

21. Yüzyılda



# Eğitim ve Toplum

Education And Society In The 21<sup>st</sup> Century

EĞİTİM BİLİMLERİ VE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERĐİSİ / THE JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES AND SOCIAL RESEARCHES

Cilt / Volume 8 - Sayı / Number 24 - Kış / Winter 2019

ISSN : 2147 - 0928

6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi  
*The Investigation Of Listening Skill Awareness Of 6th Grade Students In Terms Of Some Variables*

**Dr. Öğretim Üyesi Bahadır GÜLBAHAR / İsmail DURMUŞ**

Erginlenme Törenlerinde Sempatik Büyüler  
*Sympathetic Magics in The Adulthood Ceremonies*

**Emine TAŞ**

Edebiyat Didaktiği ve Edebiyat Öğretiminin Hedefleri  
*Didactics of Literature and Objectives of Teaching Literature*

**Doç. Dr. H. Kazım KALKAN**

Yahyalı Halılarının Anadolu Türk Halıları Arasındaki Yeri  
*The Place of Yahya Carpets among Turkish Carpets in Anatolia*

**Ülkem YAZ / Nefise YÜKSEL**

İsmail Gaspralı'da Millet ve Milliyetçilik  
*Nation and Nationality in Ismail Gasprali*

**Prof. Dr. Serdar SAĞLAM**

İslâm Medeniyetinin Dinî Kaynakları  
*Religious Sources of Islam Civilization*

**Öğretim Üyesi Dr. Etem ÇALIK**

Büyük İskender ve Tarihçi Kallisthenes  
*Alexander the Great and the Historian Kallisthenes*

**Hacı ÇOBAN**

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Örgütsel Kontrol Mekanizmalarından Güç Stilleri  
*Power Styles of School Principals from Organizational Control Mechanisms According to Teachers' Opinions*

**Mukadder Boydak OZAN / Murat DEMİRKOL / Tuncay Yavuz ÖZDEMİR**

Şair Azmi Güleç'in Hayatı, Külliyyatı ve Hakkında Yazılanlar  
*The Poet Azmi Güleç, All His Literal Works and Articles About Him*

**Dr. Tayfun HAYKIR**

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Dijital Platformların Kullanılmasına Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri  
*The Views of the Teachers on Using Digital Platforms to Teach Turkish as a Foreign Language*

**Şeyma Nur DÜNDAR / Mehmet KARA**

Avrupa Bütünleşmesinde Ortak Çıkarlar ve Ortak Kimlik: Doğu Avrupa, Türkiye ve BREXIT  
*Common Interests and Common Identity in the European Integration: the Eastern Europe, Turkey and BREXIT*

**Ayşegül BOSTAN**

**Kitap Kritiği / Book Critique**



# 21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM EĞİTİM BİLİMLERİ VE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

EDUCATION AND SOCIETY IN THE 21<sup>st</sup> CENTURY  
THE JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES AND SOCIAL RESEARCHES

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi  
Uluslararası Hakemli Süreli Yayındır.

Nisan 15, Ağustos 15 ve Aralık 15 olmak üzere yılda üç kez yayınlanır.

21. Century, Journal of Education and Community Education Science and Social Researches  
International Peer-review published.

April 15, August 15 and December 15 to be published three times a year.

“Dergimizde yayınlanan yazılar yazarının görüşlerini yansıtmaktadır. Makalelerde yer alan görüşler Türk Eğitim-Sen’in resmi görüşünü ifade etmemektedir.”

“Reflects the views of the author of articles published in our journal. The opinions expressed in the articles do not express the official views of the Turkish Education Union.”

ISSN: 2147-0928



www.asosindex.com



dergipark.ulakbim.gov.tr/egitimvetoplum



“21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi Akademia Sosyal Bilimler İndeksi Tarafından Taranmaktadır.”

21. Century, Journal of Educational Science and Social Studies Education and Society indexed  
in akademia Social Sciences Index

KURULUŞ / ESTABLISHMENT

2012

**TÜRKİYE EĞİTİM, ÖĞRETİM VE BİLİM HİZMETLERİ KOLU**  
**KAMU ÇALIŞANLARI SENDİKASI (TÜRK EĞİTİM-SEN)**  
**ADINA SAHİBİ / JOURNAL OWNER**  
Talip GEYLAN

**SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ**  
**RESPONSIBLE EDITOR**  
Fuat YİĞİT

**EDİTÖR / EDITOR**  
Doç. Dr. Yılmaz YEŞİL (Gazi Üniversitesi)

**DİL EDİTÖRÜ / LANGUAGE EDITOR**  
Pehlivan UZUN (Kırıkkale Üniversitesi)

**EDİTÖR KURULU / EDITORIAL BOARD**  
Prof. Dr. Nimetullah HAFIZ ( Piriştine Üniversitesi, Kosova )  
Prof. Dr. Elman NASİROV ( Devlet İdarecilik Akademisi Rektörü, Azerbaycan )  
Prof. Dr. Kulyash KAİMULDİNOVA ( Kazak Ulusal Üniversitesi, Kazakistan )  
Dr. Neriman HASAN ( Ovidius Üniversitesi, Romanya )  
Prof.. Dr. Abduvap ZULPUYEV ( Kırgızistan )

**İNGİLİZCE DİL EDİTÖRÜ / ENGLISH LANGUAGE EDITOR**  
Fatma BADEM

**KAPAK VE SAYFA TASARIM / COVER AND PAGE DESIGN**  
Altuğ Ajans Fatih Taha AKALAN (f.taha@altugajans.com)  
Basım Yeri :M Bahçekapı Mh. 2477 Sk No:8 Şaşmaz/Etimesgut/ANKARA

***21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi'nde yayımlanan makaleler yayıncının yazılı izni olmadan tamamı veya bir kısmı herhangi bir yolla çoğaltılamaz. Yazıların fikri sorumluluğu ve imla tercihi yazarlarına aittir. Başka kaynaklardan alınmış tablo, resim ve benzerlerinin yazılarda kullanım sorumluluğu yazara aittir.***

“21. Century, Journal of Education and Society Education Science and Social Researches articles published in whole or in part without the written consent of the publisher of any be reproduced. The idea of Scripture belongs to the author's responsibility and choice of spelling. other taken from sources tables, figures, and similar writings the author's responsibility belongs.”

YAYIN TARİHİ 15 Aralık 2019 / DATE OF PUBLICATION December 15, 2019

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri  
Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi

Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri  
Kolu Kamu Çalışanları Sendikası  
Talatpaşa Bulvarı No:160/6 Cebeci-ANKARA  
TEL: 0 312 424 09 60  
www.egitimvetoplum.org  
www.egitimvetoplum.com  
www.egitimvetoplum.net  
egitimvetoplum@turkegitimsen.org.tr

21. Century, Journal of Education and  
Community Education Science and Social Studies

Turkish Education and Science Workers  
Trade Union  
Talatpaşa Avenue No:160/6 Cebeci-ANKARA  
TEL: 0312 424 09 60  
www.egitimvetoplum.org  
www.egitimvetoplum.com  
www.egitimvetoplum.net  
egitimvetoplum@turkegitimsen.org.tr

## YAYIN DANIŞMA KURULU / PUBLICATION BOARD OF OVERSEERS

- Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL  
(Başkent Üniversitesi)
- Prof. Dr. Aleksander KADİRBAEV  
(Rusya Federasyonu)
- Prof. Dr. Ali AKYILDIZ  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ali YAKICI  
(Gazi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Alikram ABDULLAYEV  
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)
- Prof. Dr. Arzu TERZİ  
(İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. Bayram BAYRAKTAR  
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Prof. Dr. Bernt BRENDMEON  
(Norveç)
- Prof. Dr. Cemal YILDIZ  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Cengiz HAKOV  
(Bulgaristan)
- Prof. Dr. Dursun YILDIRIM  
(Hacettepe Üniversitesi)
- Prof. Dr. Elfina SİBGATULLİNA  
(Rusya Federasyonu)
- Prof. Dr. Erhan AFYONCU  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Fethi GEDİKLİ  
(İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. Fikret TÜRKMEN  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Fuad MEMMEDOV  
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)
- Doç. Dr. Gazi UÇKUN  
(Kocaeli Üniversitesi)
- Prof. Dr. Himmet KONUR  
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Prof. Dr. İbrahim GÜLER  
(İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. Kadir ALBAYRAK  
(Çukurova Üniversitesi)
- Prof. Dr. Kemalettin KUZUCU  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. M. Fatih KÖKSAL  
(Amasya Üniversitesi)
- Prof. Dr. Maria ÇİKİA  
(Gürcistan)
- Prof. Dr. Mehmet AKALIN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mehmet ERSAN  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Muammer NURLU  
(Gazi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mustafa DELİCAN  
(İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. Nadim MACİT  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ramazan ÖZEY  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Recep KÖK  
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Prof. Dr. Roin KAVRELİŞVİLİ  
(Gürcistan)
- Prof. Dr. Rüstem ŞÜKÜROV  
(Rusya Federasyonu)
- Prof. Dr. Sebahat DENİZ  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Sevil SARGIN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Tacida HAFIZ  
(PriŐtine Üniversitesi, PRIŐTİNE / KOSOVA)
- Prof. Dr. Turan GÖKÇE  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Uwe BLAESİNG  
(Hollanda)
- Prof. Dr. Vahdettin ENGİN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. İbrahim DİLEK  
(Gazi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ  
(Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Asım YAPICI  
(Çukurova Üniversitesi)
- Doç. Dr. Bekir TATLI  
(Çukurova Üniversitesi)

Prof. Birsen ÇEKEN  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Doç. Dr. Bülent GÜL  
(Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Elman NESİROV  
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)

Prof. Dr. Gültekin AKENGİN  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Doç. Dr. Gözde YILMAZ  
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Fatih Yahya AYAZ  
(Çukurova Üniversitesi)

Doç. Dr. Erdal ŞAHİN  
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV  
(Diller Üniversitesi /Azerbaycan)

Prof. Dr. Levent ERASLAN  
(Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet Serhat YILMAZ  
(Kastamonu Üniversitesi)

Doç. Dr. Mürteza HASANOĞLU  
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)

Prof. Dr. Nevzat TOPAL  
(Niğde Üniversitesi)

Doç. Dr. Solmaz GÜZELOVA  
(Devlet İktisat Üniversitesi /Azerbaycan)

Prof. Dr. Nuri KAVAK  
(Osman Gazi Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Emel POYRAZ  
(Marmara Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Emel YILMAZ  
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Erdal AKSOY  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Doç. Dr. Hanefi BOSTAN  
(Marmara Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. M. Zahit SERARSLAN  
(Marmara Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Mustafa BÜLBÜL  
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Nermin Özcan ÖZER  
(Marmara Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Tülin MALKOÇ  
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Yalçın SARIKAYA  
(Giresun Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Yalçın YILMAZ  
(Marmara Üniversitesi)

Dr. İrina KAYAN-POKROVSKAYA  
(Ukrayna)

Dr. Stale KNUDSEN  
(Norveç)

#### YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Talip GEYLAN, Musa AKKAŞ, Seyit Ali KAPLAN, M. Yaşar ŞAHİNDÖĞAN,  
Cengiz KOCAKAPLAN, Selahattin DOLĞUN, Fuat YİĞİT

#### YAYIN HAKEM KURULU / BOARD OF REFEREES

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL  
(Başkent Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet KANLIDERE  
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet Fazıl ÖZSOYLU  
(Çukurova Üniversitesi)

Prof. Dr. Adnan BAKİ  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Aleksander KADİRBAYEV  
(Rusya Federasyonu)

Prof. Dr. Ali YAKICI  
(Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Alikram ABDULLAYEV  
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)

Prof. Dr. Alimcan İNAYET  
(Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Bayram BAYRAKTAR  
(Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. Bernt BRENDMEON  
(Norveç)

Prof. Dr. Cemal YILDIZ  
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK  
(Marmara Üniversitesi)

- Prof. Dr. Cengiz HAKOV  
(Bulgaristan)
- Prof. Dr. Cihangir DOĞAN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Cüneyt KANAT  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Dursun YILDIRIM  
(Hacettepe Üniversitesi)
- Prof. Dr. Elfina SİBGATULLİNA  
(Rusya Federasyonu)
- Prof. Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK  
(Ardahan Üniversitesi)
- Prof. Dr. Erhan AFYONCU  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Fikret TÜRKMEN  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Fuad MEMMEDOV  
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)
- Prof. Dr. F. Hülya AŞÇI  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Gülay ÖĞÜN BEZER  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Gülşen SEYHAN IŞIK  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Hasan KASAP  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
- Prof. Dr. Harun DEMİRKAYA  
(Kocaeli Üniversitesi)
- Prof. Dr. Himmet KONUR  
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Prof. Dr. İbrahim GÜLER  
(İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Prof. Dr. Maria CİKİA  
(Gürcistan)
- Prof. Dr. Mehmet AKALIN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mehmet ERSAN  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Meltem CANIKLİOĞLU
- Prof. Dr. Metin EKİCİ  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Muammer NURLU  
(Gazi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Muammer TEKEOĞLU  
(Çukurova Üniversitesi)
- Prof. Dr. Murat DEMİRKAN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Murat DOĞANLAR  
(Çukurova Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mustafa DELİCAN  
(İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mustafa Sabri KÜÇÜKAŞÇI  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mustafa YILDIRIM  
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Prof. Dr. Muzaffer DOĞAN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Nadim MACİT  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Neslihan OKAKIN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Nesrin SARIAHMETOĞLU  
(Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi)
- Prof. Doç. Dr. Okan YEŞİLOT  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ramazan ÖZEY  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Recep KÖK  
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Prof. Dr. Roin KAVRELİŞVİLİ  
(Gürcistan)
- Prof. Dr. Rüstem ŞÜKÜROV  
(Rusya Federasyonu)
- Prof. Dr. Sebahat DENİZ  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Selçuk MÜLAYİM  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Tacida HAFIZ  
(Bosna-Hersek)
- Prof. Dr. Turan GÖKÇE  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Uwe BLAESİNG  
(Hollanda)
- Prof. Dr. Yavuz AKPINAR  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Yıldırım Beyazıt ÖNAL  
(Çukurova Üniversitesi)
- Prof. Dr. Zekeriya KURŞUN  
(Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
- Prof. Dr. Zeki KAYMAZ  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Zeki Salih ZENGİN  
(Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
- Prof. Dr. İbrahim DİLEK  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

- Prof. Dr. Kasım İNCE  
(Pamukkale Üniversitesi)
- Prof. Dr. Yunus BALCI  
(Pamukkale Üniversitesi)
- Prof. Dr. Harun DEMİRKAYA  
(Kocaeli Üniversitesi)
- Prof. Dr. Abdulkadir EMEKSİZ  
(İstanbul Üniversitesi)
- Doç. Dr. Ali BALCI  
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Ali KIZILET  
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Doç. Dr. Ali SATAN  
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Ali YILMAZ  
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Ali BÜYÜKASLAN  
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Ali Osman ALAKUŞ  
(Dicle Üniversitesi)
- Doç. Dr. Ayhan GENÇLER  
(Trakya Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ayfer YILMAZ  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
- Prof. Dr. Bahri ATA  
(Gazi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Beyhan KEŞİK  
(Giresun Üniversitesi)
- Doç. Dr. Bilal DUMAN  
(Muğla Üniversitesi)
- Prof. Birsen ÇEKEN  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
- Prof. Dr. Bülent BAYRAM  
(Kırklareli Üniversitesi)
- Doç. Dr. Bülent GÜL  
(Hacettepe Üniversitesi)
- Doç. Dr. Bülent GÜVEN  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Prof. Dr. Cemalettin ŞAHİN  
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Cemil AYDOĞDU  
(Hacettepe Üniversitesi)
- Prof. Dr. Gültekin AKENGİN  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
- Doç. Dr. Gökhan DEMİRCİOĞLU  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Prof. Dr. Cevdet YAKUPOĞLU  
(Kastamonu Üniversitesi)
- Doç. Dr. Erdal BAY  
(Gaziantep Üniversitesi)
- Doç. Dr. Ebru ÖZGEN  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ferhat AĞIRMAN  
(Pamukkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Hacı Ömer BEYDOĞAN  
(Ahi Evran Üniversitesi)
- Prof. Dr. Hamza AKENGİN  
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Zeynep GÜREL  
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Elman NESİROV  
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)
- Prof. Dr. Erdal AKSOY  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
- Doç. Dr. Fatih SAKALLI  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
- Doç. Dr. Firdevs CANBAZ YUMUŞAK  
(TOBB ETÜ)
- Doç. Dr. Fuat BAYRAM  
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Gözde YILMAZ  
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Hakan AKÇAY  
(Yıldız Teknik Üniversitesi)
- Prof. Dr. Hasan MERT  
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Hilmi BAYRAKTAR  
(Gaziantep Üniversitesi)
- Doç. Dr. Hikmet YAZICI  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Doç. Dr. İsmet TÜRKMEN  
(Gazi Osman Paşa Üniversitesi)
- Doç. Dr. Kayhan KURTULDU  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Doç. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV  
(Diller Üniversitesi /Azerbaycan)
- Prof. Dr. Kürşat ÖNCÜL  
(Osmanlı Üniversitesi)
- Doç. Dr. Latif BEYRELİ  
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Lemara S. SELENDİLİ  
(M.V. Frunze Simferopol State University)
- Prof. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ  
(Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN  
(Gazi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Muhammet KOÇAK  
(Gazi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Muhammet YILMAZ  
(Çukurova Üniversitesi)

Doç. Dr. Mustafa AVCI  
(Anadolu Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mustafa YILDIZ  
(Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Münir YILDIRIM  
(Çukurova Üniversitesi)  
Doç. Dr. Nuran ÖZTÜRK  
(Çukurova Üniversitesi)  
Doç. Dr. Murat AĞARI  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Doç. Dr. Murat AŞICI  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Musa YÜCE  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa YILDIRIM  
(Necmettin Erbakan Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nedim BAKIRCI  
(Niğde Üniversitesi)  
Prof. Dr. Orhan KURTOĞLU  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Doç. Dr. Sare ŞENGÜL  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Sevgi KESKİN  
(Sakarya Üniversitesi)  
Prof. Dr. Sibel GÖK  
(Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Sinan ERTEN  
(Hacettepe Üniversitesi)  
Doç. Dr. Solmaz GÜZELOVA  
(Devlet İktisat Üniversitesi /Azerbaycan)  
Prof. Dr. Yavuz KARTALIOĞLU  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Prof. Dr. Erdal ŞAHİN  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yusuf CERİT  
(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)  
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN  
(Çanakkale 18 Mart Üniversitesi)  
Prof. Dr. Levent ERASLAN  
(Anadolu Üniversitesi)  
Doç. Dr. Hakkı ÇİFTÇİ  
(Çukurova Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nuri KAVAK  
(Osman Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Fehmi Yılmaz  
(İstanbul Medeniyet Üniversitesi)  
Prof. Dr. Rifat GÜNALAN  
(İstanbul Üniversitesi)

Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ  
(Muğla Üniversitesi)  
Prof. Dr. Süleyman SOLMAZ  
(Pamukkale Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa ARSLAN  
(Pamukkale Üniversitesi)  
Doç. Dr. Yunus KILIÇ  
(Pamukkale Üniversitesi)  
Doç. Dr. Turgut TOK  
(Pamukkale Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mehmet Vefa NALBANT  
(Pamukkale Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nergis BİRAY  
(Pamukkale Üniversitesi)  
Doç. Dr. Recep AHISKALI  
(Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Tahir KODAL  
(Pamukkale Üniversitesi)  
Doç. Dr. Aleksandra GUMENNAYA  
(Kiev –Mogilyansk Akademisi-Ukrayna)  
Prof. Dr. Selçuk KOÇ  
(Kocaeli Üniversitesi)  
Doç. Dr. Halil TURGUT  
(Sinop Üniversitesi)  
Prof. Dr. Suat ÜNAL  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Doç. Dr. Şahin BARANOĞLU  
(Adnan Menderes Üniversitesi)  
Doç. Dr. Onur Alp KAYABAŞI  
(Aksaray Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ali Murat KIRIK  
(Marmara Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Ali TAN  
(Mersin Üniversitesi)  
Doç. Dr.. Adem KOÇ  
(Osmangazi Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ayhan DOĞAN  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üy. Ahmet ATALAY  
(Artvin Çoruh Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Ayten Can TUNALI  
(Adnan Menderes Üniversitesi)  
Doç. Dr. Atınç OLCAY  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Doç. Dr. Behiye KÖKSEL  
(Gaziantep Üniversitesi)  
Doç. Dr. Derya ÇELİK  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)



Dr. Öğr. Üy. Mehmet Yiğit ERSOYDAN  
(Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Mustafa KILINÇ  
(Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)

Doç. Dr. Mustafa YORULMAZLAR  
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Nermin Özcan ÖZER  
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Levent MERCİN  
(Dumlupınar Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Abdülkadir PALABIYIK  
(Dokuz Eylül Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Ahmet KATILMIŞ  
(Marmara Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Ali KARACA  
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Ayhan ORHAN  
(Kocaeli Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Bahadır Bumin ÖZARSLAN  
(Hacattepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Ebru ÖZGEN  
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Ebru GENÇTÜRK  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Emel POYRAZ  
(Marmara Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Emel YILMAZ  
(Marmara Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Ercüment YILDIRIM  
(Sütçü İmam Üniversitesi)

Prof. Dr. Erman ÖNCÜ  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Esra KESKİNKILIÇ  
(Marmara Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Nesrin CANBEK MENGİ  
(Mersin Üniversitesi)

Doç. Dr. F. NEŞE KAPLAN  
(Marmara Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Göksel ÖZTÜRK  
(Marmara Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Gül TUNCEL  
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Hakan AKÇA  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Doç. Dr. Hanefi BOSTAN  
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Haşim AKÇA  
(Çukurova Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Hülya ÇELİK  
(Sakarya Üniversitesi)

Doç. Dr. Faik Özgür KARATAŞ  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU  
(Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. İsmail ŞİK  
(Çukurova Üniversitesi)

Doç. Dr. İrfan GÖRKAŞ  
(Artvin Çoruh Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Kürşat DURU  
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Kürşat KOÇAK  
(Neşehir Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet ÖZMENLİ  
(Giresun Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet SOĞUKÖMEROĞULLARI  
(Gaziantep Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Metin YILDIRIM  
(Gaziantep Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Mustafa BÜLBÜL  
(Marmara Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Mustafa GÜLTEKİN  
(Gaziantep Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Murat ÇELİKDEMİR  
(Gaziantep Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Veli Savaş YELOK  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Mehmet AKPINAR  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet ŞAHİN  
(Çankırı Karatekin Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet PALANCI  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Mustafa ONUR  
(Giresun Üniversitesi)

Doç. Dr. Nedim ALEV  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Oğuzhan YONCALIK  
(Kırıkkale Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Osman SEZGİN  
(Marmara Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Raif KALYONCU  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Sedat BAHADIR  
(Artvin Çoruh Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Turgay SEBZECİOĞLU  
(Mersin Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Tülin MALKOÇ  
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Ünal ÇAKIROĞLU  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

- Doç. Dr. Yalçın SARIKAYA  
(Giresun Üniversitesi)
- Doç. Dr. Yalçın YILMAZ  
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Yasin ŞEHİTOĞLU  
(Yıldız Teknik Üniversitesi)
- Doç. Dr. Yaşar KOP  
(Kafkas Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Yusuf KESKİN  
(Sakarya Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Zekeriya BAŞARSLAN  
(Marmara Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Ali AHMETBEYOĞLU  
(İstanbul Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Dinçer KOÇ  
(İstanbul Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Fatma Nalan TÜRKMEN  
(Marmara Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Mehmet TAŞDEMİR  
(Marmara Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Veysel KÜÇÜK  
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Volkan YURDADOĞ  
(Çukurova Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Yasin GÖKBULUT  
(Gazi Osman Paşa Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Zeki SEVEROĞLU  
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mehmet Ali SARI  
(Pamukkale Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Sait KOFOĞLU  
(İstanbul Teknik Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Süleyman ÜNÜVAR  
(Gaziantep Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Yunus Emre TANSU  
(Gaziantep Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Temel KÖSA  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Dr. Abdurrahman KEPOĞLU  
(Marmara Üniversitesi)
- Dr. İrina KAYAN-POKROVSKAYA  
(Ukrayna)
- Doç. Dr. M. Enes İŞIKGÖZ  
(Mardin Artuklu Üniversitesi)
- Doç. Dr. Selahattin KAYMAKÇI  
(Kastamonu Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Mehmet Emin DİNÇ  
(Adıyaman Üniversitesi)
- Dr. Sibel YILMAZ TÜRKMEN  
(Marmara Üniversitesi)
- Dr. Stale KNUDSEN  
(Norveç)
- Dr. Öğr. Üy. Salih Kürşat DOLUNAY  
(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Taner ALTUN  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Tuba Aydoğdu İSKENDEROĞLU  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Tuba GÖKÇEK  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN  
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Ömer Zafer GÜVEN  
(Dumlupınar Üniversitesi)
- Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ  
(Gaziantep Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Murat ÖZCAN  
(Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Muvaffak EFLATUN  
(Gazi Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL  
(Akdeniz Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mehmet Fatih DOĞRUCAN  
(Akdeniz Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Rabia Gökçen KAYABAŞI  
(Aksaray Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Ayşegül DOĞRUCAN  
(Akdeniz Üniversitesi)
- Dr. Ali Osman AKALAN  
(Gazi Üniversitesi)
- Dr. Sinan DEMİRTÜRK  
(Gazi Üniversitesi)
- Dr. Azra AKÇAY  
(Boston Üniversitesi)
- Doç. Dr. Cemile KINACI  
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
- Dr. Halil ÖZYİĞİT  
(Pamukkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mustafa Yaşar ŞAHİN  
(Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Yılmaz YEŞİL  
(Gazi Üniversitesi)
- Dr. Mahmut ÇİTİL  
(Gazi Üniversitesi)
- Dr. Yavuz GÜLER

## ALAN EDİTÖRLERİ

Çeviri Bilim – Prof. Dr. Nezir TEMUR  
Filoloji – Doç. Dr. Hakan AKÇA  
Halkbilimi – Prof. Dr. İsa ÖZKAN  
Hukuk – Dr. Bahadır Bumin ÖZARSLAN  
Tarih – Dr. Sinan DEMİRTÜRK  
Sosyoloji – Prof. Dr. Ferhat AĞIRMAN  
Temel Eğitim – Doç. Dr. Mustafa YILDIZ  
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi- Prof. Dr. Ali YAKICI  
Uluslararası İlişkiler: Dr. Cemil Doğaç İPEK  
Yabancı Dil Eğitimi – Doç. Dr. Muhammet KOÇAK  
Yabancılar Türkçe Eğitimi – Prof. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ

## AKADEMİK TEMSİLCİLER / ACADEMIC REPRESENTATIVES

**Prof. Dr. Erman ARTUN (Çukurova Üniversitesi)**  
Prof. Dr. Okan YEŞİLOT (Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Cengiz ŞAHİN (Ahi Evran Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ (Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)  
Doç. Dr. Süleyman DÖNMEZ (Çukurova Üniversitesi)  
Doç. Dr. Muhammet KOÇAK (Gazi Üniversitesi)  
Doç. Dr. Murteza HASANOV (Azerbaycan)  
Doç. Dr. Mustafa YILDIRIM (Necmettin Erbakan Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mehmet Ali KIRPIK (Kafkas Üniversitesi)  
Doç. Dr. Seyfullah YILDIRIM (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ahmet ÖZMEN (Kafkas Üniversitesi)  
Dr. Abdülkadir PALABIYIK (Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Dr. Bayram POLAT (Niğde Üniversitesi)  
Dr. Elif GENÇ (Çukurova Üniversitesi)  
Dr. Erdoğan TEZCİ (Balıkesir Üniversitesi)  
Dr. Mustafa BÜLBÜL (Marmara Üniversitesi)  
Dr. Muharrem AVCI (Kastamonu Üniversitesi)  
Dr. K. Serdar GİRGİNER (Çukurova Üniversitesi)  
Dr. Ahmet Ali ARSLAN (Ardahan Üniversitesi)  
Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL (Akdeniz Üniversitesi)  
Dr. Yunus Emre TANSU (Gaziantep Üniversitesi)  
Doç. Dr. Enes IŞIKGÖZ (Mardin Artuklu Üniversitesi)  
Öğr. Gör. Pehlivan UZUN (Kırıkkale Üniversitesi)  
Arş. Gör. Emrullah TÖREN (Kırklareli Üniversitesi)  
Mustafa Fedai ÇAVUŞ (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi)  
Doç. Dr. Onur Alp KAYABAŞI (Aksaray Üniversitesi)  
Ferhat AŞIKFERKİ (Prizren - KOSOVA)  
Doç. Dr. Aleksandra GUMENNAYA (Kiev –Mogilyansk Akademisi-UKRAYNA)

## 21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM YAYIN İLKELERİ

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 15 Nisan, 15 Ağustos ve 15 Aralık olmak üzere yılda üç kez yayınlanır.

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi uluslararası hakemli bilimsel bir yayındır.

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi'nde yayınlanmak üzere gönderilen özgün makaleler, Editör, dil editörleri ve alanlarına göre editör kurulunda yer alan bilim insanları tarafından incelendikten sonra konunun uzmanı iki hakem tarafından değerlendirilir ve hakemlerin ikisinden olumlu rapor gelmesi halinde yayınlanır. Hakemlerden birinin olumsuz rapor vermesi halinde üçüncü hakeme gönderilir.

Derginin genel yayın politikaları ile ilgili kararları yayın kurulu verir. Yayın kurulu editör ve editör kurulunun taleplerini dinleyerek uygun gördükleri kararları alarak Editörler ve editör kurulu aracılığı ile tatbik edilmesine imkân verir.

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi'ne gönderilen yazılar daha önce hiçbir yerde yayınlanmamış olmalıdır.

Dergi basılı olarak yayınlanmaktadır. Ancak derginin basım sürecinin ardından makaleler derginin internet adresinde de tam sayı ve münferit makale olarak yayınlanmaktadır. Dolayısı ile dergide yayınlanan makaleler açık erişimlidir ve bu şekilde kalarak bilimsel üretimlerin mümkün olduğunca ilgiliye ulaşma imkânı olacaktır.

Dergide yayınlanan yazılar için telif ücreti ödenmez, yazıların tüm hakkı 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi'ne aittir.

Dergide yayınlanan yazıların içerikleriyle ilgili her türlü sorumluluk yazarına aittir.

Çalışmalarda intihal olup olmadığı hakemlerce incelenir, tespit edilmesi halinde hakem süreci dondurulur.

Yazının başlığı altında yazar adı, unvanı, görev yaptığı kurum ve kendisine ulaşılabilecek e-posta adresi gibi bilgilere yer verilmemelidir. Yazılar sistem yöneticisince görüldüğünden bu bilgiler hakem süreci tamamlandığında editörce eklenecektir.

Yazılar, <http://dergipark.gov.tr/egitimve-toplum> adresinden üye olunarak gönderilebilir.

Hakem süreci yaklaşık iki aydır, ancak bazı özel durumlarda hakemlerin çekilmesi veya zamanında değerlendirmeyi yapmaması durumunda yeni hakem atanarak süreç devam ettirileceği için bu süre uzayabilir.

### Derginin temel amaçları;

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, EĞİTİM BİLİMLERİ VE SOSYAL BİLİMLER alanlarına dâhil olan bilim dallarından makale kabul etmektedir. Basılı olarak yayınlanan dergi küresel ağ adresinde de hem tam metin hem de münferit makaleleri yayınlamaktadır. Bununla birlikte derginin amaçları aşağıda ifade edilmektedir;

Basılı olarak yayınlanan dergi ilgililere ve kütüphanelere ulaştırılırken, bunun yanında dergipark küresel ağ altyapısı üzerinden açık erişimli dergi sistemi aracılığıyla daha çok veri tabanında taranmak akademisyenlerin daha rahat ulaşacakları bilimsel malzemeyi sunmak.

Eğitim bilimleri ve sosyal bilimlerin birbiri ile ilgili olduğu düşüncesinden hareketle bu alanlarda yapılan çalışmalarını hiçbir karşılık talep etmeden bilimsel ölçüt ve değerlendirme kriterlerine tabi tutarak bilim dünyasının hizmetine sunmak.

## Yazım Kuralları

1. Derginin yayın dili Türkiye Türkçesidir.

2. Yazıların başında Türkçe başlık, İngilizce başlık ardından en az 200 kelime Türkçe özet ve en az 3 anahtar kelime (Anahtar kelime makalenizin içeriğini ve özünü karşılayabilecek, uluslararası ve ulusal çalışmalarda araştırma yapılırken makalenize dikkat çekecek sözcüklerden seçilmelidir.) ardından İngilizce özet ile Türkçe anahtar sözcüklerin İngilizce karşılığı anahtar sözcükler bulunmalı,

3. Not: Makaleniz değerlendirme sürecini tamamladığında yayın aşamasında sizden 750 ile 1250 kelime arasında genişletilmiş İngilizce özet talep edilecektir. Bu durum makalenizin daha fazla okuyucuya ulaşması ve daha fazla atıf alabilmenize imkân vermesi açısından önem arz etmektedir.

4. Yazılar Arial karakterinde 12 punto ile yazılmalıdır. Yazılar windows 95 ve üzeri programlarla 1 satır aralığında yazılmalıdır. Kullanılmış olduğunuz özel bir font var ise dergiyeye bu fontu ayrı bir dosya ile ulaştırmanız gerekmektedir.

5. Yazılar yayın sürecinde profesyonel dizgi ekibinden yeniden dizileceği için;

Çalışmanın kenar boşlukları üçer santim olmalı,

Paragraf başlarında tab tuşu, paragraf aralarında enter tuşu kullanılmamalı,

Satırları veya ilgili sözcükleri kaydırmak için ara boşluk tuşu kesinlikle kullanılmamalı,

6. Metinlerde Türk Dil Kurumu'nun yazım kurallarına uygunluk ön şarttır. Dergide yer alacak kısaltmalarda Türk dil Kurumu'nun kısaltma dizinine uygun olmalıdır.

7. Metin içinde göndermeler ad ve tarih ve/veya sayfa olarak parantez içinde belirtilmelidir. Örnek: (Tanpınar 1985) veya (Tanpınar 1985: 316). Üç satırdan az alıntılar satır arasında ve tırnak içinde, üç satırdan uzun alıntılar ise satırın sağından ve solundan birer santimetre içeride, blok halinde, 10 puntuyla, tek satır aralığıyla verilmelidir.

8. Dipnotlar sayfa altında, numaralandırılarak verilmeli ve sadece açıklamalar için kullanılmalıdır.

9. Makalenin sonunda yer alacak kaynakçada kitaplar (koyu ve italik) ve makaleler (dergi adı koyu, cilt Romen rakamıyla, sayı, üst üste iki nokta, sayfa numaraları) alfabetik sırayla ve şu düzenle verilmelidir:

ELÇİN, Şükrü, (1998), "Yeşil Abdal'ın Bir Şiiri", *Folkloristik: Prof. Dr. Dursun Yıldırım Armağanı*, (Ed. M. Özarslan-Ö.Çobanoğlu), Ankara: Feryal Matbaacılık, 216-231.

STOELTJE, J. Beverly, (1983), "Festival in America", *Handbook of American Folklore*, (ed R. M. Dorson.), Bloomington: Indiana University Press, 239-246.

TANPINAR, Ahmet Hamdi, (1985), *XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, İstanbul: Çağlayan Basımevi.

ÜLKEN, Hilmi Ziya, (1952), "Milli Destan ve Folklor", *Türk Folklor Araştırmaları*, II, 33: 513-514.

WELLEK, R. ve A. WARREN, (1982), *Yazın Kuramı*, (Çeviren: Y. Salman ve S. Karantay), İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

10. Bir yazarın birden fazla yayını kaynak gösterildiği takdirde yayınlara tarih sırasıyla, aynı yazarın aynı yıldaki yayınları ise (1985a), (1985b) şeklinde harf sırasıyla verilmelidir.

11. Tezlerin hangi üniversitede yapıldığı ve hangi akademik dereceye (yüksek lisans/doktora...) yönelik olduğu belirtilmelidir.

12. Yukarıda belirlenen yazım koşullarına uygun olmayan yazılar değerlendirmeye kesinlikle alınmayacaktır.

## SUBMISSION GUIDELINES FOR 21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM

Education and Society in the 21st Century International Refereed Journal of Educational Sciences and Social Researches is published three times a year on 15 April, 15 August and 15 December.

Education and Society in the 21st Century International Refereed Journal of Educational Sciences and Social Researches is an internationally recognized scientific publication.

The original articles submitted for publication in the 21st Century Education and Society International Refereed Journal of Educational Science and Social Research are evaluated by two expert referees after they have been reviewed by the scientists in the editorial board according to the editor, language editors and field, and positive reports from both referees published. A third referee will be sent if one of the referees reports negatively.

The editorial board decides on the general publishing policies of the magazine. The editorial board of the editorial board allows the editorial board and editorial board to make the necessary decisions by listening to the requests of the editorial board and the editorial board.

Articles submitted to the 21st Century Education and Society International Refereed Journal of Educational Sciences and Social Research should never have been published anywhere before.

The magazine is published in print. However, after the publication period of the magazine, the articles are also published as full articles and individual articles on the internet magazine's website. Therefore, the articles published in the journal are open access, and by this way, the scientific productions will have access to as far as possible.

No royalties are paid for articles published in the magazine, all rights reserved to the 21st Century Education and Society International Journal of Educational Sciences and Social Research.

Any responsibility for the contents of the articles published in the magazine belongs to the author.

During the studies, the referees are examined for the presence of plagiarism, and if so, the referee is suspended.

The title of the article should not include information such as the name of the author, the title, the institution in which he or she works, and the e-mail address to which he can be reached. Since the articles can be seen by the system administrator, this information will be added to the editor when the referee process is completed.

Entries can be submitted by subscribing at <http://dergipark.gov.tr/egitimvetoplum>.

The referee process has been around for about two months, but in some cases the referee may not be allowed to withdraw or make a timely assessment, so the time may be extended as a new referee may be appointed to continue the process.

### Main objectives of the magazine

Education and Society in the 21st Century International Refereed Journal of Educational Science and Social Research accepts articles from science branches that are included in the fields of EDUCATIONAL SCIENCES and SOCIAL SCIENCES. The printed magazine publishes both full text and individual articles at the global network address. The aims of the magazine, however, are stated below;

While the printed magazine is circulated to interested parties and libraries, Dergipark will be scanned through the global network infrastructure through the open access journal system to present more scientific materials that academicians will access more easily.

To bring the work done in these fields into the service of the scientific world by subjecting the educational sciences and social sciences to scientific criteria and evaluation criteria without demanding any response.

## Writing Rules

1. Turkey is the Turkish language of the journal.

2. At least 200 words of Turkish abstract at the beginning of the texts followed by a title in English and at least 3 key words (The key word should be selected from the words that will meet the content and essence of your essay and will be interesting to your essay while researching international and national studies) The words in English should have keywords in English,

3. Note: When you complete the Makaleniz evaluation process, you will be asked for an expanded English summary of 750 to 1250 words from the publication stage. This is important in that your essay will allow you to reach more readers and get more references.

4. The manuscript should be written in Arial font with 12 points. Entries must be written in windows 95 and 1 line between programs. If you have a special font you have used, you need to send this font with a separate file.

5. For the articles to be rearranged from the professional formatting team in the broadcasting process;

The margins of the work should be three inches,

At the beginning of a paragraph, tab key should not be used between paragraphs,

The spacebar key should never be used to scroll lines or related words,

6. Compliance with the writing rules of the Turkish Language Association is a prerequisite in the texts. Abbreviations to be included in the article should comply with the abbreviation index of the Turkish Language Association.

7. Submissions within the text must be indicated in brackets as name and date and / or page. Example: (Tanpınar 1985) or (Tanpınar 1985: 316). Less than three lines should be quoted with a line between the lines and quotes, and lines longer than three lines should be given with 10 lines and a single line within a centimeter of the left and right of the line.

8. Footnotes must be numbered on the bottom of the page and must be used for descriptions only.

9. Books (dark and italic) and books (magazine titles, bold, volume in Roman numerals, numbers, top two points, page numbers) should be arranged in alphabetical order,

ELÇİN, Şükrü, (1998), "Yeşil Abdal'ın Bir Şiiri", *Folkloristik: Prof. Dr. Dursun Yıldırım Armağanı*, (Ed. M. Özarslan-Ö.Çobanoğlu), Ankara: Feryal Matbaacılık, 216-231.

STOELTJE, J. Beverly, (1983), "Festival in America", *Handbook of American Folklore*, (ed R. M. Dorson.), Bloomington: Indiana University Press, 239-246.

TANPINAR, Ahmet Hamdi, (1985), *XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, İstanbul: Çağlayan Basımevi.

ÜLKEN, Hilmi Ziya, (1952), "Milli Destan ve Folklor", *Türk Folklor Araştırmaları*, II, 33: 513-514.

WELLEK, R. ve A. WARREN, (1982), *Yazın Kuramı*, (Çeviren: Y. Salman ve S. Karantay), İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

10. If more than one source of an author is indicated, the publications should be given in the order of date, while the same author's publications in the same year should be given in the order of (1985a), (1985b).

11. It should be noted at which university the theses are made and for which academic degree (masters / doctoral degree).

12. Writes that do not comply with the writing conditions specified above will not be strictly evaluated.

## **Değerli Akademisyenler, Kıymetli Eğitim Çalışanları,**

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum dergisi, Türk Eğitim-Sen genel merkezinin bilimsel yayınlarından birisi olarak akademik dünya ve kültür atmosferimizin içerisinde yer almaktadır. Derginin yirmi dördüncü sayısını Türk ve dünya bilim hayatına katkı olarak sunmanın mutluluğunu yaşamaktayız.

Düzenli Yayın periyoduna göre olarak sizlerle ve bilim camiası ile buluşma özelliğine sahip bir süreli akademik yayın olma özelliğini taşıyan dergimiz, ücretsiz olması, baskı sayısının fazlalığı, ulusal ve uluslararası dağıtım kabiliyeti sayesinde alanındaki diğer bilimsel dergilere nazaran fark oluşturmaktadır. Büyük kütüphaneler, arşivler ve akademik birimlere düzenli olarak ulaştırılması bakımından dergilik ve bilim hayatına katkı sunarak kıymetli bir görevi üstlenmektedir.

