kendilerini daha güvende hissedip ve daha yüksek düzeyde öz-yeterlik kazanabildiklerini (Cohen, Garcia, Apfel, ve Master 2006) ifade etmişlerdir. Araştırmamızda ayrıca öğrenciler *benzeşiklik* kavramsal kategorisinde değerlendirilebilecek toplam 12 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Bu kategori, öğrencilerin sınıf ortamında tek cinsiyetin olumlu anlamdaki uyumuna ilişkin mesajların verilmek istendiği kategoridir. Bu kategoride de kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok metafor ürettikleri görülebilmektedir. Tek cinsiyetli ortamların başarıyı nasıl etkileyebileceğini anlamak için Patterson ve Pahlke (2011) öğrenci özelliklerinin belirli bir okula “uyum” sorunlarıyla birlikte rol oynadığını öne sürmüştür. Araştırmamızda sadece kadın öğrencilerden 4 kişi *korunaklılık* kavramsal kategorisinde değerlendirilebilecek geçerli metafor üretmişlerdir. Tek cinsiyetli eğitim modelinde kadın öğrencilerin kendilerini korunaklı hissettiklerini ifade eden olumlu mesajların verilmek istendiği bu kategoriye ilişkin elde edilen araştırmamız bulgusu ile Azzarito ve Hill’in (2013) nitel araştırmasındaki, etnik azınlık kızlarının, kendilerini güvende hissettikleri ve başkalarının bakışlarından korundukları bulgusu ile paralellik göstermektedir. Bunun yanında Kadın öğrencilerden 2, erkek öğrencilerden 1 kişi *verimlilik* kavramsal kategorisinde değerlendirilebilecek toplam 3 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Bu öğrenciler tek cinsiyetli eğitim ortamının eğitimin niteliğini arttırdığını, kendilerini bu ortamda daha verimli kıldığını düşünmektedirler. Bu bağlamda Else-Quest ve Peterca (2015) kadın öğrencilerin tek cinsiyetli eğitim ortamlarında matematik, fen, okuma ve yazmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirerek akademik başarılarını iyileştirdiklerini bulmuşlardır. Araştırmamızın bu bulgusu ayrıca Hills ve Croston’un (2012) yaptığı araştırmada elde ettiği ergen kızların beden eğitimi dersinde sıklıkla tek cinsiyetli sınıfları tercih ettiği ve kadınların tek cinsiyetli sınıflarda performans düzeylerinin daha

yüksek olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Son olarak erkek öğrencilerden 5 kişi kadın öğrencilerden 2 kişi, *dinamiklik* kavramsal kategorisinde değerlendirilebilecek toplam 7 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Bu kategorideki metaforlar genel olarak öğrencilerin tek cinsiyetli sınıf ortamında sadece hemcinsleriyle birlikte olmalarına rağmen birçok farklılığı içinde barındırması bağlamında dinamik bir sosyal yaşam alanına atıfta bulunmaktadır.

ii) Olumsuz Kategoriler: Öğrencilerin olumsuz görüşlerini yansıttıkları *tekdüze/sınırlılık* kavramsal kategorisinde değerlendirilebilecek 30 adet geçerli metaforun üretildiği anlaşılmıştır. Bu metaforların 12'sinin kadın öğrenciler tarafından, 18'inin ise erkek öğrenciler tarafından üretildiği görülebilmektedir. Bu kategori, tek cinsiyetli eğitim modelinde öğrencilerin kendilerini hapsedilmiş gibi sınırlanmış hissettikleri ve karşı cinsin olmayışıyla tekdüze ve sosyalleşmelerine imkan tanımayan bir ortam olarak gördükleri olumsuz mesajların verilmek istendiği kategoridir. Allan (2010) da, katılımcıların "hâlâ kadınlığın baskın söylemleriyle çatışan dar ve rekabetçi yollarla başarıyı sergileme konusunda kendilerini kısıtlanmış hissettikleri" tamamı kadın olan bir okulda benzer kısıtlamalardan bahsetmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde kadın öğrencilerden 4 kişi, erkek öğrencilerden ise 2 kişi *ciddiyetsizlik* kavramsal kategorisinde değerlendirilebilecek toplam 6 adet geçerli metafor ürettikleri görülebilmektedir. Bu kategori, öğrencilerin sınıf ortamında hem cinsleriyle birlikte olmanın beraberinde getirdiği dedikodu kavga gibi olumsuz mesajların verilmek istendiği kategoridir. Spesifik olarak, erkekler tek cinsiyetli ortamlarda artan fiziksel taciz bildirirken, bazı kadınların daha fazla kavga/gürültü ettiği ifade edilmiştir. (Goodkind, Schelbe, Joseph, Beers ve Pinsky, 2013). Ayrıca kadın öğrencilerden 4'ü *verimlilik* kavramsal kategorisinde değerlendirilebilecek 4 adet olumsuz metafor üretmişlerdir. Bu öğrenciler tek cinsiyetli eğitim ortamının verimliliği olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Son olarak kadın ve erkek öğrencilerden 5'er kişinin *yalnızlık* kavramsal kategorisinde değerlendirilebilecek toplam 10 adet geçerli metafor ürettikleri görülmektedir. Bu kategorideki metaforlar tek cinsiyetli eğitim ortamının öğrencileri psiko-sosyal yönden yalnızlaştırdığını, karşı cinsle sosyalleşmeleri önünde bir engel oluşturduğuna dair mesajlar içermektedir.

Çalışmada ulaşılan bulgular ışığında yapılan tüm tartışmalardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Tek cinsiyetli eğitim modeline yönelik benzer metaforik çalışmalar yönetici ve öğretmen görüşlerine başvurularak yapılabilir.
- 2- Tek cinsiyetli ile karma eğitim modelinin etkililiğine ilişkin deneysel çalışmalar tasarlanarak hangisinin öğrenci verimliliğine ve performansına katkı sağladığı ideolojik yaklaşımlardan bağımsız tamamen pedagojik objektiflikle ortaya konulmalıdır.
- 3- Her iki eğitim ortamını deneyimlemiş öğretmenler ve yöneticilerle nitel araştırmalar tasarlanabilir.
- 4- Araştırmada hem olumlu hem de olumsuz öğrenci algıları dikkate alındığında tek cinsiyetli ve karma modelin alternatif olarak öğrenci seçimine imkan tanıyacak şekilde yaygınlaştırılması sağlanabilir.

Kaynakça

- Allan, A. (2010). Picturing success: young femininities and the (im) possibilities of academic achievement in selective, single-sex education. *International Studies in Sociology of Education*, 20(1), 39-54.
- Armstrong, S. L. (2008). Using Metaphor Analysis to Uncover Learners' Conceptualizations of Academic Literacies in Postsecondary Developmental Contexts. *International Journal of Learning*, 15(9).
- Azzarito, L., & Hill, J. (2013). Girls looking for a 'second home': Bodies, difference and places inclusion. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(4), 351-375.
- Balcı, S. (2020). Öğretmen Kavramına İlişkin Aday Psikolojik Danışmanların Algıları: Bir Metafor Analizi. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 1-8.
- Balkin, J. M. (2002). Is there a slippery slope from single-sex education to single-race education?. *The Journal of Blacks in Higher Education*, (37), 126.
- Bracey, G. W. (2006). Separate but superior? A review of issues and data bearing on single-sex education. *Education Policy Research Unit. Arizona State University*.
- Bradley, K. (2009). The impact of single-sex education on the performance of first and second grade public school students. *Georgia Educational Researcher*, 7(1), 1.
- Cohen, G. L., Garcia, J., Apfel, N., & Master, A. (2006). Reducing the racial achievement gap: social-psychological intervention. *science*, 313(5791), 1307-1310.
- Buyukozturk, S., Kilic Cakmak, E., Akgun, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri (23. Baskı). *Pegem Akademi*.
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.(Çev: M. Bütün; Ş.B. Demir). *Siyasal Kitabevi*.
- Cui, N., Wang, R., Song, F., & Jin, J. (2021). Experiences and perceptions of male nursing students in a single-sex class: A qualitative descriptive study. *Nurse Education in Practice*, 51,
- Çelenk, S. (2008). Türk Eğitim Tarihinde Lâikleşme Süreci. *Ilkogretim Online*, 7(2).
- Erpay, İ., & Sümer, N. (2019). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Tek Cinsiyetli Eğitim Modeline Bakışı (Siirt Üniversitesi Örneği). *Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(1), 121-150.
- Çoğaltay, N., & Aras, Z. N. Öğretmen adaylarının öğretmen atamalarında kullanılan sözlü sınava ilişkin algıları: Metefor analizi örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 211-230
- Else-Quest, N. M., & Peterca, O. (2015). Academic attitudes and achievement in students of urban public single-sex and mixed-sex high schools. *American educational research journal*, 52(4), 693-718.
- Eraslan, L. (2011). Sosyolojik metaforlar. *Akademik bakış dergisi*, 27(1), 1-22.
- Goodkind, S., Schelbe, L., Joseph, A. A., Beers, D. E., & Pinsky, S. L. (2013). Providing new opportunities or reinforcing old stereotypes? Perceptions and experiences of single-sex public education. *Children and youth services review*, 35(8), 1174-1181.
- Gurian, M., Stevens, K., & Daniels, P. (2009). Single-sex classrooms are succeeding. *Educational Horizons*, 87(4), 234-245.
- Güven, İ. (1998). Türkiye Selçukluları'nda Medreseler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 31(1).
- Halpern, D. F., Eliot, L., Bigler, R. S., Fabes, R. A., Hanish, L. D., Hyde, J., ... & Martin, C. L. (2011). The pseudoscience of single-sex schooling. *Science*, 333(6050), 1706-1707.
- Howard, H., Sansted, R., Peterson, D., & Du, Y. (2003). Single-gender 9th grade American government class. *Report to the Edina Public Schools Board of Education*.
- Hills, L. A., & Croston, A. (2012). 'It should be better all together': Exploring strategies for 'undoing' gender in coeducational physical education. *Sport, education and society*, 17(5), 591-605.
- Jeynes, W. H. (2013). The effects of Catholic and Protestant schools: A meta-analysis. *Journal of Catholic Education*, 12(2), 4.

- Jin, L., & Cortazzi, M. (2011). More than a journey: 'Learning' in the metaphors of Chinese students and teachers. In *Researching Chinese learners* (pp. 67-92). Palgrave Macmillan, London.
- Karamuk, Z. (1973). Cumhuriyetin 50. Yilinda Milli Fpitimimiz (*National education during the first 50 years of the Republic of Turkey*). *Milli Egitim Basim-evi*.
- Kommer, D. (2006). Boys and girls together: A case for creating gender-friendly middle school classrooms. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(6), 247-251.
- Landau, M. J., Meier, B. P., & Keefer, L. A. (2010). A metaphor-enriched social cognition. *Psychological bulletin*, 136(6), 1045
- Lampkin, D. P. (2016). *The girl factor: How single-sex learning environments affect African American girls' discipline referral rate*. Liberty University.
- Mael, F., Alonso, A., Gibson, D., Rogers, K., & Smith, M. (2005). Single-Sex Versus Coeducational Schooling: A Systematic Review. Doc# 2005-01. *US Department of Education*.
- Madigan, J. C. (2009). The education of women and girls in the United States: A historical perspective. *Advances in Gender and Education*, 1(1), 11.
- Memduhoğlu, H. B., & Mazlum, M. M. (2014). Bir değişim hikâyesi: Eğitim denetmenlerine ilişkin metaforik algılar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 28-47.
- Morse, S. (Ed.). (1998). *Separated by sex: A critical look at single-sex education for girls*. Amer Assn of Univ Women.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları: Nitel bir araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 266- 284.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Nikitina, L., & Furuoka, F. (2008). "A Language Teacher is Like...": Examining Malaysian Students' Perceptions of Language Teachers through Metaphor Analysis. *Online Submission*, 5(2), 192-205.
- Okumuş, E. (2007). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Problemleri-Dicle Üniversitesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(13), 59-94.
- Patton, Q M. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Çev: M.Bütün; S.B., Demir) 3.Baskı. Pegem Akademi.
- Patterson, MM & Pahlke, E. (2011). Tek cinsiyetli bir okulda kızların başarısı ile ilişkili öğrenci özellikleri. *Cinsiyet Roller*, 65 (9), 737-750.
- Rice, F. P., & K. G. Dolgin. 2002. The adolescent: Development, relationships and culture. 10th ed. Allyn and Bacon.
- Riordan, C. (1990). Girls and boys in school: Together or separate? New York: Teachers College Press.
- Roberson, A. E. (2010). *The efficacy of single-sex education: testing for selection and school quality effects* (Doctoral dissertation).
- Rowe, F. W., Baker, A. N., & Clark, H. E. (1988). The morphology, development and taxonomic status of *Xyloplax Baker, Rowe and Clark* (1986)(Echinodermata: Concentricycloidea), with the description of a new species. *Proceedings of the Royal society of London. Series B. Biological sciences*, 233(1273), 431-459.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Samuels, A. (2015). *The political psyche*. Routledge
- Salman, Y. (2003). Dilin Düşevreni: Eğretileme. *Kitaplık*, 65, 53-54.
- Sax, L. (2006). Six degrees of separation: What teachers need to know about the emerging science of sex differences. *Educational horizons*, 84(3), 190-200.
- Shapka, J. D., & Keating, D. P. (2003). Effects of a girls-only curriculum during adolescence: Performance, persistence, and engagement in mathematics and science. *American Educational Research Journal*, 40(4), 929-960.
- Shaw, J. (1976). Finishing school: Some implications of sex-segregated education. In D. L. Barker & S. Allen (Eds.), *Sexual divisions and society: Process and change* (pp. 133-149). Tavistock
- Sullivan, A., Joshi, H., & Leonard, D. (2010). Single-sex schooling and academic attainment at school and through the lifecourse. *American Educational Research Journal*, 47(1), 6-36.

- Uçar, R. U. (2017). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin profili, akademik eğilimleri ve aldıkları eğitime ilişkin memnuniyet algıları (inönü üniversitesi örneği). *Inönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 105-178.
- Toombs, S. K. (2001). Introduction: Phenomenology and medicine. In *Handbook of phenomenology and medicine* (pp. 1-26). Springer, Dordrecht.
- Yasemin, K. Eğitim Yöneticileri Ve Öğretmenlerin Akademisyen Kavramına İlişkin Metafor Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 557-582.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9.baskı). Seçkin Yayıncılık. s.254- 292.
- Wills, R., Kilpatrick, S., & Hutton, B. (2006). Single-sex classes in co-educational schools. *British Journal of Sociology of Education*, 27(3), 277-291.
- Wilson, H. E., Williams, M., Whitley, C., & Partin, J. G. (2013). Female-only classes in a rural context: Self-concept, achievement, and discourse.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Beyanı

Yazarlar arasında çıkar çatışması olmamıştır.

**Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programında Yer Alan Sosyal Beceriler Üzerine Nitel Bir
Araştırma: Uygulama, Engeller ve Öneriler**

***A Qualitative Research on Social Skills in Physical Education and Sports Curriculum: Practice,
Barriers and Suggestions***

Ufuk GÜNEŞ

Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
(Tezli Yüksek Lisans Mezunlu), Siirt, Türkiye

Siirt University, Social Sciences Institute
(Graduate Student), Siirt, Türkiye

ORCID: 0000-0003-4960-5791

Email: gunes.ufuk021@gmail.com

Doç. Dr. Rasim TÖSTEN

Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Siirt, Türkiye

Siirt University Faculty of Education, Siirt,
Türkiye

ORCID: 0000-0001-5135-7286

Email: rasimtosten@hotmail.com

Makale Bilgisi / Article Information

Cite as/Atıf: Güneş, U. ve Tösten, R. (2023). Beden eğitimi ve spor öğretim programında yer alan sosyal beceriler üzerine nitel bir araştırma: uygulama, engeller ve öneriler. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 81-105.

Makale Türü / Article Types: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received: 19/03/2023 **Kabul Tarihi / Accepted:** 03/05/2023

Yayın Tarihi / Published: 30/06/2023

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Haziran/ June

Cilt/ Volume: 11 Sayı/ Issue: 1

Sayfa / Pages: 81-105

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği tespit edilmiştir.
/ This article was reviewed by at least two referees and found to be plagiarism free.

Yayıncı / Published by: Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü / Siirt University Institute of Social Sciences

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur (Ufuk ÜNEŞ ve Rasim TÖSTEN). It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited

* Bu çalışmanın bir kısmı Siirt Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim dalında Ufuk GÜNEŞ'in hazırlanmış olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Öz

Bu araştırmanın amacı 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanan beden eğitimi ve spor öğretim programı özel amaçlarından 8. maddeye yönelik öğretmen görüşlerini incelemektir. Beden eğitimi ve spor öğretim programı 8. madde; iletişim, iş birliği, adil oyun (fair play), sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı becerilerine yöneliktir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomolojik) modeliyle desenlenmiştir. Araştırmaya Diyarbakır ili kamu ortaokullarında görev yapan toplamda 20 öğretmen katılmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme türünden yararlanılmıştır. Araştırmadaki verilere görüşme tekniğiyle ulaşılmıştır. Verileri elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde katılımcıların söz konusu olan becerileri geliştirmek adına sıklıkla takım sporlarından ve eğitsel oyunlardan yararlandığı sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin araştırmanın alt amaçlarına yönelik görüşleri ortaya konup tartışılmıştır. Burada öğretmenlerin uygulamalarından ve önerilerinden hareketle kendilerinin de yetersizlikleri olduğu görülmektedir. Özellikle sosyal becerilerin geliştirilmesi adına sportif etkinlikleri ön planda tuttukları bu süreci etkili planlamadıkları yanıtlardan anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin sosyal becerileri geliştirmek adına bütüncül yaklaşımları önerilir. Sosyal becerilerin bir bütün olduğu ve birbiriyle yakın ilişkili olduğu söylenebilir. Bu bakımdan planlanan etkinliğin kendi içinde tutarlı olması beklenir. Karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri paylaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi ve spor, Diyarbakır, öğretmen, öğretim programı, özel amaçlar.

Abstract

The aim of this research is to examine the opinions of teachers about the Article 8 of the physical education and sports curriculum implemented since the 2006-2007 academic year. The Article 8 regarding the physical education and sports curriculum is about communication, cooperation, fair play, social responsibility, leadership, sensitivity to nature, and respect for differences skills. The phenomenologic method, which is one of the qualitative research technique, was used in this study. A total of 20 teachers from public secondary schools in Diyarbakir province participated in the study. While preparing the study group, the criterion sampling was used. The data in the research were obtained through the interview technique. Semi-structured interview forms created to obtain the data were developed by the researcher. The obtained data are analyzed through content analysis. The findings demonstrated that the participants often benefited from team sports and educational games to improve the skills. It is recommended that teachers take a holistic approach to develop social skills. It can be said that social skills are a whole and are closely related to each other. In this respect, the planned activity is expected to be consistent within itself. Difficulties faced and solutions for them were shared.

Keywords: Physical education and sport, Diyarbakir, teacher, curriculum, special purposes.

Giriş

Toplumların geleceğini tasarlamasında eğitim programları önemli yer tutar. Eğitim programlarının temelinde yer alan felsefi, sosyal ve kültürel arka plan nasıl bir nesil inşa etmek istediğimizle ilgilidir. Bu anlamda okullar ve özelinde icra edilen öğretim programları belirleyicidir. Öğretim programları (müfredat) birer denencedir. Bu nedenle öğretim programları ihtiyaç duyulan özellikleri ne kadar karşıladığı, kalitesinin ve verimliliğin hangi düzeyde olduğu yönleriyle değerlendirme aşamasından geçer. Böylelikle yapılan eğitim faaliyetlerinin amaca ne kadar hizmet ettiğini, olumlu ve olumsuz yanlarını ancak değerlendirmeye belirlemek mümkündür (Ertürk, 1972).

Öğretim programları dinamik bir yapıya sahiptir ve toplumun beklentilerini karşılamak üzere zaman zaman değişikliklere uğramıştır (Demirhan, Bulca, Altay, Şahin, Güvenç, Aslan, Güven, Kangalgil, Hüyük, Koca, Açıkçada, 2008). 21 yy.'a gelindiğinde toplumların ihtiyaç duyduğu küresel beklentiler ve standartlar yeniden gözden geçirilmiştir. Bu bağlamda Türkiye’de davranışçı yaklaşımdan çıkılarak yerine pragmatizm ve varoluşçuluk temelinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir program hazırlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde bireyin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, birey merkezli etkinliklerin yoğunlaştığı aktif öğrenme ortamları öne çıkmaktadır. Bu değişiklikler çerçevesinde yapılandırmacı eğitim yaklaşımına uygun olarak hazırlanan ve öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerine yönelik etkinlikler içeren yeni beden eğitimi ve spor öğretim programı da 2006-2007 eğitim ve öğretim yılında uygulamaya konulmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

Beden eğitimi ve spor derslerinde çeşitli fiziksel etkinlikler planlanarak öğrencilerin spora olan ilgisini arttırmak, spor yapma isteğini sürekli hale getirmek, öğrencilerin motorik becerilerinin gelişmesine ve öğrencilerin sportif etkinliklerle adil oyun, liderlik, sosyal sorumluluk, iletişim becerileri vs. özelliklerini de kazanmasına katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Ayrıca fiziksel özelliklerine uygun spor branşlarına yönelerek öğrencilerin ülkeleri uluslararası spor organizasyonlarında temsil etmesini sağlamak amacıyla ilköğretim ve ortaöğretim programlarında ders içerikleri oluşturulmuştur (Pehlivan, 1989). Beden Eğitimi ve spor dersleri ilköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenleri, ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim kademesinde branş öğretmenleri tarafından yürütülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

Beden eğitimi ve spor dersi programlarının temel amacı fiziksel, bilişsel, psikolojik, sosyal ve devinimsel olarak öğrencilerin gelişimine katkı sağlamaktır. Bu amaçlara ulaşılması için yapılandırılmış eğitim yaklaşımına uygun olarak kazanım ve hareket becerileri hazırlanmıştır. Kazanım ve hareket becerilerinin yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleri doğrultusunda yaparak-yaşayarak ve sarmallık içerisinde aşama aşama öğretilmesi amaçlanmıştır. Süreç sonunda öğrencilerin kazanım ve hedeflere hangi düzeyde ulaştığının ölçülmesi gerekmektedir (Fişek, 1980). Bu doğrultuda Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı, ilköğretim ikinci kademesindeki öğrencilerin gelişim dönemlerindeki gereksinimleri ve eğitim öncelikleri dikkate alınarak “Hareket Yetkinliği” ve “Aktif ve Sağlıklı Hayat” olmak üzere iki temel öğrenme ve gelişim alanı üzerinde yoğunlaşmıştır. Ayrıca beden eğitimi ve spor dersindeki aktivitelerle öğrencilerin öz yönetim, sosyalleşme ve düşünme becerilerini geliştirmek için de birtakım kazanımlar bu öğretim programında yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

Öğretim programları kendi içerisinde esnek olabilir. Yapılandırmacı eğitim anlayışına göre düzenlenen beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı, öğretmenlerin görev yaptığı bölgenin sosyo-kültürel yapısı ve okulun fiziki şartları doğrultusunda eğitim ortamlarını hazırlamasına imkân tanır. Bu öğretim programı, öğretmenlerin hareket becerileri ve sağlıklı yaşam konulu temel başlıklarla ilgili etkinlikleri planlarken esnek olmasına imkân sağlar (Milli Eğitim Bakanlığı, 2009). Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, öğretim programlarını gerekli planlamaları yaparak uygulamaya çalışırlar. Dolayısıyla öğretmenler bu esnekliğe dayanarak uygulamalarını zenginleştirebilir ya da geliştirebilirler. Öğretmenlerin uygulamaya dair etkinlikleri çeşitlendirmesi sahada yaşanacak sorunları ve önerileri de beraberinde doğuracaktır. Bu uygulamalarda öğretmenlerin yaklaşıma dönük yüklemeleri, olayı kavrama biçimi ve öne çıkardığı mesleki yetkinlik de belirleyicidir. Öğretmenlerin öğretim

programlarında yer alan kazanımları ne ölçüde benimsediğini ve uyguladığını belirlemek hem emek ve maddiyat hem de zaman tasarrufu açısından önemlidir (Dikbayır ve Bümen, 2016).

Beden eğitimi ve spor öğretim programı, herhangi bir pilot uygulama yapılmadan resmi müfredat olarak kabul edilip uygulamaya konulması nedeniyle ihtiyaçları ne ölçüde karşılayacağı, olumlu ve olumsuz yönleri, pratikte ne kadar başarılı olduğu konusunda zamana ihtiyaç vardır (Erdoğan ve Öcalan, 2010). Bu nedenle yeni öğretim programına literatür taraması yapıldığında birçok çalışma (Bilir, 2008; Bulca vd., 2014; Demirhan, Türkoğlu, 2016; Erdoğan ve Öcalan, 2010; Işıkgöz, 2015; Kılıçaslan ve Baş, 2020; Özcan ve Mirzeoğlu, 2014; Pehlevan ve Şirin, 2009; Temel ve Kangalgil, 2019; Ünlü ve Erbaş, 2017; Yıldız vd., 2013) yapılmıştır. Ancak yeni beden eğitimi ve spor programının özel amaçlarına yönelik spesifik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin özel amaçlarda yer alan becerilere yönelik görüş ve önerileri araştırma konusu olarak seçilmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan programın yakın zamanda uygulamaya geçmesi, bu bağlamda program değerlendirme çalışmalarının branş bazında çok fazla çalışılmaması, Bakanlığın program geliştirme uzmanlarının çalışmalarını yeterince paylaşmıyor olması bu çalışmanın motivasyon kaynağını oluşturmuştur. Ayrıca saha uygulamalarında öğretmenlerin ne tür uygulamalara yer verdiği, hangi engellerle karşılaştığı ve güçlendirilmesi için neler önerdiğinin ortaya konulması önemli görülmektedir. Yine araştırmanın nitel yöntemle tasarlanmasının çalışmaya derinlik katması beklenmektedir. Bu durumdan hareketle beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin derslerinde özel amaçlarından 8. maddenin alt amaçları (işbirliği, fair play, doğaya saygı, farklılıklara saygı, iletişim becerileri, liderlik, sosyal sorumluluk) olan kavramlarla ilgili derste yer verdiği uygulamaların neler olduğu, bu uygulamaları yaparken karşılaştığı problemlerin neler olduğu ve bu kavramlara yönelik uygulamaların geliştirilmesine yönelik önerileri üzerinde durularak literatürdeki eksikliğin giderilmesi amaçlanmaktadır.

1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı beden eğitimi ve spor öğretim programında yer alan özel amaçlardan biri olan 8. maddeye (iletişim becerileri, iş birliği, adil oyun (fair play), sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı becerileri) yönelik beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüşlerini saptamaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İletişim becerileri ile ilgili sorular:

- İletişim becerilerini geliştirmeye yönelik ne gibi uygulamalara yer veriyorsunuz?
- İletişim becerilerini geliştirmeye yönelik önerileriniz nelerdir?
- İletişim becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yaparken hangi zorluklarla karşılaşıyorsunuz?

2. İş birliğiyle ilgili sorular:

- İş birliğini geliştirmeye yönelik ne gibi uygulamalara yer veriyorsunuz?
- İş birliğini geliştirmeye yönelik önerileriniz nelerdir?
- İş birliğini geliştirmeye yönelik uygulamalar yaparken hangi zorluklarla karşılaşıyorsunuz?

3. Adil oyun (Fair Play) ile ilgili sorular:

- Adil oyunu (Fair Play) geliştirmeye yönelik ne gibi uygulamalara yer veriyorsunuz?
- Adil oyunu (Fair Play) geliştirmeye yönelik önerileriniz nelerdir?
- Adil oyunu (Fair Play) geliştirmeye yönelik uygulamalar yaparken hangi zorluklarla karşılaşıyorsunuz?

4. Sosyal sorumluluk ile ilgili sorular:

- Sosyal sorumluluğu geliştirmeye yönelik ne gibi uygulamalara yer veriyorsunuz?
- Sosyal sorumluluğu geliştirmeye yönelik önerileriniz nelerdir?
- Sosyal sorumluluğu geliştirmeye yönelik uygulamalar yaparken hangi zorluklarla karşılaşıyorsunuz?

5. Liderlik ile ilgili sorular:

- a. Liderliği geliştirmeye yönelik ne gibi uygulamalara yer veriyorsunuz?
 - b. Liderliği geliştirmeye yönelik önerileriniz nelerdir?
 - c. Liderliği geliştirmeye yönelik uygulamalar yaparken hangi zorluklarla karşılaşıyorsunuz?
6. **Doğaya duyarlılık ile ilgili sorular:**
- a. Doğaya duyarlılığı geliştirmeye yönelik ne gibi uygulamalara yer veriyorsunuz?
 - b. Doğaya duyarlılığı geliştirmeye yönelik önerileriniz nelerdir?
 - c. Doğaya duyarlılığı geliştirmeye yönelik uygulamalar yaparken hangi zorluklarla karşılaşıyorsunuz?
7. **Farklılıklara saygı ile ilgili sorular:**
- a. Farklılıklara saygıyı geliştirmeye yönelik ne gibi uygulamalara yer veriyorsunuz?
 - b. Farklılıklara saygıyı geliştirmeye yönelik önerileriniz nelerdir?
 - c. Farklılıklara saygıyı geliştirmeye yönelik uygulamalar yaparken hangi zorluklarla karşılaşıyorsunuz?

2. Metot

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomolojik) ile gerçekleştirilmiştir. Olgubilim (fenomolojik) deseninde, sık kullanılan uygulamaları belirlemek ve araştırmada yer alan katılımcıların dile getirdiği anlamları tanımlayıp açıklamak amaçlanır (Annells, 2006). Olgubilim deseni genellikle bu iki soruya cevap arar: Belirlenen olguya yönelik deneyimler nelerdir? Belirlenen olguya ilgili deneyimlerin kazanıldığı koşullar nelerdir? (Cresswell, 2013). Olgubilim deseni kullanılmasının nedeni beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kendi deneyimlerine bağlı olarak görüşlerini açıklamaktır (Krueger ve Casey, 2000).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma grubunda amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde ölçüt olarak beden eğitimi ve spor öğretmeni olması ve ilköğretim okullarında aktif çalışıyor olması esas alınmıştır. Araştırma grubu Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü ilköğretim okullarında görev yapan 20 beden eğitimi ve spor öğretmeninden oluşmuştur. 20 kişiyle sınırlı olması yeterli veriye ulaşılmasındandır. Katılımcı görüşleri tekrara binmeye başladıktan sonra araştırmacılar görüşmeleri sonlandırmıştır.

Tablo 1.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri

Kod	Cinsiyet	Mezuniyet Alanı	Derece	Mesleki Kıdem	Veri Toplama Türü	Görüşme Süresi
Ö1	Erkek	Spor Yöneticiliği	Lisans	4 Yıl	Yazılı kayıt görüşme	24:02
Ö2	Erkek	Antrenörlük	Lisans	5 Yıl	Ses kaydı ile görüşme	21:02
Ö3	Erkek	Spor Yöneticiliği	Lisans	4 Yıl	Yazılı kayıt görüşme	23:39
Ö4	Erkek	Spor Yöneticiliği	Lisans	3 Yıl	Yazılı kayıt görüşme	16:24
Ö5	Erkek	Beden Eğt. Ve Spor Öğrt.	Lisans	3 Yıl	Ses kaydı ile görüşme	23:57
Ö6	Erkek	Beden Eğt. Ve Spor Öğrt.	Lisans	2 Yıl	Ses kaydı ile görüşme	21:59
Ö7	Erkek	Beden Eğt. Ve Spor Öğrt.	Lisans	8 Yıl	Yazılı kayıt görüşme	19:01

Ö8	Erkek	Beden Eğt. Ve Spor Öğrt.	Lisans	1 Yıl	Ses kaydı ile görüşme	23:37
Ö9	Erkek	Beden Eğt. Ve Spor Öğrt.	Lisans	4 Yıl	Ses kaydı ile görüşme	27:42
Ö10	Erkek	Beden Eğt. Ve Spor Öğrt.	Lisans	3 Yıl	Ses kaydı ile görüşme	30:02
Ö11	Erkek	Antrenörlük	Lisans	3 Yıl	Ses kaydı ile görüşme	25:41
Ö12	Erkek	Antrenörlük	Lisans	7 Yıl	Ses kaydı ile görüşme	19:02
Ö13	Erkek	Antrenörlük	Lisans	2 Yıl	Ses kaydı ile görüşme	21:31
Ö14	Erkek	Rekreasyon	Lisans	2 Yıl	Yazılı kayıt görüşme	26:05
Ö15	Erkek	Spor Yöneticiliği	Lisans	2 Yıl	Ses kaydı ile görüşme	18:44
Ö16	Kadın	Beden Eğt. Ve Spor Öğrt.	Lisans	2 Yıl	Ses kaydı ile görüşme	17:20
Ö17	Kadın	Beden Eğt. Ve Spor Öğrt.	Lisans	8 Yıl	Ses kaydı ile görüşme	31:10
Ö18	Erkek	Beden Eğt. Ve Spor Öğrt.	Lisans	2 Yıl	Ses kaydı ile görüşme	24:09
Ö19	Erkek	Beden Eğt. Ve Spor Öğrt.	Lisans	2 Yıl	Ses kaydı ile görüşme	22:28
Ö20	Erkek	Beden Eğt. Ve Spor Öğrt.	Lisans	18 Yıl	Ses kaydı ile görüşme	41:46

Tablo 1’de araştırmada yer alan katılımcılara yönelik bilgiler verilmiştir. Araştırmaya toplamda 20 öğretmen katılmış olup 2’si kadın diğerleri erkektir. Katılımcıların tamamı lisans düzeyinde mezuniyete sahiptir. Mesleki kıdemleri 1 ile 18 yıl arasında değişmektedir. Katılımcılardan 4’ü antrenörlük bölümünden, 4’ü spor yöneticiliği bölümünden, 1’i rekreasyon bölümünden ve 11’i beden eğitimi v spor öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur.

2.3. Veri Toplama Süreci

Beden eğitimi ve spor öğretim programında yer alan özel amaçlardan biri olan 8. maddenin 7 özelliği ile ilgili 3 sorudan oluşan toplamda 21 sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşmeler için hazırlanan formun kapsam geçerliliğini ve amacına uygunluğu için 2 öğretim üyesinin, biçim form geçerliği için yine 1 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Görüşmeler ortalama 20-30 dakika arası planlanmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanıldığından ötürü duruma göre görüşmeler 41 dakikaya kadar çıkmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerden izin alınarak kayıt cihazına kaydedilmiştir. Ses kaydı vermek istemeyen öğretmenlerle görüşmenin yazılı olarak yapılması teklif edilmiştir. Buna göre 15 katılımcı ile ses kaydı, 5 katılımcı ile yazılı kayıt yapılarak görüşmeler sağlanmıştır.

2.4. Araştırma Yayın Etiği

Araştırmada katılımcılardan gönüllülük esasına dayalı olarak görüşleri alınmıştır. Kayıt altına aldığımız verilerin katılımcı teyidi sağlanmıştır. Verilerin bilim dışında hiçbir yerde kullanılmayacağı ifade edilmiştir. Katılımcıların kimliğini ifşa edecek bilgiler kendisinden istenmemiştir. Ek olarak Siirt Üniversitesi Etik Kurulundan 26.12.2021 tarih ve 1811 sayılı toplantıyla etik kurul onayı alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersi müfredatında yer alan 8. maddedeki özel amaçlara doğrultusunda uygulama, engeller ve önerilere yönelik görüşleri belirlemeye çalışan her soru kendi içinde temalandırılmaya çalışılmıştır. Görüşmeler sırasında elde edilen her veriler deşifre edilmiştir, ardından araştırmanın amaçları doğrultusunda kategorize edilmiştir. Bu çalışmaya katılan öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlar verilmiştir. Kodlanan öğretmenlerin verdikleri yanıtlar uygulama, problem ve öneriler temalarında ayrı ayrı frekans değerleri oluşturularak analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu analizler sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın amacına yönelik olarak yorumlanmıştır (Bakaç, 2018).

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak adına katılımcıların özellikleri, veri toplama aracı ve verilerin toplama süreci ayrıntılı olarak paylaşılmıştır. Böylelikle inandırıcılığının artması amaçlanmıştır. Ayrıca bulgularda bolca veriye yer vererek teyit edilebilirliğin artması sağlanmıştır. Bu şekilde güvenilirliğin sağlanmasına gayret edilmiştir. Araştırmanın geçerliğini sağlamak adına kapsam geçerliği ve biçim form geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu şekilde dış geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Çözümlemelerde doğrudan alıntılara yer vererek ve tema oluşturma sürecini ayrıntılı olarak paylaşarak iç geçerliğin sağlanması adına çaba sarf edilmiştir. Araştırmacıların her birinin ayrı ayrı içerik çözümlenmeleri yaptıktan sonra ittifak ederek bulguları temalandırması ile de hem güvenilirlik hem de geçerlik desteklenmiştir.

3. Bulgular

Bu kısımda araştırmanın alt amaçlarına dair bulgular tablolar halinde verilmiştir. Her bir bulgu doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bulguların sunumunda araştırmanın alt amaçlarına bağlı sıra takip edilmiştir.

Tablo 2.

İletişim becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans değerleri

Temalar	Katılımcı Kodları	f
Doğru iletişim becerileri konusunda eğitsel diyalog kurma	Ö1,Ö2,Ö4,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20	13
Takım oyunlarına-eğitsel oyunlara yer verme	Ö1,Ö2,Ö4,Ö6,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20	13
Rol-model olma	Ö17,Ö10	2
Sosyalleştirme uygulamaları	Ö4,Ö19	2
Ders işleniş sırasında sorumluluk verme	Ö9,Ö18	2
Kitap okutma	Ö3	1
Eşli çalışma yöntemi	Ö6	1
Puanlama cetvelinde iletişim becerilerine yer verme	Ö16	
Özel bir uygulama yapmadım	Ö5	1

Tablo 2 incelendiğinde iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik en sık uygulamalar ($f = 13$) doğru iletişim becerileri konusunda eğitsel diyalog kurma ve takım sporlarına-eğitsel oyunlara yer verme uygulamalarıdır. Öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu ($f=9$) bu uygulamalara birlikte yer vermiştir. Bu konuda diğer uygulamalar oldukça az benzerlik ($f = 2$) göstermektedir. Aşağıda bulgularla ilgili bazı katılımcıların görüşleri verilmiştir.

Ö9 “Bu konuda öğrenciler kendi aralarında kötü bir üslupla iletişim kurabiliyorlar veya öğretmenlerine karşı aynı üslupla konuşabiliyorlar. Bu anlarda biraz daha sakin kalıp üsluplarının yanlış olduğunu, buna dikkat etmeleri gerektiğini, ses tonunu iyi ayarlaması gerektiğini belirtiyorum. Doğru iletişim becerilerini kazandırmaya çalışıyorum.

Ö18 “Öğrenciler arasında iletişimi kuvvetlendirmek adına derslerde bazen takım oyunlarına bazen de eğitsel oyunlara yer veriyorum. Bu oyunlarda kurduğum gruplarda öğrencilerin birbiriyle etkileşim halinde ve iletişim halinde olmasını sağlıyorum.”

Tablo 3.

İletişim becerilerini geliştirmeye yönelik yaşanan problemlere ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans değerleri

Temalar	Katılımcı Kodları	f
Öz güven eksikliğinden kaynaklı iletişimsizlik	Ö4,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13,Ö19	6
Karakteristik özellikler	Ö1,Ö2,Ö3,Ö6,Ö7	5
İletişim becerilerinin zayıflığı	Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö20	5
Akran zorbalığı-yıkıcı iletişim	Ö2,Ö8,Ö15,Ö18	4
Dil farklılığı sorunu	Ö2,Ö13,Ö16	3
Cinsiyet algısı	Ö6,Ö10	2
Öğrencilerin gereksiz konuşmaları	Ö11,Ö13	2
Yakın arkadaşlarla grup oluşturma	Ö10	1
Öğrencileri yeterli oranda tanımamadan kaynaklı iletişim problemi	Ö20	1

Tablo 3 öğrencilerde iletişim becerilerini geliştirirken öğretmenler tarafından yaşanan en sık problemin ($f=6$) öz güven eksikliğinden kaynaklı iletişimsizlik olduğu görülmektedir. Bu problemin ardından yaşanan en sık problemler ($f=5$) ise öğrencilerin karakteristik özellikleri ve iletişim becerilerinin zayıflığıdır. Akran zorbalığı ise karşılaşılan bir diğer önemli ($f=4$) problemdir. Aşağıda bulgularla ilgili bazı katılımcıların görüşleri verilmiştir.

Ö2 “Öğrencilerimiz daha çok problem yaratmaya yatkın oldukları için bu durum iletişim becerilerinin de zayıf kalmasına sebep oluyor.”

Ö6 “Maalesef ki öğrenciler arasında cinsiyet ayrımından kaynaklanan bazı anlaşmazlıklar oluyor çünkü çocukların daha önce kız ve erkek ortamında çok sık bulunmamalarından dolayı öğrencileri eğitsel oyunlarda karşı cinsle eşleştirdiğim zaman öğrenciler arasında mutlaka bir tartışmanın çıkmasına sebep olabiliyor.”

Ö12 “Bütün öğrencileri derse katmaya çalışıyoruz ancak kendini dersten soyutlamış, kenarda bekleyen, özgüven eksikliği olan çocuk çok var. Bu özgüven eksikliğinden dolayı içine kapanan öğrenci sayısı bir hayli fazla durumda.”

Tablo 4.

İletişim becerilerini geliştirmeye yönelik önerilere ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans değerleri

Temalar	Katılımcı Kodları	f
Takım oyunlarına veya eğitsel oyunlara daha fazla yer verilmeli	Ö2,Ö14,Ö15,Ö17	4

Alanında uzman kişilerce çocuklara iletişim becerileri ile ilgili eğitim verilmeli	Ö3,Ö19,Ö20	3
Öğretmenlere görev yaptığı bölgenin dili konusunda eğitim verilmeli	Ö5,Ö19	2
Drama,gösteri vs. uygulamaları yapılmalı	Ö1	1
Spor terimlerinin karşılığı öğretilmeli	Ö5	1
Karma(cinsiyet) gruplar halinde eğitsel oyunlara ağırlık verilmeli	Ö6	1
Tüm branşlar doğru iletişim konusunda ortak hareket etmeli	Ö8	1
Liderlik uygulamalarına ağırlık verilmeli	Ö10	1
Sınav ölçeklerinde iletişim becerilerine yönelik maddeler olmalı	Ö16	1
Öğrenci risk raporunun çıkarılmalı	Ö20	1
Beyanda bulunmadı	Ö4,Ö7,Ö13	3

Tablo 4 incelendiğinde uygulama bölümünde en sık tercih edilen takım oyunlarına veya eğitsel oyunlara daha fazla yer verme uygulaması öneri bölümünde de en sık önerilen ($f=4$) düşünce olmuştur. Bu konuda bir diğer ortak görüş ise ($f=3$) alanında uzman kişilerce çocuklara iletişim becerileri ile ilgili eğitim verilmesi olduğu görülmüştür. Aşağıda bulgularla ilgili bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

Ö15 “Ben şöyle bir önerim var; bireysel sporlardan ziyade takım sporlarına yönlendirebilir, öğrencilerin bu şekilde iletişimleri daha kuvvetlenebiliriz.”

Ö1 “Öğrenciler kendi karakteristik özelliklerinin farkına varırsa buna yönelik iletişim becerilerini geliştirebilir. Örneğin mesela ben bizim dersimiz olan beden eğitimi ve spor üzerine drama, gösteri vs. uygulamalar yapabiliriz”

Tablo 5.

İşbirliği becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans değerleri

Temalar	Katılımcı Kodları	f
Takım oyunları ile kolektif hareket etme bilincini oluşturma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö9,Ö11,Ö12,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö20,	14
Parkur ve istasyon şeklinde eğitsel oyunlara ağırlık verme	Ö1,Ö3,Ö4,Ö8,Ö10,Ö11,Ö14,Ö18,Ö19	9
Eğitsel diyaloglar kurma	Ö7,Ö10,Ö13,Ö19,Ö20	5
Karma(cinsiyet) gruplar oluşturma	Ö8,Ö9,Ö10,Ö17	4
Komut yöntemi	Ö6	1

Tablo 5 incelendiğinde işbirliğine yönelik uygulamalar incelendiğinde öğretmenlerin en sık görüş bildirdiği uygulama ($f=14$) takım oyunları ile kolektif hareket etme bilincini oluşturmaya yönelik etkinlikler olduğu görülmüştür. Bu konuda bir diğer önemli ortak görüş ise ($f=9$) parkur ve istasyon

şeklinde eğitsel oyunlara ağırlık verme uygulaması olarak tercih edilmiştir. Aşağıda bulgularla ilgili bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

Ö1 “İşbirliği konusunda takım sporları yer veriyorum. İstasyon şeklinde parkurlar kuruyorum. Bu istasyon çalışmalarında bir öğrenci işi yarıda bırakır, diğer arkadaş gelir tamamlar, şeklinde çalışmalar yapıyorum.”

Ö9 “Bulduğumuz coğrafyanın kültürel yapısından kaynaklı olarak karşı cinsle etkinlik yapmaya pek gönüllü değiller. Ben işbirliğini daha çok kız ve erkek öğrencileri birbirine kaynaştırmaya, kızlı erkekli işbirliği yapmaya yönelterek birlikte etkinlik yapmalarını sağlamaya çalışıyorum.”

Tablo 6.

İşbirliği becerilerini geliştirmeye yönelik yaşanan problemlere ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans değerleri

Temalar	Katılımcı Kodları	f
Yenilgiyi hazmedememe, kazanma hırsından kaynaklı işbirliğini bozma	Ö1,Ö7,Ö10,Ö14,Ö19	5
Cinsiyete dayalı önyargı-ayrışma	Ö5,Ö8,Ö9,Ö10,Ö16	5
Karakteristik özellikler (agresiflik, şımarıklık, içe kapanıklık vs.)	Ö2,Ö10,Ö16,Ö20	4
İşbirliği konusunda isteksizlik-bilgisizlik	Ö3,Ö8	2
Sürekli aynı kişilerle grup kurma isteği	Ö4,Ö15	2
Öğrenciler arasında iletişimsizlik	Ö10,Ö16	2

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin işbirliği becerilerini geliştirme konusunda yaşadığı problemlerin başında ($f=5$) yenilgiyi hazmedememe, kazanma hırsından kaynaklı işbirliğini bozma eyleminin olduğu sonucuna varılmıştır. Bu problemden sonra yaşanan en sık problem ise ($f=4$) öğrenciler arasında cinsiyete dayalı önyargı-ayrışma düşüncesi olmuştur. Öğrencilerin karakteristik özelliklerinden dolayı işbirliğine yanaşmaması ise ($f=4$) öğretmenlerin karşılaştığı bir diğer önemli problemdir. Aşağıda bulgularla ilgili bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

Ö2 “Öğrenciler ne pahasına olursa olsun kazanma uğruna bencil davranabiliyor ve işbirliği bozuluyor. Çocuklar karakteristik özelliklerinden dolayı ikili ilişkilerde olsun ya da takım oyunlarında olsun çocukların başına buyruk davranmayı yani sınıfla birlikte hareket etmemeyi tercih ediyor.”

Ö8 “İşbirliğine dayalı oyunları oynatırken çocuklarda özellikle cinsiyete dayalı olan bir gruplaşma söz konusu veya bir ayrışma durumu var. Öğrenciler kızlar futbol oynamaz, erkekler voleybol oynamaz düşüncesiyle bir araya gelmekten kaçınıyor”

Tablo 7.

İşbirliği becerilerini geliştirmeye yönelik önerilere ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans değerleri

Temalar	Katılımcı Kodları	f
Takım oyunları ve grup etkinliklerinin sayısı artırılmalı	Ö4,Ö5,Ö6,Ö9,Ö13	5
İstasyon, parkur gibi işbirlikçi öğrenme teknikleri daha sık kullanılmalı	Ö1,Ö13,Ö19	3
İşbirliğini artırmaya yönelik müfredatta değişiklikler yapılmalı	Ö3,Ö4	2
Karakter gelişimine yönelik eğitimler verilmeli	Ö3	1

Yetenek taraması iyi yapılmalı	Ö5	1
Her öğrencinin ortak yapabileceği spor branşlarına yer verilmeli	Ö9	1
Diğer branşlarla işbirliği konusunda koordineli bütüncül bir eğitim sistemi oluşturulmalı	Ö10	1
Öğretmenlere mesleki eğitimler verilmeli	Ö12	1
Düzyer sınıfları oluşturulmalı	Ö16	1
İlköğretim 1. Sınıftan itibaren beden eğitimi ve spor öğretmenleri derslere girmeli	Ö18	1
Öğrenciler örnek olay yöntemiyle takım örnekleri, spor olayları aktararak bilgilendirilmeli	Ö20	1

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin işbirliği becerilerini geliştirmeye yönelik sunduğu öneriler oldukça çeşitlilik göstermiştir. İşbirliği becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar olan “takım oyunları ve grup etkinliklerinin sayısı artırılmalı” ($f=5$) ve “istasyon, parkur gibi işbirlikçi öğrenme teknikleri daha sık kullanılmalı” ($f=3$) düşünceleri öneri bölümünde de en çok dile getirilen öneriler olmuştur. Aşağıda bulgularla ilgili bazı katılımcıların görüşlerin yer verilmiştir.

Ö6 “Eğitsel oyunlarla cinsiyet farklılıkları ortadan kaldırarak işbirliğine yönlendirilebilir. Takım olma duygusunu kazandıracak uygulamalar yapılabilir. Öğrenciler arasında birlik ve beraberliğin sağlanmasına yönelik oyunlar oynatılabilir.”

Ö9 “İşbirliğini artırma konusunda her öğrencinin yeteneklerinin ortaya çıkarılmasını sağlayan spor branşlarının daha fazla kullanılmasını önerebilirim.” **Ö19** “İşbirliği konusunda istasyon gibi işbirlikçi öğretim yöntemlerine uygun olan eğitsel oyunlara ağırlık verilmesinin çok faydalı olacağını düşünüyorum.”

Tablo 8.

Liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans değerleri

Temalar	Katılımcı Kodları	f
Doğuştan liderlik özelliklerine sahip öğrencilere liderlik görevi verme	Ö3,Ö6,Ö7,Ö10,Ö12,Ö13,Ö19,Ö20	8
Takım sporlarında-eğitsel oyunlarda liderlik (kaptanlık)	Ö3,Ö4,Ö14,Ö15,Ö16,Ö19	6
Eğitsel oyunlarda doğru liderlik özelliklerinin anlatma	Ö5,Ö7,Ö10,Ö13,Ö17,Ö20	6
Liderliğin öğrenciler arasında belli süre zarfında paylaşılması	Ö1,Ö4,Ö6,Ö14,Ö15	5
Ders işleyişinde belli sorumluluklar verme	Ö2,Ö4,Ö6,Ö11	4
Öz güveni düşük öğrencilere liderlik görevi verme	Ö9,Ö13,Ö17	3
Öğretmenlerin rol-model olması	Ö12,Ö7	2
Herhangi bir uygulama yapmadım	Ö8	1

Tablo 8 incelendiğinde liderlik becerilerine yönelik uygulamalara baktığımızda öğretmenlerin en sık tercih ettiği uygulamanın ($f=8$) doğuştan liderlik özelliklerine sahip öğrencilere liderlik görevi verme düşüncesi olduğu görülmüştür. Bu konuda “takım sporlarında-egitsel oyunlarda liderlik (kaptanlık)” ve “egitsel oyunlarda doğru liderlik özelliklerinin anlatılmalı uygulamaları” aynı frekans değerine sahip ($f=6$) önemli uygulamalardır. En yüksek frekans değerine sahip uygulamanın tersi bir uygulama şekli olan liderliğin öğrenciler arasında belli süre zarfında paylaştırılması uygulaması da öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu olarak ($f=5$) tercih edilmiştir. Aşağıda bulgularla ilgili bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

Ö3 “Ben lider olabilecek karakterde olan çocukları seçiyorum. Yani takımı destekleyebilen, takıma moral-motivasyon olarak güçlendirebilen, aynı zamanda size yardımcı olabilen öğrencilerden seçerek dersin işlenişini kolaylaştırıyorum.”

Ö19 “Okul olarak her sene okul sporlarına katılırız. Okul sporlarına katılmadan önce takım olarak yaptığımız çalışmalarda bir takım lideri seçme durumundayım. Bu konuda takımdaki bütün öğrenciler kaptan olmak istiyor ancak ben en uygun olan lideri seçiyorum.”

Tablo 9.

Liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik yaşanan problemlere ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans değerleri

Temalar	Katılımcı Kodları	f
Akran zorbalığı,hakaret, vs. olumsuz davranışlar	Ö1,Ö2,Ö5,Ö6,Ö9,Ö10,Ö11,Ö17,Ö18, Ö19,Ö20	11
Öğrenciler arasındaki rekabetten kaynaklı sorunlar(Kin, nefret, öfke vs.)	Ö3,Ö7,Ö12,Ö13,Ö15,Ö16	6
Bireysel hareket etme-ego	Ö2,Ö5,Ö6,Ö18	4
Öz güven eksikliği, isteksizlik	Ö4,Ö13,Ö14	3
Lider öğrencinin sorumsuz olması	Ö7	1

Tablo 9’da liderlik becerilerini geliştirme uygulamaları sırasında karşılaşılan en önemli problemin ($f=11$) akran zorbalığı, hakaret, vs. olumsuz davranışlar olduğu gözlemlenmiştir. Bu problemin ardından öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun karşılaştığı bir diğer önemli problem ise ($f=6$) öğrenciler arasındaki rekabetten kaynaklı sorunlar (kin, nefret, öfke vs.) olduğu görülmüştür. Aşağıda bulgularla ilgili bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

Ö2 “Görev verdiğim çocuklardan bazılarında “İşte hoca beni çok seviyor, ben olmazsam sınıfın düzenini sağlayan olmaz, sınıfa düzen veren kişi benim” gibi kendini vazgeçilmez olarak görüp gereksiz bir hava atma durumu söz konusu olabiliyor. Bazen bu konuda daha ileriye gidip arkadaşlarına da aşağılayıcı bir şekilde yaklaşır, kötü sözler söyleyebiliyorlar.”

Ö6 “Çoğunlukla lider seçtiğim öğrencilere karşı kin ve nefret duygusu oluşuyor. Lider seçtiğim öğrenciye karşı çıkararak kendilerinin lider olması gerektiğini söylüyorlar.”

Tablo 10.

Liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik önerilere ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans değerleri

Temalar	Katılımcı Kodları	f
Egitsel oyunlarda doğru liderlik becerileri anlatılmalı	Ö8,Ö14,Ö17	3
Teorik olarak liderlik eğitimleri verilmeli (seminer, örnek olay vs.)	Ö13,Ö18,Ö19	3
Liderlik bütün öğrencilere paylaştırılmalı	Ö1,Ö5,Ö15	3

Takım oyunları-müsabakalarda lider öğrencilerin liderlik becerileri geliştirilmeli	Ö10,Ö16	2
Liderlik eğitiminden önce öğrencilerin diğer özellikleri (saygı, özgüven, iletişim becerisi vs.) geliştirilmeli	Ö2	1
Takım oyunlarında görev paylaşımı yapılmalı (kolektif liderlik)	Ö4	1
Spor dallarında yeteneği olan öğrencilere rol-model olabilmesi için liderlik görevi verilmeli	Ö9	1
Liderlik özelliklerinin geliştirilmesi için müsabaka sayısı artırılmalı	Ö16	1
Beyanda bulunmadı	Ö3,Ö6,Ö7,Ö11,Ö12,Ö20	6

Tablo 10 incelendiğinde liderlik becerilerine yönelik önerilerin en çok ($f=3$) “eğitsel oyunlarda doğru liderlik becerileri anlatılmalı”, “teorik olarak liderlik eğitimleri verilebilir(semi-ner, örnek olay vs.)” ve “liderlik bütün öğrencilere paylaştırılmalıdır” olduğu görülmektedir. Bu konuda öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu ise ($f=6$) herhangi bir öneride bulunmamıştır. Aşağıda bulgularla ilgili bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

Ö5 “Derlerde veya etkinliklerde tek bir lider olmamalı, liderlik takım içerisinde birden fazla kişiye verilmelidir. Oyuncular arasında görev paylaşımı yapılmalı ve kolektif liderlik anlayışı benimsenmelidir.” **Ö18** “Liderlikle ilgili kısa filmler, örnek olaylar, tarihe damga vurmuş kişilerin hayatı izletilerek teorik eğitimler verilebilir.” **Ö8** “Öğrencilere eğitsel oyunlarda demokratik liderlikle ilgili bilgiler vermeye çalışırım.”

Tablo 11.

Sosyal Sorumluluk Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans Değerleri

Temalar	Katılımcı Kodları	f
Spor malzemesi sorumluluğu verme	Ö2,Ö3,Ö9,Ö13,Ö14,Ö16,Ö17,Ö20	7
Doğaya, çevreye, farklılıklara yönelik sorumluluk alma uygulamaları yapma	Ö1,Ö6,Ö8,Ö10,Ö12,Ö15,Ö18	7
Takım oyunlarında-eğitsel oyunlarda sorumluluk verme	Ö2,Ö4,Ö8,Ö9,Ö11,Ö19,Ö20	7
Sorumluluk alma bilincinin öğretilmesi	Ö4,Ö7,Ö14,Ö15,Ö16,Ö19	6
Öz güveni düşük olan öğrencilere sorumluluk verme	Ö3,Ö4,Ö14	3
Akran ilişkilerini kullanarak sorumluluk verme	Ö5	1
Rehberlik servisiyle işbirliği yapma	Ö14	1
Öğretmenin rol-model olması	Ö20	1

Tablo 11 incelendiğinde sosyal sorumluluk becerilerine yönelik uygulamalara baktığımızda ilk üç sıradaki “spor malzemesi sorumluluğu verme”, “doğaya, çevreye, farklılıklara yönelik sorumluluk alma uygulamaları” ve “takım oyunlarında-eğitsel oyunlarda sorumluluk verme” uygulamaları aynı frekans değerine ($f=7$) sahiptir. Bu durum öğretmenlerin çoğunluğunun ($f=10$) birden fazla uygulamaya

yer verdiğini göstermektedir. Bu konuda bir diğer çoğunluğa sahip uygulama ise ($f=6$) sorumluluk alma bilincinin öğretilmesi, olduğu görülmüştür. Aşağıda bulgularla ilgili bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

Ö6 “Sosyal sorumluluk olarak okulun temizliği sık sık çevre temizliği yapıyoruz. Çevrenin kirletilmemesi gerektiğini anlatıyorum. Doğaya saygılı olmamız gerektiğini öğretmeye çalışıyorum.” **Ö16** “Sorumluluk Alma konusunda öğrencilere okuldaki spor malzemelerine sahip çıkma, bunları koruma gibi görevler veriyorum.”

Ö14 “Öğrencilerin topluma duyarlı birer birey olması adına önce bu konuları hatırlatıyorum. Daha sonra eğitsel oyunlarda çocukların sosyalleşmeleri adına sorumluluk vererek bu becerinin yani sorumluluk bilincinin kazandırılması adına etkinliklerde bulunuyorum.”

Tablo 12.

Sosyal sorumluluk becerilerini geliştirmeye yönelik yaşanan problemlere ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans değerleri

Temalar	Katılımcı Kodları	f
Sorumluluk bilincinin eksikliği	Ö3,Ö5,Ö8,Ö10,Ö11,Ö13	6
Karakteristik özelliklerin sorumluluk görevini yerine getirmede olumsuz etkisi	Ö3,Ö6,Ö10,Ö15,Ö17	5
Ailelerin çocuklarını yetiştirme tarzı	Ö6,Ö7,Ö14,Ö17	4
Sorumluluk almaktan kaçınma- girişken olmama	Ö2,Ö4,Ö12,Ö14	4
Pandeminin etkisi	Ö2,Ö14	1
Sorumluluk konusunda bazı öğrencilere pozitif ayrımcılık yapıldığı düşüncesi	Ö5	1
Herhangi bir problem yaşanmadı	Ö9,Ö16,Ö19,Ö20	4

Tablo 12 incelendiğinde bu konuda öğretmenlerin karşılaştığı en sık problemin ($f=6$) olduğu görülmüştür. Öğrencilerin karakteristik özelliklerinden dolayı yaşanan problemler ise ($f=5$) bir diğer önemli problem olarak gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun karşılaştığı “ailelerin çocuklarını yetiştirme tarzı” ile “sorumluluk almaktan kaçınma- girişken olmama” problemleri ise aynı frekans değerlerine ($f=4$) sahiptir. Aşağıda bulgularla ilgili bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

Ö10 “Her aile çocuğu aynı şekilde yetiştirmiyor. Bu sebeple bazı öğrenciler verilen sorumlulukları yerine getirme konusunda art niyetli davranabiliyor.” **Ö17** “Bazı öğrenciler “okulda bu spor malzemeleri olmak zorunda veya devlet bu malzemeyi temin etmek zorunda” diye düşündüklerinden dolayı malzemeleri hor kullanabiliyor.” **Ö11** “Okulda en çok sıkıntı yaşadığım konu sorumluluktur. Öğrencileri serbest zaman etkinliği olarak özgür bıraktığım vakitlerde malzemeler tahrip ediliyor, verilen sorumlulukları yerine getirilmiyor.”

Tablo 13.

Sosyal sorumluluk becerilerini geliştirmeye yönelik önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans değerleri

Temalar	Katılımcı Kodları	f
Sorumluluk alma bilincini geliştirme konusunda teorik eğitimler verilmeli (seminer, örnek olay vs.)	Ö1,Ö13,Ö15,Ö16,Ö19	4
Takım oyunları-eğitsel oyunlarda sorumluluk alma bilincini geliştirebilir	Ö2,Ö9 Ö11,	3

Sorumluluk alma bilincinin aşılmasını için ailelere eğitim verilmeli	Ö10,Ö19	2
Sosyal sorumluluk projelerine önem verilmeli	Ö13,Ö14	2
Öğrencilerin sorumluluk alma isteğinin artırılması için iletişim becerilerine önem verilmeli	Ö4	1
Her sınıfa özel malzeme temin edilmesi öğrencilerin sorumluluk alma girişimini geliştirebilir	Ö5	1
Sorumluluk eğitiminde kurum veya kuruluşlarla işbirliği yapılmalı	Ö7	1
Öğrencilerin sorumluluk alabilecekleri etkinliklere (DYK, egzersiz kursları vs.) ağırlık verilmeli	Ö20	1
Beyanda bulunmadı	Ö3,Ö6,Ö8, Ö12,Ö17,Ö18	6

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin en sık önerdiği uygulamanın ($f=4$) “sorumluluk alma bilincini geliştirme konusunda teorik eğitimler verilmelidir (seminer, örnek olay vs.)” olduğu görülmektedir. Bu konuda karşılaşılan diğer problemler ise “sorumluluk alma bilincinin aşılmasını için ailelere eğitim verilmeli” ve “sosyal sorumluluk projelerine önem verilmeli” şeklindedir. Bu iki problem aynı frekans değerine ($f=2$) sahiptir. Bu konuda öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu ($f=6$) herhangi bir öneride bulunmamıştır. Aşağıda bulgularla ilgili bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

Ö20 “Sosyal sorumluluk konusunda her okulun bünyesinde daha çok takım çıkarılmasını, öğrencilerin daha çok takım sporları ile uğraşmasını, takım sporlarında seçilmeyen öğrenciler için de ayrı çalışmalar yapılmasını öneriyorum.”

Ö19 “Çocuklarda sorumluluk duygusunu geliştirmeye yönelik, nasıl sorumluluk almaları konusunda öğretmenlere ve ailelere eğitim verilip, seminer verilebilir.” **Ö13** “Öğrencilere bu konuda yapılmış olan çalışmalarını, aktiviteler teorik olarak aktarılarak öğrencilerin bu konuda sorumluluk bilinci sahibi olmasını sağlayabilir.”

Tablo 14.

Fair play becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans değerleri

Temalar	Katılımcı Kodları	f
Eğitsel oyunlar, takım sporları veya müsabakalarda fair play düşüncelerini benimsetecek uygulamalar yapma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö7,Ö8,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö16,Ö17,Ö18,Ö20	13
Etkinlikler sırasında eğitsel diyaloglar kurma (saygı, adil oyun, centilmence davranış vs.)	Ö1,Ö3,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10,Ö14,Ö15,Ö19,Ö20	11
Teorik olarak fair play ilkleri hakkında bilgi verme	Ö1,Ö4,Ö5	3

Tablo 14 incelendiğinde fair play becerilere yönelik uygulamalar oldukça homojen bir yapıya sahiptir. Şöyle ki bu konuda sadece üç uygulama dile getirilmiştir. Bu uygulamaların başında ($f=13$) “eğitsel oyunlar, takım sporları veya müsabakalarda fair play düşüncelerini benimsetecek uygulamalar yapma” uygulaması yer almaktadır. Bu uygulamadan sonra öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu ise ($f=11$) “etkinlikler sırasında eğitsel diyaloglar kurma (saygı, adil oyun, centilmence davranış vs.)” uygulamasını tercih etmiştir. Aşağıda bulgularla ilgili bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

Ö1 “Derlerde fair play ruhunu çocuklara anlatarak, gerek uygulamalı gerekse teorik bir şekilde (video, film, seminer şeklinde olabilir) çocuklara aşlamaya çalışabiliriz.” **Ö9** “Öğrencilere oyunlar sırasında doğru davranışların nasıl olması gerektiğini, sürekli güçlü arkadaşlarınızın aynı takımda olmasının oyundan zevk almalarına engel olacağını aktarıyorum.” **Ö13** “Genellikle spor müsabakalarında ben hem oyun oynadığı sırada hem de mola da çocuklarla konuşurum. Maç esnasında yanlış bir hareket olmuşsa bunu dile getiririm.”

Tablo 15.

Fair play becerilerini geliştirmeye yönelik yaşanan problemlere ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans değerler

Temalar	Katılımcı Kodları	f
Kazanma hırsı-fanatizm	Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10, Ö11,Ö12,Ö13,Ö17,Ö18,Ö20	14
Fair play ilkelerine aykırı davranışlar (hile, kötü söz, kötü davranış, saygısızlık)	Ö2,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14, Ö18,Ö19,Ö20	10
Çevresel etmenler- ailelerin yetiştirme tarzı	Ö1,Ö3,Ö7	3
Kendi düşüncesine kural yaratma	Ö2	1
Medyanın kötü algısı	Ö10	1
Herhangi bir problem yaşamadım	Ö16	1

Tablo 15 incelendiğinde fair play becerilerine yönelik uygulamalarda karşılaşılan en sık problemin ($f=14$) kazanma hırsı-fanatizm düşüncesi olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bu konuda yaşadıkları bir diğer önemli problem ise ($f=10$) fair play ilkelerine aykırı davranışlar (hile, kötü söz, kötü davranış, saygısızlık) olarak tespit edilmiştir. Bu konuda öğretmenlerin çoğunluğu ($f=7$) ilk iki sıradaki problemlerle ortak olarak karşılaşmıştır. Aşağıda bulgularla ilgili bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

Ö20 “Çocuklar oyun oynarken kazanma hırsının vermiş olduğu hazla arkadaşını düşürüyor ve ardından ben düşürmedim diyor. Yapılan müdahalenin fiziksel anlamda nizami olduğunu öne sürüyor.” **Ö7** “Çocuklar kendi aralarında futbol maçı yapıyor ve kazanan kaybedene takıma kazanmanın getirdiği hazla bazen hoş olmayan davranışlarda bulunup kötü sözler söyleyebiliyorlar.”

Tablo 16.

Fair play becerilerini geliştirmeye yönelik önerilere ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans değerler

Temalar	Katılımcı Kodları	f
Fair play konusunda teorik olarak bilgilendirme (seminer, örnek olay vs.)	Ö2,Ö6,Ö13,Ö15,Ö17,Ö19,Ö20	7
Takım oyunları veya eğitsel oyunlarda Fair play uygulamalarına ağırlık verilmeli	Ö1,Ö2,Ö3,Ö6	3
Ailelere çocukların yetiştirilmesi konusunda eğitimler verilmeli	Ö1,Ö3	2
Beden eğitimi ve spor ders saatleri artırılmalı	Ö10,Ö19	2
Empati becerisini geliştirmeye yönelik eğitim verilmeli	Ö12	1

Turnuva, bahar şenliği gibi uygulamaların artırılması	Ö16	1
Medya organları fair play ilkeleri hakkında bilgilendirme konusunda etkili kullanılmalı	Ö18	1
Beyanda bulunmadı	Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11,Ö14	7

Tablo 16 incelendiğinde fair play becerilerine yönelik önerilerin başında ($f=7$) “Fair play konusunda teorik olarak bilgilendirme (seminer, örnek olay vs.)” önerisi gelmemektedir. Bu konuda öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu ise ($f=3$) “takım oyunları veya eğitsel oyunlarda fair play uygulamalarına ağırlık verilmeli” önerisinde bulunmuştur. Bu konuda öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu ($f=7$) herhangi bir öneride bulunmamıştır. Aşağıda bulgularla ilgili bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

Ö3 “Aslında çocuklardan ziyade belki de önce ailelerin bilinçlenmesi lazım. Bu konularda çocuklardan çok ailelere eğitimlerin verilmesi, ailelerin yeteri kadar bilinçlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.” **Ö1** “Adil oyun üzerinde eğitsel oyunlara daha fazla ağırlık verilmelidir. Müsabaka anında da çocuklarının arkadaşlarını yerden kaldırmamasını, küfürsüz ve kötü sözsüz bir üslup kullanmasını öğretmeye çalışmalıyız.”

Tablo 17.

Farklılıklara saygı becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan uygulamalara ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans değerleri

Temalar	Katılımcı Kodları	f
Farklılıklara(cinsiyet, engellilik, dezavantaj vs.) yönelik eğitsel oyunlar ve takım sporları	Ö2,Ö4,Ö5,Ö8,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17	10
Öğrencilerle eğitsel diyaloglar kurma	Ö4,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö14,Ö15,Ö17,Ö19	10
Cinsiyetçi spor algısını değiştirmeye yönelik uygulamalar yapma	Ö6, Ö9, Ö13,Ö14,Ö17,Ö18	6
Farklılıklara saygı konusunda rehberlik servisiyle işbirliği yapma	Ö1,Ö3,Ö5,Ö14,Ö20	5
Çocukların farklılık hissetmemesi için özel bir uygulama yapmıyorum	Ö1,Ö11	2
Özel eğitim sınıflarında eğitim verme	Ö20	1

Tablo 17 incelendiğinde farklılıklara (cinsiyet, engellilik, dezavantaj vs.) yönelik eğitsel oyunlar ve takım sporları ile öğrencilerle eğitsel diyaloglar kurma uygulamaları öğretmenler tarafından en sık ($f=10$) tercih edilmiştir. Bu uygulamaların ardından öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu ise sporda cinsiyetçilik algısını değiştirmeye yönelik uygulamalar ($f= 6$), farklılıklara saygı konusunda rehberlik servisiyle işbirliği ($f=5$) uygulamalarına yer verdiği görülmüştür. Bu konuda öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu ($f=11$) birden fazla görüş bildirmiştir. Aşağıda bulgularla ilgili bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

Ö11 “Ben bu farklılığı olan öğrencileri eğitsel oyunlara katmaya çalışıyorum. Çocuklar başlarda bu oyunlarda çekinir ancak ben bu konu üzerinde ısrar ettiğim vakit o çekinceleri üstüne atar ve katılmaya çalışır.”

Ö13 “Özellikle cinsiyete dayalı spor düşüncesine karşı olarak derslerde sürekli uygulamalar yapıyorum. Genellikle grupları kız-erkek karma şekilde zorunlu olarak etkinlik yapmalarına mecbur kılıyorum.” **Ö8** “Bu

konuda derslerimde genellikle öğrencilerle sürekli diyaloglar kurarak engelli öğrencilerimize yönelik yapılan olumsuz davranışların önüne geçmeye planlıyorum.”

Tablo 18.

Farklılıklara saygı becerilerine yönelik yaşanan problemlere ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans değerleri

Temalar	Katılımcı Kodları	f
Olumsuz davranışlar (yadırgama, alay etme, hor görme, saygı duymama vs.)	Ö2,Ö3,Ö4,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö15,Ö19	10
Etnik köken, kültür ve dil farklılığı	Ö2,Ö4,Ö9,Ö10,Ö16,Ö18,Ö20	7
Cinsiyetçi spor algısı	Ö6,Ö13,Ö14,Ö17,Ö18,Ö19	6
Fiziksel farklılıklar sorunu	Ö8,Ö16,Ö19	3
Eğitsel oyunlarda pozitif ayrımcılığa karşı çıkma	Ö7,Ö11	2
Homofobik düşünceler	Ö1,Ö20	2
Takım oyunları-müsabakalar sırasında saygının yitirilmesi	Ö8	1
Medyanın olumsuz etkisi	Ö10	1
Herhangi bir problem yaşamadım	Ö5	1

Tablo 18 incelendiğinde farklılıklara saygı becerisine yönelik yaşanan problemlere bakıldığında öğretmenlerin en sık yaşadığı sorunun ($f=10$) öğrencilerin sergilediği olumsuz davranışlar (yadırgama, alay etme, hor görme, saygı duymama vs.) olduğu görülmüştür. Bu ana problemten sonra en sık rastlanılan sorun ($f=7$) ise öğrencilerin etnik köken, kültür ve dil farklılığından kaynaklı sorunlardır. Bu sorunların dışında cinsiyetçi spor algısı problemi uygulama kısmındaki cinsiyetçi spor algısını değiştirmeye yönelik uygulamalarla aynı frekans değerine ($f=6$) sahiptir. Aşağıda bulgularla ilgili bazı katılımcıların görüşlerin yer verilmiştir.

Ö19 “Hem engelli öğrencilerin arkadaşlarına yönelik olumsuz davranışları hem de diğer öğrencilerin engelli öğrencilere karşı olumsuz davranışları konusunda sıkıntılar yaşadım.”

Ö2 “Etnik köken farklılığından kaynaklı sorunları fazlasıyla yaşıyorum. Her sınıfta 4-5 tane Suriyeli öğrenci var ve bunların çoğu Türkçeyi çok az konuşabiliyor. Bu sebepten dolayı oyunlarda bu öğrencilerle iyi anlaşamadıkları için bu öğrencileri dışlama problemi söz konusu oluyor”

Tablo 19.

Farklılıklara saygı becerilerini geliştirmeye yönelik önerilere ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans değerleri

Temalar	Katılımcı Kodları	f
Öğrencileri empati kurma, farklılıklara saygı duyma konusunda teorik olarak bilgilendirme	Ö1,Ö2,Ö5,Ö8,Ö11,Ö20	6
Ailelere farkındalık eğitimi verilmeli	Ö3,Ö10,Ö18	3
Rehberlik servisiyle etkili işbirliği yapılmalı	Ö2,Ö19	2
Okullarda özel eğitim grupları oluşturulmalı	Ö3,Ö19	2
Okullar arası paralimpik oyunlar düzenlenmeli	Ö12,Ö13	2

Farklılıklara yönelik eğitsel oyunlara ağırlık verilmeli	Ö14,Ö17	2
Öğretmenler rol-model olmalı	Ö4	1
Ana okulundan itibaren müfredatlarda ders olarak yer almalı	Ö13	1
Engelli sporcular okullara davet edilmeli	Ö12	1
Homofobik düşüncelere karşı bilgilendirme eğitimi verilmeli	Ö20	1
Beyanda bulunmadı	Ö6,Ö7,Ö9,Ö15,Ö16	5

Tablo 19 incelendiğinde öğrencileri empati kurma, farklılıklara saygı duyma konusunda teorik olarak bilgilendirmeye yönelik öneriler en fazla görüş birliği ($f=6$) oluşturan düşüncedir. Bu konuda katılımcıların görüşleri uygulama ve problem kısmına göre daha heterojen bir yapıya sahiptir. Bu konuda öğretmenlerin önemli bir bölümü ($f=5$) herhangi bir görüş belirtmemiştir. Aşağıda bulgularla ilgili bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

Ö3 “BEP’li öğrencilerin birçoğunda uzmanlık gerektiren durumlar söz konusu olabiliyor. Bu yüzden rehberlik servisi ile birlikte koordineli hareket edip tamamen onların yönlendirmesiyle bir takım uygulamalar yapılabilir.”

Ö12 “Okullarda ve okullar arası paralimpik etkinlikler yapılabilir özel öğrencilere yönelik turnuvalar düzenlenebilir.” **Ö13** “Çocuklara küçüklükten itibaren fiziksel, zihinsel, ırk ayrımının aslında hiç önemli olmadığını, önemli olan şeyin insanca davranışlar sergilemek gerektiğini anlatmaya çalışırsak daha başarılı olabileceğimizi düşünüyorum.”

Tablo 20.

Doğaya saygı becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans değerleri

Temalar	Katılımcı Kodları	f
Doğaya saygı konusunda öğrencileri bilinçlendirmeye yönelik eğitsel diyaloglar kurma	Ö1,Ö3,Ö4,Ö7,Ö8,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14,Ö19,Ö20	11
Ağaç dikme veya sebze ekme ve bakımını yapma	Ö1,Ö2,Ö6,Ö9,Ö15,Ö16,Ö18,Ö19	8
Çevre temizliği yapma	Ö1,Ö2,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11	8
Rol-model olma	Ö4,Ö5,Ö7,Ö10,Ö11,Ö12,Ö17	7
Doğa gezisi yapma	Ö14,Ö20	2
Hayvanlara yiyecek-içecek verme	Ö1	1
Turnuvalarda maç sonrası saha temizliği	Ö17	1
İller arası turnuvalar sonrası tarihi yerlere gezi düzenleme	Ö20	1

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu ($f=15$) doğaya saygı becerilerine yönelik birden fazla uygulama yaptığı görülmüştür. Öğretmenler doğaya saygı konusunda en çok ($f=11$) doğaya saygı konusunda öğrencileri bilinçlendirmeye yönelik eğitsel diyaloglar kurma uygulamalarına yer vermiştir. Bu konuda “ağaç dikme veya sebze ekme ve bakımını yapma” ile “çevre temizliği yapma

uygulamaları” aynı frekans değerine ($f=8$) sahiptir. Bu uygulamaların dışında bir diğer çoğunluğa sahip uygulama ise ($f=7$) öğretmenlerin rol-model olması uygulamasıdır. Aşağıda bulgularla ilgili bazı katılımcıların görüşlerin yer verilmiştir.

Ö4 “Biz bu konuda gerek öğretmenler gerek veliler olarak öğrencilere rol model olmak zorundayız. Ben şahsım adına öğrencilere doğaya saygıyı, sevgiyi aşılama adına derslerde rol model olmaya çalışıyorum.”

Ö9 “Öğrenciler zamanla bu çevre temizliğinin bilincine varmış artık çöpleri kendileri topluyor ve bir öğretmen kontrolünde kendiliğinden yakıyorlar. Ayrıca her dönem okulda çocuklarla mevsimine göre ağaç dikimini ve belirli aralıklarla öğrencilerle bakımını yapıyoruz.”

Tablo 21.

Doğaya saygı becerilerini geliştirmeye yönelik yaşanan problemlere ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans değerleri

Temalar	Katılımcı Kodları	f
Öğrencilerin çevreyi kirletme eğilimi	Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö8,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö17,Ö19	11
Öğrencilerin doğayı tahrip etmesi	Ö4,Ö5,Ö11,Ö12	4
Ailenin yetiştirme tarzı	Ö7,Ö10,Ö13	3
Çevre temizliğinden sonra başka grubun çevreyi kirletmesi	Ö2	1
Hayvanlara saygı konusunda bilinçsizlik	Ö18	1
Herhangi bir problem yaşamadım	Ö1,Ö6,Ö9,Ö15,Ö16,Ö20	6

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerde karşılaştığı problemin ($f=11$) öğrencilerin çevreyi kirletme eğilimi olduğu görülmüştür. Bu konuda problem yaşamayan öğretmenlerin sayısının ($f=6$) diğer yaşanan probleme göre fazla olması dikkat çekmektedir. Aşağıda bulgularla ilgili bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

Ö14 “Doğaya saygı konusunda en önemli problem çevre kirliliği problemidir. Biz öğrencilerimizde bu konuda sıkıntılar yaşıyoruz.” **Ö7** “Çevreyi temiz tutma alışkanlığı aileden gelmediği zaman çocuklarda bu sorun yaşıyoruz. Çocuklara ailelerinden edinemediği çevre bilincini sonradan aşılama zor oluyor.” **Ö12** “Çevre bilinci gelişmemiş öğrenciler oyun oynarken veya koşarken ağaç dallarını kırmaya çalışıyor, ağaç yapraklarından kendilerine oyun aleti yapıyor.”

Tablo 22.

Doğaya saygı becerilerini geliştirmeye yönelik önerilere ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans değerleri

Temalar	Katılımcı Kodları	f
Ağaç dikme etkinlikleri yapılmalı	Ö4,Ö6,Ö9,Ö15,Ö16,Ö17,Ö19	7
Doğa yürüyüşleri yapılmalı	Ö5,Ö9,Ö12,Ö13,Ö14,Ö19,Ö20	7
Doğaya saygı konusunda teorik çalışmalar yapılmalı (seminer, örnek olay vs.)	Ö2,Ö12,Ö15,Ö17,Ö19	5
Okul dışında çevre temizliği yapılmalı	Ö4,Ö6,Ö8,Ö17	4
Ailelere doğaya saygı konusunda eğitimler verilmeli	Ö6,Ö18	2

Her sınıfın bir bahçesi veya ağacı olabilir	Ö5	1
Çocuklara hayvan sevgisini aşılacak adına her okul bir veya birkaç hayvan sahiplenilmeli	Ö1	1
Okul dışındaki çevresel faktörlere karşı önlem alınmalı	Ö10	1
Bisiklet yarışları etkinlikleri düzenlenmeli	Ö14	1
Müfredata zorunlu doğa etkinlikleri uygulamaları eklenmeli	Ö20	1
Beyanda bulunmadı	Ö3,Ö7,Ö11	3

Tablo 22 incelendiğinde doğaya saygı becerisini geliştirme adına ilk iki öneri olan ağaç dikme etkinlikleri yapılabilir ve doğa yürüyüşleri yapılabilir uygulamaları aynı frekansa ($f=7$) sahiptir. Bu konuda öne çıkan bir diğer öneri ise önemli bir çoğunluğa sahip olan ($f=5$) “doğaya saygı konusunda teorik çalışmalar yapılmalı (seminer, örnek olay vs.)” uygulaması olduğu görülmüştür. Aşağıda bulgularla ilgili bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

Ö15 “Duyarlı öğrencilerle beraber fidan diktik. Doğaya saygıyı artırmak adına bu tarz etkinlikler yaparak öğrencilerde doğa bilincini üretebiliriz.” **Ö20** “Okulların başka illerdeki okullarla turnuvalara katılırken çocukların gittiği illerdeki doğal güzellikleri gezmesine yönelik etkinliklerle doğa bilincinin gelişmesi sağlanabilir.”

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Beden eğitimi ve spor öğretim programında yer alan 8. maddeye ilişkin bulgular temalar halinde incelenmiştir. Her bir temada uygulama örnekleri, engeller ve öneriler birlikte değerlendirilerek tartışılmıştır.

Araştırmamıza göre öğretmenler öğrencilerde iletişim becerilerini geliştirmek adına öncelikle takım oyunlarına yer verdiği görülmüştür. Bu kapsamda öğretmenlerin oyunlarda eğitsel diyalogların kurulması gerektiğini belirterek bu şekilde iletişim becerilerinin geliştireceğini önermiştir. Kocaman’a (2006) göre öğretmenler öğrencileriyle iletişim kurarken öğrencilerini bir yetişkin gibi görmesi, göz teması kurması, akıcı ve yalın bir dil kullanması kullanması gerekir. Bu anlamda bakıldığında oyun içerisinde özellikle takım oyunları içerisinde etkili iletişim becerilerinin uygulanacağı geniş bir alan olduğu söylenebilir.

Öğrencilerde işbirliğini ve ortak hareket etme becerisini geliştirmek adına öğretmenlerin sıklıkla öne çıkardığı uygulamaların ve dile getirdikleri önerilerin çoğunlukla parkur istasyon gibi işbirliğine dayalı öğretim tekniklerini kullanmak olduğu görülmüştür. Böylelikle takım sporlarında ve eğitsel oyunlarda öğrencilerin işbirliğine yönelik becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir. Dülger’e (2006) ve Senemoğlu’na (2012) göre işbirliğine dayalı öğretim tekniklerini kullanmak öğrencilere özgüven kazandırması öğrencilerin birlikte hareket etmesi ve grubun başarısı için yardımlaşması adına önemlidir. Öte yandan bu becerinin geliştirilmesindeki engellere baktığımızda ise öğrencilerin kazanma hırslarının ve karşı cinsle işbirliği yapmak istememesinin ön planda olduğu görülmüştür. Gelişim dönemine ait özellikler (somut işlem dönemi) göz önünde bulundurulduğunda toplumsal cinsiyete ilişkin rollerin bu dönemlerde oturması haliyle öğrencileri olumsuz etkileyecektir. Cinsiyet rollerinin öne çıkmayacağı, etkinliklerin cinsiyet için ayırt edici olmayacağı etkinliklerin planlanması bu yaş grubundaki çocuklar için önemlidir.

Liderlik becerisini geliştirmeye yönelik olarak öğretmenler genellikle takım sporlarında ve eğitsel oyunlarda doğuştan liderlik özelliklerine sahip öğrencilere görev vermiştir. Çağdaş liderlik yaklaşımlarına göre liderliğin sonradan kazandırılacağı, liderlik davranışlarının geliştirileceği gerçeği

göz önünde bulundurulduğunda sınıftaki tüm öğrencilerin kendi içinde lider olabileceği proaktif etkinliklere odaklanmak gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin bu konudaki önerileri ise daha çok liderlik özelliklerine yönelik teorik eğitimlerin verilmesi gerektiği olmuştur. Ancak bu önerinin çok fazla işlevsel olacağını düşünmüyoruz nitekim eğitimde yaparak yaşayarak öğrenmelerin daha etkili sonuçlar verdiği, yapılandırıcılığın doğasında bireyin kendi deneyimlerinin öne çıktığı kabulü ağır basmaktadır. Weir'in (2014) yaptığı araştırmalar sonucu liderlik görevi verilen kişilerin problem çözme, grubu amaçlarına yönelik yönlendirme, özgüvenlerini geliştirme gibi özelliklerinin geliştiği görülmüştür. Öte yandan katılımcıların yaşadığı en önemli problem ise liderlik uygulamaları sırasında öğrencilerin kendilerini liderlik rollerine fazla kaptırıp akran zorbalığı yapmasıdır. Bu yönüyle etkinliklerin sınırlılığı doğmaktadır. İşbirliği, adil oyun ve iletişim gibi diğer sosyal unsurlar birbirini destekler niteliktedir. Birlikte değerlendirildiğinde etkinlikler doğru yönetilirse bu kaygıların büyük oranda izole olacağı söylenebilir.

Sosyal sorumluluk konusunda katılımcıların büyük çoğunluğunun herhangi bir çalışma yapmadığı ve sadece okul kurallarına yönelik sorumluluk uygulamalarını desteklediği tespit edilmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin ders bağlamında karşılaştığı sorunlardan bazıları öğrencilerin ders araç gereçlerine karlı sorumsuzluğu olmaktadır. Öğrencilerin spor malzemelerini koruma, eğitsel oyunlarda sorumluluklar verme gibi uygulamalarla bu durum güçlendirilmeye çalışılmıştır. Ancak öğretmenler öneri olarak çoğunlukla sosyal sorumluluk projelerini tanıtmaya yönelik teorik eğitimler verilebileceğini belirtmişlerdir. Öner (2005), araştırmasında öğrencilerin gerek okul içinde gerekse okul dışında sorumluluktan kaçındığı ve aileleriyle, çevresiyle çatışma yaşadığını dile getirmiştir. Yıldırım ve Yetim (1996) ve Ioan vd. (2011) çalışmalarında beden eğitimi ve spor derslerinin öğrencilerin sorumluluk alma bilincini geliştirme yönünde çok önemli olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla burada pürüzlerin olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin adil oyun kurallarına yönelik uygun davranışlar sergilemesi için takım sporlarına ve eğitsel oyunlara ağırlık verilmesi araştırma bulgularında öne çıkmıştır. Etkinlikler sırasında eğitsel diyaloglar kurarak adil oyun oynamaya yönelik davranışlar sergilemesi sağlanmaktadır. Ayrıca öğretmenler çoğunlukla adil oyun kuralları hakkında bilgilendirmeler yapılması gerektiğini önermişlerdir. Öğrenciler akranları ile oyun oynarken çoğunlukla üstünlük kurma, rekabet avantajı sağlama ve kazanma hırısından kaynaklı olarak adil oyun (fair-play) kurallarına aykırı davranmaktadır. Yıldırım'ın (2004) yaptığı araştırmalarda kazanma hırısından kaynaklı olarak kaybetmeyi hazmedememe, her ne olursa olsun kazanmayı isteme gibi sorunlar baş göstermiştir. Katılımcılarımız da sıklıkla aynı nedenlerden dolayı sorunlar yaşamıştır.

Doğaya saygı konusunda katılımcılar öğrencilerin özellikle çevreyi kirletmesinden ve ağaçları tahrip etmesinden dolayı problem yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu sorunları aşmak adına öğrencilerle genellikle doğada etkinlikler yaparak doğa sevgisini bu etkinlikler sırasında aşımaya çalışmıştır. Öneri olarak da katılımcılar çoğunlukla ağaç dikme ve hiking uygulamaları yaptırılması konusunda hemfikir olmuşlardır. Çöl (1998) ve Özdemir (2010) yaptığı çalışmalarda çocukların doğa ile sürekli iç içe olması, tarihi yerleri gezmesi, okul bahçesini düzenlemesi, canlı ve cansız varlıklara karşı bilgi sahibi olması ve doğa yürüyüşleri yapması gerektiğini belirtmiştir. Ancak doğa yürüyüşlerinin sınırlılığının güvenlik konusunda olacağı göz ardı edilmemelidir. Nitekim çocuğun doğayla bütünleşmesi sınırlı ölçüde olacağı ve her çocuğun aynı doğa zekasına ve beraberinde becerisine sahip olmayacağı göz önünde bulundurulduğunda durumun riskleri daha da görünecektir. Okulları sevimli hale getirmek ve kalıcı öğrenmeler sağlamak adına okul dışı etkinliklerin önemi büyüktür. Ancak öğretmenlerin bu konudaki yeterli özel bir alanıdır.

Farklılıklara saygı becerisini geliştirmek adına katılımcılar farklılığı olan öğrencilere yapılan olumsuz davranışların önüne geçmek için öğrencileri sürekli olarak etkinliklere katmaya çalışmıştır. Ayrıca bir diğer önemli problem öğrencilerin spor branşlarını cinsiyete göre ayırması olmaktadır. Problemi aşmak adına öğretmenler takım sporlarında cinsiyet ayrımı yapmadan birlikte hareket etmelerini sağlayacak etkinliklere ağırlık verdiğini belirtmişlerdir. Topçubaşı'na (2015) göre herhangi bir engeli olan çocukların akranları tarafından dışlandığı, hor görüldüğü, görmezden gelindiği, önyargı

ile yaklaşıldığı görülmüştür. Türkiye’de günümüzde engelli kişilerin toplumda aidiyet duygusunu kazanması adına yapılan çalışmalar artmış ve okullarda özel eğitim sınıfları oluşturulmaya başlanmıştır. Bu kaynaştırma çalışmalarıyla engelli bireylerin sosyalleşmelerini sağlayan uygulamalar yapıldığı görülmüştür (Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı, 2006; Fırat, 2008). Ancak farklılıklara saygı sadece engelli bireyler özelinde değil kapsayıcı eğitim uygulamalarının tamamıyla ilgilidir. Farklılıkları zenginlik olarak görmek, çatışmacı değil etkileşimci zeminde bu süreci yorumlamak çağdaş bir yaklaşımdır. Bu anlamda öğretmenlerin da kapsayıcı liderlik davranışları sergilemeleri beklenir.

Sonuç olarak öğretmenlerin araştırmanın alt amaçlarına yönelik görüşleri ortaya konup tartışılmıştır. Burada öğretmenlerin uygulamalarından ve önerilerinden hareketle kendilerinin de yetersizlikleri olduğu görülmektedir. Özellikle sosyal becerilerin geliştirilmesi adına sportif etkinlikleri ön planda tuttıkları bu süreci etkili planlamadıkları yanıtlardan anlaşılmaktadır. Bu kapsamda aşağıda bazı önerilere yer verilmiştir:

1. Öğretmenlerin sosyal becerileri geliştirmek adına bütüncül yaklaşımları önerilir. Sosyal becerilerin bir bütün olduğu ve birbiriyle yakın ilişkili olduğu söylenebilir. Bu bakımdan planlanan etkinliğin kendi içinde tutarlı olması beklenir.

2. Sosyal becerilerin geliştirilmesi adına öğretmenlerin ve öğrencilerin bu beceriler hakkında farkındalığının olması beklenir. Bu becerilere ihtiyacın ne derece olduğu ortaya konursa çözüm için daha etkili planlamalar yapılabilir.

Çalışmada mevcut durumun ortaya konması amaçlanmıştır. İçerik üretmek adına her bir sosyal beceri özelinde incelemeler yapılabilir.

Kaynakça

- Annells, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: Hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 56(1), 55-61.
- Bakaç, N. (2018). *Farklılıkların yönetimine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri*. (Tez No: 530053). [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry & reserch design: Choosing among five approaches* (3.Baskı). Sage.
- Çöl, Ş. (1998). *Kentlerimizde kimlik sorunu ve günümüz kentlerinin kimlik derecesini ölçmek için bir yöntem denemesi*. (Tez No: 78406). [Doktora Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demirhan, G., Bulca, Y., Altay, F., Şahin, R., Güvenç, A., Aslan, A., Güven, B., Kangalgil, M., Hüyük, D., Koca, C. ve Açıkkada, C. (2008). Beden eğitimi öğretim programları ve programların yürütülmesine ilişkin paydaş görüşlerinin karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 19(3), 157–180.
- Dikbayır, A., Bümen, N.T. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 6(11), 17- 38.
- Dülger, N. (2016). *Klasik ve işbirliği ile öğretim yaklaşımlarının ilköğretim birinci kademe (10-12 yaş) öğrencilerinin beden eğitimi derslerine yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi*. (Tez No: 434959). [Yüksek lisans tezi, Gedik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erdoğan, M. ve Öçalan, M. (2010). İlköğretim 2. kademe beden eğitimi ders programının değerlendirilmesine ilişkin beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri. *Sportre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(4), 151-162.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Yelkentepe Yayınları.
- Fırat, S. (2008). Belediyelerin engellilere dönük sosyal hizmet projeleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 19(1), 89-100.
- Fişek, K. (1980). *Spor tarihi, dünyada ve türkiye 'de spor yönetimi*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi.
- Ioan, T.D., Mihaela, C. & Sorin, D. (2011). Socializing students in physical education and sports activities Ovidius University Annals. *Series Physical Education and Sport / Science, Movement and Health*, 11(2), 638-644.
- Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı, (2006). *Erken çocuklukta farklılıklara saygı eğitimi el kitabı*. Derin Yayınları.
- Kocaman, V. (2006). *Çocuklarda iletişim becerilerini artırma yöntemleri*. (Tez No: 274324). [Yüksek lisans Tezi, Beykent Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research* (3.Baskı). Sage.
- Merriam, S.B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *Ortaöğretim beden eğitimi dersi öğretim programı (9–12. Sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Bursa.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Beden eğitimi dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara.79

- Öner, Ş. (2005). *Bir sorumluluk eğitim programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sorumluluk düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Özdemir, O. (2010). doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelere yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 125-138.
- Pehlivan, Z. (1989). *Ankara merkez ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin ders dışı spor faaliyetleri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulama*, (21. Baskı, ss. 486-497). Pegem Akademi Yayınevi.
- Topçubaşı, T. (2015). *Farklılıklara saygı eğitim programının öğrencilerin farklılıklara saygı düzeyine etkisi*. (Tez No: 393309) [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Weir, D. (2014). *Using student voice to develop student leadership in an inner city school*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Nottingham, UK.
- Yıldırım, İ. (2004). Fair Play: Kapsamı, Türkiye'deki görünümü ve geliştirme perspektifleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(4), 3-16.
- Yıldırım, İ. ve Yetim A.A. (1996). Ortaöğretimde beden eğitimi dersinin öncelikli amaçları üzerine bir araştırma. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3, 36-43.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

Yazar Katkıları

Bu çalışmada yer alan giriş, kavramsal çerçeve, yöntem, sonuç ve tartışma bölümlerinde her iki yazar da eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Beyanı

Yazarlar arasında çıkar çatışması olmamıştır.

Kültür Kavramı ve Müslüman Toplumun Kültür Sorunu

The Concept of Culture and The Cultural Problem of The Muslim Society

Muhammet Metin ADIGÜZEL

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler
Enstitüsü (Doktora Öğrencisi), Afyon, Türkiye
Afyon Kocatepe University, Institute of Social
Sciences (PhD Student), Afyon, Türkiye
ORCID: 0000-0002-9249-9050
Email: metin.jeodezi@gmail.com

Doç. Dr. Ahmet Ayhan KOYUNCU

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen-Edebiyat
Fakültesi, Afyon, Türkiye
Afyon Kocatepe University, Faculty of Arts and
Sciences, Afyon, Türkiye
ORCID: 0000-0002-5401-7647
Email: ahmetakoyuncu@hotmail.com

Makale Bilgisi / Article Information

Cite as/Atıf: Adıgüzel, M. M. ve Koyuncu, A. A. (2023). Kültür kavramı ve Müslüman toplumun kültür sorunu. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 106-121.

Makale Türü / Article Types: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received: 10/05/2023 **Kabul Tarihi / Accepted:** 01/06/2023

Yayın Tarihi / Published: 30/06/2023

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Haziran/ June

Cilt/ Volume: 11 Sayı/ Issue: 1

Sayfa / Pages: 106-121

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği tespit edilmiştir.
/ This article was reviewed by at least two referees and found to be plagiarism free.

Yayıncı / Published by: Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü / Siirt University Institute of Social Sciences

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur (Muhammet Metin ADIGÜZEL ve Ahmet Ayhan KOYUNCU). It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited

* Bu makale "Popüler Kültür ve Mahremiyetin Dönüşümü, Muhafazakârlığın Görünürlük Arzusu (Aysha Dergisi Örneği)" isimli yazım aşamasında olan doktora tezinden üretilmiştir.

Öz

Batılı bir kavram olan *kültür* çeşitli anlam katmanlarından geçerek günümüzde en açık karşılığını *toplumun yaşam tarzı* ifadesinde bulmuştur. Aydınlanma ve modernite süreci ile birlikte Batı dünyası seküler bir yaşam tarzı geliştirerek kültürü metafizik bağlarından koparıp maddi bir zemine oturtmuştur. 1950 sonrası dönemde bazı eleştirilerle karşı karşıya kalan modernite yerini postmoderniteye bırakırken, kültür kavramı da postmodern bir anlayış paralelinde kültürel çoğulculuk söylemine bağlanmıştır. Batı dünyasında mevcutta karşılığı olan bir kültürel süreç yaşanırken, Müslüman toplum geleneksel din anlayışını mutlaklaştırmakla mevcut şartlara yabancılaşmış ve bir kültür, bir yaşam tarzı geliştirememiştir. Geleneği taklitten ileri gelen denge bozucu durum kimi noktalarda Batı dünyasını taklitte aşılıma çalışılsa da sorun daha da derinleşmiştir. Makale, kültür kavramına yönelik betimsel bir araştırmadır. Kültür kavramının tarihsel arka planı, Batı dünyasındaki kültürel dönüşüm ve Müslüman dünyasının kültür kavramına yaklaşımı analiz edilmeye çalışılmıştır. Müslüman toplumun alternatif bir modernite geliştirme yeteneği kültürel gelişimine bağlıdır. Müslüman toplum yenilik hareketlerinde teorik tasarımlara bağlı kalmış, kültürün önemini göz ardı etmiştir. Çalışma, kültür sahibi olmanın önemine dikkati çekmesi açısından önem arz etmektedir. Araştırma, hissedilen ancak tanımlanması zor olan sıkıntıyı kültürel kriz olarak tanımlamaktadır. Krizin aşılmasının eğitim, dini yorum ve pratik yaşam arasındaki uyumla sağlanabileceği sonucuna varmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kültür, seküler kültür, Müslüman kültürü, kültür krizi.

Abstract

Culture, as western concept, has gone through various layers of meaning and found its true meaning in the expression *the lifestyle of society*. With the process of enlightenment and modernization, the Western World developed a secular way of life and placed it on a material basis by separating culture from its metaphysical ties. While modernity, which faced some criticism after 1950, left its place to postmodernity, the concept of culture is also linked to the discourse of cultural pluralism in the direction of postmodern understanding. While there is a cultural period that has an equivalent in the Western World, the Muslim society has been trying to absolutize the traditional understanding of religion. By doing this it has alienated to existing conditions and failed to develop a lifestyle and culture. The problem has got worse although this unbalancing situation, which has arisen from imitating the tradition, is tried to overcome by imitating the Western World in some areas. The article is a descriptive research on the concept of culture. The historical background of the concept of culture, the cultural transformation in the Western World and the approach of the Muslim world to the concept of culture have been tried to be analyzed. The ability of the Muslim society to develop an alternative modernity depends on its cultural development. Muslim society adhered to theoretical designs in innovation movements and ignored the importance of culture. The study is important in that it draws attention to the importance of having a culture. The research identifies the distress that is felt but difficult to be defined as a cultural crisis. It concludes that overcoming the crisis can be achieved with the harmony between education, religious understanding and lifestyle.

Keywords: Culture, secular culture, Muslim culture, culture crisis.

Giriş

Bir kültürü anlamak, o kültürü üreten halkı anlamaktır. Çünkü kültür bir yaşam tarzını ifade etmektedir. Kültür planlanabilecek bir şey değildir, o hayatın farklı yönleri arasındaki birliktelik ve dengeli ilerleyişten doğmaktadır. Kültür nitel bir değer olup, metrik bir ölçüye tabi tutulamaz, tartılamaz ve para ile alınıp satılamaz. Aynı şekilde askeri başarı sonucu ele geçirilemez. Başka bir toplumdan ödünç de alınmaz. İçgüdüsel veya genetik aktarım yolu ile de kazanılamaz. Kültür, ancak fikir işçiliği yoluyla edinilebilir.

Kültür, doğal bir denge yakalanabilmesi ve toplumun dışsal olanı bu denge üzerinden kendi gelişimine katması ile var olabilmektedir. O bireylerin zihinsel gelişim seviyesi üzerinden yükselmekle birlikte topluma aittir. Birey sınırlı bir ilgi alanına sahip olması hasebi ile kültürlü olamaz. Hayatın tüm alanlarını içinde barındıran toplum kültürlü olur. Toplumun mensup olduğu inançtan aldığı anlamı tekrar eden melekeler şeklinde pratiğe aktarımı kültürü meydana getirmektedir. Böylece belirsizlik giderilmekte ve toplumun her bir üyesi nerede, nasıl düşüneceğini ve nasıl davranacağını bilir hale gelmektedir. Diğer taraftan kültür dinamik bir ilerleyişi gerektirmektedir. Ait olunan inancın anlam dünyası mevcut şartlar çerçevesinde sürekli yorumlanıp pratiğe aktarılmalıdır. Özellikle yaşamın oldukça akışkan bir durum arz ettiği günümüzde sabit bir yoruma bağlanmak mevcut hayata yabancılaşmaya, kültürel öğeler arasındaki denge, ahenk ve uyumun kaybına, bir anlamda dinamizmini kaybeden kültürün dağılarak manen ölümüne yol açacaktır. Diğer taraftan kültürü metafizikten koparıp maddi bir zemine oturtmak da anlam dünyasını zedeleyeceğinden huzurlu bir yaşam meydana getiremeyecektir.