Akademik Teşvik Ödeneği desteği yoluyla, bilim insanlarının kıt kaynaklarla pek çok zorluğun üstesinden gelerek ortaya koyduğu akademik üretimin takdir edilmesi doğru olmuştur. Akademik performans değerlendirme kriterlerindeki eksikliklerin o alanda çalışan akademisyenlerin öneri ve çalışmaları ile yeniden düzenlenmesi uygulamanın daha yararlı olmasına imkân vereceği görüşünü her platformda dile getirip kısmen de olsa netice almaya çalışıyoruz. Özellikle ulusal çalışmaların, konferansların, sosyal bilimlerdeki faaliyetlerin performans kriterine alınması ve puan ağırlığı tartışılmakla beraber akademik hayatta yapılan bütün faaliyetlerin teşvik edilmesinin yararlı olacağını düşünmekteyiz.

Türk Eğitim-Sen Genel merkezi tarafından hazırlanan çalıştay sonuç bildirimleri, gündemdeki konular ile ilgili bilgi şöleni, panel gibi pek çok etkinlikte; yaşanabilir ve bilimsel araştırma yapma imkânı tanıyacak bir hayat standardı isteği üzerinde ısrarla durduk. Kurum idari kurulları ve kamu işvereni sıfatıyla hükümet ile masaya oturduğumuz toplu sözleşme sürecinde dün olduğu gibi yarında üniversite çalışanlarının haklı mücadelesini dile getirmeyi vazgeçilmez bir vazife olarak kabul edeceğiz. Sendikamız eğitim çalışanlarının güçlü sesi olarak; düzenlediği ve desteklediği sempozyumlar aracılığıyla bilim hayatının gelişmesine katkı sağlamayı öncelikli vazifelerden biri olarak görmektedir. Sendika olarak, 2. Uluslararası Türk Dünyası Fen Bilimleri ve Mühendislik Kongresini başarıyla tertip etmiş olmanın gurur ve mutluluğunu bir arada yaşamaktayız. 7- 10 Kasım 2019 tarihleri arasında Antalya'da tertip edilen sempozyum, yedi ayrı ülkeden kıymetli bilim insanlarını bir araya getiren bir organizasyon oldu.

Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Kongresinin ilkini sendikamız ve Uluslararası Avrasya Eğitim Sendikaları Birliği olarak müşteri-



ken 2016 yılında Antalya’da tertip etmiştik. 2017 yılında Uluslararası Türk Dünyası Fen Bilimleri ve Mühendislik Kongresini, Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresinin ikincisini 2018 yılında gerçekleştirdik. Bu sene de 2. Uluslararası Türk Dünyası Fen Bilimleri ve Mühendislik Kongresini tertip ettik. 2020 yılında ise eğitim ve sosyal bilgiler alanında 3. Kongremizi gerçekleştireceğiz. Bilim ve Düzenleme kurullarımızın uygun gördüğü yakın bir tarihte ilan edeceğimiz kongre duyurusu ile yeni bir uluslararası bilimsel faaliyete imza atabilmek hedef ve inancındayız.

Uluslararası hakemli yayınımızın yirmi dördüncü sayısını sizlere takdim ederken, danışma ve hakem kurullarında yer almak nezaketini göstererek, bu çalışmaya en büyük manevi desteği ve bilimsel öncülüğü sağlayan kıymetli hocalarımıza, dergimize büyük bir teveccüh gösteren akademisyen, eğitim çalışanı yazarlarımız ile teşkilatlarımıza Türkiye Kamu-Sen ailesi ve Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi adına teşekkür ederim.

**Talip GEYLAN**  
**Genel Başkanı**

## **Yeni Bir Sayı, Yeni Bir Sunuş,**

Türk ve Dünya bilim, kültür hayatına katkı sunmayı hedefleyerek yola çıkmış bir dergi olan 21. yüzyılda Eğitim ve Toplum, bu güne kadar dört yüz binden fazla okunma ve bir milyondan fazla makale indirilme sayısına ulaşan ve ülkemizin dört bir tarafına dağılan derginin akademik çalışmalara destek yolunda hızla ilerlemektedir. Bunu yaparken de şiarımızı “Gelişerek devam etmek ve devam ederek gelişmek olacaktır.” Bu başarının elde edilmesi sizlerin desteği ile mümkün olmuştur. Bu hususta göstermiş olduğunuz ilgi ve desteğin çok kıymetli olduğunu bir kez daha ifade etmek isteriz. Bu desteğe layık olmaya çalışacağımıza söz veriyoruz. 2018 yılı akademik çalışmalarını kapsayarak başlayan ve devam edecek olan akademik performans sistemine dergimizde yapacağınız görev ile yazacağınız makalelerin katkısı olacağı kanaatindeyiz.

Üyelerinin ve siz değerli bilim insanlarının çalışmalarının değerlendirilebilmesi için organize ettiğimiz sempozyum ve uluslararası kongreler kurumsallık arz eden bir faaliyet halini almıştır. Uluslararası Türk Dünyası Fen Bilimleri ve Mühendislik kongresini 2017 yılında gerçekleştirerek, Nobel Bilim ödülü sahibi ve dünya bilim çevrelerinin ilgiyle takip ettiği on yedi ayrı ülkeden yüz yabancı bilim adamını Türk bilim insanlarıyla bir araya getirme imkânı bulduk. UNESCO 2016 yılını, Türk dünyasının bilge şahsiyeti Hoca Ahmet Yesevi’yi anmak ve anlamak için ilmi, kültürel faaliyetlerin yapılacağı bir dönem olarak belirledi. Bizde düzenlediğimiz bilimsel kongreyi, Hoca Ahmet Yesevi anma yılına ithaf ederek düzenlediğimiz etkinliği büyük bir bilgi şölenine çevirme imkânını sizlerin desteği sayesinde bulduk. 2018 yılındaki kongremiz ise Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler alanında, İkinci Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi adıyla Türkiye’de tertip edilmiştir. 2019 yılında da 7-10 Kasım 2019 arasında 2. Uluslararası Türk Dünyası Fen ve Mühendislik Kongresi’ni gerçekleştiren sendikamız ve UAASEB; 2020 yılında Uluslararası Türk Dünyası Eğitim ve Sosyal Bilimler alanında kapsamlı bir kongre tertip etmeyi planlamaktadır. Kongrenin duyurusu, bilim ve düzenleme kurulunun hazırlıkları çerçevesinde yakın bir vakte ilan edilecektir.

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum dergisi bildiğiniz gibi eğitim bilimleri ve sosyal araştırmalar dergisi olarak faaliyet göstermekte dolayısı ile dergimizde bu alanlarda yayınlar yer almaktadır. Sizlerden, akademisyenlerden, eğitim çalışanlarından ve teşkilatlarımızdan gelen talep üzerine 2014 yılından beri fen bilimleri alanı üzerine bir hakemli süreli yayın çıkarma başlanmıştır. Bu alanda çıkardığımız dergimize de bilim insanlarının desteği önem arz etmektedir. Alanında yetkin editörler tarafından yayın alanları ve ilkeleri belirlenen dergimize gösterdiğiniz ilgi ve destek için peşinen teşekkür ederiz.

Dergimizin ilk sayısından yirmi dördüncü sayıyı yayınladığımız güne kadar emeği geçen bütün eğitimciler ve bilim insanlarına, yayın danışma kurulumuza, Türk Eğitim-Sen teşkilatlarına ve mensuplarına, Türk Eğitim-Sen'in yöneticilerine, yönetim kuruluna ve bizden bu konuda hiçbir desteğini esirgemeyen genel başkanımız Sayın Talip GEYLAN'a huzurlarınızda teşekkürü bir borç olarak görürüz.

**Doç. Dr. Yılmaz YEŞİL**  
**Editör**

## İçindekiler

6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	341
<i>The Investigation Of Listening Skill Awareness Of 6th Grade Students In Terms Of Some Variables</i>	
<b>Dr. Öğretim Üyesi Bahadır GÜLBAHAR / İsmail DURMUŞ</b>	
Erginlenme Törenlerinde Sempatik Büyüler .....	365
<i>Sympathetic Magics in The Adulthood Ceremonies</i>	
<b>Emine TAŞ</b>	
Edebiyat Didaktiği ve Edebiyat Öğretiminin Hedefleri.....	393
<i>Didactics of Literature and Objectives of Teaching Literature</i>	
<b>Doç. Dr. H. Kazım KALKAN</b>	
Yahyalı Halıların Anadolu Türk Halıları Arasındaki Yeri.....	409
<i>The Place of Yahya Carpets among Turkish Carpets in Anatolia</i>	
<b>Ülkem YAZ / Nefise YÜKSEL</b>	
İsmail Gaspıralı'da Millet ve Milliyetçilik.....	437
<i>Nation and Nationality in Ismail Gaspıralı</i>	
<b>Prof. Dr. Serdar SAĞLAM</b>	
İslâm Medeniyetinin Dini Kaynakları .....	459
<i>Religious Sources of Islam Civilization</i>	
<b>Öğretim Üyesi Dr. Etem ÇALIK</b>	
Büyük İskender ve Tarihçi Kallisthenes .....	487
<i>Alexander the Great and the Historian Kallisthenes</i>	
<b>Hacı ÇOBAN</b>	
Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Örgütsel Kontrol Mekanizmalarından Güç Stilleri.....	503
<i>Power Styles of School Principals from Organizational Control Mechanisms According to Teachers' Opinions</i>	
<b>Mukadder Boydak OZAN / Murat DEMİRKOL / Tuncay Yavuz ÖZDEMİR</b>	
Şair Azmi Güleç'in Hayatı, Külliyatı ve Hakkında Yazılanlar .....	525
<i>The Poet Azmi Güleç, All His Literal Works and Articles About Him</i>	
<b>Dr. Tayfun HAYKIR</b>	

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Dijital Platformların Kullanılmasına Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri .....	557
The Views of the Teachers on Using Digital Platforms to Teach Turkish as a Foreign Language	
<b>Şeyma Nur DÜNDAR / Mehmet KARA</b>	
Avrupa Bütünleşmesinde Ortak Çıkarlar ve Ortak Kimlik: Doğu Avrupa, Türkiye ve BREXIT..	581
<i>Common Interests and Common Identity in the European Integration: the Eastern Europe, Turkey and BREXIT</i>	
<b>Ayşegül BOSTAN</b>	
<b>Kitap Kritiği / Book Critique</b>	
Nazi İmparatorluğundan Günümüz Almanyasına Örtmece Sözlerin Politikacıyla İmtihanı .....	613
<b>Prof. Dr. Muhammet KOÇAK</b>	
Yazılışının 950. Yılı Münasebetiyle Çocuklar İçin Kutadgu Bilig .....	617
<b>Dr. Öğr. Üyesi Zeki GÜREL</b>	
Azerbaycan Milli Hükümeti 1945-1946 .....	629
<b>Dr. Sinan DEMİRTÜRK</b>	
Kazakların Dariyğa Kız Dastanı .....	631
<b>Dr. Öğr. Üyesi Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL</b>	

## 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

### The Investigation Of Listening Skill Awareness Of 6th Grade Students In Terms Of Some Variables

Dr. Öğretim Üyesi Bahadır GÜLBAHAR\*  
İsmail DURMUŞ \*\*

#### Öz:

Dinleme becerisine ilişkin farkındalık, dinlemenin verimliliğini yükselten bir etkidir. **Öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin farkındalıklarının incelenmesi, öğrencilerde dinleme becerisinin gelişmesi bakımından önemlidir.** Literatüre bakıldığında öğrencilerde dinleme becerilerini ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Fakat öğrencilerin dinleme becerilerine ilişkin durumlarının bilinmesi, dinlemenin önemli bir dil becerisi olması ve diğer dil becerilerini etkilemesi nedenleriyle önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı, 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisine ilişkin farkındalıklarını bazı değişkenler açısından incelemektir. Çalışma, nicel bir betimsel tarama araştırmasıdır. Çalışma, 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı'nda amaçlı örnekleme yönetmelerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemine göre belirlenen Bursa ili merkez Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım ilçelerindeki ortaokullardan rastgele seçilmiş 576 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerini toplamak için "Dinleme Becerisi Far-

Bu çalışma, 11. Uluslararası Çin'den Adriyatik'e Sosyal Bilimler Kongresi'nde (08-10 Kasım 2019, Bursa) sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Çalışma, birinci yazarın danışmanlığında ikinci yazarın hazırladığı yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

\*Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, bahadır.gulbahar@ahievran.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7040-1593

\*\*Türkçe Öğretmeni, Bursa Ali Durmaz Ortaokulu, ismaildurmus83@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8726-197X

kındalık Anketi” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 21.0 paket programından yararlanılmıştır. Veriler, betimsel istatistik yöntemlerinden frekans, yüzde ve aritmetik ortalama analizleri ile bağımsız değişkenler arasındaki farklılıkların tespiti için t-testi, ANOVA ve Welch testlerinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada sonuç olarak katılımcıların dinleme becerileri farkındalıklarının cinsiyet, kendisine ait odası bulunma durumu, kitap okuma sıklığı, kendisine ait kitaplık / raf bulunma durumu, annenin ve babanın kitap dergi gazete okuma sıklığı ve arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinlemeyi sevme durumu değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmada ulaşılan diğer sonuç ise “müzik dinleme sıklığı” değişkeninin dinleme becerisi farkındalığında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yaratmayan bir değişken olduğudur.

**Anahtar sözcükler:** Dil becerileri, dinleme becerisi, dinleme farkındalığı.

**Abstract:**

Awareness of listening skills is a factor that increases the efficiency of listening.

Examination of students' awareness of listening skills is important for the development of listening skills in students. When the literature is examined, it is seen that there are limited studies on listening skills in students. However, it is important for students to be aware of their listening skills, because listening is an important language skill and affects other language skills. The purpose of this study is to examine the 6th grade students' awareness of listening skills in terms of some variables. The study is a quantitative descriptive survey study. The study was carried out on 576 randomly selected students from secondary schools in Nilüfer, Osman-gazi and Yıldırım districts of Bursa province which were determined according to easily accessible situation sampling method in purposeful sampling in 2017-2018 Academic Year. “Listening Skills Awareness Questionnaire” and “Personal Information Form” were used to collect the data of the study. SPSS 21.0 package program was used in the analysis of the obtained data. T-test, ANOVA and Welch tests have been used to reveal the differences between frequency, percentage and arithmetic mean analysis in data's descriptive statistical methods and independent variables. As a result of the research, the listening skills' awareness of the participants significantly differentiates according to the variables of gender, the availability of his own room, the frequency of reading books, the availability of his own bookshelf, the frequency of mother's and father's reading books, magazines and newspaper and status of enjoying listening the problems of friends and relatives. The other result of the study is that the “frequency of listening to music” variable is not a statistically significant difference in listening skill awareness.

**Keywords:** Language skills, skill of listening, listening awareness.

## Giriş:

Kaplan'a (1992: 140) göre dil, kişilerin etrafını algılama, değişik bireysel ve sosyal değerler geliştirme, kültürel mirası içinde barındırarak bunu geleceğe aktaran araçtır. Dil, iletişimi sağladığı, öğrenmenin en önemli unsuru olduğu için insanlar tarafından önemli bir varlıktır (MEB, 2006). Aksan (1998: 11) tarafından dil, sınırlarının hâlâ çizilemediği, her farklı bakış açısında farklı özelliklerinin belirlediği, sayılamayacak kadar çok yönü olan en önemli iletişim aracıdır, şeklinde tanımlanmaktadır. Dil, gerek bireyin gerek toplumun gerekse hem birey hem de toplumla alakalı sanat, bilim ve tekniğin temelini oluşturur. Dil, duygu ve düşünce akımıyla insan topluluğundan millet meydana getirir. Birey ait olduğu milletin dilini beraberinde yaşatır (Özkan, 1996: 19).

Dört temel dil becerisi ( okuma, yazma, konuşma ve dinleme) altında toplanan dil becerilerindeki yetkinlik, bireyin ve toplumun her alandaki başarısını etkilemektedir (Sever,1998:54). Bunlardan dinleme ve okumanın, başkalarının düşünmelerinin öğrenilmesini sağladığı için alıcı dile dâhil oldukları görülür. Konuşma ve yazma da duygu ve düşüncelerin başkalarıyla paylaşılmasına yaradığı için verici dili oluşturur (Tazebay, 1997: 19).

### 1.1. Temel Dil Becerileri

Er'e (2011: 15) göre dört temel dil becerisi iki ana başlıkta ele alınır. Anlatmaya dayalı beceriler, yazma ve konuşmadır. Anlamaya dayalı beceriler ise okuma ve dinlemedir.

#### Konuşma

Konuşma, insanları çevrelerine bağlayan, çevreleriyle ilişkilerini yönlendiren anlaşma aracıdır. Olumlu ya da olumsuz tüm duyguları belirtmede konuşmanın önemli bir yeri vardır (Özdemir, 1999:215). Evliyaoğlu (1973:15) konuşmayı, her zaman ve her yerde insanları bir araya getiren haberleşme sisteminin ve kişinin çevresiyle olan iletişiminin hiç kesilmeden devam eden öncelikli ögesi olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanıma göre ise konuşma, insanın barındırdığı duygu ve düşünceleri paylaşma yoluyla bir bakıma iş birliği, görev paylaşımı arzusunu belirtmedir (Ağca,1999: 73). Taşer'e (2000:119) göre konuşma; ses, boğumlanma (telaffuz), konuşma dinamiği (duygu, düşünce, istek), sözcük hazinesi ve biçem (üslup) etmenlerinden oluşur.

#### 1.1.2. Yazma

Duygu, düşünce, taslak, tecrübe ve olayların yazı ile anlatılmasına yazma denir (Demirel, 2004:102; Sever, 2004: 24 ). Yazma, bilginin kazanılması ve ifade edilmesiyle ilgili süreçlerden oluşan bir beceridir (Carter vd., 2002: 246). Yazma, üst seviyede düşünme aracı, düşünme üzerinde düşünme, düşünceleri ifade edebilme amacıyla gerekli sembol ve işaretleri kurallara uygun kullanma ve okunaklı olarak düşünce üretebilmedir (Güneş, 2007b: 161). Yazma (yazılı anlatım / kompozisyon) düşünce gücüne sahip kişilerin görüş, fikir ve duyguları ile müşahede ve tecrübele-



rini, belirlenen konuyla ilişkisi açısından tasarlayıp dilin kurallarına uygun şekilde vermesi şeklinde de tanımlanabilir. Buradan yola çıkarak yazılı anlatımın belirginleşmesinde ortaya çıkan unsurların düşünme gücü, görüş/fikir üretme gücü, duygu zenginliği, gözlem - deney - tecrübeler, dili kurallarına uygun olarak kullanma ve planlama olduğu söylenebilir (Ağca, 1999: 109-112). Kavcar ve diğerlerine (2002: 12) göre yazılı anlatımda duygu, düşünce, görü ve hayal, belli bir nizam ile net, canlı ve etkili bir anlatım ana unsurlardır.

### 1.1.3. Okuma

Okuma ile ilgili tanımlar, toplumdan topluma ve kişiden kişiye değişmektedir. Akyol (2008: 1) okumayı ön bilgileri kullanarak yazarla okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı elverişli bir sistem ve maksat doğrultusunda anlamayı kolaylaştıracak bir ortamda ortaya konan anlam kurma süreci olarak tanımlamıştır. Okuma, okuyucunun önceden öğrendikleriyle metinde verilenleri sentezleyerek yeni ve farklı anlamlar çıkardığı etkin bir süreç olarak da tanımlanabilir (Güneş, 2009: 3). Gürcan'a (1999:17) göre okuma edimi, kişinin hedefleri, ruh hâli, içtimai vakalar, iş ve kişisel faaliyetler dışında geçirilen zaman dilimin özelliğine göre birden fazla türe ayrılmaktadır. Yapılan araştırmalarda okumanın sadece fizyolojik olarak değerlendirilemeyeceği, bunun haricinde değişik etmenler de göz önüne alınarak sınıflandırma yapılması gerektiği belirtilmektedir. Buna göre okuma şekilleri okuyucunun;

Maksadına göre: Eğlenmek, Bilgi edinmek, vb.

Kullandığı yönteme göre: Sesli, Yarı Sesli, Sessiz okuma, vb.

Metnin türüne göre: Seçmeli okuma, Tam okuma, vb.

Kullanılan materyale göre: Kitaptan okuma, Ekrandan okuma, vb.

Göz hareketlerine göre: Dik, Çapraz, Zikzak okuma ve

Kişilere göre: Bağımsız okuma, Paylaşarak okuma, Birlikte okuma, vb. şeklinde gruplandırılmaktadır (Güneş, 2007a).

### Dinleme

Aktaş ve Gündüz'e (2004: 19) göre dinleme dilin dört temel işlevinden en çok kullanılanıdır. Dil becerileri içinde dinlemenin ayrı bir önemi vardır zira dinleme, insanların işe koştukları ilk dil becerisidir. Yüksel'e (2010: 174 ) göre ise dinleme, iletişim sürecinin en önemli unsurudur.

İşitmeyle dinleme birbirinden farklı becerilerdir. Yüksel'e göre, (2008: 174) işitme, istem dışı olarak kulağa gelen ses dalgalarının kulak zarına çarpıp titreşim halinde beyne iletilmesi eylemidir ve işitme belirli düzenekler yardımıyla oluşmaktadır. Doğan'a (2017: 5) göre işitme zihinsel bir etkinlik olmadan sadece işitme organı ile gerçekleşen bir eylemdir. İşitmede herhangi bir çaba bulunmamaktadır. Belirli bir frekansın üzerindeki her ses işitilir. Aynı anda birden fazla ses varken bu seslerden birinin seçilmesi dinlemeye girer. Burada zihin devreye girmektedir.

Sesler seçilip seslerden birine odaklanılıyorsa bu durumda anlamlandırma başlıyordur. Ayrıca dinleme becerisi, işitmeyi de kapsamaktadır. Çünkü işitilmeyen bir ses dinlenemez. Demirel (1999: 33) de işitme ve dinleme becerilerinin çok ayrı beceriler olduğunu, işitmeyi bireyin istemsizce gerçekleştirdiğini ama dinlemenin ise belirlenmiş bir amaç uğruna yapıldığını belirtmiştir. Ergin (1998:161) ise işitmeyle dinlemenin birbiriyle alakalı ama birbirlerinden farklı edimler olduğunu belirtmiştir. İşitmeyi kulakla algılanan seslerin beyne giden sinir akımı olarak tanımlamıştır. Dinlemeyi diğer bilim insanlarının aksine zihinsel bir süreç olarak değil de psikolojik bir süreç olarak adlandırmıştır. Bu süreci de seslerin ayırt edilip biri üzerinde durulması, o sese dikkat edilmesi ile başlatıp sesleri anlamlandırmayla sona erdirmiştir. Gündüz ve Şimşek'e (2014: 15) göre insanlar sesin 0'la 140 db (desibel) ses şiddeti aralığını işitir. Bu sesin algılanması için duyma organında herhangi bir sorun olmaması yeterlidir. Fakat dinleme bilinçli bir gayreti gerektirir, çeşitli eğitimlerle kazandırılır ve geliştirilebilir. Ağca (2001:114) işitmeyi yine istemsizce yapılan bir eylem kabul etmiştir fakat dinlemeye zihnin yanı sıra duyguları da dahi etmiştir.

Dinleme öğrenme sonucu oluşan bir beceridir. Dinleme becerisi belirli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilir. Dinleme etkinliğinde isteğe bağlılık ve seçicilik olduğu için kişi duyduğu seslerden istediklerini dinler.

Dinleme, konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajları doğru olarak anlayabilme etkinliği olarak tanımlanmaktadır (Özbay, 2005: 11). Günlük hayatımızın her safhasında düşünmeye başvurmaksızın ve enerjimizi çok fazla harcama ihtiyacı hissetmeden etrafımızda olup biteni anlamlandırmak için başvurduğumuz zihinsel yeteneklerden birisi olan dinleme, içinde bulunduğumuz zamanda teknolojinin imkânlarının bu denli gelişmiş olmasına rağmen iletişim becerilerimizin temelini oluşturmaya devam edecektir (Temur, 2001: 62). Gürge'n'e (2008) göre dinleme; konuşma veya okuma becerileri aracılığıyla ulaşan mesajları algılayabilme ve uyarana tepki verme sürecidir. Aras, (2004:1) ise dinlemeyi bireyin işittiği seslerden bir kısmını iradesiyle algılaması süreci olarak tanımlar. Dinleme, bir hedef doğrultusunda zihinsel işlemler gerektiren bir faaliyettir (Epcan 2013). Aydın'a (2018) göre dinleme ile ilgili tanımlardan ortaya şu ortak özellikler çıkmaktadır:

Dinleme dört temel dil becerisinden biridir.

Dinleme bireyin öğrenip öğreteceği bir beceridir.

Dinleme önceden belirlenmiş bir hedef için yapılıdır.

Dinlemenin ana noktası anlama oluşturmaktır.

Etkili bir iletişimle mesajın alınması ve anlamlandırılması vardır.

İşitmeyi de içinde barındıran etken ve basit olmayan bir süreçtir.

Bireyin isteği dâhilinde zihinde gerçekleşen bir beceridir.

Dinleme farklı bilişsel süreçlerden oluşan ve değişik boyutları olan bir beceridir.

Demircan'a (2019) göre dinleme becerisi ile izleme becerisi bir bütündür. İyi bir dinleyici aynı zamanda iyi bir izleyicidir. Çünkü dinleme esnasında konuşan kişinin jest ve mimikleri konuşmasını tamamlar. Dinleyici sesin yanında görme-ye dayalı ve konuşmayı tamamlayan bu ifadeleri de algılar. Dinlemenin olduğu yerde izleme, izlemenin olduğu yerde de dinleme vardır. Ayrılmaz iki beceri olan dinleme ve izleme birlikte geliştirilmelidir. Ancak sadece ses varsa dinleme, duyulanı algılayıp anlamlandırma anlamına gelir. Buradan hareketle dinleme, bir konuşanın ya da konuşma kaynağının ilettiği sözel ve görsel iletileri algılayıp anlamlandırma süreci şeklinde tanımlanabilir. Aynı şekilde Aras da (2004: 4) etkili iletişimde en önemli ögenin dinleme olduğunu vurgular.

Günümüzde dinleme pek çok alanda kullanılmaktadır. Dinleme gerek öğrenme-öğretme ortamında gerekse sosyal hayatta bazen isteyerek bazen de farkında olmadan gerçekleştirdiğimiz bir beceridir. Sosyal hayatta dinlemenin önemi insanlar tarafından tam anlaşılammıştır (Aytan ve Güney, 2012: 13). Bu nedenle Cossit (1978:36) dinleme becerisinin ilkokuldan başlanarak sistemli ve kademeli olarak kazandırılması gerektiğini savunmuştur.

Salopek, (1999: 58) dinlemenin iş hayatında da önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir. İş hayatında başarılı olan insanların ortak yönlerinin dinleme olduğunu belirtmiş, bunu da Kuzey Amerika'da yapılan bir araştırma ile desteklemiştir. Bu araştırmaya göre yöneticilerin %80'i iş hayatındaki en önemli becerilerinin dinleme olduğunu söylemiştir.

Ediger'e (2002: 3) göre iyi bir dinleyici olmanın başlıca sebepleri şunlardır:

Toplumsal nezaket kuralları karşımızdakini dikkatlice dinlememizi gerektirir.  
İyi bir dinleyici, dinleme yoluyla karşısındakinden pek çok şey öğrenir.

Dinleme alışkanlığının oluşması dinleme yoluyla öğrenmenin de sürekli olmasını sağlar.

Dinlemeyen biri dinlenen konuyu takip edemez, dolayısıyla da dinlenen konuyla ilgili sorulara cevap veremez. Bu şekilde bir zor durumda kalmamak için iyi bir dinleyici olmak gerekir.

Herhangi bir tartışmada etkin olunabilmesi için iyi bir dinleyici olunmalı.

Dinlemediği için yönlendirmeleri uygulayamayan biri tekrara başvuracak ve bu da zaman kaybına neden olacaktır.

Tam bir iletişiminin gerçekleşmesi için iki tarafın da iyi bir dinleyici olması gerekir.

Kaliteli dinleme alışkanlığı okulda gerçekleştiği için burada edinilen kaliteli dinleme alışkanlığı toplumsal alanda da kendini gösterir.

İyi birer dinleyici olan iki kişi arasındaki ilişki sağlam temellere oturmuştur.

Temur (2001:62) ise ilkokulun birinci yarısında öğrencilerin sınıf içerisindeki zamanlarının %50-70'ini öğretmenini dinleyerek geçirdiğini ve öğrencilerin dinleme alışkanlığı edinmelerinde öğretmenlerin önemli bir yeri olduğunu belirtmiştir.

Batı'da dinleme, unutulmuş bir dil becerisi olarak görülmektedir. Türkiye'de de durum farklı değildir (Çiftçi, 2001). Bu durum, araştırmalara da yansımaktadır. Coşkun, Özçakmak ve Balcı (2012), Türkiye'de 1981-2010 yılları arasında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin dil becerileri arasındaki oranını araştırmıştır. Okuma becerisiyle ilgili yüksek lisans ve doktora tezi 239 iken dinleme becerisi ile ilgili çalışma sayısı 32'dir. Topçuoğlu-Ünal ve Özer (2014) ise dinleme becerisi ile ilgili Türkiye'de son yirmi yılda yazılan kitap, makale, bildiri ve tezlerin sayısına ilişkin bir araştırma yapmışlardır. Bu alanda, yirmi yılda sadece 160 çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Osada (2004) da son otuz yıldaki dinlediğini anlama becerisi ile ilgili yapılan çalışmaları gözden geçirmiştir. Bu incelemeler sonucunda, dinlediğini anlama becerisinin ihmal edildiği ve literatürde dinlediğini anlama ile ilgili çalışmaların okuduğunu anlamaya ile kıyasladığında daha az olduğu vurgulanmaktadır.

### Çalışmanın Amacı ve Önemi

Farkındalık, görülmesi veya bilinmesi gereken bir şeyi bilme, kavranması gereken bir şeyi dikkat etme durumudur (TDK, 2019). Dinleme becerisi farkındalığı ise dinlemenin önemini ve yararını bilme olarak tanımlanabilir. Okullarda çocuklara farklı dinleme etkinlikleri yaptırmak, onların yetişkin olduklarında daha iyi dinleyiciler olmalarına katkıda bulunacaktır (Funk ve Funk, 1989: 661). Cossit'e (1978:36) göre dinleme becerisi, ilkokuldan başlanarak sistemli ve kademeli olarak bireylere kazandırılmalıdır. Öğrencilere dinleme farkındalığı kazandırmak ve bunu geliştirmek dinlemenin verimliliğini yükseltmek açısından oldukça önemlidir. Verimli dinleyebilme, diğer dil becerilerinin gelişmesine de hizmet eder.

Bütün eğitim sistemlerinde olduğu gibi MEB'in de hedefleri arasında sağlıklı, iyi iletişim kuran nesiller yetiştirmek bulunmaktadır. **Öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin farkındalıklarının incelenmesi, öğrencilerde dinleme becerisinin gelişmesi bakımından önemlidir.** Literatüre bakıldığında öğrencilerde dinleme becerilerini ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Fakat öğrencilerin dinleme becerilerine ilişkin durumlarının bilinmesi, dinlemenin önemli bir dil becerisi olması ve diğer dil becerilerini etkilemesi nedenleriyle önem arz etmektedir. Bu anlamda öğrencilerin genelde dinleme becerilerinin, özelde ise dinlemeye ilişkin farkındalıklarının incelenmesi bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Çalışmanın sonuçlarının uygulayıcılar ve araştırmacılar için önem arz ettiği düşünülmektedir. Zira bu çalışmada, öğrencilerde dinleme farkındalığının hangi değişkenler bakımından anlamlı farklılık arz ettiği ortaya konulmaktadır.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Nicel olan bu çalışmada, tarama yöntemi kullanılarak mevcut durumu yani 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri farkındalıklarının bazı değişkenlere göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Karasar'a (2015) göre tarama modeli, birey veya nesnelere buldukları koşullar içerisinde değerlendiren, birey veya var olan durumları müdahale etmeden yansıtan bir bilimsel araştırma çeşididir. Farklı bir tanımda ise tarama modeli mevcut durumu ortaya koyması, araştırmanın amacına uygun olması, geniş örneklem üzerinde çalışma imkânı sunması, araştırmaya katılanların bir konu ya da olayla ilgili görüşlerini belirlemesi nedeniyle kullanılan bir araştırma türü olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010: 16).

### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Bursa ili Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım merkez ilçelerinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre seçilen 576 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Amaçsal (amaçlı) örnekleme, olasılıklı ve seçkisiz olmayan bir örnekleme çeşididir. Amaçsal örnekleme araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi bakımından zengin durumların seçilerek derinlemesine inceleme yapılmasını sağlayan bir örnekleme türüdür. Amaçsal örnekleme daha çok belirli kriterleri karşılayan veya belli özelliklere sahip durumlarda çalışılmak için kullanılır (Büyüköztürk, vd., 2010: 89).

### 2.3. Veri Toplama Araçları

#### Dinleme Becerisi Farkındalık Anketi:

Çalışmada veriler Şahin ve Aydın (2009) tarafından geliştirilen ve 46 maddeden oluşan "Dinleme Becerisi Farkındalık Anketi" ile toplanmıştır. Anket insanların hayat koşullarını, davranışlarını, inançlarını veya tutumlarını belirleme amacıyla hazırlanan çeşitli sorular bulunan bir araştırma formudur. Anketin diğer veri toplama araçlarına kıyasla avantajı, çeşitli bölgelerden çok daha büyük gruplara hızlı bir şekilde uygulanabilir ve maliyeti diğer veri toplama araçlarına göre daha düşük olmasıdır (Büyüköztürk, vd., 2010: 126).

Anket hazırlanırken 4'lü Likert tipi dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Dereceleme ölçeğindeki sorular, cevapların bulunduğu bir derecelendirme ölçeği üzerinde toplanmasıyla oluşur. Likert tipi derecelendirme ölçekleri daha çok tutum gibi psikolojik özellikleri ölçmede, herhangi bir konudaki görüşleri belirlemede veya bir davranışın sıklığını belirlemede kullanılır. Likert tipi dereceleme ölçeklerine sosyal bilim araştırmalarında sıkça başvurulur (Büyüköztürk, vd., 2010: 131-132).

Anket maddelerinin madde-toplam korelasyonları, ,297 ile ,545 arasında değişmektedir; güvenilirlik katsayısı ise ,916 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla bu çalışmada da Cronbach Alpha güvenirlik analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamında 6. sınıf öğrencilerine uygulanan ölçeğe ait Cronbach Alpha güvenirlik analizi sonucu ,90 olarak hesaplanmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmada kullanılan Dinleme Becerisi Farkındalık Anketi'ne ek olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

#### 2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulama aşamasında araştırmacı, uygulama için daha önceden kolay ulaşılabilmek için göz önünde bulundurularak tespit edilmiş okullara bizzat anket formunu elden ulaştırmıştır. Uygulamaya başlamadan önce araştırmacı çalışmanın amacı, tahmini ne kadar sürede sonlanacağı, katılımın zorunlu olmadığı ve istenilen zamanda çalışmanın sonlandırılabilmesi gibi konularda hatırlatmalar yaparak araştırmaya başlamıştır. Katılımcıların anket formunu doldurmaları 20-25 dakika aralığında sürmüştür.

#### 2.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 21.0 paket programından yararlanılmıştır. Bağımlı değişken olan Dinleme Becerisi Farkındalık Anketi'ne ilişkin toplam puanlar ile bağımsız değişkenler arasındaki farklılıkları tespit etmek amacıyla dağılımın normallik göstermesi durumunda t-testi ve tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA); dağılımın normallik göstermemesi hâlinde ise Welch testinden yararlanılmıştır.

Bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki tespit edilen farklılığın hangi değişkenler lehine olduğunu tespit için ise Post-hoc testlerinden, dağılımın normalliğinde Scheffe, normalliğin olmadığı durumlarda ise Tamhane testlerinden yararlanılmıştır.

### 3. Bulgular

“Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıkları Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular” ve bu bulgulara ilişkin yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 1:

Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Erkek	319	90,5580	22,39066	555	4,208	,000
Kadın	238	82,5462	22,01447			

Tablo 1' deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların dinleme becerileri farkındalıklarına ilişkin toplam puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu farklılık erkek öğrencilerin lehinedir.

Tablo 2:

Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Kendine Ait Oda Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Kendine Ait Oda	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Var	351	85,3048	23,45490	554	2,261	,008
Yok	205	90,3805	20,60582			

Tablo 2' deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların dinleme becerileri farkındalıklarına ilişkin toplam puanları ile kendilerine ait odalarının bulunma durumları değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu farklılık kendilerine ait odaları olmayan öğrencilerin lehinedir.

Tablo 3:

Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken			N	$\bar{X}$	S		
Kitap Okuma Sıklığı	(1) Hiç okumuyorum		28	99,3214	26,39733		
	(2) haftada 1		142	86,3732	21,58690		
	(3) haftada 2		89	76,9663	21,40967		
	(4) ayda 1		103	90,8350	21,45634		
	(5) ayda 2		94	90,1596	22,84982		
	(6) ayda 2 den fazla		72	81,6667	18,47190		
	(7) yılda 1 ya da 2		27	101,5556	22,59567		
	Varyansın	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Kayınağı						
	Gruplar Arası	23480,928	6	3913,488	8,317	,000	3-1 3-4
Gruplar İçi	257871,692	548	470,569			3-5	
Toplam	281352,620	554				3-7	

6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Farkındalıklarının  
Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Tablo 3'teki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların dinleme becerileri farkındalıklarına ilişkin toplam puanları ile kitap okuma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu farklılık, “yılıda 1 ya da 2”, “ayda 2” ve “ayda 1” kitap okuyanlarla karşılaştırıldığında “haftada 2” kitap okuyanların lehine ve “hiç okumayanlar”la karşılaştırıldığında “haftada 2” kitap okuyanların lehinedir.

Tablo 4:

Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Kendine Ait Kitaplık, Raf Bulunma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Kendine Ait Kitaplık/Raf	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Var	501	86,2415	22,68355	550	2,732	,006
Yok	51	95,2549	19,90964			

Tablo 4' teki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların dinleme becerileri farkındalıklarına ilişkin toplam puanları ile kendilerine ait kitaplık/raf bulunma durumları değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu farklılık, kendine ait kitaplık / raf bulunmayanların lehinedir.

Tablo 5:

Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Annenin Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken			N	$\bar{X}$	S		
A n n e n i n K i t a p / D e r g i / G a z e t e O k u m a S ı k l ı ğ ı	(1) Hiç		121	93,9174	22,52132		
	(2) Her gün		98	79,1429	22,38602		
	(3) Ara sıra		334	87,1287	21,91270		
	V a r - y a n s ı n	KT	sd	KO	F	p	Fark
	K a y - n a ğ ı						
	Grup- l a r A r a s ı	11823,482	2	5911,741	12,071	,000	1-2
	Grup- l a r İ ç i	269370,638	550	489,765			3-2
T o p - l a m	281194,119	552					

Tablo 5'teki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların dinleme becerileri farkındalıklarına ilişkin toplam puanları ile annenin kitap/dergi/gazete okuma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu farklılık, an-



neleri her gün kitap okuyanlarla karşılaştırıldığında anneleri hiç kitap okumayan öğrencilerin lehine ve anneleri her gün kitap okuyanlarla karşılaştırıldığında anneleri ara sıra kitap okuyan öğrencilerin lehinedir.

Tablo 6:

Katılımcıların Dinleme Becerileri Farklılıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Babanın Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı İçin Welch Testi Sonuçları

Değişken				N	$\bar{x}$		S
Babanın Kitap/Dergi/Gazete Okuma Sıklığı	(1) Hiç			152	96,5000		23,07603
	(2) Her gün			86	80,1744		19,64520
	(3) Ara sıra			306	84,0719		21,47881
	<b>V a r - yansın</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Fark</b>
	Gruplar Arası	20345,402	2	10172,701	21,674	,000	1-2
	Gruplar İçeri	253920,802	541	469,355			1-3
	Toplam	274266,204	543				

Tablo 6'daki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların dinleme becerileri farklılıklarına ilişkin toplam puanları ile babanın kitap/dergi/gazete okuma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu farklılık, babaları her gün kitap okuyanlarla karşılaştırıldığında babaları hiç kitap okumayanların lehine ve babaları ara sıra kitap okuyanlarla karşılaştırıldığında babaları hiç kitap okumayan öğrencilerin lehinedir.

Tablo 7:

Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Müzik Dinleme Sıklığı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken				N	$\bar{X}$	S	
M ü z i k D i n l e m e Sıklığı	Hiç			11	88,1818	24,94321	
	Nadiren			30	87,9333	24,79145	
	Ara sıra			154	88,0844	22,65252	
	Çoğu zaman			169	85,8935	22,00326	
	Her zaman			189	87,1852	22,82618	
	<b>V a r - yansın</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Fark</b>
	<b>K a y - nağı</b>						
	Grup- l a r Arası	430,322	4	107,581	,209	,933	
Grup- lar İçi	281846,007	548	514,318			----	
T o p - lam	282276,329	552					

Tablo 7'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların dinleme becerileri farkındalıklarına ilişkin toplam puanları ile müzik dinleme sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 8:

Katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik Toplam Puanlarının Arkadaş ve Yakınlarına Ait Sorunları Dinleme Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Arkadaş ve Yakınlarına Ait Sorunları Dinleme	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Seviyorum	497	85,9256	21,97957	555	3,681	,000
Sevmiyorum	60	97,1500	24,93097			

Tablo 8' deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların Dinleme Becerileri Farkındalıklarına Yönelik toplam puanları ile arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinleme değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu farklılık, arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinlemeyi sevmeyen öğrencilerin lehinedir.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiş, sonuçlar ilgili diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Bununla birlikte ilgili araştırmalarla ilişkisini ortaya koymak amacıyla tartışmaya ve bulunan sonuçlara dayalı olarak bazı önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisine ilişkin farkındalıklarını bazı değişkenler açısından incelemektir. Dinleme becerisi konusunu ele alan ulusal ve uluslararası araştırma sayısının az olması, araştırma bulgularının önceki araştırma bulgularıyla ilişkilendirilmesi konusunda bir sınırlılık oluşturmaktadır.