1. Batılı Bir Kavram Olarak Kültür

Kültür İngiliz dilinin en karmaşık terimlerinden biridir. Amerikalı antropologlar; Clyde Kluckhohn ve A.L. Kroeber “Culture a Critical Review of Concepts and Definitions” ismi ile 1952 yılında yayınladıkları kitapta 164 farklı kültür tanımına yer vermiş ve bu tanımları tartışmışlardır (Güvenç, 1979, s.95)

Kültür kavramı; farklı disiplin, felsefe ve bakış açıları tarafından değişik şekillerde tanımlanmış ve farklı tasniflere tabi tutulmuştur. Dolayısıyla tanımlar ve kategorileri çoğaltmak olasıdır. Ancak kültüre ilişkin yapılan tanımların İkinci Dünya Savaşı sonrasında önemli kültür tarihçilerinden Williams tarafından yapılan tanımda bir araya geldiğini söylemek de mümkündür. Williams’a (1993, s. 9-11) göre; Kültür, en genel anlamıyla, baskın bir biçimde, zihnin etkin olarak geliştirilmesi anlamını kazanmıştır. Bununla birlikte, kavramın antropolojik ve geniş sosyolojik kullanımı, farklı bir toplumun “bütün bir yaşam biçimi”ne gönderme yapmaktadır. Bu tanım, kültürü, düşünsel formlara indirgeyerek seçkin sınıfın üyelerine has bir etkinlik olarak ele alan seçkin kültür anlayışını da ortadan kaldırmıştır. Elit olan ya da dışında kalan tüm toplulukları kapsayan bu tanım, toplumun bir bütün olarak her türlü günlük faaliyetlerini ve deneyimlerini kapsamakta, kültürün toplumsal ve tarihsel yönlerine vurgu yapmaktadır (Korkmaz, 2008, s. 172-173). Williams için kültür sadece yaşam tarzı değil, yaşamın anlamını ortaya koyan ve uğruna yaşanan şeydir (Eagleton, 2005, s. 152). Bu yaklaşımda kültürün merkezi kavramı *anlamlandırma*dır.

Kültür kelimesi Roma’dan kalmadır. “Culture” sözcüğünün Latince kökü olan “colere” ifadesi, tarımda gelişimden ikamet etmeye, tapmaktan korumaya kadar çok değişik anlamlara gelmektedir. Kavram öz olarak; insanın doğa ile olan ilişkisi, insanın doğayı yerleşime uygun hale getirmesi, onu işleme ve insan doğa etkileşimine gönderme yapmaktadır. Bu haliyle doğaya hükmetme anlamı taşımamakta, doğa ile bir anlamda sevgi üzerine bina olmuş bir tutumu işaret etmektedir. Anlaşılacağı üzere olay yalnızca toprağı işlemekle sınırlı değildir. Tanrıların "kült"ünü, onlara layık ve ait olana göz kulak olmayı da içermektedir. Kültür düşüncesinin modern çağda tanrısalığın yerini almasına koşut olarak “colere” sözcüğü de önce “cultus” olmuş, ardından “cult” (kült) halini almıştır. Dolayısıyla, kültür, dini otoritenin konumunu da miras almıştır. Yine, kültürün istila ve işgal ile de gergin bir bağı bulunmaktadır. Böylece kavram karmaşık ve muğlak bir toplumsal tarihe sahip olarak, sürekli pozitif ve negatif kutuplar arasında salınım yapar olmuştur (Arendt, 2012, s. 251; Eagleton, 2005, s. 10-11). Bauman’a göre (2015, s. 63), terimin metaforik kökeni farklı olsa da, kültür ile amaçlanan şey; insan yetiştirmektir ve anlamı ne olursa olsun kültür, özünde Avrupalılaştırma olarak tanımlanmıştır.

İnsanın dünyanın doğal düzeniyle sorgusuz sualsiz bütünleşmediğini, kendini onun karşısına yerleştirerek taleplerde bulunduğunu ve mücadele ederek onu ihlal ettiğini ve onun tarafından ihlal

edildiğini söyleyen Simmel, bu ikiciliğin ortasına da kültürü yerleştirmiştir. Simmel, kültür olgusunu ağaç metaforu üzerinden açıklamaya çalışmıştır. Ahlat ağacının meyvesi ekşi ve kütür kütürdür. Vahşi doğada bu ağacın vardığı son gelişim noktası bu ekşi meyvedir. Bu noktada insan iradesi ve zekası devreye girerek, ağacı bir dizi etkiye maruz bırakarak ondan armut üremesini sağlamış, yani onu kültürleyip yetiştirmiştir. Armut ağacının bize kültürlenmiş gibi gelmesinin nedeni, onun bünyesinde bulunan ama doğal durumu içinde uyanmamış potansiyelin geliştirilmiş olmasındandır. Buna karşın bir ağacın gövdesinden gemi direği yapılması kültürleme olarak tanımlanamaz. O halde kültürleme, varlığın özgün bir iç öz doğrultusunda, kendi anlamının, kendi en derin eğilimlerinin yasasına göre geliştirilmesi, gerçekleştirilmesidir. Bu ifadeden hareketle kültürün en uygun nesnesinin “insan” olduğu görülmektedir. Daha açık ifade ile kültür insanın kusursuzlaştırılmasıdır ama insanın her kusursuzlaştırılışı kültür olarak tanımlanamaz. Çünkü insan ancak kendisine dışsal olan bir şeyi kendi gelişimi içine çekiyorsa kültürden söz edilebilir (Simmel, 2009, s. 330-333). Bu bağlamda Simmel, kültürü, öznel ruh ile nesnel düşünsel ürünün örtüşmesi ile doğan, biraz muğlak bir şekilde ruhun kendine giden yolu olarak tarif etmiştir (2009, s. 39-40).

Thomas S. Eliot, kültür kavramını üç şart üzerinden ele almaktadır. Bu şartların ilki kültürün organik yapısı olup, sosyal sınıflar üzerinden işlemektedir. İkincisi kültürün coğrafi sınırlar içinde yerel kültürler olarak tahlilidir. Üçüncüsü ise dinde benzerlikler ve farklar arasındaki dengedir, yani doktrinin ortak oluşuna karşın kült ve ibadetin özel ve şahsi oluşudur. Dolayısıyla kültür; sosyal sınıfları gerektirmektedir. Belli bir topluma özgüdür ve din ile çok sıkı bir ilişki içindedir (1987, s. 4). Eliot, kültür kavramını temelde toplum ile ilişkilendirmiştir. Çünkü birey bir sınıf içinde kültürlenirken, sınıf da toplum içinde kültürlenmektedir. Eliot’a (1987, s. 12-14) göre; bir insan ne kadar birikimli olursa olsun kültürü meydana getiren tüm alanlarda birikim sahibi olamaz. Kültür alanlar arasındaki ahenge dayanmaktadır. Bu nedenle kültür birey ya da grup ile değil, toplum ile ilişkilidir. Antropolog Childe’nin (1952, s. 31-32) değerlendirmesine göre de, kültür toplumsal düzlemde var olabilir. Toplumsal anlam ifade eden adetler, gelenekler ve alışkanlıklar ancak kültür olarak ele alınabilir ve kültür düşünsel bir varlığa sahip olup, madde ötesidir. Ancak maddi eylem içinde kendini sergilemektedir. Şu halde, bir toplum metafizik olarak kendini var eder, bu varlığını yeniden üretmek için ilerilere taşıyabilir ve maddi eylemlere yansıtılabilirse kültür sahibi kabul edilmektedir.

Kültürün insana bakan yönü, onun eğitilmesini, hayatının kültürel kodlarla donatılmasını ve kültürel işaretleri okuma yeteneği yüklenmesini kapsamaktadır. Böylece insan, içinde yaşadığı ortamda uygun kalıplarda hareket etme imkanı bulabilmektedir. Kültürel bakımdan gelişkin olma; Hataya düşmeden, yaratmaya niyet edilen duruma uygun davranışı seçme yetisine sahip olma imkanını sunmaktadır (Bauman, 2020, s. 160-175). İnsan ile alakalı tüm değerler ve pratikler kültür içinde karşılık bulmaktadır. Kültür, insan yaşamının mütemimcüsüdür. İnsanın kendi hayatını, tecrübeler, birikimler ve kendi yarattıklarıyla nasıl ürettiğinin bilgisi olarak, insanın toplumsal yaşamının her alanında kendini ifade ettiği, kendini var etme ve üretme yoludur.

Kültürle, belli biçimdeki materyal yaşam, bu yaşamın ideoloji ve bilinci üretilmektedir. Bu süreçte, egemen kültürle birlikte karşıt kültürler de üretilmekte ve egemen kültüre karşı mücadele verebilmektedirler (Erdoğan, 1999, s. 20-21). Şu halde kültürden konuşmak, yönetimden konuşmak anlamına da gelmektedir. Din ve felsefe, sanat ve bilim, töreler ve yaşam tarzları gibi birbirinden farklı birçok olgunun ve ayrıca bir çağın toplum ruhunun “kültür” kelimesine sığdırılması, işin başında bile, tüm bunları yukarıdan bakarak bir araya toplayan, ölçüp biçen, taksim eden, organize eden bir idari bakışı işaret eder (Adorno, 2011, s. 121). Dolayısıyla kültür aynı zamanda bir bağımsızlık simgesidir. Bir toplumun kültürüne yön verenler, o toplumun iktisadi ve siyasi hayatına da yön verebilmektedirler.

Birçok disiplin, kendi çalışma alanı çerçevesinde farklı kültürel kuramların geliştirilmesine katkı sunmuştur. Lakin kültürün toplumbilim ile olan ilişkisi çok daha derindir. Neredeyse kültürün sınırları ile toplumun sınırları eşleşmiş durumdadır. Kurucu sosyologlardan Marx, *Alman İdeolojisi* isimli çalışmasında kültürün kökenini, insanın “çifte ilişkisi” denilen, Onun doğa ve toplum ile olan ilişkisinde aramıştır. İnsanlar, maddi varlık koşullarını yeniden üretebilmek üzere belli araçlar yardımı ile tarihin çok erken dönemlerinde toplumsal olarak örgütlenmiş ve doğaya müdahalede bulunmuşlardır. Böylece toplumsal işbirliği insanlık tarihini başlatmıştır. Bu noktadan sonra insan-doğa ilişkisi toplumsal olarak dolayımlanır hale gelmiş ve kültürün tarihi başlamıştır (Hall, 1994, s. 169). Marks için kültür; doğanın yarattıklarına karşılık insanın ürettiği her şey olmaktadır. Bu Marksizm’in kültüre ilişkin birinci gerçekliğidir. İkinci gerçeklik ise toplum tarihinin sınıfların mücadele tarihi olduğudur. Marks ve Engels’e (2018, s. 52-56) göre; feodal toplumun çöküşü ile varlık sahasına çıkan burjuva toplumu

eskilerinin yerine yeni sınıflar, yeni baskı koşulları ve yeni mücadele biçimleri koymuştur. Burjuvazi; üretim araçlarını, üretim ilişkilerini buna bağlı olarak bütün toplumsal ilişkileri ve kültürü egemenlik aracı olarak konumlandırmıştır. Hâkim kültürel biçimler, burjuvazinin açık ya da gizli çıkarlarının yansıması olarak okunmalıdır.

Bir diğer kurucu sosyolog Durkheim; işlevselci bir yaklaşım sergileyerek, kültürü uzlaşma ve toplumsal bütünlüğü sağlama aracı olarak değerlendirmiştir. O'nun yaklaşımı, kültürü bir tercih olmaktan ziyade bir zorunluluk olarak değerlendirmekte ve toplumun var olabilmesini kültürün bir ahlaki bağ oluşturabilmesi ile ilişkilendirmektedir. Bu ahlaki çerçeve hem bireyin eyleminde, hem toplumun kökeninde ele alınabilir. Durkheim; kutsal amaçların ve ahlaki bağların toplumsal birliktelik için ziyadesiyle önemli olduğu konusunda şüpheye yer vermemiştir. Çatışma durumu, Marksizm'de olduğu gibi sınıf ayırımının bir sonucu değil, bir patolojidir (Elliott, 2017, s. 44-45). Durkheim kültürün, kutsal hedefler ve ahlaki çerçeve üzerine oturduğunu, aksi taktirde hastalıklı bir durumla karşılaşılacağını ve toplumsal birlikteliğin devam ettirilemeyeceğini öngörmüştür.

Alman hermeneutik geleneğinden etkilenen Max Weber'ın kültürel kurama ilgisinin merkezinde, insan eylemini kavrayışı yatmaktadır. İnsanlar ile ilgili bilgiyi, eylemin anlamlı doğası ile ilişkilendirmeye çalışan Weber, sanki önce kültürün önemli olduğunu, fakat artık toplumsal analizden çıkarılması gerektiğini söylüyor gibidir. Belki de bu nedenle, çağdaş kültürel kuram içinde Weberci bir okul tanımlamak biraz zordur. Weber'i harfi harfine takip etmek, çağdaş toplumda anlamın zayıfladığında ve eylem içinde dinsel ve normatif güdülerin düştüğünde ısrar etmektir (Smith, 2007, s. 34). Yine de Max Weber'in *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu* isimli kitabı, Batı Avrupa ve Amerika'daki başat ekonomik sistemin kültürel kökenlerini çözmeye çalışma denemesi olarak değerlendirilebilir. Bu kitabının özü, iktisadi değişim, ticaret ve endüstrisinin gelişmesi ile sermaye birikimi açısından Protestan mezhebinin değerler sisteminin oynadığı rolü irdeleyerek kültürel bir açıklama sunmaktır (Burke, 2008, s. 14).

Kültürel kuramda, insan eylemleri ile anlam sistemleri arasındaki ilişki, uzun geçmişe sahip bir konudur. Her kuram meseleye ilişkin kendine özgü bir duruş sergilemiştir. İşlevselcilik, yapısalcılık gibi makro sosyolojik kuramlar anlam sistemlerinin gücünü vurgulayarak, kültürel sistemleri kendi kendini sürdüren ve kendi kendini destekleyen özelliklerle donanmış, etkin insan müdahalesi olmaksızın var olabilecek bir soyutlama üzerinden değerlendirmişlerdir. Makro yaklaşımlar bireyin iradesi yerine kültürel sistemin rolü ve çalışma prensibine odaklanmaktadır. Buna karşın sembolik etkileşimcilik, fenomenoloji gibi mikro sosyolojik kuramlar toplumsal düzenin idamesinde aktöre öncelik vermektedirler. Günlük yaşamın analizini kültürel araştırmaya dahil ederek, kültürü dışarda bir şey olmaktan ziyade faaliyet içinde ortaya çıkan bir ürün olarak değerlendirirler (Smith, 2007, s. 102,136). 2000'li yıllara doğru kültürel kuramlar fail ile sosyal yapı arasındaki ilişkiyi çözümleyerek, bireyin özgürlüğü ile sosyal yapının sınırlayıcılığı arasında bir ara yol bulmak için epey mesai harcamışlardır. Pierre Bourdieu ve Anthony Giddens anlam sistemi ile bireyin iradesi arasında köprü kurmaya çalışan en önemli kuramcılar olarak bilinmektedirler.

Pierre Bourdieu; eylem, iktidar ve değişimi kültürel alanın yapısalcı kavrayışında açıklamaya yönelmiştir. İktisattan esinlenerek kültürü; üretim, piyasa, mallar, sermaye, alan ve yatırım terimleriyle çözümlenmeye çalışmaktadır (Burke, 2008, s. 83). Bourdieu'nun en önemli kavramı "habitus" dur. Hatta Bourdieu açısından kültür habitus ile aynı şeydir denilebilir (Eagleton, 2005, s. 136). Habitus; belli bir durumda ne yapılacağına yönelik bir tür pratik kavrayıştır. Bir anlamda söz konusu durumda belirsiz olan ama yine de o ana içkin geleceği görme yeteneği, kısacası yaşam tarzıdır. Habitus bilinçli değildir. İrade ile kontrol edilemez. Sadece pratik eylemlerde varlığı fark edilir. Alan ise toplumdaki hareketliliği ifade etmekte ve habituslar burada etkileşime geçip mücadele vermektedirler. Habitusun paylaşım farklılığında eğitim kurumları ve aile kurumu büyük öneme sahip olup, habitusun eşitsizliği nasıl yeniden ürettiği sorunu ise kültürel sermaye kavramı ile açıklanmaya çalışılmıştır (Bourdieu, 2006, s. 41-42, 94, 136). Toplumsal köken yani kültür, tüm belirleyici faktörler arasında etkisini, başta varoluş koşulları olmak üzere tüm alanlarda, öğrenci deneyimlerinin tüm seviyelerinde gösteren tek faktördür. Habitus ve ona denk düşen günlük yaşam tarzı; maddi imkanlar, harcama kalemleri, bağımlılık duygusu ve bu duygunun biçimi doğrudan ve oldukça güçlü bir biçimde kültüre bağlıdır. Bunlar aynı zamanda kültürün etkisinin sürdürülmesini de sağlamaktadırlar (Bourdieu ve Passeron, 2014, s. 30). Anthony Giddens, kültürün toplumsal yaşamdaki rolü ve mikro-makro ya da öznelcilik-nesnelcilik ikilemini, yapının ikiliği kavramı ile aşmayı denemiştir. Onda yapı ve eylem, mikro ve makro ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlantılıdır. Toplum ve birey her zaman yapılaşma süreci içerisinde bulunmaktadır. Ne birey

belirli yapısal koşulların dışında seçimler yapabilir, nede yapısal özellikler bireyin eylemleri sonucu oluşmak dışında bir şekilde var olabilir. İnsanlar düzenli ve tahmin edilebilir bir şekilde davranış sergiledikleri sürece toplumlar bir yapıya sahiptirler. Diğer taraftan, bireyler toplumsal olarak yapılandırılmış bir bilgiye sahip oldukları için eylem vardır (Giddens, 2012, s. 42,145). Yapı, bireylere dışsal bir şey olmaktan ziyade, onlara içsel bir olgudur. Benzer şekilde kültür, sınırlar belirlemeden ziyade eyleme olanak sağlayan bir olgudur.

2. Batı Avrupa Medeniyeti ve Modern Seküler Kültür

Batı Avrupa Medeniyeti'nin bugün vardığı nihai nokta olan postmodernizmi anlamak moderniteyi anlamayı gerektirmektedir. Moderniteyi anlamak da Aydınlanma düşüncesini kavramış olmakla alakalıdır (Harvey, 1997, s. 25). Aydınlanma ise Rönesans ve Reform süreci ve bu süreçle eş zamanlı gerçekleşen feodal toplum yapısından burjuvaziye geçiş vetiresiyle ilgilidir.

Batının ortaçağ feodal toplum yapısı soylu-serf-rahip üçlüsüne dayanmaktadır. Haçlı seferlerine kadar bütün dünya yaşadıkları alandan ibarettir. Tanrı gökte, vekili olan papa yeredir. Tanrı ahret işlerini kilise ruhanileri vasıtasıyla insanlara bildirmektedir. Köydeki rahiplere kadar bu bilgiler ulaştırılmakta, rahipler de halka aktarmaktadır. Görev ve sorumluluklar gayet açıktır. Derken haçlı seferleri ile birlikte dış dünya hakkında haberdar olma sürecine girilmiştir. Farklı ve baş edilmesi zor düşüncelerle karşılaşmış, kutsallar sorgulanmaya başlanmıştır. Zamanla Avrupa'daki donma, dar görüşlülük yıkıma uğramıştır (Şeriatı, 1999, s. 12-14). Haçlı seferleri ile oluşan yeni fikirler, tarım ve ticaretteki gelişmeler, yeni şehirlerin kurulmaya başlanması ve köylülerin bu şehirlerdeki çarşı pazarlarla irtibata geçmeleri sonucu ekonomik hayat canlanmıştır (Göze, 2000, s. 73-75). Eski Yunan ve Roma kültürünü yeniden canlandırmayı amaçlayan ve "Yeniden Doğuş" anlamına gelen Rönesans ile kilisenin yaşam üzerindeki etki biçiminin yeni bir anlama kavuşturulması olan Reform hareketinin feodaliteden burjuvaziye geçişle aynı döneme denk gelmesi de elbette tesadüfi değildir. Her iki hareket birbirini tetiklemiş ve desteklemiştir. Katolik kilisesi ve feodal ekonomi kapalı yapılar olup, kendi içinde dairesel bir devinim sergilemişlerdir. Katolik mezhebinden olan feodal, dünyayı aşağılamış ve riyazet yoluyla ahirete yönelmiştir. Bireysel özgürlük peşinde olan burjuva Protestan'dır. Katolik, dünya malını kötülerken; Protestan, dünya malına yönelmiştir. Katolik daha sakindir, kazanç sağlama içgüdüleri zayıftır. Sonunda başarı ve zenginlik elde edebileceği bir maceraya girişmek yerine daha az paralı, güvenli bir yaşamı tercih etmektedir. Protestan, yaşamını laik bir çerçeveye oturtmuştur. Katolik'in durgun yaşamı yerine daha iyi bir yaşam peşindedir (Weber, 2011, s. 32, 39). Feodalitenin karşıtı olarak görülebilecek olan burjuvazi yeni döneme şekil verecek maddi gücün sahibidir. Aydınlanma filozofları da süreci bilimsel yaklaşımlarla desteklemiştir.

Genel bir kanaat olarak, aydınlanmanın en iyi tanımının Kant tarafından yapıldığı düşünülmektedir. Kant açısından aydınlanma; "insanın özünden sorumlu olduğu ergin olamayış durumundan çıkıştır". Ergin olamama durumu ise insanın kendi düşünme yetisini hiç kimsenin etkisi altında kalmadan kullanabilme yeteneğini kullanamayıştır. Kendini başka birinin yardımı ile idare etmenin sebebi, düşünme yetisindeki bir düşüklükten değil de, karar ve cesaret düşüklüğünden kaynaklanırsa bu ergin olamayış özünden sorumlu olmaktadır. Bu bağlamda *Sapere Aude- Kendi aklını kullanma cesaretini göster* ilkesi Aydınlanma'nın parolası olmuştur (Kant, 2010, s. 34). Bu proje insanlığın esas araştırma alanını "insan" olarak belirlemiş, özgürlüğü insan aklına ve bilgisine duyulan güvene bağlamıştır (Harvey, 1997, s. 26). Aydınlanma hareketinin amacı, insanlığı; köleleştirici olan mit, önyargı ve hurafenin hakim olduğu eski düzenden kurtarıp, aklın düzenine sokmaktır. Dolayısıyla eski düzen esastan kötü, yeni düzen ise iyi ve özgürleştirici olarak kabul edilmiştir. Mitle dayanan geleneksel inançlar kötü, özgürlüğe götüren akıl apriori olarak iyidir. Bu sebeple aydınlanma yüzyılı olan XVIII. Yüzyıla *akıl çağı* da denmektedir. İkinci öge ise ilerleme'dir. Akıl ve ilerleme birçok toplumda aydınlanmanın iki temel ögesi kabul edilmektedir (Çiğdem, 2017, s. 16). Diğer taraftan aydınlanma hareketinin, burjuvazi sürecinin ikinci aşaması olan; sınıf niteliğine bürünme, feodal yapı ve mutlak monarşiye karşı siyasal mücadeleyi başlatma dönemine denk gelmesi ve burjuvazinin idealize edilmiş dünyası olarak burjuvazi çıkarlarına bağlılığı da söz konusudur. Burjuvazinin çıkarları insanlığın doğal çıkarları olarak, sınıfsal çıkarları da insanlığın genel çıkarları veya genel demokratik çıkarlar olarak ideoloji haline getirilmeye çalışılmıştır (Buhr vd., 2006, s. 7).

Aydınlanma projesi, kültüre tıpkı toprağın terbiye edilmesi gibi; Bir ulus, bir devlet ve birde ulus devlet oluşumu için vatandaşların terbiyesinde kullanılacak temel araç statüsü kazandırmıştır. Aydınlanma ve modern kültür, adım adım lakin amansızca, geleneksel toplumun değişime dirençli

yaşam tarzı yerine yeni nirengilere dayalı, esnek ve uyarlanabilir standartlarla donanmış “yeni bir insan” üretmeye yönelmiştir. Aydınlanma düşünürlerine göre, geleneğin ilkel kuralları insan potansiyelinin gelişmesi yolunda temel birer engeldir. Buna bağlı olarak toplumsal koşulları rasyonel olarak düzenlemek ve nedensellik ilkesi doğrultusunda biçimlendirmek için, eğitim ve sosyal reform yoluyla hurafelerin ve eskimiş inançların tahakkümünden toplumu kurtarmak öncelikli ve başta gelen gerekliliktir (Bauman, 2015, s. 10, 61-62). Sorgulama yeteneği kazandırması ve hurafelerle hesaplaşmayı önemsemesi açısından Batı Avrupa kültürüne büyük bir değer katan aydınlanma süreci, zamanla akli araçsallaştırmaya yönelmiş ve kültürü endüstriyel bir zemine sürüklemeye çalışmıştır.

Aydınlanma sürecinin tamamlayıcısı olan modernitenin önemli unsurlarından biri olan kültürel devrim, düşüncenin ve geriye kalan her şeyin laikleşmesi, tüm ölçütlerin rasyonelleşmesini konu edinmektedir. Günlük hayat açısından kültürel devrim fevkalade öneme sahiptir. Çünkü kutsal kitaplar dahil olmak üzere kutsanan her şey, maddi bir varlıkla aynı ölçü ve yöntemlerle incelenmeye tabi kılınmıştır. Kültürel devrimin uç noktası, toplumsal yaşamın yalnızca rasyonel temeller üzerine bina edilebileceği fikridir. Bu yaklaşım dini toplumsal bir görev almaktan uzaklaştırmıştır (Jeanniere, 1993, s. 19-20). Kültürel devrim ile Tanrı her yerden kovulurken, ondan doğan boşluk toplumsal irade ve tabiat ideası ile doldurularak yaşam sekülerleştirilmiştir. Tabiat sistemi ile insanın bütün toplumsal, ahlaki, entelektüel ve zihinsel girişimleri tabiatla etkileşime indirgenmiş, böylece metafizik dışarda bırakılmıştır (Çiğdem, 2017, s. 64-65).

Adam Smith öncülüğünde Modern toplum, XVIII. Yüzyılın ahlak biliminin teması açısından “ticari toplum” günümüz tabiri ile “piyasa toplumu” olarak nitelendirilmiştir. Ticari toplum; “istediğimi ver ki istediğini alalım” çıkarıcılığı üzerinde yükselmektedir. Poole (1993, s. 15-16), ticari toplumu üç madde de özetlemiştir; Toplumsal işbölümü, özel mülkiyet ve sözleşmeye ilişkin yasal çerçeve, kişisel çıkar eğilimi. Bu haliyle birey rasyonel davranmak adına en az gider ile en çok gelir elde etmeye yönelmeden piyasanın içinde yer alamayacaktır. Çıkar peşindeki birey için diğerleri bir araç ya da bir engelden başka bir anlam ifade etmemektedir. Merhamet ya da duygusallığa yer yoktur. Lakin birey kendi iyiliği ile ilgilenip başkasının aleyhine davranışta bulunsa bile, ilgilenmediği başkalarının iyiliğine de dolaylı olarak hizmet etmiş kabul edilmektedir. Görünmez bir elin hayırlı bir girişim ile iyiliği herkese dağıtacağı varsayılmıştır. Her ne kadar düze çıkarılmaya çalışılsa da böyle bir sistemde bir insandan erdemli olmasını istemek açıklanması zor bir beklentidir. Özetle piyasa mantığı, bireyin eyleminin niyeti ile genel toplumsal anlam arasındaki bağı koparmıştır. Bu kopma da ahlak olgusunun temelini tahrip etmiştir (1993, s. 21-30). Çünkü bireysel ahlak ancak daha kuşatıcı, aşkın bir öğreti içine yerleştirildiğinde bir anlam ifade etmektedir. Ahlak, metafizik ve din mutlak, emsalsiz bir hakikat iddiasını gerektirmektedirler. Hakikat onların kendilerine ait vazgeçemeyecekleri bir değerdir. Pozitivizm bu aşkın tanrısal bakışı yıktıktan sonra onu bilim için talep etmeye yönelmiş, fakat talep ettiği şeyi yığtığının farkında olmamıştır (1993, s. 170-171). Modern dünya bütünlüklü bir ahlak anlayışı geliştirememiş, ahlak olgusunu ödev biçimine bürümüş ve anlamlı bir yaşama giden yolu kısıtlamıştır (1993, s. 184).

Felsefeci Teoman Duralı “Yeniçağ Dindışı Batı Avrupa Medeniyeti” olarak kavramlaştırdığı aydınlanma ve modernite sürecini; tarihte ilk defa tüm dünyaya yayılma imkanına sahip olan, tarihin ilk ve tek din dışı medeniyeti olarak özetlemektedir. Bu medeniyet; XV. Yüzyılın sonlarından itibaren Hristiyan medeniyetinden türemiş, XVII. Yüzyılın ikinci yarısı ile birlikte ona meydan okumaya yönelmiş (2019, s. 21-22) ve XVII. Yüzyılın sonlarından itibaren metafiziğini de dine dayandırmayı reddetmiştir. Bilahare XIX. Yüzyılın ikinci yarısı ile birlikte kendi devamını oluşturan “İngiliz-Yahudi Medeniyeti”nin de temel ilkelerini belirlemiştir (2019, s. 58-59). Özel bir mahiyete sahip olan modern seküler kültür, Batı’ya özgü bir kültür olarak Batı dışı toplumlardan Batı’nın üstünlüğünü şartsız kabul etmeyi birinci ilke olarak beklemektedir. Batı üstünlük duygusunu iki kaynaktan almaktadır. Birinci kaynak Yunan ve Roma’dır. Yunanlılar kendilerini medeniyetin sahibi, geriye kalan herkesi ise barbar olarak görmüşlerdir. Romalılar ise Roma vatandaşı olmayan herkesi barbar ilan etmişlerdir. İkinci kaynak Yahudilik ve Hristiyanlıktır. Yahudiler seçilmiş millet olduklarını iddia ederken, Hristiyanlar kutsal millet olduklarını ileri sürmüşlerdir. Tüm bu söylemler Batının kendini merkez kabul edip, diğerlerini kendine göre etiketlenmesine sebebiyet vermiştir (Garaudy, 1990, s. 126). Bu durum kültüre farklı bir görev daha yüklemiştir: Batı’nın dünyayı şekillendirme çalışmalarında olayı meşrulaştırmak. Evrimsel gelişimini tamamladığına inanılan Batı toplumu, yerlileri geri kalmışlıktan kurtararak onları aydınlatacak ve kültür yükleyecektir. Gencer (2012, s. 37), bu durumu Batı’nın “medenileştirme” misyonuna dönüş olarak ifade etmektedir. Daha sonra evrimsel kültür teorisi şeklinde olay kuramsal

hale getirilerek, Batı dünyasının sahip olduğu kültüre dünyanın diğer bölgelerinin de er ya da geç yönecekleri iddia edilmiştir. Batı onlara yardımcı olmaya çalışacak, lakin direnenlere karşı da zor kullanılacaktır. Böylece kültür modern ulus devlet sisteminin dengesini bulmasını da sağlayacaktır (Bauman, 2015, s. 12-13). Hristiyanlık ve sömürgeciliğin ele geçirdiği yerler seküler bir kurtuluş olarak moderniteye bağlanmıştır. Modernite kendisini evrensel doğru olarak ileri sürerek, Batılı olmayan kültürlerin doğuştan ilkel oldukları ön kabulünü hayata geçirmiş ve sömürge sonrası dünyada Batılı olmayan kültürler, üstün Batı kültürüne ulaşmayı hedef edinmişlerdir. Çünkü Batı kültürüne karşıt ve ilkel kültürlerdir. Batı onları aydınlatacaktır (Serdar, 2001, s. 49-54).

3. Geç Kapitalizmin Kültürel Mantığı: Postmodernizm ve Popüler Kültür

Kültürün modern yorumu daha çok milliyetçilik ve sömürgecilik ile emperyal güce eşlik eden bir antropolojiye dayamaktadır (Eagleton, 2005, s. 36). Ancak Batı II. Dünya Savaşı sonrası süreçte kendi gerçekliklerinden şüphe etmeye başlamış ve çıkış yolu olarak Batı dışı toplumların gerçeklerini inhiye etme yolunu tutmaya yönelmiştir. Bu yolun ideolojisi ise postmodernizmdir (Serdar, 2001, s. 29).

Lyotard'ın (2013, s. 74) 1979 yılında yayınlanan *Postmodern Durum* isimli kitabında ortaya attığı iddia ister spekülaf anlatı, ister özgürleşme anlatısı olsun meta anlatıların sonunun geldiği şeklindedir. Postmodernistler açısından büyük anlatılar moderndir ve bir hakikat iddiasında bulunmaktadırlar. Oysa küçük anlatılar veya yerel ya da mikro anlatılar hiçbir hakikat iddiasında bulunmayıp daha kabul edilebilirlerdir. Postmodernizm; Dini, siyasi ya da toplumsal ve kültürel olsun, büyük iddiaları olan dünya görüşlerine meydan okumaktadır. Hristiyanlık, Marksizm, Faşizm, Liberalizm, Hümanizm, Feminizm, İslam ve modern bilim aynı derecede sıkıntılıdır ve bu mega görüşler sorunları önceden belirleyip cevapladıkları için kaale alınmamalıdır. Postmodernizm, kesinliğin olmadığını ve belirsizlik içinde yaşamayı öğrenmek gerektiğini ileri sürmekte, felsefi bir göreceliği kabule zorlamaktadır (Rosenau, 2004, s. 13, 23). Postmodernizmin kalbi anlamda göreceliği öne sürerek hakikat iddialarını reddetmekte atmaktadır.

Lyotard büyük anlatılar devrinin bittiğini ilan etmiştir. Tüm büyük anlatılar anlamlarını yitirmişlerdir. Peki ya kapitalizm? Lyotard (2013, s. 74) her şeyin kapitalizmin içinde eridiğini ileri sürmektedir. Onun açısından kapitalizmi işleten toplumsal-iktisadi bir şey değil, enerjinin kendisidir. Figür olarak kapitalizm, gücünü sonsuzluk fikrinden almış ve insan yaşamında kendini; güç arzusu, para arzusu veya yenilik arzusu olarak göstermiştir. Kapitalizm insan yaşamını önceleyen bir doğal seçim sürecinin sonucu olarak kabul edilmekte (Anderson, 2005, s. 40-51), bir anlamda bir zorunluluk olarak görülmektedir. Dolayısıyla bir mega anlatı değil, doğal ve karşı konulamaz tıpkı insanın evrimi gibi doğa bilimsel bir gelişim olarak değerlendirilmektedir. Postmodern duruma dair Lyotard (2013, s. 86) iki önemli veri sunmuştur; birincisi bilginin artık sadece teknoloji ve piyasa tarafından şekillendirildiği, bu bağlamda erdemi değil parayı hedefleyeceğidir. İkincisi ise büyük öğretilerin yani uğruna mücadele edilecek ideallerin tükendiği iddiasıdır. Toplumsal yaşamın yönünü belirleyecek büyük anlatıların yerle bir olması aynı zamanda anlamın da yitimi demektir. O halde insan neye göre hareket edecektir, cevap açıktır: verimlilik. Anlaşılacağı üzere postmodernizm her şeyi tahtından ederken, bir tek kapitalizmi meşrulaştırmakta, uğruna gayret gösterilecek tüm idealleri yerle bir ederken, hayatın merkezine teknik olarak en iyi sonucu verecek hamleyi yerleştirmektedir.

Uluslararası kapitalizm ile kültür arasında ilişki kuran Jameson, Ernest Mendel'i izleyerek kapitalizm tarihini üç aşamada ele almıştır. Birinci aşama Marks tarafından çözümlenen piyasa kapitalizmidir ve realist kültürle ilişkilidir. İkinci aşama Lenin tarafından çözümlenen emperyalist kapitalizmdir ve modernist kültür ile ilişkilidir. Üçüncü aşama sermayenin şu ana kadar metalaştırılmamış alanlara genişlemesini kapsayan, Mendel ve Jameson tarafından geç kapitalizm olarak nitelendirilen çok uluslu kapitalizmdir ve postmodern kültürle ilişkilidir. Postmodern toplum; geç kapitalist karakter taşımaktadır. Karakterine uygun olarak yüzeysel olup, duygu ve heyecandan yoksundur. Otomobil montaj bandı benzeri üretici teknolojiler yerine kitle iletişim araçları gibi yeniden üretim teknolojileri postmodern topluma hakimdir. Postmodernite imaj temelli bir ekonomiyi yansıtmaktadır (Jameson, 2011, s. 35-50; Ritzer ve Stepnisky, 2018, s. 521-523).

Kapitalizm ile sömürgecilik arasında kültürel boyutta bir ilişki söz konusudur. Ziyaüddin Serdar'a (2001, 27) göre; sömürgecilik, Batı dışı kültürlerin fiziksel işgalidir. Modernizm Batı dışı kültürlerin belleklerini işgal etmiştir. Postmodernizm ise Batı dışı kültürleri Batı kültürü içinde eritmek ve onların varoluşlarını inhiye etmektir. Postmodernite modernitenin katı ilkelerine karşı çıkarken, diğer

yandan Batı dışı kültürlerin anlam kaynaklarını öldürmeye odaklanmıştır. Üçüncü dünyanın hayatına anlam katan her şeyden vazgeçmesi istenmektedir. Bunu sağlamanın yolu olarak İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra insanlığın Amerikan hayat tarzı ve Amerikan bakış açısıyla dünyaya ve insana bakması gerektiği öğretilmiştir (Duralı, 2019, s. 164). Popüler kültürün de kaynağı olan bu yaşama tarzı ve bakış açısına karşı çıkanlar; yobazlar, aşırı ve gericiler olarak damgalanıp horlanır ve dışlanır olmuştur. Öyle ki, Amerikan tarzı yaşamdan uzak durmayı neredeyse kimse başaramamaktadır (Duralı, 2019, s. 173). Ritzer, kültürel yöndeşme kapsamında, dünya kültürlerinin gitgide daha çok birbirine benzediğini, kültürel asimilasyonun kapitalizm ve Amerikanlaşma (McDonalddlaşma) odağında gerçekleştiğini ileri sürmüştür. McDonalddlaşma, hızlı yiyecek restoranı ilkelerinin dünyaya egemen olma sürecini ifade etmektedir. Bu sürecin doğası; Verimlilik, hesaplanabilirlik, öngörülebilirlik, teknolojik denetim ve rasyonelliğin irrasyonelliği temel boyutları üzerinden betimlenmektedir. Sürecin nihai noktası “insansızlaşma”dır. Hem çalışanlar hem de müşteriler insansızlaşan koşullarda yemek yemeye zorlanmakta ve bu durum herkes için bir itibarsızlaşma ve hiçleşme oluşturmaktadır. Buradaki hiçbir öğe içerikten yoksun, boş biçimleri ifade etmektedir (Ritzer ve Stepanisky, 2018, s. 469-474).

Postmodernizm tartışması birçok açıdan popüler kültürün gelişmesiyle iç içedir. İster yeni bir tarihsel uğrak, ister yeni bir kültür tarzı ya da duyarlılık veya başka bir şey olarak değerlendirilsin, popüler kültürde bu değişikliğin karşılığı bulunmaktadır (Story, 2006, s. 171). Postmodern kuramcıların büyük kısmı içe patlama ve öznenin parçalanma mekanı olarak popüler kültürü işaret etmişlerdir (Kellner, 2004, s. 190-191). Kapitalizme bağlı postmodernist anlayış ile popüler kültür tarzını buluşturmuştur. Her iki durumda da derinlikten yoksunluk ve beşere özgü eğilimler ağır basmaktadır. Popüler kültürde olduğu gibi postmodern anlayışta da öz ve içerik önemli değildir, önemli olan tarz ve görünüşür. Tüketilen ürünlerin bireye sağladıkları faydadan ziyade, oluşturdukları imge ve başkalarına görünüş şekli daha önemlidir. Bu argüman eğlence ve sanat yaklaşımlarında da geçerlidir (Watson, 2006, s. 50). Birey kendisi için değil görünüşü için eğlenmektedir ve ortaya koyduğu sanatın içeriğinden ziyade bu sanatın onun görünüşünü nasıl etkileyeceği ön plandadır.

ABD kapitalizmin temsilcisidir ve popüler kültür ABD sermayesinin hegemonyası altındadır (Frith, 2000, s. 19). Eagleton'ın (2005, s. 31) da dediği gibi ABD kültürü tamamen dünyevidir. ABD kültürü için değer, yalnızca satılabilecek şeylerin maddi değerini ifade etmektedir. Dünyaya yoğunlaşmış olan bu kültür yaşamın anlamını aramayı oldukça sıkıcı bulmuştur. Asıl olan görünmeye yoğunlaşmak ve daha çok görünür olmanın imkânlarını zorlamaktır. Meşhur olmak her devirde söz konusu olmuş olsa da popüler kültür çağında bu arzu kitlesel bir hal almış durumdadır (Atay, 2004, s. 21). Popüler kültür kapitalizmin bir sonucudur. Kapitalizm ise, karı meşrulaştırma adına fikirlerle oynamak, işsizlik ve dağılan toplum demektir. Popüler kültür yıkıntılardan düzen çıkarmak için başvurulan bir yoldur. Anlamın tükendiği yerde anlamlı olabilmenin tek yoludur (Frith, 2000, s. 20).

Popüler kültürün en çok rağbet ettiği şey görsel dünya yani imgelerdir. Guy Debord 1967 yılında yazdığı ünlü *Gösteri Toplumu* adlı kitabında gösteriyi, popüler kültürün temel belirleyicisi olarak tanımlamıştır. Debord'a (1996, s. 13-15) göre; Çağdaş toplum devasa bir gösteri toplumdur. Gösteri hem toplumun bizzat kendisidir, hem toplumun birleştiricisi, aracı ve imajların dolayımından geçen toplumsal ilişkilerdir. Zaten modern üretimin hedeflediği de budur. Gösteri kendinde amaçtır, o yalnızca gösteri için vardır. Bu nedenle kendini büyük bir olumlulukla sunmakta ve “görünen iyidir, iyi olan görünür” vurgusu yapmaktadır. Onda araç, amaç ve her ne varsa hepsi aynı noktaya odaklanmıştır: Gösteride bulunmak (Debord, 1996, s. 16-17). Kültür tamamen meta haline getirilmiş ve gösterinin aracı yapılmıştır. Üretilen, satılan ve gösteride kullanılan meta büyük oranda kültür olmuştur (Debord, 1996, s. 194).

Popüler kültür genişleyerek maneviyatı da etkisi altına almaya başlamıştır. Dinlerin tüketim toplumu ile uyum sağladığına dair güçlü kanıtlar bulunmaktadır. Müminler giderek daha fazla tüketici gibi davranmakta, dini gruplar ürün pazarlıyormuş tavrı takınmakta ve dinler birer marka şeklini almaya yönelmektedirler. Öte yandan, alışveriş ve tüketimin aslında zamanımızın yeni dinleri haline gelebileceği ve din ile markalaşma arasındaki bağı daha doğal hale getirebileceğini öne sürenlerde bulunmaktadır (Stolz ve Usuin, 2018, s. 1). Bir zamanlar dini karakterize eden unsurlar artık seküler alanlara aktarılmış gibi görünmektedir. Önceleri, toplumsal grubu anlamlandıran, bütünleştiren, toplumsal yapıyı meşrulaştıran, bireylerin talihsizlik ve sıkıntılarını kabul etmelerini sağlayan, onlara sevinç ve coşku zamanları yaşatan din idi. Bugün, bu nitelikler ve işlevler diğer sosyal alanlarda aranır olmuştur. Örneğin sevinç ve coşku, bir pop konseri veya bir futbol maçındaki kolektif heyecanda aranmaktadır (Stolz ve Usuin, 2018, s. 8). ABD'deki araştırmacıların yaklaşımına göre; din tüketim

metai haline getirilmekte ve diğer tüketim malları ile aynı muameleye tabi tutulmaktadır (Okutan, 2013, s. 45). “Kafeterya Dini” olarak tanımlanan bu durum, tebliğ yerine dinin rekabet ortamına itilmesi ve vitrine çıkarılmasını öngörmektedir (Okutan, 2013, s. 49).

4. Müslüman Dünyasında Kültür Yorumları

Batılı düşünürlerin toplumsal yapı ve kültür üzerinde geliştirdikleri kuramlar, Batıdaki modern seküler yaşam tarzını inceleyerek oluşturulmuşlardır ve neredeyse hepsinde insanların; bireyci, hesapçı, rasyonel, bencil ve özellikle çatışmacı bir eğilim sergilediği ön kabulü dikkati çekmektedir. Buna karşın Müslüman düşünürler; kültürel anlamda sıkıntılı bir durum arz eden Müslüman toplumun, teorik olarak tanımlanmış bir İslami kültürü nasıl yüklenebileceğine kafa yormuşlardır. Müslüman düşünürler kültürün tanımı üzerinde derinleşmek ya da birey toplum arasındaki ilişkinin mahiyetini çözmeye çalışmaktan ziyade, kültürel yabancılaşma ve pratik mantığın tesisi vb. konularına yoğunlaşmışlardır.

Modern Batı kültürlerini, inancı dışlamaları sebebi ile olumsuzlayan Duralı; din, eğitim ve zanaatı kültürün temel unsurları olarak sıralamaktadır (2019, s. 89). Hayatını idame ettirmek için zorunlu ihtiyaçların karşılanması hüneri olan zanaat, bireyin diğerleri ve doğa ile olan ilişkisini düzenleyen gelenek ve görenekler ile esasların özünü oluşturan inanç olmadan kültürden söz edilemez. Kültür, ahlak zemininde, zaman ve toplum ile bütünleşmektedir. Kültürün iki temel etkeni vardır; birincisi canlıyı beşer kılan fiziki-biotik şartlardır, ikincisi ise beşeri insanlaştıran kültürel-toplumsal etkenlerdir ki, toplum hayatı da inanç üzerinde yükselmektedir. Nihayet kültürün değerler örgüsü ahlaka bağlanmaktadır (Duralı, 2019, s. 32-35). Fransız sosyal bilimci Roger Garaudy’ye (1990, s. 125) göre kültür; insanların birbirleriyle, ilahlarıyla ve tabiatla ilişkilerini yaşadıkları, dile getirdikleri ve bilim, sanat ve tekniklerinde, ekonomik sistemlerinde ve kurumlarında sahip oldukları bu ilişkileri yansıttıkları üsluptur. Batı dünyası ise İsa’nın (a.s) sevgi kanununa göre yaşamaya çalışan küçük bir azınlık dışında ilahsızdır. Modernitenin vazettiği kültür, gerçek yani fiili bir ilahsızlığı yüreğinde barındırmaktadır. Bu nedenle vahşice saldırganlık, çıkar çatışmaları, ihtiraslar, hâkimiyet hırsı, büyüme tutkuları, ilkesiz hazlar gibi dizginsiz davranışların her tarafı istila etmesine yol açmıştır (Garaudy, 1990, s. 126-127). Batı kültür ve medeniyeti iflas etmiştir. Kendini Batının yaşam tarzına kapıran kişi intihara kalkışıyordur (Garaudy, 1990, s. 27). Batı medeniyeti çok uzun zamandır tarihin malı olmuş, artık geçmişte kalmıştır. İslam’ın geleceğini Batı’nın geçmişinde aramak ise yolu kaybediştir. İslam kültür ve medeniyetinin VII. Yüzyıldan XIV. Yüzyıla kadar dünyayı aydınlattığına değinen Garaudy (2019, s. 57), Müslüman toplumun kültürel çöküşünün sorumluları olarak; servet, siyaset ve din yetkisini ellerinde bulunduranlar olarak işaret etmektedir (2019, s. 107-108).

Ali Şeriatî açısından (2012, s. 192-193); Kültür, bireyin içinde inşa olduğu tarihin, toplumun ve yapının tecellisi ve yansımasıdır. Dolayısıyla bir insan tarihini, edebiyatını ya da inancını düşündüğünde aslında kendini düşünmektedir; Yani kendinin bireysel değil ancak toplumsal özünü düşünmektedir. Lakin kimi özel durumlar ve sıra dışı şartlar, düşünceler, eğilimler bir takım sahte taktiklerin oluşmasına ve kültürün toplumun zihninden silinmesine yol açabilmekte ve onun yerine başka bir düzleme ait olan aykırı bir kültürü oturtabilmektedir. İşte bu noktada birey düşünmek istediğinde kendini, kendinin toplumsal özünü düşündüğü muhayyilesi ile başka bir toplumun özünü düşünmeye başlamaktadır. Bu oldukça sıkıntılı bir durumdur. Çünkü birey kendi dert ve ıstırabına yoğunlaştığını zannederek bir başka toplumun dert ve ıstırabına boğulmaktadır. İdealleri, fikirleri, gelecekte beklenenleri hepsi bir başka topluma aittir. Bu durum kültürel yabancılaşma olarak anılmaktadır. Kültür bir zarfa sokulduğunda şiddetle o zarfın tesiri altına girmekte ve o zarfın ideolojisinden etkilenmeye başlamaktadır. Bu noktada toplumu bir zarf olarak düşünürsek, kültür tıpkı din gibi toplum zarfına sokulduğunda onun kalıbına ve ruhuna doğru evrilecektir diyen Şeriatî (2012, s. 59), Müslüman yaşam tarzının modern Batı medeniyeti zarfına sokulmaya çalışıldığı kanaatinde.

Kültür alanında özgün araştırmalar yapan ve Müslüman toplumun sorununu *kültür* olarak değerlendiren Cezayirli fikir adamı Malik bin Nebi, Müslüman düşünce geleneğinde kültür kavramını karşılayacak herhangi bir terim bulunmadığını belirtmektedir (2014, s. 13). Ne Müslüman tarihinin zirve dönemlerini yaşadığı yıllarda, ne de İbn-i Haldun gibi sosyal alanla ilgili çalışma yapan düşünürlerin yazılarında kültür kavramını anımsatacak herhangi bir ibare bulunmamaktadır. Arapçada “sekife” terimi kullanılıyor olsa da, bu terim “becerikli olmak” benzeri bir anlama gelmekte ve kültür kavramının kazandığı belirleme gücüne ulaşmamaktadır. Malik bin Nebi, Müslümanların kültürel anlamda zirvede oldukları dönemde bile kültür benzeri bir kavrama yer vermemelerini, toplumsal vakıanın varlığı ile o vakıanın bilinçte bir fikir olarak işlenmemesi arasındaki fark ile açıklamaktadır. Bir şey zihinde,

varlığına kanıt oluşturabilecek bir fikir meydana getirebildiyse bilinç tarafından kabul görmekte ve yapısı ortaya çıkmaktadır. Ardından o şeye bir isim verilmektedir. Dolayısıyla o şey isim almakla benliklerde belirsizlikten belirli olmaya doğru yönelmekte ve bir fikre konu olmaya başlamaktadır. İsim alan ve fikir olan şey en son kavram olarak tanımlanmaktadır. Kültür alanında bu merhaleler Avrupa’da yaşanmıştır ve kültür kavramı Müslüman dünyasına Avrupa’dan gelmiş modern bir kavramdır (Bin Nebi, 2014, s. 14-17). Bin Nebi, kültüre sahip olmayan toplumu ölü toplum saymaktadır. Hava ile teması kesilen birey nasıl ki ölüyorsa, kültürle teması kesilen toplumda aynı şekilde ölü sayılır (Bin Nebi, 2014, s. 40). Kültür, tıpkı damarlarda besinleri ve oksijeni taşıyan kan gibidir. Kanın birçok ürünü uyumlu bir şekilde taşınması gibi kültür de yaşama dair değerleri uyum içinde taşımaktadır (Bin Nebi, 2014, s. 61). Bin Nebi’ye göre (2014, s. 29), Müslüman dünyası ile Batı dünyasının kültür problemini ortaya koyma biçimleri farklıdır. Batı dünyası için kültür; belli bir tarihi çerçevede somut olarak var olan ya da belli bir düşünsel çerçevede potansiyel olarak var olan belli bir toplumsal vakıyı anlamakla alakalıdır. Ancak Müslüman dünyasında henüz varlık kazanmamış bir toplumsal vakıanın oluşturulmasıyla ilgilidir. Dolayısıyla şeyler dünyasından kültürel yapının çatısını oluşturan bir çözümün, henüz şeyler dünyasına sahip olmayan Müslüman ülkelerde tatbiki imkansız olacaktır. Müslümanlar bir kültürden söz etmektedirler ancak bu söylemin fiili hayatta karşılığı yoktur, sadece tesis edilmesi düşüncesi vardır. Lakin Batı mevcutta bir kültürü yaşamaktadır.

Batılı bir çoban ile Batılı bir doktoru karşılaştıran Bin Nebi, onların aynı teknik bilgiye sahip olmamalarının belirli davranış tarzlarında uyum sağlamalarını engellemeyeceği üzerinde durmakta ve onlardaki uyumu halife Ömer ile ona cevap veren bedevi adamın uyumuna benzetmektedir. Halife Ömer, “şayet bende sapma görürseniz, beni doğrultun” demiştir. Bedevi ise “seni kılıçlarımızla doğrulturuz” diye cevap vermiştir. Halife Ömer’in talebi ve bedevinin cevabı bilgi seviyesi ve statüsü farklı olan iki kişinin aynı kültür içindeki uyumunu sergilemektedir ve Bin Nebi’ye (2014, s. 40-41) göre o uyum günümüz Müslüman toplumlarında bulunmamaktadır. İkinci bir karşılaştırmayı aynı fakültede okuyan Müslüman bir öğrenci ile Batılı bir öğrenci arasında yapan Bin Nebi, her iki öğrencinin de aynı teknik bilgilere sahip olacağını, hatta Müslüman öğrenci zeki ve yetenekli ise daha fazla teknik bilgi yüklenebileceğini, lakin toplumsal hayatın sorunları karşısında Batılı kadar etkililiğe sahip olamayacağını ileri sürmektedir. Bunun sebebi toplumsal etkililiğin fakültenin metodu ile ilgili olmamasıdır. Bu bir kültür sorunudur ve Müslümanlar yaşam biçimleri ve onunla uyumlu davranış tarzı sorunlarıyla karşı karşıya olduklarından etkili olamamaktadırlar. Batıda kültür, belirli bir toplumsal vakıadır, Müslüman ülkelerde ise bir projedir, belirsiz bir proje (Bin Nebi, 2014, s. 32-33).

5. Müslüman Toplumun Kültür Sorunu

Kültür ve din sıkı bir ilişki içinde bulunmaktadırlar. Din, kendine özgü kavram, sembol ve terimlerle toplumun düşüncesini ve zihnini yapılandırır. Bağlıları için yeni anlamlar yaratır, onlardan bu anlamlara yaşam alanı açmalarını bekler (Düzgün, 2017, s. 19) ve kültüre ihtiyaç duyduğu çerçeveyi sunarak insanlığa yaşama azmi yükler (Eliot, 1987, s. 27). Kültürün canlılığını devam ettirmesi de şartlar ve ihtiyaçlar çerçevesinde dini bilgi üretilmesinin devamlılığına bağlıdır.

Her yeniliğin saflığı tehdit ettiği, her türlü değişikliğin kimlik krizlerine yol açtığı kapalı bir dini yorum ve ondan neşet eden kültür anlayışı sistemi, toplumsal gerçekliğe yabancı kalmaya mahkûmdur (Al-Azmah, 2003, s. 61). Bir tefsirin bir sefer kabul görmesi onun her zaman geçerli olacağı anlamına gelmemektedir. Yeni yorumlara her zaman yer vardır. İster her bilim adamı kendi cephesinden yorum yapar, ister komisyon marifeti ile çalışılır, ancak yeni yorumlara yer vermek tıkanmalar karşısında işe nereden başlanılacağına da bir çıkış yoludur. Bunun yanında eski tefsirlere saplanıp kalmak her ne kadar bu tefsirler değerli birçok yorum taşıyor olsalar da güncel sorunlara yabancı kalınmasına sebep olmaktadır (Rahman, 2016, s. 226-227). Güncel hayata yabancılaşmak ise inancın pratik hayata aktarılmasında sıkıntılara sebebiyet vermektedir. İhtida ederek İslam dinine geçmiş olan Leslie Terebessy, dışardan bakan bir göz olarak, Müslümanlar için gerçek zorluğun, sosyal organizasyonun laik veya dini bir planını takip edip etmemeye karar vermek zorunda kalmak değil, vahyedilmiş hükümleri yaşama dâhil etmenin yolunu bulmak olarak tespit etmiştir (Terebessy, 2021, s. 3).

İslam dünyası 700’den 1200’lü yıllara kadar düzen, iktidar, tıp, felsefe, hayat sevgisi, dini hoşgörü, edebiyat vs. alanlarında dünyaya öncülük eden bir medeniyet olmayı başarmıştır. Diğer toplumlara nazaran Müslümanların durumu 1800’lü yıllara kadar da güven vericidir (Durant, T.Y., s. 259). Felsefeci Will Durant (T.Y., s. 66) sıradan bir Müslümanı; müsamahakâr, zarif ve duygu dolu, zeki, anlayışlı, çabuk hiddetlenmekle birlikte kolayca gülüp eğlenebilen, kanaatkâr, sabırlı, olgun bir

insan olarak tanımlamakta ve tarihteki kimi olumsuzlukları istisna haline bağlamaktadır. Durant'a (T.Y., s. 64) göre; Müslümanlar ticari anlaşmalarına yazılı olsun ya da olmasın çok sadıktırlar. Özellikle yalan konuşmama ahlakında numunedirler. Lakin Müslümanların tarihin bir döneminde geriye doğru yol almaya başladıkları, İslam'dan uzaklaşıp bir anlamda kendi kiliselerini inşa etmeye yöneldikleri ve bu nedenle ortaçağ kilise bağlıları gibi hareket edemez bir duruma geldikleri iddiaları da boş değildir (Shayegan, 2002, s. 32).

Müslümanlar XIII. Yüzyılda çöküşe geçmişlerdir. Bunun elbette ki dış sebepleri de vardır. Cengizhan'ın torunu Hülagu 1258 yılında Bağdat'ı yıkmış, Kastilyalı III. Ferdinand 1236 yılında Kurtuba şehrini zapt etmiş kütüphaneler, kentler, ticaret ve düşünce dünyası harabeye çevrilmiştir. Ancak iç sebepler olarak; Yenileşme yerine taklit, kendi içine kapanma, köşesine çekilme gibi önemli değişimler hiçbir şekilde önemsiz değişimler olarak görülemezler (Garaudy, 2019, s. 75). Müslüman düşünce geleneğinin değişmezliği esas unsur olarak kabul etmesi, şartlar çerçevesinde bireysel ve toplumsal değişimi öngören mezheplerin sapıklıkla suçlanıp itibarlarını kaybetmelerine sebebiyet vermiştir (Düzgün, 2017, s. 36). Diğer taraftan tahribatlar karşısında Müslüman ilim sahipleri serinkanlılıklarını da kaybedip dünyanın yıkılmaya doğru gittiğini düşünerek daha çok tutuculuğa yönelmişlerdir. Yeni olan her şeye karşı çıkararak, mevcut yorumlara harfiyen uyulması gerektiği vazedilerek hukukun hayatiyet unsuru olan içtihat terk edilmiştir. Mezheplerce ne tespit edildiye o yapılacak, ötesi sorgulanmayacaktır (Faruki, 2016, s. 43-44). Klasik fikhin dayandığı aklın yasayı ön planda tutması da zamanla taklit ve sahtelik doğurmuştur. Böylece amellerin içeriği zayıflamış ve İslami anlayışın içselleştirilmesinde sorunlar yaşanmaya başlanmıştır (Abdurrahman, 2021, s. 122). Taklit bir delil olmaksızın başkasının görüşü ile amel edilmesine yol açarken, sahtelik amel ile maksatlar arasındaki ilişkiyi koparmış ve her iki durum maksatları ortadan kaldırmaya da amelleri ruhsuzlaştırmıştır (Abdurrahman, 2021, s. 152).

XIX. Yüzyılın sonlarına doğru bir ihya çalışması başlatılmış olsa da, hedeflenen dinamizm yakalanamamıştır. Müslüman dünyası Cemalettin Afgani ve Muhammed Abduh ile kendi reform sürecini başlatsa da süreç devam ettirilememiş ve Müslüman dünyası şuurlu bir biçimde bir yönelim sergileyememiştir (Bin Nebi, 1967, s. 38-65). Özünde Müslüman dünyasında bir düşünce birliği bulunmaması bir düşünce krizi içinde olduğu anlamına gelmemektedir. Ancak Müslümanlar dağınık düşüncelere sahip olup, birbirleri ile uğraşmakta, düşünce dünyasında hedefi ve yöntemi belli olmayan başıboş gezginleri andırmaktadırlar. İhtiyaç duyulan şey ortak bir ilke etrafında toplanmaktadır. Fakat bu ihtiyacın gerçekleşmesi de başka öncül bir ihtiyacın gerçekleşmesine bağlıdır: uzun ve derin düşünmek (Abdurrahman, 2020, s. 13-14). Müslüman aydınlar olarak ön plana çıkanlar arasında diyalog ahlakı olmadığı gibi, diyalog bilgisi de yoktur. Karşılıklı istişareyi bilmemekte ve ilmi kuralları önemsememektedirler. Oysa İslami anlayış prensip olarak her zaman herkese açık olmayı ahlaki bir gereklilik saymakta ve azami derecede önemsemektedir (Abdurrahman, 2020, s. 35-37). İslami hareket fikri bir dayanak gerektirirken harekete mensup olanlarda; ne muhkem bir yönetsel çerçeve, ne esaslı bir felsefi yönelim ne de mümbit bir ilmi düşünce bulunmamaktadır (Abdurrahman, 2021, s. 19). Bunu başaramadıkları için Müslüman toplumlar kaç asırdır nitelikli kültürler oluşturma, medeniyet meydana getirme kabiliyetinden yoksun kalmışlardır.

Dar bir anlayışın modern dünya karşısında ayakta durabilmesi imkânsızdır. Diğer taraftan Müslüman kitlenin eğitimsizliği gerçeği idrak etmesini engellemektedir. Müslüman dünyası ölü fikirlerle tıka basa dolmuştur. Bu fikirler Batı dünyasından alınan öldürücü fikirlerle uyandırılmaya çalışılmış ve olay iyice trajik bir hal almıştır (Bin Nebi, 2015, s. 69). Bu nedenle Garaudy (1990, s. 55), günümüz Müslümanının aşması gereken iki tehlikeyi; Geçmiş taklit ve Batıyı taklit olarak özetlemektedir. Dolayısıyla sıkıntı sadece geleneğin taklidi değildir. Batı modernitesini taklit de aynı şekilde kültür oluşumunun önünde büyük bir engel olarak durmaktadır. Geçmişten kopmak elbette mümkün değildir. Gelenek bir tecrübeler birikimi olarak değerlidir. Ancak filtreden geçirilmesi, molozlarından ve çöplerinden arındırılması gereklidir. Aynı şekilde modernistlerin de Batı modernizmi dışında İslami perspektifte bir modernite süreci başlatmaları gereklidir. Bu perspektif öz olarak; düşüncede vesayeti reddetme, fikirlere itiraz ederek onları analiz edebilme ve tüm toplumları kapsayacak evrensel ilkelere ulaşma unsurları üzerinde yükselmelidir (Abdurrahman, 2020, s. 75-78). Böylece Müslüman dünyası kendine dışsal olan şeyleri kendi gelişimi içine çekebilecek, çağın bilgisini kullanarak zamanın ihtiyaçlarının gerekleri paralelinde kendini inşa edebilecektir. Bugün Müslümanların söylemleri ile eylemleri arasındaki devasa aykırılık, yaşamlarına hakim olan

disiplinsizlik, pratik anlamda ortak hedeflere ve ahlaki bir çerçeveye sahip olmamalarından yani nitelikli bir kültür oluşturamamış olmalarından ileri gelmektedir.

Müslümanlar yaralı bir bilince sahiptirler. Başkalarının gözü ile kendilerini görme kaygıları o kadar güçlüdür ki, bırakın bugünü, geçmişlerini bile dışardan gelen yargılar ışığında yeniden değerlendirmeye eğilim göstermektedirler (Shayegan, 2002, s. 17). Geleneksel dindarlık adına sergilenenler ve küresel medyanın propagandası sonucu, İslam can sıkıcı ve çekilmez bir durum olarak algılanır olmuştur. Günümüz Müslümanı hem zamanın şartlarına hem de İslam'ın ruhuna uygun bir yol aramaktadır (Bin Nebi, 1967, s. 110). Aradığı bu yol aynı zamanda özgün kültürler oluşturmasını, medeniyet meydana getirmesini de sağlayacaktır. Taha Abdurrahman'a (2020, s. 146) göre, bu ihtiyacın gerçekleşmesi kesinlikle Kuran'ın yeni bir okumaya tabi tutulmasını zorunlu kılmaktadır. Lakin bu okumanın yöntemini Batı Avrupa modernizmi değil, İslam dünyası belirlemelidir. Şayet Kuran seküler modernitenin prensipleri çerçevesinde ilahi okumadan insani okumaya indirgenir ve aklileştirilme yöntemine tabi tutulursa, bu yöntem onun dünyevileşmesine yol açacak (Abdurrahman, 2020, s. 82-83) ve İslami bir kültür oluşmasına imkan vermeyecektir.

Faruki (2016, s. 31), tüm Müslüman ülkelerin yegane problemini eğitim sistemi olarak görmekte ve eğitim sistemi düzeltilmedikçe hiçbir Müslüman ülkede kültürel bir inşa görülmeyeceğini ileri sürmektedir. Elbette eğitim sisteminin nasıl destekleneceği de oldukça önemlidir. Fazlurrahman'ın da (2016, s. 181) dikkat çektiği üzere; bir eğitim sistemi bireysel gayretlere kalmışsa ve maddi destek sağlayanlar cahil ise iyi bir eğitim ortaya çıkmayacağı gibi özgün ve üretken kafalar da yetişemez. Eğitimdeki sıkıntılar yalnızca iktisadi eşitsizliklere ya da siyasi sıkıntılara bağlanamaz. Eğitimdeki temel sıkıntı kültür kaynaklıdır (Bourdieu ve Passeron, 2014, s. 50). Kültür de din ile bağlantılıdır. Dolayısıyla dini yorum, kültür kavramı ve eğitim sistemi birbiri ile irtibatlı bir şekilde yol almak durumundadırlar. Faruki, başlangıç noktası olarak İslami eğitim ile Batı eğitiminin bir araya getirilmesi, Müslümanların geleneksel yapılarından kalan molozlar ile Batı'nın taklidini içeren parçalardan kurtulması ve hedeflenen sistemin yeni bir öz üzerinden yükselmesini önermektedir (Faruki, 2016, s. 32-33). Faruki'ye (2016, s. 75) göre çalışma planı; a) Modern disiplinleri öğrenmek, b) İslami birikimi öğrenmek, c) Modern bilginin disiplinleri ile İslam'ın özel irtibatını sağlamak, d) İslami kültür birikimi ve modern bilgi arasında sentez oluşturma çabasına girmek, e) İslami düşünceyi Allah'ın yaratıştaki ilahi tarzlarını keşfedecek yörüngeye oturtmak şeklinde beş adımı takip etmelidir. Benzer şekilde Abdurrahman, İslami bir modernite tasarımı öngörmektedir. İslami modernite, Batı modernitesinin ekonomi ve endüstriye dayanmasının aksine ahlaka dayanacaktır. İslami zamanlar endüstriyelden önce ahlaki zamanlardır (Abdurrahman, 2020). Böylece Müslüman dünyası kendi ruhuna uygun kültürler oluşturabilecektir.

Sonuç

Kültür, teknik bir proje olmaması hasebiyle masa başında tasarlanamaz. Bilgisayar yazılımına dayanmadığı için sayısal bilgi sistemleriyle ona ulaşamaz. Yüksek bir teknolojiye sahip olmak da bir toplumu kültürlü kılmaz. Kültür kavramının ilk hali ürün yetiştirme ile alakalıdır. Tarım, İngilizce ifadesi ile *agriculture*, kültürün ilk formudur. Tarım, insanın doğayı kendi ihtiyacına uygun bir şekle bürümesi, onun bağrında saklı olanı kendine katma sürecidir. Tarımdaki ürün yetiştirmeden soyut bir alana doğru uzanan kültür kavramı, nihai anlamını insan yetiştirmede bulmuştur. İnsan ise tıpkı bir bitkinin toprakta yetişmesi gibi bir toplumun içinde yetişmektedir. Bireyin özerk eylemi ile onu sarıp sarmalayan toplumsal düzen arasındaki ilişki kültürün odaklandığı noktadır. Böylece kültür, toplumun sahip olduğu yaşam tarzı ile içinde barındırdığı insanı yetiştirdiği sürekli bir devinimi ifade eder konumdadır.

Kültürün din olgusuyla sıkı bir bağı bulunmaktadır. Çünkü sosyal cereyanların katalizörü dindir. Kültür bir anlamda eyleme dökülmüş inançtır. Bu bağlamda din nasıl ki hayata anlam veren şey ise, kültür de aynı şekilde hayatı yaşanmaya değer kılan şeydir. Anlam sisteminin bozulması yaşam sisteminin bozulmasını beraberinde getirecektir ya da tam tersi. Din, kültürü muhafaza etmekte ve onu geliştiren ötelere taşımaktadır. Kültür de dini pratiğe aktarmaktadır. Dolayısıyla bir halkın inancının, o halkın davranış sistemiyle uyumu beklenmektedir. Bir toplumun inancı ile davranışları arasında uyumsuzluk varsa, anlam sistemi ile yaşam arasında kopukluk var demektir. Bu durum bir patoloji doğurmakta ve kültürel kriz olarak kendini belli etmektedir.

Modern Batı Medeniyeti din ile bağıntı kestiği için anlam meselesini insanın arzu ve iradesine terk etmiştir. Pozitivist bilimde anlam arayan modern Batı, ölçü ve tartı üzerinden bir yaşam tarzı oluşturmaya yönelmiş ve bu yönelim 1950 sonrası süreçte insanların duygularını da kapsayacak derecede genişleyip her şeyi maddi bir düzleme taşımıştır. Kadim öğretileri ve dinleri mega kuramlar olmakla olumsuzlayan postmodern teori, kültürel çoğulcu bir yaklaşımla anlam olgusunu olması gerekenden uzaklaştırıp arzu edilenle ilişkilendirmiştir. Arzuları ile baş başa bırakılan birey ise endüstriyel bir üretim olan popüler kültür paralelinde gösteri ve tüketime yönelmiştir.

Müslüman dünyasında durum çok daha farklı bir mahiyet arz etmektedir. Müslümanlar kültürü kavram olarak anlama ve teorik dini söylemlerini pratiğe aktarma sıkıntılılarıyla karşı karşıya bulunmaktadır. Diğer taraftan modern Batı medeniyeti ile iktisadi bir ilişki içine girip önce çatışan sonra çatıştığı dünyaya eklenip sekülerize olan dünyanın diğer medeniyetlerine karşın, Müslüman toplum kültürel bir karşı duruş sergilemeyi tercih etmiştir. Örneğin Samuel Huntington'ın *Medeniyetler Çatışması* isimli kitabı bu gerçeğe gönderme yapmaktadır. Kendi kültürel sıkıntılarını gideremediği halde Batı medeniyetine karşı kültürel cephede yer almak oldukça çelişkili bir durum olduğu gibi, Batı medeniyeti için de bir o kadar rahatsız edici ve kaygı verici bir durumdur. Çünkü Müslüman toplum aşkın bir anlam kaynağından vazgeçmemiş, sekülerize olmamış ya da olmayı başaramamıştır.

Müslüman toplumların işgal ettikleri konum onların güçlü birer kültüre sahip olmalarını gerektirmektedir. Müslüman bir medeniyetin oluşması da bu kültürlerin birleşmesi ile sağlanabilecektir. Kültür, bir sosyal sistem üzerine bina edildiğinden, bireylerin fikri derinlik, edebiyat, sanat ve estetik çerçevesinde bir araya gelmelerini zorunlu kılmaktadır. Nitelikli bir birliktelik olmadan kültür oluşamayacaktır. Birleşmeyi sağlayacak olan olgu ise inançtır. Şayet din bireysel hale gelir ya da mevcut gerçeklikle ilişkisini koparırsa kültür için kaynak oluşturma imkanını kaybedecektir. Böyle bir durumda kültür, kendisini ayakta tutacak topraktan yoksun kalarak yüzeysel, sathi bir hal alır ki, günümüz Müslüman toplumunun popüler kültüre eğilim göstermesinin altında bu süreç yatmaktadır.

Bugün Müslüman toplumun yaşam şekli ile dini anlayışı arasında büyük bir mesafe söz konusudur. Bu mesafenin kapanması Müslüman ilim sahiplerinin bir araya gelmesi ve mevcut yaşamın sorunlarını çözebilecek dini yorumları geliştirmelerine bağlıdır. Böylece kültürün üzerinde büyüyebileceği bir zemin yakalanmış olacaktır. Eğitim ile dini yorum daha da geliştirilerek kültürü olgunlaştıracak, olgunlaşan kültür dini yorumu daha entelektüel bir seviyeye çıkaracaktır. Yükselen kültür eğitimin kalitesini artıracak ve eğitim tekrar dini yoruma derinleşme imkânı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Abdurrahman, T. (2020). *Bilgi Ahlaktan Ayrıldığında*. (A. Keskinsoy, Çev.). Pınar Yayınları,
- Abdurrahman, T. (2021). *Dini Amel ve Aklın Yenilenmesi*. (M.E. Güleçyüz, Çev.). Pınar Yayınları,
- Adorno T. W. (2011). *Kültür Endüstrisi Kültür Yönetimi*. (6.Baskı). (M. Tüzel vd. Çev.). İletişim Yayınları
- Al-Azmah, A. (2003). *İslamlar ve Moderniteler*. (E. Gen, Çev.). İletişim Yayınları
- Anderson, P. (2005). *Postmodernitenin Kökenleri*. (3.Baskı). (E. Gen, Çev.). İletişim Yayınları,
- Arendt, H. (2012). *Geçmişle Gelecek Arasında*. (4.Baskı). (B. S. Şener, Çev.). İletişim Yayınları
- Atay, T. (2004). *Yaşasın Meşhuriyet Çağı*. Epsilon Yayınları
- Bauman, Z. (2015). *Akışkan Modern Toplumda Kültür*. (İ. Çapçioğlu – F. Ömek, Çev.). Atıf Yayınları
- Bauman, Z. (2020). *Sosyolojik Düşünmek*. (22.Baskı). (A. E. Pilgir, Çev.). Ayrıntı Yayınları
- Bin Nebi, M (2014). *Kültür Sorunu ve Bir Toplumun Doğuşu*. (2.Baskı). (S. Özer, Çev.). Ankara Okulu Yayınları
- Bin Nebi, M. (2015). *İslam Dünyasında Fikir ve Put*. (C. Aydın, Çev.). Boğaziçi Yayınları
- Bin Nebi, M. (1967). *İslam Davası*. (E. Göze, Çev.). Yağmur Yayınları
- Bourdieu P. (2006). *Pratik Nedenler*. (2.Baskı). (H.U. Tanrıöver, Çev.). Nil Yayınları
- Bourdieu, P. ve Passeron, J.C. (2014). *Varisler-Öğrenciler ve Kültür*. (L. Ünsaldı – A. Sümer, Çev.). Heretik Yayınları
- Buhr, M. vd. (2006). *Aydınlanma Felsefesi*. (2.Baskı). (V. Atayman, Çev.). Yeni Hayat Yayınları
- Burke P. (2008). *Kültür Tarihi*. (2.Baskı). (M. Tuncay, Çev.). Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Childe V., G. (1952). *Social Evolution*. London: Third Impression, C.A. Whatts and Co, London
- Çiğdem, A. (2017). *Aydınlanma Düşüncesi*. Dedalus Yayınevi
- Debord, G. (1996). *Gösteri Toplumu ve Yorumlar*. (A. Ekmekçi – O. Taşkent, Çev.). Ayrıntı Yayınları
- Duralı, T. (2019) *Çağdaş İngiliz Yahudi Küresel Medeniyeti*. (10. Baskı). Dergah Yayınları
- Durant, W. (T.Y.) *İslam Medeniyeti*. (B. Orhan, Çev.). Tercüman 1001 Temel Eser No:29
- Düzgün, Ş. A. (2017). *Çağdaş Dünyada Din ve Dindarlar*. (2. Baskı). Otto Yayınları
- Eagleton, T. (2005). *Kültür Yorumları*. (Ö. Çelik, Çev.). Ayrıntı Yayınları
- Eliot, T. S. (1987). *Kültür Üzerine Düşünceler*. (S. Kantarcıoğlu, Çev.). Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları
- Elliott A. (2017). *Çağdaş Sosyal Teoriye Giriş*. (S. Taşdemir vd. Çev.). Dipnot Yayınları
- Erdoğan İ. (1999). Popüler Kültür: Kültür Alanında Egemenlik ve Mücadele, N. Göngör (Ed.). *Popüler Kültür ve İktidar* (ss: 18-52) içinde. Vadi Yayınları
- Faruki, İ. R. (2016). *Bilginin İslamileştirilmesi*. (5.Baskı). (F. Kuru, Çev.). Risale Yayınları
- Frith, S. (2000). Giriş. Craig McGregor (Der.). *Pop Kültür Oluyor* içinde. (2.Baskı). (G. Özferendeci, Çev.). Çivi Yazıları Yayıncılık
- Garaudy R. (2019). *İslam Dünyasının Yükseliş ve Çöküşleri*. (3.Baskı). (C. Aydın, Çev.). Timaş Yayınları
- Garaudy, R. (1990). *İslam ve İnsanlığın Geleceği*. (C. Aydın, Çev.). Pınar Yayınları
- Gencer, B. (2012). *İslam'da Modernleşme*. Doğu-Batı Yayınları
- Giddens A. (2012). *Sosyoloji*. C. Güzel (Haz.). Kırmızı Yayınları
- Göze, A. (2000). *Siyasal Düşünceler ve Yönetimler*. (9. Baskı). Beta Yayım Dağıtım

- Güvenç, B. (1979). *İnsan ve Kültür*. (3.Baskı). Remzi Kitapevi
- Hall S. (1994). Kültür Medya ve İdeolojik Etki, M. Küçük (Der.). *Medya İktidar İdeoloji* (ss: 199-245) içinde. Ark Yayınevi
- Harvey, D. (1997). *Postmodernliğin Durumu*. (S. Savran, Çev.). Metis Yayınları
- Jameson, F. (2011). *Postmodernizm ya da Geç Kapitalizmin Kültürel Mantığı*. (N. Plümer – A. Gölcü, Çev.). Nirengi Kitap Yayınları
- Jeanniere, A. (1993). Modernite Nedir?, M. Küçük (Der.). *Modernite Versus Postmodernite* (ss. 111-125) içinde (N. Tatal, Çev.). Vadi Yayınları
- Kant, İ. (2010). *Yaşamın Anlamı*. (2.Baskı). (A. Sarı – G. Uyanık, Çev.). Birey Yayınları
- Kellner, D. (2001). Popüler Kültür ve Postmodern Kimliklerin İnşası, *Doğu Batı Düşünce Dergisi*. (G. Seçkin, Çev.). 0(15), 187-219
- Korkmaz, N. (2008). Kültürel İncelemeler Geleneğinde: Kültür, Popüler Kültür ve İdeoloji Sorunu. L. Yaylagül-N. Korkmaz (Der.). *Medya Popüler Kültür ve İdeoloji*, (ss. 171-187) içinde. Dipnot Yayınları
- Lyotard, J. F. (2013). *Postmodern Durum*. (İ. Birkan, Çev.). Bilgesu Yayınları
- Marx K. ve Engels F. (2018). *Komünist Manifesto*. (T. Bora, Çev.). İletişim Yayınları
- Okutan, B. B. (2013). *Türkiye’de Popüler Kültür ve Kadın*. Düşün Yayıncılık
- Poole, R. (1993). *Ahlak ve Modernlik*. (M. Küçük, Çev.). Ayrıntı Yayınları
- Rahman, F. (2016). *İslam ve Çağdaşlık*. (8.Baskı). (A. Açıkgenç, Çev.). Ankara Okulu Yayınları
- Ritzer, G. ve Stepnisky, J. (2018). *Modern Sosyoloji Kuramları*. (H. Hülür, Çev.). De Ki Yayınları
- Rosenau, P. M. (2004). *Post-Modernizm ve Toplum Bilimleri*. (2.Baskı). (T. Birkan, Çev.). Bilim ve Sanat Yayınları
- Serdar, Z. (2001). *Postmodernizm ve Öteki*. (G. Kaçmaz, Çev.). Söylem Yayınları
- Shayegan, D. (2002). *Yaralı Bilinç*. (4.Baskı). (H. Bayrı, Çev.). Metis Yayınlar
- Simmel, G. (2009). *Bireysellik ve Kültür*. (T. Birkan, Çev.). Metis Yayınları
- Smith P. (2007). *Kültürel Kuram*. (2.Baskı). (S. Güzelsarı ve İ. Gündoğdu, Çev.). Babil Yayınları
- Stolz J. and Usunier J.C. (2018), Religions as brands? Religion and spirituality in consumer society, *Journal of Management, Spirituality and Religion*. 16(3). pp:1-26,
- Story, J. (2006). Postmodernizm ve Popüler Kültür. S. Sim (Ed.). *Postmodern Düşüncenin Eleştirel Sözlüğü* (ss. 171-183) içinde. (M. Erkan-A. Utku, Çev.). Babil Yayınları
- Şeriatı, A. (1999). *İdeallerin Yenilgisi*. (A. Özer, Çev.). İdeal Kitaplar Yayınları
- Şeriatı, A. (2012). *Kendisi Olmayan İnsan* (2.Baskı). (E. Okumuş, Çev.). Fecr Yayınları
- Terebessy, L. (2021). *Secularism and Islam: Exploring the Role of Religion in Politics*, Independently published, https://www.academia.edu/37462868/Secularism_and_Islam
- Watson, N.(2006). Postmodernizm ve Yaşam Tarzları, S. Sim (Ed.). *Postmodern Düşüncenin Eleştirel Sözlüğü* (ss. 45-59) içinde. (M. Erkan – A. Utku, Çev.). Babil Yayınları
- Weber, M. (201). *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu*. (E. Aktan, Çev.). Ankara: Alter Yayıncılık
- Williams, R. (1993). *Kültür*. (S. Aydın, Çev.). İmge Kitapevi

Yazar Katkıları

1. yazar %70 oranında, 2. yazar %30 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Beyanı

Yazarlar arasında çıkar çatışması olmamıştır.

Sicill-i Ahvâl Defterlerine Göre Osmanlı Bürokrasisinde Görev Yapan İşkodralı Devlet Memurları

Shkodrian Statesman in The Ottoman Bureacracy According to Registry Records

Ahmet Murat ATABAY

Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Tezli Yüksek Lisans Mezunu), Siirt, Türkiye

Siirt University, Social Sciences Institute (Graduate Student), Siirt, Türkiye

ORCID: 0000-0002-4599-4980 | Email: atabay_56@hotmail.com

Makale Bilgisi / Article Information

Cite as/Atıf: Atabay, A. M. (2023). Sicill-i Ahvâl Defterlerine göre Osmanlı bürokrasisinde görev yapan İşkodralı devlet memurları. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 122-149.

Makale Türü / Article Types: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received: 11/05/2023 **Kabul Tarihi / Accepted:** 21/06/2023

Yayın Tarihi / Published: 30/06/2023

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Haziran/ June

Cilt/ Volume: 11 Sayı/ Issue: 1

Sayfa / Pages: 122-149

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği tespit edilmiştir. / This article was reviewed by at least two referees and found to be plagiarism free.

Yayıncı / Published by: Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü / Siirt University Institute of Social Sciences

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur (Ahmet Murat ATABAY). It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited

* Bu makale Ahmet Murat ATABAY'ın Doç. Dr. Said OLGUN danışmanlığında Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından kabul edilen "Sicill-i Ahvâl Defterlerine Göre Osmanlı Bürokrasisinde Görev Yapan İşkodralı Devlet Memurları" adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

Öz

Sicill-i Ahvâl Komisyonu, 1879 senesinde Osmanlı Devlet Kurumlarında sayıları 35.000'i bulan memurların özgeçmişlerini ve işyerlerindeki çalışma durumlarını tespit etmek ve bu memurları denetlemek amacıyla II. Abdülhamid zamanında kurulmuş ve 1909 yılına kadar faaliyetini devam ettirmiştir. Osmanlı Devleti kurumlarında görev yapan ve bürokrasinin temel unsurları olan memurların vazifeleri sırasında haklarında; adları, baba adları, doğum yerleri, gördükleri eğitim, lisan, çalıştıkları kurumlar, aldıkları maaş, nakil, becâyış, tahvil, terfi, aldıkları ödül ve ceza durumları gibi bilgilerin tutulduğu defterlere Sicill-i Ahvâl denilmektedir. 1879-1909 yılları arasında tutulan bu defterler bugün Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivinde bulunmaktadır. 201 defterden oluşan ve toplamda da 56.652 memur hakkında tutulan bu kıymetli veriler çalışmamızın ana kaynağını oluşturmaktadır. Yaptığımız araştırma neticesinde İşkodra'da doğan ve Osmanlı bürokrasisinde çalışan memurlara ait 241 kayıt tespit edilmiştir. Bu çalışma ile İşkodra doğumlu memurların toplum arasındaki pozisyonları, ekonomik ve eğitim durumları hakkında çeşitli veriler elde edilmiş olup o dönemdeki memurların söz konusu vaziyetleri aydınlatılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İşkodra, Sicill-i Ahvâl, Eğitim, II. Abdülhamid, İşkodra doğumlu memurlar.

Abstract

Sicill-i Ahval Commission was set up in 1879 during the reign of Abdulhamid the second and continued its activities until 1909 in order to determine the resumes and working status of the civil servants in their workplaces whose number was 35.000 in the Ottoman State Institutions and to supervise these officials. During the duties of the civil servants who served in the institutions of the Ottoman State and who were the basic elements of the bureaucracy; the registers in which information are kept such as their names, fathers' names, places of birth, education, language, institutions they work for, salary, transfer, marriage, bond, promotion, reward and punishment status are named Sicill-i Ahval. These registers which were kept between 1879-1909, are in the Ottoman Archives of the Presidency of the State Archives of the Republic of Turkey today. These valuable data, consisting of 201 notebooks and held about 56,652 civil servants in total, constitute the main source of our study. As a result of our research, 241 records of civil servants born in Shkodra and working in the Ottoman bureaucracy were identified. With this study, various data were obtained about the positions, economic and educational status of the civil servants born in Shkodra and it was tried to illuminate the situation of the civil servants at that time.

Keywords: Shkodra, The Registry Records, Education, II. Abdülhamid, Civil Servants born in Shkodra.

Giriş

II. Abdülhamid, tahta 1876 yılında çıktı. O sırada ekonomik darboğaz içinde olan Osmanlı Devleti Avrupalı devletlerden almış olduğu borçları ödeyemeyecek duruma gelmişti. Bunun yanında Balkanlarda ardı arkası kesilmeyen isyan hareketleri ve bunları destekleyen Avrupalı devletlerin Osmanlı Hükümeti'ne karşı yoğun baskıları, içerde de Jön Türklerin reform istekleri bitmek bilmiyordu. Bu şartlar altında tahta oturan II. Abdülhamid, ilk iş olarak dış güçlerin Balkanlardaki isyanları bahane ederek kendi içişlerine karışılmasını engellemek, özellikle hem Rus Çarlığı'nın Osmanlı toprakları üzerindeki emellerini sona erdirmek hem de reformist Jön Türklerin isteklerini yerine getirmek için İngiltere'nin de desteğini alarak Meşrutiyeti ilan edecektir. Meşrutiyetin ilan edilmesiyle Mebusan Meclisi açılacak ve Osmanlı Devleti bünyesinde yaşayan halkın temsil hakkı doğacak ve halk yönetimde söz sahibi olacaktır. Ayrıca Türklerin ilk anayasası olma özelliği taşıyan Kanun-i Esasi'yi yürürlüğe koyması ile toplumdaki her bireyin can ve mal güvenliğinin din, dil ve ırk ayırt edilmeksizin korunması devlet garantisi altına girecekti.

Meşrutiyetin ilan edilmesi her ne kadar batı kamuoyunda ve Balkanlarda yaşayan halk arasında memnuniyet yaratmışsa da bu olumlu hava kısa süreliğine olacaktır. Rusya'nın kışkırtmaları neticesinde Balkanlarda tekrar isyanlar başlayacak ve bu isyanların bastırılması için Osmanlı Devleti güç kullanınca da bu durumu bahane eden Rusya, Osmanlı Devleti'ne savaş ilan edecektir. 1877-78 yılları arasında cereyan eden ve Osmanlı Devleti için bir yıkım haline gelen bu savaş sonucunda imzalanan Berlin Antlaşması ile Osmanlı Devleti büyük toprak kayıplarına uğrayacaktı. Berlin Antlaşması ile Balkanlar'da ve Kafkasya'da elden çıkan topraklar Osmanlı Devleti'ni sadece siyasi olarak değil ekonomik olarak da kötü etkileyecektir. Buralarda yaşayan müslüman halkın işgal kuvvetlerinin baskısı ve yaşam kaygısı altında Anadolu'ya doğru zorunlu olarak göç etmesi ve bu yoğun göç dalgasının Osmanlı ekonomisine büyük külfetlere sebep olması zaten kötü olan ekonominin daha da kötüleşmesine sebep olacaktır.

II. Abdülhamid ülkede oluşan olumsuz havayı bertaraf etmek amacıyla ilk iş olarak bu kötü gidişattan da sorumlu tuttuğu meclisi kapatmış ve çözüm yolu olarak da II. Mahmud döneminde olduğu gibi merkezîyetçi bir hükümet modeli benimsemişti. Buradaki fark II. Mahmud'un merkezî otoriteyi kendi iradesi altına almak için yapacağı reformların önündeki en büyük engelleyici güç seyfiye ve ulema sınıfı iken II. Abdülhamid'in karşısındaki engelleyici güç mülkiye sınıfıdır. Tanzimat'ın ilanı ile bürokratların etkisi altına giren hükümet yönetimi ile devlet artık saraydan değil Babıali'den idare edilmekteydi. II. Abdülhamid ise bu kötü gidişat ve kaos ortamının oluşmasından bürokratları sorumlu tuttuğundan dolayı devlet yönetimini tekrardan Babıali'den saraya çevirmek istiyordu. II. Abdülhamid bu konuda istikrarlı ve dirayetli davranarak bürokratların elinde olan yönetimi kendi tekeline almak için birtakım adımlar atacak ve yapmış olduğu reformlar neticesinde de kendi otoritesine bağlı bir hale getirmekte de başarılı olacaktır (Findley, 1985, s. 261).

II. Abdülhamid, II. Mahmud ve Tanzimat dönemlerinde yapılmış olan memur politikaları üzerinde yeni düzenlemeler yaparak işe başlayacaktır. Yapılan bu düzenlemelerde ise Avrupa'da yeni uygulamaya konulan memurlarla ilgili politikaları örnek alarak işe başlayacaktı. (Findley, 2020, s. 45).

Daha önce Fransa Devleti'nin idârî teşkilatlanması örnek alınarak 1864 yılında Vilayet Nizamnamesi yayımlanmış (Ortaylı, 1999, s. 140-141) 1868 yılında bütün Osmanlı Vilayetlerinde tatbik edilmeye başlanmıştır. Bu durum Osmanlı idârî örgütlenmesinin ve yapılanmasının değişmesine (Çadircı, 1997, s. 252-253) ve devlet kurumlarının sayısının artmasına buna mukabil mülki memur sayısının da 35.000 kişiye kadar ulaşmasına etki etmiştir. Memur sayısının artması, bu kişilerin sorumluluk alanları ve görev alacağı konular, alacağı maaş ve tekâüd ücretleri gibi sorunların da ortaya çıkmasına neden olmuştur. 1871 yılında yayımlanan ve merkezîyetçi bir yapıya sahip olan Vilayet Nizamnamesi işler bir hale getirilmiştir (Ortaylı, Tanzimat Döneminde Osmanlı Mahalli İdareleri, 2000, s. 63). Bu nizamname ile mülkiye sınıfının görev alacağı konuların yetki ve sorumlulukları belirlenmiş, 1873 yılındaki yönetmelikle de memurların alacağı ücret ve yolluklar ile ilgili kararlar alınmıştı (Karal, 1994, s. 161). II. Abdülhamid bürokratik işlemleri daha da profesyonelleştirmek için

daha önce 1859 senesinde hizmete girmiş olan Mülkiye Mektebi'ni devlet kurumlarına memur yetiştirmek için Mekteb-i Mülkiye-i Şahane adıyla daha kapsamlı bir hale getirmiştir (Sarıyıldız, 2004, s. 7). 1877 yılında memurların görev yerlerini, gayretlerini, azil durumunu, atama, nakil durumlarını, ceza ve ödül alıp almadıklarını, terfi ve rütbe durumlarını da kapsayan hallerinin sicillerini tutan, Dâhiliye Nazırlığına bağlı Me'mûrin Kalemî Müdürlüğü kurulmuştur (Sarıyıldız, 2004, s. 8). Diğer bir çalışma ise Sadaret Müsteşarlığı başkanlığında, kurum müsteşarları ve Şura-yı Devlet azalarından oluşan "İntihâb-ı Kaymakamlar Komisyonu" teşkil edilmesidir (Sarıyıldız, 2004, s. 9). Bu komisyonun görevi kaymakamlık görevinde bulunanlar için "Sicill-i Ahlak" tutularak, kazalara atanacak kaymakamları liyakatli kişiler arasından belirlemek ve padişahın iradesiyle kazalara kaymakamlık görevlendirmesi yapmaktır. Ancak yapılan bu çalışmalar tam anlamıyla başarıya ulaşamayacaktır. Bu eksikliğin temel sebebi çoğu devlet kurumlarının sicil kayıtlarını tutmamasıydı. Daha önce Dâhiliye Nazırlığı ile Telgraf Müdürlüklerinde tutulmaya başlanan siciller, burada çalışan memurların nakil yoluyla başka kurumlara atamaları yapıldığında atandıkları kurumlarda sicil kayıtları tutulmadığından sicil kayıtları eski kurumlarında kalmış bu da sicil kayıtlarının devamlılığını engellemişti (Sarıyıldız, 2004, s. 10). İşte bu sorunun çözümü ve bittabi sicil kayıtlarının devamlılığının sağlanması ve sistemleştirilmesi için 1877 yılında II. Abdülhamid'in emriyle Dâhiliye Nazırlığına bağlı "Muvakkat Sicill-i Ahvâl Komisyonu" kurulmuş, bu komisyon 6 Şubat 1879'da yine Dâhiliye Nazırlığına bağlı daimi olarak "Sicill-i Ahvâl Komisyonu" olarak hizmetini devam ettirmiştir (Sarıyıldız, 2004, s. 12-15). Askerler ve şer'i memurlar hariç diğer kademelerde hizmet veren bütün memurların sicilleri tutulmaya başlanmıştır. Birinci derecede olan mülkiye memurlarının "nazırlıklar tarafından atanan" sicil kayıtları "Umumi Sicillere", İkinci derecede olan mülkiye memurlarının ise kendi çalıştıkları kurum veya vilayetçe tutulacak sicil kayıtları "Hususi Sicillere" geçirilmiştir (Çetin, 2005, s. 91).

Sicill-i Ahvâl Komisyonunun çalışma yöntemlerini tayin etmek, oluşan aksaklıkları gidermek ve siciller doldurulurken uyulması gereken kaideleri netleştirmek için ara ara yönergeler ve tüzükler yayınlanmıştır. Bunlardan ilki 3 Mart 1879'da yürürlüğe giren sicillerin nasıl doldurulacağı ile ilgili 15 maddeden oluşan "Ahvâl-i Memurin Sicil Komisyonu Talimatıdır." Yine aynı konu ve özellikle taşra kurumlarında yaşanan eksikliklerin giderilmesi ile ilgili 23 Mart 1880 tarihinde "Sicill-i Ahvâl Talimatına Zeyl" yayımlanmıştır (Çetin, 2005, s. 91). 8 Ocak 1888 tarihinde "Me'mûrin-i Mülkiyenin Tercüme-i Hallerinin Suret-i Kayd ve Tahririni ve Teferruatını Mübeyyin Ta'rifname", 24 Ocak 1888 tarihinde yine "Sicill-i Ahvâl Komisyon-ı Umumisi Nizamnamesine Zeyl" ve 1909 tarihinde II. Meşrutiyet'in ilanı ile idârî sistemde oluşan değişimler neticesinde 9 Haziran 1914 tarihinde "Sicill-i Ahvâl-ı Memurin Nizamnamesi" yürürlüğe girmiştir (Sarıyıldız, 2004, s. 117-121).

1856 yılında yayımlanan İslahat Fermanıyla gayrimüslimlere de devlet kurumlarında memur olma hakkı verilmişti. 1877-78 yılları arasında Osmanlı Devleti, Rusya ile yapmış olduğu savaşta büyük bir mağlubiyet almış ve akabinde 1878'te Berlin Antlaşması imzalanmıştır. Taraflarca imzalanan bu antlaşma neticesinde Osmanlı Devleti hem batıda hem doğuda toprak kayıplarına uğrarken yine de bu antlaşma hükümlerince Osmanlı İdari Teşkilatlanması içinde olan vilayetlerde özellikle gayrimüslimlerin çoğunlukta yaşadığı bölgelerde reform yapma şartı koymuştur. Osmanlı sınırları içerisinde yaşayan Ermeniler, batılı devletlerin kışkırtması ile cesaretlenip antlaşmanın gereği olan ıslahatların yapılması şartını bahane ederek birçok yerde kanlı isyanlar çıkarmışlardır. Gelişen olaylar karşısında 11 Mayıs 1895 tarihinde İngiltere, Fransa ve Rusya Berlin Antlaşması hükümlerinin yerine getirmesi için Osmanlı Devleti'ne karşı ortak bir bildirge yayımlamış ve bildirgede ıslahat yapılacak toprakların hudutları belirlenmiştir. Bu bildirgede Avrupalı üç devlet, Osmanlı Devleti'nden altı ili kapsayan yerlerde yönetici atamaları yapılırken, bundan sonra adı geçen devletlerin büyükelçilerin onayının alınması, atamalarda din faktörünün göz önünde bulundurulması ve atanacak vali veya kaymakamların mensup olduğu din neyse yardımcılarının farklı dine mensup olma şartı getirilmişti. Berlin Antlaşması hükümlerinde olan ve üç devletin yayınladığı bildirge ile de acilen yapılması istenen şartları yerine getirmediği takdirde savaş tehdidi ile karşı karşıya geleceğini bilen II. Abdülhamid, altı ili kapsayan yerlerde ıslahat yapma garantisi vererek tehdidi savuşturmuştur. Ancak bu da gayrimüslimlerin daha önce atanamadıkları yerlere gelmesinin önünün açılmasına neden olmuştur (Sunay, 2007, s. 13). II. Abdülhamid bu tür girişimlerin önüne geçmek, merkezî otoriteyi daha da

güçlendirmek ve bürokrasi üzerindeki kontrolü sağlama yönünde (Findley, 2019, s. 225) Sicill-i Ahvâl Komisyonunu ve Memurin-i İntihâb Komisyonunu lağv ederek yerine 1896 yılında hiçbir kuruma bağlı olmayan ve geniş yetkileri olan Memurin-i Mülkiye Komisyonunu kurmuştur (Sarıyıldız, 2004, s. 88-89). Komisyonun yetkileri içinde hem mülkî memurların atanmasını inceleme ve görüş bildirme hem de sicillerini tutmak vardı (Findley, 2020, s. 50).

İttihat ve Terakkiciler, her ne kadar II. Abdülhamid'in uygulamaya koyduğu memurlara ait sicil kayıtlarının tutulma işini bir fişleme ve istibdâd aracı olarak görmüşlerse de (Findley, 2020, s. 50) çok eleştirdikleri bu sistemi, üzerinde bazı değişiklikler yaparak kendi hükümetleri zamanında da uygulamaya devam etmişlerdir. Mülkiye-i Memurin Komisyonu kaldırılmış ve yeniden Dâhiliye Nezaretine bağlı "Sicill-i Ahvâl Dairesi" kurulmuş sicillerin tutulması yolunda bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerle bundan sonra her kurum kendi memurunu kendisi belirlediğinden umumi sicillere gerek kalmamış, her kurum kendi nezdinde çalışan memurları için şahsi sicil dosyaları tutmaya başladığından Sicill-i Ahvâl Defterleri de tutulmamaya başlanmıştır (Sarıyıldız, 2004, s. 107). 1914 yılında çıkarılan nizamname ile de memurlara şahsi sicil cüzdanları verilme yoluna gidilmiştir (Sarıyıldız, 2004, s. 168). Sicill-i Ahvâl İdaresi, Osmanlı Devleti'nin yıkılışına kadar işleyişini devam ettirmiş ve 1922 yılında lağv edilmiştir (Çetin, 2005, s. 92).

1. Sicill-i Ahvâl Komisyonu ve İşleyiş Tarzı

Sicill-i Ahvâl Komisyonu, 1877 yılında ilk başta geçici olarak oluşturulmuş ise de 1879 yılında yapılan düzenleme ile daimî hale getirilmiştir. 1879 yılından 1885 yılına kadar mülkî memurların, Sicill-i Ahvâl Komisyonuna verdikleri özgeçmişleri hakkındaki bilgiler doğrulukları denetlenmeden sicil defterlerine kaydedilmiştir. Bu da mülkî memurlar ile ilgili bazı eksikliklerin ortaya çıkmasına sebep olmuştu. Bunun üzerine 1885'te alınan kararla mülkî memurların kendi haklarında verdikleri bilgiler etraflıca tetkik edilmeye başlanmış, 1888'ten itibaren de mülkî memurların özgeçmişleri ve aileleri hakkında verdikleri malumatların gerçekçiliği diğer resmî belgelerle mukayese edildikten sonra tescil olunmaya başlanmıştır (Sarıyıldız, 2004, s. 168).

Sicill-i Ahvâl Komisyonu kurulduğu zaman itibariyle ilk başlarda bazı elverişsizliklerden dolayı teşkilatlanma konusunda aksaklıklar yaşamışsa da daha sonra yapılan düzenlemelerle kütük tutma, muhabere işleri, doküman, defter, sayısal verileri tertipleme gibi vazifeleri ifa üzere iş bölümü yapılmış Tedkîkât, Tescilat ve Evrak Kalemi adlarında 3 büro teşkil edilmiştir (Sarıyıldız, 2004, s. 16-17).

1.1. Tescilat Kalemi

Tescilat kalemi, vazife itibariyle dört kısma ayrılmıştır. Birincisi ve en önemlisi vukuat'tır. Burada vazifeye atanan memurun görevi boyunca aldığı rütbe, terfi, nişan, cezaların yanında vazife değişikliği varsa ek olarak yaptığı vazifeler, aldığı maaş, maaş zammı veya tenzil edilen maaş miktarı, istifa, azledilme ve tekâüd durumlarının kovuşturulduğu kısımdır. İkincisi "Hülâsatü'l-kuyûd" yani sayısal verilerin tutulduğu kısımdır. Tercüme-i hal ve vukûat zeyillerini aslına değiştirmeden deftere kaydetme, defterdeki numarayı yazma bunun yanında memur olanların sayısı, sınıfları, dereceleri ve hangi kavmiyete mensup hangi dine tabi olduklarına dair sayısal verileri düzenleyen birimdir. Üçüncüsü ise dizin işlemidir. Dizin işlemi, memurlar hakkında varsa eklemeleri (tayin, azil, rütbe, ceza ve ödül gibi memuriyetteki değişiklikleri) dizin defterine işaretleyip bu kişilerin adı, baba adı ve memurluk durumlarını Tercüme-i hal varaka numarasıyla "Hurûf-ı hecâ" denilen defterlere geçirmektir. Dördüncü kısmın vazifesi ise memurların hakkında devlet kurumları tarafından istenilen Tercüme-i Ahvâllerin elle yazılmış onaylı kopyalarını çoğaltmaktır (Sarıyıldız, 2004, s. 87-89).