Dinleme becerisinin bazı değişkenler açısından incelendiği çalışmalardan biri, Yangın'ın (1998) "Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede ELVES Yönteminin Etkisi" başlıklı doktora çalışmasıdır. Bu tezde, ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesi için Türkçe dersinde uygulanan ELVES yönteminin öğrenme düzeyine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisinin olup olmadığı; bu etkinin, zekâ bölümü, takvim yaşı, aylık gelir seviyesi, annenin ve babanın öğrenim durumuna göre değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenme seviyesinin kalıcılığı bakımından iki grup arasında bir farklılık bulunamamıştır. Zekâ bölümü, takvim yaşı, aylık gelir seviyesi ve anne-babanın öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Arslan'ın (2009) yapmış olduğu çalışmada ise okul öncesi eğitimin dinleme ve okuma eğitimindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonunda, okul öncesi eğitimin okuduğunu ve dinlediğini anlamada öğrencilere olumlu yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte cinsiyet değişkenine göre, okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasında okuduğunu ve dinlediğini anlama açısından bir farklılık bulunmamıştır.

Bu araştırmada, katılımcıların dinleme becerisi farkındalıklarının "*cinsiyet, kendine ait oda, kitap okuma sıklığı, kendine ait kitaplık/raf, annenin kitap/dergi/gazete okuma sıklığı, babanın kitap/dergi/gazete okuma sıklığı, arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinleme*" değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ancak "*müzik dinleme sıklığı*" değişkeninin dinleme beceri farkındalığında anlamlı farklılık yaratmayan bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, katılımcıların dinleme becerileri farkındalıklarına ilişkin toplam puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın erkek katılımcılar lehine olduğu tespit edilmiştir. Araştırma, cinsiyetin dinleme becerileri farkındalıklarına ilişkin toplam puanlarda anlamlı bir farklılık yaratması sonucu bakımından Arslan (2009), Temur (2010), Melanlioğlu (2011) ve Demircan'ın (2019) araştırmalarından ayrılmaktadır. Zira Temur'un (2010) araştırmasında, dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyinde cinsiyete dayalı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Melanlioğlu'nun (2011) üstbilişsel dinleme farkındalığı ile ilgili araştırmasında cinsiyete göre anlamlı bir

farklılık olduğu belirlenmiş ancak bu farklılığın kadın katılımcılar lehine olduğu anlaşılmıştır. Demircan'ın (2019) araştırmasında da cinsiyete göre dinleme farkındalığında anlamlı farklılığın olduğu, bu farklılığın da kadın öğrenciler lehine olduğu saptanmıştır. Araştırma bu sonucuyla alanyazındaki kadınların dil becerileri konusunda daha iyi düzeyde olduğu sonucunu destekleyen diğer çalışmalardan da ayrılmaktadır (Çelebi, 2008; Dumanlı, 2014; İnnalı, 2014; Taşgın, 2015).

Araştırmanın bir başka sonucuna göre, katılımcıların dinleme becerileri farkındalıklarına ilişkin toplam puanları ile “anne ve babanın kitap / dergi / gazete okuma durumu” değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılardan anne ve babaları hiç kitap/dergi/gazete okumayan veya az okuyanların dinleme becerileri farkındalıklarının seviyesinin anne ve babaları daha çok okuyanlara göre daha yüksek olması şu şekilde açıklanabilir: Okuma alışkanlığı olmayan anne ve babaların iletişimlerinin ve anlama eylemlerinin dinlemeye dayalı olabilir ve onların bu alışkanlıkları çocuklarına da yansımış olabilir.

Araştırmanın bir başka sonucuna göre, katılımcıların dinleme becerileri farkındalıklarına ilişkin toplam puanları ile “kendine ait bir odası olma durumu” değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılardan kendilerine ait odası bulunmayanların dinleme becerileri farkındalıkları seviyesi, kendine ait odası bulunanlarınkinden daha yüksektir. Bu durum katılımcıların odalarını aileden biriyle (kardeş vb.) paylaşıyor olmalarının daha fazla dinleme eylemine daha fazla başvuruyor olmaları, dolayısıyla dinleme becerilerinin daha gelişmiş olması, bunun da dinleme becerisi farkındalığını da geliştirdiği şeklinde açıklanabilir.

Çalışmanın bir başka sonucuna göre, katılımcıların dinleme becerileri farkındalıklarına ilişkin toplam puanları ile “kitap okuma sıklığı” değişkeni arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Daha az kitap okuyan katılımcıların dinleme becerileri farkındalıklarının daha fazla kitap okuyanlarınkinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan evde kendisine ait kitaplık/raf bulunmayan katılımcıların dinleme becerisi farkındalıklarının kendisine ait kitaplık/raf bulunmayanlarınkinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu iki sonucun birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Okuma alışkanlığı kazanamamış ya da bu alışkanlığı gelişmiş düzeyde olmayan öğrencilerin dinleme eylemine, becerilerine daha sık başvurdukları, iletişimlerinin dinleme eylemi üzerine kurulu olduğu, bunun da dinleme farkındalıklarını geliştirmiş olması, böyle bir sonuca ulaşılmış olmasını etkilemiş olabilir.

Bir başka sonuca göre, arkadaş ve yakınlarına ait sorunları dinlemeyi sevmeyen katılımcıların dinleme becerileri farkındalıklarının sorunları dinlemeyi sevenlere göre daha yüksektir. Buradan hareketle dinleme becerisi farkındalığının dinlenecek şeyleri seçme farkındalığını, bilincini de geliştirdiği söylenebilir. Dinleme becerisi farkındalığı daha yüksek olan öğrencilerin bir arkadaş ya da yakınları onlarla konuşmaya başlayınca konuşmanın içeriğine göre dinlememe, iletişime devam etmeme şeklinde bir tepki verdikleri, seçici davrandıkları düşünülebilir.

#### 4.1. Öneriler

Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri farkındalıklarını incelemek amacıyla yapılan bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir.

##### Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Öğrencilerde dinleme becerisi farkındalığının gelişmesi için Türkçe dersi dışındaki derslerde de dinleme aktiviteleri gerçekleştirilebilir.

Öğrencilerde dinleme becerisi farkındalığının gelişmesi için Türkçe öğretmenleri dinleme etkinliklerine daha fazla zaman ayırabilir.

Öğrencilerde dinleme becerisi farkındalığının gelişmesi için öğrencilere sunulan dinleme metinlerinin tiyatrocı, spiker ya da seslendirme konusunda uzman ve tecrübeli diğer kişilere okutulmasına dikkat edilmelidir.

##### Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Dinleme becerisi farkındalığının başka değişkenlerle ilişkisini inceleyen ilişkisel araştırmalar yapılabilir.

Dinleme becerisi farkındalığını etkileyen etmenlerin belirlenmesine yönelik nitel araştırmalar yapılabilir.

Katılımcı sayısı artırılarak aynı demografik değişkenler üzerinden araştırma tekrar edilebilir.

### Kaynakça

- AĞCA, Hüseyin, (1999), *Sözlü Anlatım*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- AĞCA, Hüseyin, (2001), *Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçenin Kullanımı*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- AKSAN, Doğan, (1998), *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- AKTAŞ, Şerif ve GÜNDÜZ, Osman, (2004), *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- AKYOL, Hayati, (2008), *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ARAS, Bülent, (2004), İlköğretimde *Dinleme Anlama Becerisinin Geliştirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ARSLAN, AKİF, (2009), “Okul Öncesi Eğitimi Almış ve Almamış İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Anlama Eğitimindeki Farklılıklar”, *Ekev Akademi Dergisi*, 13(40), 1-12.
- ARSLAN, ŞEYMA, (2018), *Dinleme/İzleme Türlerinin Terim Ve Tasnif Bakımından Karşılaştırmalı İncelemesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- AYTAN, Talat ve GÜNEY, Nail, (2012), *Türkçe Öğretiminde Aktif Öğrenme Uygulamaları (Dinleme Becerisi)*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, KILIÇ-ÇAKMAK, Ebru, AKGÜN, Ö. Erkan, KARADENİZ, Şirin ve DEMİREL, Funda, (2010), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- CARTER, Carol, BSHOP, Joyce ve KRAVTS, S. Lyman, (2002), *Key to Effective Learning*, New Jersey: Printice Hall.
- COSSIT, Mark, (1978). *Curriculum Guide For Elementary Language Arts*, Alberta Education.
- COŞKUN, Eyyup, ÖZÇAKMAK, Hüseyin ve BALCI, Ahmet, (2012), “Türkçe Eğitiminde Eğilimler: 1981-2010 Yılları Arasında Yapılan Tezler Üzerine Bir Meta-Analiz Çalışması”, *Türkçenin Eğitimi Öğretimi Üzerine Çalışmalar*, (Ed: E. Yılmaz, M. Gedizli, E. Özcan ve Y. Koçmar), Ankara: Pegem A Yayıncılık, 204-212.
- ÇELEBİ, H. Murat, (2008), İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin *olay ve düşünce yazılarına göre dinleme becerilerinin değerlendirilmesi*, *Muğla örneği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Muğla.
- ÇİFTÇİ, M. (2001). “Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, II (2), 165-174.

DEMİRCAN, Uğur ve AYDIN, Seçkin, (2019), “Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/İzleme Öz-Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, XXVII, 4, 1517-1527.

DEMİREL, Özcan, (1999), *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, İstanbul: MEB Basımevi.

DEMİREL, Özcan, (2004), *Türkçe Öğretimi (Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin)*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DOĞAN, Bahar, (2017), *Strateji Temelli Dinleme Etkinliklerinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisiyle Strateji Kullanma Düzeyine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

DUMANLI, Muazzez, (2014), *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Durmuş, İsmail, (2019), *Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Farkındalıklarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

EDİGER, Marlow, (2002), “Listening and the Language Arts”, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED469149.pdf> adresinden 07.12.2019 tarihinde ulaşım sağlandı.

ERGİN, Akif, (1998), *Öğretim Teknolojisi-İletişim*, Ankara: Anı Yayıncılık.

EVLİYAOĞLU, Gökhan, (1973), *Konuşma Sanatı*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

FUNK, Hal D. ve FUNK, Gary D., (1989), “Guidelines for Developing Listening Skills”, *The Reading Teacher*, XLII, 9, s.660-663.

GEREZ TAŞGIN, Fatma, (2015), *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Öz Yeterlikleri İle Öğrenme Stillerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

GÜNEŞ, Firdevs, (2007a), *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayınları.

GÜNEŞ, Firdevs, (2007b), *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayınları.

GÜNEŞ, Firdevs, (2009), *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

GÜRCAN, H. İbrahim, (1999), *Okuma Alışkanlığı ile Kitap Yayıncılığının Kültürel İletişim ve Teknolojisine Bağlı Sorunları Karşısında Türkiye Koşulları Temelinde Bir Model Önerisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

İNNALI, H. Özgür, (2014), İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

KAPLAN, Mehmet, (1992), *Kültür ve Dil*, İstanbul: Dergâh Yayınları.

KARASAR, Niyazi, (2015), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

KAVCAR, Cahit, OĞUZKAN, Ferhan ve AKSOY, Özlem, (2002), *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Ankara: Anı Yayıncılık

MEB (2006), İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MELANLIOĞLU, Deniz, (2011), “Üstbiliş Stratejileri Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi”, *Millî Eğitim Dergisi*, 181, 53-64.

OSADA, Nobuko, (2004), Listening Comprehension Research: A Brief Review of the Past Thirty Years, *Dialogue*, 3, 53-66.

Özbay, Murat, (2005), *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*, Ankara: Akçağ Yayınları.

ÖZDEMİR, Emin, (1999), *Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

ÖZKAN, Mustafa, (1996), İletişim, Dil ve Kültür, *Türk Edebiyatı*, 277,19-20.

SALOPEK, J. Jennifer, (1999). “Is Anyone Listening?”, *Training Development*, 53:9, 58-59.

SEVER, Sedat, (1998), “Dil ve İletişim (Etkili Yazılı ve Sözlü Anlatım)”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 51-66.

SEVER, Sedat, (2004), *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.

TAŞER, Suat, (2000), *Konuşma Eğitimi*, İstanbul: Papirüs Yayınevi.

TAZEBAY, Atilla, (1997), İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu *Anlamaya Etkisi*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

TDK (2019). *Güncel Türkçe Sözlük*, <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 19.11.2019 tarihinde erişim sağlandı.

TEMUR, Turan, (2010), “Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi”, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 303-319.



TOPÇUOĞLU ÜNAL, Fulya ve ÖZER, Fatih, (2014), “Türkçe Öğretiminde Dinleme Eğitimi Üzerine Kaynakça Çalışması”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, III (2), 203-218.

YANGIN, Banu, (1998), *Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede Elves Yönteminin Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

YÜKSEL, Hâluk, (2008), *Etkili İletişim*, Ankara: Pegem Yayınları.

### Extended Abstract

Examination of students' awareness of listening skills is important for the development of listening skills in students. When the literature is examined, it is seen that there are limited studies on listening skills in students. However, it is important for students to be aware of their listening skills, because listening is an important language skill and affects other language skills. In this sense, it is a necessity to examine the students' listening skills in general and their awareness about listening in particular. The results of the study are thought to be important for practitioners and researchers. Because, in this study, it is revealed that the listening awareness among students is significant in terms of which variables.

In this quantitative study, it was examined whether the listening skills awareness of 6th grade students showed statistically significant differences according to some variables by using the screening method. According to Karasar (2015), the screening model is a type of scientific research that evaluates individuals or objects in their conditions and reflects individual or existing situations without interfering. In a different definition, the screening model can be defined as a type of research used because it presents the current situation, is suitable for the purpose of the research, offers the opportunity to work on large samples, and determines the views of the participants about a subject or event (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2010: 16).

The study group of the research consists of 576 6th grade students selected according to easily accessible status sampling method in Nilüfer, Osmangazi and Yıldırım central districts of Bursa province in 2017-2018 academic year. Purposive sampling is a probable and non-random sampling. Purposeful sampling is a type of sampling that provides in-depth analysis by selecting information-rich situations depending on the purpose of the research. Purposeful sampling is used to work in situations that meet certain criteria or have specific characteristics (Büyüköztürk, et al., 2010: 89). In this study, the data were collected by "Listening Skills Awareness Questionnaire Şahin developed by Şahin and Aydın (2009). The questionnaire is a research form with various questions prepared to determine people's living conditions, behaviors, beliefs or attitudes. The advantage of the survey over other data collection tools is that it can be applied quickly to groups much larger than various regions and the cost is lower than other data collection tools (Büyüköztürk, et al., 2010: 126). A 4-point Likert scale was used to prepare the questionnaire. The questions on the rating scale are formed by aggregating the answers on a rating scale. Likert-type rating scales are mostly used to measure psychological characteristics such as attitudes, to determine opinions on any subject or to determine the frequency of a behavior. Likert-type grading scales are frequently used in social science research (Büyüköztürk, et al., 2010: 131-132). Item-total correlations of the questionnaire items ranged from 297 to 545; The reliability coefficient was calculated as 916. In order to test the reliability of the scale, Cronbach Alpha reliability analysis was per-

formed in this study. As a result of the Cronbach's alpha reliability analysis of the scale applied to 6th grade students, 90 was calculated.

In addition to the Listening Awareness Questionnaire used in the research, a personal information form developed by the researcher was used.

During the implementation phase of the research, the researcher personally delivered the questionnaire form to the schools which were previously determined by considering easy accessibility for the application. Before starting the application, the researcher started to research by reminding them about the purpose of the study, how long the estimated time will end, participation is not obligatory and the study can be terminated at any time. Participants took 20-25 minutes to complete the questionnaire.

SPSS 21.0 package program was used in the analysis of the data obtained in the study. In order to determine the differences between the total scores of the dependent variable, Listening Awareness Questionnaire and independent variables, t-test and one-way ANOVA were used to determine if the distribution was normal; If the distribution was not normal, the Welch test was used.

In order to determine which variables are in favor of the difference between the dependent variable and independent variables, Post-hoc tests, Scheffe in the normality of the distribution and Tamhane tests in the absence of normality were used.

In this study, it was concluded that participants' awareness of listening skills showed statistically significant differences according to the following variables: "gender, own room, frequency of reading books, own library / shelf, mother's books / magazines / newspapers reading frequency, father's books / magazines / newspapers frequency of reading, listening to problems of friends and relatives"

When the results of the study were examined, it was found that there was a significant difference between the total scores of the participants regarding their listening skills awareness and the gender variable and this difference was in favor of the male participants. The study differs from the researches of Arslan (2009), Temur (2010), Melanlıoğlu (2011) and Demircan (2019) as a result of making a significant difference in total scores regarding gender awareness of listening skills. In the study of Temur (2010), it was concluded that there were no gender-based differences in the level of comprehension of listening skills of university students before and after the listening texts. Melanlıoğlu's (2011) study of metacognitive listening awareness revealed a significant difference in terms of gender, but it was found to be in favor of female participants. In the study of Demircan (2019), it was found that there is a significant difference in listening awareness according to gender and this difference is in favor of female students. With this result, the study differs from other studies supporting the conclusion that women in the literature are better at language skills (Çelebi, 2008; Dumanlı, 2014; İnnalı, 2014; Taşgın, 2015).

The other result of the study is that the "frequency of listening to music" variable is not a statistically significant difference in listening skill awareness.

Based on the results of this study conducted to examine the listening skills awareness of 6th grade students, the following suggestions can be made.

#### Suggestions for Practitioners

- Listening activities can be carried out in courses other than Turkish to improve students' listening skills awareness.
- Turkish teachers can devote more time to listening activities in order to improve listening skills awareness among students.
- In order to improve students' listening skills awareness, attention should be paid to the listening texts presented to the students to be read by the theater actor, announcer or other experts and experienced in vocalization.

#### Suggestions for Researchers

- Relational research can be conducted to examine the relationship between listening skill awareness and other variables.
- Qualitative research can be conducted to determine the factors that affect listening skill awareness.
- The research can be repeated on the same demographic variables by increasing the number of participants.



# Erginlenme Törenlerinde Sempatik Büyüler

## Sympathetic Magics in The Adulthood Ceremonies

Emine TAŞ\*

### Öz:

İnsanoğlunun ruhlar âleminde başlayan erginlenme süreci anne rahmine düştüğü andan itibaren bu dünyada da devam etmektedir. İnsanın söz konusu macerası doğumla birlikte biyolojik süreçten kültürel sürece evrilir. Doğum, ilahi kaynaklarda insanoğlunun bir alemde başka bir aleme geliş anlamına geldiği gibi antropolojik düşünce sistemini esasına göre ise insana bir kimlik ve yeni bir statü kazandıran olgu olarak tanımlanabilir. Doğumla birlikte insanoğlu, sahip olduğu yeni kazanımlarla zorlu ve engellerle dolu bir yolculuğa sürüklenir.

İnsanoğlunun verdiği her sınav, yaşadığı her kriz onun kültürel açıdan bir üst statüye geçmesini sağlamaktadır. İnsanın başardığı her sınav, onun toplum içerisinde olgunluğa eriştiğinin, belli yetenekler kazandığının, yeni bir kimlik ve kişiliğe büründüğünün işareti olarak da anlaşılabilir. Erginleme, insanın ait olduğu toplum tarafından kabul olarak anılabilir ve bu kabul, mutlaka bir törenle gerçekleştirilerek kutsiyet kazanır. Literatürde bu törenlere “geçiş ritüelleri” veya “erginlenme törenleri” adı verilmektedir.

Her erginlenme töreni bir kriz atlatma işlemi olduğu için ister istemez birtakım büyüsel uygulamalara ihtiyaç duymaktadır. Bu uygulamalarla krize maruz kalan kişiye gelebilecek kötülükler def edilmiş, iyilikler, bereketler ve ihsanlar kazanılır.

\*Doktora Öğrencisi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türkiye, eminetas5050@gmail.com.

mış sayılır. Bu bağlamda kültüre dahil hangi uygulamaya bağlı olursa olsun büyüler genel olarak olumlu (kara büyü) ve olumsuz (ak büyü) olmak üzere iki çeşittir. Olumsuz büyüler, kara büyü, tabu olarak kabul edilirken, asıl çalışma konusuyla alakalı olan sempatik büyüler ise olumlu büyülerin içinde değerlendirilmektedir.

Bu çalışma üç başlıktan oluşmaktadır; birinci başlıkta, “Erginlenme Nedir? “Erginlenme Denildiğinde Neler Anlaşılmadı?” şeklinde teorik çerçeve ve kavramsal açıklamalara yer verilmiştir. İkinci başlıkta ise, “Büyü Nedir? “Sempatik Büyü Nedir?” “Sempatik Büyü Çeşitleri Nelerdir?” gibi sorulara cevap aranmıştır. Üçüncü başlıkta ise bu bilgilerden hareketle örneklerle dayanarak erginlenme törenlerinde uygulanan sempatik büyü çeşitleri incelenmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Erginlenme, Büyü, Sempatik Büyü, Benzeme/Taklit Büyüsü, Temas Büyüsü, Tersine Çevirme Büyüsü.

### **Abstract:**

The process of the maturation of mankind, which began in the realm of souls, continues in this world from the moment it falls into the womb of the mother. Human adventure with birth it evolves from the biological process to the cultural process. Birth can be defined as the fact that human beings come from one realm to another in divine sources, and on the basis of anthropological thinking system, it gives people an identity and a new status. With birth, mankind is driven to a challenging journey full of obstacles with new gains.

Every test of human beings and every crisis that it experiences gives it a cultural status. Every test that a person succeeds can be understood as a sign that he has reached maturity in society, acquired certain abilities, and assumed a new identity and personality. Adulthood can be regarded as acceptance by the society to which man belongs, and this acceptance is realized by a ceremony. In literature, these ceremonies are called “transitional rituals” or “maturation ceremonies.

Since every adult ceremony is a crisis recovery process, it has to be done with magical practices. With these practices, the evils that may come to the person who is exposed to the crisis are eliminated and the good deeds, blessings and blessings are considered to have been earned. In this context, no matter what practice is involved in culture, magics are generally of two kinds, positive and negative. Negative magics, black magic, is considered taboo, while sympathetic magics, which are relevant to the actual subject of study, are evaluated within positive magics.

The work consists of three titles; in the first title, “What is puberty? “What Is Understood When It Is Said To Grow Up?” in the form of theoretical framework and conceptual explanations are given. In the second title, “What Is Magic? “What Is Sympathetic Magic?” “What Are The Kinds Of Sympathetic Magics?” answers to

such questions have been sought. In the third title, the types of sympathetic magics used in adult ceremonies are examined based on examples based on this information.

**Keywords:** growth, Magic, sympathetic magic, analogy/imitation Magic, contact Magic, inversion Magic.

### Giriş:

Bu çalışmada metin merkezli bir yaklaşım yerine daha çok bağlam merkezli bir yaklaşım sergilenmiştir. Makalede yer alan örnekler, saha çalışmasına başvurulmadan Anadolu'nun farklı bölgelerinden daha önce yapılmış derlemelerden oluşan telif eser, yüksek lisans ve doktora tezlerinden alınmıştır.

“Her araştırma için her şeyden önce gereken ‘araştırılacak konu’ veya ‘çözülecek problem’dir ve her ne kadar ele alınan konunun adı ‘alan araştırması’ olsa da sistemli bir alan çalışması genellikle kütüphane veya arşivdeki bir masada başlar. Alan araştırmasının da her bilimsel araştırmanın olduğu gibi ilk kademesini ‘derlenecek ve bu sayede açığa kavuşturulacak olan meselenin ortaya konusu’ veya ‘çözümünecek meselenin tespiti oluşturur (Çobanoğlu, 2012: 68). Bu çalışmada daha önce çeşitli bölgelerde yapılan ve yazıya geçirilen derlemelere dayalı olarak konu ile ilgili tespitler ortaya konmuş, ardından tahlil aşamasına geçilerek bu aşamada “İşlevselci Halk Bilimi Kuramı” kullanılmıştır.

“İşlevselcilik, toplumun parçalar halinde örgütlendiğini ve her bir parçasının toplumun bütününe sürekliliğine hizmet ettiği varsayımına dayanmakla birlikte, uzlaşmış ortak değerlerin ve kültürel kabullerin toplumsal düzeni sağlamadaki rolü üzerine de odaklanmıştır” (Yolcu, 2016: 269). Malinowski'nin “işlev” olarak adlandırdığı bu kavram, kültürel ya da toplumsal sistemde oynanan roldür. Bütün uygarlık tiplerinde, her âdet, her nesne, her fikir, her inanç hayatı bir işlev yapar; ayrı ayrı hepsinin yerine getireceği bir işlevi vardır; ayrı ayrı hepsi organik bir bütünlüğün kaçınılmaz bir parçasını temsil eder (Yolcu, 2016: 272). Çalışmada derlemelerden tespit edilen erginlenme törenleriyle ilgili örneklerden yola çıkarak “bu örnekler sempatik büyü çeşitlerinden hangisine hizmet ediyor ve hizmet ettiği bu büyülerin toplum hayatında nasıl bir işleve sahip?” sorularına yanıt verdiğine dair tahlillere yer verilmiştir.

### Erginleme/ Erginlenme

İnsanoğlu yaşamının her safhasında bir engelle karşılaşır. Bu engelleri çeşitli yollardan aşan insan, toplum içerisinde yaşamını devam ettirir. İnsanın karşılaştığı her engel onun adeta bir sınavı, bir krizi haline gelir. Sınavı kazanan ve krizi atlatan kişilerin eski statüsü ölür ve bu kişi, yaşadığı toplum içinde yeni kimlik/kişilik kazanır.

Bebeklikten çocukluğa, çocukluktan ergenliğe, ergenlikten kültürel ve toplumsal yapının kurallarıyla uyumlu bir topluluk üyesi olmaya ve en sonunda da fiziksel



ve kültürel işlevlerin sona ermeye başladığı ölüm sürecine uzanan süreçte sergilenen her tören, insanoğlunun biyolojik varlığını kültürel olarak anlamlandırmayı amaçlayan simge ve kodlarla donatılmıştır (Aça, 2018: 30). Bu simge ve kodlar insana toplumda yeni bir statü kazandırmaya yarayan ritüellerdir.

Erginleme (initiation) terimi, en genel anlamda, maksadı erginlenecek olan şahsın sosyal ve dini statüsünde kesin bir değişim meydana getirecek olan ritüeller ve öğretiler bütünü olarak ifade edilmektedir. Felsefi terimlerle belirtilecek olursa erginleme, varoluşsal durumda temel bir değişime denk düşer; aday, sınavından, erginleme ritüelinden önce sahip olduğundan tamamen farklı bir beden olarak ortaya çıkar ve bir başkası haline gelir (Eliade, 2015:13). İnsanoğlunun bu sınavı ilk insan Âdem ile Havva'nın günahkâr olmasıyla başlamıştır. Mehmet Aça bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*“İslam toplumlarında, Hıristiyanlığın son dönemlere kadar getirdiği anlayışın tersine dünyaya gelen çocuk “sabi”, “masum”, “sorumsuz”, “saf” ve “temiz”dir. Onun bu durumu, Âdem ile Havva'nın cennetteki yasak meyveyi yemeden önceki durumuna benzemektedir. Bütünüyle kendisini dünyaya getiren “baba” (erkek egemen geleneksel toplumlarda annenin de bağımlı olduğu “baba”ya) ile “anne”ye bağımlı olan, herhangi bir dinsel ve dünyevi (sosyal) sorumluluğu bulunmayan, henüz günah ve hatalarla kirlenmemiş olarak kabul edilen masum çocukların durumu, ergenlik döneminden itibaren değişmekte, bu dönemden itibaren “sabilik” bitip “hata” ve “günah”ların neden olduğu “kirlenme” ve “bozulma” dönemi başlamaktadır.” (Aça, 2009: 376-377).*

Erginlenme denen husus bir geçiş ritüeli ile gerçekleşir. Joseph Campbell, geçiş aşamasını “eşik” olarak niteler.

*“İster büyük ister küçük ve hangi yaşam sahnesinde ya da aşamasında olursa olsun, çağrı, her zaman bir dönüşümün -tamamlandığında bir ölüme ve bir doğuma eşitlenen bir ruhsal geçiş anı ya da ayininin- gizemiyle perdeyi kaldırır. Alışılmış yaşam ufku genişlemiştir; eski kavramlar, idealler ve duygusal kalıplar artık yetmez; bir eşiği aşma zamanı gelmiştir.” (Campbell, 2013: 65-66) ifadeleriyle belirtir.*

Bütün ayrılık ve yeni doğum anları da kaygı üretir. İster kral babasıyla kurulmuş olan ikili birliklerinden ayrılmak üzere olan prens olsun, ister şimdi bahçe'nin idilinden ayrılmaya hazır olan Tanrı'nın kızı Havva, ister yaratılmış dünyanın son ufuklarının ötesine geçen aşırı yoğunlaşmış geleceğin Buddhası olsun, hep aynı tehlikeyi, güven kazanımını, sınamayı, geçişi ve doğumun gizemlerinin tuhaf kutsallığını simgeleyen arketipsel imgeler harekete geçer (Campbell, 2013: 66). Her insan yaşamının her safhasında bir geçiş, bu geçişi yapabilmesi için sınama ve sınavlar yolunu yaşaması gerekmektedir. Her eşik bir sınavdır ve bu sınavlar risklerle ve krizlerle doludur. Riskleri ve krizleri atlatıp sınavları geçen kişi, bir törenle bunu kutlar. Bu eşiği geçen insan, yeniden doğumu yaşayarak yeni bir kimlik kazanır. İnsanın her eşikten geçmesi bir döngüyü beraberinde getirir.

Zamanın döngüsel olduğuna olan inanç, ebedi dönüş, evrenin ve insanlığın dönem dönem yok olması, yeni bir evrenin ve yeni bir insanlığın “*yeniden canlanması*” inancı, akan zamanın, tarihin yenilenmesi umudunu ve arzusunu ortaya koyar. Kozmik döngü «*yaratılışı*,” “*varoluşu*” ve “*kaosa dönüşü*” kapsar. Büyük yıl bir yıldır, yani aylardan ve günlerden oluşur. Ama bu bağlamda bizim en çok ilgimizi çeken nokta, kozmik döngülerle ilgili tüm mitlerde ve tüm öğretilerde karşımıza çıkan zamanın mutlak olarak yenilenmesi umududur. Her döngü, mutlak bir başlangıca sahiptir, çünkü her geçmiş, her tarih kaosa bütünleşme sonucu yok olur ve gider (Eliade, 2003: 338-339). Erginlenme bir kökene gidişin simgesel olarak gösterimidir. Yani ilk yaratılış anındaki kaos ortamına dönüşün tekrarıdır. Nasıl ki savaş ortamı bir kaosu simgeliyorsa, tıpkı bunun gibi bireyde erginlenme aşamasına gelene kadar kendi içinde kaosunu yaşar, çeşitli sınamalardan geçer. Sınamaları kazanan birey toplumdaki varlığını kanıtlar ve bunun sonucu olarak da yenilenme süreci tamamlanmış olur.

Erginleyici imtihanların büyük kısmı, çok açık bir şekilde olmasa da dirilişin ya da yeni bir doğumun takip ettiği ritüel bir ölümü ima eder. Her erginleme ritüelinin merkezi anı, adayın ölümünü ve topluma geri dönüşünü sembolize eden bir törenle temsil edilir. Aday, hayata başka bir varlık tarzını kabul ederek yeni bir insan olarak döner (Eliade, 2015: 16). William A. Haviland, erginlenme sürecini “kriz dönemi” olarak adlandırmaktadır. Bu adlandırmayı ise şöyle açıklar:

“Dini törenler kişinin kutsal olanla bağ kurması anlamına gelen dini uygulamalardır. Dini ritüeller gruptaki sosyal bağı güçlendirerek gerginliği azaltırlar. Ritüellerin bir başka işlevi de önemli anların kutlanması yanı sıra bireylerin kriz anlarını bireylerin minimum düzeyde zararla atlmasına ve zorluklarla baş etmesine yardımcı olmasıdır. Antropologlar çeşitli ritüelleri çeşitli başlıklar altında toplamışlardır. Geçiş törenleri bireyin hayatı boyunca karşılaştığı aşamalarla ilgilidir. Yoğun dönem törenleri kriz dönemlerinde bireylerin kaynaşmasını sağlayarak grubu bir arada tutan törenlerdir. Arnold Van Gennep antropolojinin klasiklerinden birisi olarak kabul edilen eserinde, geçiş törenlerini yaşamaların doğum, ergenlik, ebeveynlik, daha yüksek bir sınıfa ilerleme, mesleki uzmanlaşma ve ölüm gibi kritik dönemlerinde bireylere yardımcı olan törenler olarak tanımlanmaktadır. Geçiş törenleri ayrılma (separation), intikal (transition) ve katılım (incorporation) olarak üçe ayrılmıştır. Birey bir dönemde toplumdaki ayrılır uzaklaşır, daha sonra bir süre tek başına yaşar, en sonunda da yeni bir statü ile tekrar topluma dahil olur.” (Haviland, 2002: 421).

### **Büyü-Sempatik Büyü**

Büyünün kökeni çok eskilere dayanmaktadır. İlkel insan çevreyi henüz anlamlandırmamışken çevrede meydana gelen bir takım doğa olaylarına, hayvanlara, bitkilere bir mana yüklemiştir. Bu doğa olaylarını, hayvanları taklit etme veya temasta bulunma halinde olağan durumun değişeceğine, avların bereketli olacağına inanmışlardır. O halde “*Büyünün kökeni nereye dayanmaktadır?*” sorusuna yanıt verilmelidir.

İnsanda, özel olarak da ilkel insanda, çevreyi kendi kopyası gibi tasarlama eğilimi vardır. Hayvanlar, bitkiler ve nesnelere hareket ettiklerine, bir şeyler yaptıklarına, insana yararlı olduklarına ya da onu engellediklerine göre onlar da ruhla donatılmış olmalıdır. Böylece, ilkel insanın felsefesi ve dini olarak animizm denen inanç sistemi gelişmeye başlamıştır (Malinowski, 1990: 8). Bir başka deyişle, uyku ve rüya halinde insanı yöneten bir töz vardır. İlkel insan, bu tözü (ilkeller arasında mana olarak nitelendirir) doğada canlılık gösteren bazı varlıklarda da olduğunu düşünmüş, böylelikle animizm denen inanç meydana gelmiştir (Yolcu, 2014: 16).

Adı zikredilen mana inancı dinamizm kavramını ve bununla birlikte dinamist dünya görüşünü meydana getirmiştir. Bu görüşe göre ilkel dönem insanı, kendilerinden daha nitelikli, etkili ve kuvvetli olduğunu gördüğü bazı kimselerin, şeflerin, yaşlıların, şamanların, büyücülerin, savaşçıların, avcılarının toplumun diğer üyelerine bakarak iyi konuşma, fiziki yapı, cesaret, parapsişik, majik, hiptonik vb. gibi yetenek ve özelliklerle sıvırlmalarıyla veya çevresinde bulunan bazı bitki örtülerinin, hayvanların, taş, kaya, orman, su vb. gibi doğa öğelerinin bir takım doğal yeteneklere sahip olmaları ile kendilerinden farklı olarak görmeleri onların bir takım dinamik ve mistik kuvvetle yüklü olduğuna inanmıştır (Örnek, 2014: 35-36; Çeribaş, 2016: 183). İnanılan bu mistik kuvvetlerin olumlu ya da olumsuz yanları vardır. Bir başka deyişle, büyüler, kullanılışına göre, iyilik ve kötülük getireceği düşüncesi hâkimdir. İşte bu alışılmışın dışındaki güce ya da kudrete sahip olmak ya da onun zararından korunmak için birtakım kaçınmalara dikkat etmek ve birçok kurala uymak gerekmektedir. Şu halde büyüünün temelinde yatan görüşlerden birisi dinamist dünya görüşüdür. Dinamist dünya görüşü tabuyu doğurmuştur (Örnek, 2014: 131). Sihirli ve gizemsel güç olan mana içine girdiği maden, bitki, hayvan, insan gibi her nesne varlığı dinamik kılar. Aynı zamanda tabunun kaynağında mana inancıyla ilişkili totem nesne ya da varlık, dolayısıyla totemizm vardır; totem, bu görülmez mana gücünün maddeleşmiş biçimidir. Bu güç, yarar sağladığı gibi zarar da verebilir. Bu bakımdan kimi yerde tabulaşarak dokunulmaz hale gelir (Hançerlioğlu, 1976d: 58). Bir başka ifadeyle totem/totemizm “Klanla arasında akrabalığa dayanan majik bir ilişkiye sahip, klanın etnogonik mitin ilk ata olduğuna inanılan hayvan, bitki, cansız nesne ya da doğa olaylarına totem denir. Totem klanın koruyucusu ve ilk atası olması nedeniyle kutsaldır ve inançlara göre, klan üyeleri toteme zarar verebilir ne de öldürebilir.”(Yolcu, 2014: 24).

Totem, hem erkeğin atalarını hem de insan ve hayvanların ortak “kardeşliğini” simgeler. Totem her zaman için tabudur (Reed, 2012: 61). Tabu, görüldüğü üzere totemizm inancının getirdiği yasakları ve kuralları ifade etmektedir. Yani totem olan canlı veya cansız bir varlığa dokunmak, zarar vermek veya öldürmek/yemek tabu olarak görülmektedir. Aktarılan bilgiler ışığında büyüünün kökeni en eski ilkel inanç sitemlerinden animizm ve animizm doğurduğu “mana” gücünün etkisiyle oluşan totem inancıdır. O halde “Büyü nedir?” sorusu akla gelmektedir.

Bronislaw Malinowski'nin “Büyü, Bilim ve Din” adlı kitabında büyüünün tanımını şu şekilde anlatılmaktadır:

“Asıl olarak insani etkinlikler ve durumlarla, avla, toprağın işlenmesiyle, balıkçılıkla, ticaretle, aşk oyunlarıyla, hastalık ve ölümlle ilgilidir... Büyü gücü, her yerde hüküm süren ve istediği ya da gerektiği her yere yayılan evrensel bir güç değil. Büyü, tekil, özel bir kudret; türünde tek, yalnız insanın içinde bulunan, yalnız büyü sanatıyla serbest bırakılabilen, kendini sesiyle ifade eden ve ayinin uygulanması yoluyla aktarılan bir güç.” (Malinowski, 1990: 65).

Duygusal büyü sistemi yalnızca olumlu kurallardan oluşmaz; çok sayıda olumsuz kural, yani yasak da içerir. İnsanlara yalnızca ne yapılacağını değil neyi yapmaması gerektiğini de söyler. Olumlu kurallar büyülerdir: olumsuz kurallarsa tabulardır. Aslında tabu öğretisinin tamamı, ya da büyük bir bölümü, benzerlik ve dokunma gibi iki büyük yasasıyla duygusal büyüünün uygulamasından başka bir şey değilmiş gibi görünmektedir. Yani tabu şu ana kadar kılışal büyüünün olumsuz bir uygulamasıdır. Olumlu büyü ya da büyücülük şöyle diyor: “*Şu ya da bu olabilsin diye şunu yap.*” Olumsuz büyü ya da tabu ise şöyle diyor: “*Şu ya da bu olmasın diye şunu yapma.*” Olumlu büyüünün ya da büyücülüğün amacı arzulan bir olayı meydana getirmektir; olumsuz büyüünün ya da tabunun amacı ise arzu edilmeyen bir olaydan sakınmaktır. Fakat her iki sonuç da yani arzulan ya da arzulanmayan şeyler, benzerlik ya da temas yasalarına uygun olarak ortaya çıkarılmalıdır (Frazer, 2004: 39-40).

Sir James George Frazer ünlü “*Altın Dal (Büyü ve Din Üzerine Bir Çalışma)*” adlı çalışmasında büyüünün dayandığı iki ilkedden söz etmektedir:

“İlki, benzerin kendi benzerim doğuracağı, ya da bir etkinin kendi nedenine benzediği ilkesidir; İkincisi, bir kez birbirine dokunmuş şeylerin fiziksel temas kesildikten sonra da, uzaktan birbirini etkilemeye devam edeceği ilkesidir. İlk ilkeye Benzerlik Yasası, ikincisineyse Dokunma ya da Bulaşma Yasası denilebilir. *Büyücü, bu ilkelerin ilkinden* yani Benzerlik Yasasından, istediği etkiyi yalnızca taklit etmekle yaratabileceğini, ikincisindenense, maddi bir şeye ne yaparsa bunun o nesnenin bir zamanlar dokunduğu kişiyi, bu onun bedeninin bir parçası olsun ya da olmasın, aynı şekilde etkileyeceğini çıkarır.” (2004: 33).

Sempatik büyü olarak nitelendirilen bu iki büyü çeşidinden ilki “benzeme/taklit büyü”, ikincisi de “temas büyü” olarak adlandırılır. Bunlar dışında çalışmada yer alacak bir büyü çeşidi ise “tersine çevirme” büyüdür. Bu büyü çeşidinde yukarı da belirtildiği üzere bir takım dinamik ve mistik kuvvetle yüklü olduğuna inanılan bir olayın, bir hareketin tersine döneceği, zıttı bir durum sergileyeceği inancıdır.

### Erginlenme Törenlerinde Sempatik Büyüler

Her büyü ayininin kendi belirli adı, çalışma planında kendi özel zamanı ve yeri vardır ve günlük faaliyetin tamamen dışındadır. Bunların bir kısmı törenlerdir ve bütün topluluğun katılması gerekir; hepsi kamuya açıktır, yani ne zaman yapılacağı bilinir ve bunlara herkes katılabilir (Malinowski, 1990: 19). Büyüsel törenler için en genel kavramı laytmotif almak: Yani yaşamdır. Aslında, insan yaşamının fiz-

yolojik evrelerinin, özellikle de gebe kalma, gebelik, doğum, ergenlik, evlenme ve ölüm gibi dönüm noktalarının gerçekte pek çok ayinin ve inanç öğretisinin çekirdeğini oluşturduğuna herkesi ikna etmek için etnoloji literatürünü azıcık bilmek yeterlidir. Gebe kalmaya ve yeniden doğuşa, tutkuya veya doyurulmaya ilişkin dini tasarımlar hemen hemen bütün soylarda şu veya bu biçimde büyüyle var olurlar ve çoğunlukla da kurallar ve törelerle bağlantılıdır. Gebelik sırasında kadın belli tabulara uymak ve törenler yapmak zorundadır, bunlara zaman zaman kocası da katılır. Doğum öncesinde ve sonrasında, tehlikeleri uzaklaştırmak ve kötü büyüyü kovmak için çeşitli büyü ayinleri, temizleme törenleri, yeni doğanın yüksek güçlere ya da topluluğa tanıtıldığı toplu şenlikler ve eylemler vardır. Daha sonra da yaşamda oğlanlar ve -çok daha az rastlanarak-kızlar, kural olarak gizemle çevrili ve zalimce, müstehcen sınavlarla dolu, çoğu kez de uzun süreli inisiasyon (yetişkinliğe giriş) ayinlerine katılmak zorundadırlar (Malinowski, 1990: 27). Bahsedildiği üzere insanlar yaşamlarının belirli evrelerinde karşılaştığı kötülükleri defetmek için çeşitli şenlikler düzenleyerek bazı büyüsel uygulamalarla rahatlama yoluna gitmiştir.