1.1. Tedkîkât Kalemi

Bu kalemin vazifesi Tercüme-i hal belgelerinin incelenmesi ve derlenmesi ile bu belgelerin içerdiği malumatların formal koşullara mutabık olup olmadığını saptamaktır (Sarıyıldız, 2004, s. 20-21). Tedkîkât kalemi de vazife itibariyle üç kısma ayrılmıştır. Birincisi, vazife olarak 2. sınıf Tercüme-i hal belgelerinin incelenmesi sonucunda varsa noksanlıkların tespit edilerek tamamlaması, 1. sınıftan

olan mülkî memurların Tercüme-i hal belgeleri üzerinde inceleme yapıldıktan sonra memur tarafından bildirmiş olduğu malumatların doğruluğunu resmileştirmek için bağlı olduğu kurumdan, nazırlıktan veya valilikten yazılı olarak bilgi talep etme, talep edilen belgelerin gecikmeye maruz kaldığı takdirde de te'kîd yazısı tertipleme, kişiye ait tercüme-i hal belgesinin eksikliği varsa düzeltme ve en sonunda da bunları temize geçirmekten oluşmaktadır (Sarıyıldız, 2004, s. 21). Üçüncüsü, vazife olarak daha çok ek görev olarak nitelendirirsek daha doğru olur. Çünkü buradaki görevli memurların üçte birlik bir kısmı salname-i umûmî hazırlamakla mükellif kılınmışlardır. Salname-i umûmî hazırlamak için herhangi bir birim ve memur ataması yapılmadığından bu işte bu komisyona yüklenmiştir (Sarıyıldız, 2004, s. 20-21).

1.2. Evrak Kalemi

Bugünkü resmî kurumlarda da bulunan bu şubenin vazifesi gelen ve giden belgeleri kaydetmek, bunları muhafaza etmek ve konu ile ilgili kişilere tercüme-i hâl nüshalarını teslim etmektir (Sarıyıldız, 2004, s. 22).

2. Sicill-i Ahvâl Defteri

Çalışmamızın ana kaynağı da olan sicill-i ahvâl “Memurların tercüme-i hallerinden resmîyete intikal eden hususlar” manasını taşımaktadır (Sarıyıldız, 2009, s. 134). XIX. yüzyıl itibarıyla Osmanlı Devlet kurumlarında çalışan memurların özgeçmişleri hakkındaki anakaynaklardan biri olan Sicill-i Ahvâl Defterleri, bugün Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı'nda saklanmakta olup 201 defterden oluşmaktadır. Sicill-i ahvâl Defterlerine geçirilen memur sayılarında ise farklı görüşler bulunmaktadır. Atilla Çetin bu sayının 92.137 kişi olduğunu belirtmişken (Çetin A. , 1979, s. 46) Findley ise 92.137 kişilik kaydın gerçeği yansıtmadığını 70.000 kaydın daha gerçekçi olacağını savunmuştur. Bunu da bazı memurların birçok kez yazılmasının veyahut da bazı memurlar için ayrı sayfalarda yapılan zeyllerinde sayıyı artırdığı belirtilmiştir (Findley, 2020, s. 44). Ancak Başbakanlık Osmanlı Arşivi Rehberinde yapılan son düzeltmeler de bu sayı 51.652 olarak belirtilmiştir (Türe & Kayar, 2017).

Sicill-i Ahvâl Defterleri her memura iki sayfa düşecek şekilde tertip edilmiştir. Sicill-i Ahvâl Defterlerinde İşkodra doğumlu devlet memurlarını incelediğimizde bazı memurların hal tercümelerindeki bilgiler yarım sayfa tutarken bazı memurların hal tercümelerindeki bilgiler için iki sayfanın da yetersiz geldiği, bu durumda da ayrı bir sayfa açılarak devam edildiği ve sayfa kenarına devamının hangi ciltte olduğu ve sayfa numarası belirtilerek durum izah edilerek yönlendirme yapılmıştır. Sicill-i Ahvâl Defterlerine her bir memur hakkında bilgiler geçirilirken aynı kalem ve aynı kişi tarafından yazılmasına özen gösterilmiştir. Ancak daha sonradan başka kişilerin yazısıyla da eklemeler yapıldığı tespit edilmiştir. Defterleri oluşturan her sayfa numaralandırılmış ve mühür basılmıştır (Kütükoğlu, 1998, s. 142). Bu defterler 1-201 nolu defterlerden oluşmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı'nda olan bu defterlerden 18 cilt nolu defterin kayıp olduğu, 179 ile 190 cilt nolu defterlerin ise içinin olduğu, zeyl defterleri olarak kullanılan ise 80 ve 150 cilt nolu defterlerdir (Sarıyıldız, 2009, s. 135). Kurallar gereği Sicil defterlerinde her ne sebep olursa olsun karalama, silinti yapılmaz varsa bir hata üzeri tek bir çizikle çizilir böylelikle hatanın ne olduğu görülür, doğrusu da üstüne veya yer varsa yanına yazılırdı (Sarıyıldız, 2009, s. 135). Sicill-i Ahval Defterleri gelişigüzel bir şekilde doldurulmamıştır. Tercüme-i hal belgeleri yazılırken soru-cevap şeklinde belli bir nizam doğrultusunda hazırlanmıştır.

Sicill-i Ahvâl Defterleri üzerinde yapılan inceleme neticesinde İşkodra doğumlu 251 memurun ismine ulaşılmıştır. Söz konusu 251 ismin 7'si hakkında ikişer defa hal tercümesi hazırlandığı kaydedilmiştir. Bunlar; Abdüsselam Ahmed Efendi (BOA., DH. SAİDd., 165/43 ve BOA., DH. SAİDd., 143/3), Ahmet Şevki Efendi (BOA., DH. SAİDd., 175/361 ve BOA., DH. SAİDd., 171/7), Mehmed Efendi (BOA., DH. SAİDd., 63/211 ve BOA., DH. SAİDd., 63/221), Mehmed Rasim Efendi (BOA., DH. SAİDd., 82/123 ve BOA., DH. SAİDd., 144/271), Mehmed Nazmi Efendi (BOA., DH. SAİDd., 179/361 ve BOA., DH. SAİDd., 30/45), Selim Nazif Efendi (BOA., DH. SAİDd., 75/339 ve

BOA., DH. SAİDd., 14/425) ve Süleyman Sırrı Efendi'lerdir (BOA., DH. SAİDd., 144/247 ve BOA., DH. SAİDd., 83/177).

Her memur için sicill-i ahvâl defterlerinde 2 sayfa ayrılırdı. Memur için ayrılan bu sayfalar yetmediği takdirde zeyl olarak aynı veya farklı bir defterde yeni bir sayfa açılır, hangi defter ve sayfada, devam edildiğine dair bilgi notu yazılırdı. Bu durumda olup kendilerine zeyl açılan memur sayısının yapılan inceleme sonucunda 3 kişi olduğu tespit edilmiştir. Bunlar; Mehmed Said Bey (BOA., DH. SAİDd., 81/5 ve 180/105), Muharrem Bey (BOA., DH. SAİDd., 04/1056 ve BOA., DH. SAİDd., 80/311) ve Yusuf Ziya Efendi'dir (BOA., DH. SAİDd., 93/245 ve BOA., DH. SAİDd., 180/35).

Bu nedenle İşkodra doğumlu memurlar hakkında yapılan değerlendirme çalışması 251 değil 241 memur baz alınarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bu kısmında memurların özgeçmişleri incelenmiş olup alt başlıklar halinde açıklamalar yapılarak ve bunları detaylandırmak amacıyla da tablolar, bazı bölümlerde de grafikler oluşturularak alfabetik bir sıralama ile sunulmuştur.

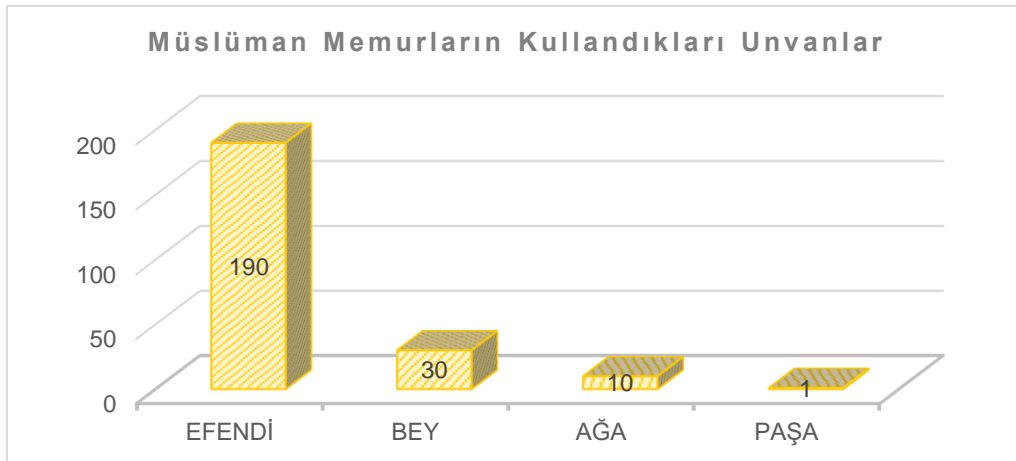
Memurların İsimleri, Tabiiyetleri ve Kullandıkları Unvanlar

Müslüman Memurlar

İşkodra doğumlu 241 memurun mensup oldukları dinlere göre değerlendirildiğinde; 232'sinin Müslüman, 9'unun ise gayrimüslim olduğu görülmüştür. 232 Müslüman memurun isimlerine baktığımızda ise 159 kişinin iki ad, 73 kişinin ise tek ad kullandığı tespit edilmiştir. İki ad kullanan memurlar arasında en çok 10 kişiyle Ali Rıza, 6 kişinin İbrahim Hakkı, 5 kişinin Osman Nuri, 4 kişinin Ahmet Hamdi, üçer kişinin Davud Şükrü, Hasan Tahsin, İbrahim Hilmi ve İsmail Hakkı adlarını kullandıkları tespit edilmiştir. Aynı ismi ikişer kez kullanan kişi sayısı 12 iken 101 kişi ise farklı adlar kullanmışlardır. Tek adlı memurlar arasında ise en çok kullanılan adın 6 kişi ile Hüseyin, ikişer kişi ile Muharrem ve Abdullah, üçer kişi ile Mehmed, Muhtar ve Yusuf adları oldukları görülür. Aynı adı ikişer kez kullanan kişi sayısı 12 iken 21 kişinin ise farklı adlar kullandıkları görülmüştür. Genelde ise tek veya ilk ad olarak en fazla kullanılan adın 23 kişi ile Mehmed, ikinci olarak en çok kullanılan adında Ali olduğu tespit edilmiştir.

Osmanlı Devleti'nin ilk dönemlerinden itibaren seyfiye sınıfından gelen kişilerin isminin sonuna bey unvanı konulurken, ilmiye sınıfından olan kişilerin isminin sonuna ise efendi unvanı konulmuş ve bu şekilde hitap edilmiştir (Pakalın, 1983, s. 200). Ancak mülkiye sınıfının önem kazanması ile birlikte burada çalışan memurlar da efendi unvanını kullanmaya başlamışlardır. Mülkiye sınıfındaki memurların her geçen gün sayı olarak artmasıyla birlikte sadece efendi unvanı ilmiye mensuplarının kullandığı bir tabir olmaktan çıkmış hemen hemen devletin her kademesinde çalışan kişilerin kullandığı bir unvan haline gelerek yaygınlaşmıştır (Evice, 1994, s. 456).

Grafik 1. Müslüman Memurların Kullandıkları Unvanlar

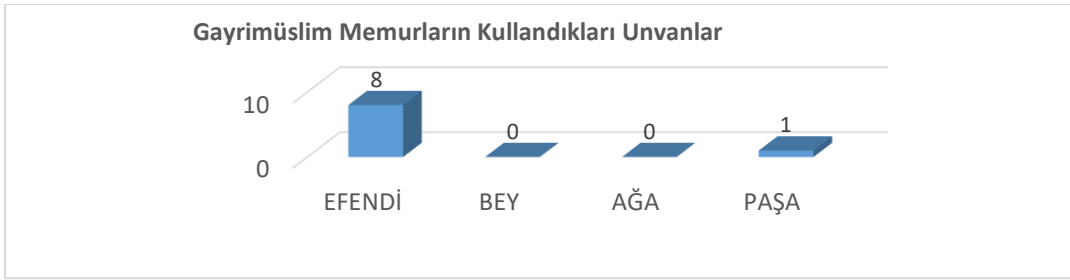


İşkodra doğumlu Müslüman memurların kullandıkları unvanları grafiğe bakarak incelendiğinde sadece 1 kişinin paşa, 10 kişinin ağa, 30 kişinin bey, çoğunluk olarak da 190 kişinin efendi unvanını kullandığı görülür. Sadece Davud Şükrü (BOA., DH. SAİDd., 26/249) bunun dışında kalmış ve isminin sonunda herhangi bir unvan kullanmamıştır. Bunun yanında Tahir Bey (BOA., DH. SAİDd., 3/138) için her ne kadar hal tercümesinin başında bey unvanı yazılmışsa da daha sonra hal tercümesine eklenen kısımlarda ise paşa unvanının sıklıkla kullanıldığı görülür. Abdülhamid Efendi (BOA., DH. SAİDd., 181/113) ve Mehmed Şükrü Efendi (BOA., DH. SAİDd., 196/79) ise kullandıkları unvanların dışında isimlerinin önünde hafız tabirini kullanmışlardır.

Gayrimüslim Memurlar

Gayrimüslim memurların isimlerine bakıldığında 9 memurun farklı isimler kullandığı, 6 memurun tek isim, 3 memurun ise 2 isim kullandığı tespit edilmiştir. Gayrimüslimlerin etnik durumları ve mezhepleri belirtilmemiştir. Gayrimüslimlere ait aşağıda verilen grafiğe bakıldığında bu memurlardan sadece 1 kişinin paşa unvanını kullanırken geri kalan 8 memurun ise efendi unvanını kullandıkları görülür. Ayrıca Pasko Vasa Efendi (BOA., DH. SAİDd., 1/236) için her ne kadar hal tercümesinin başında efendi unvanı yazılmışsa da daha sonra bu hal tercümesine eklenen kısımlarda ise paşa unvanının sıklıkla kullanıldığı görülür.

Grafik 2. Gayrimüslim Memurların Kullandıkları Unvanlar



Memurların Baba Adları ve Meslekleri

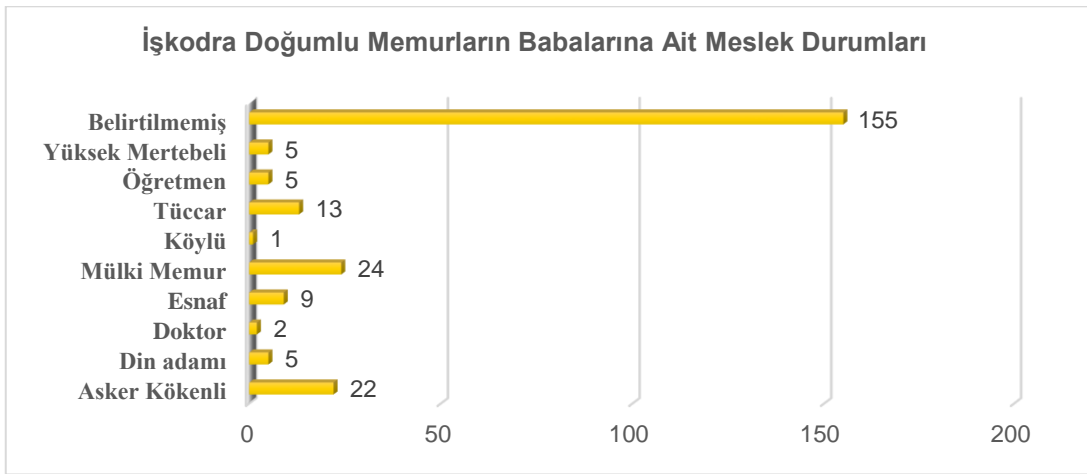
Memurlardan 86'sının baba mesleği belirtilirken 155 memurun baba mesleği belirtilmemiştir. Mesleği belirtilmiş olan memurların babalarından 22 kişinin çeşitli rütbelerde vazife almış asker kökenli kişilerden, 24 kişinin babasının çeşitli dairelerde ve vazifelerde görev yapan memurlardan, 5 kişinin babasının öğretmen olduğu, 13 kişinin babasının ticaretle uğraştığı, 9 kişinin babasının esnaflık yaptığı, 2 kişinin babasının doktor, 5 kişinin babasının din adamı, 1 kişinin babasının köyde rençberlik yaptığı ve 5 kişinin babasının da devletin kademelerinde yüksek mertebede görev aldığı, bunlardan Alfred Yunani Efendi (BOA., DH. SAİDd., 171/7) ve Ali Cevdet Efendi (BOA., DH. SAİDd., 112/339) yönetici pozisyonunda, Hasan Hakkı Paşa (BOA., DH. SAİDd., 26/551) nazırlıklar kurulmadan önce devlet kademesinde vezirlik pozisyonunda, Mehmed Said Bey (BOA., DH. SAİDd., 81/5) Ferik (Korgeneral) olduğu ve Mustafa Fahri Efendinin (BOA., DH. SAİDd., 66/25) İşkodra bölgesinde yerel yönetici pozisyonunda olduğu tespit edilmiştir.

Baba isimleri, meslek karşılaştırılması ve doğum tarihleri arasında da kıyaslama yapılarak memurlar arasında hısım ilişkileri olan 17 memurun var olduğu tespit edilmiştir. Buna göre;

- Tahir Bey (Paşa) (BOA., DH. SAİDd., 3/138), Ali Cevdet Efendi'nin (BOA., DH. SAİDd., 112/171) babası
- Davud Şükrü (BOA., DH. SAİDd., 26/249), Abdüsselam Ahmet Efendi (165/43 ve BOA., DH. SAİDd., 143/3) ve Süleyman Tevfik Efendi'nin (BOA., DH. SAİDd., 111/487) babası
- İsmail Zihni Efendi (BOA., DH. SAİDd., 1/520), İbrahim İsmet Efendi'nin (BOA., DH. SAİDd., 64/191) babası

- Bekir İsmet Efendi (BOA., DH. SAİDd., 33/215), Mehmed Şakir Efendi'nin (BOA., DH. SAİDd., 136/415) babası
- Osman Nuri Efendi (BOA., DH. SAİDd., 56/231), Muharrem Hulusi Efendi'nin (BOA., DH. SAİDd., 139/27) babası
- İbrahim Hilmi Efendi (BOA., DH. SAİDd., 56/293), Salih Subhi Efendi'nin (BOA., DH. SAİDd., 140/75) babası
- Aleksandır Efendi (BOA., DH. SAİDd., 96/67), Alfred Yunani Efendi'nin (BOA., DH. SAİDd., 132/487) babası
- İsmail Zihni Efendi (BOA., DH. SAİDd., 1/520), Ömer Yümni Efendi'nin (BOA., DH. SAİDd., 22/255) ağabeyidir.

Grafik 3. İşkodra Doğumlu Memurların Babalarına Ait Meslek Durumları



Memurların Sülale/Aile Unvanları

Toplum içinde yaşayan insanların mensup oldukları aileler, sahip oldukları şan, şöhret ve unvanlar bireylerin toplum içindeki statüsünü de etkiler. Sicill-i Ahvâl Defterlerinde İşkodralı 241 memurdan sadece 19 memurun aile, sülale isimleri belirtilmiştir. Bunlar Derviş Beyzâde, Kuloğluzâde, Koblikzâde, Sokolzâde, İşkodra Hanedanı, Hocasâde, Düvelizâde, Hamza Beyzâde, Âli-Cabizâde, Kadızâde, Tayyib Ağazâde, Manrikzâde unvanlarıdır. Ancak Reşid Efendi'nin aile unvanı Tiftikyan olarak geçerken bu terimin daha çok Ermenice bir tabir olması dikkat çekmektedir. Ahmet Şevki Efendi, Arslan Bey ve Muhtar Ağa'nın Sokolzâde sülale ismine sahip olması bunların akraba olma olasılığını artırmaktadır. Corci Paşa'nın ailesinin İşkodra Hanedanlığı unvanını kullanması, kendisinin ve ailesinin İşkodra bölgesinde feodal yönetimden kalma aristokratik bir yapıdan geldiğinin bir göstergesi olma ihtimali bulunmaktadır. Memurların mensup olduğu aile soylarının ün ve şan durumu; o memurun hem eğitim durumunu hem de devlet kademesinde almış olduğu görevlerde pozitif bir katkı sağladığı söylenebilir.

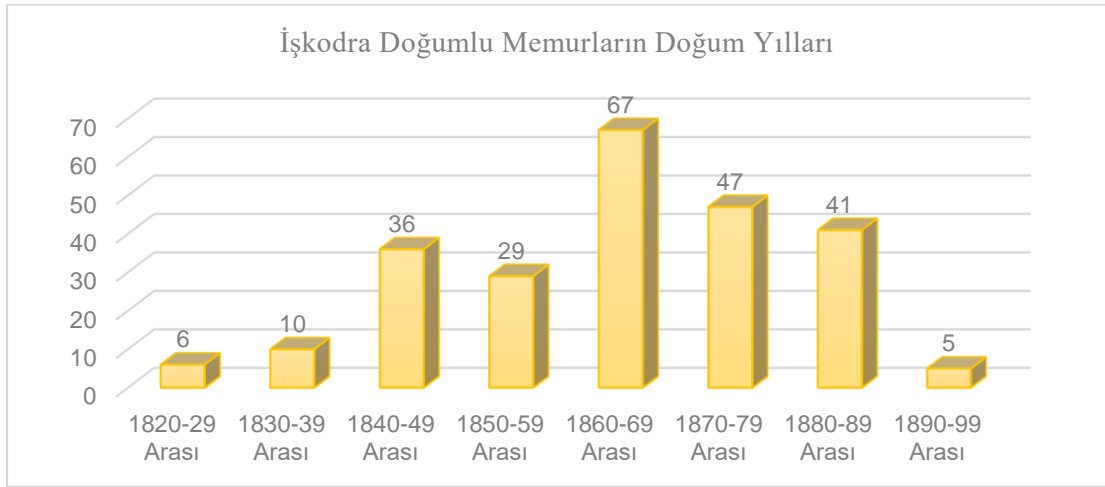
Memurların Doğum Tarihleri

Miladi 1824/25 yılında dünyaya gelen İbrahim Sıdkı Efendi (BOA., DH. SAİDd., 92/491), doğum yılı olarak en yaşlı memurlardan biri iken Miladi 1892/93 yılında dünyaya gelen Ali Murtaza Efendi (BOA., DH. SAİDd., 170/59) ise doğum yılı olarak en küçük memurlardan biridir.

İşkodra doğumlu memurların, doğum tarihleri aralığı baz alınarak memur olan kişi sayısını en fazladan en aza doğru sıralarsak: 1860-69 yılları arasında yaklaşık %28'lik oranla 67 kişi, 1870-79 yılları arasında yaklaşık %19,5'luk oranla 47 kişi, 1880-89 yılları arası yaklaşık %17'lik oranla 41 kişi, 1840-49 tarihleri arası yaklaşık %15'lik oranla 36 kişi, 1830-39 yılları arası yaklaşık %4'lük oranla 10

kişi, 1820-29 tarihleri arasında yaklaşık %2,5'lik oranla 6 kişi ve 1890-99 tarihleri arasında yaklaşık %2'lik oranla ise 5 kişiden oluşmaktadır.

Grafik 4. İşkodra Doğumlu Memurların Doğum Tarihleri (Miladi Yıla Göre)



İşkodra Doğumlu Memurların Eğitim Durumu

İşkodra doğumlu memurlarla ilgili eğitim durumları incelediğinde, eğitim ve öğretim hayatı belirtilmemiş olan Corci Paşa, Mehmed Bey ve hal tercümesinde tahsil görmediği belirtilen Sefer Ağa haricinde bütün memurların öğrenim görmüş oldukları okullar belirtilmiştir. Bu memurların 17'si sıbyan mektebinde, 16'sı ibtidâi mektebinde, 22'si medresede, 140'ı da rüşdiye mektebinde öğrenim görmüşlerdir.

Mekteb-i Mülkiye, Abdülmecid zamanında dönemin Maârif Nazırı Abdurrahman Sami Paşa'nın girişimleri neticesinde açılmıştır. 1859 yılında faaliyete giren Mekteb-i Mülkiye, ilk başta rüşdiye (ortaokul) ve idadi (lise) arasında 2 yıl eğitim verirken II. Abdülhamid döneminde 1877 yılında kapsamı genişletilerek idadi kısmı 3 ve yüksek kısmı ise 2 sınıf olarak bir yüksekokul haline getirilmiştir. Bu okulun açılma amacı ise kurumlara alanında uzman (mali, siyasi ve ekonomik) memurlar ve yöneticiler yetiştirmektir (Subaşı, 2019, s. 280). Rüşdiyeden mezun olan öğrenciler askerî okullara girdiklerinde uyum sorunu yaşamış ve bu sorunu ortadan kaldırmak amacıyla 1875 yılında askerî rüşdiyeler de açılmıştır (Öztürk, 2008, s. 301). İşkodra doğumlu memurlardan Abdullah Efendi (BOA., DH. SAİDd., 184/203), Ahmed Hamdi Efendi (BOA., DH. SAİDd., 114/107), Ali Bey (BOA., DH. SAİDd., 183/187), Nuri Efendi (BOA., DH. SAİDd., 188/26), Ramazan Hulusi Efendi (BOA., DH. SAİDd., 185/130) ve Reşid Efendi (BOA., DH. SAİDd., 117/15) Mekteb-i Rüşdi Mülkiye mezunlardır. Askerî Rüşdiyede okuyan memurlar ise İbrahim İsmet Efendi (BOA., DH. SAİDd., 64/281) ve Mehmed Muhiddin Efendi'dir. (BOA., DH. SAİDd., 85/147) İdadi kısmında öğrenim gören İşkodralı memurlar, Ali Cevdet Efendi (BOA., DH. SAİDd., 112/171), Ali Rıza Efendi (BOA., DH. SAİDd., 84/207), İbrahim Hakkı Efendi (BOA., DH. SAİDd., 168/231), İsmail Hakkı Efendi (BOA., DH. SAİDd., 163/493), Hikmet Hulusi Efendi (BOA., DH. SAİDd., 153/451) ve Mehmed Efendi'dir (BOA., DH. SAİDd., 162/323). Bunların dışında öğrenim hayatlarını aileleri tarafından kendilerine özel öğretmen tutularak tamamlayan Abdurrahman Faik Bey, (BOA., DH. SAİDd., 95/81) Aleksandır Efendi, (BOA., DH. SAİDd., 96/67) Hasan Hakkı Paşa (BOA., DH. SAİDd., 26/351), Hüseyin Bedri Efendi (BOA., DH. SAİDd., 111/119), İdris Hulusi Bey (BOA., DH. SAİDd., 145/31), Muharrem Efendi (BOA., DH. SAİDd., 93/111), Osman Nuri Efendi (BOA., DH. SAİDd., 56/231) ve Ömer Efendi (BOA., DH. SAİDd., 186/216) iken çeşitli cami-i şeriflerin dersiam hocalarından eğitim alarak icazetname alanlar ise Hafız Mehmed Şükrü Efendi (BOA., DH. SAİDd., 196/79), Hüseyin Bedri Efendi (BOA., DH. SAİDd., 111/119) ve İbrahim Zihni Efendidir (BOA., DH. SAİDd., 112/349).

Tanzimat Dönemiyle birlikte kadılık sistemi yerine nâiblik adı altında şer'i mahkemelere hâkimlik yapacak olan Mekteb-i Nüvvab açılmıştır (Yurdakul, 2019, s. 240-241). Bu okulda okuyan tek kişi Abdurrahman Hıfzı Efendi'dir (BOA., DH. SAİDd., 71/35).

Yine II. Mahmud döneminde çağdaş bir tıp eğitimi vermek üzere Dersaadet'te Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye-i Şahane açılmıştır. Askerî bir okul olma özelliği taşımakta olup ordunun sağlığı için doktor eksiğinin giderilmesi amacıyla açılmıştır (İğüs, 2008, s. 106). Bu okulda eğitim gören memurlardan Musa Muharrem Efendi (BOA., DH. SAİDd., 96/23) başarı ile mezun olmuşken Mehmed Rasim Efendi (BOA., DH. SAİDd., 144/271 ve BOA., DH. SAİDd., 82/123) 3. sınıfta okurken babasının vefat etmesi, kendisinin de ağır bir hastalığa yakalanması ve bakacak kimsesinin de olmaması üzerine okulu terk etmek zorunda kalmıştır.

Mülkiye Baytar Mekteb-i Alisi, 1841 yılında, Prusya'nın desteğiyle açılmıştır. İlk başta süvari birliklerinin atlarının hastalanmasına engel olmak amacıyla kurulmuşsa da zamanla Anadolu'da salgın nedeniyle hayvan ölümlerinin artması üzerine 1863 yılında bu okula sivil öğrenciler de alınmış ve Harbiye Baytar Mektebinin bünyesinde Mülkiye Baytar Mektebi de açılmıştır. 1871 yılında ise mülki kısım askerî sınıftan ayrılmış ve öğrenci sayısı artırılmış olan bu okulda (Kaya Doğanay, Eylül 2017, s. 668) İşkodra doğumlu memurlardan sadece Hasan Efendi (BOA., DH. SAİDd., 181/165) başarılı bir şekilde okuyarak şehâdetnâme almıştır.

Numune-i Terakki Mektebi, İstanbul'da 1884 yılında açılan bu okul ibtidâî, rüşdiye ve idadi derecesinde eğitim vermiş daha sonra kız öğrencileri de bünyesine katarak eğitime devam etmiştir. İstanbul'un en güzide okullarından olup daha çok elit ve zengin çocuklarının rağbet ettiği bir kurum haline gelmiştir. Kurucusu Mehmet Nadir Bey'dir. Bugün İstanbul Lisesi olarak eğitim hayatına devam etmektedir (İğüs, 2008, s. 89). Bu güzide okulda 3 yıl okuyan İşkodra doğumlu memur Bekir Kamil Efendi'dir (BOA., DH. SAİDd., 56/453).

Abdülmeccid zamanında açılan Darü'l-Muallimin, II. Abdülhamid zamanında Darü'l-Muallimin-i Rüşdiye adıyla eğitim hayatına devam etmiştir. Osmanlı Devleti'nde açılan bu modern okulların kuruluş amacı Avrupa tarzında eğitim alan öğrenciler yetiştirmektir. Ancak açılan bu okullarda eğitim ve öğretimi yürütecek sayıda öğretmen bulunmamaktaydı. Açılan bu okullarda medresede yetişen hocalar yerine, modern eğitim almış öğretmenler yetiştirip bu okulların öğretmen ihtiyacı karşılanmak amaçlanmıştır (Kodaman, 1999, s. 18). Darü'l-Muallimin okullarında eğitim alan İşkodra doğumlu memur sayısı 2 kişi ile sınırlıdır. Bunlar; Davud Şükrü (BOA., DH. SAİDd., 26/249) ve Hafız Abdülhamid Efendi'dir (BOA., DH. SAİDd., 181/113). Davud Şükrü, medrese eğitimi aldıktan sonra Darü'l-Muallimin-i Rüşdiye'den mezun olan ilk İşkodra doğumlu Muallim-i Evvel (başöğretmen) olma özelliği taşımaktadır. Arnavut milliyetçiliği ile meşhur olup Arnavutluk'un bağımsızlığını savunan bu yolda faaliyet gösteren İşkodra Yerel Cemiyet Komitesi'nin kurucusudur. Arnavutça alfabe ve eserlerin okullarda okutulması için teşebbüslerde bulunmuştur (Gençoğlu, 10-12 Mayıs 2012, s. 23-24). Davud Şükrü, İşkodra bölgesinde eğitim seviyesini yükseltmek için uzun uğraşlar vermiştir. İşkodra bölgesinde okullaşma oranını artırmak amacıyla raporlar hazırlamış ve faaliyetlerde bulunmuştur. Muallim-i Evvellik yanında Mekâtib-i Sıbyan Müfettişliği görevini de başarıyla yapmıştır.

Mekteb-i Hukuk-ı Şahane, Osmanlı Devleti'nde modern mahkemelerin kurulmasıyla birlikte burada görev alacak kişileri eğitmek amacıyla II. Abdülhamid döneminde 1880 yılında açılmıştır (Akyüz, 2001, s. 217). Burada okuyan tek İşkodra doğumlu kişi Süleyman Tevfik Efendi (BOA., DH. SAİDd., 111/487) olmasına karşın daha 1 sınıfta iken memuriyet hayatına girdiğinden dolayı Mekteb-i Hukuk-ı Şahaneyi terk etmek zorunda kalmıştır.

Devletlerarası ilişkilerde iletişimin sağlanması 1821 yılına kadar Fenerli Rumların elindeydi. 1821 yılında Mora İsyanının çıkması ve 1828-29 Osmanlı-Rus Harbi neticesinde de Yunanistan'ın bağımsız bir devlet haline gelmesi üzerine Osmanlı Devleti bu ihtiyacı gidermek babında millileşme yoluyla 1821 yılında Tercüme Odası'nı kurmuştur. 1860 tarihinden itibaren misyonunu kaybetmeye başlayan bu kurum yerine 1866 yılında Lisan Mektebi açılmıştır. Mahrec-i Aklam Mektebi adıyla açılan bu okulda memurlara Fransızca öğretimi yapılmış, 1866 yılı itibarıyla de Rumca, Ermenice ve Bulgarca öğretilmeye başlanmıştır (Balci, 2008, s. 86). Mehmed Nazmi Bey bu okulda okumuştur. (BOA., DH. SAİDd., 179/361 ve BOA., DH. SAİDd., 30/45) İşkodra doğumlu memurlar arasında dil eğitimi almak

için Dersaadet yerine Venedik ve Trieste’de İtalyanca eğitimi alan Selim Efendi (BOA., DH. SAİDd., 10/55) İşkodralı memurlar arasında yer alır.

Osmanlı klasik döneminden kalma bir eğitim kurumu olan Enderun Mektebinde okuyan memurlar Hafız Mehmed Şükrü Efendi (BOA., DH. SAİDd., 196/79) ve Muharrem Efendi’dir (BOA., DH. SAİDd., 184/161). Bu memurların yanında Selanik’te Fransız Ticaret Maârif Mektebi Husûsiyesinde Ahmed Cevdet Bey (BOA., DH. SAİDd., 141/33) ve İstanbul’da Özel İslam Okullarından Beşiktaş Afıtab-ı Maârif Mektebinde İsmail Hakkı Efendi okumuşlardır (BOA., DH. SAİDd., 173/215).

İşkodra doğumlu gayrimüslim memurlar ise daha çok Cizvit okullarında ve dış ülkelerde eğitimlerini almışlardır. Pasko Vasa Efendi (BOA., DH. SAİDd., 01/236) Venedik ve Roma Mekteplerinde tahsil görmüşken Nikola Bonati Efendi (BOA., DH. SAİDd., 58/375) ve Simon Efendi (BOA., DH. SAİDd., 11/109) İşkodra’da Latin Milleti Mektebinde okumuşlardır. Andon Efendi (BOA., DH. SAİDd., 24/243) ise yine İşkodra’da dil eğitimi almış Arnavutça, İtalyanca ve Slavca tahsil etmiştir. Aleksandır Efendi (BOA., DH. SAİDd., 96/67) ise özel öğretmenden ders almıştır. Alfred Yunani Efendi (BOA., DH. SAİDd., 132/487) İstanbul’da Saint Boşarı Cizvit Mektebinde tahsil görmüşken Marko Efendi (BOA., DH. SAİDd., 160/357) ise Sen Francisco Savirko düzeyinde bulunan Cizvit Kolejinde okumuştur.

Memurların Lisan Durumu

İşkodra doğumlu memurların hal tercümelerine göre okuyup yazdıkları, konuşabildikleri veya aşına oldukları dillerle ilgili araştırma değerlendirildiğinde, devletin resmi dilinin Türkçe olmasının tabii sonucu olarak memurların okuyup yazdıkları diller arasında en fazla orana sahip olan lisanın 202 kişi ile Türkçe olduğunu görmekteyiz. Bu oranın yüksek olmasındaki diğer faktör ise memurluğa alım şartlarından biri de memurların Türkçe okuyup yazabilme yeteneğine sahip olmasıdır. Bu nedenle Türkçenin bu kadar yüksek olması tesadüfi değildir. Türkçeyi 16 kişi ile İtalyanca ve Fransızca, 13 kişi ile Arapça, 10 kişi ile Arnavutça, 9 kişi ile Fransızca, 4 kişi ile Slavca, 2’şer kişi ile Boşnakça ve Rumca ve 1’er kişi ile Sırpça ve İngilizce takip etmektedir. Abdullah Ağa (BOA., DH. SAİDd., 170/143) ile tahsil görmeyen Sefer Ağa’nın (BOA., DH. SAİDd., 183/127) okuma yazma bilmedikleri belirtilmişken 28 memurun ise hal tercümelerinde okuyup yazabildiklerine dair herhangi bir bilgi verilmemiştir.

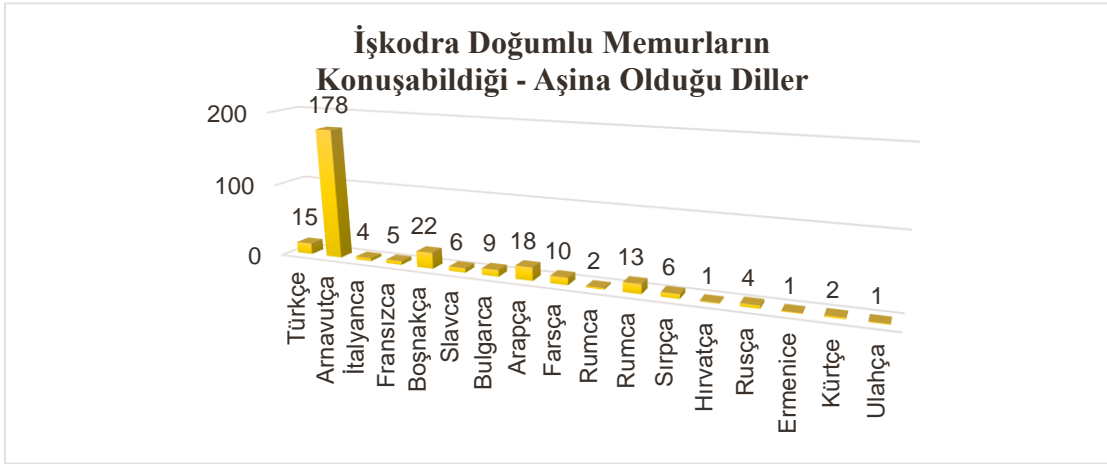
Grafik 5. Memurlardan Okuma/Yazma Bilenlerin Sayısı



Yine Grafik 5’e bakıldığında İşkodra doğumlu memurların doğdukları coğrafyanın özelliğinden ve çeşitli yerlerde çalışmalarından dolayı konuşabildikleri veya aşına oldukları lisan sayısının daha çeşitlilik arz ettiği söylenebilir. Memurların en fazla konuştuğu lisanın 178 kişi ile Arnavutça olduğu görülür. Bunun da sebebi İşkodra’nın içinde bulunduğu coğrafyanın Arnavutların çoğunlukta yaşadığı bir bölgede olmasıdır. Arnavutça haricinde, 22 kişinin Boşnakça, 18 kişinin Arapça, 15 kişinin Türkçe, 13 kişinin Rumca, 10 kişinin Farsça, 9 kişinin Bulgarca, altışar kişinin Sırpça ve Slavca, 5 kişinin Fransızca, dörder kişinin Rusça ve İtalyanca, ikşer kişinin Rumca ve 1’er kişinin ise Hırvatça, Ermenice, Ulahca konuşabildikleri tespit edilmiştir. İtalyanca, Boşnakça, Sırpça, Rumca, Slavca, Bulgarca ve Ulahca konuşabilmelerinin temel sebebi İşkodra bölgesinin bu dillerle konuşan halkla iç içe yaşaması ve sınırdış olması iken, gördükleri eğitim nedeniyle Arapça ve Farsça, popüler bir dil olması nedeniyle Fransızca ve görev icabı gittikleri coğrafyaya has olarak Kürtçe ve Ermenice konuşabildikleri

söylenbilir. Bu konuda en mahir olan İşkodra doğumlu memur Pasko Vasa Efendi'dir (BOA., DH. SAİDd., 1/236). Pasko Vasa Efendi Türkçe, Fransızca, İtalyanca, Rumca, Slavca ve İngilizce okuyup yazabilirken Arnavutça, Bulgarca ve azda olsa Arapça konuşabilme maharetine sahiptir. Müslüman memurlardan ise Türkçe, İtalyanca, Arnavutça okuyup yazabilen ve Arapça, Farsça, Fransızca, Rumca konuşabilen Mehmed Rasim Efendi (BOA., DH. SAİDd., 82/123 ve BOA., DH. SAİDd., 144/271) gösterilebilir.

Grafik 6. Memurların Konuşabildiği/Aşına Olduğu Diller



Memurların Çalıştıkları Kurumlar

Osmanlı Devleti'nde memur olarak hizmet etmiş olan İşkodra doğumlu kişiler, ülkenin pek çok yerine atanmışlardır. Memurların çoğunlukla çalıştığı yerler; Duyûn-ı Umûmiye İdaresi, Rûsûmat İdaresi, Telgraf ve Posta Merkezi, Ziraat Bankası, Emniyet Teşkilatı (polis, zabtiye, jandarma), Tahrîrât Kitabetinde, Sandık Eminliğinde, Hastahane, Okul, Vergi ve Tahsilat İdaresinde, Bidâyet Mahkemesinde ve gümrük memurluğunda memur vasfında çalışmışlardır. Bunun yanında doktor, baytar, nahiye müdürlüğü, tahrîrât müdürlüğü, maliye ve maârif müfettişliği, duyûn-ı umûmiye müdürlüğü, telgraf ve posta müdürlüğü, mebus, hâkimlik, kaymakamlık, mutasarrıflık ve valilik gibi önemli statülerde görev alan kişiler tespit edilmektedir. Yukarıda da belirttiğimiz üzere bu kişiler Osmanlı Devleti'nin muhtelif bölgelerinde çalışmışlardır. İşkodralı memurlar en çok İşkodra merkezinde görev almışlardır. Bununla birlikte İşkodra'ya yakın bölgelerde ve Balkan eyaletlerinde görevlendirilenlerin yanında çeşitli yerlerde ve uzak eyaletlerde de görevlendirilenlerin oldukları kayıtlardan tespit edilmiştir.

İşkodra doğumlu memurlar arasında en üst makamda görev alan Hasan Hakkı Paşa (BOA., DH. SAİDd., 26/351); Van ile Halep valiliklerinde. Tahir Bey (BOA., DH. SAİDd., 3/138); Van, Bitlis, Erzurum ve 2 kez Musul valiliklerinde bulunmuşlardır. Pasko Vasa Efendi (BOA., DH. SAİDd., 1/236); Manastır vilayeti vali muavinliğinde, Edirne vilayeti vali müsteşarlığı ve Cebel-i Lübnan mutasarrıflığı görevlerinde bulunmuştur. Mutasarrıf olarak Corci Paşa (BOA., DH. SAİDd., 4/398); Laşid Sancağı, Dimetoka, Dedeâğaç vutasarrıflıklarında görevini ifa etmiştir. Sancaklardaki en yetkili kişi olan mutasarrıfların vekili olarak görev yapan kaymakamlıkta; Ahmed Hilmi Bey (BOA., DH. SAİDd., 81/425), Aleksandır Efendi (BOA., DH. SAİDd., 96/67), Ali Cevdet Efendi (BOA., DH. SAİDd., 112/171), İbrahim Hakkı Efendi (BOA., DH. SAİDd., 168/231), Mehmed Said Bey (BOA., DH. SAİDd., 81/5 ve BOA., DH. SAİDd., 180/105), Muharrem Bey (BOA., DH. SAİDd., 4/1056 ve BOA., DH. SAİDd., 80/311), Muhtar Ağa (BOA., DH. SAİDd., 1/866), Yusuf Ziya Efendi (BOA., DH. SAİDd., 93/245 ve BOA., DH. SAİDd., 180/35) ve Süleyman Tevfik Efendi (BOA., DH. SAİDd., 111/487) görevlerini ifa etmişlerdir. 1871 yılında yapılan idârî teşkilatlanmada kaza ile köy arasındaki nahiye yerleşimlerinde görev alan nahiye müdürleri ise Abdullah Ağa (BOA., DH. SAİDd., 170/143),

İbrahim Edhem Efendi (BOA., DH. SAİDd., 72/461), İbrahim Sıdkı Efendi (BOA., DH. SAİDd., 92/491) ve Mehmed Bey'dir (BOA., DH. SAİDd., 45/291).

Polislik mesleğini ifa eden İşkodra doğumlu memurların görev ve isimleri şöyledir: Polis müdürü olarak Osman Nuri Efendi (BOA., DH. SAİDd., 186/67), birinci sınıf komiserlik rütbesi ile Yusuf Efendi (BOA., DH. SAİDd., 113/17), ikinci sınıf komiserlik rütbesi ile Ahmed Şevki Efendi (BOA., DH. SAİDd., 175/361 ve BOA., DH. SAİDd., 171/7), Hasan Fehmi Efendi (BOA., DH. SAİDd., 153/209), Hasan Tahsin Efendi (BOA., DH. SAİDd., 81/57), Haydar Efendi (BOA., DH. SAİDd., 176/273) ve Mehmed Muhiddin Efendi (BOA., DH. SAİDd., 153/207) iken üçüncü sınıf komiserlikte görev yapanlar Mahmud Efendi (BOA., DH. SAİDd., 188/164) ve Mustafa Fahri Efendi'dir (BOA., DH. SAİDd., 66/253).

Müfettiş olarak çeşitli kurumlarda görevini ifa eden memurlar ise maârif müfettişi olarak Davud Şükrü (BOA., DH. SAİDd., 26/249) iken Adliye Müfettişi Tayyib Hilmi Efendi (BOA., DH. SAİDd., 2/886), Maliye Müfettişi İsmail Zihni Efendi'dir (BOA., DH. SAİDd., 1/520).

1876 yılında açılan Osmanlı Mebusan Meclisine Me'bus olarak iştirak eden Selim Efendi (BOA., DH. SAİDd., 10/55) aynı zamanda Mahkeme Başkanı olarak da görev almıştır. Abdullah Efendi (BOA., DH. SAİDd., 125/475) ve Mehmed Asım Efendi (BOA., DH. SAİDd., 174/291) yeni açılmış modern okullarda öğretmenlik yaparken Muharrem Efendi (BOA., DH. SAİDd., 93/111) ise müderris olarak çalışmıştır.

İşkodra doğumlu memurlar arasında doktorluk görevinde bulunan Musa Muharrem Efendi (BOA., DH. SAİDd., 96/23) iken baytarlık görevinde ise sadece Hasan Efendi'dir (BOA., DH. SAİDd., 181/165).

Osmanlı Devleti'nde görev başlayan memurlar; bilamaaş (maaşsız), gönüllü, mülazemet (stajyer) ve muvazzaf (kadrolu) şeklinde göreve başlarlardı. İşkodra doğumlu memurların işe başlama şekillerini incelendiğinde 132 kişinin memuriyet mülazemetle, iki kişinin muvazzaf, beş kişinin bilamaaş, bir kişinin de gönüllü olarak memuriyet hizmetine girdiği görülmektedir. 101 kişinin ise memuriyet hizmetinde nasıl başladığına dair bilginin belirtilmediği tespit edilmiştir.

Belgeler incelendiğinde memurların sık sık yer değişikliği yaptığı görülmektedir. Memurların bu kadar yer değişikliği yapmalarının temel sebepleri; kurumların lağv edilmesi, tensikat yapılması, maaşlarının tam olarak ödenmemesi, azledilme ve uyum sağlayamama gibi nedenler gösterilebilir. 1877-78 Osmanlı Rus Savaşı (93 Harbi) sonucunda Osmanlı Devleti Rusya karşısında hezimete uğramıştır. Bu savaşın sonucunda 3 Mart 1878'de Ayastefanos (Yeşilköy) Antlaşması (Urhan, 2016, s. 246) ve bu antlaşmanın iptaliyle de yerine 13 Temmuz 1878 tarihinde Berlin Antlaşması imzalanmıştır (Urhan, 2016, s. 250). Osmanlı Devleti, Niş Sancağını Sırbistan'a, Teselya Sancağını Yunanistan'a, Dobruca Sancağını (1881) Romanya'ya ve İşkodra Vilayeti sınırları içerisinde olan birkaç kazayı Karadağ'a bırakması (Gencer, 1992, s. 517) sonucunda Balkan coğrafyasında birkaç kez mecburen idârî teşkilatlanma yoluna gidilmesine sebebiyet vermiştir. Bu nedenle işlevini kaybetmiş eski kurumların kapatılmasına ve lağv edilmesine neden olmuştur. İkinci sebep olarak da Osmanlı Devleti; ilk olarak 1853-56 Kırım Savaşı sırasında savaşın getirmiş olduğu ağır maliyeti karşılamak amacıyla dış borçlanma yoluna gitmiştir (Tunçel & Yıldırım, 2014, s. 7). Bu borçlanma süreklilik kazanmış ve Osmanlı Devleti her ekonomik sıkıntıda dış devletlerden borç almaya devam etmiştir. Ancak Osmanlı Devleti aldığı bu borçları gerektiği gibi harcamadığı için borçları ödeyemez duruma gelmiştir. 1874 yılında borçların ödenmesi için yeni bir kararname çıkarılmış ve vadesi gelen borçların ancak yarısını ödeyeceğine dair teminat veilmiş olmasına rağmen bunu da tam olarak ödeyemediği için Osmanlı Devleti vadesi gelen borçları ödeyebilmek için Osmanlı Bankası ve Galata bankerlerinden borç alma yoluna gitmiştir (Tunçel & Yıldırım, 2014, s. 13). Bütün bu olumsuzlukların üzerine 1877-78 Osmanlı Rus savaşının patlak vermesi Osmanlı Devleti'ni ekonomik olarak daha darboğaza sokmuş ve en sonunda Osmanlı Bankası ve Galata bankerlerinden aldığı borçları ödeyemeyeceğine dair açıklama yapmasına sebep olmuştur (Çalışkan, Eryılmaz, & Oğlakçı, 2021, s. 972). 1879 yılında Osmanlı Devleti kendisine borç veren devletlerle masaya oturarak devlet gelirlerinden bazılarını 10 yıl boyunca borç

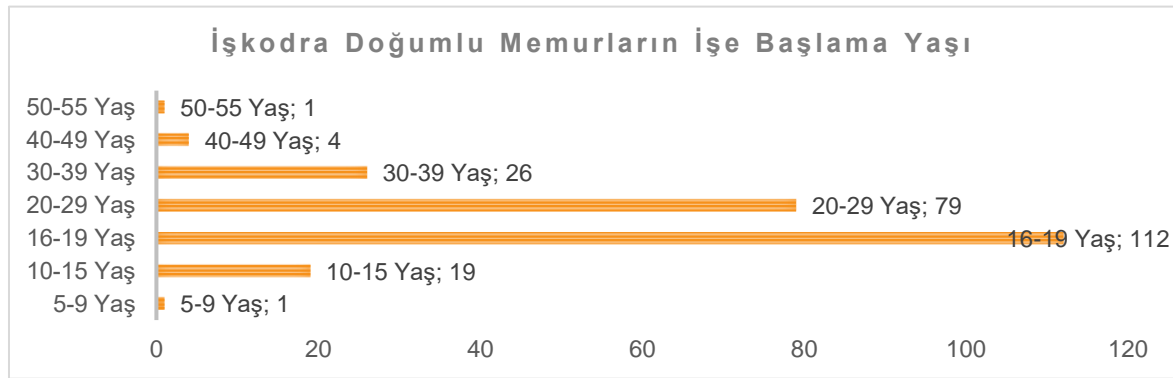
karşılığı olarak iç borç karşılığı alacaklılara taahhüt etmişse de dış borç veren devletler buna itiraz ederek bu gelirlerin hem dış hem de iç borç karşılığı verilmesi talebinde bulunmuşlardır (Kartopu, 2012, s. 34). 28 Aralık 1881 tarihinde bu gelirleri toplayacak ve ödemeleri borçlulara aktaracak Duyûn-ı Umûmiye İdaresi kurulmuştur (Kartopu, 2012, s. 34-35).