Erginleme törenleri sırasında metafizik doğanın tümüyle ortaya konuluşu (insan ırkının kökeni, tanrıların ve ataların kutsal tarihi, başkalaşım, simgelerin anlamı, gizli adlar vb) yalnızca yeni erginlenmiş birisinin bilgiye susamışlığını gidermeye yönelik değildir, aynı zamanda öncelikle onun varoluşunun pekiştirilmesini, yaşamın ve bolluğun sürekliliğinin sağlanmasını, ölümden sonar mutlu bir yaşam güvencesini vb. amaçlar (Eliade, 2003: 77). Bu bakımdan erginlenme törenlerinde yapılan bir takım sempatik büyüler mutlu bir yaşama hizmet amacı gütmektedir.

### **Benzeme Büyüsü**

Benzeme büyü, “*analoji*” terimiyle adlandırılmaktadır.<sup>11</sup> Analoji büyü en çok uygulanan büyü şeklidir. Bu büyüün yapısı, “taklit yoluyla arzu edilen sonucu hâsil etme denemesi, benzer işlemlerle istenilen şeyi (olayı) öne almak; *böylece o olayın yakın bir gelecekte meydana gelmesini zorlamaktır*. Bunu yaparken, “benzer benzeri yaratır” ilkesinden hareket edilmiş olur. Benzer olarak da gözle görülür dış benzerlikler, tutum ve davranıştaki benzerlikler ya da asosiyatif düşünce zincirlerinden çıkan büyüsel özellikler geçerlidir (Örnek, 1966: 35).

Hayatın en önemli geçiş safhasından birisi doğum ile ilgilidir. Türk kültüründe çocuksuzluk en büyük problemlerden biridir. Çocuğu olmayanlar kısır olarak nitelendirilmekte ve toplum tarafından kınanma sebepleri arasında birinci sırada yer almaktadır. Çünkü Türk kültüründe aile soyunun devamı için çocuk olması şarttır. Bu sebeplerden dolayı çocuğu olmayan aile kısırlığı gidermek için bir takım benzeme büyülerine müracaat etmektedir.<sup>22</sup>

<sup>11</sup> **Analoji:** (I ince okunur), Fransızca analogie. 1. isim Benzeşim, benzeşme./ 2. isim, dil bilgisi Örneğime./3. isim, mantık Andırışma. Kaynak <<https://sozluk.gov.tr/?kelime=>> (Erişim tarihi: 31.10.2019).

<sup>22</sup> Olağanüstü güçler vesilesiyle çocuk sahibi olmaya Dede Korkut Hikâyelerinde de rastlanır. Dede Korkut

“Kısır kadın, çocuğa kalmak için doğuran bir kadının çocuğunun eşinin üstüne oturur” (Gümüşpınar, Hafik, İmralı, Şarkışla, Sivas) (Örnek, 1966: 56).

Çocuğu olmayan bir ailenin çocuğu olması için “su” motifi önemli bir işleve sahiptir. Su, Altay Yaradılış efsanesinde kâinatın yaratılışının özünde de suyun olduğu inanışı mevcuttur.<sup>33</sup> Bununla birlikte Kuran-ı Kerim “*O insanı bir damla sudan yarattı*” (Altuntaş ve Şahin, 2008: 280) ayetinde insanın yaratılışının özünün sudan olduğunu vurgulamaktadır.

Erginleme ritüellerinde su insanoğluna, bir “yeniden doğum» bahşeder; büyüsel ritüellerde iyileştirir, cenaze törenlerinde ölümden sonra doğumu garantiler. Bütün potansiyel güçleri kendinde toplayan su (hayat suyu) yaşamın simgesidir. Tohumlar açısından zengin olan su, toprağı, hayvanları ve kadınları döller (Eliade, 2003: 197). Su, bereketin, bolluğun, yaradılışın, yeniden doğuşun vs. özellikleri sebebiyle çocuğu olmayan aileler çocuğunun olması için suyun bu büyüsel içeriğinden faydalanır.

“Çocuk isteyen kadınlar, a) Herhangi bir türbe toprağından az miktarda alarak suda eritir ve bu suyu içerler (Eskişehir); b) Bir defa evlenmiş ve sihhatli yavrular yetiştirmiş kadının avucundan su içerler (İzmir); c) İçinde yatırım ayak izi bulunduğu inandıkları kurnadan bir avuç su içerler (Karamustafa, Bursa); Avrupa’da da buna benzer uygulamalar vardır: Kısır kadın, Saint Frebichot heykelinden temin ettiği tozları Saint-Plotat çeşmesinin suyuyla karıştırarak içerse gebe kalır (Fransa) (Acıpayamlı, 1974: 14-15).

Hamile kalmak için yapılan diğer bir uygulama ise lohusa kadının kırklama denilen bir işlem arasında banyo yaptığı suyun kullanılmasıdır. Kırkı çıkmada denilen bu uygulama doğumun üzerinden kırk gün geçtikten sonra yapılır. Kırklama sırasında lohusa kadın, bir leğen içerisinde başka biri tarafından banyo yaptırılır. Banyo yaptırmaya başlamadan önce gusül abdesti aldırılır. Bundan sonra ilk önce baş, sonra sağ ve sonra sol omuza olmak üzere üç tas su dökülür. Bu işlem kırk sayısına ulaşıncaya kadar tekrarlanır. Lohusanın banyo yaptırıldığı bu suyun büyüülü olduğuna inanılır. İşte büyüülü olduğu kabul edilen bu su ile hamile kalmak isteyen

---

Hikâyelerindeki “Dirse Han Oğlu Boğaç Han Boyu” hikâyesinde çocuğu olmayanları tanrının ve toplumun lanetlediği ifade edilmektedir. Dirse Han ve eşi çocuk sahibi olabilmek için Tanrı’ya hoşnut edecek ziyafet düzenlemek, aç doyurmak, çıplağı giydirmek gibi faaliyetler içerisine girerler. Tanrı onların bu iyiliklerini ve yalvarmalarını karşılıksız bırakmaz ve onlara bir oğlan çocuğu verir (Yeşil, 2014: 68). Aile ocağı, hiç bir zaman, “sönmemesi gereken, mukaddes bir ateştir.” “Ocağın sönmesin!” bir duadır. Anlamı ise “evin kutlu olsun, ocağın mukaddes ateşini daima yansın, nesillerin çoğalsın, hayvanların verimli olsun” şeklindedir. Türklerde “ocak” ailedir, nesildir. Bu nesli devam ettirecek olanda çocuktur. Ocağın devamı içinde onun temsilci olan çocuk önemli bir yere sahiptir. Buryat Moğollarında, “çocuksuz kalanların, benim ocağımın ateşi söndü.” demektedirler. “Od Tegin”, yani ocağın pirensi gibi unvanlar Türklerde küçük oğullar için söylenirdi. Çingiz Han devletinde bu ünvan, “otçigin” veya “oçigin” olmuştur. Baba ocağının, yani eski ateilin sahibi, küçük oğul idi. “Ocak” ile ilgili daha detaylı bilgi için bk. (Ögel, 1995: 503-514). Ayrıca, Dede Korkut kitabında da “Oğul atanun yeteridir, iki gözününü biridir./ Devletlü oğul kopsa, ocağınun közidir!” (Ergin, 2004: 74) şeklindeki ifadeler de aile ocağının ateşini söndürmeyecek kişinin oğul olduğuna vurgu yapması bu açıdan önemlidir.

<sup>33</sup> “Dünya bir deniz idi, ne gök vardı, ne bir yer, “Uçsuz, bucaksız, sonsuz, sular içreydi her yer!” (Ögel, 1993: 528).

kadın banyo yaparsa gebe kalacağına inanılır. Ancak bu suyun büyümlü gücünü artırmak için üç ihlas, bir Fatıha ve Ayetel Kürsinin yazılı olduğu kağıt suya atılır ve yedi gece ayazda bekletilir. Lohusa suyunun gündüz dışarıda kalmamasına ve güneş görmemesine dikkat edilir. Yedi günün sonunda bu suya Rad Suresi okunup üflenir. Hamile kalmak isteyen kadın yirmi bir gün boyunca bu su ile banyo yapar. Yirmi bir günü takip eden süre içinde hamile kalınacağına inanılır (Çiftçi, 2007: 58). Bu uygulamalarda suyun bereketi simgelemesinden faydalanılarak benzeme büyümlü içermesinin yanında, vücuda temas etmesiyle de temas büyümlü olarak da değerlendirilebilir.

Çocuğun olmasında yumurta da önemli bir yere sahiptir. Çünkü yumurta bereketliliğin, verimliliğin sembolü olarak görülmektedir.

Çocuğunun olmasını isteyen kadın, tavuğun ilk defa yumurtladığı kanlı üç yumurta üzerine oturtulur (Hal, Elâzığ) (Acıpayamlı, 1974: 16). Burada yumurtaya oturtulmasının nedeni tavuğun verimli olması gibi kadının da doğum yapması düşüncesi hâkimdir. Yapılan bu uygulamada benzetme esası güdülmüştür.

Erzurum’da gebe kalmak isteyen kadın, yağda pişirilen yumurtayı sıcak sıcak rahmine yerleştirmekte, haşlanmış kabak buğusuna oturtulmaktadır (Ağcalar, 2009: 39).

Buna benzer bir örnekte Mircea Eliade’nin, “Doğuş ve Yeniden Doğuş (İnsan Kültürlerinde Erginlemenin Dini Anlamları)” adlı eserinde şu şekilde geçmektedir:

“Mordvinler arasında, yeni evli kadınlar, toplumun ritüel ziyafetinin sürdürüldüğü eve geldiklerinde, “bir yumurta bırak” diye bağırarak yaşlı kadınlar tarafından kamçıyla üç kez dövülürler ve genç evli kadınlar göğüsleri arasından haşlanmış bir yumurta çıkarırlar. Burada yumurtanın bereketliliği gösterdiği açıktır. Zampara ve Cümbüşsel unsurlar ve dişil törensel toplanmaların ayırıcı özelliği olan kaba ve açık saçık dil bile, nihai olarak doğurganlığı sağlama şeklindeki ritüel bir hedefle açıklanabilir.”(2015: 161).

Kısırlığı gidermede türbelere giden kadınlar yanlarında yapma bebek götürürler. Onlarla orada bir gece kalırlar: “Çocuk arzulayan kadın, bir bez bebeği, sargı ile göbeğinin üzerine bağlar (Eskişehir); Kırk Kız Mezarlığına yapma bebek koyar (Tokat)” (Acıpayamlı, 1974: 19). Yapılan bu işlemler hem temas hem de benzeme büyümlü içerisine girmektedir. Şöyle ki, vücuduna bağlayarak temas işlemi görürken, yapma bebekle de benzeme esası güdülmektedir.

Çocuğun cinsiyet tayininde yapılan bir takım uygulamalar benzeme büyümlü içermektedir. Yapılan bu tür uygulamalarda kadın veya erkeği sembolize eden bazı nesnelere, benzetme yoluyla cinsiyeti belirlemede rol oynar.

Saç üstünde şap eritilir. Şapın şekli sivri olursa, doğacak çocuk oğlan, yuvarlak olursa kızdır (Şarkışla, Tavşanlı, Yıldızeli)<sup>44</sup>; kilim dokunup dışarı çıkarıldığı za-

<sup>44</sup> Bu âdet, Balıkesir, İstanbul, Eskişehir, Kandıra ve Bursa’da da vardır. bk. (Acıpayamlı, 1974: 33).

man horoz görülürse erkek, tavuk görülürse kız doğar (Boğazköy, Hafik, Hocabey, Zara); pişmiş yumurta ortadan ikiye ayrılır. Çukur olursa kız, dolgun olursa erkek doğar (Gazibey, Gürün, Kangal, Hıdırnalı, Hafik, İmralı, Divriği, Sivas, Şarkışla, Yıldızeli) (Örnek, 1966: 58). Bazı yörelerde makas ve bıçak cinsiyet belirlemede rol oynamaktadır. Bir minderin altına bıçak, bir minderin altına makas konulmakta; hamile kadın makasa oturursa kız, bıçağa oturursa erkek olacağı inancı hâkimdir. Burada yine kadınlığı veya erkekliği simgeleyen nesnelere cinsiyet tayininde kullanıldığı görülmektedir.

Gebe kadının doğum esnasında da bir takım anolojik uygulamalar yapılmaktadır. Bu uygulamalar şu şekildedir:

“Gebe kadının örülü saçları, bağlı kemeri, düğümlü olan eşyaları (Balıkesir, Mersin, Antep); kocasının ayakkabı bağları, ceket ve yeğinin düğmeleri (İzmir, İsparta) çözülür. Sandık, pencere, kapı ve ne kadar kilitli eşya varsa kilitleri; makas ile bıçakların da ağızları (Balıkesir, Antalya, Sinop, Mersin) açılır” (Acıpayamlı, 1974: 40-41).<sup>55</sup> Bu tür uygulamaların yapılma nedeni ise, yine benzeme büyüleriyle ilgili olarak çocuk doğarken zorlanmasını, kadının rahmi açılsın, doğumu kolaylaşsın düşüncesi hâkimdir. Kısaca, “benzer uygulamalar benzer sonuçlar doğurur” ilkesine, yani taklit/benzeme büyüüne dayanmaktadır.

Gebe kadının yine çocuğunun dış görünüşünün güzel olması için bir takım anolojik eylemler yaptığı görülmektedir: Aya bakan gebe kadının çocuğu ay gibi olur (Dedeli, Eymir, Hafik, Sinekli, Sivas, Zara); elma ya da nar yiyen kadının çocuğunun yanakları kırmızı olur (Apa, Avşar, Beypınar, Çayboyu, Diktaş, Divriği, Emirhan, Gaziköy, Gürün, Haydadı, Hafik, Sivas, Şarkışla, Yıldızeli, Zara) (Örnek, 1966: 60).

Bebeğin göbek bağında bir yere gelişi güzel atılmaz. Kırgızistan sahasında göbek bağını kesme, “kindik kesme” olarak ifade edilmektedir. Kindik kesen kişinin belli başlı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Kindik ene seçilirken kalbi temiz ve çalışkan olmasına dikkat edilir. Ayrıca Kırgızlarda kesilen göbek erkek çocuğun göbeği ise *ev kedisi olmasın, tarlada bahadır olsun* diyerek evden uzak bir yere, kız çocuğun göbeği ise *evin kutu olsun* diyerek ocak dibine gömülür (Çeribaş, 2016: 195). Örnekte görüldüğü üzere, göbek bağını herkesin kesmesi uygun görülmemektedir. Çünkü çocuğun göbek bağını kesen kişiye benzeyeceği düşüncesi ile kalbi temiz, akıllı, çalışkan biri olsun ki, çocukta o kişiye benzesin. Bununla birlikte bahsedildiği üzere Türk dünyasının birçoğunda göbek bağı, iyi okuması için okul bahçesine, doktor olması isteniyorsa hastaneye, eve bağlı olsun isteniyorsa evin bahçesine gömülür. Burada yine benzeme büyüü ile alakalı uygulamalar söz konusudur.

<sup>55</sup> Yakutlarda ilk doğuma büyük önem verilmektedir. Doğum günü yaklaşınca erkek ormana gidip bir kayın ağacı keser. Bu ağaçtan bir buçuk arşın uzunluğunda üç kazık hazırlar. Bunlar tek bir kayın ağacından alınmalıdır. Kiler, ev, sandıkları hep açık bırakırlar. bk. (İnan, 1986: 168).

<sup>Kilitir</sup> açma ile ilgili uygulamalar Sivas yöresinde de bulunmaktadır. Bununla ilgili detaylı bilgi için bk. (Örnek, 1966: 61).



Kırk çıkarma âdeti de yine bir çok bölgede uygulanan bir gelenektir. Mesela, kırklama âdetinde bebek güzel koksun diye gül, zorluklara dayanıklı olsun diye taş, okusun diye kalem, nazar değmesin diye nazar boncuğu, tatlı dilli olsun diye şeker, bereketli olsun diye para, pirinç, buğday gibi yiyecek ve diğer malzemeler konup yıkanmaktadır. Bu inanışların altında yine benzeme/taklit amacı yatmaktadır. Kırgızistan da ise kırklama geleneğinde benzeme büyüü ile ilgili şu örnek dikkati çekmektedir:

“Oozantuu geleneği, Umay Ana koruyuculuğuna dayanan, çocuğunun bahtlı, mutlu ve uzun ömürlü olması için yapılan bir tür bereket merasimidir. Kırgızlar arasında kadının hamile olduğu dönemlerde doğacak bebek için bir kâse kuyruk yağı saklanır. Kırgızlar arasında bu işleme sarı mayday saktoo (sarı yağ gibi saklama) adı verilir. Bebek doğumundan kısa bir süre sonra bebeğe oozantuu (ağızlama) işlemi yapılır. Söz konusu işlemi çevrenin en hürmetli, yaşlı ve mutlu insanı yapar. Söz konusu kişinin durumunun bebeğin kaderini etkileyeceğine ve talihinin ona da geçeceğine inanılır. Bu işlem esnasında nursuz ve haris insanlar bebeğine yanına alınmaz... Daha önce bebek için saklanan yağ ile bebek oozantuu işleminden geçirilir... Sarı may (sarı yağ) Kırgızların inancına göre ilaç kabul edilmektedir. Bu nedenle Kırgızlar bu işlemi yaparken “geleceği yağlı-sütlü olsun, hamuruna yapışıp ebediyen talihli olsun” derler. İnanca göre sarı yağ bebeğin içini temizleyip bebeğin kolayca çiş yapmasına sağlamakta ve bundan sonra süt emmesi kolaylaşmaktadır.” (Çeribaş, 2016: 199-200).

Çocuğun erginlenme dönemlerinden doğumundan sonra ad koyma ritüelidir. İslamiyet öncesinde destanlarda da sık sık karşılan durum kahramanlık yapmadan ad verilmemesiydi; İslamiyet'ten sonra ise, çocuğa ad vermede herhangi bir kahramanlık göstergesi aranmadığı gibi adının biran önce verilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca ad verme işlemi dua edilerek, bebeğin kulağına ezan okunarak ve ardından adı zikredilerek verilmiştir. Bebeğe ad seçerken de bazı büyüsel işlemler söz konusudur:

*Çocuğa babasının adı konur.* (Diktaş, Sivas, Yıldızeli); çok uzun yaşamış kimselerin adları konur (Gürün, Sivas); Taşar, Durbaba, Duran, Durmuş, Dursun, Taştan, adları konur (Gürün, Kızık, Şarkışla, Sivas, Tokuş, Zara, Yıldızeli). Sempatik büyü düşüncesine göre, biçimle öz arasındaki bağlantı, bir şeyin özü ile o şeyi nitelleyen, ifade eden ad arasında da vardır. Şu halde, hâlen hayatta olan babanın, çok yaşamış kimselerin, kaya, taş vb. gibi canlı ve cansız varlıkların adları da sahiplerine “yaşama”, “çok yaşama” ve “kaya”, “taş” gibi sağlamlık verecektir. Öte yandan, “Yaşar”, “Duran”, “Dursun” gibi adlar da, psikolojik temelinde çocuğu hayatta tutabilme arzusu yatan isimlerdir (Örnek, 1966: 67).

Evlenme en önemli geçiş ritüellerinden biridir. Çünkü evlilik yaşına gelmiş genç bireyler evlendikten sonra yeni bir kimlik kazanır. Evlenme esnasında yapılan bir takım uygulamalar analogik pratiklerle ilgilidir. Evlenme çağına gelmiş genç bireyin kısmetini açmak için bir takım benzeme büyüleri yapılmaktadır:

Ardahan yöresinde sıkça yapılan işlemler, Cuma namazından sonra camiden çıkan ilk kişiye kapalı kilit açtırılır. Bazen de Cuma salasından sonra eve gelen ilk kişiye kilit açtırılır (Saltaş, 2016: 69). Kahramanmaraş'ta da buna benzer bir uygulama mevcuttur. Orada şu şekilde geçmektedir: Baht bağlandığına inanılan kızların bahtını açmak için yapılan en yaygın uygulama kızın başında üç Cuma kilit açmak suretiyle yapılmaktadır. Bu kilidin kullanılmamış ve yeni alınmış olması gerekmektedir. Kilit açma işlemi sırasında da çeşitli dualar okunmaktadır (Çiftçi, 2007: 69). Düzce'de kısmet açmak için kilit atma pratiği vardır (Türbedar, 2011:144). Burada yapılan kilit açma ile kısmet açma arasında benzer benzerleri meydana getirir ilkesinden hareketle taklit büyüünün bir çeşidi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Düğünler erginlenme törenlerinin doğumdan sonraki en önemli pratiklerini bünyesinde barındırır. Bu törenlerde en az iki kişi -kız ve erkek- bekârlık statüsünden evli olma statüsüne geçmektedir. Evlenme olayı beraberinde krizleri de getirmektedir ve krizler bir merasimle atlatılmalıdır. Bu merasimde yine bir takım büyüsel uygulamalar karşımıza çıkmaktadır. Bu uygulamalardan birkaçını şu şekilde sıralanabilir:

Antalya yöresinde gençler tatlı dilli olsun diye kızın ailesi tarafından evlerine tatlı, çocukları olsun diye de tavuk gönderilir. Bunlar gelinden önce eve getirilir; Gelin eve girerken dili yağ bal olsun diye kapıya yağ sürdürülür (bu gelenek Samsun ve civarında da vardır); eve girmeden gelin, yuvaları demir gibi sağlam olsun diye saban demirine bastırılır; gelin tatlı dilli olsun diye ekmeği üçgen şeklinde kesip bala batırıp kıza yedirirler (söz konusu adet Samsun'da da vardır) (Kabataş Çetin, 2017: 101). Ardahan yöresinde de benzer uygulama olan gelinin ağzına bal sürülmesi, bal gibi tatlı dilli olması, kimeyi kırmaması düşüncesi vardır (Saltaş, 2016: 87). Bu uygulamalar hem benzeme hem de temas büyüü olarak değerlendirilebilir. Tatlı veya bal yemesi temasa, fakat bu yiyecekler gibi de tatlı dilli olması benzeme büyüü ile alakalı bir durumdur.

Gelinini erkek evine girerken yapılan uygulamalardan biri de ayna tutmaktır. Kaynana ya da damadın yengesi tarafından gelinin yüzüne tutulan ayna gelinin içinin ve dışının bir olması için yapılmaktadır (Saltaş, 2016: 88). Ayna dış görünüşü olduğu gibi gösteren bir nesnedir. Eve gelen gelinde tıpkı bu ayna gibi içi-dışı bir olsun. Yani olduğu gibi görünsün düşüncesiyle yapılan analogik büyü örneğidir.

Yine Aydın'ın Yılmazköy yöresi Tahtacılarında gelin eve girmeden önce ilk olarak kapıya niyaz eder. Sonra kendisine verilen sakızı kapıya yapıştırır. Bu gelin eve yapışsın, evden gitmesin diye yapılan bir uygulamadır (Duman, 2019: 147).

Yapılan uygulama, ölüm oyunun süreklilik kazanmasıdır. Sünnet etme, dişlerini kırma veya diğer sembolik davranışlar erkek çocuğunun "acemiliğinin" bittiği anlamına gelmektedir. Bu törenden sonra genel kampa dönmeyen erkek böylelikle hiçbir kadın tarafından görülmemiş kabul edilir. Çünkü acemi, kabilenin sıradan yaşamına göre ölmüştür. (Haviland, 2002: 7). Oğlan çocukları için sünnet ve as-

kerlik “erkekliğe” adım attığı ve toplumsal açılarından “erkek adam olma” statüsüne yükseldiği en önemli iki erginlenme törenidir.

Aydın Yılmazköy yöresi Tahtacılarında çocuk sünnet edilirken odanın dışında kadınlar oklavayı avuçlarının içinde yuvarlardı. Amaç; sünnetin kolay geçmesini sağlamaktı (Duman, 2019: 99). İzmir’de yaşayan Balkan Türkleri arasında da çocuk sünnet olma esnasında oklavayı avuç içinde yuvarlamaktadır. Burada ifade edilen “oklava çevirme” işlemi büyüsel bir nitelik taşımaktadır. Cisim olarak oklavanın tercih edilmesinde, erkeklik organına benziyor oluşu etkili olmakla birlikte, oklavanın çevrilmesi de bu organın üzerindeki deri parçasının kolaylıkla sıyrılmasına yönelik yapılmaktadır. Yani bu işlem bir taklit büyüsu sayılabilecek niteliktedir (Morkoç, 2018: 112-113).

### Temas Büyüsü

Temas büyüünün “parça bütüne aittir” ilkesi, parçaya sahip olanın, bütüne de sahip olacağı düşüncesini doğurur. Temas büyüünde saç, tırnak, kirpik vb. fizyolojik unsurların yanı sıra, insanın giyim-kuşama ve günlük hayatı için kullandığı şeylerin de etkiyi ve gücü (majik bir etki) “iletici” niteliğe sahip olduğu görülmektedir (Örnek, 1966: 37).

“Kısır kadın, çocuğa kalmak için doğuran bir kadının çocuğunun eşinin üstüne oturur (Gümüşşınar, Hafik, İmralı, Şarkışla, Sivas)”; “Kısır kadın, çok çocuklu bir kadının kocasının ceketini giyip yatar. (Divriği, Şarkışla, Sivas, Zara)”; “Kısır kadın, çok çocuklu bir kadının evindeki kıl çuvalı ile yuvarlanır. (Hafik, Küpeli, Sivas, Zara, Yıldızeli)”; “Çocuğu olmayan kadın üç defa deve altından geçer ve dededen biraz tüy alıp, koynunda saklar. (Gürün, Hafik, İmralı, Zara)” (Örnek, 1966: 56-57). Burada insan ve hayvanda olan bereket gücünün temas yoluyla kısır olan kadına geçeceği inancı mevcuttur.

Çocuk olması için türbe, yatır gibi kutsal olarak görülen mekânlar ziyaret edilir. Bu inancın izleri atalar kültürüne bağlanabilir. Türklerin bulunduğu birçok bölgede bu tür ziyaretlerin yapıldığı göze çarpmaktadır:

Çocuğunun olmasını istenen bir kadın Veysel Karani Türbesindeki bir taşa çivi çakar. Çivi taşa eğilmeden girecek olursa, çocuk olacağına işarettir (Ereğli, Konya). Kadın eline bir taş alarak Alâeddin Camiinin duvarına sürter. Bu taş duvarda bir müddet yapışıp kalırsa çocuk olacak, yapışmazsa olmayacaktır (Konya) (Acıpayamlı, 1974: 14). Bu tip uygulamalarda kutsal mekânların mana gücünün etkisiyle bereketin artacağına ve çocuğun olacağına inanılır. Burada görülen unsurlar büyüünün temas prensibine uygun olarak yapılan ritüellerdir.

Saha çalışması yapan bir araştırmacı Kaşkay Türklerinde çocuk sahibi olabilmesi için yapılan uygulamalar hakkında şunlardan bahsetmektedir: “çocuk sahibi olma isteğiyle yapılan uygulamalardan büyüsel içerikli olanları, çoğunlukla temas büyüüsüyle alâkalıdır. Bu çerçevede Kaşkay Türkleri arasında uygulanan pratikler-

de türbe ve ağaç<sup>66</sup> ziyaretleri önemli bir yer tutmaktadır. Yapılan saha çalışmasında görülmüştür ki çocuğu olmayan aileler öncelikle Hz. Abbas'tan yardım istemektedir. Görüşülen kaynak kişilerin çoğu 'Hz. Abbas Kaşkayların imamıdır' demiştir. "Uşag yerine gelmeyen evvelen Hz. Abbas'a dua niyaz edilir. İmamzade kabrinin bulunduğu bir mekândaki bir ağacın başında çocuğu olmayan aileler yağlı bir çaput yakarak 'Ey İmamzade bu çırağı yandırdım sana, benim bir uşag yerine gele.'" (Karaaslan, 2010: 54) şeklinde yardım istenmiştir.

Kaşkay Türklerinde, a) bir zeyfenin doğum sonrası üzerine oturduğu toprağın bir miktarı bebek sahibi olamayan kadının banyo suyuna katılır. Bu suyla hamam eden kadının çocuğu olur. b) Yeni doğum yapmış kadının ağzına bir parça gand (kesme şeker) verilir ve daha sonra bu gand alınarak kısır kadına yedirilir. Böylelikle çocuk olacağına inanılmaktadır. c) Evlat sahibi olamayan kadınlar yedi sekiz ev gezer bu evlerden birinden bulunan bir demir parçasını vücutlarına sararlardı. Böylelikle bebek sahibi olacaklarına inanırlardı (Karaaslan, 2010: 57-58).

Kadirli ilçesinde çocuğu olmayan kadının çocuğu olması için ocağa gider, burada kadının üstüne okunur, ocaklı kül verir. Çocuk isteyen kadın küllü suyla beraber içer (Çeribaş, 2004: 131). Burada yine suyun mistik gücünden yararlanılmıştır.

Çocuğu olmayan kadına çeşitli bitkileri kaynatıp buhar üzerine oturtularak temas etmesi sonucunda çocuğu olacağına inanılır. Bu uygulama şu şekildedir: Kadirli'nin Çobanlı köyünde Ali Hoca Ocağına gidilir. Soğan, sarımsak ve çeşitli otlardan mürekkep ilaç yapılır, bunlar kaynatılır, kadın bunun buğuna oturtulur (Çeribaş, 2004: 131). Yine aynı yörede çocuk olması için yarpuz dövülür, kirli bir yüne sarılır, kadının rahmine yerleştirilir (Çeribaş, 2004: 131). Yapılan bu uygulamalarda da bitkilerin kutsal gücünden yararlanarak temas prensibine uyulmaktadır.

Yine temas büyüleriyle ilgili olarak Eskişehir'de çocuk isteyen kadına, hocaya yazdırıldıktan sonra, yarısını kocasının yemiş olduğu meyvanın diğer yarısını yedirirler (Acıpayamlı, 1974: 15). Çocuk arzulayan kadın, bir bez bebeği, sargı ile göbeğinin üzerine bağlar (Eskişehir); Kırk Kız Mezarlığına yapma bebek koyar (Tokat); Kucağına küçük bir çocuğu oturtarak: "Darısı başıma" der (Acıpayamlı, 1974: 19). Burada yine temas büyüleriyle ilgili uygulamalar yer almaktadır. Anadolu da düğün esnasında da gelinin kucağına erkek veya kız çocuğu verilerek ailesi çocuklu olsun, çocuksuz kalmasın; uğur, bereket getirsin maksadı güdülmektedir.

<sup>66</sup> Çok eskiden beri Hayat Ağacı ile ilgili inançlar, Orta Asya mitolojisinde de mevcut idi. Belki bilinmeyen çok eski tarihlerde Orta Asya'ya bu inanç, dış tesirler yolu ile gelmiş ve yayılmış da olabilirdi. Ama bir gerçek varsa, o da Uygurların menşe efsanesinde olduğu gibi, bu motifin geldiği yerin özelliklerini kaybederek tam mânâsı ile Orta Asyalılaştığı olması idi. Yakut Türklerine göre yalnız ilk insan, yani Adem ile Havva değil; bütün diğer mahlûklar da bu ağaçtan besleniyorlardı. Büyük Tanrılardan biri olan "Doğum Tanrıçası" Kübey-Hatun da bu ağacın içinde bulunuyordu. Tıpkı Altaylıların "Doğum Tanrıçası" Omay 'Hatun'u gibi. O da gökten yere Tanrı tarafından iki kayın ağacı ile birlikte indirilmişti. Bu konuda bk. (Ögel, 1993: 96). Çocuğu olmayan Yakut kadınları mukaddes bir ağacın dibinde, ak boz at derisi üzerinde, "yer sahibi" (an daydı iççite)'ne yalvarırlar; ağlaya sızlaya dua ederler. Bu duadan sonra çocuk sahibi olanlar bunun tanrıdan, yer ağaç ruhları tarafından, verildiğine inanırlar (İnan, 1986: 167).

Yaygın bir inançla, çocuğun ana kanında ilk oynadığı sırada, annenin baktığı, gördüğü, yediği, temas ettiği nesnelere etkileyici gücünün çok daha yoğun ve belirleyici olmasıdır. Çünkü, çocuğun oluşumu, o anda başlamış sayılmaktadır. Bu amaçla Anadolu'nun çeşitli bölgelerinde, hamilelik esnasında, çocuğun akıllı veya güzel olması için “Aya, gökyüzüne, güzel kimselere bakar. Gül koklar. Ayva, elma, yeşil erik, üzüm yer.” (Örnek, 2000: 138). Şöyle ki, Anadolu'nun çeşitli yörelerinde gerek gözle gerekse farklı şekillerde gerçekleştirilen temaslar yoluyla çocuğun bir takım özellikler o kişiye veya varlığa benzeyeceği inançları bulunmaktadır. Güzel kimselere, güzel çocuklara bakmışsa çocuğu güzel olur. Semaya bakan gebenin çocuğu mavi gözlü olur, aya bakanınki elâ gözlü olur (Acıpayamlı, 1974: 26). Kadırlı'de de ilginç pratikler mevcuttur: Anne doğuma yakın ata bşnerse çocuk yiğit olur. Kurt görürse kahraman olur. Rüyasında koyun görürse uslu, at ve buğday görürse rızklı bol olacağı düşünülür (Çeribaş, 2004: 135-136).

Doğumun kolaylaşması için yapılan bir takım temas büyülleri de mevcuttur. Bunlar şu şekilde sıralanabilir: “Fadime Ana otu” su içine konur; su sancı çeken kadına içirilir (Şarkışla, Yıldızeli, Zara); Paşa Efendilerdeki Hızır ibriği kadının göbeğine konur (Sivas); Bahri beylerin kılıcı ağırı çeken kadının üzerine konur (Sivas); Enamlardaki mühürlü kağıdın suyu içirilir (Sivas); *Şemsi Zade'lerin* “Kabe kuşağı” kadının beline bağlanır (Sivas) (Örnek, 1966: 62).

Yaşamayan bir çocuk içinde yine sempatik büyülere başvurulur. Sir James George Frazer ünlü “Altın Dal (Büyü ve Din Üzerine)” adlı çalışmasında büyüün dayandığı iki ilkedden söz ederken ikinci ilkesi olan “bir kez birbirine dokunmuş şeylerin fiziksel temas kesildikten sonra da, uzaktan birbirini etkilemeye devam edeceği” (Frazer, 2004: 33) ilkesi temas büyüde önemli bir yere sahiptir. Mesela, doğumdan sonra öleceği tahmin edilen çocukları hayatta tutabilmek için yapılan uygulamalardan biri, “Çok yaşamış bir adamın kefeninin ucundan alınan bir parçadan “kırk bir” kıza çocuk elbisesi diktirilip, giydirilir (Kangal, Kurt- lukaya, Sivas)” (Örnek, 1966: 67).

Çocuğun yaşamında doğumdan sonra eğitim seviyesine gelmesi de onun erginlenme aşamalarından birini teşkil etmektedir. Bu aşamalardan geçerken de bir takım büyüsel uygulamalar yapıldığı görülmektedir. Örneğin, yüksek lisans veya doktora eğitimini tamamlayan bir öğrencinin hocasının elinden kendi cübbesini giydirmektedir. Böylelikle temas büyüü yoluyla hocanın bulunduğu mevkinin ve büyüü gücün öğrenciye de geçmesi düşüncesi hâkimdir.

Askerlik, erkekler açısından çocukluktan çıkıp, gençliğe adım atacağı en önemli erginlenme ritüellerinden biridir. Asker uğurlama törenlerinde bazı yörelerde yapılan uygulamalar temas büyüü presibiyle alakalıdır:

Antalya yöresinde genç, askere giderken yakınları evde döndürme adı verilen tatlıdan yapar. Bu tatlı hac vazifesini yerine getirmeye gidenlere de yapılmaktadır. Askere gidecek genç ya da hacı adayı gidip dönsün diye döndürme tatlısı yapılır. Gencin tıpkı tatlının adından da anlaşılacağı üzere sağ salim evine, yurduna dönmesi beklenmektedir (Kabataş Çetin, 2017: 66). Aydın Yılmazköy yöresi Tah-

tacılarında ise, Askere gidecek genç ile annesi köyde olan yatırırları gezerler. Her yatırırdı dua ederler, yatıra yeşil bir tülbent/eşarp bağlarlar. Buna “emir bağlama” denir. Yatırırlara emir bağlamak, adakta bulunmak çok önemlidir. Çünkü askeri bu yatırırlar korumaktadır. Yatırırlara bugüne dek yapılan adaklar sayesinde köyde hiç şehit olmamış, giden her genç sağlıklı bir şekilde geri dönmüştür (Duman, 2019: 103-103). Bunlarla birlikte hemen hemen bütün yörede görülen askeri uğurlama esnasında “havaya atma” işlemi de yine temas büyüyle ilgilidir. Çünkü eski Türk inancında kağanların, alp tipli kişilerin Tanrı kutunu aldığına inanılırdı; bu sebeple de askerlerin havaya atılması Tanrı ile temas halinde olup onun kutunun askere geçtiği düşüncesi -her ne kadar bilinçli olarak yapılmasa da- kolektif bilinçaltı bu uygulamaları yaptırmaktadır.

Evlenme ritüeli de erginlenme törenlerinden en önemlisidir. Evlenecek yaşa gelmiş gençlere kısmetini açmak için bir takım majik pratikler yapılmaz. Bu pratikler arasında temas büyüü oldukça fazladır. Yapılan uygulamalar şu şekilde sıralanabilir:

Antalya yöresinde, önceden gelinliklerde tel bulunmaktaydı. Bekâr kızlara, kısmet bulsunlar diye gelinin duvağından tel kopartılmaktaydı. Bir başka uygulama ise, kısmeti kapalı olan kızın evine yeni evlenmiş bir genç kız getirilir. Yeni evli kızın beline bir yumak ip takılır. Kız belinde iple evden çıkar ve durmadan yürür. Bu esnada yumak kısmeti kapalı olan kızın evinde kalır. Yeni evli genç yürüdükçe bu yumak çözülür. Yumak bitene kadar kız yürümeye devam eder. Yumak bitince kısmeti kapalı olan kızın kısmetinin açılacağına inanılır (Kabataş Çetin, 2017: 72). Kısmet açma uygulamalarından günümüzde de yapılan uygulamalardan bir kaçını şu şekilde sıralayabiliriz: Nişanlanan gelinin nişan kurdelesinden bir parça yutulursa kısmetin açılacağına inanılır. Gelinin ayakkabısının altına bekâr kızların adı yazılır. İlk önce kimin adı silinirse onun kısmetinin açılacağına inanılır (Saltaş, 2016: 69; Türbedar, 2011: 144; Seçinti, 2014: 51; Çiftçi, 2007: 69; Kayalı, 2010: 97). Bu uygulamalar Türkiye'nin hemen hemen her yöresinde yapılan temas büyüü örnekleridir.

Gaziantep yöresinde evde kalmış kızların kısmetini açmak için çeşitli uygulamalar yapılır. Hocaya gidip kız için muska yazdırılır. Hacca gidenlere yazma verilir. Orada yazmayı hocaya okuturlar. Kız yazmayı başında taşırırsa kısmeti açılacağına inanılır. Evde kalan kızların atleti alınarak hocaya götürülür, hoca bu atlet üzerine muska yazar. Daha sonra üzerine okunmuş olduğu suyu verir bir hafta süreyle o su ile kız elini yüzünü yıkarsa kısmeti açılır (Seçinti, 2014: 51).

Kahramanmaraş yöresinde bahtının bağlanıldığına inanılan kız şahit olduğu bir kına gecesinde gelinle beraber eline kına yaktırırsa söz konusu kınanın rengi elinden çıkıncaya kadar kızın evleneceğine inanılır. Bu şekildeki kına yakma işlemi darısı bulaşsın yani evlenen bu gelin kız gibi evlensin anlayışı hâkimdir (Çiftçi, 2007: 69).

Cuma günü selâ verildiği zaman, ayak altına bir anahtar konur; “bahtım açılışın” denir. (Avşar, Divriği, Gürün, Hafik, Kangal) (Örnek, 1966: 77). Burada hem inançsal açıdan bir değer ifade eden ve İslam dininde kutsal kabul edilen Cuma günü seçilmiş hem de ayak altına anahtar konarak, anahtarın açıcı özelliği, temas büyüsü uygulaması ile kısmeti kapalı olan kıza geçmesi amacıyla yapılmıştır.

Anadolu ve diğer Türk halk gelenekleri arasında sıkça rastladığımız saç, “darı” olarak da bilinir. “Türk geleneğine göre gelin güvey evine gelince avludan para, şeker, buğday, darı, vs. saç serpilir. Gelinin başına atılan bu saçı düğüne katılanlar ve özellikle çocuklar kapışır. Buradaki paranın servet, şekerin ağız tadı, buğday ve darının da nimet duası için remz olduğu sanılır. Saçı için para ve şeker bulamayanlar ve gerçekten fakir olanlar yalnızca darı serperlermiş. Türk dilindeki “darısı başına” deyimini de bu âdetin yadigârıdır. Darısı başına demek, “Senin başına evlilik saçısı saçılınsın. Sen de mutlu ol.” anlamını taşır. Şimdilerde her iyi temenni için “darısı başına” denilmesinin sebebi budur” (Saltaş, 2016: 88). Bu yapılan uygulama yine temas büyüsü içermektedir. Bekârlarında kısmeti açılınsın ve bu şekilde evlilikleri olsun temennisiyle yapılan sempatik bir büyü çeşididir. Bunlar dışında “darı” farklı bir anlamada işaret etmektedir. Darısı başına olsun demek “Bana verilen iyilik ve ihsanlar, bundan sonra senin olsun, sana da verilsin” demektir. Bu ifade bir kansasız kurban sayılan “darı” remzi üzerinden ifade edilir.

Eve kıtlık girmesin diye tahta bir kaşık geline kırdırılır. Eşiğe cam bardak konur. Gelin bu bardağa basarak içeri girer. Cam aydınlık olarak kabul edilir. Cam bardağın kırılmaması uğursuzluk sayılır (Karaağaç, 2013: 181).

Türk kültüründe ölüm bir son değil, yeni bir başlangıçtır. Ölümünden sonra öteki dünyada da yaşamın olacağına inanılmaktadır. Bununla birlikte insan hayatının en son geçiş safhasıdır. Ölmeye yakın, ölüm safhası ve ölüm sonrası aşamalarında çeşitli büyüsel işlemler yapıldığı görülmektedir. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz:

Ölü yıkandıktan sonra yıkama suyundan artan su ile ölen kişinin geride bıraktıklarının eli yüzü yıkanır. Böyle olunca ölenin çocuklarının ömrünün uzayacağına inanılır (Kabataş Çetin, 2017: 114). Ardadan yöresinde ölen kişinin nasibini götürmesi halk arasında istenmeyen bir durumdur. Bu vakaları önlemek için bazı temas büyüsü ile alakalı uygulamalar yapılır; Ölçek köyünde ölen kişinin kefeninden bir parça yırtılarak evin bir yerine bağlanır; Ölünün yatağı kaldırılınca yerine taş konulur arkasından birini götürmesin inancı vardır (Saltaş, 2016: 136).

### 3.3.Tersine Çevirme Büyüsü

Tersine çevirme büyüsü olumlu ya da olumsuz yönde kullanılabilir. Bu büyüün olumlu yanları sempatik büyü içerisinde değerlendirilebilir. Tersine çevirme büyüsü, kötü ya da kara büyü olarak nitelendirilen olumsuz büyü çeşidini olumlu ya çevirmek için onun zıddı bir büyü yapılmaktadır. Bağlanmış kimseleri çözmek, zıtlık çağrışımına dayanmakta olup, bir şeyi zıddı ile tedavi eden allopatik büyü alanına girmektedir. Düğüm atmak, dua okumak, bıçağı, makası, kilidi kapamak ve kitlemekle yapılan büyü, bunların zıddı yapılmakla etkisiz hale getirilmektedir

(Örnek, 1966: 84). Evlilik aşamasında bağlama büyülerini tersine çevirmek için şu uygulamalar yapılmaktadır:

Evdeki bağlı olan şeyler çözülür. Kilitli olan şeyler açılır ve kırılır (Gaziköy, Hanlı, Serpincik, Tavşanlı).

Bağlayan kimse bulunup, kitlediği kilit veya bıçak açılır (Apa, Kızılcaköy, Kurtlukaya).

İki metre uzunluğunda bir ip alınıp, ipin üstüne kolayca çözülebilecek şekilde yedi düğüm atılır. Ayrıca bir fincan yahut bir kâse su hazırlanır. Bağlı kimse, besmele ile “Kul eğuzu bi rabbilfelek” sûresini okuyup, ilk düğüm üstüne üfleyerek “Benim için akdolunan sihiri halleyledim” diyerek düğümü çözer. Bu minval üzere yedinci düğümüne kadar gelinir. Düğümleri çözdükten sonra, ipi fincan içindeki suya koyup, suyu içer, sonra ipi ateşte yakar (Örnek, 1966: 85).

Kosova’dan göç eden Arnavutların, kız istemeye gidenlerden birinin çorabını bilinçli olarak ters giydiği ve isteme esnasında her şeyin düzgün bir şekilde gitmesi için çorabını çıkararak düz giydiği aktarılan bir başka büyüsel içerikli işlem olmuştur (Morkoç, 2018: 155). Burada da yine kismetini açmak için tersine çevirme büyüleri yapılmıştır.

Yörede baht bağlanan kız ve erkeğin bahtının açılması için giydikleri kıyafetleri ters giymeleri gerektiğine inanıldığı gibi ya da saçlarından alınan yedi tel saçın büyücüye okutularak da bahtının açılacağına inanılmaktadır (Çiftçi, 2007: 70). Bahsedildiği üzere bahtı kapalı olan kız ya da erkeğin bahtını açmak için kıyafetleri ters giymeleriyle olumsuz bir durumu tersine çevirme büyüleri ile olumluya çevrilmiştir.

Kısmet açma ile ilgili büyülerden biri de kilit kapayıp-kilit açmadır. “Adana yöresinde, Perşembe akşamı kilit bir genç tarafından kapatılır. Kapatılan kilidi genç kız yastığının altına koyar. Bu kilit Cuma günü namazdan ilk çıkab kişiye açtırılır ya da Cuma günü camiye ilk giren kişiye bir kilit verilir, bu kilit çıkışta açtırılır. Dört yol ağzında veya göbek üzerinde kilit açtırılır. Adana’da bulunan bebekli Kilisesi papazına da kilit açtırıldığı olur (Çeribaş, 2004: 153). Burada yapılan uygulama benzeme büyüüne girmekle birlikte aynı zaman da kilit kapayıp daha sonra açtırarak, kapalı olan kismetini tersine çevirerek açılmış olur.

Kısmet açmada görülen bu tür uygulamaların yanında ölümle ilgili ritüellerde de tersine çevirme işleminin yapıldığı görülmektedir: “Eşyalarla ilgili bazı durumlar ölümü düşündürmektedir. Ayakkabı ters döndüğünde aileden cenaze çıkacağına inanılır. Bu durumda ayakkabı üç kere ters çevrilip, altına tükürülerek “başını ye” denilir (Kabataş Çetin, 2017: 111).

Kuzey Asya hakları öbür dünyayı bu dünyanın tersine dönmüş bir eşi olarak tasarlamışlardır. Orada da her şey burada olduğu gibi, fakat ters yönde olmaktadır; yeryüzünde gündüzken öbür dünyada gece oluyor; canlılar dünyasının yazına ölümler diyarının kışı denk gelmekte; av hayvanları ve balıklar yeryüzünde azaldı mı,



bu öbür dünyada bollaştıklarına işaret etmektedir. Dünyada devrilmiş, baş aşağı duran her şey ölümler diyarında normal durumundadır; bu nedenle kullanılması için ölüye sunulan nesnelere mezarının üstüne ters çevrilerek, hatta bazen de kırılarak konur, zira bu dünyada kırık olan şey öbür dünyada sağlam demektir (Eliade, 2018: 264). Bu inanış Anadolu'nun pek çok yerinde açıkça bilinirse de bir takım uygulamaların yapıldığı görülmektedir.

Bazı yörelerde ölüyü defnetme esnasında ağıtçı bir kadın ölünün elbiselerini birer birer çıkartıp ağıt okumaya başlar. Bu elbiselere “soyka” (Adana yöresi) denir. Bu sırada çevresindeki kadınlar da ağlaşır. Daha sonra ölüyü yıkamasının ardından cenaze suyunun alındığı kap bıcağıyla açılmaz, taşla kırılmaktadır. Çamaşır ve su kazanları o gece yerinde kalmaktadır. Çamaşır ters serilmekte ya da içi dışına çıkartılmaktadır (Çeribaş, 2004: 180-182). Anadolu'nun hemen hemen her bölgesinde ölünün kıyafetlerinin ters çevrilmesi, öteki dünyada düz olacağı inancından kaynaklanarak bu tür tersine çevrilme büyüünün yapıldığı görülmektedir.

Yas tutma alametleri, akları çıkarıp karalar giyme, saç yolma, yüzleri çizme, ağıt yakma gibi bir takım ritüeller uygulanmaktadır.<sup>77</sup> Ak çıkarıp kara giymek de mevcut durumu tersine çevirmek anlamını taşıdığı gibi benzeme büyüüne de girmektedir.

<sup>77</sup> Dede Korkut Kitabı'nda yas âdetini geniş bir şekilde tasvir edilmiştir: “...Beyregiñ yavuklusına haber oldı; Banı Çiçek karalar geydi ağ kaftanını çıkardı, güz alması gibi al yanağını tartdı yırttı... Bunı işidüp Kıyan Selçük oğlu Delü Dunder ağ çıkardı kara geydi. Beyregüñ yar ve yoldaşları ağı çıkarup karalar geydiler. Kalın Oğuz bigleri Beyrek için ‘azim yas tuttılar, umud üzdiler (Ergin, 2004: 130-131).

**Sonuç:**

Erginlenme törenleri insanları toplumda bir üst kademeye çıkarmaktadır. Doğumla başlayan erginlenme süreci, sünnet, askerlik, evlenme, ölüm gibi geçiş aşamalarını sırasıyla atlattır. Bununla birlikte kamusal meslekler, eğitim aşamaları da kişiye yeni bir kimlik kazandırmaktadır. Bununla birlikte geçilen bu zorlu sınavların ardından bir üst statüye geçiş sağlanmaktadır. İnsanların bu tür geçiş safhaları, toplumsal bir zorlama sonucu gerçekleşmektedir. Eğer kişi aşamalardan geçemezse toplum tarafından olumsuz karşılanmaktadır. Yaşamının bu zorlu safhalarından geçildiğinde ise, erginlenme törenleri adı verilen törenlerle kutlandığı görülmektedir. Bu törenlerde insanlar bazı büyüsel uygulamalara gitmektedir. Erginlenme törenlerinde yapılan büyüsel uygulamaların büyük çoğunluğu sempatik büyü içerisine girmektedir. Bu büyüler gerek benzeme/taklit gerekse temas yoluyla yapılmaktadır. Bazen de daha önce yapılmış olan olumsuz büyüleri olumluya çevirmek amacıyla tersine çevirme işlemi yapılmaktadır. Benzeme, temas ve tersine çevirme büyüleri bahsedildiği üzere bereket, bolluk, kısırlığı giderme, kısmet/baht açma, nazardan korunma, zamansız gelebilecek olan ölümleri yok etmek gibi işlevlere sahip olmuştur. Toplum bu tür uygulamaları yaparken -bazı örnekler hariç- dinle bir bağlantı kurmadan kendi yöntemleriyle gerçekleştirmiştir. Bunlar da gösteriyor ki insanoğlu ilkel dönemden bu yana düşünce yapısını değiştirmemiş; animizm, totemizm ve Şamanizm inancında görülen, insanın kendisi de başta olmak üzere çevresindeki canlı ve cansız birçok varlıkta bulunan mana (töz) gücünün yaratmış olduğu majik etkinin olağan durumu değiştirebileceği inancını yitirmemiştir. Böylelikle karşılaştıkları zorlu durumlardan kurtulmak için büyüsel bir takım uygulamalara başvurmuştur.

**Kaynakça:**

ACIPAYAMLI, Orhan, (1974), *Türkiye’de Doğumla İlgili Âdet ve İnançların Etnolojik Etüdü*. Ankara: Sevinç Matbaası.

AÇA, Mehmet, (2009), “Ergenlik: Cennete İkinci Bir Veda Mı?”, *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, II, 3-4: 367-381.

AÇA, Mustafa, (2018), “Bir Erginlenme Ritüeli: Erik Çalmadan Gönül Çalmaya”, *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, XI, 21: 29-39.

AĞCALAR, Aslı, (2009), *Silifke Halk Kültürü*, (Yüksek Lisans Tezi), Mersin: Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı.

ALTUNTAŞ, Halil. Ve Şahin. Muzaffer, (2008), *Kur’an-ı Kerim Meâli*, Ankara : Diyanet İşleri Başkanlığı.

CAMPBELL, Joseph, (2013), *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu*. İstanbul: Kabalıcı Yayınları.

ÇERİBAŞ, Mehmet, (2004), *Kadirli ve Çevre Folklorunda Eski Türk İnançlarının İzleri*, (Yüksek Lisans Tezi). Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.

ÇERİBAŞ, Mehmet, (2016), “Kırgızlarda Efsun (Büyü) Temelli Dualar, İnançlar Ve Uygulamalar”, *Uluslararası Türk Dünyası Kültür Araştırmaları Dergisi, Sonbahar- [Sempozyum Özel Sayısı]*, II, 7: 180-207.

ÇİFTÇİ, Elife, (2007), *Kahramanmaraş’ta Büyü İle İlgili Karşılaştırmalı Bir Araştırma*, (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı .

ÇOBANOĞLU, Özkul, (2012), *Halkbilimi Kuramları ve Araştırma Yöntemleri Tarihine Giriş*, Ankara: Akçağ Yayınları.

DUMAN, Ahu Zeynep, (2019). *Aydın Yılmazköy Yöresi Tahtacılarında Geçiş Dönemleri*, *Yüksek Lisans Tezi*. Uşak : Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.

ELİADE, Mircea, (2003), *Dinler Tarihine Giriş*, İstanbul: Kabalıcı Yayınları.

ELİADE, Mircea, (2015), *Doğuş ve Yeniden Doğuş (İnsan Kültürlerinde Erginlemenin Dini Anlamları)*, (Çeviren: F. Aydın), İstanbul : Kabalıcı Yayınları.

ELİADE, Mircea, (2018), *Şamanizm*, (Çeviren: İ. Birkan), Ankara: İmge Kitabevi.

ERGİN, Muharrem, (2004), *Dede Korkut Kitabı I*, Ankara : Türk Dil Kurumu Yayınları.

FRAZER, Sir James George, (2004), *Altın Dal (Büyü ve Din Üzerine Bir Çalışma)*. (Çeviren: M. H. Doğan), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

HANÇERLİOĞLU, Orhan, (1976d), *Felsefe Ansiklopedisi IV*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

HAVİLAND, Willeam A. (2002), *Kültürel Antropoloji*, (Çeviren: H. İnaç, S. Çiftçi), Kaknüs Yayınları: İstanbul.

İNAN, Abdulkadir, (1986). *Tarihte ve Bugün Şamanizm (Materyaller ve Araştırmalar)*. Ankara : Türk Tarih Kurumu Yayınları.

KABATAŞ Çetin, Şeyma, (2017), *Antalya ve Samsun'da Yaşayan Yörüklerin Geçiş Dönemleri Âdet ve Uygulamaları*. (Yüksek Lisans Tezi). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili Ve Edebiyatı Anabilim Dalı.

KARAAĞAÇ, Meryem, (2013), *Malatya'da Geçiş Dönemleri*, (Yüksek Lisans Tezi), Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.

KARAASLAN, Mehmet, (2010), *Kaşgay Türklerinde Geçiş Dönemleri /Doğum-Evlenme-Ölüm*, (Doktora Tezi), Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı.

KAYALI, Nejla, (2010), *Mersin Halk Kültüründe Geçiş Dönemleri*, (Yüksek Lisans Tezi), Mersin: Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı.

MALİNOWSKİ, Bronislaw, (1990), *Büyü, Din, Bilim*, (Çeviren: Saadet Ozkal), İstanbul: Kabalıcı Yayınları.

MORKOÇ, Kübra, (2018). *İzmir'de Yaşayan Balkan Türkleri ve Müslümanlarının (Arnavutluk, Bulgaristan, Kosova, Makedonya, Yunanistan) Geçiş Dönemleri Üzerine Bir İnceleme*, (Yüksek Lisans Tezi), İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Halk Bilimi Ana Bilim Dalı.

ÖGEL, Bahaeddin, (1993), *Türk Mitolojisi 1*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

ÖGEL, Bahaeddin, (1995), *Türk Mitolojisi 2*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

ÖRNEK, Sadat Veyis, (1966), *Sivas Ve Çevresinde Hayatin Çeşitli Safhalarıyla İlgili Bâtıl İnançların ve Büyüsel İşlemlerin Etnolojik Tetkiki*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

ÖRNEK, Sedat Veyis (2000), *Türk Halkbilimi*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

ÖRNEK, Sedat Veyis (2014), *100 Soruda İlkelerde Din, Büyü, Sanat, Efsane*, Ankara: Bilgesu Yayınları.

REED, Evelyn, (2012), *Kadının Evrimi: Anaerkil Klandan Ataerkil Aileye I*, İstanbul: Payel Yayınevi.

SALTAŞ, Elvan, (2016), *Ardahan'ın Merkez Köylerinde Geçiş Dönemleri*, (Yüksek Lisans Tezi), Ardahan: Ardahan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.

SEÇİNTİ, Mehmet Sercan, (2014), *Gaziantep İslahiye İlçesi Halk Kültüründe Geçiş Dönemleri (Doğum, Evlenme, Ölüm)*, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı.

TÜRBEDAR, Özlem, (2011), *Düzce Halk Kültüründe Geçiş Dönemleri (Doğum-Evlenme-Ölüm)*, (Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.

YEŞİL, Yılmaz, (2014), *Türk Dünyasında Geçiş Dönemi Ritüelleri (Doğum-Evlenme-Ölüm Gelenekleri)*, Ankara: Grafiker Yayınları.

YOLCU, Mehmet Ali, (2014). *Türk Kültüründe Evliliğe Bağlı Tabu ve Kaçınmalar*, Konya : Kömen Yayınları.

YOLCU, Mehmet Ali, (2016), “Halk Bilimi Araştırma Kuram ve Yöntemleri”, (Ed. M. Aça), *Halk Bilimi El Kitabı*, Konya: Kömen Yayınları, 225-305.

**Extended Abstract:**

The process of human growth that began in the spirit world continues in the concrete world from the moment the mother falls into her womb. His journey begins with the biological process and evolves from birth into the cultural process. Birth can be defined as a phenomenon that gives human beings identity and a new status. With birth, man begins his eternal journey with this identity. Every test human beings take, every crisis they experience will change their status culturally. This change will either take it to the next level or it will be negative.

Since every adult ceremony is a crisis-averting process, some magical practices have to be done. The origin of magical practices is seen as animism and totemism, which are the oldest belief systems. The basic thinking systems of these beliefs are the belief that all beings in nature have the power of one another. For this reason, a number of magical practices have been carried out to detect living beings in nature and prevent the harm that will come from them or to benefit them. Later these magical practices have been repeated in a number of rituals. In this context, no matter what practice is involved in culture, spells are generally of two kinds, positive and negative. Negative spells, black magic, is considered taboo, while sympathetic magics, which are relevant to the actual subject of study, are evaluated within positive spells.

The work consists of three titles; in the first title, “What is puberty? “What Is Understood When It Is Said To Grow Up?” in the form of theoretical framework and conceptual explanations are given. In the second title, “What Is Magic? “What Is Sympathetic Magic?” “What Are The Kinds Of Sympathetic Magics?” answers to such questions have been sought. In the third title, the types of sympathetic magics used in adult ceremonies are examined based on examples based on this information.

Every test a person passes shows that he has grown up in society. His growth means his acceptance by society, and this acceptance is celebrated with a ceremony and he earns sanctity. In the literature, these ceremonies are called “transitional rituals” or “adulthood ceremonies”.

The most general concept for magical ceremonies is to take the laytmotif: that is, life. In fact, it is enough to know the literature of Ethnology to convince everyone that the physiological stages of human life, especially turning points such as conception, pregnancy, birth, puberty, marriage and death, are in fact the core of many rituals and faith teachings. Religious designs for conception and rebirth, passion or fulfillment exist in almost all lineages in one form or another through magic, and are often linked to rules and Customs. During pregnancy, the woman has to abide by certain taboos and perform ceremonies, which her husband attends from time to time. Before and after birth, there are various magic rites, cleansing ceremonies, mass festivities and acts in which the newborn is introduced to the higher powers or the community to ward off dangers and banish evil magic. Later in life, boys and -far less commonly-girls are required to endure rituals of initiation, often long-term,

surrounded by mystery and filled with cruel, obscene examinations (Malinowski, 1990: 27). As it has been mentioned, people have taken a path of relief through some magical practices by organizing various festivities to ward off the evils they face at certain stages of their lives. The magical practices performed in these ceremonies are considered to be the evils that may come to the person who is exposed to the crisis have been eliminated, the good deeds, blessings and blessings have been earned. The sympathetic spells performed in the rituals to be included in the work are divided into three classes as analogy/imitation, contact, and inversion.

The analogy spell is referred to by the term "analogy". Analogy magic is the most commonly practiced form of magic. The structure of this spell is that "the attempt to produce the desired result through imitation is to advance the desired thing (event) through similar processes, thus forcing that event to occur in the near future. In doing so, the principle of "the like creates the like" is acted upon. Similarly, visible external similarities, similarities in attitudes and behavior, or magical features emerging from associative chains of thought are valid (Örnek, 1966: 35). For example, "the barren woman sits on the wife of the child of a woman who gives birth to the child to stay." "Women who want children drink water from the palm of a woman who has been married once and raised young. The barren woman is conceived if she drinks the powders she procured from the statue of Saint Frebichot by mixing them with the water of the fountain of Saint-Plotat (France). Water, abundance, abundance, creation, rebirth, etc. families who do not have children because of their characteristics benefit from this magical content of water to have children. Women who go to shrines to relieve infertility take their babies with them. They stay there one night with them: "the woman who desires children, ties a rag doll, with wrap, over her belly; puts the making doll in the cemetery of Forty Girls" (Acıpayamlı, 1974: 14-15, 19). These processes fall under both contact and analogy spells. That is, while the contact process is performed by tying it to the body, the making is driven on the basis of resemblance to the baby. It is not appropriate for everyone to cut the umbilical cord when the baby is born. Because the child will look like the person who cut the umbilical cord with the idea that his heart should be a clean, intelligent, hardworking person so that the child will look like that person. However, as mentioned in most of the Turkish world, umbilical cord is buried in the garden of the school for good reading, in the hospital if he is wanted to be a doctor, in the garden of the house if he is wanted to be connected to the house. Here again, there are applications related to the likeness magic.

It is observed that there are some magical practices during the marriage phase. For example, young people are sent home by the girl's family to be sweet-spoken and chicken to have children. They are brought to the house before the bride; when the bride enters the house, the butter is applied to the door to make her tongue fat and honey; when she enters the house, the bride is pressed into the plow iron to make her nest strong as iron; and they cut the bread into a triangle and dip it in honey to make the bride (Kabataş Çetin, 2017: 101).

The "part belongs to the whole" principle of contact Magic gives rise to the idea

that one who has the part will also have the whole. Hair, nails, eyelashes, etc. in contact magic. In addition to the physiological elements, the things used by man for his clothing and daily life also have an effect and power (a majik effect) “transmitting” quality (Örnek, 1966: 37). For example, “the barren woman goes to bed wearing the coat of the husband of a woman with many children.”; Reaching the level of education after birth in the child’s life constitutes one of the stages of his / her growth. While going through these stages, a number of magical practices are observed. For example, a student who has completed his / her master’s degree or doctorate degree wears his / her own robe from the hands of his / her teacher. Thus, through contact magic, the teacher’s position and the magical power to pass to the student is dominated by the idea.

Kismet opening applications today, some of the applications that can be listed as follows: Engagement of the bride’s engagement ribbon is swallowed a piece is believed to be opened. Under the bride’s shoes the name of single girls is written. It is believed that whoever’s name is deleted first will be opened. Death in Turkish culture is not an end but a new beginning.

It is believed that after death there will also be life in the afterlife. It is, however, the final transition phase of human life. A number of magical practices are also observed in death-related rituals. These can be listed as follows: after the dead are washed, the hands of those left behind by the deceased are washed with water that is increased from the washing water. It is believed that the children of the deceased will live longer.

The reversal spell can be used either positively or negatively. Turning the negative side of this magic positively can be evaluated in sympathetic magic. For example, in the marriage stage, the following practices are used to reverse the binding spells: Another magical process is that the Albanians who emigrate from Kosovo are consciously wearing the socks of one of those who ask for a girl to wear it in order to have everything go smoothly during the request (Morkoç, 2018: 155). Here, a reversal spell was used to open its fortune. On the other hand, it is seen that in many parts of Anatolia, spells are performed even though it is not known clearly in the practices related to death. In some areas, during the burial of the dead, a mourning woman takes off the clothes of the dead one by one and starts to lament. These dresses are called “soyka” (Adana region). Meanwhile, the women around him also cry. Then, after washing the body, the vessel where the funeral water is taken is not opened with a knife and is broken with stone. Laundry and water boilers stay in place that night. The laundry is laid upside down or ejected (Çeribaş, 2004: 180-182).

As a result, most of the magical practices performed during the maturation ceremonies fall into sympathetic magic. These spells are made either by imitation or by contact. Sometimes reversal is used to turn negative spells into positive ones. Simulation, contact and reversal spells have functions such as abundance, abundance, infertility, opening kismet, protection from evil eye, and eliminating deaths that may come untimely.





# Edebiyat Didaktiği ve Edebiyat Öğretiminin Hedefleri

## Didactics of Literature and Objectives of Teaching Literature

Doç. Dr. H. Kazım KALKAN\*

### Öz:

Eğitimi, en genel hâliyle “bireyin davranışlarında değişikliği oluşturma süreci” diye tarif edebiliriz. Bu süreci kapsamı ve süresi önceden belirlenmiş bir program dâhilinde gerçekleştirmeyi amaç edinmiş kurumlara ise okul demektediriz. Her eğitim sisteminin, kendi iç dinamiklerinden hareketle, sahip olmak istediği bir insan modeli vardır ve sistemler müfredatlarını hazırlarken sahip olmak istedikleri bu insan tipini kendilerine esas alırlar. Bu da eğitim kurumlarında yapılan tüm faaliyetlerin belli bir amaca yönelik olması gibi bir sonucu ortaya çıkarır. Edebiyat dersleri de bu amaçlardan bağımsız olarak düşünülemezler. Gerek insan ve toplum hayatında sağladığı kazanımlar, gerekse sahip bulunduğu bireyi, dolayısıyla da toplumu değiştirebilme gücü, edebiyatı kurumsal eğitim sürecinin önemli aktörlerinden biri hâline getirmiştir.. Teorik olarak Kulağa her ne kadar hoş gelse de, uygulamada yaşanan tecrübeler bunun aslında çok zor ve karmaşık bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Çünkü edebiyat öğretimi eğitim sürecinin bir parçasıdır ve eğitim sürecine etki eden tüm faktörler edebiyat öğretimi alanında da mevcuttur. Almanya’da edebiyat eğitiminde hangi içeriklerin hangi yöntemlerle aktarılması sorusu “Edebiyat didaktiği” (*Literaturdidaktik*) kavramının çalışma

Bu çalışma yazarın “Almanya’da ve Türkiye’de ortaöğretimde okutulan ders kitaplarına edebiyat didaktiği açısından bir yaklaşım” adlı yayımlanmamış doktora tezinden üretilmiştir.

\*Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi ABD, k.kalkan@gazi.edu.tr, ORCIDID 0000-0001-8126-163X

alanına girmektedir. Bu çalışmanın ilk bölümünde Türkçeye „Edebiyat Öğretim Bilgisi“ şeklinde çevirebileceğimiz Edebiyat Didaktiği (Literaturdidaktik) kavramı üzerinde durulmuş ve ardından da Alman ve Türk bilim insanlarının edebiyat eğitiminin hedefleri ve kapsamı hakkındaki görüşleri paylaşılmıştır. Çalışmanın yöntemsel boyutu kaynak taraması yoluyla elde edilen bilgilerin yorumlanması esasına dayandığından, her hangi bir empirik çalışma öngörülmemiştir.

**Anahtar sözcükler:** Edebiyat Öğretimi, Edebiyat Didaktiği, Edebiyat

**Abstract:**

Education, in its most general form, can be described as “the process of creating change in an individual’s behavior.” We refer to schools as institutions that aim to carry out this process within a program whose scope and duration are pre-determined. Each education system has a human model that it wants to have, based on its internal dynamics, and the systems are based on this type of person they want to have when they prepare their curriculum. This results in the fact that all activities carried out in educational institutions are aimed at a specific purpose. Literature classes cannot be considered independent of these aims. The gains it has made in human and social life, as well as its ability to change the individual it has, and therefore the society, have made literature one of the important actors of the institutional education process.. Although theoretically speaking, experience in practice reveals that this is actually a very difficult and complicated process. Because teaching literature is part of the educational process and all the factors affecting the educational process are also present in the field of teaching literature. In Germany, the question of which content is transferred by which methods in literature education falls within the scope of the concept of “literature didactic” (Literaturdidactic). The first part of this study focused on the concept of literature didactic (Literaturdidactic) which we can translate into Turkish as “literature teaching knowledge” and then shared the views of German and Turkish scientists about the objectives and scope of literature education. Since the methodical dimension of the study is based on the interpretation of the information obtained through source scanning, no empirical study was envisaged.

**Keywords:** Teaching Literature, Didactics Of Literature, Literature

**Giriş:**

Eğitimi, en genel hâliyle “bireyin davranışlarında değişikliği oluşturma süreci” diye tarif edebiliriz. Bu süreci kapsamı ve süresi önceden belirlenmiş bir program dâhilinde gerçekleştirmeyi amaç edinmiş kurumlara ise okul demektediriz. Her eğitim sisteminin, kendi iç dinamiklerinden hareketle, sahip olmak istediği bir insan modeli vardır ve sistemler programlarını hazırlarken sahip olmak istedikleri bu insan tipini kendilerine esas alırlar. Bu da eğitim kurumlarında yapılan tüm faaliyetlerin belli bir amaca yönelik olması gibi bir sonucu ortaya çıkarır. Edebiyat dersleri de bu amaçlardan bağımsız olarak düşünülemezler. Gerek insan ve toplum hayatında sağladığı kazanımlar, gerekse sahip bulunduğu bireyi, dolayısıyla da toplumu değiştirebilme gücü, edebiyatı kurumsal eğitim sürecinin önemli aktörlerinden biri hâline getirmiştir. Edebiyat ister belli bir amaca yönelik olarak, isterse insanlara sadece sanat zevkini tattırmak yapılsın, insan ruhu üzerinde dönüştürücü bir etkiye sahiptir ve bu özelliği sayesinde, doğru kullanıldığında hedeflenen insan tipinin kişilik kurgulamasında oldukça önemli yer tutabilecek bir vasıta. Teorik olarak Kulağa her ne kadar hoş gelse de, uygulamada yaşanan tecrübeler bunun aslında çok zor bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Çünkü edebiyat öğretimi eğitim sürecinin bir parçasıdır ve eğitim sürecine etki eden tüm faktörler edebiyat öğretimi alanında da mevcuttur. Dolayısıyla edebiyat dersinin hedeflerinin ne olması gerektiği, bu hedeflere hangi içerik ve uygulamalarla ulaşılabileceği konusunun son derece iyi planlanması gerekmektedir. Aksi takdirde çok faktörlü ve oldukça karmaşık bir süreç olan edebiyat eğitiminden istenilen faydanın sağlanması mümkün olmayacaktır. Almanya’da edebiyat eğitiminde hangi içeriklerin hangi yöntemlerle aktarılması sorusu “Edebiyat didaktiği” (Literaturdidaktik) kavramının çalışma alanına girmektedir.

Bu çalışmanın ilk bölümünde Türkçeye „Edebiyat Öğretim Bilgisi“ şeklinde çevirebileceğimiz Edebiyat Didaktiği (Literaturdidaktik) kavramı üzerinde durulmuş ve ardından da Alman ve Türk bilim insanlarının edebiyat eğitiminin hedefleri ve kapsamı hakkındaki görüşleri paylaşılmıştır.

Çalışmanın yöntemsel boyutu kaynak taraması yoluyla elde edilen bilgilerin yorumlanması esasına dayandığından, her hangi bir empirik çalışma öngürülmemiştir.

**Edebiyat Didaktiği**

*Literaturdidaktik* (Edebiyat didaktiği), edebiyat ve didaktik kelimelerinin birleşmesinden meydana gelmiş bir kavram olduğundan öncelikle „Didaktik“ kelimesi üzerinde durmak gerekir. Didaktik terimi, eski Yunancadaki “öğretmek” anlamına gelen “didaskēin (διδάσκειν)” kelimesinden türemiştir. “Technēdidaktike (τέχνηδιδάκτικη)” şeklinde kullanıldığında “öğretme sanatı” (Drechsler 1967:32), “Didaskolos” biçiminde kullanıldığında ise öğretmen manasına gelmektedir (Antel 1952:3).

*Didaktik* kavramının tarihsel sürecine bakıldığında kelimenin bugünkü anlamıyla ilk olarak Homer tarafından kullanıldığı görülmektedir. Dönemin farklı eğitim kuramı yaklaşımlarının bir araya toplanarak genel bir sistematik oluşturulması ise ilk defa Aristo tarafından yapılmıştır (Schilling 2013: 19). İlk modern didaktik programının yapılması ise 17. yy.'ye rastlamaktadır. Bu dönemde Ratke (1571-1635) ve Comenius (1592-1670) gibi isimler ön plana çıkmaktadır (Kron 2014: 60). Özellikle Comenius'un o tarihlerde didaktik hakkında yazmış olduklarının bugünkü didaktik anlayışıyla büyük ölçüde uyuşması dikkate değer bir noktadır. Comenius, didaktiğin görevlerini şöyle belirtmektedir:

*Didaktiğin ilk ve son hedefi, öğretmenin daha az öğretmeye ihtiyaç duyduğu ama öğrencilerin daha fazla öğrendiği, okullarda gürültü, bıkkınlık ve faydasız çaba yerine özgürlük, zevk ve hakiki ilerlemenin hakim olduğu ders tarzını bulmak ve idrak etmek olmalıdır.* (Akt. Schilling, 2013: 19)

Jank ve Meyer, (2006: 31) didaktiği “Öğrenme ve öğretmenin şartlarını, imkânlarını, sonuçlarını ve sınırlarını inceleyen ve yapılandıran bilim dalı” diye nitelerken, Arnold (1971: 376) didaktiğin görevlerini “*Ders hedeflerinin betimlenmesi, ders içeriklerinin ve (bunlara) uygun ders yönteminin seçilmesi*” şeklinde açıklamaktadır. Jank ve Meyer (1994: 16) didaktiğin görev alanına “Didaktiğin dokuz sorusuyla” açıklık getirmektedirler. Bu sorular şunlardır:

- Kim öğrenmeli?
- Neyi öğrenmeli?
- Kim aracılığıyla öğrenmeli?
- Ne zaman öğrenmeli?
- Hangi gruplarla öğrenmeli?
- Nerede öğrenmeli?
- Nasıl öğrenmeli?
- Hangi araçlarla öğrenmeli?
- Neden öğrenmeli?

Almanca sözlük Duden'de „1. Öğretme ve öğrenme bilgisi. 2. Eğitim içeriğinin teorisi, ders vermenin yöntemi“ Olarak betimlenmektedir. Büyük Türkçe Sözlük'te “1. Öğretici. 2. *Öğretim yöntemlerini ele alan bilgi, öğretim bilgisi*” (TDK, 1998: 580) şeklinde yer alan didaktik kavramı, Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü'nde “1. Öğretici. 2. Öğretim ilke, yöntem ve yollarına ilişkin genel sorunları inceleyen bilgi dalı” (TÜBA, 2015) olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında Türk Dil Kurumu ve Türkiye Bilimler Akademisi sözlüklerinde yer alan ikinci anlamların

ilgili kavramın Almandaki anlamı ile bire bir örtüştüğü görülmektedir. Fakat Türkiye’de söz konusu kavramının Almanya’daki anlamıyla kendisine yer edinemediği gözlemlenmektedir. Türkiye’deki *didaktik* kavramı “öğretim bilgisinden” ziyade, “öğretici” anlamında kullanılmaktadır: *Didaktik şiir, didaktik roman* gibi. Bundan dolayı Türk üniversitelerinde „*genel didaktik (allgemeine didaktik)*“ ya da „*alan didaktiği(Fachdidaktik)*„ gibi bölümlere rastlanmamaktadır. Almanya’da *didaktik* kavramının alanına giren faaliyetler, Türkiye’de üst başlığı *Eğitim Bilimleri* olan dersler aracılığıyla icra edilmektedir.

Dikkate değer bir başlıca nokta ise, ilgili kavramın belirli bir alana yöneldiğinde o alanın adı ile birlikte kullanılıyor olmasıdır: *edebiyat didaktiği, matematik didaktiği*, vb. gibi. *Edebiyat didaktiği* Türkçe’ye “edebiyat öğretim bilgisi” şeklinde çevrilebilir.

“*Edebiyat dersinin hedeflerini, içeriğini ve yöntemlerini inceleyen bilim dalı*” (Hassenstein, 1998: 469) şeklinde nitelendirilebilecek olan *edebiyat didaktiği*, Almanya’da 60’lı yılların ortalarından itibaren kabul görmeye başlayan ve sosyal bilimlerin diğer alanları ile kıyaslandığında oldukça yeni olduğu göze çarpan bir bilim dalıdır. Fakat buna rağmen kısa bir süre içerisinde gerek edebiyat, gerekse bilim dünyasında kabul görerek başlı başına bir disiplin hâline gelmiştir. Almanya’da edebiyat eğitimi veren birçok üniversitede *edebiyat didaktiği* kendi başına bir ders olarak işlenmekte, hatta sadece bu alana yönelik bölümler ve enstitüler kurulduğu gözlenmektedir (Bkz. Kiel, Frankfurt, Münster, Siegen, Postdam, Koblenz, Erfurt, Paderborn, Göttingen, Bamberg, Hamburg, Duisburg-Essen, Osnabrück, Bielefeld, vd.).

Türkiye’ye bakıldığında ise, *edebiyat didaktiğinin* ayrı bir bilimsel alan hâline gelemediği görülmektedir. Bunun, kavramlara öncelikli olarak yüklenen anlamların farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. *Didaktik* kelimesinin karşılığı olarak sözlüklerde her ne kadar “öğretim bilgisi” şeklindeki tanıma yer verilse de, Türkiye’de yaygın olarak kullanılan anlam “eğitici, öğretici” şeklinde olmaktadır. 29 Ekim 2019 tarihinde arama motoru Google de yapılan taramada<sup>1</sup> ilk 10 sayfada sıralanan 100 adresin sadece altı tanesinde *edebiyat didaktiğinin* bu araştırmada kastedilen anlamda (Edebiyat dersinin hedeflerini, içeriğini ve yöntemlerini inceleyen bilim dalı) kullanıldığı görülmektedir. Bunlardan üç tanesinin „Almanya’da ve Türkiye’de ortaöğretimde okutulan ders kitaplarına edebiyat didaktiği açısından bir yaklaşım„ isimli doktora tezi ile ilgili sayfalar olduğunu göz önüne alırsak, aslında rakamın çok daha düşük olduğu gözlemlenmektedir. Bunun dışındaki tüm sayfalarda söz konusu kavram “eğitici, öğretici” anlamına gelen bir sıfat olarak yer almış (didaktik şiir, didaktik edebiyat, didaktik üslup, vb.), zaman zaman da tek başına isim olarak kullanılmıştır.

<sup>1</sup> [https://www.google.com.tr/?gws\\_rd=ssl#q=edebiyat+didaktik%C4%9Fi&start=0](https://www.google.com.tr/?gws_rd=ssl#q=edebiyat+didaktik%C4%9Fi&start=0)

*Edebiyat didaktiğinin* hedeflemiş olduğu işlevlerin Türkiye Cumhuriyeti üniversitelerinin eğitim fakültelerinde, Özel Öğretim Yöntemleri dersi adı altında verilmesi öngörülmüştür. Ders tanımları incelendiğinde derslerin içerik ve hedeflerinin ileride verilecek olan edebiyat didaktiğinin görevleri ile birçok alanda uyduğu görülecektir. 2005 tarihli YÖK genelgesiyle son şeklini alan Özel Öğretim Yöntemleri I ve II derslerinin amaçları şöyle tarif edilmektedir:

### Özel Öğretim Yöntemleri I

Alana özgü temel kavramlar ve bu kavramların alan öğretimiyle ilişkisi, alanın başta Anayasa ve Milli Eğitim Temel Yasası olmak üzere yasal dayanakları, alan öğretiminin genel amaçları, kullanılan yöntem, teknik, araç-gereç ve materyaller. İlgili Öğretim Programı'nın incelenmesi (amaç, kazanım, tema, ünite, etkinlik, v.b.). Ders, öğretmen ve öğrenci çalışma kitabı örneklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi.

### Özel Öğretim Yöntemleri II

*Türkçe öğretiminin yöntem, teknik, kavram, ilke, ortam ve dayanakları, yönetmelikleri, öğrenme-öğretme süreçleri, ilköğretim okullarında uygulanmakta olan Türkçe dersi öğretim programlarının eleştirel bakış açısıyla incelenip değerlendirilmesi, etkinlikler yoluyla okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin dilin kurallarına uygun olarak geliştirilmesi, dilbilgisi öğretim alanındaki bilgilerin beceriye dönüştürülmesi, Türkçe öğretiminde kullanılacak metinlerin seçimi, metnin özellikleri, metinle ilgili soruların hazırlanması ve değerlendirilmesi, metnin çeşitli yönlerden incelenmesi, kazanılan bilgi ve becerilerin daha kalıcı olmasının sağlanması için uygulama çalışmaları, ölçme- değerlendirilmenin araç, tür ve yöntemleri, Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. Düzeye uygun metinlerle çağdaş bir öğretim ortamı hazırlama çalışmaları”* (Akt. UÇGUN, 2010: 716)

Leubner, Saupe ve Richter (2012: 11) tarafından “*edebiyatı öğrenme ve öğretme bilimi*” şeklinde tanımlanan edebiyat didaktiğinin çalışma alanı beş ana madde ile özetlenebilir.

Edebiyat dersinin ulaşmayı amaçladığı hedefleri belirler. Hangi sınıftaki öğrencilerin hangi bilgilere, becerilere ve kazanımlara sahip olmaları gerektiğini belirler.

Derslerde kullanılan edebî metinlerin veya metin gruplarının hedeflenen amaçlarla ne kadar uyumlu olduğunu sorgular. Hangi metinlerin kullanılması gerektiğini ve bunların özelliklerini araştırır.

Hedeflenen amaçlara ulaşabilmek için uygulanması gereken ders yöntemlerini araştırır. Bunu yaparken yöntemler, sosyal formlar, soru türleri, ders araçları gibi birçok etkeni göz önünde bulundurur.

Öğrencinin öğrenme şartlarını inceler. “Öğrenciler hangi yaşlarda hangi başarıyı gösterebilir? Hangi amaç, hangi güdüleme ve beceri ile edebiyat dersine gelmekte? Hangi alanlarda sınıf arasındaki bireysel farklılıklara dikkat edilmeli?”

gibi soruları sorar. Bunu yaparken gelişim psikolojisi, öğrenim psikolojisi, okuma sosyalleşme araştırmaları gibi alanlardaki araştırmalardan faydalanır.

Edebiyat dersinin hedeflerini, nesnesini ve yöntemlerini şekillendiren kurumsal şartları (okul tipi, okulun süresi, vb.) ve normları (sınavların nasıl uygulanacağı, değerlendirmenin nasıl yapılacağını) inceler (LEUBNER vd., 2012: 13-15).