Memurların İşe Başlama Yaşları

İşkodra doğumlu memurların işe başlama yaşlarına bakıldığında, Abdullah Ağa (BOA., DH. SAİDd., 170/143) hariç bütün memurların işe başlama yaşları belirtilmiştir. Hafız Mehmed Şükrü Efendi (BOA., DH. SAİDd., 196/79) 7 yaşında işe mülazemetle başlayarak en küçük yaştaki memur olurken, Muhtar Efendi (BOA., DH. SAİDd., 41/59) ise işe 55 yaşında başlayan en yaşlı memur olmuştur.

Grafik 7’de belirtildiği üzere memurların göreve başlama yaşlarının oranlarına baktığımızda, 5-9 yaş arasında 1 kişi, 10-15 yaş arasında 19 kişi, 16-19 yaş arasında 112 kişi, 20-29 yaş arasında 79 kişi, 30-39 yaş arasında 26 kişi, 40-49 yaş arasında 4 kişi ve 50-55 yaş arasında ise 1 kişinin işe başladığını görmekteyiz. Burada en dikkat çekici nokta ise daha çocuk yaşta iken 7 yaşında ve 120 kuruş maaşla işe başlayan Hafız Mehmed Şükrü Efendi’dir (BOA., DH. SAİDd., 196/79). 112 kişinin de 16-19 yaş arasında işe başlaması Osmanlı kurumlarında küçük yaşlarda iken memur olunabildiğini göstermektedir.

Grafik 7. Memurların İşe Başlama Yaş Aralığı



Memurların Maaş Durumları

Osmanlı Devleti’nin Klasik dönem olarak tabir ettiğimiz zaman diliminde bürokratik işlemleri yürüten memurlara yaptıkları işin karşılığı olarak ödenmesi gereken ücretler bugünkü anlamda her ne kadar sabit ise de düzenli ve nakit bir ödeme anlayışına sahip değildi (Findley, 2020, s. 123). Memurlara ödenecek maaş miktarı yevmiye usulü olarak hesaplanmış ve üç ayda bir ödeme usulü getirilmiştir. Bir kâtibin ortalama yevmiyesi 10-15 akçe arası olup yevmiyeler memurun kıdemine ve işte gösterdiği faydaya göre değişkenlik arz ederdi. Yeni göreve başlayan bir memur düşük bir yevmiye ile başlayıp, uzmanlaştıkça yevmiye miktarı da aldığı terakkilerle paralel artardı. Ancak hesaplanan bu maaşlar düzenli ve tam olarak ödenmediği için sembolik bir gelir olarak kalmıştır. Başkentteki üst mevkilerde görev yapan memurlar maaşlarını, taşrada vazifesini ifa eden vali ve memurların yılda bir kereye mahsus olmak üzere göndermiş oldukları boğçabaha, görevi icabı kendisine takdim edilen hediyeler ve vakıf gelirlerinden karşılarken, alt mevkilerde ve taşrada vazifesini ifa eden memurlar ise maaşlarını takip ettikleri ve sonuçlandırdıkları işler için iş sahiplerinden belli bir oranda aldıkları ücretler “harç kâğıdı, ilam ücreti, kırtasiye masrafları” ile kalem harçlarından, tımar ve vakıf gelirlerinden karşıladıkları (Gültepe, 2019, s. 350). Memurlarca elde edilen bu gelirler bir havuzda toplanır, mevki ve rütbeğe göre diğer memurlar arasında pay edilirdi. Uzun süren savaşlar, artan vergiler, taşışlar ve buna bağlı olarak artan enflasyon neticesinde memurlar geçinmekte zorlanmışlardır. Bu zor ekonomik şartların getirmiş olduğu sıkıntılardan kurtulma bahanesiyle bazı memurlar takip edecekleri işlerin hızlı ve çabuk gerçekleştirilmesi için rüşvet alma yoluna bazıları da mesaiye uymayarak görevli oldukları kurum dışında ek işlerde çalışarak haksız bir kazanç yoluna başvurmuşlardır (Yüksel, 2014, s. 40). Alınan

rüşvetler ve memurların ek işlerde çalışması asli vazifesi olan işlerin aksamasına sebep olduğundan bittabi şikâyetlerin de artmasına sebep olmuştur (Yüksel, 2014, s. 40).

Mart 1838'de II. Mahmud, kurumlarda çalışan sivil memurların maaşlarını hazineden düzenli olarak alacaklarına dair bir kararname çıkartmıştır (Findley, 2020, s. 410). II Mahmud, bu uygulamayla maaşları sabit, düzenli ve nakit hale getirmekle maliye alanında da merkezî otoriteyi güçlendirip aynı zamanda rüşvet ve yolsuzluğun önüne geçmeyi de hedeflemiştir (Afyoncu, 2004, s. 418-420). 1838 yılından itibaren memurlar rütbelerine ve mevkilerine göre devlet hazinesinden aylık maaş almıştır. 1838 yılında oluşturulan bu sistemin bütün memurları kapsayacak hale gelmesi 1880 yılına kadar sürmüştür. Oluşturulan bu sistem beraberinde bazı sorunların da oluşmasına neden olmuştur. Maaşların hazineden karşılanması zaten ekonomisi kötü olan Osmanlı Devleti'nde nakit sıkıntısının çekilmesine neden olmuş bu da maaşların zamanında ödenememe sorununu getirmiştir. Memurlar aylık alması gereken maaşlarını bazen aylarca alamamıştır. Bir memur yılda 7 veya 8 kere ücretini aldığı zaman kendini şanslı görmüştür (Findley, 2020, s. 419). Nakitte yaşanan sıkıntıların temel sebepleri ise Osmanlı Devleti'nin 1853-56 Kırım Savaşı ve 1877-78 yıllarında Ruslarla yapmış olduğu savaşlar ve bunun getirdiği ağır yükümlülükler, tarım devleti olması nedeniyle vergi toplama işlerinin bazı dönemlerde duraklaması, akarı yüksek olan topraklarını kaybetmesi, dış ve iç borçlar gibi nedenlerden dolayı hazinenin nakit sıkıntısı çekmesinde ve ödemeleri geciktirmesinde etken rol oynayacaktır. Memurlara ödenmesi gereken maaşlar hazineden havale yoluyla vilayetlere aktarılmaktaydı. Gelen bu ödeme emri havalelerinin nakde çevrilmesi başlı başına bir sorun teşkil ediyordu. Sarraflar bazen bu ödeme emirlerini yüzde elli kırımla bozduruyordu. Bu durum memur maaşlarına yansımış ve eksik bir maaş almasına sebep olmuştur (Findley, 2020, s. 415).

Osmanlı maliyesinin bu kötü durumu memur maaşlarının gecikmesine neden olduğu gibi bütçedeki sıkıntıyı gidermek için de yine çare memur maaşlarında bulunmuş ve sık sık bordrolar gözden geçirilerek maaşlarda kesintiye gidilmiştir. Örnek olarak; Ahmed Şemseddin Bey (BOA., DH. SAİDd., 31/215), İşkodra Mektubçu Kalemî Mübeyyizliğinde çalıştığı esnada 300 kuruş maaş alırken 14 Mart 1880 tarihinde tenkîhât-ı umûmiyye de yapılan düzenleme ile maaşının 240 kuruşa indirildiği tespit edilmiştir.

Diğer bir sorun ise memurlara ödenen maaşlar arasındaki uçurumdur. Yüksek rütbeli memurlar çok yüksek maaşlar alırken alt kademedeki memurlar çok düşük maaşlar almaktaydılar. İşkodra doğumlu memurlar arasında bulunan birçok vilayette valilik yapan Hasan Hakkı Paşa'nın (BOA., DH. SAİDd., 26/351) 25.000 kuruş maaş aldığı görülürken, Mektûbî Kalemî Mübeyyizliğinde çalışan Abdullah Hulusî Efendi'nin (BOA., DH. SAİDd., 160/355) ise 20 kuruş maaş aldığı görülmektedir.

Memurlar arasında maaş farkının yüksek olması alt kademedeki düşük ücretle çalışan memurların ilave işlerde çalışmasına neden olduğu gibi, yüksek ücretler alan mevkilere ulaşmak için de çaba göstermelerine sebep olmuştur. Bunun güzel bir örneği ise Tahir Bey'dir (BOA., DH. SAİDd., 3/138). 250 kuruş maaş ile Koç Nahiyesi Kitabetinde memur olarak çalışırken daha sonraki yıllarda valilik makamına kadar yükselmiş ve 23.000 kuruş maaş almıştır.

İşkodra doğumlu memurların maaşlarını kuruş değerinden aldıkları görülmektedir. Osmanlı Devleti'nde kullanılan kuruşun o günkü şartlardaki değerini şu şekilde belirtilebilir (Köni, 2021).

- 1 Kuruş = 40 para
- 1 Kuruş = 120 Akçe
- 100 Kuruş = 1 Lira (altın)
- 1 Lira = 5 Mecidiye (gümüş)
- 4 Kâğıt Kaime = 1 Lira değerindedir.

1 kuruş 1 gram saf gümüş içerirken 1 altın lira ise 6,6 gram saf altın içermektedir. Daha iyi anlaşılabilmesi için o günün şartlarında alınan maaşla satın alınabilen ürünler şöyle gösterilebilir:

- Bir simit bedeli = 2 Para
- 1 Ekmek (1283 gr) = 7 Para
- Şeker (1283 gr) = 20 Para
- Et (1283 gr) = 100 Para

Alınan maaş miktarlarını o zamanın kuru ile kıyaslandığında şu rakamlarla karşılaşılr.

- 1 USD = 50 Kuruş
- 1 Fransız Frangı = 4,40 Kuruş
- 1 Alman Frangı = 5,50 Kuruş
- 1 İngiliz Sterlini = 110 Kuruş değerindedir.

Örnek olarak öğretmenlik mesleğini yapan buna mukabil 250 kuruş alan Mehmed Asım Efendi (BOA., DH. SAİDd., 174/291) aldığı maaşla 1429 ekmek alabilmektedir. Aldığı maaşın diğer para birimleriyle karşılığı ise şöyledir: 5 Dolar; 56,82 Fransız Frangı; 45,46 Alman Frangı; 2,3 İngiliz Sterlini. Vali olarak görevini ifa eden ve buna mukabil 25.000 kuruş maaş alan, İşkodra doğumlu memurlar arasında en yüksek ücreti alan Hasan Hakkı Paşa (BOA., DH. SAİDd., 26/351) bu maaşla 10.000 kg et alabilmektedir. Aldığı maaşın diğer para birimleriyle karşılığı ise şöyledir: 500 Dolar, 5682 Fransız Frangı, 4546 Alman Frangı, 227 İngiliz Sterlini.

Memurların Almış Oldukları Ödüller ve Cezalar

Rütbe ve Unvan Alan Memurlar

Rütbe (رتبه) kelime anlamı olarak devlet kademesinde görev alan memurlara verilen şeref ve itibar derecesi, basamak, pâyeye olarak geçmektedir (Şemseddin S, 2018, s. 516). Rütbe terimi askerî sınıfta olanlar arasında kullanılan bir derece göstergesi iken Kalemîyye Sınıfı ve Kanuni dönemiyle de İlmiye Sınıflarına da verilmeye başlanan bir unvan haline gelmiştir (Pakalın, 1983, s. 68). Mülki memurların almış oldukları rütbeleri derecesine göre sıralayacak olursak, ilk sırada Rütbe-i Râbia, daha sonra Rütbe-i Sâlise, Rütbe-i Sâniye, Rütbe-i Evvel ve Rütbe-i Bâlâ takip etmektedir (Pakalın, 1983, s. 69).

İşkodra doğumlu memurların almış oldukları rütbe ve unvanlar Tablo 1’de gösterilmiş olup bunun yanında ilmiye sınıfına mahsus olan önemli ama unvansız bir rütbe Paye-i Mücerrede alan memurlar da bulunmaktadır.

Tablo 1. Memurların Almış Oldukları Unvanlar/Rütbeler

	Memurun Adı	Dosya	Gömlek	Aldığı Unvan/Rütbe
1	Abdurrahman Hıfzı Efendi	71	35	İzmir Paye-i Mücerredi ve Edirne Paye-i Mücerredi
2	Ahmed Muhtar Bey	33	213	Rütbe-i Râbia
3	Ahmed Necib Efendi	22	131	Rütbe-i Sâlise ve Rütbe-i Sâniye-i Sınıf-1 Sânişi
4	Ahmed Sırrı Efendi	47	481	Rütbe-i Râbia, Rütbe-i Salise, Rütbe-i Saniye Rütbe-i Sınıf-1 Sânişi
5	Aleksandır Efendi	96	67	Rütbe-i Sâniye Sınıf-1 Sânişi, Rütbe-i Sâniye-i Sınıf-1 Mütamayizi
6	Ali Cevdet Efendi	112	339	Rütbe-i Sâlise
7	Ali Haydar Efendi	35	387	Mülazım Rütbesi
8	Arslan Bey	162	505	Hâssa Silahşörlüğü ve Rütbe-i Râbia
9	Corci Paşa	4	398	Rütbe-i Râbia, Rütbe-i Sâniye Sınıf-1 Mütamayireti, Rütbe-i Miri Mirani, Rumeli Beylerbeyi Payesi
10	Davud Şükrü	26	249	İzmir Pâyeye-i Mücerredi

11	Hasan Hakkı Paşa	26	351	Rütbe-i Mir-i Mirani, Sâniye-i Sınıf-1 Sânîsi, Evvelî Sınıf-1 Sânîsi, Evvelî evvelî, Rütbe-i Bâlâ, Rütbe-i Seb'a-yı Vüzerât
12	Hüseyin Bedri Efendi	111	119	Rütbe-i Sâlise
13	İbrahim Hakkı Efendi	33	499	Rütbe-i Râbi
14	İbrahim Hakkı Efendi	34	15	Rütbe-i Sâlise
15	İbrahim Zihni Efendi	112	349	İzmir Pâye-i Mücerredi
16	İsmail Hakkı Efendi	173	215	Rütbe-i Sâlise, Rütbe-i Sâniye Sınıf-1 Sânîsi
17	İsmail Zihni Efendi	1	520	Rütbe-i Sâlise, Rütbe-i Sâniye Sınıf-1 Sânîsi
18	Mehmed Muhiddin Efendi	153	207	Rütbe-i Sâlise,
19	Mehmed Muhiddin Efendi	85	147	Rütbe-i Sâlise
20	Mehmed Nazmi Efendi	30/179	45/361	Rütbe-i Râbi
21	Mehmed Reşad Bey	77	271	Rütbe-i Sâniye, Rütbe-i Mütamayiz ve Rütbe-i Evvel-i Sınıf-1 Sânîsi
22	Mehmed Sadık Efendi	67	497	Rütbe-i Rabia
23	Muharrem Bey	80	311	Rütbe-i Sâlise, Rütbe-i Sâniye Sınıf-1 Sânîsi
24	Murteza Galib Bey	22	133	Rütbe-i Sâlise, Rütbe-i Sâniye-i Sınıf-1 Sânîsi
25	Musa Muharrem Efendi	96	23	Rütbe-i Sâlise, Rütbe-i Sâniye-i Sınıf-1 Sânîsi
26	Mustafa Tefvik Bey	25	41	Rütbe-i Râbi, Rütbe-i Sâlise, Rütbe-i Sâniye-i Sınıf-1 Sânîsi
27	Nikola Bonati Efendi	58	375	Rütbe-i Hamse
28	Osman Nuri Bey	186	67	Rütbe-i Sâniye-i Sınıf-1 Sânîsi
29	Ömer Yümeni Efendi	22	255	Rütbe-i Râbia, Rütbe-i Sâlise
30	Pasko Vasa Efendi	1	236	Rütbe-i Sâniye Sınıf-1 Mütamayiz, Rütbe-i Evvel Sınıf-1 Sânîsi, Rütbe-i Evvel Sınıf-1 Evvelî,
31	Süleyman Efendi	31	203	Rütbe-i Sâniye-i Sınıf-1 Sânîsi
32	Tahir Bey	3	138	Rütbe-i Sâlise, Rütbe-i Sâniye Sınıf-1 Sânîsi, Rütbe-i Sâniye Sınıf-1 Mütamayizi, Rütbe-i Ref'iyye-i Mir-i Mirani, Rumeli Beylerbeyliği Payesi, Rütbe-i Sâniye-i Vezâret
33	Tayyip Hilmi Efendi	2	886	Rütbe-i Râbia, Sâlise-i Rüesa, Rütbe-i Sâniye Sınıf-1 Sânîsi
34	Yusuf Efendi	113	17	Rütbe-i Sâlise
35	Yusuf Ziya Efendi	93/180	245/35	Rütbe-i Râbia
36	Zübeyir Nazif Efendi	35	35	Rütbe-i Râbi

Nişan ve Madalya Alan Memurlar

Osmanlı Devleti'nde görevinde üstün başarı gösteren kişilere verilen ve göğse takılan veya boyna asılan, haç veya yıldız şekillerinde sembolik değeri olan eşyadır. Osmanlı Devleti'nde daha çok başarılarla karşılık tuğ, çelenk ve sorguç (Artuk & Artuk, 1967, s. 9) verilmiştir. Orta Çağ Avrupa'sında hem memurlara hem de askerlere üstün hizmetlerine karşılık verilen bu sembolik takılar, II. Mahmud dönemiyle beraber Osmanlı Devleti'nde de kullanılmaya başlanmıştır (Pakalın, 1983, s. 694). Modernleşme yolunda atılan bu adımla II. Mahmud dönemiyle birlikte mülki memurlar ve askerler yaptıkları vazife nedeniyle onları onurlandırmak amacıyla ve padişah tarafından bizzat tören

düzenlenerek verilen, memurun hayatı boyunca onurla taşıdığı bir şeref takısıdır (Sunay, 2007, s. 123). Nişanlar da önemine göre ula, sâniye, sâlise ve râbia derecelerine göre 4 çeşittir.

Zaferle sonuçlanmış bir savaş, çok önemli bir olay veya yarışmalarda elde edilen başarı sonucu verilmek üzere hazırlanan nişandan küçük ve her iki tarafı da işlemeli, ön yüzünde padişah tuğrası veya Osmanlı Arması olan arka yüzünde neden verildiğine dair açıklayıcı metin ve kişinin adının belirtildiği bir hediyedir (Özger, 2010, s. 62-63). İşkodra doğumlu memurların almış oldukları nişan ve madalyalar Tablo 2’de gösterilmiş olup, burada madalya olarak İftihar Madalyası, Yunan Muharebe Madalyası, Hamidiye Hicaz Demiryolu Madalyası, Mecid-i Nişan-ı Zîşanı, Nişan-ı Âlî-i Osmanî, Karadağ Madalyası, Basiret-i Âlişan-ı Tahlisiye Madalyası ve Liyakat Madalyası aldığını görmekteyiz. Mecid-i Nişan-ı Zîşan ve Nişan-ı Âlî-i Osmanî nişanları dereceye göre sınıflandırılmışken madalyalar ise altın, gümüş, bakır ve nikel olarak derecelendirilmiştir.

Yabancı devletlerden nişan ve madalya alan memurlar da bulunmaktadır. Bunlar Tablo 2’de gösterildiği üzere; Aleksandır Efendi (BOA., DH. SAİDd., 96/67), Avusturya Hükümeti tarafından Fransuva Jozef Nişanı, Hasan Hakkı Paşa (BOA., DH. SAİDd., 26/351); İran Hükümeti tarafından verilen Şîr ü Hurşîd Nişanı, Papa Hazretleri tarafından birinci rütbeden Pinöf Nişanı, Mehmed Muhiddin Efendi (BOA., DH. SAİDd., 85/147), Japonya Devleti tarafından ihdâ olunan beşinci rütbeden Trezır Sakred Nişanı, Pasko Vasa Efendi (BOA., DH. SAİDd., 1/236); üçüncü rütbeden Saint Stanislaus Nişanının İzan Kordonu, Papa Hazretleri tarafından birinci rütbeden Saint Gregory Nişanı, İtalya Devleti tarafından birinci rütbeden Kordon d’italia Nişanı, Rusya Devleti tarafından birinci rütbeden Saint Stanislaus Nişanı almışlardır.

Tablo 2 Memurların Almış Oldukları Nişan ve Madalya

	Memurun Adı	Dosya	Gömlek	Aldığı Nişan/Madalya
1	Adem Ağa	182	243	Beşinci Rütbe Mecidî Nişan-ı Zîşanı
2	Ahmed Ağa	83	175	Beşinci Dereceden Mecidî Nişan-ı Zîşanı
3	Ahmed Hilmi Bey	81	425	Yunan Muharebe Madalyası
4	Ahmed Necib Efendi	22	131	Dördüncü Rütbeden Mecidî Nişan-ı Zîşanı
5	Ahmed Sırrı Efendi	47	481	Dördüncü Rütbeden Mecidî Nişan-ı Zîşanı, İftihâr Madalyası
6	Aleksandır Efendi	96	67	Beşinci Rütbeden Mecidî Nişan-ı Zîşanı, Avusturya Hükümeti tarafından Fransuva Jozef Nişanı
7	Ali Haydar Efendi	35	387	Karadağ Muhaberesi 2 Adet İftihar Madalyası
8	Corci Paşa	4	398	Üçüncü Rütbeden Mecidî Nişanı, Üçüncü Rütbeden Nişân-ı Osmanî, İkinci Rütbeden Mecidî Nişanı, İkinci Rütbeden Nişan-ı Âlî-i Osmanîyye
9	Davud Şükrü	26	249	Karadağ Madalyası, Dördüncü Rütbeden Mecidî, Dördüncü Rütbeden Osmanî Nişanı, Üçüncü Rütbeden Mecidî Nişanı, Dördüncü Rütbeden Mecidî Nişan-ı Zîşanı
10	Hasan Hakkı Paşa	26	351	İkinci Rütbeden Mecidî, Birinci Rütbeden Mecidî, Birinci Rütbeden Osmanî Nişan-ı Zîşanı, İmtiyâz Nişan-ı Fûrûğ Efşanının Altın ve Gümüş Madalyaları, Birinci Rütbeden Şîr ü Hurşîd Nişanı, Papa Hazretleri tarafından Birinci Rütbeden Pinöf Nişanı
11	Hasan Hüsnü Bey	68	461	Karadağ Meselesi İftihar Madalyası, Beşinci Rütbe Mecidî Nişan-ı Zîşanı
12	Hasan Tahsin Efendi	81	57	Beşinci Rütbeden Mecidî Nişan-ı Zîşanı
13	Hüseyin Ağa	75	343	Beşinci Rütbe-i Mecidî Nişan-ı Zîşanı
14	Hüseyin Bedri Efendi	111	119	Dördüncü Rütbeden Mecidî Nişan-ı Zîşanı
15	İsmail Hakkı Efendi	173	215	Dördüncü Rütbeden Mecidî Nişanı

17	Mehmed Muhiddin Efendi	153	207	Japonya Devleti tarafından ihdâ olunan Beşinci Rütbeden Trezır Sakred Nişanı
18	Mehmed Muzaffer Bey	54	255	Hamidiye Hicaz Demiryolu Madalyası
19	Mehmed Said Bey	81	5	Yunan Muharebesi Madalyası
20	Muharrem Bey	80	311	Dördüncü Rütbeden Mecidî Nişanı, Basiret-i Âlişan-ı Tahlisiye Madalyası, Yunan Muharebe Madalyası
21	Muhtar Ağa	1	866	Beşinci Rütbeden Mecidî Nişanı ve Karadağ Madalyası
22	Musa Muharrem Efendi	96	23	Dördüncü Rütbeden Mecidî Nişan-ı Zişanı
23	Nikola Bonati Efendi	58	375	Gümüş Liyâkat Madalyası
24	Osman Nuri Bey	186	67	Yunan Muharebe Madalyası (2 adet), Dördüncü Rütbeden Mecidî Nişan-ı Zişanı, Girid, Karadağ, Rusya Muharebe Madalyaları, Dördüncü Rütbeden Nişan-ı Âli-i Osmanî, Gümüşden Mamûl Hicaz Demiryolu Madalyası, Gümüş Liyâkat Madalyası, Üçüncü Rütbeden Mecidî Nişan-ı Zişanı
25	Pasko Vasa Efendi	1	236	Üçüncü Rütbe-i Mecidî Nişanı, Üçüncü Rütbeden Saint Stanislaus Nişanının İzan Kordonu, İkinci Rütbe-i Mecidî Nişanı, Birinci Rütbeden Mecidî, Haşmetli Papa Hazretleri tarafından Birinci Rütbeden Saint Gregory Nişanı, İtalya Devleti tarafından Birinci Rütbeden Kordon d'Italia Nişanı, Birinci Rütbeden Nişan-ı Âli-i Osmanî, Rusya Devleti Tarafından Birinci Rütbeden Saint Stanislaus Nişanı, İmtiyaz-ı Nişan Furuğ-Efşan'ının Altın ve Gümüş Madalyaları
26	Tahir Bey	3	138	Üçüncü Rütbeden Mecidî Nişan-ı Zişanı, İkinci Rütbeden Mecidî Nişan-ı Zişanı, Birinci Rütbeden Mecidî Nişan-ı Zişanı
27	Tayyip Hilmi Efendi	2	886	Beşinci Rütbeden Mecidî Nişan-ı Zişanı, Dördüncü Rütbeden Mecidî Nişan-ı Zişanı, Üçüncü Rütbe Nişan-ı Âli-i Osmanî
28	Yusuf Ağa	82	131	İftihar Madalyası ve Beşinci Rütbeden Nişan-ı Zişan
29	Yusuf Efendi	113	17	Beşinci Rütbeden Mecidî Nişan-ı Zişanı, Yunan Muharebe Madalyası, Hicaz Demiryolu Madalyası, Gümüş Liyâkat Madalyası, Dördüncü Rütbeden Nişan-ı Âli-i Osmanî, Dördüncü Rütbeden Mecidî Nişan-ı Zişanı
30	Yusuf Ziya Efendi	93	245	Beşinci Rütbeden Mecidî Nişan-ı Zişan

Disiplin Cezası Alan Memurlar

Osmanlı Devleti kuruluşundan itibaren kendi kurumlarında çalışan askerî, kalemiye ve ilmiye sınıfından gelen bütün personeller için göstermiş oldukları üstün başarıları neticesinde ödüllendirme yöntemini kullandığı gibi bu çalışanlar herhangi bir suç işlediklerinde de cezalandırma yöntemini de kullanmıştır. II. Mahmud ile başlayan ve Tanzimat döneminde de devam eden memurların işe alınma şekilleri (Akyıldız, 1993, s. 55), maaşların belirlenmesi (Seyitdanlıoğlu, 1999, s. 23) ve memurların işledikleri suçlar karşısında nasıl ceza alacağına dair birtakım düzenlemeler getirilmiştir (Mumcu, 1969, s. 275-276). 1840 yılında memurların fiili olarak en çok uygulamış olduğu rüşvet suçunu engelleme yolunda bir kanun yayınlanmıştır. Akabinde 1849 yılında ise memurlara dürüst çalışacaklarına ve rüşvet

almayacaklarına, devlete sadık kalacaklarına dair bir yemin etme usulü getirilecektir (Keleş, 2005, s. 269-270). Rüşvetin yanında vatandaşların en büyük şikâyetlerinden biri de memurların mesai mefhumuna uymaması ve ek iş yapması idi. II. Abdülhamid döneminde memurların mesailerine uyması için Jurnal Sistemi getirilmiştir. Sistemin işleyişi ise memurların mesai başladığında ve bittiğinde oluşturulan jurnal cetveline imza atma usulü idi. Jurnal cetvellerinden memurun işe geç geldiği veya devamsızlığı tespit edildiğinde ilk önce maaş kesimi cezası verilirken devamsızlığı alışkanlık haline getiren memurlar hakkında da azil kararı verilmiştir (Yüksel, 2014, s. 44). 1871 yılında ise Osmanlı Devleti Memurî Muhakemesine Dair Nizamname ile memurların hangi hallerde ceza alacağı ve soruşturmanın nasıl ve kimler tarafından yapılacağı, soruşturma sonucunda işlenmiş olan suçun boyutuna göre hangi mahkeme tarafından ve nasıl yargılanacağına dair 9 maddeden oluşan bir nevi disiplin yönetmeliği çıkarmıştır. Bu şekilde hem devlet hem de memur hakları konusunda ilk adım atılmıştır. Özellikle memura, almış olduğu cezaya karşı itiraz ve bir üst mahkemeye başvurma hakkının getirilmesi bu konuda atılmış en önemli adımdır. Sonraki yıllarda eksik kalan kısımlar için ilave hükümler eklenmiştir (Saylan & Gök, 2016, s. 89).

Bütün bu düzenlemelere ve cezai müeyyidelere rağmen memurlar suç işlediklerinden dolayı haklarında soruşturma açılmıştır. İşkodra doğumlu 241 memurun hal tercümelere incelendiğinde 23 memur hakkında soruşturma açıldığı tespit edilmiştir.

Bu memurlardan görevinde ihmalde bulunduğundan dolayı soruşturma açılanlar; Ahmed Hilmi Bey (BOA., DH. SAİDd., 81/425), Maydos Kaymakamlığı görevinde bulunduğu esnada Balkanlardan göç eden muhacirlere, merkezden gönderilen para ve tohumlukların (aynî ve nakdî yardım) dağıtımında ehemmiyet göstermediğinden dolayı 21 Şubat 1914 tarihinde azledilmiştir. Bekir Sıdkı Efendi (BOA., DH. SAİDd., 11/101), çalıştığı Tuz Memlehasında fazlaca fire vermesi ve bazıları da kayıt altına almamasından dolayı bir alt memuriyet olan Draç Memlehası Memurluğuna nakledilmiştir. Hüseyin Efendi (BOA., DH. SAİDd., 171/103), Balkan Harbi neticesinde bağımsızlığına kavuşan Arnavutluk Hükümetinin faydalanması için son çalıştığı işyeri olan Draç Rüşumat Müdüriyeti Veznedarlığında kasada bulunan para ve evrakları, kasanın anahtarlarını üzerinde ve açık bırakarak firar etmiştir. Firar ettiğinden dolayı soruşturma açılmamıştır. İbrahim İsmet Efendi (BOA., DH. SAİDd., 64/281), Avlonya Kazası Duyûn-ı Umûmiye Tezkere Me'mûriyeti Başkitabetinde görev yaptığı sırada sürekli olarak işe geç gelmesi ve izinsiz bir şekilde göreve gelmemesi üzerine ilgili kurumun şikâyeti üzerine yapılan tahkikat sonucunda İbrahim İsmet Efendi'nin görev yeri olan Avlonya Kazasının havasıyla uyum sağlayamadığından hastalandığını beyan etmesini baz alarak tekrarı yapıldığı takdirde işinden azledilme ihtarı verilmesine ve becayış suretiyle Serendoz Duyûn-ı Umûmiye Me'mûriyeti Kitabetine tayin kılınmasına karar verilmiştir. Ancak aynı kusuru yeni atandığı kurumda da devam ettirmesi ve istifa etmesi üzerine maaşları kendisine verilmiş ve işinden azledilmiştir. Muharrem Bey (BOA., DH. SAİDd., 4/1056 ve 80/311), hakkında iki kere azil kararı alınmıştır. Bunlardan ilki Muharrem Bey'in Ahtebolu Kaymakamlığında bulunduğu sırada Sinekli Hadisesi olayıdır. Bu olayın faili olan Şaki Anastas'ın daha önceden köylüler tarafından bu cihette dolaştığına dair ihbar almasına karşın, tutuklanmasında basiretsizlik göstermesi ve hadisenin yaşanmasına sebep olmasından dolayı azledilmiştir. Ancak yapılan tahkikat sonucunda incelemeyi yapan müfettişlerin, Sinekli Hadisesinin Çatalca Sancağı sınırları dahilinde vuku bulduğunu, Ahtebolu Kazasının ise olayın geçtiği muhitten hayli uzak olduğunu ve Muharrem Bey'in de eşkıyaların yakalanması için gerekli hassasiyeti gösterdiğini tespit etmiştir. Edirne Vilayeti Valisinin de aynı doğrultudaki beyanı üzerine azil süresinin cezası için kâfi olduğu kararı ile Muharrem Bey, Margiliç Kaymakamlığına tayin edilmiştir. Muharrem Bey hakkında yapılan diğer soruşturma ve azil kararı ise şikâyet üzerine yapılmıştır. Kesriyye Kaymakamlığında bulunduğu sırada muhtar seçiminde vazifesini kötüye kullandığı ile ilgili şikâyet üzerine yapılan ilk incelemede bazı emarelerin bunu ispatlayacak nitelikte olması sebebiyle azline karar verilmiştir. Muharrem Bey'in itirazı ve yeniden kendisine bir kaymakamlık görevinin verilmesi isteği üzerine, ikinci defa yapılan tahkikat sonucunda şikâyeti kanıtlayacak emarelerin olduğu ancak bunun beyan üzerinde olduğu, Muharrem Bey'in suç işlediğine dair emareler tam olarak kanıtlanmamıştır. Hatta görev yaptığı Kesriyye Kaymakamlığında asayiş sağladığı ve vergilerin toplanmasında gayret göstermesi sebebiyle yeniden kendi sınıfında bir kaymakamlığa atanmasında bir engelin olmadığı kararı

verilmiş olup 16 Ekim 1899 tarihinde Erdek Kaymakamlığına tayini yapılmıştır. Ramazan Zihni Efendi (BOA., DH. SAİDd., 123/379), Kavaye Düyûn-ı Umûmiye Memûriyetinde görev yaparken vergi ve cezaları kaydetmemesi ve iş yerinde lakayt davranışlarda bulunmasından dolayı azledilmiştir. Ancak yapılan soruşturmada vergi ve cezaların kaydedilmesinde bir hatası olmadığı, burada göreve başlamadan önce yapılan bir kaydetme eksikliği olduğundan herhangi bir suçu olmadığı tespit edilmiş. Lakayt davranışlar için de belli süre açıkta kalmış olması cezası için yeterli görülmüş ve tekrar işe geri alınmıştır. Salih Efendi (BOA., DH. SAİDd., 23/215), Leş Rûsûmat Nezareti Ambar Eminliğinde bulunduğu sırada Fransa Devleti Konsolosu adına Trieste'den gelen 300 dirhemlik tütün ambarın kendi sorumluluğundayken izinsiz bir şekilde ambarın anahtarını gümrük tercümanına vermesi ve bunun neticesinde ambarın açılması üzerine azline karar verilmiştir. 1,5 yıl boшта kaldıktan sonra görevine iade edilmiştir. Simon Efendi (BOA., DH. SAİDd., 11/109), çalıştığı işyerinde 6 adet eşya çalınması üzerine şüpheli olarak görülmesi nedeniyle azledilmişse de yapılan inceleme sonucunda bu şüphenin sabit olmamasından dolayı işine geri iade edilmiştir. Tayyip Hilmi Efendi (BOA., DH. SAİDd., 2/886), hakkında iki soruşturma dosyası bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, Manastır Vilayeti Bidâyet Riyaset-i Sâniye'sinde bulunduğu esnada görevinden azledilen azanın itirazını kabul etmemesi üzerine yapılan ilk incelemede görevinden el çektirilmişse de ikinci incelemede önceki çalışmaları ve başarıları göz önünde bulundurularak görevine iade edilmiştir. İkinci soruşturma ise Selanik Vilayeti İstînâf Mahkemesi Müdde-î Umûmîliğinde iken Adliye Binası içinde sözlü münakaşa ile başlayıp silahların çekildiği kavgaya karıştığından yine görevinden el çektirilmiş ise de ikinci bir tahkikatta boшта kalmış olduğu süre cezası için yeterli olduğu göz önünde bulundurularak görevine iade edilmiştir. Tahir Bey (BOA., DH. SAİDd., 38/313), hakkında iki soruşturma açılmıştır. Musul Valisi Reşid Paşa valiliği esnasında bazı ileri gelenlerini tutuklattırıştır. Tahir Paşa, Musul Valiliğini Reşid Paşa'dan devralınca bu tutukulu arap ileri gelenlerini serbest bırakmıştır. Elâzığ Valisi Abdulkadir Paşa, bu mesele de Tahir Paşa'nın Arap ieri gelenlerini 14 Arap atını aldığını iddia edip şikâyet etmiştir. Bunun yanında Abdulkadir Paşa, Vali Tahir Paşa'nın dul ve yetimler için ayrılan fondan para kestğini ve memur ve askerlerin maaşlarını ise eksik ödediğini de şikâyet konularına eklemiştir. Yapılan tahkikât neticesinde Reşid Paşa'nın tutuklattırış olduğu şehrin ileri gelenlerinden bazılarının tutuklamayı gerektirici sebeplerinin olmadığı bu nedenle Tahir Bey'in de bunları serbest bıraktığı bu yöredeki adetlere göre hediye vermenin normal bir davranış olduğu cihetle suç sayılamayacağına karar verilmiştir. Merkezi yönetim tarafından maaş için gönderilen senetler bazı kişiler tarafından daha fazla kâr karşılığında satın alınmak istenmiştir. Ancak Tahir Paşa, bu teklifi uygun bulmayıp reddetmiştir. Senetler bir tüccar ve bir sarraf şahitliğinde bozdurulmuştur. Gündeme gelen bu şikâyetten de takipsizlik kararı verilmiştir. Bir diğer tahkikat ise Erzurum Valiliği esnasında açılmıştır. II. Meşrutiyet döneminde valiliğini yaptığı Erzurum civarında Ermeni olaylarının başgöstermesidir. Tahir Paşa'nın bu olaylara seyirci kalmasını iddia eden dönemin yönetimi bunu bahane ederek Tahir Paşa'yı Erzurum Valiliğinden azletmiştir.

Memuriyetleri esnasında kavgaya karıştıklarından dolayı soruşturma açılan; Ali Rıza Efendi (BOA., DH. SAİDd., 126/83), Bayramiç'te bulunduğu esnada Balıkçılar ile yapmış olduğu kavga neticesinde bir ay hapis cezası aldığından açığa alınmış ve cezanın bitimiyle Maydos'a atanmıştır. İbrahim Hakki Efendi (BOA., DH. SAİDd., 33/499), İşkodra Vilayeti Muhasebe Kaleminde iken Defterdar İbrahim beyle birtakım senetler maddesinden dolayı tartışma çıkmış ve tedbir amaçlı işinden ihraç edilmiştir.

Haklarında şikâyet olmasından dolayı soruşturma açılan; Andon Efendi (BOA., DH. SAİDd., 24/243), çalıştığı iş yerinde tüccar ve yolcu eşyalarının kaybolması ve bunları akrabalarına gönderdiğine dair şikâyet üzerine, yapılan incelemede herhangi bir delil bulunamasından ihraç edilmemiş bir alt memuriyete tayin olunmuştur. İbrahim Edhem Efendi (BOA., DH. SAİDd., 72/461), Bitlis Vilayetinin Esparin Nahiyesi Müdürlüğünde bulunduğu sırada ahalinin kendisinden ödemeler konusunda yüz çevirmesinden dolayı bundan hoşnut olmadıklarına dair şikâyeti üzerine yapılan tahkikat neticesinde şikâyeti gerçekleştiren kişilerin bunu ispatlayan deliller göstermesi üzerine azledilmiştir. İbrahim Sıdkı Efendi (BOA., DH. SAİDd., 92/491), Tuz Kazası Niyâbetinde bulunduğu sırada açıklaması yapılamayan bir şikâyet üzerine görevinden azledilmişse de 9 yıl sonra tekrar aynı yerde göreve başlamıştır.

Yönetime karşı muhalefette bulunduğundan dolayı soruşturma açılan, Zübeyir Hulusi Efendi (BOA., DH. SAİDd., 38/425), evinde yapılan tahkikatta yasak neşriyat bulundurması nedeniyle azledilmiş ve yapılan mahkeme sonucunda İlbasan Tevkifhanesinde hapsedilmiştir.

Borç alıp ödememesinden dolayı soruşturma açılan, Abdulsabri Efendi (BOA., DH. SAİDd., 11/111), Şengin Rüsûmat Me'mûriyetinde çalışırken 7 Cemâziyelâhir 1303 senesinde borcunu ödeyememesinden dolayı buradan azledilmişse de 1 sene sonra Leş Rüsûmat İdaresi Me'mûriyetine atanmıştır.

Görevlerinde usulsüzlük yaptıklarından dolayı soruşturma açılan; Adem Vehbi Efendi (BOA., DH. SAİDd., 73/59), daha önce çalışmış olduğu İşkodra A'sârı Ambarında memur iken İşkodra Evkâf İdaresi Kitabetine tayin edilince vazifesi dışında yine kendisini A'sâr Me'mûru olarak tanıtarak çevrede dolaşmasından ve görevini kötüye kullanmasından dolayı azledilmiştir. Bekir İsmet Efendi (BOA., DH. SAİDd., 33/215), Kavaye Duyûn-ı Umûmiye Me'mûriyetinden isti'fâ ettiği sırada kasada olması gereken para miktarının eksik bulunması üzerine yapılan tahkikat sonucunda zimmetine para geçirmekten azledilme kararı çıkmasına karşın isti'fâ ettiğinden dolayı soruşturma kapatılmıştır. Davud Şükrü Efendi (BOA., DH. SAİDd., 56/191), Selendoz'da bulunduğu sırada Yunan Harbine katıldığından dolayı 2 sene görevi bırakmak zorunda kaldığından işten el çekirilmiş ancak harbe gittiği sırada zimmetinde bulunan malları teslim etmediği cihetle soruşturma açılmış ve 600 kuruş tutan bedelin becâyış yoluyla atandığı Preveze'deki yeni görevindeki maaşından kesilmesine karar verilmiştir. Mustafa Efşah Efendi (BOA., DH. SAİDd., 174/59), Şengin Rüsûmat İdaresinde çalışırken İzmir'den izin belgesiyle gümrüğe gelen bir çuval kuru üzümün kaybolmasından sorumlu tutulmuş ve yapılan soruşturma neticesinde ücreti maaşından kesilmiştir.

Ömer Lütfi Efendi (BOA., DH. SAİDd., 56/285), Selendi Duyûn-ı Umûmiye İdaresi Tuz Ambarında görev aldığı sırada 2.502 kilo tuzun eksik gelmesi üzerine 1 ay boyunca işten el çekirilmiş ve yapılan tahkikat sonucunda kendi çıkarı için bunu kullanmadığı yalnızca hatası yüzünden bu kaybın yaşandığı tespit edilmiş zayi olan tuzun miktarı kadar maaşından kesilmek üzere tekrardan işine iade edilmiştir. Yusuf Ziya Efendi (BOA., DH. SAİDd., 93/245 ve BOA., DH. SAİDd., 180/35), hakkında iki soruşturma açılmıştır. Yusuf Ziya Efendi'nin kardeşi olan Bekir Bey'in her ikisi de yüzbaşı rütbesinde bulunan Ömer Abdullah ile Abdullah Bey aralarında vuku bulan kavgada, Yusuf Ziya Efendi'nin kardeşine yardım edip bu kavgaya karışmasıdır. Meydana gelen olay neticesinde yapılan tahkikatta, Bekir, Ömer Abdullah ve Abdullah Beylerin kusurlu bulunmalarından dolayı bir ay ceza almalarına karar verilmiştir. Yusuf Ziya Efendi hakkında ise yapılan soruşturma mukavemetin nefsi müdafaa sayıldığından tahkikat beraat ile neticelenmiştir. İkinci olay ise şikâyet üzerine açılmıştır. Seyitgazi Nahiyesinde bulunduğu sırada rüşvet aldığına dair yapılan ihbar üzerine yapılan tahkikat neticesinde rüşvet aldığına dair herhangi bir kanıt elde edilemediğinden beraatine karar verilmiştir.

Memurların Vefat Durumu

Sicill-i Ahvâl Defterlerinde yapılan incelemelerde 241 memur arasında 13 memurun vefat durumu hakkında bilgi verilmiştir. Vefat durumu bilgisi yazılan memurların daha görevi başında iken bu durumun yaşanması olasıdır. Bu memurlardan Ahmed Muhtar Bey'in (BOA., DH. SAİDd., 33/213) vefat durumu intihar etmesi sebebiyle diğerlerinden farklıdır. Bir diğer memur ise vazife esnasında vefat eden Abdullah Ağa'dır (BOA., DH. SAİDd., 170/143). 10 memurun istifa etme yoluyla 2 memurun emeklilik yoluyla ve Hüseyin Hüsnü Efendinin de (BOA., DH. SAİDd., 41/343) hastalığından dolayı azledilmesi ile memurluk vazifelerinin sona erdiği tespit edilmiştir.

Sonuç

Sicill-i Ahvâl Defterlerini temel alarak yaptığımız bu çalışmamızda, Osmanlı Devleti'nin çeşitli kademelerinde çalışmış İşkodra doğumlu 241 memurun incelemesi yapılmıştır. Sicill-i Ahvâl Kayıtlarına göre 241 memurdan 232'si Müslüman iken sadece 9 memurun gayrimüslim olduğu tespit edilmiştir. Bu memurlar arasında tahsil görmeyen sadece 1 memur olduğu, geri kalan memurların çeşitli okullarda tahsil gördüğü, bunun yanında özel öğretmenlerden ders alan memurların da olduğu tespit

edilmiştir. İşkodra doğumlu 241 memurdan, 202 memurun Türkçeyi okuyup yazabildiği bunun yanında Arnavutça, İtalyanca, Fransızca, Arapça, Farsça ve az da olsa balkan dillerinde de okuyup yazabildikleri görülmüştür. Mesela; Pasko Vasa Efendi'nin Türkçe, Fransızca, İtalyanca, Rumca, Slavca ve İngilizce okuyup yazabildiği ve Arnavutça, Bulgarca ve az da olsa Arapça konuşabildiği bu özelliği ile bu memurlar arasında en fazla dil bilen kişi olduğu tespit edilmiştir.

Memurların işe başlama yaşlarına baktığımızda ise ortalama olarak 16-19 yaşları arasında işe başladıkları görülürken genç yaşta işe giren bu memurlardan; 132'sinin mülazemet, 2'sinin muvazzaf, 5'inin maaşsız, 1'inin ise işe gönüllü olarak (askeriye) başladığı görülürken 101'inin ise memurluğa nasıl başladığı ile ilgili bilgi verilmediği tespit edilmiştir. Burada belirtmemiz gereken önemli bir husus ise doğum yılı olarak önce doğan memurların işe başlama yaşları farklılık gösterdiğinden, yaş olarak büyük olanın önce işe başlamasının söz konusu olmadığı söylenebilir. Mesela, Hicri 1310 (Miladi 1892-93) tarihinde doğmuş olan Ali Murtaza Efendi, 15 yaşında işe mülazemetle başlamışken Hicri 1308 (Miladi 1890-91) doğumlu Hafız Mehmed Şükrü Efendi ise 7 yaşında işe mülazemetle başlamıştır. Yine Hicri 1240 (Miladi 1824-25) doğumlu İbrahim Sıdkı Efendi, 48 yaşında işe başlamışken Hicri 1254 (Miladi 1838-39) doğumlu Bekir Hulusi Efendi ise 22 yaşında göreve başlamıştır.

İşkodra doğumlu memurların çalışmış oldukları kurumları incelendiğine bu memurların Osmanlı Devleti'nin birçok muhtelif yerlerde ve çeşitli memuriyetlerde, eğitim, idarî, nahiye müdürlüğü, hukuk, mutasarrıflık, kaymakamlık ve valilik gibi görevleri ifa ettiği görülmektedir. Burada tespit edilen bir diğer özellik ise bu memurların sık sık istifa, tayin, nakil ve becayiş suretleriyle yer değiştirdiğini ve bir memurun iş hayatı boyunca çok farklı yerlerde ve çeşitli kurumlarda da görev yaptığı görülmektedir.

Burada dikkat edilecek bir husus da memurların maaş durumudur. Memurların almış oldukları maaşlar arasında üst kademedeki görev alan memurlar ile normal memurluk hizmetini ifa eden kişiler arasında aldıkları maaş bakımından bir uçurum olduğudur. Valilik makamında bulunan Hasan Hakkı Paşa'nın en yüksek maaşı 25.000 kuruş iken Abdullah Hulusi Efendi'nin ise aylık sadece 20 kuruş maaş alması aradaki farkın ne kadar yüksek olduğunu göstermektedir. Düşük maaş alan bazı memurların geçinebilmek amacıyla işlerinin yanında ilave işlerde de çalıştığı tespit edilmiştir. Yine hal tercümelerine bakıldığında maaşlarla ilgili bir husus da memurların yer değişikliği yaptıklarında veya istifa edip tekrar işe başladıklarında maaşların düştüğünün görüldüğüdür. Bunun yanında bütçede sık sık yapılan düzenlemelerle maaşlarda tenzil yapılmıştır.

İşkodra doğumlu memurlar arasında görevlerini layıkıyla yerine getirenlere çeşitli derecelerde rütbe, nişan ve madalya verilmiştir. 36 memura çeşitli derecelerde rütbe, 17 memura çeşitli derecelerde sadece nişan, 5 memura sadece madalya ve 8 memura ise çeşitli derecelerde hem nişan hem de madalya verildiği tespit edilmiştir. Haklarında suç isnâd edilen ve tahkikat yapılan İşkodra doğumlu memur sayısı 23'tür. Bu memurların çoğu ilk başta görevlerinden azledilmiş ve yapılan tahkikatlar sonucunda 6 kişi hariç olmak üzere diğerleri görevlerine iade edilmiştir. Bu memurlardan, Hüseyin Efendi hakkında tahkikat yapılmadan firar etmesi, Zübeyir Hulusi Efendi yasak neşriyat bulundurmasından dolayı yapılan tahkikat ve mahkeme sonucunda cezaevine gönderilmesi, Bekir İsmet Efendi hakkındaki suç isnadına binaen yapılan tahkikatın daha ilk aşamasında iken istifa etmesi, İbrahim İsmet Efendi ve Ahmed Hilmi Bey görevlerinde ihmalleri bulunması ve son olarak da Adem Vehbi Efendi hakkında ise görevinde usulsüzlük yaptığı gerekçesiyle yapılan tahkikat sonucunda işinden azledilmesinden dolayı belirtilen memurların görevlerine iade edilmedikleri tespit edilmiştir.

Sicill-i Ahvâl Defterlerinde evlilik, çocuk ve vefat bilgisi gibi ailevi meseleler dâhil edilmemiştir. Ancak yapılan incelemelerde 241 memur arasında 13 memurun vefat durumu hakkında bilgi verilmiştir.

Sicill-i Ahvâl Defterleri, memurların sadece doğum tarihleri, doğdukları şehir, eğitim durumu, çalıştıkları işler, aldıkları maaşlar, ödül veya cezaları aktaran biyografi kayıtları olarak görülmemelidir. Bu kayıtlar incelendiğinde Osmanlı Devleti'nin son evresinde memurların nasıl bir eğitime tabi tutulduklarını, sosyal çevrenin ve aile durumlarının görev aldıkları mevkileri nasıl etkilediği, hangi

kurumların olduğu, memurların ekonomik durumunu ve rütbelerin, nişanların, madalyaların verilme şartlarını ve toplumdaki itibar düzeyine nasıl bir etki yarattığı görülebilir. Her ne kadar Osmanlı Devleti karmaşık bir yapıda olsa da bürokratik anlamda ne kadar disiplinli bir işleyişe sahip olduğu da belirtilebilir.

Kaynakça

BOA., DH. SAİDd. (tarih yok). Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivleri (BOA). Dahiliye Nezareti (DH). Sicill-i Âhvâl İdaresi Defterleri (SAİDd).