Yukarıda sayılan görev alanlarına bakıldığında *edebiyat didaktiğinin* sadece edebiyat bilimi ile sınırlı kalmadığı, ilgilendiği konulara çözümler getirebilmek için *psikoloji, pedagoji ve sosyoloji* gibi alanlardan da faydalanmak zorunda olduğu görülmektedir. *Edebiyat didaktiği* yukarıda sayılan nedenlerden dolayı, zaman zaman kendi başına bir bilim dalı olarak görülemeyeceği, daha ziyade karma bir bilim dalı olduğu şeklinde eleştirilere maruz kalmaktadır. Bogdal ve Korte'ye (2006: 13) göre ise bu bir zayıflığın değil, aksine gücün göstergesidir. Bu sayede diğer bilim dallarının bilgi birikiminden de faydalanma imkânı doğmaktadır. Çünkü bu tür ilişkiler modern ve dinamik bilim dallarının tipik ve vazgeçilmez bir özelliğidir. Ayrıca bu tür eleştirilerin sosyal bilimlerin tüm alanları için geçerli olduğunun da unutulmaması gerekmektedir.

Bredella'ya (1976) göre edebiyat didaktiğinin iki temel işlevi vardır:

*"Birincisi, uygulamada hâkim olan düşünceleri, prensipleri ve normları sistematik bir hâle getirmek, ikincisi ise bu düşünce, prensip ve normları geçerlilikleri açısından incelemek ve edebiyat dersi için yeni yaklaşımlar tasarlamaktır."* (Akt. Schmidt 2004: 269)

Leubner vd. (2010: 11) ise edebiyat didaktiğinin görevlerinden bahsederken daha kapsamlı bir görev tanımı yapmaktadır:

Edebiyat didaktiğinin ilk görevi, edebiyat dersinde öğrenim-öğretim sürecinin şekillendirilmesi için kuramlara dayalı tasarımlar geliştirmektir. Bu tasarımlar derslerdeki güncel uygulamaların eleştirel çözümlemesi ile birlikte yeni öğretim modellerinin ve ilkelerinin geliştirilmesine hizmet ederler.

İkinci görevi ise deneysel araştırmaların yardımı ile söz konusu kuramları olgunlaştırmaktır. Edebiyat didaktiği güncel ders uygulamalarını, özellikle de teorik olarak geliştirilen ders modellerinin uygulamaya ne derece müsait olduğunu, öğrencilerin anlama performanslarını, derslerde kullanılan araç gereçleri inceler. Buralardan elde edilen veriler, ders uygulamalarını mükemmelleştirme amacı güden yeni kuramların ortaya konulması için kullanılır.

Üçüncü bir görevi ise kendi içerisinde bilimsel tartışmalara girmektir. Bu tartışmalar kuramsal alanda (edebiyat didaktiğinin metodu ve terminolojisi), tarihsel alanda (edebiyat didaktiğinin ve derslerinin tarihçesi) ya da edebiyat dersinin toplumdaki yeri gibi toplumsal alanda da olabilir.

Ehlers'e göre, edebiyat didaktiğinin görevi, edebiyat öğretimi için konseptler geliştirmek, bunların uygulamada kullanılabilirliğini test etmek ve okulun dışında



da etkili olabilecek bir eğitim sürecini şekillendirecek müfredatlar hazırlamaktır. Bunu yaparken hangi yöntemlerin edebi ve estetik becerilerin kazanılması hususunda verimli olabileceğini ve hangi yollarla öğrencilerin ilgisinin çekilip, edebiyat metinleriyle yakınlaşmalarının sağlanabileceği konularını araştırır. (Ehlers 2016: 12)

Edebiyat didaktiğinin kapsamı aslında biraz da edebiyat eğitimine biçilen rol ile alakalıdır. Bu nedenle bir sonraki bölümde, edebiyat öğretiminin hedefleriyle ilgili bilim insanlarının görüşlerine başvurulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

### **Edebiyat Öğretiminin Hedefleri**

Çetişli (2011: 46), edebiyat eğitimini, “*Farklı yaş ve düzeylerdeki insanların arzu edilen birikim, nitelik ve yeteneklere sahip olabilmeleri için edebiyat sınırları içinde kalan eserlerden yola çıkılarak yapılan bir tür eğitim ve öğretim faaliyeti*” şeklinde tarif eder. Edebiyatı, “*derin hisler uyandıran duygu, düşünce ve hayallerin dil aracılığıyla güzel, etkili ve belli bir şekil içerisinde anlatımı*” şeklinde tanımlayan Güzel (Akt. Karadüz, 2009: 19), bu tanımından hareketle edebiyat eğitimine iki ana hedef belirler:

a. Güzel sanatların bir dalı olan edebiyatı merkeze alarak, bireye, estetik bakış açısı kazandırmak; edebiyat, dil bilgisi ve yazılı-sözlü anlatım (kompozisyon) şeklindeki üç alana ait birikimden hareketle bireyin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmek.

b. Edebiyatı bir araç şeklinde değerlendirip bireyin eğitime katkı sağlayan temel alanlardan biri olarak kullanmak; bireyin edebiyattan yararlanarak gündelik yaşamına ait duyuş, düşünüş ve davranış şekilleri geliştirmesine yardımcı olmaktır.

Kavcar (1999: 25), edebiyatın da güzel sanatların bir dalı olmasından hareketle edebiyat eğitiminin amacının en genel anlamıyla *güzellik kaygısı ve estetik duyarlılık taşıyan insanlar yetiştirmek* olduğunu söyler.

“*Yoksa edebiyat eğitiminden beklenen de büyük sanatçılar, ünlü yazarlar ve usta şairler yetiştirmek değildir. Asıl beklenen, sözünü bilen, güzel konuşma ve düzgün yazma becerilerini kazanmış, davranış inceliğine ve güzellik duygusuna sahip insanlar yetiştirmektir.*”

Kavcar (1999: 5), yaptığı bir başka tarifte ise bu derslere, “*eğitme, insan kişiliğini değiştirme ve geliştirme*” görevini yükler. Türk dili ve edebiyatı alanının amaçlarının “*birbirleri ile paralel yürüyen üç çizgi*” olarak görülmesi gerektiği fikrinde olan Cemiloğlu (2003: 10), bu hedefleri üç cümle ile özetler:

1. Dil ve edebiyatla ilgili bilimsel bilgi.
2. Dil ve edebiyatta uygulanan etik ve estetik değerler.
3. Dil ve edebiyattan sağlanan, dilin kullanımı ile ilgili pratik yarar.

Chomsky'nin üretimci-dönüşümsel dilbilgisi ile edebiyat eğitimi arasında ilişki kuran Uçan'a (2008: 25) göre, dilsel ve sanatsal yetenekler insanda daha önceden vardır. Edebiyat eğitiminin hedefi de bu yetenekleri gün yüzüne çıkartacak ortamı sağlamaktır. Özdemir (1991: 13) ise “duyarlılığı geliştirme”, “beğeniyi inceltme”, “dilsel ürünleri kavrama ve algılama gücü kazandırma” gibi kavramları Türk dili ve edebiyatı öğretiminin temel hedefleri olarak görür.

2011 yılında hazırlanan “Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programında” edebiyat dersinin amacı şu şekilde ifade edilmiştir:

*“Özel uzmanlık alanı istemeyen her türlü metni, yazıldığı dönemin zihniyetiyle ilişkilendirerek anlayıp değerlendirebilen; başta sanat metinleri olmak üzere, yine her türlü metni zihniyet, yapı, tema, dil ve anlatım, anlam ve gelenekle ilişkisi bakımlarından inceleyip çözümleyen ve yorumlayabilen; benzer ve farklı metinleri birbiriyle karşılaştırıp bunlardan sonuçlar çıkarabilen öğrenciler yetiştirilmek istenmiştir. Ayrıca öğrencilere edebî metinler aracılığıyla estetik zevk kazandırmak hedeflenmiştir.”* (MEB, 2011: 1)

Alman eğitimcilerden Leubner (2012: 39), edebiyat dersinin hedeflerini “üç sütun modeli” ile anlatır. Bu modele göre edebiyat eğitiminin merkez hedefini metinleri anlama oluşturur. Okuma alışkanlığı ve edebiyat hakkında bilgi, tek başlarına bir değer olarak hem edebiyat dersinin ara hedeflerini, hem de metin anlama becerisini destekleyen unsurlar olarak edebiyat eğitiminin diğer iki sacayağını oluştururlar. Böylelikle edebiyat eğitimi bir çatı şeklinde düşünüldüğünde, okuma alışkanlığı/sevgisi, metin anlama becerisi ve edebiyat hakkında bilgi bu çatıyı ayakta tutan üç sütun olarak görev icra ederler.

Kepser (2009: 19) ise edebiyat dersinin hedefini; kişilik gelişimini amaçlayan “bireyleşme”, bireyin içinde yaşadığı grupla etkileşim için gerekli olan becerileri elde etmesi anlamına gelen “sosyalleşme” ve mensubu olduğu toplumun kültürünü edinmesi ve bu kültüre katkı sağlamasını ifade eden “kültürlenme” şeklinde tarif eder.

Spinner (2001: 168-172), edebiyat dersinin ulaşması gereken hedefleri altı maddede hâlinde özetler:

1. Okuma zevkinin teşvik edilmesi
2. Metin çözümleme becerisi
3. Edebiyat tarihi de dâhil olmak üzere edebiyat öğretimi
4. Hayal gücünün ve yaratıcılığın geliştirilmesi
5. Bireysel tecrübe ve empati
6. Temel insanı sorunlarla yüzleşme

Dehn'in (1991) belirlemiş olduğu hedefler de Spinner'inkiler ile benzerlikler göstermektedir. Dehn, Spinner'in tarifine farklı olarak "*metin çözümleme becerisini*" çıkartarak yerine "*okuma becerisinin geliştirilmesini*" eklemiştir. (Akt. Ostertag 2012: 32)

1. *Okuma zevkinin kazandırılması ve kalıcı hâle getirilmesi*
2. *Okuma becerisinin geliştirilmesi*
3. *Önemli eserleri, edebiyat tarihi, edebî dönemler, biçimlendirme araçları ve alımlama şekillerinin öğretilmesi*
4. *Hayal gücünün ve yaratıcılığın geliştirilmesi*
5. *Kişilik gelişimi ve empatinin teşvik edilmesi*
6. *Temel varoluşsal sorunlarla yüzleşme (aşk, ölüm, ahlaki görüşler)*

Frey'in edebiyat dersinden beklentileri ise üç ana maddeyle özetlenebilir. Bunların ilki öğrencilere okuma becerisinin<sup>2</sup> kazandırılmasıdır. İkincisi okuma sevgisi-motivasyonu ile birlikte edebi zevk alabilme becerisinin kazandırılmasıdır. Üçüncüsü de öğrencilerin edebiyat ve bağlamı hakkında bilgilerle donatılmasıdır. (Frey 2013: 44-45)

---

<sup>2</sup> Frey, okuma becerisine yüklenen anlamın bilhassa PISA sonuçlarından sonra değiştiği kanısındadır: 80'li yıllarda okuma zevki, hayal gücü ve empati gibi becerilerin kazandırılması ön plandayken, 2000'li yıllara gelindiğinde durum artık değişmiştir. Özellikle de 2001'deki PISA testinin sonuçlarından sonra edebiyat dersinin ağırlık noktası farklı bir alana kaymıştır. Artık genel okuma becerisi olarak algılanan Metin çözümleme becerisi önem kazanmıştır ve burada edebi metinler değil çoğunlukla nesnel ya da kullanımlık metinler ön plandadır. Bu tür metinlerdeki bilgilerin öğrenci tarafından bulunması ya da anlaşılması okuma becerisinin düzeyini göstermektedir. (Frey 2013: 44)

### Sonuç:

Aynı olgunun dünyanın farklı kültürlerinde ya da ülkelerinde farklı kavramlarla tanımlanması çok sık rastlanan olağan bir durumdur. Hatta aynı kelimedenden türemiş kavramların dünyanın değişik dillerinde anlam değişikliğine uğrayarak farklı anlamlar ifade etmesi de son derece normaldir. Almanca ve Türkçede kullanılan „didaktik“ kavramı da ikinci gruba giren kelimelerdendir. Kaynağı aynı dil (eski yunanca) olmasına rağmen Almanca ve Türkçenin söz konusu kavrama yükledikleri anlam aynı değildir. Anlamdaki farklılığın kaçınılmaz olarak kullanım alanlarına da yansımaya, biz de daha çok edebiyat dersi ile birlikte anılan kavram, Almancada tüm okul dersleri ile birlikte kullanılır hale gelmiştir. Biz de „eğitici, öğretici“, Almanya’da ise “öğrenme-öğretme yöntemi” şeklinde kullanılmaktadır.

Edebiyat eğitimin kapsamı ve hedefleri açısından bakıldığında Türk ve Alman bilim insanlarının aşağı yukarı benzeşen fikirler ortaya koydukları gözlemlenmektedir. Yukarıda bahsedilen hedefler ve edebiyat eğitimine biçilen görevlerden her birinin mutlaka kendine göre bir gerekçelendirmesi ve önem sırası vardır. Bizim kanaatimize göre de okullardaki edebiyat öğretiminin beş temel amacı olmalıdır. Daha az önemli amaçlar ise “ara amaçlar” şeklinde bu dört temel altında kategorize edilebilir.

Edebiyat eğitiminin temel hedefi okuma sevgisinin aşılması ve okuma becerilerinin kazanılması olmalıdır. Her iki hedef de birbirini tamamlayan niteliklerdir. Çünkü okumayı sevmek için okuduğunu anlamak gerekir, okuduğunu anlamak için de okuma becerilerine sahip olmak gerekir. Yukarıda bahsedilen iki özellikten birisinin eksik olması durumunda edebiyatla uğraşmanın ilk aşaması olan okuma eylemi eksik kalacak ve dolayısıyla da edebiyatla uğraşı daha başlamadan sona ermiş olacaktır. Edebiyat sevilmediği takdirde, yalnızca bir okul dersinin adı olmaktan öteye gitmeyecektir. Eğer öğrencinin okul bittikten sonrada edebiyat ile meşgul olması ve “edebiyatı” sadece okuldaki sıkıcı derslerden bir tanesi olarak hatırlaması isteniyorsa, bu ders mutlaka sevdirmelidir.

İkinci hedef ise Türkçeyi sözlü ve yazılı olarak düzgün kullanabilme becerisine sahip olmaktır. Edebiyat dersinin üçüncü amacı her türlü dilsel ürünü çözümlyerek onu anlama ve yorumlama becerisinin kazandırılması olmalıdır. Öğrenciye belli bir duygu inceliği ve estetik anlayışının kazandırılması da edebiyat eğitiminin dördüncü hedefi olmalıdır. Çünkü edebiyat akıldan çok duygulara hitap eden bir sanattır. Beşinci hedef ise bireysel gelişim olmalıdır. Bireysel gelişim ile kast edilen, bireyleşme ve sosyalleşmedir. Bireyleşme, yani öğrencinin kendi kararlarını alabilecek özgür iradeli bir birey hâline gelmesi. Ama aynı zamanda da mensubu olduğu toplumun kültürel kodlarına sahip olarak o toplumun bir parçası haline gelmesi (sosyalleşme).

**Kaynakça:**

ABRAHAM, Ulf ve KEPSEK, Mathis (2009). *Literaturdidaktik Deutsch*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

ANTEL, Celal (1952). *Umumi Didaktik*. İstanbul: Doğan Kardeş Yayınları.

ARNOLD, W. J. (1971). *Lexikon der Psychologie*. Freiburg-Basel-Wien: Herder Verlag

BOGDAL, Klaus Michael ve KORTE, Hermann (2006). *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

CEMİLOĞLU, Mustafa (2003). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

ÇETİŞLİ, İsmail (2011). *Edebiyat Sanatı ve Bilimi*. Ankara: Akçağ Basım Yayım Pazarlama.

DRECHSLER, Julius (1967). *Bildungstheorie und Prinzipienlehre der Didaktik*. Heidelberg: Quelle und Meyer.

FREY, Pascal (2013). „Schöne Schätze – Vom «Nutzen» des gymnasialen Literaturunterrichts“, *Die Bedeutung des Literaturunterrichts am Gymnasium*, Verein Schweizerischer Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer VSDL s. 39-47

HASSENSTEIN, Friedrich (1998). “Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik”, *Taschenbuch des Deutschunterrichts* (Hrsg: Lange, G., Neumann, K., Zienisen, W.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Band 2: Literaturdidaktik, s. 447-465

JANK, Werner ve MEYER, Hilbert (1994). *Didaktische Modelle*. Frankfurt: Cornelsen Scriptor.

KARADÜZ, Adnan (2009). *Türk Dili ve Edebiyatı Eğitiminin Hedefleri Kapsamında Ölçme Ve Değerlendirmede Kullanılan Soru Teknikleri*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. S.27. Yıl: 2009/2. s.17-31

KAVCAR, Cahit (1999). *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.

KRON, W. Friedrich (2014). *Grundwissen Didaktik*. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG.

LEUBNER, Martin, SAUPE, Anja ve RİCHTER, Matthias (2012). *Literaturdidaktik*. Berlin: Akademie Verlag.

MEB (2011). *Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9-10-11-12. Sınflar Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yay.

OSTERTAG, Thomas (2012). *Leseförderung in veränderten Medienwelten. Nürnberg Friedrich Alexander Üniversitesi felsefe fakültesi Yayınlanmamış doktora Tezi*.

ÖZDEMİR, Emin (1991), “Dil ve Edebiyat Öğretiminde Yeni Yönelimler” **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi** (Editör: Bekir Özer), Anadolu Üniversitesi AÖF Yayını, Eskişehir, s.12-29.

SCHILLING, Johannes (2013). Didaktik / *Methodik Sozialer Arbeit*. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG.

SCHMIDT, Isolde (2004). “Shakespeare im Englischunterricht”, *Literaturkritik im Dialog*. (Hrsg: Bredella, L., Delanoy, W., Surkamp, C.). Tübingen: Günter Narr Verlag. s. 269-272

SPINNER, Kaspar (2001). *Kreativer Deutschunterricht*. Identität – Imagination – Kognition. Seelze: Kallmeyer.

**TÜRK DİL KURUMU.** (1998). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım evi.

**TÜRKÇE BİLİMLER AKADEMİSİ** (2015). *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü*. <http://www.tubaterim.gov.tr/>.

UÇAN, Hilmi (2008). *Dilbilim, Göstergibilim ve Edebiyat Eğitimi*. Ankara: Hece Yayınları.

UÇGUN, Duygu (2010). “Özel Öğretim Yöntemleri Dersinin Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Sürecine Katkısı”, **TÜBAR(XXVII)**. s.707-719. [http://tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/2010BAHAR/ugun\\_duygu%20707-719.pdf](http://tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/2010BAHAR/ugun_duygu%20707-719.pdf). (27. Nisan 2015 tarihinde ulaşılmıştır.)

### Extended Abstract:

Education can be described as the process of creating change in an individual's behavior en. We refer to the institutions which aim to realize this process within the scope of a pre-determined program. Each education system has a human model that it wants to have, based on its own internal dynamics, and the systems are based on the type of people they want to have in their curriculum. This results in the fact that all activities in educational institutions are aimed at a specific purpose. Literature courses cannot be considered independently of these aims. Both the gains in human and social life, and the power to change the individual, and therefore the society, have made literature an important actor of the institutional education process. reveals that the process. Because literature teaching is a part of the educational process and all the factors affecting the educational process are also present in the field of literature teaching. In Germany, the question of what content is transferred in literature education and which methods are used in the field of "Literature didactics" (Literaturdidaktik) concept. In the first part of this study, the concept of Literature Didactics (Literaturdidaktik) which can be translated into Turkish as Öğretim Knowledge of Literature Teaching ve is discussed and then the opinions of German and Turkish scientists about the aims and scope of literature education are shared. Since the methodological dimension of the study was based on the interpretation of the information obtained through source scanning, no empirical study was foreseen.

Literature didactics has been accepted in Germany since the mid-60s and it is remarkable that it is quite new compared to other fields of social sciences. However, in a short period of time, both literature and the scientific world has become a discipline in itself. Literature didactics are taught as a self-taught course at many universities in Germany and it is observed that only departments and institutes are established in this field (See Kiel, Frankfurt, Münster, Siegen, Postdam, Koblenz, Erfurt, Paderborn, Göttingen, Bamberg). Hamburg, Duisburg-Essen, Osnabrück, Bielefeld, et al.).

Letters of didactic functions of the Republic of Turkey is aimed at education faculties of the university, it was to be given under the Special Teaching Methods course name. When the course definitions are examined, it will be seen that the content and objectives of the courses correspond with the tasks of literature didactics which will be given in many areas in the future. When we look to Turkey, literature still seems unable to come to a separate scientific field of didactics. This is thought to be due to the difference in the meanings attributed primarily to the concepts. how much each word in the dictionary as the provision of didactic "teaching knowledge" in place until given recognition in the form of means commonly used in Turkey "educator, teacher" is shaped. In the search on Google on October 29, 2019, it was seen that only six of the 100 addresses listed on the first 10 pages used literature didactics in the meaning of this research (the science examining the objectives, content and methods of the literature course).

It is very common for the same phenomenon to be defined by different concepts in different cultures or countries of the world. In fact, it is quite normal for concepts derived from the same word to change meaning in different languages of the world and express different meanings. The term „didactic“ used in German and Turkish is also included in the second group. Although the source is the same language (old Greek), German and Turkish do not have the same meaning as they attributed to the concept. As the difference in meaning is inevitably reflected in the fields of usage, the concept, which is also referred to as literature course, has become used with all school subjects in German. We are used as „educator, instructor“ and in Germany as “teaching-learning method”.

In terms of the scope and objectives of literary education, it is observed that Turkish and German scientists present more or less similar ideas. Each of the aforementioned objectives and tasks assigned to literature education must have a justification and importance order. In our opinion, the teaching of literature in schools should have five main objectives. Less important objectives can be categorized under these four pillars as “intermediate objectives.

The main goal of literary education should be to instill love of reading and to acquire reading skills. Both objectives are complementary qualities. Because in order to love reading, one has to understand what he reads, and one has to have reading skills to understand what he reads. If one of the two features mentioned above is lacking, the first step of dealing with literature, reading action, will be incomplete, and thus the end of the literature. If literature is not liked, it will not be more than just the name of a school lesson. If the student is expected to be engaged in literature after school and not to remember “literature” as only one of the boring lessons in school, this course should be loved.

The second goal is to have the ability to use Turkish in oral and written form. The third aim of the course should be to analyze and interpret all kinds of linguistic products. The fourth goal of literary education should be to provide the student with a certain sense of emotion and aesthetic understanding. Because literature is an art that addresses emotions rather than reason. The fifth goal should be individual development. Individual development refers to individualization and socialization. Individualization, that is, the student becoming a free-willed individual who can make his own decisions. But at the same time, having the cultural codes of the society to which it belongs, to become a part of that society (socialization).





# Yahyalı Halılarının Anadolu Türk Halıları Arasındaki Yeri

## The Place of Yahya Carpets among Turkish Carpets in Anatolia

Ülkem YAZ \*  
Nefise YÜKSEL\*\*

### Öz:

Türkler dünyada halıcılık konusunda oldukça köklü bir geçmişe sahip olan bir millettir. Konar-göçer yaşantı şekilleri dolayısıyla halıcılığı geçtikleri topraklara kazandıran Türkler Anadolu'yu da halıcılık konusunda önemli bir merkez haline getirmişlerdir. İç Anadolu halıcılık konusunda oldukça köklü bir geçmişe sahiptir.

Kayseri sahip olduğu önemli halı merkezleri ile Türkiye'de ve dünyada iyi tanınan, halk arasında yaygın ve köklü bir halı kültürüne sahiptir. Kayseri'de yakın zamana kadar pek çok aile için önemli bir gelir kaynağı olan halıcılık günümüzde ülkemizde pek çok el sanatının yaşadığı acı sonu yaşamakta ve hem özgün karakterini kaybetmekte hem de kaybolmaya yüz tutmaktadır. Yurt içi ve yurt dışında tanınan bu halılar hakkında kayda değer bir araştırma halen gerçekleştirilmemiştir.

Yahyalı Kayseri'nin en önemli ve karakteristik halı merkezlerindedir. Yurt içi ve yurt dışında Türk halılarına bir vizyon kazandıran Yahyalı halıları renk, kompozisyon, malzeme kalitesi dolayısıyla özgün karakterlerini uzun yıllardır muhafaza edebilmiştir. Konumuzun amacı Yahyalı halılarının Türkiye de ki diğer halı

\* Yozgat Bozok Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Öğretim Görevlisi Yozgat, ulkem.yaz@bozok.edu.tr ORCID: 0000-0003-3115-1322

\*\* Yozgat Bozok Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Öğretim Görevlisi Yozgat, nefise.yuksel@bozok.edu.tr ORCID: 0000-0002-0821-9416

merkezlerinde üretilen halılar ile malzeme, renk, kompozisyon, motif ve teknik açılardan kıyaslanarak Türk halıcılığı içindeki yerini saptamaya çalışmaktadır. Yahyalı halıları günümüzde halen renk, kompozisyon ve teknik özellikler bakımından karakteristik ve ayırt edilebilir bir yapıya sahip olsa da bir takım özellikleri bakımından özgünlüğünü terk etmiştir. Doğal boyar maddelerden elde edilen renkler yerini kimyasal boyalara terk etmiştir. Bu çalışmada, özgün renklerin elde edildiği doğal boya reçetelerine de yer verilmiştir.

Çalışma; Yahyalı halılarının bütünsel olarak özgünlüğünü ortaya koymak ve bu özgünlük çerçevesinden Anadolu halıları ile kıyaslanmasını sağlamayı amaçlamaktadır.

**Anahtar** sözcükler: Yahyalı, halı, Türk halısı

### **Abstract:**

The Turks have a long history of carpet weaving in the world. Because of their nomadic way of living, the Turks, who gained carpet making to the lands they passed, have made Anatolia an important center for carpet making. Central Anatolia has a long history of carpet weaving.

Kayseri with important carpet center is the owner and well-known in Turkey the worldwide, has a widespread and deep-rooted carpet culture in public. Until recently, carpets, which have been an important source of income for many families in Kayseri, are experiencing the painful end of many handicrafts in our country and they both lose their original character and begin to disappear. No significant research has been carried out on these carpets which are recognized in Turkey and abroad.

Yahyalı is one of the most important and characteristic carpet centers in Kayseri. In Turkey and abroad, Yahyalı carpets, which have given a vision to Turkish carpets, have been able to preserve their original character for many years due to their color, composition and material quality. The aim of this topic is to compare Yahyalı carpets with carpets produced in other carpet centers in terms of color, composition, motif and technical aspects and to try to determine its place in Turkish carpet weaving. Although Yahyalı carpets still have a characteristic and distinguishable structure in terms of color, composition and technical characteristics, they have lost their originality in terms of some features. The colors obtained from natural dyes have been replaced by chemical dyes. In this study, natural dye recipes, in which original colors are obtained, are also included.

Study; It aims to reveal the authenticity of Yahyalı carpets as a whole and to compare them with Anatolian carpets.

**Keywords:** Yahyalı, carpet, Turkish carpet

## Giriş:

Dokuma; yüzyıllar boyunca göçebe yaşamış olan Türklerin kültüründe önemli bir simge olmuştur. Kullanım yerleri ile kültürel ve sosyolojik olarak toplum hakkında ipuçları içerir. Kullanılan renk motif ve kompozisyonları ile mesaj verme niteliği bulunur. Dokuma teknikleri arasında kilim, cicim, zili ve sumağa göre daha dayanıklı ve daha kalın olması sebebiyle halı özellikle yer yaygısı olarak kullanılmıştır. Yahyalı halılarının tarihi ilçenin tarihi kadar eskidir ve bu nedenle çok köklü bir geçmişe sahiptir.

Teknik olarak atkı, çözümlü ve desen olmak üzere üç iplik sistemine dayanan halı dokumanın Yahyalı yöresinde kullanılan teknik, malzeme, desen, renk ve kompozisyonları bu makalede konu edilmiştir. Bütün Anadolu'da benzer özellikler gösterse de halının kompozisyonunu oluşturan unsurların ve motiflerin yöreye özgü adları ve kullanım şekilleri ele alınmıştır. Kişilerle birebir yapılan görüşmelerde, geleneksel reçeteler saptanmış ve makalede yer verilmiştir.

## 1. Türk Halı Sanatının Tarihçesi

Türk halı sanatı ile ilgili kaynaklara göre, düğümlü halı Asya'da Türklerin yaşadığı, özellikle, yoğun olarak buldukları Ötüken Bölgesinde ortaya çıkmış ve buradan dünyaya yayılmıştır. Türklerin aynı çağlarda keçe ve kilim sanatı hakkında bilgilerinin bulunduğunu, ev ve çadırlarını keçe ve düz dokuma yaygılarla süslediğini yine kaynaklardan öğrenmekteyiz (Deniz, 2000:19).

Bu bölgede Pazırık kurganlarından beşincisinde, Rus arkeolog Rudenko tarafından bulunmuş olan Pazırık halısı dikkati çeker. E. Fuat Tekçe'nin "Pazırık Altaylardan Bir Halının Öyküsü" adlı kitabında bu halı konu edilmiştir. Bundan sonra tarihlendirilebilen en eski halı parçaları Türkistan'da ele geçmiş olanlardır. Bunlar küçük ve mütevazı örnekli parçalar olmakla beraber düğümlü halı tekniğinin ilerlemiş bir safhasına işaret ederler. Milattan sonra 5 ve 6. yüzyıllara tarihlenen diğer bir parça A. Von le Coq tarafından Kuça'ya yakın kızıda bulunmuştur. Sert yünden argaç ve arışları vardır (Yetkin, 1972:13).

Fustat'ta bulunan 9. yüzyıl Abbasi devri halıları da Türklere bağımlı olarak onların oturduğu bölge de gelişmiştir. Türk halı sanatının 13. yüzyıldan 19. yüzyıla kadar Anadolu'da ki gelişmesinin başlangıcında 13. yüzyıl Selçuklu halıları yer alır (Yetkin, 1972:15). Anadolu Selçuklularından gelen Konya halıları yirminci yüzyıla kadar gelişen Türk halı sanatının temeli olmuştur. Yedi asır boyunca Türk halı sanatı aralıksız, daima yeni tiplerin yaratıldığı parlak bir gelişme göstermiştir (Aslanapa, 1987:9). Türk halı sanatı Selçuklu halılarından sonra ikinci parlak devrini 16. yüzyılda Uşak ve çevresinde yapılan halılarla yaşar. Avrupa resminde sıkça tasvir edilen bu halılar 18. yüzyıl sonuna kadar çok tutulmuştur ve dünya literatüründe Türk halısı olarak geçer. Bu halılar Holbein halıları olarak tanınan grubun menşesini de oluşturur (Aslanapa, 1999:15).

Anadolu'nun pek çok yöresinde halılarda kullanılan motif ve kompozisyon özellikleri köken olarak Türk halı sanatının çeşitli parlak devirlerine bağlanabilmektedir. Holbein halıları olarak adlandırılan halılar günümüz Bergama halılarında, Selçuklulara özgü karakteristik özellikler Ladik halılarında motif ve kompozisyon özellikleri olarak yaşatılmaktadır. Bu anlamda bakıldığında Türk halı sanatı için herhangi bir noktayı son olarak değerlendirmek pek mümkün görülmemektedir. Halıcılığın halen devam ettiği pek çok yörede özgün karakterli dokumaları bu halıların devamı olarak nitelendirmemiz mümkündür.

## 2. Anadolu'da Halıcılık

Kurt Erdmann, Anadolu'da düğümlü halı sanatının başlangıç tarihi olarak XIII. yüzyılı kabul etmektedir. Bunun uzun bir geçmişi olduğunu, Selçukluların bu tekniği Orta Asya'dan, anayurtlarından getirmiş olduklarını da sözlerine ilave ediyor (Halıcı, 1999:329). Anadolu'nun birçok yöresinde dokunmuş ve günümüze kadar ulaşabilen el halıları, birbirinden farklı desen özellikleri ile Türk halı sanatının kompozisyon zenginliğini gözler önüne sermektedir. Dokundukları yörelerin karakteristik özelliklerini taşımaları, el halılarının sanat değerini arttıran özelliklerden birisidir (Anmaç, 1999:15).

Anadolu halılarını, zengin kompozisyon repertuarı içindeki belirgin yaklaşımlarını ve bölgeye ait özelliklerini göz önüne alarak, Batı, Orta ve Doğu Anadolu halıları olarak üç genel gruba ayırabiliriz (Çiloğlu, 1999:95). İç Anadolu bölgesi bir dokuma atölyesi gibidir. Bugün bildiğimiz merkezlerin hepsi de geçmişten gelen bir dokuma geleneğine sahiptir. Aksaray, Konya, Kırşehir, Niğde Eskişehir, Ankara, Çankırı, Yozgat, Kayseri, Sivas özgün dokumalarıyla tanınmıştır (Deniz, 2000:126).

Batı, Orta ve Doğu Anadolu halıları kullanılan renk ve motif özellikleri bakımından bir takım farklılıklara sahiptir. Bu farklılıklar renk ve motiflerde hissedilebilmekte doğuda kullanılan halılar batıya nazaran daha koyu renklerde ve kalite olarak daha kaba halılardır.

Halı ve diğer dokuma tekniklerinde kullanılan renk ve motifler, bu eserleri sadece ihtiyaca cevap veren birer meta olmaktan çıkararak, sahip oldukları anlamlarla sanat eseri niteliği kazandırmışlardır. Yörelere göre çeşitlilik kazanan motifler anlamlarıyla da farklılıklar göstermektedir ve bu anlamlara istinaden dokunan her halı dokuyan kişinin yazdığı bir mektup niteliği kazanmıştır.

### 3.Yahyalı Halıları

#### 3.1.Yahyalı Halılarının Tarihi

Eski adı Gazibenli olan Yahyalı Malazgirt Savaşı'ndan sonra (1040) tarih sahnesine çıkmıştır. Yahya adında bir Türk beyi kabilesi ile birlikte şimdiki Gazibeyli mahallesine yerleşerek ilçenin çekirdeğini meydana getirmiştir. Daha önceleri Develi ilçesine bağlı bir bucak iken, 1954'te Kayseri'ye bağlı ilçe durumuna getirilmiştir (Anonim, 1984:379).

Yahyalı'da halıcılığın tarihi de en az Yahyalı'nın kuruluşu kadar eskidir. Oğuz boyları tarafından Orta Asya'dan getirildiği kayıtlarda belirtilmektedir (Köşker, 1994:3).

Kayseri ve çevresi Selçuklulardan bu yana bir dokuma merkezi olarak bilinir. Marko Polo'nun seyahatnamesinde, Anadolu'nun en güzel halılarının dokunduğu merkezlerden biri olarak gösterilir (Yetkin, 1972:7). Ancak o yıllardan günümüze gelebilen halı örneği yoktur. Günümüzde Bünyan, İncesu, Tomarza, Yahyalı, Yeşilhisar geleneği devam ettiren birer dokuma merkezidir. Yörede Avşar, Varsak, Sarıkeçili Yörükleri yaşamaktadır (Deniz, 2000:140).

#### 3.2.Yahyalı Halılarının Malzeme Özellikleri

Yahyalı halıları bilinen ilk örneklerinden bu yana atkı, çözü ve desen ipi olarak yün malzeme ile dokunmaktadır. Bu özelliği ile Yahyalı halısı Türk halı sanatının karakteristik özelliklerini taşır. TSE'nin düzenlemiş olduğu halı standartlarına göre atkı, çözü ve desen ipleri günümüzde de yündür. Kullanılan bu yün malzemeler yün tarağı, yay, iğ (teşi), öreke (tengirek), kirman (kirmen, eğirtmeç), çıkırık (çark, çahra) gibi malzemeler kullanılarak eskiden elde yapılır ve doğal boyalar ile renklendirilirdi. Günümüzde hazır olarak satılan ipliklerin kullanımı artmakla beraber bu değişiklik halıların kullanımı sırasında renk kaybına ve iplerin fabrikalarda büküme girmesi sırasında kullanılan harman yağlarından dolayı matlaşmalar görülmektedir.

Doğal malzemelerden elde edilen boyalar yerlerini bazı renklerde kısmen bazı renklerde ise tamamen kimyevi boyalara bırakmıştır. Yörede boyacılık işi ile uğraşan kişiler hala Yahyalı'nın kendine özgü renklerini dokuyucular için boyamaktadırlar. Bu kişiler baba mesleğini sürdürme eğiliminde oldukları için yapılan boyamalarda halen orijinal reçeteler kullanılmakta fakat ticari üretimin artması sebebiyle kimyevi boyalarda tercih edilmektedir. Kimi renklerde kısmen kimi renklerde ise tamamen kimyasal boyalar hakim duruma gelmiştir.

Yörede günümüzden otuz kırk yıl öncesine kadar kullanılmakta olan ve "ipağacı" adı verilen ahşap sarma tezgah yerine, sonraları taşıma kolaylığından ve kurulup kaldırılabilme özelliğinden dolayı yerini ahşap germe tip tezgâhlar kullanılmaya başlanmıştır. Yörede germe tezgahlar çam, gürgen, ağaçlarından yöredeki marangozlara yaptırılıp evlerde kullanılır. Tezgahlar genellikle evlerin oturma odalarında bulunur (Abdullah ÖZTÜRK sözlü görüşme, 14.11.2008). Dokuma için

önemli bir malzeme olan kirkit Yahyalı'da halen üretilmekte olup bu işe uğraşan bir usta bulunmaktadır. Dokuma sırasında havların kırkımı için kullanılan makas "sındı" olarak adlandırılmaktadır.

### 3.3.Yahyalı Halılarının Teknik Özellikleri

Yahyalı halılarının dokunması sırasında bazı işlemler işlik denilen küçük işletmelerde hazırlanarak dokuyuculara ulaştırılır. Germe tezgâhta çözümler tezgâhın üstüne çözülür ve gücü (kücü) örülen halı dokuyucuya teslim edilir. Fakat yörede bu ilk hazırlıkları yapan dokuyucular vardır. Genellikle bu işleri evlerde erkekler yapar desen hazırlamada ise yine yeni nesilden eli bu işlere eren genç kızlarda desen hazırlar. Ardından dokumada sıra şu işlemlerle devam eder. Taban ipi (dokumanın kirkit darbeleri ile kaymaması için) üç yada dört sıra atıldıktan sonra zincir çiti yapılır, yaklaşık 5 cm kadar kilim örgüsü örülür kilim örgüsü halının havlı kısmının korunması için yapılır bu şekilde halının dağılması önlenmiş olur ve ardından dokumanın havlı (düğümlü) kısmına geçilir. Yörede Türk düğümü kullanılır. Düğümler atıldıktan sonra desen ipi elle koparılmaz bıçak kullanılarak koparılır. Kırpık ipler "hakir denilen kutularda toplanır. Atkı iplerinden yapılan küçük yumaklara "meleyi" denir. Atkı ipi geçirilmeden önce dokunan ilmelerin iyice oturtulması için kirkitletir ve kirkit darbelerinden dolayı zedelenmemesi için baskı atkısı yörede ki adıyla "sındırma" atılır ve kirkitleme işi bittikten sonra sındırma çıkarılır. Sındırma pamuk yada naylon ipten yapılır. Baskı atkısının ardından dokumanın atıklarına geçilir ve ilk sıra düz ikinci sıra varan gelen (vargel) yukarı kaldırılarak daha gevşek yörede ki tabiriyle "pirinç atkı" atılır. Her iki sırada ilmelerin ucu "sındı" denilen halı makasıyla kesilir. Halının daha hassa ve düzgün olan kırkım işlemi ise halının son işlemleri sırasında yapılır. Etlik "sızı" şeklinde ifade edilir ve bir sıra düğüm hizasına gelene kadar 2 çift çözümler üzerine kilim şeklinde sarılır. Bu şekilde ilerleyen dokuma yüksekliği gücü hizasına yaklaşıncaya per alınarak tezgâhın arkasına doğru kaydırılır. Dokunacak halının boyu tezgâh boyu ile sınırlıdır bu nedenle halıların boyutları çok büyük olmaz.

Yörede Gördes-Türk düğümü kullanılır. Halıların TSE'nin kalite standartlarına göre kalitesi 30x35, 40x40, 40x50 dir. Dikdörtgen kaliteye sahip olan halı genellikle bu değerlere yakın dokuma yoğunluğuna sahiptir ve bu kaliteye göre Türkiye standartları içinde orta kaliteli halılar grubundadır. Hav yüksekliği genellikle 6-9 mm kadardır. Halının kalitesini etkileyen farklı faktörlerde vardır. Bunlar halının hammadde kalitesi, boya kalitesi, dokuma yoğunluğunun halının bütününde aynı olması ve desenin basık yada yüksek olmaması, renk uyumu ve hav yüksekliğinin her yerde aynı olması kaliteyi etkileyen diğer önemli unsurlardır.

### 3.4.Yahyalı Halılarının Renkleri ve Boyama Yöntemleri

Yörenin karakteristik renkleri Kırmızı, lacivert, ger (kahverengi), gök (açık mavi), ördekbaşı yeşil, sıçani (gri), sarı, siyah ve beyazdır. Bu renkler yakın zamana kadar bitkilerden elde edilirken günümüzde kıymasal boyalarla karıştırılarak elde edilmektedir. Kırmızı, lacivert ve yeşil zeminde tercih edilmiş en önemli ve farklılık yaratan renklerden biri ise Yahyalı'ya özgü gridir. Yahyalıda halen boyamaya geleneksel yöntemlerle devam eden üç boyacıdan ( Mehmet ERDOĞAN, 1931 doğumlu, Madazlı mah. Yahyalı, Salih TOPALOĞLU, 1939 doğumlu, 100. yıl mah. Yahyalı, Duran TOPALOĞLU, 1970 doğumlu, Yeni sanayi sitesi, Yahyalı ) elde edilen ve laboratuvar ortamında denenen renklerin doğal reçeteleri şu şekilde tespit edilmiştir.

**3.4.1. Kahverengi (ger):** İlk yöneme göre; Bağ yaprağı ve narpuz otu ile yapılır. Kaynama dercesine gelen suyun içine yapraklar, seğ (şap) ve boyanacak yün atılır ve birlikte bir saat kadar kaynatılır. Daha sonra boya kazanından çıkarılan ipler buharı üzerindeyken kapatılarak bekletilir ve rengin sabitleşmesi sağlanır. Yıkanan yün yumak haline getirilir.