[153/25; 11/111; 170/143; 38/303; 125/475; 184/203; 38/501; 160/355; 170/63; 182/143; 11/115; 35/435; 95/81; 71/35; 99/423; 131/83; 65/187; 143/3 ve 165/43; 38/311; 75/345; 182/243; 24/454; 41/267; 73/59; 83/175; 75/341; 170/61; 141/33; 114/107; 138/99; 98/75; 147/159; 81/425; 33/213; 22/131; 47/481; 31/215; 171/7 ve 175/361; 31/209; 96/67; 132/487; 142/383; 183/187; 184/222; 112//171; 35/387; 170/59; 84/207; 126/83; 71/167; 83/183; 68/477; 141/487; 159/301; 184/212; 171/143; 31/223; 174/117; 24/243; 162/505; 160/351; 182/244; 189/71; 138/75; 33/ 215; 56/453; 11/101; 105/165; 4/398; 50/465; 26/249; 56/191; 163/315; 11/181; 160/349; 181/113; 117/393; 68/345; 182/249; 181/165; 153/209; 26/351; 68/461; 68/357; 81/57; 56/255; 160/359; 176/273; 168/279; 153/ 451; 111/6119; 75/343; 122/71; 8/953; 83/179; 160/353; 171/103; 31/227; 41/343; 83/173; 63/369; 72/461; 12/15; 33/499; 56/117; 34/15; 140/73; 133/489; 168/231; 56/293; 82/309; 134/191; 64/281; 92/491; 112/349; 43/149; 145/31; 31/207; 109/119; 144/299; 173/215; 163/493; 1/520; 139/437; 198/37; 158/437; 188/164; 198/253; 107/101; 30/115; 160/357; 174/291; 90/45; 115/335; 45/291; 63/211 ve 63/221; 162/323; 131/193; 153/207; 85/147; 54/255; 86/177; 179/361 ve 30/45; 133/161; 185/129; 156/167; 82/123 ve 144/271; 77/271; 67/497; 81/5 ve 180/105; 136/415; 196/79; 35/263; 142/407; 4/1056 ve 80/311; 31/221; 93/111; 184/161; 142/409; 139/27; 198/117; 43/135; 51/353; 41/59; 1/866; 22/133; 96/23; 56/181; 83/469; 174/59; 66/253; 31/213; 88/321; 140/373; 11/157; 171/311; 25/41; 58/375; 188/26; 31/217; 186/67; 56/231; 85/131; 134/387; 98/851; 186/216; 56/285; 22/255; 1/236; 31/219; 31/225; 185/130; 137/119; 123/379; 38/309; 118/339; 170/37; 11/177; 11/105; 117/15; 71/297; 23/215; /75; 183/127; 10/55; 149/175; 75/339 ve 14/425; 11/109; 31/203; 189/79; 153/485; 74/419; 44/489; 63/171; 144/247 ve 83/177; 31/201; 111/487; 154/405; 183/174; 174/73; 56/193; 83/181; 142/405; 3/138; 38/313; 2/886; 160/361; 199/195; 82/131; 113/17; 199/179; 33/319; 107/349; 93/245 ve 180/35; 137/125; 118/243; 9/961; 185/140; 64/283; 38/425; 35/35]

Afyoncu, E. (2004). *Mevâcib. DİA*, XXIX, 418-420. TDV Yayınları.

Akyıldız, A. (1993). *Tanzimat Dönemi Osmanlı merkez teşkilâtında reform*. Eren Yayınları.

Akyıldız, A. (2018). *Osmanlı bürokrasisi ve modernleşme* (6 b.). İtişim Yayınları.

Akyüz, Y. (2001). *Türk eğitim tarihi*. Alfa Yayınları.

Artuk, İ., & Artuk, C. (1967). *Osmanlı nişanları*. İstanbul Matbaası.

- Balcı, S. (2008). Osmanlı Devleti'nde modernleşme girişimlerine bir örnek: lisan mektebi. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, XXVII(44), 77-98.
- Bozkurt, U. (2019). II. Abdülhamid'in valilerinden İşkodralı Tahir Paşa'nın (1848-1913) hayatı ve devlet adamlığı. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(18), 237-254.
- Çadırcı, M. (1997). *Tanzimat Döneminde Anadolu kentleri'nin sosyal ve ekonomik yapısı*. TTK.
- Çalışkan, A., Eryılmaz, Ü., & Oğlakçı, M. (2021). 19. yy Osmanlı ekonomisinde Galata bankerlerinin rolü: Baltazzi Ailesi örneği. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(2), 969-991.
- Çetin, A. (1979). *Başbakanlık arşivi klavuzu*. Enderun Yayınları.
- Çetin, A. (2005). Sicill-i ahvâl defterleri ve dosyaları hakkında bir araştırma. *Vakıflar Dergisi*(29), 87-104.
- Evice, S. (1994). Efendi. *TDV*, X, 455-456.
- Findley. (1985). 19. yy'da Osmanlı İmparatorluğunda bürokratik gelişme. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, I, 259-261.
- Findley. (2019). *Osmanlı İmparatorluğunda bürokratik reform*. Alfa Yayınları.
- Findley. (2020). *Kalemiyeden mülkiyeye-Osmanlı memurlarının toplumsal tarihi*. (G. Çağalı Güven, Çev.) Alfa Yayıncılık.
- Gencer, A. İ. (1992). Berlin Antlaşması. *DİA*, V, 516-517. TDV Yayınları.
- Gençoğlu, M. (10-12 Mayıs 2012). Dâvud Şükrü'nün notlarından Osmanlı'nın İşkodra vilâyetindeki eğitim politikası (1870/1876). *III. Uluslararası Balkanlarda Türk Varlığı Sempozyumu*. II, s. 22-31. CBÜ.
- Gültepe, N. (2019). *Mührün gücü (ilk İslam devletlerinde bürokrasi)*. Kapı Yayınları.
- İğüs, E. (2008). II. Abdülhamid dönemi (1876-1909) eğitim sistemi, eğitim yapıları ve askerî rüşdiyeler (Yayın No: 238159) (Doktora Tezi Yıldız Teknik Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Karal, E. Z. (1994). *Osmanlı Tarihi* (Cilt VII). TTK.
- Kartopu, S. (2012). Duyun-u Umumiye idaresi ve idareyle ilgili görüşler. *Global Journal of Economics and Business Studies Küresel ve İşletme Çalışmaları Dergisi* (GJEBS), I(2), 32-40.
- Kaya Doğanay, F. (2017). Mülkiye baytar mektebi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 665-686.
- Keleş, E. (2005). Tanzimat Dönemi'nde rüşvetin önlenmesi için yapılan düzenlemeler (1839-1858). *Tarih Araştırmaları Dergisi*, XXIV(38), 259-280.
- Kodaman, B. (1999). *II. Abdülhamid dönemi eğitim sistemi*. TTK.
- Köni, N. (2021, Aralık 27). ekopar.tr.gg. https://ekopar.tr.gg/*-OSMANLI-%26%23304%3BMPARATORLU%26%23286%3BU-h--nda-ZAMAN-%26%23304%3B%26%23304%3BNDEK%26%23304%3B-PARA-ve-DOViZ-KURLARI--2-*.htm adresinden alındı
- Kütükoğlu, M. (1998). Sicill-i ahvâl defterleri'ni tamamlayan arşiv kayıtları. *Güneydoğu Avrupa Araştırmaları Dergisi* (12), 141-157.
- Mumcu, A. (1969). *Osmanlı Devleti'nde rüşvet (özellikle adli rüşvet)*. Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.

- Ortaylı, İ. (1999). *İmparatorluğun en uzun yüzyılı*. İletişim Yayınları.
- Ortaylı, İ. (2000). *Tanzimat Döneminde Osmanlı mahalli idareleri*. TTK.
- Özger, Y. (2010). *Sicill-i ahvâl defterlerine göre Osmanlı bürokrasisinde Yozgatlı devlet adamları*. IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2008). Rüşiye. *DİA*, XXXV, 300-303. TDV Yayınları.
- Pakalın, M. Z. (1983). *Osmanlı tarih deyimleri ve sözlüğü* (Cilt II-III). MEB Yayınları.
- Sarıyıldız, G. (2004). *Sicill-i ahvâl komisyonunun kuruluşu ve işlevi (1879-1909)*. Der Yayınları.
- Sarıyıldız, G. (2009). Sicill-i ahvâl defterleri. *DİA*, XXXVII, 134-136.
- Satılmış, S. (2019). Osmanlı Devleti'nde ilk tren sabotajı: sinekli hadisesi ve Anastaş çetesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, VI(1), 252-283.
- Saylan, K., & Gök, İ. (2016). *Sicill-i ahvâl defterlerine göre Ordulu devlet adamları*. İdeal Kültür Yayıncılık.
- Seyitdanlıoğlu, M. (1999). *Tanzimat devrinde Meclis-i Vâlâ (1838-1868)*. TTK.
- Subaşı, T. (2019). *Osmanlı Devleti'nin ilk maârif-i umûmiye nazırı Abdurrahman Sami Paşa*. Prof. Dr. Mevlüt KOYUNCU'ya Armağan. 197, s. 269-288. Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Sunay, S. (2007). II. *Abdülhamid Dönemi'nde Balıkesirli mülki görevliler hakkında bir inceleme (sicill-i ahvâl kayıtlarına göre 1879-1909)* [Yayın No:205944] [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Şemseddin S. (2018). *Kâmûs-ı Türkî* (6 b.). İdeal Kültür Yayıncılık.
- Tunçel, A. K., & Yıldırım, M. (2014). 1854-1874 döneminde Osmanlı Devleti'nin dış borçlanması: kaç milyar dolar Osmanlı Devleti'nin iflasına neden oldu? *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, XVI(1), 1-26.
- Türe, İ., & Kayar, S. (2017). *Başbakanlık Osmanlı arşivi rehberi*. T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü.
- Urhan, V. C. (2016). Ayestefanos ve Berlin Antlaşmaları sürecinde Karadağ'ın bağımsızlığını kazanması. *Avrasya Etüdleri Dergisi*, L(2), 235-258.
- Yurdakul, İ. (2019). Mekteb-i nüvvab. *DİA*, Ek-II, 3, 240-241. TDV Yayınları.
- Yüksel, A. (2014). Osmanlı Devlet dairelerinde mesai kavramı ve uygulaması (18.-20. yüzyıllar). *Osmanlı Bilim Araştırmaları Dergisi*, XVI/I, 9-49.

Yazar Katkıları

Bu çalışmada tek yazarlı olarak kaleme alınmıştır.

Çıkar Beyanı

Yazarın çıkar çatışması olmamıştır.

Van Küresin Ağzında Organ İsimleriyle Kurulan Deyimler

Idioms Formed with Organ Names in the Dialect of Van Küresin

Hami AKMAN

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Doktora Öğrencisi), Van, Türkiye

Van Yuzuncu Yil University, Social Sciences Institute (PhD Student), Van, Türkiye

ORCID: 0000-0001-8787-2319 | Email: hamiakman@gmail.com

Makale Bilgisi / Article Information

Cite as/Atıf: Akman, H. (2023). Van Küresin ağzında organ isimleriyle kurulan deyimler. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 150-169.

Makale Türü / Article Types: Derleme Makale / Compilation Article

Geliş Tarihi / Received: 07/03/2023 **Kabul Tarihi / Accepted:** 19/06/2023

Yayın Tarihi / Published: 30/06/2023

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Haziran/ June

Cilt/ Volume: 11 Sayı/ Issue: 1

Sayfa / Pages: 150-169

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği tespit edilmiştir.
/ This article was reviewed by at least two referees and found to be plagiarism free.

Yayıncı / Published by: Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü / Siirt University Institute of Social Sciences

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur (Hami AKMAN). It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited

* Bu çalışma, derleme makalesidir. Çalışma için Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu Başkanlığından, 12.05.2023 tarihinde onay alınmıştır. Oturum sayısı: 2023/13, Karar sayısı: 04.

Öz

Kalıplaşmış söz dizileri olan deyimler, anlatıma bir incelik, ahenk ve güç katar; duyguyu, düşünceyi uzun cümlelerle anlatmak yerine daha az kelimeyle anlatma imkânı sağlar. Batı Türkçesinin önemli bir kolunu oluşturan Türkiye Türkçesi, bugün sadece ölçünlü dildeki deyim varlığıyla değil, aynı zamanda ağızlarındaki deyimleriyle de bir zenginlik arz etmektedir. Bu çalışmada Van Küresin ağzında yer alan organ isimleriyle kurulan deyimler ele alınmıştır. Çalışmada organ isimleriyle kurulan 272 adet deyim tespit edilmiştir. Bu sayının; 21 tanesini *ağız* kelimesiyle, 22 tanesini *baş* kelimesiyle, 8 tanesini *boyun* kelimesiyle, 9 tanesini *burun* kelimesiyle, 12 tanesini *dil* kelimesiyle, 21 tanesini *el* kelimesiyle, 21 tanesini *eyah* “ayak” kelimesiyle, 26 tanesini *göz* kelimesiyle, 8 tanesini *iç* kelimesiyle ve 9 tanesini *üz* “yüz” kelimesiyle kurulanlar oluştururken geriye kalan kullanımları da başka kelimelerle kurulanlar oluşturmuştur. Çalışma; giriş, ana metin ve sonuç bölümlerinden oluşmaktadır. Giriş kısmı deyim nedir, Küresinliler kimdir sorularına ana hatlarıyla yanıt vermektedir. Daha sonra ve asıl kısımda bahsi geçen ağızdaki organ isimleriyle kurulan deyimler yer almaktadır. Sonuç kısmında ise deyimler hakkında sayısal veriler dikkate alınarak genel bir değerlendirme yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Deyim, Van Küresin ağzı, organ isimleriyle kurulan deyimler.

Abstract

Idioms, which are stereotyped phrases, add refinement, harmony and strength to the expression; It provides the opportunity to express the emotion and thought in fewer words instead of using long sentences. Turkey Turkish, which constitutes an important branch of Western Turkish, presents a richness not only with the presence of idioms in the standard language, but also with the idioms in its dialects. In this study, the idioms formed with the organ names in the dialect of the Van Küresin are discussed. In the study, 272 idioms established with organ names were determined. This number; 21 with the word of mouth, 22 with the word head, 8 with the word neck, 9 with the word nose, 12 with the word tongue, 22 with the word hand, 21 with the word *ayah* “foot”, 21 with the word foot, 26 with the word eye, 8 with the word while the ones formed with the word inner and 9 of them with the word *üz* “face”, the remaining usages were formed with other words. Study; consists of introduction, main text and conclusion. The introductory part answers the questions of what is the idiom and who are the people of Küresin with the main lines. Later and in the main part, there are idioms formed with the names of the organs in the mouth mentioned. In the conclusion part, a general evaluation was made by taking into account the numerical data about the idioms.

Keywords: Idiom, Van Küresin dialect, idioms formed with organ names.

Giriş

Deyimler, en genel anlamıyla gerçek anlamından az ya da çok sıyrılmış, mecazi bir anlam kazanmış, en az iki kelimededen oluşan kalıplaşmış anlatımlardır. Deyimlerde bir kalıplaşma söz konusudur; yani deyim oluşturulan kelimelerin yerleri değişmediği gibi bu kelimelerin yerine herhangi bir başka kelime de getirilemez.

Deyimlerin oluşumunda organ adlarının oldukça önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Organ adları, çeşitli nesnelere adına *aktarılmasıyla* da karşımıza çıkmaktadır; mesela çekmecenin tutulup çekilen bölümü *göz* kelimesiyle, kapının uzun, yassı ve hareketli bölümü olan kısmını *dil* kelimesiyle, giysinin kolun üzerine gelen ve kolu kaplayan kısmını *kol* kelimesiyle, bazı şeylerin öne çıkan, sivri kısmını *burun* kelimesiyle karşılamaktayız. Anlaşılan o ki organ adları; insanın benzetme, aktarma, deyim kurma vs. ihtiyacını karşılamasında aklına gelen ve başvurduğu ilk unsurlar arasındadır.

Bu çalışmada da Van Küresin ağzında yer alan organ isimleriyle kurulmuş deyimler ele alınmıştır. Söz konusu ağızda tespit edilen deyimlere geçmeden önce Küresinlilere ve dillerine kısaca değinmek yerinde olacaktır. Küresinliler ya da başka bir adlandırmayla Van Azerileri, yıllardır Kürtlerle iç içe olduğu için aralarında birçok konuda karşılıklı bir etkileşim olmuştur. Bu etkileşimler arasında tabii olarak dil de vardır. Kürtçeden kelime alan Küresin ağzı, aynı zamanda Kürtçeye birçok kelime de vermiştir.

Bu ağzın en önemli yönlerinden birisi kalıp ifadelerle sıklıkla yer verilmesidir; bunun yanı sıra atasözü ve deyimlere söz konusu ağızda çok sayıda başvurulmuş olması da ayrıca dikkat çekicidir. Aşağıda bu zengin kullanımlardan birisi olan deyimler ele alınmıştır. Tespit ettiğimiz deyimler genelde *Türkçe Sözlük*'te yer almayan deyimlerdir; zira aynı olanları da alsaydık çalışma hacim olarak epeyi genişlerdi.

Deyimleri derleme sırasında görüştüğümüz kaynak kişilerin adı, buldukları yer, yaş ve eğitim durumlarını vermek gerekirse; Sultan Gültaktı, Van-Merkez, 90 yaşında, okur yazar değil. İsmet Akman, Van-Merkez- Yeni Mah., 81 yaşında, okur yazar değil. Hatice Aydemir, Van-Edremit-Köprüler Köyü, 54 yaşında, okur yazar değil., Çerkez Tarhan, Van-Edremit- Köprüler Köyü, okur yazar değil, Zahir Aydemir, Van-Edremit-Köprüler Köyü, 79 yaşında, okur yazar değil. Zafer Baştürk, Van- Tuşba- Kasımoğlu köyü, 40 yaşında, lise mezunu, Refik Yorguntürk, Van- Tuşba- Kasımoğlu köyü, 83 yaşında, okur yazar değil. Kenan Demiray, Van- Edremit- Köprüler Köyü, yaş 33, lise mezunu.

Son olarak şunu belirtmek isteriz ki kullananı da olduğumuz bu ağzın söz konusu deyimlerini, kaynak kişilerin doğal konuşmalarına müdahale etmeden, sohbet havasında geçen konuşmalarından bulup kaydetmeye özen gösterdik.

Çalışmada, deyimler alfabetik bir sıra ile verilmiştir. Deyim, konuşanların telaffuz ettiği şekliyle ve koyu harflerle en başta; onun günümüz Türkiye Türkçesine aktarımı hemen sağında yer almaktadır. Günümüz Türkiye Türkçesine aktarımının sağıda bu defa deyim anlamı verilmekte ve son olarak da deyim geçtiği örnek cümle verilmektedir; burada da yine konuşmacının telaffuzu olduğu gibi verilmiştir. “Van Küresin Ağzında Organ İsimleriyle Kurulan Deyimler” aşağıdaki gibidir:

1. Deyimler

Ağız: Ağız, dil. 21 deyimde yer alan ağız sözcüğü; tartışma, kalp kırma, anlayış, fiziki özellik, hoş söz, kırıcı söz, fiziki rahatsızlık, susma, ketum olma, konuşma, ölüm, alay etme, cevap verme, öfkelenme, fırsat verme, unutkanlık gibi ifadelerin anlatımında kullanılmıştır. Konuşma ile ilgili olanlar çoğunluktadır ve bu durumda dil'in yerine kullanılır.

ağız bağız (be ağız) doldır- (*Ağızbeağız doldurmak*) Tıka basa doldurmak: *Torbelere ağzı bağız saman doldurdıh* “Torbalara tıka basa saman doldurduk.”

ağız aş- (*Ağız açmak*) Minnet etmek, birinden tenezzül edip bir şey istemek: *Çalış, hêş kımsese ağz aşme* “Çalış, kimseye minnet etme!”

ağız ağize ver- (*Ağız ağıza vermek*) (Genelde karşı cinsten biriyle) ağız dalaşına girmek, tartışmak: *Niye arvaddernen ağz ağze vérmisen!* “Neden kadınlarla ağız dalaşına girmişsin!”

ağzı gözü eyıl- (*Ağzı gözü eğilmek*) 1.Yalan konuşmayı huy edinenlere kınama amaçlı kullanılan ifade. 2.Alkol kullanmak, felç geçirmek vs.den dolayı çenesi kaymak: *Oşkede yalan diyit ağzı gözü hammi eyilit* “O kadar yalan konuşmuş ki bütün suratı neredeyse çarpılmış”

ağzında eyran durma-: (*Ağzında ayran durmamak*) Hareketlerinde gevşek olmak, ezilip büzülmek: *Köpponun ağzında eyran durmiyané* “Köpoğlunun eziği.”

ağzine ferman çeyh- (*Ağzına fermuar çekmek*) Artık konuşmamak üzere susmak, çenesini kapatmak: *Tamam tamam hüşdım baa ağzıme ferman çeyhdım* “Tamam tamam bak sustum, ağzımı kapattım.”

ağzine köpüyh düş- (*Ağzına köpük düşmek*) Çok sinirlenmek, öfkeden deliye dönmek: *Hêrdı babam niye ağzıy köpüyh düşüp* “Hayırdır babam, neden bu kadar kızgınsın?”

ağzine laf vér- (*Ağzına laf vermek*): Utanılacak bir şey yapıp bunun yayılmasına fırsat vermek, başkalarının diline düşürmek: *Herhın ağzine laf vérmeyın* “Milletin, hakkımızda konuşmasına fırsat tanımayın.”

ağzine ne gelse dé- (*Ağzına ne gelse demek*) Bir sözü sonunu düşünmeden, karşıdakini kırıp kırmayacağını hesap etmeden söylemek: *Êle ağzine ne gelse diyée haa!* “Öyle aklına gelen her şeyi düşünüp tartmadan söylüyor a!”

ağzını here aş- (*Ağzını hayra açmak*) Hayırlı, umut verici sözler söylemek: *Se allahan ağzın here aş ya* “Allah’ını seversen hayırlı şeyler söyle!”

ağzını ey- (*Ağzını eğmek*) Söyleyeceği sözü (biraz da alay etmek amaçlı) ağzında geveleyip durmak, doğrudan söylememek: *Menım ağzı gözımı eyédile* “Bana alay ediyorlardı.”

ağzını teyh bi sefer açıp yüm- (*Ağzını yalnız bir kere açıp kapamak*) Tek seferde ölmek: *Néce koydım ağzını teyh bi sefer aşdı yümdé* “Nasıl vurdum hemen öldü.”

ağzını yansile- (*Ağzını yansılamak, taklit etmek*) Söylenen sözlerin aynısını alay maksatlı tekrar etmek: *Ula meım ağzı gözımı yansilé yaa* “Ulan benimle alay ediyor ya!”

ağzınнен doldır- (*Ağzından doldurmak*) Sonuna kadar, tika basa doldurmak: *Bardağı ağzınнен doldırmağ hoş deyıl* “Bardağı sonuna kadar doldurmak hoş değil.”

ağzınнен al- (*Ağzından almak*) Birisinin söylemeye niyetlendiği, hazırlandığı şeyi ondan önce davranıp söylemek, lafi ağzından almak: *Veh yaa tam diyidim ağzınнен aldın haa!* “Vay, tam diyecektim ki sözü ağzımdan aldın!”

ağzı var dili yoh (*Ağzı var dili yok*) Çok az konuşan, suskun: *Hés bişé démé diyesen ağzı var dili yoh* “Hiçbir şey demiyor; sanki ağzı var (da) dili yok.”

ağzı yadınнен¹ geç- (*Ağzı yadından geçmek*) Söylenen sözlere karşılık olarak aval aval bakıp konuşmamak: *Ohoo hoo ağzı yadınнен geçiit!* “O! bu kendinden geçmiş!”

ağzı yaman (*Ağzı yaman*) Yemeğini seri ve iştahlı bir şekilde yiyen: *Baa bının kımın ağzı yaman ol haa!* “Bak bunun gibi seri yemek ye!”

ağzı yavan (*Ağzı yavan*) Yavaş, iştahsız bir hâlde yemek yiyen, ağzı ölü: *Bira yaman yé haa bıkkéde ağzı yavan olme!* “Biraz seri ye ya, bu kadar ağzı ölü olma!”

öz ağzınнен dé- (*Kendi ağzıyla demek*) İtiraf etmek: *Yalan deme öz ağzınнен démedın be?* “Yalan konuşma her şeyi kendi ağzınla söylemedin mi?”

Ân: Alın. Bu kelimeyle kurulan deyim sayısı 3’tür, yüz ifadelerini ve kaderi belirtmek için kullanılmıştır.

annine kırh düğün at- / düş- (*Alnına kırk düğüm atmak*): Kaşlarını çatıp yüzünü ekşitmek: *Gene annine kırh düğün atıt* “Gene yüzünü ekşitmiş.”

annine ne yazdıyse oni gör- (*Alnına ne yazdıysa onu görmek*) Kaderinde olanı yaşamak, alnına yazılanla yüzleşmek: *Be neye korhecım tööbe Allah annimize ne yazdıyse oni göreceğ* “Neden korkayım ki! Tövbe, Allah alnımızda ne yazdıysa onu yaşayacağız!”

Barmağ: Parmak. 4 deyimde kullanılan bu kelimeyle kurulan deyimler; rahatsızlık, su istimal, saygısızlık ve takdir ifade eder.

barmağ vér- (*Parmak vermek*) 1. Parmak atmak, birisinin poposunu ellemek. 2. Alay edercesine çok fazla rahatsız etmek, kepaze etmek: *adame barmağ vérele valla* “Valla adamı kepaze ediyorlar.”

barmağleri gözüne ol-: (*Parmakları gözüne olmak*) Yapılan iyiliğe kötülükle karşılık verilince ya da nankörlük edildiği düşünülünce sitem yollu söylenmek, şikâyette bulunmak, yakınmak: *Barmahleım gözleran olsun* “Parmaklarım gözlerine olsun, yaptığım iyilikler seni tutsun.”

¹ Deyimde geçen *yad*, “hatır, akıl” anlamlarındadır

barmağlarını gözine töyh- (*Parmaklarını gözüne dökmek*): Konuşurken el kol hareketleriyle karşısındakine saygısızca muamele etmek, söz ve hareketleriyle sertçe ve kabaca ilzam etmek: *Gét barmahlein gözlene töyh* “Git ve onu iyice haşla!”

barmağnen gösder- : (Parmakla göstermek) Takdir edilip övülmek: *Helal olsun herifi barmahnen gösderéle* “Helal olsun herifi parmakla gösteriyorlar.”

Baş: Baş, kafa. 22 deyimde kullanılmıştır. İfade ettiği anlamlar oldukça fazladır. Bunlardan bazıları; rahatsızlık verme musallat olma, anma, andırma, terbiye, efendilik, sıralama, sersemleme, tembellik, aldırılmazlık, kabul etme, pişmanlık vs.dir.

baş ağrı- (*Baş ağrıtmak*) Mücadele etmek, uğraşmak, kafa yormak, ilgilenmek, girişimde bulunmak: *Bira baş ağrı sen deış sahabı ol* “Biraz uğraş (da) iş sahibi ol.”

baş béyinnen götür- / apar- (*Baş beyinden götürmek*) Fazla gürültü veya konuşmadan dolayı rahatsızlık duymak: *Okkede konışdı menı baş béyinnen götürdı* “O kadar çok konuştu ki sersemledim.”

başé düş- (*Başé düşmek*) Bir şeyi sürekli ve inatla söylemek: *Géne başé düşdé!* “Gene (ısrarla konuşmaya vs.ye) başladı!”

başé sal- (*Başé salmak, başé düşürmek*) (Rahatsız edici bir şeyi bir kimsenin) aklına getirmek, hatırlatmak: *Ula bi başé salme haa!* “Ya, yine aklına getirme!”

başı butın (*Başı bütin*) Sağlam olarak, sağlıklı bir hâlde, kazasız belasız: *Heye o okilé başı butın bitürdé* “Eğer o okulu kazasız belasız bitirse (bitiremez asla)!”

başı dümüyh ol- (*Başı dümüh olmak*) Bir şeyle ilgilenip, uğraşıp sessiz sakin olmak; kafası rahat olmak: *Tezze başı dümüyh olıt hêş deyme one* “(Çok şükür) yeni kendisine bir uğraş bulmuş, ona karışma hiç!”

başı kıru (*Başı kuru*) Üşengeç, ağırdan alan: *Neşkede başı kıru bi kocen var* “Ne kadar üşengeç bir kocan var.”

başı soyuğ (*Başı soğuk*) Aldırılmaz, bir iş veya verilen görev için kafa yarmayan, onları umursamayan: *Bızımkaile çoğ başı soyuğidé* “Bizimkiler aldırılmazdır.”

başine vur- (*Başına vurmak*) Yapılan bir iyilik vs.yi başına kakmak, sürekli dile getirip minnet altında bırakmak: *Üşahlene pare vérande on sefer başlene vurer* “Çocuklarına para verdiğinde on defa başlarına kakar.”

başine yémin ét- (*Başına ant içmek*) Başarısını, efendiliğini, güvenilirliğini vs. övmek, methetmek: *Herkez onun başine yémin éderdé* “Herkes onu methederdi.”

başını batır- (*Başını batırmak*) Birisini veya bir şeyi ortadan kaldırmak, kaybetmek, tehlikeli olma ihtimalini ortadan kaldırmak: *İtdein başını batır dedim* “Köpekleri ortalıktan kaldırdım.”

başını (yerden) kıaldırme- [*Başını (yerden) kıaldırmamak*] Efendiliğinden, edebinden dolayı başı sürekli önünde olmak, başkasının namusuna bakmamak: *Yolde gidande heyatde başını kıaldırmedé* “Yolda yürürken asla başını kıaldırmazdı.”

başını kıandır- (*Başını kıandırmak*) Kıandırmak, aldatmak: *Sakın ole benim başını kıandırmıyese haa!* “Sakın ola beni kıandırmayasın a!”

başını kıoy- (*Başını kıoymak*) Ölmek, vefat etmek: *Sen bugün başın kıoy yarın o evleneca* “Sen bugün ölsem o yarın başka birini bulur ve evlenir.”

başını sabınne- (*Başını sabunlamak*) Evlendirmek, baş göz etmek: *Esgerde bi gele hele başını sabınniyah* “Askerden bir gelsin hele evlendirelim.”

başını yé- (*Başını yemek*) Ölümüne sebep olmak, öldürmek: *Üzüz ağ ole edein başını de yédız* “Sevinin, dede öldü!”

başınnen aç- (*Başından açmak*) Herhangi bir işi özensiz bir şekilde yapmak: *Éle başınnen aşıtdé de!* “Öyle üstünkörü yapmış işte!”

başınnen aş- (*Başından aşmak*) Rahatsızlık veren birisini veya bir şeyi kendisinden uzaklaştırmak, başından atmak: *Başınnen aş kıo gide* “Başından at onu gitsin!”

başınnen sal- (*Başından savmak*) Başından def etmek; bir işi fazla özenmeden yapmak, itinasız, bir an önce bitsin diye başından savmak: *bağdım vazgéşme eline bira bılya vérdım başınnen saldım* “Baktım vazgeçmiyor eline birkaç bilye verdim kurtuldum.” *Dıyese göre éle başınnen salıt* “Sanki baştan savma yapmış (iş).”

daşe vurup başé çığ- (*Taşa vurup başa çıkmak*) Har vurup harman savurmak: *Fılankesın yétimlei vurdı daşe çığdı başé* “Falanın çocukları, mallarını har vurup harman savurdu.”

üşü başine gel- (*Aklı başına gelmek*) Hatasını anlayıp ders çıkarmak: *Tezze üşü başan geldé!* “Aklın yeni mi başına geldi, iş işten geçti!”

üşü başıne yığıl- (*Aklı başına yığılmak*) Hatasını anlayıp ders çıkarmak: *Tezzeden sora üşün başan geldé* “Yeni mi akıllandın?”

Bağır: Bağır, ciğer, göğüs, kalp, öd. 2 deyimde kullanılmış ve korkuyu anlatmakta kullanılmıştır.

bağrı çadde- (*Bağrı çatlamak*) Çok korkmak, ödü kopmak: *Ula veh ya bağrım çadedé* “Eyvah, çok korktum!”

bağrını üz- (*Bağrını kesmek*) Korkutmak: *Gécenin o saatenide ariyande bağrını üzde* “Gecenin o vaktinde telefonla arayınca çok korktum.”

Bél: Bel, sırt. 3 deyimde kullanılmıştır, “bel suyu” anlamıyla nesil ifade etmesi ilgi çekicidir.

béli gel- (*Beli gelmek*) Cinsel arzu hissetmek, menisi akmak üzere olmak: *Bi rehet dur daa diyesen béli gelit!* “Bir rahat dur, sanki beli gelmiş!”

bélné ahit- (*Belini akıtmak*): El veya başka bir vasıtayla erlik suyunu akıtmak, boşalmak: *Bira béln ahit sen rehedersen diyem* “Biraz erlik suyunu akıtsan rahatlırsın diye düşünüyorum.”

bélnnen düş²- (*Belinden düşmek*) Baba için evlat doğurtmak, nesil devam ettirmek: *Bélnnen düşen yétıme ba yazıtle olsun* “Yazıklar olsun, belimden düşen evlada bak sen!”

Béyin: Beyin. 1 deyimde kullanılmıştır.

béyni dağıl- (*Beyni dağılmak*) Başı yere sertçe degecek şekilde düşmek: *Éle bi yere düşde men dedım bının béyni dağıldé* “Yere öyle bir düştü ki beyni dağıldı sandım.”

Bırçeyh: Saç. Pürçek Türkçe Sözlükte; “Şakalardan sarkan saç, zülüf. 2. Bitkilerin saçaklı kökü veya püskülü, pürçük” (2011, s. 1954) anlamlarında verilmiştir. Burada ön seste p>b değişikliğinden öte sözcüğün saçın tamamını ifade ettiğini belirtmeliyiz. 2 deyimde kullanılmıştır ve ikisi de yaşlanmayı ifade etmektedir.

bırçeyi ağar- (*Saçı ağar*): Yaşlanmak: *Köpeyin bırçeyi(ne) (ah düşit) ağarıt hele yérinde durmé haa!* “Köpeğin saçına ak düşmüş ama hâlen rahat durmuyor!”

bırçeyine ah düş- (*Saçına ak düşmek*) Yaşlanmak: *Köpeyin bırçeyine ah düşit ama hele gavatdıh péşindedé* “(Yaşlı) köpeğin saçı ağarmış; ama hâlâ kavatlık peşindedir.”

Boğaz: Boğaz, bademcik. 6 deyimde kullanılmıştır; dövüşmek, alay etmek, hevesi kırılmak, hak aramak, hastalık, gibi ifadeleri anlatmakta bu kelimeden yararlanılmıştır.

boğaz boğaze asıl- (*Boğaz boğaza asılmak*) Kıyasıyla dövüşmek: *Bi bağıdım aniden ikisi boğaz boğaze asılıt ancah ayırdım* “Bir de baktım ki ikisi amansız dövüşüyor, ancak ayırdım.”

boğaz boğaze gel- (*Boğaz boğaza gelmek*) Kıyasıyla dövüşmek: *Nerdeyse boğaz boğaze gelédih heci koymedı yohşe men bilédım one ne yapecağıme* “Neredeyse dövüşecektik ki hacı araya girdi, yoksa ben ona yapacağımı bilirdim.”

boğazında birağ- (*Boğazında bırakmak*) Hevesini kursağında bırakmak: *Éle adamın boğazında koyerler haa!* “İşte öyle adamın hevesini kursağında bırakırlar a!”

boğazınнан tut- (*Boğazından tut*) Hakkını aramak için birisinin yakasına yapışmak: *Gét boğazınнан tut/yapış hekkın héş kime koyme* “Git yapış boğazına, hakkını kimseye de yedirme”

boğazle gel- (*Boğazları gelmek*) Bademcikleri şişmek: *Meım boğazleım gelit géne inanké hesdelenecam* “Benim bademciklerim şişmiş yine, herhalde hastalanacağım.”

boğaz vér- (*Boğaz vermek*) Bitkilerin etrafındaki toprağı herhangi bir araçla çapalayıp kabartmak: *Salatele biraz boğaz vér sora suvar!* “Salatalıklara biraz çapa yapıp sonra suyunu ver!”

Boyun: Boyun. 8 deyimde kullanılmıştır. Fiziki özellikler, beddua, mahrumiyetin ifadesinde ve bazı benzetmelerde kullanılmıştır.

boynı çininde kal- (*Boynu omuzunda kalmak*) Bir şeyden mahrum kalmak, emeline, arzusuna ulaşamayıp pişmanlık içinde kalmak: *Herkez kéfine bahsın sen de éle boynı çininde kal onnere bah* “Herkes keyfine baksın, sen de öyle mahrum kalıp onları seyret!”

² Burada *belinden düşmek* deyiminin Dede Korkut’ta geçen *ata bilinden ininçe innese yig* (Tezcan ve Boeschoten, 2018, s. 30) cümlesindeki *belinden inmek* deyimiyile benzerliği de dikkat çekicidir.

boyninde kal- (*Boynuda kalmak*) Hoş olmayan, tatsız bir şey üstüne kalmak, sorumluluk kendisinde kalmak: *Valla ba gör bu kız eye sein boynunde kalmedé!* “Vallahi bak gör, eğer bu kız senin üstüne kalmazsa!..”

boynine piçah at- (*Boynuna bıçak atmak*) Hayvan kesmek, kurban etmek: *İneyin boynine piçah atédım o yéřişdé* “İneği kesiyordum (ki) o geldi.”

boynine sal- (*Boynuna salmak*) Bir işi kendi isteğinden çok başkasının doldurmasıyla yapmak: *Ula boynine salıtdile sabahdendé durmeden çalişé* “Ulan bunu doldurmuşlar, sabahtan beri durmadan çalışıyor!”

boynine yih- (*Boynuna yıkmak*) Herhangi bir suçu, sorumluluğu veya yükü başkasına yüklemek: *Hammı onin boynine yihdim kaçdım* “Bütün sorumluluğu ona yükleyip, kaçtım.”

boynını kaşı- (*Boynunu kaşımak*) Bir şeyden mahrum, yoksun kalmak: *Herkes gétde sen kal birde boynın kaşé* “Herkes gitti; sen burada kal, boynunu kaşı (bakalım)!”

boynını nereye büyhşen oreye gét- (*Boynunu nereye büksen oraya gitmek*): Söylenen, emredilen her şeyi itiraz etmeden yapmak: *Éele feğırın biride boynını nereye büyhşen oreye gider* “Öyle itaatkâr birisi ki ne iş desen onu yapar.”

boynu sın- (*Boynu kırılmak*) Boynu kırılmak, ölmek: *Sein boynın sine be sen de gideydın* “Senin boynun kırılın! Sen de gitseydin a!”

Burun: Burun. 9 defa kullanılmıştır. Pişmanlığı, kibri, bedduayı ve özellikle fiziki özellikleri alay yollu anlatmada kullanılmıştır.

bi burun (*Bir burun*) Az farkla, neredeyse: *Ula vehh éle burun ya bi burun!* “Vay be sadece az bir farkla ya, az bir farkla!”

burnını pohe batır- (*Burnunu boka batırmak*) Pişman etmek, herhangi bir konuda birisini alt etmek, üstesinden gelmek: *Hele bi gele me onin burnuné pohe batırmağıné iyi bilerem!* “Hele bir gelsin de ben onu pişman etmesinin iyi bilirim!”

burninnen gelmiş / gelsin! (*Burnundan gelmiş / gelsin!*) Yediği haram olsun, burnundan fitil fitil gelsin inşallah! *Burninnen gelmiş meim ısgaimı yit* “Burnundan fitil fitil gelsin, benim istihkakımı yemiş!”

burninnen fitil fitil gel- (*Burundan fitil fitil gelmek*) Hak etmeden elde edilen rızıktan, kazançtan vs.den hayır görmemek: *Me one pareyi vérdım ama inşallah burninnen fitil fitil geleca* “Ben parayı ona verdim; ama inşallah burnundan fitil fitil gelecek.”

burninen getir- (*Burnundan getirmek*) Rıza gösterilmeyen, istenmeyen, haram olan bir şeyi yemek; bir şeyi zehir etmek, birisini pişman etmek: *Elmalei hammısını burninnen getirit* “Elmaların hepsini burnundan getirmiş (yemiş)!” *Sen dur me onin burninnen getirecam* “Sen (hele) dur, ben onun burnundan getireceğim!”

burninnen tutsen ruhi çık- (*Burnunu tutsan ruhu çıkmak*) Bir sıkımlık canı olmak: *Ula éle burninnen tutsen ru çieca yétimın!* “Ulan öyle burnundan tutsan ruhu çıkacak kadar zayıftır yetim!”

burnunen danış- / koniş- (*Burnuyla konuşmak*) Kibirli kibirli konuşmak: *Niye éle burninnen danışé gicıh!* “Gıcık, neden öyle kibirli konuşuyor ki!”

Cendeyh³: Cenek, İnsan ve hayvan vücudu; beden. 4 defa kullanılmıştır. Rahatsızlık, aldatma, musallat olma gibi ifadelerin anlatımında kullanılmıştır.

cendeyh gbé ~ kımin ağır ol- (*Cenek gibi ağır olmak*) Bir şey ceset, leş gibi ağır, çok ağır olmak: *Ullavehh ya cendeyh kımindé!* “Hayret ya, ölü gibi ağır!”

cendeyine sıri- (*Cendeyine döşemek*) Kandırmak, aldatmak, bir bozuk, sorunlu malı vs.yi birisine satmak: *Hammı borcé oın cendeyine sıridım kaçdım!* “Bütün borcu onun sırtına yükleyip sıvıştım!”

cendeyinnen çıkar- (*Cendeyinden çıkarmak*) (Özellikle maddi açıdan) zararını çıkarmak, ivaz almak: *See héş merağ éleme me hammı onin cendeyinnen çıkarecam* “Sen hiç tasalanma, ben bütün zararı ondan çıkaracağım.”

cendeyi düş- (*Cendeyi düşmek*) Ölmek: *Odı kuyide cendeyi düşit!* “İşte o kuyuda ölmüş!”

cier: Ciğer, bağır, kalp. 2 defa kullanılmıştır.

³ DS³’de *cenek, cemdek, cemdeyh, çenek* şekillerinde ve “1. İnsan ve hayvan ölüsü. 2. Beden” (DS II, 2019, s. 881a) anlamlarında geçmektedir. Söz konusu ağızda da örneklerde görüleceği üzere bu anlamlarda kullanılmaktadır.

cierine koy- (*Ciğerine koymak*) Aşırı sevgiden dolayı birisini bağına basmak: *Dam éle diyi cierime koyım* “Adam diyor ki bağıma basayım.”

cierle ağzın gel- (*Ciğerleri ağzından gelmek*) Çok fazla ve sürekli, şiddetli öksürmek, âdeta ciğerleri sökülme: *Éle bi ösgürédi diyesen cierle ağzın gelédé* “Öyle bir öksürüyordu ki sanki ciğerleri sökülüyordu.”

Çiğ⁴: Omuz, sırt. 4 defa kullanılmıştır. Eski metinlerde *çigin*, *çiğın* vb. biçimlerde de kullanılan kelime, bu ağzda *çiğ* biçimini almıştır. Bugün *sırt sırta vermek* deyiminin yerine Küresin ağzında *çin çine vermek* deyimini kullanılmakta. Yardımlaşmayı, öfkelenmeyi ve bedduayı ifade etmekte kullanılmıştır.

çiğ çine vér- (*Omuz omuza vermek*) Yardımlaşmak, birlikte yapmak: *Çin çine vérese iki günde başe çıheriğ* “Yardımlaşsaksak iki günde bitiririz.”

çinnene diş at- (*Omuzlarına diş atmak*) Çok öfkelenmek, kendisine zarar verecek kadar öfkelenmek: *Tamam be niye çınneran diş atésen!* “Tamam, neden bu kadar öfkeleniyorsun ki!”

çinneme hediğ at- (*Omuzlarına hedik atmak*) Öfkelenmek: *Bi ge oté ge éle hemen çinneen hediğ atme* “Biraz otur hele, hemen küplere binme!”

çini yan- (*Omzu yanmak*) (Genelde beddua olarak) vücuduna, bedenine (özel olarak) omuzuna ateş düşmek: *Çini yansın inşallah bize heyatı zehir étédé* “Omzu yasin inşallah, hayatı bize zehir etti.”

Çirniyh: Mide. 1 adet kullanımını tespit ettik. Havselayı ifade etmekte kullanılmıştır.

çirniyi dar (*Midesi dar*) Midesi dar, az yemek yiyen: *Çirniyi dardé bi tike ancağ yiye!* “Midesi dardır, ancak bir parça ekmek yer!”

daban: Taban. 1 kullanım örneği vardır.

dabanı bu üye (ole) [*Tabanı bu tarafa (olsun)*] Bir daha geri gelmesin, artık uğramasın! *Deyme go gide de go dabanı bu üye ole* “Karışma gitsin a! Bırak tabanı bu tarafa olsun!”

Dal⁵: Sırt, bel, arka. 7 deyim oluşumunda yer almaktadır. Destek verme, yardımlaşma, saygı ve saygısızlık gibi ifadelerin anlatımında kullanılmıştır.

dal dale vér (*Sırt sırta vermek*) Yardımlaşmak, sırt sırta vermek: *Valla éle dal dale vérdiğ bés dekkede bitirdiğ* “Valla yardımlaşınca beş dakikada işi hallettik.”

dalde kal- (*Arkada kalmak*) 1. Birisine yetişememek, 2. Başarısız olmak: *Éle evdalın biride her zeman dalde kaler* “Öyle çelimsiz ki her zaman arkalarda kalır.”

dalden bir (*Arkadan bir*) Başarısız olup en sonda yer almak: *Okkede yamandé her zeman dalden birincé gele* “O kadar yamandır ki, her zaman arkadan birinci olur.”

dalıce gét- (*Arkasından gitmek*) (Genelde kötü şeylerin) Peşinden gitmek: *Sen binnein dalıce gétsen sonın hész oş olmiyeca!* “Sen bunların peşinden gidersen sonun hiç iyi olmayacak.”

dalınde dur- (*Arkasında durmak*) Desteğini esirgememek: *Sız meim dalınde dursez me ancağ gidim* “Siz destek verirseniz ancak giderim!”

dalıni tut- (*Arkasını tutmak*) Desteklemek: *Sız oın daliné tutmesez o hész bi şé yapemez* “Siz ona destek olmasanız hiçbir şey yapamaz.”

Damar: Damar. 1 Deyimde kullanılmıştır. Vücuttaki rahatsızlığı, ağrıyı ifade etmekte yararlanılmıştır.

⁴“Omuz” anlamındaki bu kelimeye DS’de de *çiğın* şeklinde ve “1. Omuz. 2. Hayvanların boynundaki etli kısım” (DS II, 2019, ss.1207a/b-1208b) anlamlarında yer verilmiştir. Bu kelimeye Dede Korkut’ta da birkaç yerde rastlamaktayız, şöyle ki; *Kâfirin çignine bir kılıç urdı, geyimini kiçimini toğ radı...* “Kâfirin omzuna bir kılıç vurdu, giyimini kuşamını (üstündekileri)parçaladı...” (Ergin, 2009, s. 205).

⁵*Dal* kelimesi DS’de aynı şekilde ve “*omız, omuzbaşı*” (DS II, 2019, s. 1332b) anlamında geçmektedir. Tıpkı *çiğ* <*çiğın* kelimesi gibi yine bu kelime de Dede Korkut’un ilk hikâyesi Boğaç Han hikâyesinde; *iki talusunıñ üstine buğanıñ turdı* (Tezcan ve Boeschoten, 2018, s. 38) “Boğanın iki kürek kemiğinin (sırtının) üstünde durdu” örneğinde görüldüğü üzere karşımıza çıkmaktadır; böylece *dal* kelimesinin bu *talı* kelimesinin ilk ünsüzündeki ötümsüzleşme ve sondaki /u/ sesinin düşmesiyle geliştiği görülmektedir.

damar at- (*Damar atmak*) Vücudun herhangi bir yeri (özellikle bel ve boyun) tutulmak, hareket edemez hale gelmek: *Démanké géce başım yasdıhden düşit boynume onun-çın damar atıt* “Demek ki gece başım yastıktan düşmüş; boynum o yüzden tutulmuş.”

daşşah: Taşak. Kullanım sayısı 1’dir. Cesareti, korkusuzluğu ve tehdidi ifade etmekte kullanılmıştır.

gere daşşah: (*Kara taşak*) Gözü pek, korkusuz, gözünü budaktan sakınmayan; mağlup edilmesi güç, zorlu: *O hele bir gere daşşağa denk gele men onu o zaman görerem* “O, hele bir gözü peke denk gelsin (de) ben onu o zaman göreyim.”

Deri: Deri. 1 adet kullanımına rastlanmıştır.

derisini soy- (*Derisini soymak*) İnsafsızca çalıştırıp çok yormak: *O gâvırla adamın derisinié soyı me onnee çalışmerem* “O zalimler insanı aşırı yoruyor, ben onlara çalışmam.”

Dırnağ: Tırnak. 1 örneği vardır, cezalandırmak ifade eder.

dırnağleni (teyh teyh) çeyh- [*Tırnaklarını (tek tek) çekmek*] Ceza vermek: *Eve gelsın hele eye me oın dırnağlené çeyhmedım!* “Hele bir eve gelsin de eğer ben onu fena bir şekilde cezalandırmazsam!..”

Dil: Dil. 12 deyimde tespit edilmiştir. Genelde konuşma ile alakalı deyimlerde kullanılmıştır; bunun yanı sıra kalp kırma, susma, oyalama gibi kavramları da karşılamaktadır.

dil aş- (*Dil açmak*) Bebekler konuşmaya başlamak: *Bu hele dil aşmiyıt!* “Bu hâlâ konuşmuyor mu?”

dil bir ét- (*Bil birliği etmek*) Anlaşmak: *İkisé dilbir édıt meım arhamnen konuşéle!* “İkisi birlik olmuş arkamdan konuşuyorlar.”

dilden düş- (*Dilden düşmek*) Çok yorulmak: *Valla oğkede çalışdırdım var ya béle dilden düşırdım* “Valla o kadar çalıştırdım ki, böyle perişan ettim.”

dile gel- (*Dile gelmek*) Hoşnutsuzluğunu üstü kapalı belirtmek, itiraz etmek: *Göté bıı tézkenı vér yohşe dile gele* “Bunu götür tez iken ona ver, yoksa söylenmeye başlar.”

dile tut- (*Dile tutmak*) Sözle oyalamak: *Sen meı dile tutdın gördın yémeyh yandé!* “Sen beni oyaladın, gördün mü yemek yandı!”

dili ağzında şiş- (*Dili ağzında şişmek*) Geçici olarak lal olmak, konuşamamak: *Oğkede korhdé dile ağzında şişdé* “O kadar korktu ki konuşamadı.”

dili durma- (*Dili durmamak*) Sürekli konuşmak, susmamak, söylenen her şeye cevap vermek: *Hêş dili duré be* “Hiç konuşmaktan geçiyor mu!”

dili eşge at- (*Dili dışarı çıkmak*) 1. Çok yorulmak. 2. Çok susamak: *Külbaş oğkede yoruldé dili eşge atdé* “Zavallı o kadar yoruldu ki dili adeta dışarı çıktı.”

dili kira isde- (*Dili kira istemek*) Konuşurken ağırdan almak, kibir, gurur vs.den ötürü burun ucuyla konuşmak, zorla konuşmak: *Be gonış dilın kira isdé!* “Haydi konuş, dilin kira mı istiyor!”

dilsiz ağzsız: (*Dilsiz ağzsız*) (Daha çok hayvanlar için) konuşamayan, derdini anlatamayan: *Be dilsız ağzsız heyvandé derdiné annetémé ké!* “E konuşamayan bu hayvandır, derdini anlatamıyor ki!”

dilsiz hayvan ol- (*Dilsiz hayvan olmak*) Bir köşeye çekilip sessizce oturmak: *Eniyisé dilsız hayvan olmağ!* “En iyisi susmak!”

dilın üçünnen biraz kesım! (*Dilinin ucundan biraz keseyim*) (Uyarı anlamında) Fazla konuşma! *Se Allahın çığar bira dilın üçünnen kesım!* “Allah’ını seversen çıkar da dilinin ucundan biraz keseyim, çok konuştun!”

Diş: Diş. 3 deyimde oluşumunda yer almıştır.

dişleini ağart- (*Dişlerini ağartmak*) Sinir bozacak şekilde gülmek: *Biçıme ba néce de dişlené ağardé!* “Tipe bak, nasıl sırtıyor!”

dişleini itit- (*Dişlerini keskinleştirmek*) Diş bilemek, öcünü almak veya acısını çıkarmak için fırsat anı kollamak: *Kaş günde ortalıhde yohde inanké dişleini itidé* “Kaç gündür ortalıkta yok; herhâlde diş biliyor.”

dişleini kırt yé- (*Dişlerini kırtçuk yemek*) Özellikle çocuklarda diş çürümek: *Hamı dişleini kırt yıt* “Bütün dişleri çürümüş.”

Diz: Diz. 4 deyimde kullanılmıştır. 2 tanesi fiziki rahatsızlıkla alakalıdır.

eyhmeyi dizün usdunde ol- (*Ekmeği dizinin üstünde olmak*) Nankörlük etmek, birisine sadece kendi çıkarı için bağlı olmak: *Êle eyhmeyi dizün usdindedé ha!* “Öyle nerede otursa orada doyar a!”

diz dize gêt- (*Diz dizi gitmek*) Hastalık vs.den dolayı emeklemek: *Külbaş odé diz dize gide* “Zavallı, dizlerinin üstünde yürüyor.”

Dodağ: Dudak. 3 defa kullanılmıştır. 3 tanesi de dudağın şekliyle alakalı ve alay içeriklidir.

bal dodağ ol- (*Bal dudak olmak*) Karşılıklı tatlı, güzel sözler söylemek; aralarından su sızmamak: *Herde niye béle bal dodağ olmsen!* “Hayırdır neden böyle güzel güzel konuşuyorsun!”

dodağ payı goyme- / birağme- (*Dudağ payı bırakmamak*) Bardağı tamamen doldurup dudakaları yerleştirip içecek yer bırakmamak, bardağı ağıza kadar doldurmak: *Oggede doldırıt goymiyıt dodağ payı kale* “(Bardağı vs.yi) o kadar (çay, su vs. ile) doldurmuş ki bırakmamış dudak payı kalsın.”

El: El. 21 defa kullanılmıştır. Dövme, gayretsizlik, temizlik, zorluk, hırsızlık, hak bilirlilik, saygısızlık gibi kavramları karşılar.

el eyağ altında / içinde doleş- (*El ayak altında dolaşmak*) Kalabalık ortamda (genelde çocuklar) dolaşmak, gezinmek vs.: *Gidin özize bi yérde öneyin el eyağ altında dolaşmeyin!* “(Çocuklar için) Gidin kendinize oyun bulun, ayak altında dolaşmayın!”

el eyağ ét- (*El ayak etmek*) Telaş içinde kalmak, olmak; acele ile ve heyecan içinde iş yapmak, hareket etmek: *Bız oreye gidande yalannen éle bi el eyağ édedi var ya* “Biz oraya gittiğimizde yalandan öyle bir telaşlı hareketlerde bulunuyordu ki!”

el eyağ içine al / at- (*El ayak içine almak*) (Özellikle birisini yere atıp) dövmek, haşlamak: *Bahdım olecağ deyil éle aldım el eyağımın içine* “Baktım olacak gibi değil aldım ayağımın altına.”

el eyağsız (*El ayaksız*) Sünepe, elinden bir iş gelmez: *Köppunun el eyağsızé!* “Köpoğlunun sünepesi!”

el gezdır- (*El gezdirmek*): Kabaca, fazla itina göstermeden temizlik yapmak: *Men gelne kede se eve bi el gezdır he?* “Ben gelene kadar evi temizleyiver olur mu?”

el emane kal- (*El amana kalmak*) Yardıma muhtaç olmak, acınası duruma düşmek; kendi işini görememek, iytiyacını karşılayamamak: *Ele bıkkede de el emane düşmisen?* “Öyle bu kadar da mı yardıma muhtaçsın?”

elı dare düş- (*Eli dara düşmek*) Maddi sıkıntı çekmek, eli darlanmak: *Bu areler elim éle dare düşüp!* “Bu aralar öyle bir zordayım ki!”

elı deyme- (*Eli değmemek*) Elini bile kaldırmamak, dövmemek: *Héş vurmedım yalan diyi elimi bile kaldırmedım* “Hiç vurmadım, yalan konuşuyor elimi dahi kaldırmadım.”

el eyağ düş- (*El ayağa düşmek*) Muhtaç duruma düşmek, minnete kalmak: *Allah kımseyé el eyağ düşürmesin* “Allah, kimseyi el ayağa düşürmesin!”

el eyahlé (*El ayaklı*) Becerikli, maharetli, elinden her iş gelir: *Çoh el eyahlé bi adamdé* “Çok becerikli bir adamdır.”

elinde kal- (*Elinde kalmak*) Acımasızca, ölümüne, bayıltacak derecede dövmek: *Vurecam korhéyem bi gün elimde kale* “Vuracağım ama korkuyorum ki elimde bayılsın.”

eline düş- (*Eline düşmek*) Denk gelmek, rastlamak: *Kéeşke bi gere daşşığın eline düşeydi ba onu ne hâle getirédé* “Keşke bir gözü pekin eline düşseydi, bak o zaman (o) onu ne hâle getiriyordu.”

elimi kaldır- (*Elini kaldırmak*) Özellikle bir iş yapmak üzere harekete geçmek, gayrete gelmek: *Hadı elızı kaldırın biraz* “Haydi, işe başlamak üzere gayret gösterin!”

elimi kane béle- (*Elini kana bulamak*) Katil olmak: *Gétdé adamı vurdé elimi kane béledé* “Gitti adamı öldürdü, katil oldu.”

elimi usdune aş- (*Elini üstüne açmak*) (Özellikle ellerini kullanarak birisini) dövmek: *Akkıllı ol ba elimi usdan aşme!* “Akıllı ol bak, seni döverim!”

elı rehet (*Eli rahat*) Başkasının malına el uzatmaz, hırsızlık vs. yapmaz: *Okkede elı rehet bi gededé!* “O kadar eli temiz bir çocuk ki!”

el kol ölç- (*El kol ölçmek*): Konuşurken el ve kollarını karşısındakini tehdit edencesine hareket ettirmek: *Ula mene éle elın kolın ölçme gelsem valla seni geberterem* “Ulan bana öyle el kol hareketleri yapma, bak gelirse seni öldürürüm!”

elleri kabal / kabar⁶ tut- (*Elleri yara tutmak*) Çok çalışmaktan el içleri kabuk bağlamak: *Oğkede çalışıt elli hammi kabal tuttu* “O kadar çalışmış ki elleri hep kabuk bağlamış.”

elsiz eyahsız (*Elsiz ayaksız*) Beceriksiz: *Köpponun elsiz eyahsızé!* “Köpoğlunun beceriksizi!”

(diyesen) ellené pişiyh yé- (*Sanki ellerini kedi yemek*) Bir işi can sıkacak kadar ağır yapmak: *Çalıřemé ya diyesen ellene pişiyh yıt!* “Çalışmıyor ya, sanki ellerini kedi yemiş!”

Enşe: Ense, boyun. 1 örneği var ve küçümseme ifade eder.

ensesinde bi keriş kır ol- (*Ensesinde bir karış kır olmak*) Haddini bilmeyenlere karşı kullanılan küçümseyici ifade, haddini bilmemek, yerini bilmemek: *Poy se bine ba ensesinde bi keriş kır var gelit menkafa tuté!* “Hele şuna bak, tipine bakmadan gelmiş de bana kafa tutuyor bir de!”

Eyağ: Ayak, bacak. 21 deyimde kullanılmıştır. Bazı deyimlerde *el* sözcüğüyle birlikte görülür. Acelecilik, pişmanlık, mecburiyet gibi kavramları karşılayan deyimlerde yer almaktadır. Bu kelime sadece ayağı değil bazen bacağı da ifade eder.

(diyesen) ... ayağını kaldırıp ... koyıt! [*Sanki ... ayağını kaldırmış ... (ayağını oraya bırakmış) ...* A çekmiş, ...nIn/nUn aynısı, benzeri, izinde devam ediyor: *Adam babasına bıkkede benzer diyesen o ayağını kaldırt bu koyıt* “İnsan babasına bu kadar mı benzer sanki o (babası) ayağın kaldırmış bu (çocuğu) ayağını (oraya) bırakmış!”

(diyesen) ayağının altında yımırte ol- (*Sanki ayağının altında yumurta olmak*) Yavaş ve ağır yürümek, hareketlerinden tenbel olmak: *Ula bi tız tız ge ya diyesen ayağının altında yımırte var ya!* “Ulan biraz hızlı hızlı yürüsene, sanki ayaklarının altında yumurta var!”

elden eyahden düş- (*Elden ayaktan düşmek*) Gücü, bakıma muhtaç olacak kadar düşmek: *Me hele elden eyahden düşmemişem Allah'e şükür!* “Ben daha ayaktayım, düşmedim Allah'a şükür!”

elden tutan yoğ eyahden tutan çoğ (*Elden tutan yok, ayaktan tutan çoğ*) Destek olan yok köstek olan çok: *Néce olse elden tutan yoğ eteyhden tutan çoğ* “Nasıl olsa elden tutan yok; ama etekten tutan çok!”

eyağın daş deymesın (*Ayağına taş değmesin*) “En ufak bir zarar dahi görme” karşılığında kullanılan bir temenni ifadesi: *Allah eyağın daş deydirmiyé!* “Allah seni en ufak beladan bile korusun!”

eyağı düş- (*Ayağı düşmek*) Uğur getirmek: *Héş ayağı mene düşme* “O, bana hiç uğur getirmez.”

eyağı bile gétme- (*Ayağı bile gitmemek*) Bir davete vs. gitmeyi aklının ucundan dahi geçirmemek: *Valla sein oreye ayağın gétmedé aha!* “Valla oraya bir an bile gidemezsin, bunu anla!”

eyağı hafif / yüngül⁷ (*Ayağı hafif*): Başlanan bir iş esnasında gelip uğur getirdiğine ve o işin kolaylıkla başarıya ulaşmasına vesile olacağına inanılan kişi: *O çoğ ayağı hafifde* “O, çok uğurludur.”

eyağı kırılığ gét- (*Ayağı kırık gitmek*) Gittiği yerde kötü ve olumsuz şeylerle karşılaşılıp pişmanlık duymak, “keşke oraya gitmeseydim” demek: *Keşke oraya ayağı kırılığ gideydim!* “Keşke oraya gitmeseydim.”

eyağı hêrlı (*Ayağı hayırlı*) Uğur getirdiğine inanılan “*Éle eyeğı hêrlıde var ya o işimin üsdine gelannendi işim ras gide*” “O öyle ayağı hayırlı birisi ki işimi yaptığım esnada geldiğinden beri işi rast gidiyor!”

eyağı hêrlı gel- (*Ayağı hayırlı gelmek*) Uğur getirmek: *Oın ayağı mene hêrlı gelé* “Onun ayağı bana hayırlı geliyor (bana kut veriyor).”

ayağını boynına as- (*Ayağını boynuna asmak*) Ayağını sakat bırakmak: *Valla ayağını boynına asdım gönderdim* “Valla ayağını kırıp gönderdim.”

ayağını boynına koy- (*Ayağını boynuna koymak*) Tehdit oluşturması muhtemel kimseyi kontrol altında tutmak; başını ezmek; icabına bakmak; öldürmek: *Bilmedim küçüyken ayağımı boynuze koyım* “Bilmedim (ki) (keşke siz) küçükken ayağımı boynunuza koysaydım (küçükken icabınıza baksaydım!)”

ayağının altına bıst at- (*Ayağının altına bıst atmak*): Uzun süreden beri ortalıkta görünmeyen kimsenin bir anda görülmesi karşılığında kullanılan sevinç ifadesi. Bu deyim biraz *hangı dağda kurt öldü* atasözüyle paralellik göstermektedir: *Hoş geldinn getirin ayağının altına bıst atın!* “Hoş geldin, nasıl oldu da gelebildin!”

ayağı yér tut- (*Ayağı yer tutmak*) Alışmak, bir şeyi yapa yapa alışkanlık hâline getirip dadanmak: *Eyağı yér tutudé daha héş vazgeçer* “Alışmış artık hiç vazgeçer mi?”

⁶ DS'de söz konusu kelime *kabar* şeklinde ve “1. Yanık, kabarmış yara. 2. Su kabarcığı” (DS, IV, 2019, s. 2582a) anlamlarındadır; Van Küresin ağzında da -deyimde de görüldüğü gibi- aynı anlamlarda kullanılmıştır.

⁷ Bu kelime Mukaddimetü'l-Edeb'te *yüngül* “hafif, yeyni” (Yüce, 2014, s. 213b); Eski Anadolu Türkçesi dönemi eserlerinden Süheyl ü Nev-bahâr'da da *yüngül* “hafif” (Dilçin, 2016, s. 709b) şekil ve anlamlarında geçmektedir.

eyah ét- (*Ayak etmek*) Oyun etmek, kandırmak: *Hadé hadé eyah étme bize!* “Hadi hadi bize oyun etme!”

eyahlel özınnen gelme- (*Ayakları kendiyle gelmemek*) Ağrıdan dolayı bacaklarını hareket ettirememek: *Valla dohdor eyahleim mennan gelme!* “Valla doktor bey ayaklarımı hareket bile ettiremiyorum!”

iki eyağını bi eyağkabiye soh- (*İki ayağını bir ayakkabıya giymek*) Acele et(tir)mek: *Oğkede ecele étdé iki yağımızı bi eyağkabiye sohdé* “O kadar acele etti ki ne yapacağımızı şaşırdık.”

it eyağı yé- (*İt ayağı yemek*) Sürekli gezip durmak, yerinde durmamak: *Ula bi otı ha it eyağı yémisen!* “Ulan bir otur ya hu, it ayağı mı yedin!”

öz eyağınen gel- (*Öz ayağıyla gelmek*) Bir yere mecbur kalıp kendi rızasıyla gitmek: *Hés merağ étme o öz eyağınen geleca!* “Hiç tasalanma o, kendi isteğiyle gelecek!”

öz eyağı usdinde dur- (*Kendi ayağı üstünde durmak*) Kendi bakımını kendisi üstlenebilmek, kendisine yetmek: *Öz eyağın usdinde durduhdan sora evlen, üşah müşahın ole!* “Kendi kendine bakacak duruma geldikten sonra evlen, çoluk çocuğun olsun!”

Et: Et. 6 deyimde görülmektedir, fiziki özellik, sevimsizlik, öfke, dövme, rahatsız etme, uğursuzca konuşmak kavramlarını karşılar.

etdi butdé (*Etli butlu*) Etine dolgun: *Éle etdi butdé bi çariydé* “Öyle etine dolgun bir kadındı.”

eti aci: Sevimsiz: *Eti acının biridé* “Sevimsizin tekidir.”

eti aci aci danış- (*Eti aci aci konuşmak*) Uğursuzca konuşmak: *Hüş hüş eti aci aci danışmağı birağ!* “Sus sus, uğursuzca konuşmayı kes!”

etını çöyne- (*Etini çiğnerim*) Tehdit amaçlı) Fena bir şekilde dövmek, haşlamak: *Meni getirme oreye valla gelsem etin çöyniyecam* “Beni oraya getirme, gelirse seni fena döverim!”

etını kıparıp ağzına vér- (*Etini kıparıp ağzına koymak*) Amansızca vurmak, dövmek: *Valla oreye gelim etin kıparıp ağzan véreca* “Valla oraya gelse seni fena döverim.”

etını töyh- (*Etini dökmek*) Can sıkıcı sözleriyle birisini rahatsız etmek, canından bezdirmek: *Se Allahın hüş meim etimé töyhme!* “Allah’ımı seversen sus da beni rahatsız etme!”

Göbeyh: Göbek. 2 deyimde kullanılmış ve hastalığın ifadesi için başvurulmuştur.

göbeyé su tut / top- (*Göbeği su tutmak / toplamak*) Göbek düşmesi sonucunda göbek çevresinde, mide bulanmasına, ağzın sulanmasına yol açacak su toplanmak, birikmek: *İki heftedé meim göbeyım su tutıt / topliyıt* “İki haftadır (göbeğim düştüğü için) göbeğimin etrafında su toplanmış.”

Göñıl / göyıl: Gönül, kalp. 8 deyimde görülen bu kelime; tevazu, arzulama, tok gözlülük, isteksizlik, kalp kırma gibi kavramları ifadede kullanılmıştır.

göñné alçah (*Gönlü alçak*) Alçak gönüllü, mütevazı: *Éle göñné alçahdé adam diyi éle cigerime koyım* “O kadar mütevazı birisi ki insanın bağına basası eliyor.”

göñné gét- (*Gönlü gitmek*) İstemek, arzulamak: *Meim one göñnım gide* “Ben onu istiyorum.”

göñné hoş ol- (*Gönlü hoş olmak*) Gönül alınmak, mutlu edilmek: *Elne bira pare vér ço göñni hoş ole* “Elne biraz para ver de gönlü hoş olsun.”

göñniné birağ / kıoy- (*Gönlünü bırakmak*) Kalbini kırmak: *Darıdünyade hés kımın göñnını/kelbını kıoyme* “Dünyada kimsenin kalbini kırma!”

göñné olme-: (*Gönlü olmamak*) İsteksiz olmak, istememek: *Hés göñni yoñidé men heme annedım* “Gönlünün olmadığını ben hemen anladım.”

iki göñıllé/ göynnı (*İki gönüllü*) İkilem içinde olan, tereddüt eden: *Men bi araba aldım ama bılméyem iki göñıllı kıaldım* “Ben bir araba aldım ama tereddütte kaldım.”

Göz: Göz. 26 deyimde kullanılmıştır. İtibarsızlık, öfke, şaşkınlık, fiziki özellikler gibi birçok kavramın anlatımında faydalanılmıştır.

göz aydınnığine gét- (*Göz aydınlığına gitmek*) Tebrik etmeye gitmek: *Oğlı esgerden gelıt gıdahıbi göz aydınnığine* “Oğlu askerden gelmiş bir göz aydınlığına gidelim.”

göz banyosu yap- (*Göz banyosu yapmak*) Müstehcen şeylere bakmak: *Ne yapésız ula göz banyosu yapésız?* “Ne yapıyorsunuz ulan, müstehcen şeylere mi bakıyorsunuz?”

gözden uzağ étme- (*Gözden uzak etmemek*) Sürekli takipte olmak, göz önünde bulundurmak: *Bını gözden uzağ étme başımıza sora bela olmesın* “Bunu gözden ayrıma, sonra başımıza bela olmasın.”

göz dire- (*Göz diremek*) Göz dikmek: *Éle göz dırıyıtde meim saatıme ha!* “Öyle gözünü dikmiş saatime a!”

göze göz (ol)- [*Göze göz (olmak)*] Bir şeyi kıskanıp, çekemeyip aynısını yapmak: *Bırde herkes göze gözde kim ne yapse obisé eynısını yapé* “Burada herkes göze gözdür (birbirini kıskanır), kim ne yapsa öbürü (de) aynısını yapar.”

gözi çarp- (*Gözü çarpmak*): İstem dışı görmek: *Géçande gözüm deydé/çarpdé* “Geçerken elimde olmadan gördüm.”

gözi dey- (*Gözü değmek*) İstem dışı görmek: *Yolden geçande éle gözüm deydi one* “Yoldan geçerken öylece gözüm ona çarptı.”

gözi düş- (*Gözü düşmek*) Aşık olmak, sevmek: *Meim gözüm one düşmidé ama oın mennen hebi yohidi* “Ben onu seviyordum ama onun benden haberi yoktu.”

gözi kal- (*Gözü kalmak*) Elde edememek; istediği şeyi elde edemeyip ondan mahrum kalmak: *Buetden bira apar one de vér gördi gözi kalmesın* “Bu etten götür ona da ver, gördü gözü kalmasın.”

gözüm sende! (*Gözüm sende*) (Uyarı amaçlı) Gözüm üzerinde, akıllı ol! *Rehet dur ba gözüm sende haa!* “Akıllı ol bak gözüm üzerinde a!”

gözün aş gözüne bah! (*Gözünü aç gözüne bak*) “Akıllı ol, ayağımı denk al!” vb. tehdit ve uyarı amaçlı kullanılan deyim.

gözünde birağ- / koy- (*Gözünde bırakmak*) Hevesinin kursağında bırakmak: *Külbaşın éle bi gözünde koydım daha da o elti yemez* “Zavallıya haddini öyle bir bildirdim ki, asla bundan sonra böyle bir halt yemez.”

gözüne ağ sal- (*Gözüne ak düşürmek*) Hiçbir şekilde fırsat vermeden birisini alt etmek, mahvetmek: *Héş koydım nefes ale valla gözüne ağ saldım* “Hiç nefes almasına bile fırsat vermedim, onu alt ettim.”

gözüne gelme- (*Gözüne gelmemek*) Cimri davranmamak: *Pare oın heyatde gözüne gelmez* “Para harcama konusunda asla cimri davranmaz.”

gözüne görün- (*Gözüne görünmek*) Kimsenin görmediği şeyleri (cin, ölüm meleği, peri vs.) görmek, ölüm döşeğinde olan kimse Azrail’i görmek: *Bahdıh öz özine konişé démanké mübareyh gözüne görünü* “(Bir) baktık kendi kendisine konuşuyor; demek ki mübarek (Azrail) gözüne görünmüş.”

gözünü açannen / açıt (*Gözünü açtığından beri / gözünü açtı açalı*) Kendini bildi bileli, uzun zamandan, en başından beri: *Me éle gözümü açannendé oını sevém* “Kendimi bildim bileli onu seviyorum.”

gözünü aşme- (*Gözünü açmamak*) Hastalıktan dolayı sürekli uyumak: *İki gecede hêş gözünü aşmiyütdé* “İki gecedir, bir an olsun gözünü açmadı.”

gözünü çıkar (*Gözünü çıkarmak*) Fena halde haşlamak, dövmek: *Gelsem oreye valla gözün çiharrem!* “Gelirsem seni fena döverim!”

gözün köridi? (*Gözün kör müydü?*) (Pişmanlık sonrası) bu senin kendi hatan, bunu yapmadan önce düşünecektin, dikkat etseydin! *Be meim gözüm köridi da set alande* “E seninle evlendiğimde gözüm kördü!”

gözü ol- (*Gözünü olmak*) Nazarı olmak, kem gözle bakmak: *Üşahlei şahleyın o gelande gözü var* “O geldiği zaman çocukları saklayın, çünkü nazarı var.”

gözü onun bının kapısında ol- (*Gözünü onun bunu kapısında olmak*) Evine bağlı olmamak, gözü dışarıda olmak: *Okkede varyetü var gene de gözü éle onun bının kapısında* “O kadar malı var; ama yine de başkasından bir şey koparma peşinde.”

gözle kelleye çık- (*Gözleri kelleye çıkmak*) Aşırı kızgınlıktan gözlerini olağandışı açmak: *Çapıyé éle izlé çalédé aşdım bahdım gözle kelleye çıkıt mene bahé* “Kapıyı öyle şiddetli çalıyordu ki açtım baktım çok öfkeli olarak bana bakıyordu.”

gözlenen ye- (*Gözleriyle yemek*) Kinle, hasetle, düşmanca bakmak: *Görmésen ba mei az kalé gözlenen ye* “Görmüyor musun ne kadar nefret dolu bakıyor bana!”

gözleni ağart- (*Gözlerini ağartmak*) Sinirli, pis pis bakmak: *Bız oreye gidande éle gözlené ağarder her zaman!* “Biz oraya gittiğimizde öyle bir kin dolu bakar ki!”

gözleni tiyh- (*Gözlerini dikmek*) Başkasının hakkı olanı elde etmek için fırsat kollamak; gözü başkasının eline bakmak, yardım beklemek: *Bahdım éle gözleni tikit gözleme yazıgım geldé* “Baktım ki yardım isteyen bakışlarla bana bakıyor, acıdım ona.”

iki göznen ağla- (*İki gözle ağlamak*) Kötü durumda olmadığı hâlde kendisini çok acındırmak, şikâyet edip sızlanmak.

İç: Kalp, yürek, gönül. 8 deyim in oluşumunda yer almıştır. Kin, merak, ferahlama, huzursuzluk ifade eder.

İçi bayıl- (*İçi bayılmak*) Açlık ve susuzluktan ötürü içi geçmek, halsiz kalmak: *Ajden içim bayilé* “Açlıktan ötürü içim bayılıyor.”

İçi çarp- (*İçi çarpmak*) Korku, heyecan vs.den ötürü kalbi hızlı hızlı atmak, çarpmak: *Elin vur ba içim nece çarpé* “Elini (göğsümün üstüne) bırak, bak kalbim nasıl (da) çarpıyor!”

İçi kerer- (*İçi kararmak*) Hak yoldan ayrılmak, doğrudan sapmak: *Allah ıslah éde onu içi kererit* “Allah ıslah etsin onu, içi kötülükle dolmuş.”

İçi kırtde (*İçinde kurt var*) Kin besleyen: *İçi kırtde olanın karnı doymez* “Kin tutanın karnı doymaz.”

İçiné rehet tut- (*İçini rahat tutmak*) Gönülü rahat, ferah olmak, geniş olmak: *Se için rehet tut o iş helloleca* “Sen rahat ol, o iş hallolacak.”

İçine ye- (*İçini yemek*) Kalbi haset bağlamak, kin tutmak, kıskançlık duymak, çekememek: *Me işe girannen se için yesen ya* “Be işe girdiğimden beri sen (bana) haset ediyorsun.”

İçinnen çıhme- (*İçinden çıkmamak*) Genelde acıma, pişmanlık anlamlarında aklımdan çıkmamak, hatırlayıp durmak: *Éle gözünün yaşlei içinnen çıhmé* “Göz yaşları içime dert oldu, unutamıyorum.”

İçinnen dé- (*İçinden demek*) Düşünmek: *İçinnen dedım kaşım bını vurum ama nehlet şétane dedım* “İçimden kalkıp bunu vurayım dedim; ama lanet olsun şeytana dedim vazgeçtim.”

İçinnen kan gét- (*İçinden kan gitmek*) Zoruna gitmek, hazmedememek: *Belli étme ama valla içinnen kan gide* “Belli etmiyor ama hazmedemiyor.”

İçine ye- (*İçini yemek*) Kalbi haset bağlamak, kin tutmak, kıskançlık duymak, çekememek: *Me işe girannen se için yesen ya* “Be işe girdiğimden beri sen (bana) haset ediyorsun.”

İçine ye- (*İçini yemek*) Kalbi haset bağlamak, kin tutmak, kıskançlık duymak, çekememek: *Me işe girannen se için yesen ya* “Be işe girdiğimden beri sen (bana) haset ediyorsun.”

İçine ye- (*İçini yemek*) Kalbi haset bağlamak, kin tutmak, kıskançlık duymak, çekememek: *Me işe girannen se için yesen ya* “Be işe girdiğimden beri sen (bana) haset ediyorsun.”

İçine ye- (*İçini yemek*) Kalbi haset bağlamak, kin tutmak, kıskançlık duymak, çekememek: *Me işe girannen se için yesen ya* “Be işe girdiğimden beri sen (bana) haset ediyorsun.”

İçine ye- (*İçini yemek*) Kalbi haset bağlamak, kin tutmak, kıskançlık duymak, çekememek: *Me işe girannen se için yesen ya* “Be işe girdiğimden beri sen (bana) haset ediyorsun.”

kanı soyuh (*Kanı soğuk*): Sevecen olmayan, soğuk: *Oğkêde kanı soyihdê adam isdemê üzüne bahe* “O kadar soğuk tavırlı ki insan suratına bakmak istemiyor.”

kanı şırım (*Kanı şirin*): Sıcak kanlı, cana yakın: *Oğkêde kanı şırindê adam diyi éle goyum cierime* “O kadar kanı tatlıdır ki insan yüreğine koymak ister (âdeta).”

kan kusesen! (*Kan kusasın!*) Kanlı kusasın, verem olup ölesin! *Înşalla kan kusesen ou!* “Înşallah kan kusasın oğul!”

Karın: Karın. 8 örneği var. Açlık, kin, aç gözlülük, ağrı, gülme, iştah kavramlarını ifade eden yararlanılmıştır.

karın sancısı (*Karın sancısı*): Gizli huzursuzluk, açığa çıkmayan hoşnutsuzluk: *Me biléyem be ne karın sancısı vardı gêne!* “Nasıl bir huzursuzluğu var gene biliyor muyum sanki!”

karını doyme- (*Karını doymamak*) Gözü aç olmak: *Neğkêde yése de karını doymez* “Ne kadar yese gene de açtır.”

karında dolé ol- (*Karında dolu olmak*) Kindar, içinde kötülük, haset olmak: *Hês one güvenmêyem karında dolidê* “Ona hiç güvenim yok, kindar birisidir.”

karına köz qoy- (*Karına köz koymak*) Karında, midesinde şiddetli ağrı, yanma hissetmek: *Seherdendê meim karına diyese gora köz qoyipdile éle agrê* “Karım sabahtan beri öyle ağrıyor ki sanki içinde kor var.”

karınen danış- (*Karından konuşma*) Karşısındaki insanı cevap vermeye değer görmeyip gönülsüzce konuşmak: *Bu niye béle karınnen konişê be!* “Peki bu neden böyle kibirli konuşuyor ki!”

karının etdei tókıl- (*Karının etleri dökülmek*) Çok gülmek, çok gülmekten ötürü karına ağrı girmek: *Ula tamam hüş ya valla karının etdei tókildê!* “Lütfen artık sus gülmekten hâlim kalmadı!”

karını yêke⁸ (*Karını büyük*) İştahı daima açık olan: *Oğkêde karını yêke olme olme!* “O kadar midene düşkün olma, olma!”

poğ karını (*Bok karını*) Yiyecek ayrımı gözetmeksizin önüne geleni yemek: *Poğ karınının biride o* “O, önüne gelen her şeyi yiyenin birisidir.”

Kedem: Kadem, ayak; takat, güç. 2 örneği vardır. Halsizlik ve rahatsızlık durumlarını anlatmakta kullanılır.

kedemle kırı- (*Ayakları kırılmak*) Korku, telaş vs. sonucu bacaklarda hâlsizlik olmak: *Size gelan kede kedemleim kırıldê* “Size gelene kadar ayaklarım koptu.”

kedemnen düş- (*Ayaktan düşmek*) Açlık, susuzluk, hastalık vs.den dolayı aşırı zayıflamak, 2. Aynı sebeplerden ayakta zor durmak: *Hês eyhmeyh yémesen ba kedemnen düşmisen!* “Hiçbir şey yemiyor musun? Bak ayakta duramayacak kadar zayıflamışsın!”

Kelb: Kalp, yürek. 7 örneği vardır. Tevazu, saflık, alınganlık, kalp kırma, kin, hevesi kırılma, isteksizlik kavramlarını karşılamakta kullanılmıştır.

kelbi alçağ (*Kalbi alçak*) Alçak gönüllü, kibirli olmayan, mütevazı: *Éle kelbi alçağ olmağ her zeman éyidê* “Öyle alçak gönüllü olmak her zaman iyidir.”

kelbine bi şey gêt- (*Kalbine bir şey gitmek*) Söz veya davranıştan alınganlık yapmak, alınmak: *Sene bi şey diyecam ama kelban bi şê gêtmiyel* “Sana bir şey diyeceğim ama alınma.”

kelbını bırağ- / qoy- (*Kalbini bırakmak*) Kalbini kırmak: *Boş boşne de onun kelbını kırdiğ* “Gereksiz yere onun kalbini kırdım.”

kelbi poğ (*Kalbi bok*) Kötü düşünceli, çekememezlik yapan: *Oğkêde kelbi poğdê Allah hês bi yérden vérmê* “O kadar kötü ki Allah da bir şey vermiyor.”

kelbi saf (*Kalbi saf*) Kalbi temiz, saf: *Éle sert göriné ama kelbi çoh safdê* “Öyle sert görüldüğüne bakma kalbi çok saftır.”

kelbi soyı- (*Kalbi soğumak*) Hevesi kaçmak: *Éle sizden kelbım soyıyidê* “Sizden öyle soğumuşum ki!”

kelbi soyih (*Kalbi soğuk*) İsteksiz davranan, hevesi kaçmış kimse: *O işe de kelbi soyihidê* “O işe karşı da isteksizdi.”

Kemiyh: Kemik. 1 örneği vardır. Alay etme ifadesi için kullanılmıştır.

kemiyh torbesé (*Kemik torbası*) Çok zayıf, bir deri bir kemik: *Ula gêt ha köpponin kemiyh torbesi bi tene qoysem yérde kaleca!* “Ulan yürü git bak iskelet, bir tane vursam yerde kalırsın!”

⁸ “Büyük” anlamına gelen yêke kelimesi Moğolcadan alınmış bir kelimedir (Gülensoy, 2018, s. 911a).

kımış (kımic)⁹: Kuyruk sokumu kemiği. 1 örneği vardır; hastalık ifadesinde kullanılmıştır.

kımicé düş- (Kuyruk sokumu kemiği düşmek) Genelde sert bir şekilde yere düşme sonucunda kuyruk sokumu kemiği içe doğru batmak, yerinden oynamak: *Démanké damnen düşande kımicı düşit* “Demek ki damdan düşünce kuyruk sokumu kemiği çıkmış.”

Ķirpiyh: Ķirpik. 1 örneği vardır. Bu örnekte alaylı bir ifade ve kızgınlık da gizlidir.

ķirpiyh vurme- (*Ķirpik vurmamak*) Gözlerini dikip sabit bakmak: *Ķöpponin ķirpiy vurmıyanı hês de süsme!* “Ķöpoğlunun göz kırpmayanı, hiç de susmuyor!”

Ķol: Kol. Bununda 2 örneği vardır. Bu örnekteki deyim derin yapısında sitem, azarlama vardır.

daş atmıyıp ké Ķolı yorile (*Taş atmamış ki kolu yorulsun*) Zahmet çekmemiş ki: *Tabé aldırmez be daş atıt sankı Ķolı yorile!* “Tabii aldırmez, taş mı atmış kolu yorulsun sanki!”

Ķollei Ķahme- (*Kolları kalkmamak*) Çok yorulmaktan ötürü kolunu kaldıracak mecali kalmamak, iş yapamaz hâle gelmek, bitkin düşmek: *OĶkede çaişdé daha Ķollei Ķahmé* “O kadar çalıştı ki artık kollarını kaldıracak mecali kalmadı.”

Ķoltıh: Koltuk, Koltuk altı. 4 deyimde kullanılmıştır.

buhçesını Ķoltığine vér- (*Bohçasını koltuğuna vermek*) Kovmak, ev, iş vs.den atılmak: *Bahdım olecah kımin deyil buhçesını vérdım Ķoltığine* “Baktım olacak gibi değil, kovdum gitti.”

Ķoltığinde sahle- (*Koltuğunda saklamak*) Birisinin bakımını en iyi şekilde yapmak, el üstünde gezdirmek: *Sene gözü kımin baheca gele senı Ķoltığinde sahlıye* “Sana gözü gibi bakacak, eksiksiz hizmet sunacak.”

Ķoltığine Ķırh daş vur- (*Koltuğuna kırk taş vurmak*) Birisini kötü bir davranış ya da sözde geride bırakmak, daha fazlasını yapmak: *Valla bızım oğlan sızınkınnın Ķoltığine tam Ķırh daş vurut* “Valla bizim oğlan sizinkini geçmiş bile.”

Ķoltıhlene vér- (*Koltuklarına vermek*) Bir işi kendi isteğinden çok başkasının doldurmasıyla yapmak: *Bélméyem bun Ķoltıhlene kım vérit sabahdendı çalışé* “Bilmiyorum bu kimin doldurmasına gelmiş de sabahtan beri çalışıyor.”

Ķulah: Kulak. 4 defa kullanılmıştır. Dinlenmek, dinlemek ve ders almak anlamlarında kullanılmıştır.

Ķulağın arhısına at- (*Kulağını arkasına atmak*) İncitici, nahoş sözleri umursamamak, kulak ardı etmek: *O ne dese de aldırme hês éle gulağın arhısına at go gide* “O ne dese de aldırma, öyle kulak ardı et gitsin!”

Ķulağına çağır- (*Kulağına çağırmak*) Birisinin pişman olacağını söylemek, hoş olmayan şeylerle karşılaşılacağını birisine hatırlatmak. Genelde birisine nasihat ederken sözünü karşısındakine kabul ettirmek için söylenir: *Hele dur zamanı gelande men sein Ķulaan çağırrem* “Hele bekle, zamanı gelince ben sana söylerim!”

Ķulağına sırge ét- (*Kulağına küpe etmek*) Ders almak, kulağına küpe etmek: *Bu laflemé Ķulağan sırge éle tamam?* “Bu sözlerimi kulağına küpe et tamam mı?”

öz Ķulağınen düy- / düy- (*Kendi kulağıyla duymak*) Söylenen sözleri bizzat kendisi duymak, kulaklarıyla şahit olmak: *Allah caımı ale öz Ķulağınen işıtdım* “Allah canımı alsın ki kendi kulaklarımla duydum.”

Ķursağ: Kursak. 1 örneği vardır. Huzursuzluk ifadesini anlatmaktadır.

Ķursağınnen gêsme- (*Kursağından geçmemek*): İçi rahat, huzurlu yemek yiyememek, yemek, içmek boğazından geçmemek: *Sız sırfeye oturmedız meim Ķursağınnen gêsmedé* “Siz sofraya oturmadınız diye yiyemedim.”

Míde: Mide. 2 deyimde kullanılmıştır. Rahatsızlık ifade etmektedir.

mídesi ağızına gel- (*Midesi ağızına gelmek*) Neredeyse kusacak hâle gelmek: *Eyy midem ağızıme geldi nerdeyse!* “Of, neredeyse kusacaktım!”

⁹ DS'de Van kaynak gösterilerek kelimenin *kımış* şekli ve “kuyruk sokumu” (DS IV, 2019, s. 2803b) anlamı verilmiş.

midesine tohan- / tohın- (*Midesine dokunmak*): Yediği bir şey midelerini, ağrıtmak, rahatsız etmek, bulandırmak, midesine dokunmak: *uşgun yarpağé mideye tohıner* “Uçkun yaprağı mideye dokunur.”

sekkel: Sakal. Bu kelimeyle kurulan deyim sayısı 1’dir. Sakalın uzamasını ifade etmektedir.
sekkel bas- (*Sakal basmak*) Sakalı oldukça fazla olmak; ergenliğe giren erkek çocuğun sakalı çıkmak: *Ne küçiyé sekkel basıt daha onı* “Ne küçüğü! Onun artık sakalları çıkmış (büyümüş artık).”

Sımiyh: Sümük, kemik. 1 adet kullanım örneği vardır.

önine sımiyh at- (*Önüne kemik atmak*): Çok konuşan veya ısrarcı kimseleri susturmak için bazı eylemlerle susturmak, önüne kemik atmak, sus payı vermek: *Çoğ konişse önine bira sımiyh at ko süse* “Çok konuşursa susturacak şeyler yap biraz belki o zaman susar.”

siyh: Erkek tenasül organı, sik. Kullanım sayısı 1’dir, alay etmek amacıyla kullanılmıştır.

sike sürtme agğılı yohdı (*Sike sürmek akıl yoktur*) Zerre kadar akli yok, ahmağın, enayinin tekidir: *Töobe onde hês sike sürtme agğıl yohdı* “Tövbeler olsun (ki) ondan zerre kadar akıl yoktur.”

şilliyh: Bingıldak. Bu kelime ile kullanılan deyim sayısı 1’dir. Fiziki özellik ifade eder.

şilliyi düş- (*Bingıldığı düşmek*) Bebeklerde kafatasında yer alan kemikleşmeden önceki kemiklerin birleşme yerinde bulunan kıkırdak bölümü kaymak veya içe doğru batmak: *Elin vurandé bilésen şilliyi düşit* “Elini vurunca biliyorsun ki (bebeğin) bingıldığı batmış / kaymış.”

Topuğ: Topuk. 1 defa kullanılmıştır.

topuğlei béline dey- (*Topukları beline değmek*) Hızlıca koşmak, seğırtmek: *Oğkede sevindé topuğlei béline deyédé* “O kadar sevindi ki koşmaya başladı.”

Tüy: Tüy. 2 deyimde kullanılmıştır. Korkuyu ifade etmekte faydalanılmıştır.

tüy töyh- (*Tüy dökmek*) Birisinden veya bir şeyden çok korkmak, karşısında titremek: *Sızın horız bızımkınnen tüy töké* “Sizin horoz bızımkinden çok korkuyor.”

tüylei biz biz ol- (*Tüyleri diken diken olmak*) Şaşkınlık, korku vs.den ötürü tüyleri kabarmak, çok ürkmek, şoke olmak: *Éle şéle anlattı ki meim tüyleim biz biz oldé* “Öyle şeyler anlattı ki korkudan tüylerim diken diken oldu.”

Üreyh: Yürek, mide. 5 örnekte kullanılmıştır. Mide bulantısı haricinde soyut kavramları belirtmektedir.

üreyi bulan- (*Yüreği bulanmak*) Midesi bulanmak, kusma hissi gelmek: *Sıcağden üreyim bulaner* “Sıcaktan midem bulanır.”

üreyi daş (*Yüreği taş*) Taş kalpli, acımasız: *Babası ölse bile ağlemez oğkede üreyi daşdé* “Babası ölse bile ağlamaz, o kadar taş kalplidir.”

üreyi gét- (*Yüreği gitmek*) Ödü kopmak, korkmak: *Gece gözıme bi şé görındé üreyim gétédé* “Geceleyin bir şey gördüm çok korktum.”

üreyi usdinde dur- (*Yüreği üstünde durmak*) Nefsini köreltmek, istediği şeyi nefsinin dindirmek için az da olsa elde etmek: *Ala bu elmayé ye üreyın usdinde dur* “Al bu elmayı ye de nefsinin körelt.”

üreyi yanık (*Yüreği yanık*): Acılar yaşamış, cefalı: *One qarışmeyın üreyé yanıkhdé on* “Onu rahat bırakın, hüznüldür o.”

Üz: Yüz, surat. Bu kelime ile 9 deyim kurulmuştur. Değer verme, yüz ifadesi, hatır, ifade etme, söyleme, saygı, ayıplama, utanma ifade etmektedir.

itin üzünü verme- (*İt yüzü vermemek*):En ufak bir değer bile vermemek: *Bireye gelse one itin üzünü vermeyın ko gide* “Buraya geldiğinde ona yüz vermeyin ki gitsin.”

üzü güleş (*Yüzü güleş*) Güler yüzlü: *Adamın evine biri gelände üzü güleş olıner* “İnsanın evine birisi geldiğinde güler yüzlü olunmalı.”

üzü kere danış- / konış (*Yüzü kara konuşmak*): Utana sıklıkla konuşmak, edebe, ahlaka aykırı bir şey konuşmak: *Sennen de üzü kere danışéyem/konışéyem ama...* “Sana bunu söylerken utanıyorum ama...”

üzüne bah- (*Yüzüne bakmak*) Hatırını gözetmek, bir şeyi birisinin ya da bir şeyin hatırı için yapmaktan vazgeçmek: *Allah éle bahdé bu sehéh balalein üzüne bızı koridé* “Allah, öyle şu sabi bebelerin hatırı için bizi korudu.”

üzüne / üzünde dé- (*Yüzüne / yüzünde demek*) Yüzüne söylemek: *Gétdım éle üzüne dédeim* “Gittim ve yüzüne karşı söyledim.”

üzüne kaldır- (*Yüzüne kaldırmak*) (Özellikle yaşça büyük olan) bir kimsenin (genelde kendisinden küçük olan) birisinin, saygısızca sözler söyleyip kendisine hoş olmayan şekilde mukabele etmesine sebep olmak: *Béle konişsen tabé üşahlei üüzan kaldırersen* “Böyle konuşursan tabii ki çocukları sana saygısızlık yapmaya sevk edersin.”

üzünü danne-¹⁰ (*Yüzünü tanılamak*) Ayıplamak, kınamak: *İkide bir gele üzümü daniyé gide* “İkide bir gelir kınar beni ve gider.”

üzünnen gelme- (*Yüzünden gelmemek*) Utanmak, utançtan dolayı bir şey yapmaya cesaret edememek: *Héş üzünnen geler bu kapiye daha gele!* “Artık yüzü tutar mı bu kapıya gelsin!”

üzü yole: (*Yüzü yola*): İstenen şeyleri üşenmeden yapan: *Bıkkede üzü yole olme herkez sene bi sé diyer yoşse* “Bu kadar itaatkâr olma, yoksa herkes sana bir iş buyurur.”

Sonuç

Sonuç olarak Van Küresin ağzında toplamda 272 civarında organ ismiyle kurulan deyim tespit edilmiştir. Bunlar arasında; *üz* “yüz” 9, *karın* “karın” 8, *iç* “mide, yürek” 8, *eyah* “ayak, bacak” 21, *gönül* “gönül, yürek, kalp” 8, *el* 21, *dil* 12, *burun* 9, *boyun* “boyun” 8, *boğaz* 6, *baş* 22 ve *ağız* 21 deyim oluşumunda rol oynamıştır. Bunlar dışındaki organ isimleri sayıca nispeten daha az kullanım oranına sahiptir. Bu organ isimleri, çeşitli anlamları ve kavramları ifade etmekte kullanılmıştır. Çalışmada tespit edilen organ isimleriyle kurulan deyimlerden başka deyimler de elbet söz konusu ağızda mevcuttur; ancak burada sadece bazılarını yer verilmiştir. Ayrıca bu deyimlerin, *TDK Türkçe Sözlük*’te yer almayan deyimlerden oluşmasına dikkat edilmiştir.

¹⁰ Bu *danla-* fiilinin “ayıplamak, kınamak” anlamına DS’de de rastlanmaktadır (II, 2019: 1362b).

Kaynakça

- Aksan, D. (2011). *Türkçenin gücü* (14. Baskı). Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2014). *Türkçenin zenginlikleri incelikleri* (4. Baskı). Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2014). *Anadilimizin söz denizinde* (4. Baskı). Bilgi Yayınevi.
- Aksoy, Ö. A. (2017). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü 1-2* (1. Baskı). İnkılap Yayınları.
- Atmaca, E. (2009). Kazak Türkçesinde “göz” organ ismiyle kurulmuş deyimlerin yapı ve anlam özellikleri. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 9(2), 19-35.
- Aygün, M. (2003). Türkçe ve Almandada “göz”le ilgili deyimlerin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 71-88.
- Bulak, Şahap, (2015), *Van Küresin ağzı*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Çoyuksöken, Y. (2004). *Türkçe atasözleri ve deyimler sözlüğü*. Toroslu Kitaplığı.
- Dilçin, C. (2016). *Süheyl ü Nev-bahâr* (2. Baskı). Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Emir, S. (1974). *Örnekleriyle açıklamalı deyimler sözlüğü*. Emir Yayınları.
- Eratalay, S. Ö. (2020). Terceme-i Meâricü'n- Nübüvve'de organ adlarıyla kurulmuş deyimler. M. Akkuş (Ed.). *Atasözleri ve deyimler üzerine incelemeler* (1. Baskı, s. 83-10) içinde. Akçağ Yayınları.
- Eratalay, S. (2021). Horasan'dan Küresin'e bir sözcüğün hikâyesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (Van Özel Sayısı)*, 611-628.
- Ergin, M. (2009). *Dede Korkut kitabı 1-2* (7. Baskı). TDK Yayınları.
- Ergin, M. (2012). *Türk dil bilgisi* (I. Baskı). Bayrak Basım, Yayım Tanıtım.
- Gölpınarlı, A. (2017). *Tasavvuftan dilimize geçen atasözleri ve deyimler* (1. Baskı). İnkılâp Kitabevi.
- Görmüş, Y. (2021). “Organ adları” üzerine yapılan çalışmalar hakkında bir kaynakça denemesi. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*. 9(27), 285-301.
- Gümüşatam, E. (2005). Kıbrıs ağızlarında organ adlarıyla kurulan deyimler. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. 27, 249-295.
- Hengirmen, M. (2007). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1-2* (2. Baskı). Engin Yayınevi.
- Karaağaç, G. (1993). “Dil, ağız ve kulak ile ilgili kelimelerimiz.” *Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, VII, s. 85-113.
- Karpuz, H. Ö. ve Kurgun, L. (2000). Organ adlarından oluşan yer adları. *Ana Dili, Dil ve Edebiyat Dergisi*, Ankara Üniversitesi, Tömer, İzmir.
- Korkmaz, Z. (2017). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü* (5. Baskı). TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2017). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi* (5. Baskı). TDK Yayınları.
- Kurt, Berker. (2017). Yazıtlardan günümüze organ adları ve bunların Türkiye Türkçesi ağızlarına yansımaları. *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 6(12), 48-61.
- Oğur, Ü. (2019). *Van Azeri ağzı, inceleme, metin, sözlük*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Osman, M. (2020). Yeni Uygur Türkçesindeki organ adlarıyla kurulmuş deyimler. *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi*. 16, 15-41.
- Önler, Z. (1999). Kutadgu Bilig'de yer alan deyimler. *Türk Dilleri Araştırmaları*, 9, 119-186.

- Özdemir, E. (1991). *Açıklamalı, örnekli deyimler sözlüğü* (1. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Öztürk, H. (2013). Deyimler Bağlamında Bazı Organ Adlarının Toplum Değerleriyle İlişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(9), 2129-2143.
- Pala, İ. (2010). *İki dirhem bir çekirdek* (45. Baskı). Kapı Yayınları.
- Püsküllüoğlu, A. (2017). *Türkçe deyimler sözlüğü* (1. Baskı). Arkadaş Yayınları.
- Saraçbaşı, M. E. (2000), *Örnekleriyle büyük deyimler sözlüğü* (5. Baskı), Yapı Kredi Yayınları.
- Sevinçli, V. (2020). Kuzey Van Yöresi Ağzılarında Deyimler (Adilcevaz – Ahlat – Tatvan-Erciş). M. Akkuş (Ed.). *Atasözleri ve deyimler üzerine incelemeler* (1. Baskı, s. 83-10) içinde. Akçağ Yayınları.
- Somuncu, M. (2020). Organ adlarıyla ile oluşan argo kelimelerin kavramsal ve yapısal tasnifi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 144-168.
- Şahin, H. (2004). Türkçede organ isimleriyle kurulmuş deyimler. *Uludağ Üniversitesi Yayınları*, Bursa.
- Şen, S. (2017), *Eski Türkçenin deyim varlığı* (1. Baskı). TDK Yayınları.
- Tanyeri, M. Ali, (1999), *Örnekleriyle divan şiirinde deyimler* (1. Baskı) Akçağ Yayınları.
- Tekin, T. (1957). Köktürk Yazıtlarındaki deyimler üzerine I. *Türk Dili*, VI. 372-374.
- Tekin, T. (1957). Köktürk Yazıtlarındaki deyimler üzerine II. *Türk Dili*, VI. 423-426.
- Tokay, Y. (2018). Hüsrev ü Şîrîn'de organ adlarıyla kurulmuş deyimler. *International Journal Of Language Academy*. 304(30), s. 304-329.
- Tezcan, S. ve Hendrik, B. (2018). *Dede Korkut oğuznameleri* (4. Baskı). Yapı Kredi Yayınları.
- Topaloğlu, A. (2019), *Karşılaştırmalı dil bilgisi terimleri sözlüğü* (1. Baskı). Dergâh Yayınları.
- Tufar, N. (2020). *Türk dilinde meronimi: organ adları*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu Yayınları (2011). *Türkçe Sözlük* (11. Baskı).
- Yüce, N. (2014). *Mukaddimetü'l-edeb* (3. Baskı). TDK Yayınları.

Makaledeki kısaltmalar, transkripsiyon harfleri ve işaretler

â:	uzun /a/ ünlüsü
DS	Derleme Sözlüğü
Ed.	Editör
eı:	/r/ ünsüzünü karşılar
é:	kapalı /e/ ünlüsü
î:	uzun /i/ ünlüsü
bk	Bakın
h:	hırıltılı /h/ ünsüzü, Arapçadaki boğaz ünsüzü (ح)
k:	kalin /k/ ünsüzü
ŋ:	nazal /n/ ünsüzü
TDK	Türk Dil Kurumu
vd.	ve diğerleri
yay.:	Yayınları
yh:	ince /k/ ünsüzünü karşılar
~:	Eşitlik, benzerlik, denklik işareti

Katkı Oranı

Makale tek yazarlı olarak hazırlanmıştır.

Çıkar Beyanı

Yazarın çıkar çatışması olmamıştır.