İkinci yöntemde; ceviz kabukları kaynatılır ve sudan çıkarılarak boyanacak yün çilesi kazana atılır.

Üçüncü yöntemde; kayısı yaprağı ve üzüm yaprağı içine şap katılarak ip astarlanır (ön boyama işlemi yapılır), ceviz kabuğu kaynatılıp suyu alınır ve bir ila yarım saat arası kaynatılarak renklendirilir.

**3.4.2. Gri (sıçani, sıçan tüyü):** Eskimiş çürük çamurdan yapılır. Çamur su ile koyu kıvamlı şekilde karıştırılır, ip (gelep) içine atılır istenilen rengi alana kadar bekletilir. Narpuz otu kaynatılıp, çürümüş bataklik çamuru ilave edilir. İp suda 10 dakika bekletilir. Narpuz ve çürümüş çamur ile birlikte ip kaynatılır yarım saat dinlendirildikten sonra renk almış olan ip yıkanarak yumak yapılır.

**3.4.3. Haki Yeşil (yeşeni):** Bağ yaprağı, narpuz, nane ve şap kullanılır. Malzemeler birlikte kazana atılır ve kaynatılır kaynamakta olan suya ip atılır ve 1 saat kaynatılır renk almış olan ip çıkarılır ve yıkanarak yumak yapılır. İp narpuz ile birlikte 1 saat kaynatılır. Bu şekilde gri renk meydana gelir rengi yakalamak için ise içine bataklik çamuru katılır ve tekrar 1 saat kaynatılır.

**3.4.4. Mavi:** Kazan konulan su kaynamaya başlayınca ilk olarak indigo suyun içine katılır daha sonra pekmez, mayalı hamur ve sönmüş kireç eklenir suyun kaynaması durdurulur ve ılıklaşan suyun içine ipler çile halinde daldırılır. Sudan çıkarılan ip sarıdır ve hava ile temas edince maviye dönüşür. İstenilen renk tonu elde edilinceye kadar bu işlem tekrarlanır her defasında renk koyulaşır.

**3.4.5. Yeşil:** ipler asma yaprağı ve kayısı yaprağı ile kaynatılır daha sonra ise indigo ile muamele edilen ip yeşil rengi alır.



**3.4.6. Sarı:** Bağ yaprağı kaynatılarak elde edilir bu işlem sırasında seğ (şap) kullanılmaz.

**3.4.7. Kırmızı:** Boya sili (kök boya) suda kaynatılır daha sonra seğ(şap) eklenir ve ip karışımın içine konularak ipler renklendirilir. İkinci yöntem ip önce cehri ile astarlanır ve sarı renk elde edilir, daha sonra dövülerek kaynatılan kök boya ile boyanan ipte kırmızı renk elde ediliyor.

### 3.5. Yahyalı Halılarının Motif Özellikleri

Yahyalı halıları geleneksel Türk halılarının sahip olduğu motif özelliklerini bünyesinde barındırmakta ve geometrik olarak karakterize edilmiş bitki, eşya ve manzara gibi motifler yanı sıra sembolik anlamları olan yine stilize edilmiş motiflerden oluşmaktadır. İslam dininde canlı resim ve varlıkların resmetmek yasak olduğu için Yahyalı Halısı Türk-İslam sanatının izlerini taşır. En eski Yahyalı halılarının hiç birinde kesinlikle canlı bir yaratığın motifleri işlenmemektedir. Bu durum itibarıyla Yahyalı halısı 16.yy “Klasik Anadolu Halıları” grubuna girer.

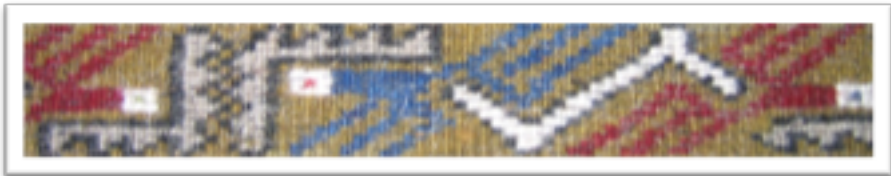
Yahyalı da halı motifleri geometrik motifler ve daha esnek hatlara sahip olan kıvrımlı motifler olarak değerlendirilebiliriz.

Yörede halı motifine desen denir. Desen dokuyucuların hafızasında bulunur ve buna göre dokunur bunun yanı sıra pafta adı verilen kareli desen kâğıtlarına çizilmiş olarak da dokuyuculara verilir. Bu yöntem genellikle ticari dokumalar için kullanılır.

Halı dışardan içeri doğru incelendiğinde halının sedeflerinde genellikle bir ters bir düz yerleştirilmiş çiçek (Resim 1-3), dirsek, kirkit( Resim 2), gibi motifler kullanılır.



(Resim 1) Bir ters bir düz olarak şaşırtmalı şekilde yerleştirilerek oluşturulmuş sedef.



(Resim 2) Kazankulpu, dirsek ve kirkit motiflerinden oluşmuş bir sedef.



(Resim 3) Sedefin iki yanında bulunan ve sedef ile bordürü birbirinden ayıran cıkcık ve testere motifi örnekleri.

Kalın bordür ise yörede geniş ayak yada çit ayak olarak bilinir ve kalın bordürde kullanılan motifler ise çitayak (Resim 4), camii (Resim 5), çiçek (Resim 6), kazan-kulpu (Resim 7), gibi motiflerdir. Geniş ayak ile dar ayağı birbirinden genellikle testere dişi şeklindeki bir sıra su veya cıkcık (Resim 3) denilen ince su ayırır. Halının bordüründe kullanılan ve kullanıldığı halıya ismini veren cami manzarası, halı boyunca devam eder. Perspektifi olmayan yalın bir şekilde tasvir edilmiş olan kırma çatılı ve üç kapısı bulunan bir cami ve yanında bulunan ek mekânlar üçgen şeklinde tasvir edilmiş giriş kapılarına sahip kenarları çitlerle çevrilmiş avlu içindedir. Minareler ana yapının iki yanında bitişik olarak işlenmiştir, tek şerefeli ve külahlıdır. Yapılar arasında ise selvi ve çam ağacı motifleri sade şekilde dikkati çeker. Perspektiften uzak da olsa bu tasvirlerde mümkün olduğunca gerçeğe bağlı kalınmaya çalışılmış ağaçlar yeşil, çatı kırmızı, bina beyaz olarak işlenmiştir (Çağlıtütüncügil, 1999:89). Bazı camili Yahyalı halılarında ise günümüzün teknolojisini realist bir yaklaşımla anlatan çatılarında çanak antenler bulunan evler betimlenmiştir. Bu enteresan yaklaşım yöre halkının manzaralı halılarda ne derece gerçek bir anlatımı olduğunu en kesin kanıtıdır.



(Resim 4) Çit Ayak



(Resim 5) Camili Ayak



(Resim 6) Çiçekli Bordür



(Resim 7) Kazankulpu

Yahyalı halılarında kullanılan zemin motifleri ise çeşitlilik gösterirken halı zeminde kullanılan motifin ismi ile anılır.



(Resim 8), Karpuzlu Halı Zemini



(Resim 9), Karpuzlu Halı Zemini



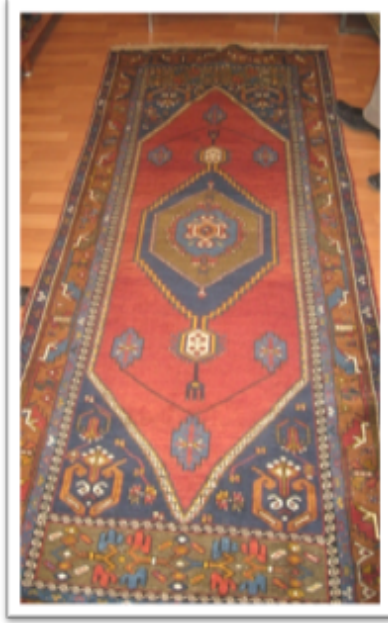
(Resim 10)Karpuz Motifi Detayı

**3.5.1. Karpuzlu;** Halı zemininde bulunan içi dolgulu altıgenlerden dolayı karpuzlu adını almıştır. Yöre halkı bu şekli ikiye bölünmüş karpuzza benzetmektedir. Karpuz zeminde tercih edilen bir motiftir. (Resim 8-9-10),

**3.5.2. Dabazlı;** Dabaz yörede; sıkıntıdan dolayı oluşan kırmızı noktacıklar şeklindeki alerji döküntülerine verilen isimdir. Eskiden yörede ki kadınlar dokudukları ipleri kılıçla keserlermiş yani sağlam ipler çok zor kesilirmiş bu nedenle de çok zorlanırlarmış. Motifin ismi bu nedenle aldığı söyleniyor. (Resim 11-12-13),



(Resim 11), Dabazlı Halıdan Zemin Görüntüsü



(Resim 12), Dabazlı Halıdan Genel Görünüm



(Resim 13) Dabaz Motifi

**3.5.3. Baltalı:** Ortada ki baklava dilimi şeklinin etrafını saran baltayı andıran motiften dolayı bu ismi almıştır. Halının baş ve sonunda bulunan sandıkların içinde görülen motif stilize lale motifini andırır. Köşelerde ise saksı içinde çiçekler bulunmaktadır. (Resim 14-15-16-17)



(Resim 14) Baltalı Halı Genel Görünüşü



(Resim 15) Lale Motifi Detay



(Resim 16) Balta Motifi Detay



(Resim 17) Köşe Motifi Detay

Çitayak motifi sadece bordüre özgü bir motif olmayıp zeminde de kullanılan bir motiftir. Zeminde ki köşe boşluklarının doldurulmasında da sevilerek kullanılmıştır. (Resim 18)



(Resim 18) Zeminde ve Bordürde Çit Ayak Motifinin Kullanıldığı Halı Örneği

Son yıllarda değişik desenler bu yörede uygulanmak istense de kendine özgü desenlerin yerini tutmamıştır. Bu nedenle yörede halılar özgün karakterlerini korumaktadırlar.

**3.5.4. Sandık Motifleri:** Yahyalı halılarında bulunan en karakteristik noktalardan biri de her türlü kompozisyon örneğinde karşımıza çıkan sandık kısmıdır. Sandık bezemeleri genellikle bitkisel bezemeli nadiren de geometrik bezemeli olarak karşımıza çıkar. İçleri değişik motiflerle doldurulmuş olan bu kısım cıkcık veya su denilen ince konturlarla zeminden ve bordürden ayrılır. (Resim 19-20-21-22-23)



(Resim 19) Stilize Lale Motifli Sandık



(Resim 20) Bitkisel bezemeli Çiçek Motifli Sandık



(Resim 21) Stilize Çiçek Motifli Sandık



(Resim 22) Bitkisel bezemeli Çiçek Motifli Sandık



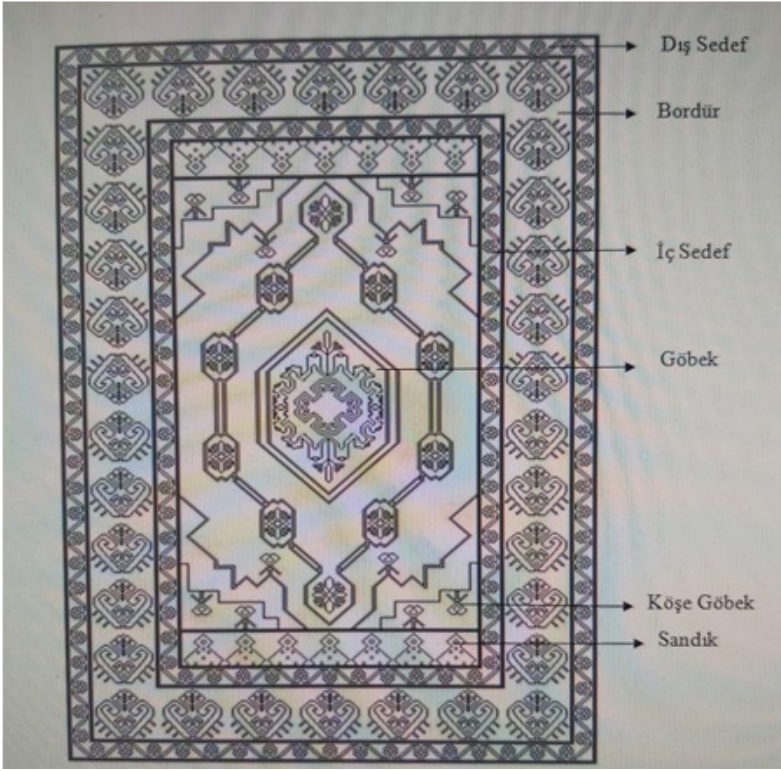
(Resim 23) Geometrik Bezemeli Sandık

### 3.6.Yahyalı halılarının Kompozisyon Özellikleri

Kompozisyon olarak kenarlarında ince bordür (gül ayak, dar ayak), kalın bordür (çit ayak, geniş ayak) tekrar ince bordür dörtkenarında köşeler ve ortada madyon (göbek) şeklinde düzenlenebildikleri gibi (Çizim1), köşe göbek ve göbek kısımları olmayan mihraplı halılarda bulunmaktadır.

Halılarda Bordür ve zeminin birbirine oranı yaklaşık olarak 1/3 dür. Genellikle kalın bordürün iç ve dışında olmak üzere iki sedef bulunur. Sedeflerin her biri bordürün yarısı kadardır. Bu oran klasik Türk halılarında da görülen bir orandır. İç Anadolu halılarının da büyük kısmında bu oran kullanılmıştır. Sedef ve bordürlerin toplamı ile oluşan toplam bordürün zemine oranı ise 1/3 veya çift sedefli karyola ve daha büyük halılarda 1/2 olarak düzenlenmiştir. Aşağıda verilen tablo köşe göbekli bir Yahyalı halısında bulunan kısımları göstermektedir.





Çizim 1

Yahyalı halıları genellikle şu ebatlarda dokunur:

Taban (6 m<sup>2</sup>ve daha büyük olanlar)

Kelle (yediyüzlük) (200x300-160x260)

Karyola (altıyüzlük) (150x225)

Seccade (beşyüzlük) (80x120-140x220)

Minder(75x75)

Yastık (60x100)

Yolluk (75x300-350)

Heybe (40x40) tipinde dokumalar görülür.

Halılar kompozisyon özelliklerine göre mihraplı, göbekli şeklinde sınıflandırılabilir.

**3.6.1. Mihraplı Halılar:** Mihraplı halılar tek yönde yada çift yönde mihraplı olabilirler. Her iki çeşitte de sandık kısımları bulunur ve mihrabın üstünde kalan boşluk çitayak ya da bitkisel çiçek buketleri ile doldurulmuştur

**3.6.2.Tek Mihraplı Halılar:** Tek mihraplı halılarda mihrap nişi kademeli olarak daralır. Zeminde mihrabın iki yanında küçük sütunceler bulunur. Tek mihraplı halılarda genellikle bordürde bulunan cami tasvirini seccadelerin zemininde üsluplaştırılmış çok minareli olarak görebiliriz. Mihraptan bu camiye doğru sarkan bir kandil görülür. Kalınlıkları birbirine eşit olarak kullanılmış üç bordürü bulunan halıda mihrap üstü geometrik olarak karakterize edilmiş bitkisel bezemelerle doldurulmuştur.



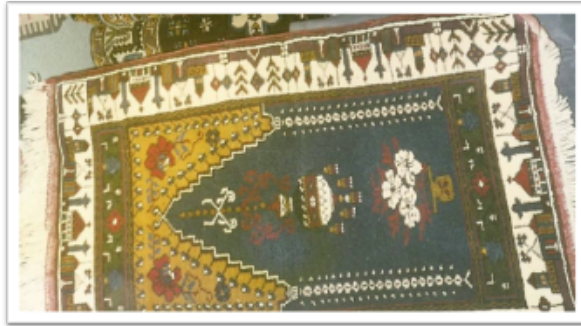
Resim 24 Camili Seccade



Resim 25

Mihraplı halılara bir diğer örnek ise fotoğrafta görüldüğü gibi iç içe geçmiş ve her biri farklı renkte ve motiflerle bezenmiş olan örnektir. Sandık kısımları burada da dikkati çeker ve iki sedef bir bordürlü kompozisyonuna nazaran toplam bordürün halının tamamına olan oranının daha dar oluşu dikkat çeker. (Resim 25)

Burada karşımıza çıkan mihraplı örnekte bir buket üzerine sarkan kandille dikkatimizi çekmektedir. Bu örnekte de toplam bordür bütüne nazaran daha dar olup sadece camili ayak ile çevrenmiştir. (Resim 26)



Resim26

Yörede selvili olarak adlandırılan mihraplı halı örneği için biri eski ve biri yeni dokumalardan iki örnekte görüldüğü gibi kompozisyonda bir takım değişiklikler söz konusu olmuştur. (Resim 27-28)



Resim 27 Selvili Halı Resim



Resim 28 Selvili Halı Örneği

Çift Mihraplı Halılar: Çift mihraplı halılarda tek mihraplı halılarda görülen kompozisyon elemanları bulunmasına nazaran iki uçta bulunan mihraptan dolayı halının ebatları daha büyüktür ve bordürün zemine oranı daha geniş tutulmuştur. Bordür ve sedefin birbirlerini izlemeleri daha düzenli olmuştur. Genellikle karyola veya kelle boyutlarında bu kompozisyon daha sık görülür. Bu halılarda köşede göbek bulunmazken her iki uçta da mihrap dışında kalan boşluklar stilize bitki motifleri ile veya çit ayak motifleri doldurulur. Ortada oluşan boşlukta her iki tarafa doğru uzanan motif göbek şeklindedir ve mihrap uçlarında kalan boşluk sarkan bir kandil veya buket yerine göbeğin üzerinde göbeği sonlandıran bir motifle doldurulmuştur. (Resim 29-30)

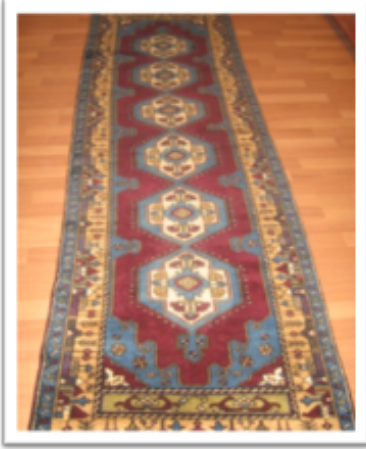


Resim 29 Çift Mihraplı Halı



Resim 30 Çift Mihraplı Halı

**3.6.2. Göbekli:** Halıda kompozisyonunda kullanılan ve içleri değişik motiflerle bezenmiş göbeklerden dolayı bu adı almış olan halı boyuna göre bir, iki, üç ve ya yolluk şeklinde ise daha çok sayıda göbekli olabilir. Tek göbekli halının köşeleri bitkisel motiflerle doldurularak veya sade şekilde geometrik motiflerle bezenerek köşe göbek şeklinde oluşturulmuştur. (Resim 31-32-33-34)



Resim 31 Altı Göbekli Yolluk Halısı



Resim 32 Tek Göbekli Halı



Resim 33 Köşe Göbek Detay



Resim 34 Karpuzlu Göbekli Halı

### Değerlendirme ve Sonuç:

Yahyalıda halıcılığın oldukça eski bir geçmişi vardır. Oğuz boylarının Anadolu'ya gelişinden bu yana yörede halıcılık yapıldığı bilinmektedir. Yahyalı halıları malzeme açısından Anadolu halıları arasında değerlendirilecek olursa Kırşehir, Yağcibedir, Kozak, Döşemealtı, Milas gibi merkezlerde olduğu gibi dokuma malzemesi tamamen yündür (Deniz, 1984:64). Eskiden daha yaygın olarak hemen bütün yöresel dokumalarda tercih edilen ahşap sarma tezgâhlar (ipağacı, ıstar) kullanılırken kullanım kolaylığından dolayı günümüzde daha çok Anadolu'da tercih edilen ahşap germe tezgâh tercih edilmektedir.

Eskiden elde büküm verilerek ve doğal boyama yöntemleri ile renklendirilerek kullanılan ipler günümüzde hazır fabrikasyon iplerin kimyasal boyalarla boyanarak elde edilmesi sonucu bazı kendine özgü niteliklerinden uzaklaşmış olmasına nazaran kullanılan renkler genellikle yöreye özel renklerdir. Özellikle gri ve sarı renkleri yörede dikkati çeker. Kırmızı, lacivert ve mavi ise zeminde en sık kullanılan renklerdir. Gri çürümüş bataklık çamurundan elde edilen bir renktir ve Anadolu halılarında çok rastlanmayan bir renktir. Parlak sarı da Gördes, Kula, Milas'da karakteristik olmakla birlikte Yahyalı halılarında bordür ve zaman zaman da göbeklerin içinde kullanılmıştır. İndigo ile elde edilen mavi ve lacivert Sındırgı, Döşemealtı, Çakmak gibi yörelerde de yapılmaktadır (İmer, 1999:345). Osmanlılar zamanında Bursa, İstanbul, Edirne, Tokat, Kayseri, Konya, Tesalya gibi yerler boyacılık sanatının geliştiği en önemli merkezlerdi (Özbel, 1945:516). Boyacı ustaları bilgilerini sır olarak saklar, kendilerine has madde ve yöntemler kullandılar (Soy-saldı, 1999:611). Reçetelerini gizleme eğilimleri günümüzde de devam etmesine

karşın kimyasal boyalarla renklerin kolay elde edilmesi renklere ulaşmayı kolaylaştırmıştır.

Yahyalı halılarında hemen hemen tüm Anadolu'da olduğu gibi Türk düğümü tercih edilmektedir. Dokuma yoğunluğu olarak ortalama 30x35 kalitesiyle Simav, Demirci, Isparta, Döşemealtı gibi önemli halı merkezlerinden daha yoğunken Taşpınar, Ladik gibi dokuma merkezlerine oldukça yakındır (TSE El Dokuma Halılarının Kalite Standartları Tablosu).

Yörede yıldız, koçboynuzu, çiçek ve çiçek buketleri, el parmak, selvi ağaçları, pıtırak gibi hemen her yörede rastlanan sembolik motifler yanı sıra çit ayak, karpuz, balta gibi kendine özgü motifleri bulunur. Özellikle çitayak sedefler dışında halının kompozisyonunda sıkça görülür. Kayseri halılarının önemli bir tipini oluşturan manzaralı halılar eski Kula halılarında, eski ve yeni Konya yöresi halılarında, Kırşehir, Niğde, Taşpınar, Arısama, Çamardı, Maden halılarında da mevcuttur ( Deniz, 1987:18).

Yahyalı'da dokunan halı tiplerinden seccade her yörede görülen bir dokuma tipidir. Seccadelerde görülen yörede sandık olarak bilinen bölüm seccadelere özel bir kompozisyon elemanı olarak hemen her yörede görülürken ayetlik, alınlık, ayna gibi değişik isimlerle anılır. Seccade halılarında görülen nişin basamaklı şekilde daralması ise küçük farklılıklarla Konya, Sivas, Kırşehir, Yağcıbedir halılarında da karşımıza çıkar (Deniz,1982:18-21). Basamaklı şekilde daralan bu merdivene Konya ve Sivas çevresinde "çiçek" Kırşehir halılarında ise "çatikkaş" denir (Deniz,1982:60). Bu şekilde daralan mihraplara ayrıca Ladik Kırşehir ve Mucur halılarında da Yahyalı yöresine çok benzer şekilde karşılıklıdır (Bayraktaroğlu, 1999:60-63). Yöresel halılarda çok sık görülmeyen yolluk örnekleri ise zaman içinde ihtiyaçtan kaynaklanarak Yahyalı halıları için bir tip olmuştur. Karyola halıları ise daha çok Taşpınar, Konya, Çamardı, Maden gibi yörelerde görülür.

XIX. yüzyıldan itibaren tanınmaya başlayan Yahyalı halıları köklü bir geçmişe sahip olup halen karakteristik özelliklerini büyük oranda koruyarak dokunmasına devam edilmektedir.

Türk düğümü ile 30x35 ve daha yoğun kalitelere, ahşap germe tip tezgâhlarda, tamamen yünden dokunan halılarda kırmızı, mavi, lacivert, sarı, gri renkler kullanılmaktadır. Renkler eski Yahyalı halıları ile aynı renklerle birlikte, eskiden tamamen doğal malzemelerle boyanan ipler günümüzde çoğunlukla fabrikalarda eğrilmiş olup büyük oranda kimyasal boyalarla renklendirilmektedir.

Yörede en çok dikkat çeken camili, dabazlı, karpuzlu, baltalı adlarıyla anılan, bu isimleri motiflerinden alan halılarda kompozisyon olarak mihraplı ve göbekli halı kompozisyonları görülür.

Malzeme, teknik, motif ve kompozisyonları açısından XVI. Yüzyıl Anadolu halılarının genel özelliklerini yansıtan halılardır. Konya, Sivas, Kırşehir, Kula, halılarının renk ve motif özelliklerine yakınlık gösterir. Osmanlı'nın XVI. Yüzyılda barok ve rokoko üslubu ile tanışması ile birlikte dokumaya da yansımalarıyla kulla-

nılmaya başlanan manzaralı örnekleri, özellikle Arısama, Aksaray, Kula halılarına çok benzer şekilde perspektiften yoksun olarak fakat elemanları ve renkleri açısından gerçeği yansıtan bir görünüme sahiptir.

Nispeten güncelliğini korumakta olan ve yörede hala halk için önemli bir gelir kaynağı olan halıcılık zamanla ekonomik koşulların değişmesiyle birlikte günümüzden kırk yıl öncesine göre önemini yitirmesiyle birlikte Anadolu Türk Halı Sanatında önemli bir yere sahiptir.

### Kaynakça

Anonim, (1984) **Türk Ansiklopedisi**, “Yahyalı”, sayı:37, Ankara

ANMAÇ, Elvan, (1999), “**Kula Halılarının Kompozisyon Özellikleri ve Kula halılarında Kullanılan Motifler**” Erdem, Halı Özel Sayısı II, sayı: 28, Ankara

ASLANAPA, Oktay, (1987), “**Türk Halı Sanatının Bin Yılı**”, Eren Yayınları, İstanbul

(1999) “**17. Yüzyılda Türk Halı Sanatının Gelişmesi**” Erdem, Halı Özel Sayısı I, sayı: 28, Ankara

BAYRAKTAROĞLU, Suzan, (1999), “**Seccade**”, Erdem, Halı Özel Sayısı, sayı: 28, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara

ÇAĞLITÜTÜNCÜGİL, Ersel, (1999), “**Cami Tasvirli Yahyalı (Kayseri) Halıları**” Erdem, Halı Özel Sayısı I, sayı: 28, Ankara

ÇİLOĞLU, Hakan, (1999), “**Nevşehir, Niğde, Konya Yöresi Halılarının Kompozisyon Özelliklerinin incelenmesi**” Erdem, Halı Özel Sayısı I, sayı: 28, Ankara

DENİZ, Bekir, (1982) “**Taşpınar Halıları**”, Sanat Dünyamız, sayı 25, İstanbul

DENİZ, Bekir, (1984), “**Kırşehir Halıları**”, Akeoloji ve Sanat Dergisi III'den Ayrı Basım, İzmir

DENİZ, Bekir, (1986), “**Ladik Halıları**”, Bilim Birlik Başarı Dergisi, sayı 46, İzmir

DENİZ, Bekir, (1987), “**Taşpınar Halıları**”, Bilim Birlik Başarı Dergisi, sayı 43, İzmir

DENİZ, Bekir, (1992), “**Yuntdağı yöresi Düz Dokuma Yayıllar**”, IV. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Bildirileri, Ayrı Basım, Ankara

DENİZ, Bekir, (2000), **Türk Dünyasında Halı ve Düz Dokuma Yayılları**, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Yayınları, Ankara,

ERBEK, Mine, (2002), “Çatalhöyük'ten Günümüze Anadolu Motifleri”, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara

HALICI, Feyzi, (1999) “**Dillere Destan Türk Halıcılığı**” Erdem, Halı Özel Sayısı II, sayı: 29, Ankara

İMER, Zahide, (1999), “**Türklerin Dokuma Sanatında Boyacılık**” Erdem, Halı Özel Sayısı II, sayı: 29, Ankara

KÖŞKER, Sami, (1994), “**Türk Kültürü Açısından Yahyalı**”, Yeşil Yahyalı Gazetesi, sayı 18, Kayseri

ÖZBEL, Kenan, (1945), “**El Sanatları**”, Halk Evi Kılavuz Kitapları, sayı:11 Ankara



SOYSALDI, Aysen, (1999), “**Türk Kilimlerinde Dokuma Teknikleri ve Boyama Özellikleri**”, Erdem, Halı Özel Sayısı III, sayı: 30, Ankara

SÖNMEZ, Tuna, (1995), “**El dokumacılığı ve Çarpana Dokuma**”, Ankara,

TEKÇE, E. Fuat, (1993), **Pazırık Altaylardan Bir Halının Öyküsü**, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara

YETKİN, Şerare, (1972), “**Türk Halı Sanatı**”, İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul

**Kaynak Kişiler :**

Abdullah ÖZTÜRK, Yahyalı Kirazlı köyünde.

Mehmet ERDOĞAN, Madazlı mah. Yahyalı,

Salih TOPALOĞLU, 100. yıl mah. Yahyalı,

Duran TOPALOĞLU, Yeni sanayi sitesi, Yahyalı

### Extended Abstract

Weaving; It has been an important symbol in the culture of Turks who lived for centuries in nomad. Includes clues about places of use, society as cultural and sociological. The color motifs and compositions used and the nature of the message. The techniques, materials, patterns, colors and compositions of the carpet weaving, which is technically based on three yarn systems, weft, warp and pattern, are discussed in this article. According to sources related to Turkish carpet art, knotted carpet emerged in the Ötüken Region, where the Turks lived in Asia, where they were densely populated, and spread from here to the world. Kurt Erdmann, as the starting date of knotted carpet art in Anatolia XIII. century. He adds that this has a long history and that the Seljuks brought this technique from Central Asia to their homeland (Halıcı, 1999: 329). Hand-woven carpets, which have been woven in many parts of Anatolia and have survived to the present day, reveal the richness of composition of Turkish carpet art with their different pattern features. Western, Central and Eastern Anatolian carpets have some differences in terms of the color and motif characteristics used. These differences can be felt in the colors and motifs used in the east carpets in the darker colors than in the west and are more coarser in quality.

Kayseri and its environs have been known as a weaving center since the Seljuks. Marko Polo's travel book shows it as one of the centers of the most beautiful carpets in Anatolia. Yahyalı carpets have been woven with wool material as weft, warp and pattern rope since the first known examples. With this feature, Yahyalı carpets have the characteristics of Turkish carpet art. According to TSE's carpet standards, weft, warp and pattern threads are still wool. These woolen materials used were made by hand by using materials such as wool comb, spring, spindle (teşi), öreke (tengirek), kirman (kirmen, eğirtmeç), spinning wheel (Wheel- çark, çahra- çahra.) and colored with natural dyes. During the weaving of Yahyalı carpets, some processes are prepared in small enterprises called workshops and delivered to weavers. In the tensioning machine, the warps are unwound on the machine and its power (kücü) is delivered to the weaved carpet weaver. But there are weavers in the region that make these first preparations. Generally, men do these works in the houses and in the preparation of patterns, the young girls from the new generation prepare the designs for these works. Then the sequence continues in the weaving. The base rope (to prevent the fabric from slipping with kirkit strokes) is thrown after three or four rows, chain fence is made, rugs are knitted up to about 5 cm rug is made to protect the pile portion of the carpet, thus preventing the carpet from scattering and then passing to the pile (knotted) part of the carpet. . Turkish knot is used in the region. Gördes-Türk knot is used in the region. The quality of the carpets according to TSE's quality standards is 30x35, 40x40, 40x50. having rectangular carpet weaving quality is generally having a density close to that value, and is a group of middle-quality carpets in Turkey according to the quality standards. The pile height is usually about 6-9 mm. The characteristic colors of the region are red, dark blue, ger (brown), sky colour (light blue), duckhead green, rat (gray), yellow, black and white.

While these colors were obtained from plants until recently, they are obtained by mixing them with chemical dyes. One of the most important and distinctive colors preferred in red, navy and green is the Yahyalı-specific gray. It was obtained from three painters (Mehmet ERDOĞAN, born in 1931, Madazlı district, Yahyalı, Salih TOPALOĞLU, born in 1939, 100th year district, Yahyalı, Duran TOPALOĞLU, born in 1970, Yeni Sanayii Sitesi, Yahyalı), The natural recipes of the colors tried in the environment were included. Yahyalı carpets contain the motif features of traditional Turkish carpets and are composed of stylized motifs with symbolic meanings as well as geometrically characterized plants, articles and landscapes. Since it is forbidden to depict live paintings and beings in Islamic religion, Yahyalı Carpet carries traces of Turkish-Islamic art. The motifs of a living creature are not embroidered in any of the oldest Yahian carpets. In this case, Yahyalı carpets belong to the 16th century group of "Classical Anatolian Carpets".

As a composition, the edges are thin border (rose foot, narrow foot), thick border (fence foot, wide foot) again in the form of four corners of the thin border and medallion (core) in the middle (Figure 1). In addition, there are corner cores and mihrab carpets without core parts.

The ratio of border and floor in carpets is approximately 1/3. There are usually two pearls, inside and outside the thick border. Each of the pearls is half the border. This ratio is also seen in classical Turkish carpets. This ratio was used in most of the Central Anatolian carpets. The ratio of the total border and the total border of the mother-of-pearl to the floor is arranged as 1/3 or 1/2 in the double-bed frame and larger carpets. Prayer rugs/carpets are divided into two groups as single and double mihrab. The ropes used in the past were twisted by hand and colored with natural dyeing methods. Today, the colors that are used as a result of getting ready-made fabricated ropes by dyeing with chemical dyes are generally specific to the region. Especially gray and yellow colors attract attention in the region. Red, navy and blue are the most commonly used colors on the ground. Turkish knots are preferred in Yahyalı carpets as in almost all of Anatolia. Weaving density is 30x35 in average with a quality of more important carpet centers such as Simav, Demirci, Isparta, Döşemealtı, whereas it is very close to weaving centers such as Taşpınar and Ladik (TSE Hand Woven Carpets Quality Standards Table).

The prayer rug, which is one of the carpet types woven in Yahyalı, is a type of weaving seen in every region. The section known as the chest in the rug rugs is seen in almost every region as a special composition element for rug rugs, and it is referred to with different names such as verse, pediment and mirror. Materials, techniques, motifs and compositions in terms of XVI. Century carpets reflecting the general characteristics of Anatolian carpets. Konya, Sivas, Kirsehir, Kula, color and motif characteristics of carpets are close. Ottoman XVI. In the 18th century, with the introduction of baroque and rococo styles, the examples of the scenery, which began to be used with the reflection of weaving, have a view that reflects the reality in terms of its elements and colors, especially in a similar way to Arısama, Aksaray and Kula carpets.

The carpet, which is relatively up-to-date and still an important source of income for the people in the region, has an important place in Anatolian Turkish Carpet Art with the change in economic conditions and lost its importance compared to forty years ago.



# İsmail Gaspıralı'da Millet ve Milliyetçilik

## Nation and Nationality in Ismail Gaspirali

Prof. Dr. Serdar SAĞLAM\*

### Öz:

Bu metinde Gaspıralı İsmail Beyin fikir sistemi içerisinde millet ve milliyet kavramlarının ne şekilde yer aldığı ele alınmaya çalışılmaktadır.

1851 yılında Kırım'da dünyaya gelmiş olan İsmail Gaspıralı Türkiye ve Türkiye dışındaki Türkler arasında milliyetçilik hareketlerinin gelişmesinde en fazla etkisi olan simalardan biridir. Dönemi içerisinde Çarlık Rusya'sının diğer topluluklara karşı uyguladığı baskılar onun Türk ve İslam dünyasının meselelerine ilgi duymasını sağlamıştı. Avrupa ve İstanbul'da kaldığı yıllarda Doğu ve Batı'yı tanınması onun ufğunu genişletmişti. O bütün Türk ve İslam âleminin dertleri ve sorunlarının aynı olduğu kanaatindeydi. Ziya, Ziya-yı Kafkasiye, Keşkül, Tavriye adlı dergilerde ve onun adıyla özdeşleşmiş olan Tercüman gazetesinde onbeş yıl sürekli olarak yazmıştır.

Gaspıralı, Kırımdaki ilk kadın dergisi olan ve kızı Şefika hanımın yönetimindeki Âlem-i Nisvân, Âlem-i Sübyan, Tonguç dergileri ile Millet ve En-Nahzâ adlı bir gazete çıkarmıştır. Ayrıca Şafak, Kamer, Yıldız, Güneş, Hakikat, Latail ve Neşriyat-ı İslamiye adlı küçük kitapçıklar da yayımlamıştır.

Kitap, makale ile hikâye ve romanlar da yazan Gaspıralı bütün bu eserlerinde

\* Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, serdar.saglam@hbv.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1236-0444>

Türk ve İslam dünyasının birliğini savunuyor, Türk topluluklarının eğitim, dil ve diğer milli konulardaki sıkıntılarını ele alıyordu. Onun ünlü “Dilde, Fikirde, İşte birlik” şeklindeki şiarı bütün Türk topluluklarının aralarındaki kültürel farklılıkların azaltılıp, bir millet dayanışmasının sağlanmasını esas alıyordu. Aynı zamanda O, Türklerin kendi okullarında, kendi dilleriyle Avrupa bilim ve maarifini öğrenmelerinin ve kendi dillerinde kitap, dergi ve gazeteler yayımlamaları ile milli bir Türk edebiyatı meydana getirilmesinin gerekliliğinden bahsetmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Gaspıralı İsmail, Gaspıralı İsmail Bey’in Tercüman Gazetesi, “Dilde Fikirde İşde Birlik”, Usul-i Cedid,

**Abstract:**

In this study, it is tried to discuss how nation and nationality concepts are elaborated in the Gaspıralı İsmail Bey's system of thought. İsmail Gaspıralı, who was born in 1851 in the Crimea, is among the persons who have profoundly influenced the development of nationalist movements among Turks in and outside Turkey. The oppression of tsarist Russia against other communities had made him interested in the problems of the Turkish and Islamic world in that period. During his stay in Europe and Istanbul, his experience of meeting with East and West had expanded his perspective. He considered that the worries and problems of the entire Turkish and Islamic world were the same. He has written for fifteen years in the journals Ziya, Ziya-yı Kafkasiye, Keşkül, and Tavriye and in the newspaper Tercüman associated with his name.

Gaspıralı, the first women's magazine in the Kırım and under the direction of his daughter Şefika lady Âlem-i Nisvân, Âlem-i Sübyan, Tonguç magazines and Millet and En-Nahza published a newspaper. He has also published small booklets entitled Şafak, Kamer, Yıldız, Güneş, Hakikat, Latail and Neşriyat-ı İslamiyye.

Gaspıralı, who writes books, articles, stories and novels, was defending the unity of Turkish and Islamic world in these works. Moreover, he was addressing the problems of Turkish communities in education, language and other national issues. His famous motto, "Unity in language, in thought and in Action" was to reduce the cultural differences between the Turkish communities and to ensure the solidarity of the nation. At the same time, he mentions that Turks need to learn the science and the European education system in their own schools and in Turkish language, besides Turks need to publish books, journals and newspapers in their own language and formate a national Turkish literature.

**Keywords:** Gaspıralı İsmail, Gaspıralı İsmail Bey's Tercüman Newspaper, "Unity in Language, in Thought and in Action", Usul-i Cedid.



### Giriş:

Batı Avrupa’da hanedanların çöküşü, milli kiliselerin doğması, güçlenen orta sınıflar ve halk kültürleri ile edebi diller milliyetçilik akımlarını ve milletleri yaratmıştı. Avrupa’da bütün devlet ve toplumlarda milliyetçilik bütün ideoloji ve dünya görüşlerinin ötesinde yaşanan bir gerçek haline dönüşmüştü.

Batı Avrupa’da şekillenen millet ve milliyetçilik hareketlerinin özellikle halk kültürleri, iktisadi büyüme ve teknik gelişmenin sonucunda pazarın genişlemesi ve daha da öncelikli olarak gazetelerin doğuşu ve yaygınlaşması ile de gazete ve dergi dilinin hâkimiyetinden kaynaklandığı yaygın olarak kabul edilir. Gazete ve dergi dili yeni edebiyat akımlarının ortaya çıkması ve gelişmesi ile ortak bir lisan yaratmıştı. Bunun yanında efsaneler, destanlar ve kahramanlar ile halkın yüceltilmesi ve onun eserlerinin yeniden işlenmesinden oluşan bir ifade tarzı, milli diller millet ve milliyetçilik hareketlerinin zemininin hazırlamıştı.

Osmanlı devletinde milliyetçilik hareketleri öncelikle azınlıklar arasında ortaya çıkmıştı. Esasen imparatorlukta askere alınmayan ve ticaretle uğraşan gayrimüslimler çöküş dönemine koşut olarak hızla zenginleşmekte ve Osmanlı burjuvazisinin meydana getirmekteydiler. Bu süreç onların her geçen gün daha da güçlenmeleri ve Batı Avrupa sermayesinin bayisi haline gelmeleri ile sonuçlanmıştı. İktisadi güçleri onların Batı düşüncesi, eğitim ve sanatından daha çok istifade etmelerini sağlamıştı. Onlar kendi dillerinde yayın yapmış, kendi kültür ve edebiyatlarını geliştirmişler ve aynı zamanda da bağımsızlık hareket ve çabalarına girişmişlerdi.

Osmanlı devletinde modernleşme hareketleri önce askeri alanlarda ve askeri okullarla başladı daha sonra diğer sahalarda devam etti. Okulların, Türkçe gazete ve dergilerin yaygınlaşması Müslümanlar arasında da modern eğitim almış bir münevver sınıfının doğmasına yol açtı. Türkçenin gramerinin hazırlanması, Avrupa’da eğitim alan ve Fransızca bilen bir kuşağın ortaya çıkması, Batı etkisinde yeni bir Türk edebiyatının ve fikir akımlarının doğması gibi birçok hadise döneme damgasını vurdu.

Bu dönemlerde Osmanlı aydınları arasında daha sonra “Baticılık, İslamcılık ve Türkçülük” şeklinde sınıflandırılan ve esasen çok heterojen ve farklı türevleri de bulunan akımlar ortaya çıktı. Birbirlerinden çok farklı özellikleri bünyelerinde barındıran bu akımların Batılılaşma ve modernleşme konusundaki yaklaşımları da Batıdan nelerin ve ne kadar alınacağı üzerinde düğümleniyordu.

Türkçülük hareketinin ortaya çıkması ve yaygınlaşmasının ardında Türk aydınlarının Avrupa’daki modernleşme hareketleri, fikir akımları ve özellikle de milliyet düşünce ve uygulamalarından etkilenmeleri de yatıyordu.

Türkçülük ve Türk milliyetçiliğinin Osmanlı Türkleri arasında yaygınlık kazanması ve etkili bir fikir hareketine dönüşmesinde Rusya’daki Türk aydınlarının de çok önemli etkisi olmuştu. O aydınlar arasında ilk sıralarda İsmail Gaspıralı yer alıyordu.

## **Rusya'daki Türk Toplulukları Arasında Milliyetçilik veya Türkçülük Hareketleri**

Rusya'daki Türk topluluklarındaki Türkçülük hareketleri de, bu ülkenin işgal ve boyunduruğu altına aldığı toplulukların bir isyan ve tepkisine dayanmaktadır.

Rusların Türk illerini işgal politikası On altıncı. Yüzyılda Kazan ve Astrahan'ı işgal etmeleriyle başlamıştı. Bu dönemlerden itibaren yaklaşık olarak 300 yıl bu işgal devam etti. Rusya sadece askeri ve siyasi hâkimiyetin ötesinde Müslüman Türk ahaliyi Hıristiyanlaştırma ve Ruslaştırma politikasını sürdürdü.

Bu uygulamalara tepki olarak da özellikle On dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısından itibaren Rus esareti altındaki Türkler arasında milli uyanış hareketleri başlamıştı (Uca, 2017: 30).

Rusya'da Türkçülük Panslavizm'e tepki olarak doğmuştu. Rusya, dış politikasında kendisini Slav halklarının hürriyet ve birleşmelerinin koruyucusu olarak gösteriyordu, ama iç politikasında, Rusya'daki Türk halklarının hürriyetine ve birleşmelerine karşı çıkmakta ve Slav kardeş halkları olan Polonya ve Ukraynalıların da hürriyetlerini kısıtlamaktaydı (Muhammedin, 199: 25-26).

Yusuf Akçura, "Türkçülüğün Tarihi" adlı eserinde şu görüşleri dile getirmektedir: - "Türk milliyetçiliği Batı (Osmanlı) Türkleri arasında ikinci defa faaliyete geçtiği sıralarda Kafkasya, Kırım ve Kazan Türkleri içinde de Türkçülük fikirlerinin meydana çıkması tesadüf değildir. Batı Türklüğünde, Türk- Rus harbinin ve ona dayanarak Rusya'da Türklük ve Müslümanlık aleyhine birçok neşriyatın yapılması ile Girit, Sırp, Bulgar ayaklanmalarının da etkisi bulunmaktadır.

Batı Türklüğünün milliyet fikrinin gelişmesinin Azerbaycan, Kırım ve Kazan Türklüğüne tesiri dokunduğu gibi, sonraları Azerbaycan, Kırım ve Kazan Türklüğünün de Batı Türklüğüne etkisi olmuştur (Akçura, 2015: 112-113).

## **Rusya'daki Türk Topluluklarında Milliyetçilik Hareketleri ve İsmail Gaspralı**

İsmail Gaspralı, (1851-1914) mütercim bir baba ile Mirza ailesinden gelen bir annenin oğluydu. Kırım'da önce geleneksel Müslüman mahalle mektebinde bir iki sene Elifba ve Kur'an okuduktan sonra Rus okullarında eğitim almıştı. Daha sonra Voronej Askeri Akademisi ve Milyutin gimnazyumuna girdi. Rus Askeri İdadisindeki ortam onun milli his ve milli şuurunun doğmasına yol açtı.

O, Moskova'da askeri lisede okurken evine gidip geldiği Katkov'un Rus milliyetçiliğinin tesiriyle kendi milliyetinin meselelerine yönelmişti (Mende, 2004. 17).

Gaspralı, panslavist Katkov'un Girit İhtilali münasebetiyle Moskova gazetesinde Türkler aleyhine yazdığı makalelere tepki duyarak 14-15 yaşlarında iken bir arkadaşıyla birlikte Girit'e yardım için yola çıktı, ama ulaşamadı. Odessa limanında yakalandılar ve bu durum onun okuldan atılmasıyla sonuçlandı (Akçura, 2015: 95-96; Kırımlı, 1996: 38-39; Eroğlu, 2013: 59; Akpınar, 2017: 18-25).

Gaspıralı, 1868'de Bahçesaray'da Zincirli Medresesinde Rusça muallimi olarak ders vermeye başladı. Bu sırada Rus klasiklerini yoğun olarak okudu. 1872'de Fransa'ya giderek Paris'te yaşamaya başladı. Paris'te hayatını tercümelemlerle ve Rus yazar İvan Turgenev'in asistanlığından kazandı. İki yıl sonra Osmanlı zabiti olmak ümidi ve devlet dairelerinde memuriyet aramak için İstanbul'a gitti. Burada bürokratik engellerle karşılaştı ve 1875'de tekrar Kırım'a döndü. Gaspıralı, 1878-1884 yılları arasında Bahçesaray belediye başkanlığı görevini de yürüttü (Akçura, 2015: 95-96; Kırımlı, 1996: 38-39).

O yıllar içerisinde Rus yönetimi Rusçadan başka dillerde yayın yapılmasına izin vermiyordu. Ruslar, Rus dili üzerinden diğer toplulukları asimile etmek ve Ruslaştırmak istiyorlardı. Müslüman toplulukları da Hıristiyanlaştırmak ve Ruslaştırmak özellikle hedefleri arasındaydı.

O dönemlerde Rusya'daki Türk toplulukları arasındaki Türkçülük ve milliyetçilik hareketleri Rus dili üzerinden de gerçekleşiyordu. Esasen sömürge ve esaret altındaki devletlerdeki milliyetçilik hareketleri o ülkelerin eğitimli, orta sınıf mensupları arasında şekilleniyordu.

Azerbaycan ve Rusya'daki Türkler arasında milliyetçilik, modernleşme, aydınlanma ve modernleşme hareketlerinin doğması ve aşama kaydetmesinde Hacı Zeynelabidin Tagiyev'in büyük rolü olmuştu. Azerbaycan'da petrol bulunması burada yerli zengin bir tabakanın ortaya çıkmasına yol açmıştı. Bu zenginler arasında ilk sırada gelenlerden biri olan Tagiyev, matbaa kurarak basın yayın organlarını desteklemiş, eğitim kurumları, yurtlar ve tiyatro binaları inşa etmişti.

Hacı Zeynelabidin Tagiyev, 1870 yılında Azerbaycan'da da "Kaspi" adlı Rusça bir gazete çıkarmıştı. Bu gazeteye "Çırağ" adlı Türkçe bir sayfa ilave etmeyi düşünen Tagiyev'e Rus hükümeti tarafından müsaade edilmemişti. Kaspi, 1919 yılına kadar Rusça yayımlanmasına rağmen Azerbaycan'ın milli gazetesi olma vasfını taşımıştı. 1918'de meydana gelen Türk-Ermeni çatışmaları sırasında matbaası yağmalanmış ve gazete kapanmıştı (Yeşilot, 2015: 58-59).

Gaspıralı da 1879'da Kırım'da Tatar Türkçesiyle bir gazete çıkarmak için yetkililere başvurmasına rağmen izin alamamıştı. 1883 yılında "Tercüman" adlı gazete için ancak Rusça ve Türkçe yayım yapmak üzere müsaade alabilmişti (Kırımlı, 1996: 39).

1883-1905 yılları arasında iki dilde basılan Tercüman, 1905'den kapandığı 10 Şubat 1918'e kadar yalnızca Türkçe yayımlamıştı (Tahirli, 2014: 19).

Tercüman gazetesinin ilk sayısı 320 adet satılırken, zaman içinde satış ve aboneliği artmış ve 1885 yılına gelindiğinde de satış rakamı 1000'e ulaşmıştır.

1912'ye gelindiğinde, gazetenin Kırım'dan başka Kazan, Astrahan, Ufa, Bakü, Nüha (Şeki), Şuşa, Revan (Bugünkü Erivan), Tiflis, Mahaçkale, Taşkent, Semerkand, Buhara şehirlerinde ve Osmanlı Türkiye'si, İran, Afganistan, Suriye, Mısır, Hindistan ve Romanya gibi memleketlerde okuyucusu vardı. Satış rakamları 1907 yılında 5000'e kadar yükseldi (Celilova, 2017: 13-14).

Gaspıralı, Kırım Tatarları arasındaki ilk kadın dergisi olan ve kızı Şefika hanımın yönetimindeki Âlem-i Nisvân (Hanımlar dünyası) ile Tercümandan daha milliyetçi, toplumsal meselelere daha fazla eğilen, Türk halkları üzerindeki emelleri, politikaları olan ve Rusya'ya karşı daha açık tavır alan Millet gazetesini de yayımlamıştır. Ayrıca Mısır'ın başşehri Kahire'de de En-Nahzâ adlı birkaç bir başka gazete çıkarmıştır (Gankeviç, 2004: 27; Devlet, 20011: 94; Hablemitoğlu 1998: 37; Celilova, 2017: 26).

“Âlem-i Sübyan” adlı dergi Tercüman'ın eki şeklinde dört sayfa olarak yayımlanan Gaspıralı'nın çocuklar için çıkardığı hiciv ve mizah dergisidir. Bu dergi 1910 yılına kadar devam etmiştir (Celilova, 2017: 26).

İsmail Gaspıralı, ilk olarak Tiflis'te 1881 yılı Mayıs ayının sekizinden itibaren “Tonguç” adlı mecmuayı çıkardı. İkinci olarak “Şafak” ve sonraları Kamer, Yıldız, Güneş, Hakikat ve Latail adını taşıyan her biri bir iki sayfalık on iki adet broşür yayımladı. Bunları “Neşriyat-ı İslamiyye” adlarıyla öteki neşriyat takip etmiştir (Kolcu, 2014: 32-33).

### **Gaspıralı İsmail, “Rusya Müslümanları”**

Gaspıralı, Kırımda Rusça yayımlanan “Tavrida” gazetesinde “Bahçesaray Mektupları” başlıklı yazı serisini hazırlamıştı. Daha sonra bu yazı serisini yine aynı gazetede ve daha da geliştirerek “Rusya Müslümanları” adı ile tekrar yayımladı (Gaspıralı, 2017b: 16).

1881'de kitaplaştırdığı bu eserde sadece Kırım'da değil, bütün Rusya'daki Müslümanları ele aldı. Akmeşit'te taş basmayla hazırlanan Tonguç adlı Azerbaycan'da çıkan ilk Türkçe çocuk gazetesinde, yalnız Rusya'da sakin Müslümanları değil, biraz kapalı bir surette bütün dünyada Türkçe konuşan Müslümanları, yani bütün Türkleri göz önünde bulundurdu. Bu gazete Türk Tatarların “lisanda birliği meselesini” ortaya attı ve edebiyat sahasında filen Türkçülük hareketi başladı (Akçura, 2015: 92-93).

Gaspıralı, Rusya Müslümanları adlı yazı serisi ve kitabında Rusya'nın Türk ve Müslüman topluluklara karşı olan politikasını eleştirerek Ruslar ve Türklerin bir arada yaşamalarının nasıl mümkün olacağına da yolunu da arıyordu. Bu yazı serisi onun istediği şeyleri yazabilmesinin de önünü açmış olmalıdır.

“Rusya Müslümanları - Fikirler, Notlar, Gözlemler” adı metinde Gaspıralı, şu görüşleri ileri sürmektedir:

“Müslümanlar, yüksek Avrupa medeniyetinden mahrum olsalar da kendi dinlerinde ve ondan kaynaklanan sosyal yaşamlarında milli kimliklerine zarar verecek herhangi yabancı güce karşı çok sağlam, sarsılmaz direniş gücüne sahiptir”.

“Rusya'da Türk Tatarların Ruslaştırmasının mümkün olmadığı kanaatine ulaşıldığından eşitlik, özgürlük, bilim ve maarif zemininde birlik ve ahlaki yakınlık ma imkânı doğuyor” (Gaspıralı, 2004: 103-108)

Yine aynı eserde yer alan “Rus - Doğu Anlaşması” adlı metinde de şu fikirler serdedilmektedir:

“Okul, akli ve ahlaki terbiye organıdır. Bilimin insanlığın tümü için bir olduğunu, cehalet hurafelerini yalnız bilimin yendiğini ve Tatarların Rus Slavlarıyla birleşmesinin yalnız bilim zemininde olacağını unutmayarak her şeyden önce, Rusya’daki tüm halklara ana dilleriyle yazmak, okumak ve öğrenmek imkânı vermek ve yardım etmek gerekir (Gaspıralı, 2004: 133)

“Rusya Müslümanları yeni hayatı, Rus dili vasıtasıyla değil, onlara en kolay ve gerçek biçimde verilmesi gereken bilim vasıtasıyla teneffüs edecektir.

Müslümanların kendi öğretim araçlarına ve kendi dillerine müracaat etmeleri gerekir. Müslümanlar yeterince okullara yani ilkokullara sahiptirler. Yüksek okullar, aynı zamanda dini akademiler sayılan medreseler, öğretmen okulları ve genel eğitim kurumları yeterli sayıdadır. Bütün din adamları ve ulema, mekteplerin hocaları, Müslüman bilgisinin, ahlakının ve hayır işlerinin tek kaynağı olan medreselerde yetişmişlerdir.

“Müslümanların kendi medreselerinde tıp, ilm-i hikmet (felsefe), kimya, biyoloji, astronomi ve matematik vs öğrendikleri zamanlar olmuştur. Günümüzdeki Tatar medreselerinin programları ise Arap yazı dili, teoloji (ilahiyat) ve skolâstiklerden, öğretim metodu ise hafızayı şişirmekten ibarettir. Ruslar, bir zamanlar nice ünlü bilim ve düşünce çalışkanı yetiştirmiş şanlı Arap medreselerini, Rus zemininde kendi Müslümanları için diriltebilseler, vatan ve insanlığa büyük hizmet etmiş olacaktırlar (Gaspıralı, 2004: 116).

### **Gaspıralı’ya Yönelik Şüphe ve Baskılar**

Gaspıralı’nın zihninde ve mücadelesinde bağımsız bir devlet kurma fikri yoktu. Esasen bu o gün için gerçekçi ve mümkün olabilecek bir şey de değildi. O, bu düşüncelerini Rus yetkililere de anlatabilmeyi başarabilmişti. Bu sayede Rusya’daki Türk topluluklarında basın, yayın ve eğitim alanında faaliyetlerde bulunabilmişti. Ancak buna rağmen bazı Rus milliyetçileri ve devlet yetkililerinin de dikkatini ve şüphelerini üzerine çekmekteydi.

Russkoe Znamya’nın 5 Haziran 1911 tarihli sayısında “Tatar fesadının tohumu” başlıklı bir makale yayımlandı. Bu makalede şu şekilde bir ifade yer alıyordu: - “Genç Rus Müslümanları arasında büyük bir canlanma görülmektedir. 1905 yılındaki inkılâpçı Tatar kongrelerinin elebaşları olan İsmail Gaspıralınskiy ve Canturin (Eski I. Duma milletvekili ve Vyborg Manifestosunu imzalayanlardan) inkılâpçı Müslümanları hareketinin dışarıdaki başarılarıyla görüşmek amacıyla İstanbul’a gittiler” (Gankeviç, 2004: 28).

Bu makalede her şey kötü olarak tasvir edilmekteydi: İstanbul’a gidilmesi, “elebaşı” olmaları ve nihayet bu seyahati dışarıdaki “başlar” ile görüşmek için yapmaları. Kızların kendi halklarının çocuklarına okuma-yazma öğretmek istemeleri de Russkoe Znamya’nın yazarları için hazmedilemez bir durumdu. Makalenin sonunda okuyucu kitlesinin gözünü korkutmak için şöyle yazılmıştı: “Beyler! Hatırı-

nızdan çıkarmayınız ki, Müslümanlar 20 milyondur ve şimdilik sadık olan Tatarlar arasında ekilmekte olan fesat tohumlarına gözlerinizi yummayınız.” “Şimdilik” ibaresi her şeyi açıkça ortaya koymaktadır. Rus şovenistleri, Müslüman Türkler ne kadar gayret gösterirse gösterebilirler onlara hiçbir zaman itimat etmemişlerdir.

Rus şovenistleri, Gaspralı'nın sosyal-siyasi faaliyetlerini daima gözetlemekte ve şovenist Kara Yüzler'in kışkırtıcı yayınlarından istifade etmekteydiler. Onlar, Türk ve Rus halkları arasında güçlü bir dostluk köprüsü kurmaya başaracağına samimiyetle inanan İsmail Gaspralı'ya hiçbir zaman güvenmiyorlardı (Gankeviç, 2004: 29).

İsmail Gaspralı'nın Tercüman gazetesindeki politikası ve eğitim alanındaki uygulamaları dönemin şartları içerisinde onun temkinli siyaseti ile birlikte düşünülmelidir. O, çalışmalarını kısa vadeli ve bir kıvılcım gibi parlayıp sönen boş çabalar şeklinde sürdürmemiştir. Faaliyetleri incelendiğinde çok gerçekçi ve sonuç alıcı çabalar olduğu anlaşılmaktadır. O, dönemin Batı Avrupa'sı hakkında bilgi ve birikim sahibi olduğu gibi Rus aydınlanması ve modernleşmesini de iyi okuyordu. Paris, İstanbul, İran ve Rus devletinin sınırları içerisindeki Türk coğrafyasını da bizzat ziyaret ederek gözlemlemiştir.

Gaspralı'nın çaba ve çalışmaları uzun vadeli ve kalıcıydı. O, Rusya sınırları içerisindeki Türk topluluklarının iktisadi, kültürel ve toplumsal yapısı hakkında gerçekçi değerlendirmelerde bulunabiliyordu. Türk ve İslam coğrafyasındaki yoksulluk, cehalet ve bağımlılık onun için en önemli sorundu.

Gaspralı, Rus toplumunun Batı Avrupa'da ortaya çıkan modernleşme, bilim, sanat ve teknoloji alanındaki gelişmeleri takip ettiğini ve bir Rus aydınlanmasının doğduğunu görüyordu. Rusya'da okuryazarlık artıyor, güçlü bir orta sınıf doğuyor, bilimsel ve teknik gelişmeler hızla kendisini hissettiriyordu. Bu ülkedeki Türk toplulukları arasındaki modernleşme ve aydınlanma ancak Ruslar üzerinden gerçekleşebilirdi. Türk toplulukları arasında ortaya çıkacak Türkçe eğitim, bilim zihniyeti, Türkçe milli bir edebiyat yaratılması ve Türkçenin bilim dili haline gelmesi onun için ulaşılacak ilk hedefti. Bütün bu gelişmeler Rusça ve Türkçe üzerinden sağlanabilirdi. Rusça eğitime karşı çıkmanın da bir anlamı yoktu. Bu dil üzerinden Rus toplumu ve Batı Avrupa'daki gelişmeleri yakalamak mümkündü. Fakat bunun yanında güçlü bir Türkçe yayın ve eğitim de sağlanmalıydı.

### **Rusya'daki Türk ve Müslümanların Eğitim Alanındaki Durumları**

Rusya'daki Türkler ve Müslümanlar 300 yıllık esaret yıllarında eğitim imkânlarından yeteri kadar faydalanamadıkları gibi kendi geleneksel eğitimleri ve geleneksel kurumlarının hâkimiyeti altındaki Ortaçağ değerlerinin içerisine itilmişlerdi. Sübyan mektepleri ve medreselerde sadece dini eğitim verilmekteydi ve o eğitim de çağın gerekleri ile bilgi birikiminin gerisindeydi. Yarım yamalak, Kur'an'ın sadece tecvitle Arapça okunması ve yalnızca ibadete yönelik bir eğitim söz konusu idi. Bu eğitim süreci aynı zamanda yıllarca sürüyordu.

Kırım'da az sayıda "sübyan mektebi" ve medrese vardı. Mekteplerde Kuran, dini esasları, İslam esasları ve dini vecibeleri öğretiliyordu. Bu okulların belirli bir programı ve sınavı yoktu. Dersler mahalli din adamları ve talebeler tarafından yürütülüyordu. Sınıf ve yıl ayrımı da yoktu. Temel Arapça ve Arap alfabesi öğretilirdi. Medrese tahsili 10-30 yaş arası süresi 15-20 seneydi. Dini dersler ve Arapça eğitimi vardı.

1827'de Akmeşcit Gimnaziyumu (lisesi) açılmıştı. Rusça olan bu okuldan 1843'e kadar 16 yılda sadece 11 öğrenci mezun olmuştu. 1861 yılından itibaren de Rus - Tatar okulları ve 1871'de de bu okullara öğretmen yetiştirmek için okullar açılmıştı. 1881 senesinde Rusya'da 16 bin civarında mahalle mektebi ve 214 medrese vardı. Bu okullarda Türk çocukları beşer yıl eğitim gördükleri halde Türkçe beş satır okuyup yazamıyorlardı.

Gaspıralı, Rusya'daki medreselilerin "sekiz on sene Arapça grameri ile vakit geçirip, onbeş sene "medresede yattıktan sonra" Arapça öğrenemediklerini, Gazali'nin, Buhari'nin, Taftanzani'nin yalnız isimlerini işittiklerini, İbn Sina'nın, Farabi'nin, İbn Haldun'un isimlerinden bile haberdar bulunmadıkların bahsederek medreselerin o günkü durumunu çarpıcı bir şekilde anlatıyordu (Gaspıralı, 2004: 257).

Çarlık Rusya'sı Müslümanlara yönelik eğitim yoluyla asimilasyon hedefine ulaşamadığı için yeni yöntemler uygulamaya başlamıştı. Bu amaçla Rusya Türklerinin sistem içerisinde eritilmesi için 1870'lerden itibaren Akmeşcit, Kazan, Orenburg, Gori ve Taşkent'te darümuallimin okulları açılmıştı. Bu okulların amacı Rus devlet okulu olan şkolalarda Müslüman çocuklarına Rusça öğretecek olan Türk öğretmenleri yetiştirmektir.

Gaspıralı, Darümuallimin mekteplerinin diğer Rus okullarıyla kıyaslandığında Müslümanlar için faydalı olacağını düşünmüştü (Türkyılmaz, 2018: 64).

Gaspıralı, Tercüman gazetesinde yıllar sonra o günün tablosunu şu şekilde veriyordu; "Rusya'da 25 yıl önce birçok dini kitap bulunuyordu ancak fen, edebiyat ve diğer alanlarda ise sadece üç kitap vardı. Radloff'un Bilik, Kayyum Edensi Nasv-rof'un salnamesi ve Mirza Fethali Ahundzade'nin tiyatro eserleri (Gaspıralı, 2004: 257).

Gaspıralı, Rusya'daki Türk ve Müslümanların esaret yıllarından önce zengin ve güçlü bir medeniyete ve ciddi bir eğitim seviyesine sahip olduğunu söylüyordu. Bunu tekrar yakalamak mümkündü. O bu durumu şu şekilde ifade ediyordu; - "Sadece, yarı yarıya yıkılmış, harap olmuş tarihi abideler ve kitabeler, toz ve kir içinde olan kitaplar bile, Tatarların da bir zamanlar yazabildiklerine; güzel konuşabildiklerine; yüksek seviyede zihni faaliyetleri gerektiren konular hakkında düşünebildiklerine, Hafız şiirinin letafetini, Şeyh Sa'di'nin insanlığını, İbn Sina ve diğer Arap, Fars filozof ve yazarlarının cesaretle ifade edilmiş fikir zenginliklerini anlayabildiklerine şahittir" (Gaspıralı, 2004: 86-87).

Gaspralı, Rusya'daki Batılılaşma ve modernleşme hareketlerinin farkındaydı. Türkler, Türkçe olarak verilecek olan, modern Rus eğitimi sayesinde çağdaş bilim ve düşünce tarzı ile temasa geçebileceklerdi. Onun düşüncesine göre çağın her türlü gelişmelerine karşı duran kendilerini ve tüm toplumu içine kapatan, Türk ve Müslüman ahalinin modern bilim ve eğitimle tanışmalarını engelleyen “kadimci” adını verdiği gruplar Müslümanlık ve Türklüğe karşı daha zararlı idiler.

Gaspralı, yeni kurulacak olan okullar içerisinde, ilk eğitimde verilmesi gereken dersleri ve amaçları şu şekilde belirtiyordu: Türkçe okuma yazma, temel aritmetik, hat, Kuran okuma, İslam dinini esaslarını ve ibadeti öğretmek. Ayrıca coğrafya, genel tarih, İslam Tarihi, hayat bilgisi.

Gaspralı'nın 1883 yılında çıkardığı Tercüman gazetesinin amacı Türklerle kendi dillerinde Avrupa'nın bilim, maarif ve sanayisini kazandırmaktı. Bu düşüncelerden Osmanlı Türklerinden alınan “Usul-i Cedit” tabiri ve mektepleri doğdu.

Usul-i cedit eğitimini Rusya Türkleri arasında uygulayan Gaspralı'nın amacı Türklerin kendi dillerinden okuma yazma öğrenmeleriydi (Türkyılmaz, 2018: 22). Bunun yanında bu okullar yılları alan okuma ve yazma öğrenme sürecini kısaltacak ve Türk topluluklarının dünyaya daha açık hale gelmesinin önünü açacaktı. Nitekim Gaspralı'nın 45 gün olarak öngördüğü okuma ve yazmanın temel öğelerini öğrenmek için gereken süre halkın önünde sonuçları görmek üzere gerçekleştirilen sınavlarla da ispatlanmıştı (Devlet, 2011: 53).

Gaspralı, “Usul-i Cedit” adını verdiği yeni eğitim sistemi ve okullar ile medreselerin ıslahı noktasında çaba sarf etti. Nihayet 1884 yılında ilk “usul-i Cedit” mektebi kuruldu ve Gaspralı, yine aynı yıl çok rahat şekilde Arap alfabesinin öğrenildiği “Hoca-i Sibyan” adlı eseri hazırladı.

Akçura'ya göre, “Usul-i Cedit”in Türkler arasında hakiki manası, batı ilimlerini, batı eğitim ve öğretimi usulünü, batı hayat tarzını benimsemek, “garphlaşmak” demektir. Türkler milli lisanlarını kaybetmemek şartıyla garphlaşınca, Türk milletinin hayat ve bekası temin edilmiş olacaktır.

Gaspralı, “Tonguç”, “Şafak”, “Ay”, “Yıldız” “Güneş” dergilerinin tümünde, dil meselesine büyük önem vermiştir. Türk dilinin zenginliğine, gelişme yeteneğine, Türkçeye yabancı kelimeler karıştırmanın lüzumsuzluğuna, Türk lehçeleri arasındaki farkların azlığına ve Türk diline dair birçok makale yazmıştır (Akçura, 2015: 100-101).

### **Dilde, Fikirde, İşde Birlik**

Rusya'nın 1905 yılında Japonya'ya yenilmesi bu ülkede birçok değişikliğin yapılmasına zemin hazırladı. Çarlık yönetimi bu süreçte meşruti idareyi kabullenmek zorunda kaldı. Bu durum Rusya'daki diğer kavimler gibi Türk topluluklarını da rahatlattı (Yeşilot, 2015: 59-60). Artık Azerbaycan ve Kırım'da Türkçe dergi ve gazetelerin çıkabilmesine uygun bir ortam doğmuştu. Bu süreç aynı zamanda Tercüman gazetesinin yayınlarına da yansımış görünmektedir.



“Dilde, Fikirde, İşde Birlik” sloganı 1911 yılında Tercüman gazetesinin şiarı olarak başlık altında yerini aldı. Bunun dönemin yapısı ile ilgisi bulunmaktadır. Çünkü Gaspıralı çok temkinli hareket ediyordu ve yapmak istedikleri çok uzun bir zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilmesi mümkün olan şeylerdi.

“Dilde, Fikirde, İşde Birlik” sloganı ile Gaspıralı, “edebi lisan” veya “umumi Türk dili” tabiriyle sadeleştirilmiş İstanbul Türkçesini kastetmekteydi. Bütün dünya Türklerinde mektepler, matbuat, ilmi ve edebi derneklerle milli dayanışma kuruluşları sayesinde “Dilde, Fikirde, İşde Birlik” ülküsü gerçekleştirilecekti.

Akçura’ya göre; - “Dilde, Fikirde, İşde Birlik” düsturu bütün Türkçülük akımlarının lisan, edebiyat, içtimaiyat, siyaset sahalarında o güne kadar bulunabilen esasların hemen hepsini toplamakta ve ihtiva etmekteydi (Akçura, 2015: 105).

### **Gaspıralı İsmail Bey’in Etkilendiği Ortam ve Onun Milliyetçiliğini Nereye Koymak Mümkün?**

Milliyetçilik konusundaki akademik çalışmalar günümüzde hayli yaygınlaşmıştır. Bu alanda birçok farklı yaklaşım ve teori bulunmaktadır. Bu yaklaşım ve teoriler devletlerin milliyetçiliğini yahut devlete sahip toplulukların milliyetçiliklerini esas almaktadır. Daha çok da milliyetçiliği sanayileşme ve modernleşme ile birlikte veya o süreç içerisindeki konumları üzerinden değerlendirmektedirler. Sanayileşmiş, gelişmiş ve modern ülkelerin milliyetçilikleri ile sanayileşmemiş yahut sanayileşmenin belirli bir safhasındaki topluluklar üzerinden fikir üretmektedirler.

Gaspıralı’nın milliyetçilik hakkındaki bilgi ve kanaatleri döneminin Avrupa’sında ortaya çıkan milliyetçilik akımları ile ilişkilendirilebilir. Alman milliyetçi düşünür Herder, milliyetçiliği dil ile açıklamaktaydı. Onun düşünceleri “Dillerin Ortaya Çıkışı” (Treatise on the Origin of Language) adlı eserinde ele alınan millet gerçeği ve lisanın önemi hakkındaki düşünceleri ile bazı noktalarda paralellik arz etmektedir.

Fichte, “Alman millete Hitaplar” adlı eserinde: “Biz dilleri aynı dış tesirlere maruz bulunan, birlikte yaşayan ve birbirleriyle devamlı haberleşme yolu ile dillerini geliştiren insanlara millet ismini veririz demektedir (Kedourie, 1971: 57).

Herder, milli karakterin şekillenmesinde dilin yanında başka faktörlerin de rol oynadığını kabul etse dil unsurunu esas alır. O, sadece ortak dil ve edebi geleneği olan toplulukların millet olduğunu kabul etmektedir.

Herder’e göre de dil, bir taraftan bir milletin oluşması için ön şartken, diğer taraftan dilin gelişmesi de millete bağlıdır (Acar, 2008: 299).

Fichte ve Herder’in millet kavramına yükledikleri anlam Batı toplumları ve özellikle Alman toplumuna atfen kurgulanmıştır.

Bunun yanında Osmanlı devletine karşı ayaklanan Balkan milliyetçiliklerinde etnik özelliklerin yanında diğer önemli unsur da Hıristiyanlık ve dolayısıyla da din idi.

## **Gaspıralı İsmail Bey'de Millet ve Milliyetçilik**

Gaspıralı yola çıkarken şüphesiz ki, Rusya Müslümanları ve özellikle de Kırım Türklerini merkeze almak durumundaydı. Ancak zaman içerisinde üzerindeki baskının hafiflemesine koşut bir süreç içerisinde bu sınırlar bütün Rusya coğrafyasındaki Türk ve Müslümanlar ile dünyadaki Türk ve İslam toplumlarını kapsamaya başladı. Kısacası, Türk coğrafyasındaki bütün Türk milleti bu çerçeve içerisindeki yerini aldı.

Gaspıralı, dil üzerinden sürdürdüğü mücadelesinde Türkçenin en gelişmiş hali olan İstanbul Türkçesini esas almaktaydı. O aslında Osmanlı devletinin dil politikasını eleştirmekteydi. Türkçenin dört büyük şivesinden biri olan Osmanlı şivesi, Türklerden uzaklaşmış, Arapça, Farsça ve diğer dillerden pek çok kelime almıştı. O'na göre Osmanlı şivesi kavmi bir lisan değil; divanhaneler ve memurların şivesiydi. Türkler Türkçeyi unutmışlardı ve Osmanlı devletinin Türkçe bir lügat kitabı dahi yoktu. Ahmet Vefik Paşa'nın "Lehçe-i Osmani"si, "Kamus-i Türki"nin yerini tutamazdı (Gaspıralı, 2017a: 27-29).

Osmanlı lisanını sadeleştirmek, bu dili "Türkleştirmek" demektir. Batı ve Doğu dillerinden gelen bir kelimenin Türkçesi varsa, onu kullanmak gereklidir. Bir dilin "yaraşığı ve letafetinden" ziyade hangi kavme ait olduğu önemliydi (Gaspıralı, 2017a: 43).

Gaspıralı, "Til Til Til" (Dil Dil Dil) başlıklı yazısında dilin bir millet için öneminden bahsetmektedir: Onun için Tatar, Nogay, Kumuk, Başkırt ve Rusya'daki Türk toplulukları aynı "edebi dili" kullanmak zorundaydılar (Gaspıralı, 2017a: 90).

## **Gaspıralıya Göre Milleti Oluşturan Unsurlar Dil ve Din Birliği**

Gaspıralı'ya göre millet iki temel unsurdan oluşmaktadır: dil ve din birliği, O devrin milliyetçilik akımları, milleti yaygın olarak din, dil ve vatan (toprak ve milli sınır) etrafında tanımlamaktadırlar.

Gaspıralı, daha çok "dil ve din" üzerinden millet gerçeği üzerine eğilmektedir. Vatan kavramlı ise daha soyut şekilde Türklerin ikamet ettiği bütün coğrafi sınırları kapsayabilmektedir. Bunun yanında özellikle de Kırım ve Rusya Müslümanlarının yaşadığı toprakların onun tanımında vatani oluşturmaktadır.

Gaspıralı, kendi ifadesi ile bu iki unsurdan şu şekilde söz etmektedir: "Tevhid-i din (din birliği) nasıl mühim bir madde-i mukaddese ise tevhid-i lisan-ı edep (dil birliği) böylece mühim bir hal ve esbab-ı terakkidir" (Gaspıralı, 2017a: 91).

Her milletin hal ve istikbali için dini bir olmak ne kadar mühim ise, dili de bir olmak şöylece ehemmiyetli bir haldir. Lisan-ı edebiden mahrum kalmış bir millet ne kadar büyük ise de ufak addolunur; çünkü dağılmış ve başkalaşmış bir halde bulunur. Dil tefrikası, mekân tefrikasından daha ağır, daha zararlıdır. Milletin birliği, lisanının birliği, tevhide sayesinde. Kesb-i maarif, kesb-i kemalat ancak lisan birliği, lisan-ı edebi sayesinde olabilir.

Milleti millet eden iki şeydir: Biri tevhid-i din (din birliği), tevhid-i lisanıdır (dil birliği). Bunların her kaysı (ikisi) olmaz ise yani bozulur ise millet payesinden, derecesinden düşer; belki inkıraza yol tutar (Gaspıralı, 2017a: 79).

Gaspıralı, bu fikirlerine ilaveten milleti oluşturan iki unsur arasına bir üçüncü unsur olarak, milli bir fikir ve dayanışmayı da eklemektedir.

Millet üç şeyden meydana gelmektedir: milli bir fikir ve dayanışma, milli dil ve ona dayanan bir milli eğitim. Bu düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir: “Bir millete önce lazım olan üç şeydir: Efkârı-ı milliye (milli fikirler), lisan-ı milli (milli dil), maarif-i milli (milli eğitim). Bunlar bizde yoktur. Ancak bu milli his uyanmıştır. Altı ayda 12 gazete doğdu. Milli ittihadın (birliğin) teşekkülü, ne zannolunduğu kadar ağırdır, ne de zannolunduğu kadar yengildir” (Gaspıralı, 2004: 330).

Gaspıralı, Tercüman gazetesinin 17 Mayıs 1906 tarihli 52. Sayısında yer alan “Zamanımızın Meseleleri III” adlı yazısında kendisini “nazar ve itikad-ı siyasiye-min negizi, temeli “Türkoğlu Türk” olduğumdur” şeklinde tanımlamaktadır. İlk önce Türk olmadıkça ne halktan biri, ne de sosyalist yahut başka bir şey olmak mümkündür (Gaspıralı, 2004: 331-332).

Çoğu mahalli şivelerle konuşan Türk kavimlerini tek edebi dil çatısı altında toplayarak millet olmanın temel şartlarından birini yerine getirmek, Gaspıralı'nın öncelikli hedefi olur (Gaspıralı, 2017b: 16).

### **Sonuç:**

Gaspıralı'nın hayat dilimi içerisinde Rusya'daki Türkler ve Müslümanlar bağımsız ve hukuken kabul edilen bir statüye sahip topluluklar değillerdi ve onlar için Rusyının tek taraflı olarak gerçekleştirdiği uygulamalar söz konusuydu.

Bu bakımdan Gaspıralı'nın Tercüman gazetesi ve usul-i Cedid okulları ile yapmaya çalıştığı milliyetçilik daha çok Türk ve Müslüman topluluklarını modern eğitim ve düşünce ile donatmak ve onlarda Türklük şuurunu uyandırmak noktasındaydı. Kırım'da bağımsız bir ülke ve Türk ve Müslümanları iktisadi ve kültürel bakımdan bir arada tutan bir pazar ve piyasaya ilişkin kültürel kurumlar bulunmadığından Gaspıralı, ancak Türkler arasında ortak bir yazı dili ve Türklük şuru yaratabilirdi. Esasen onun yaptığı şey de bu idi.

O milleti dil ve din birliğinin oluşturduğu bir yapı olarak görüyordu. Türklük de, Türklerin yaşadığı bütün coğrafyayı kapsıyordu. O milleti oluşturan unsurlar arasına daha sonraki yıllarda “milli şuur ve dayanışma”yı da eklemişti.

Gaspıralı, birçok farklı kavim ve kabilelerden oluşan Türk topluluklarının ortak bir dil ve yazı dili etrafında toplanarak hakiki bir millet olmaları gerektiğini savunmakta ve bunun için çaba sarf etmekteydi.

(Bu makale, 7-8 Aralık 2018 yılında düzenlenen 2. Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresinde sunulan ve bildiri kitabında yayımlanan “İsmail Gaspıralı'da Millet ve Milliyet Kavramları” adlı tebliğ metninin yeniden düzenlenmiş ve genişletilmiş halidir.)

**Kaynakça:**

ACAR, Sevim (2008). Halk Milliyetçiliğinin Öncüsü Herder, İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

AKÇURA, Yusuf (2015). Türkçülüğün Tarihi, Hazırlayan: Erol Kılınc, İstanbul: Ötüken Neşriyat A.Ş.

AKPINAR, Yavuz (2017). “Gaspıralı'nın Dünya Görüşünde Eğitimin Yeri: Niçin Eğitim Önemli”, GASPIRALI, İsmail (2017b). Seçilmiş Eserleri: 4 - Eğitim Yazıları, Neşre Hazırlayan: Yavuz Akpınar, İstanbul: Ötüken Neşriyat A.Ş, S: 11-32.

CELİLOVA, Leniyara (2017). Kırım Tatar Milli Matbuat Tarihi, Çeviren: Ömer Küçükmehtemetoğlu, İstanbul: Akademi Titiz Yayınları.

DEVLET, Nadir (2011). Unutturulan Türkçü, İslamcı, Modernist İsmail Gaspıralı, İstanbul: Başlık Yayın Grubu.

GANKEVİÇ, Viktor Yuryeviç (2004). “İsmail Bey Gaspıralı ve Russkoe Znamya Gazetesinin Bir Provokasyonu”, İsmail Bey Gaspıralı İçin, Hakan Kırımlı (Başeditör), Ankara: Kırım Türkleri Kültür ve Yardımlaşma Derneği Genel Merkezi Yayınları, Sayfa: 27-29).

GASPIRALI, İsmail (2017d). Seçilmiş Eserleri: 1 – Roman ve Hikâyeleri, Neşre Hazırlayan: Yavuz Akpınar, 3. Baskı, İstanbul: Ötüken Neşriyat A.Ş.

GASPIRALI, İsmail (2017b). Seçilmiş Eserleri: 4 - Eğitim Yazıları, Neşre Hazırlayan: Yavuz Akpınar, İstanbul: Ötüken Neşriyat A.Ş.

GASPIRALI, İsmail (2017a). Seçilmiş Eserleri: 3 - Dil – Edebiyat – Seyahat Yazıları, Neşre Hazırlayanlar: Yavuz Akpınar, Bayram Orak, Nazım Muradov, 6. Baskı, İstanbul: Ötüken Neşriyat A.Ş.

GASPIRALI, İsmail (2004). Seçilmiş Eserleri: II - Fikri Eserleri, Neşre Hazırlayan: Yavuz Akpınar, 5. Baskı, İstanbul: Ötüken Neşriyat A.Ş.

GASPIRALI, İsmail (2004). “Rusya Müslümanları – Fikirler, Notlar, Gözlemler” (Çevirenler: Aydın İbrahimov, Yavuz Akpınar), Seçilmiş Eserleri: II - Fikri Eserleri, Neşre Hazırlayan: Yavuz Akpınar, 5. Baskı, İstanbul: Ötüken Neşriyat A.Ş.

HABLEMİTOĞLU, Necip (2015). Gaspıralı İsmail, 2. Baskı, İstanbul: Pozitif Yayınları.

KEDOURIE, Elie (1971). Avrupa'da Milliyetçilik, Çeviren: M. Haluk Timurtaş, Ankara: MEB Sosyal İlimler Komisyonu Yayınları.

KOLCU, Ali İhsan (2014). İsmail Gaspıralı Albümü, 2. Baskı, Erzurum: Salkım-söğüt Yayınları.

MENDE, Gerhard Von (2004). “İsmail Bey Gaspıralı: Rusya Türklerinin Milli Faaliyetleri Hakkında”, İsmail Bey Gaspıralı İçin, Hakan Kırımlı (Başeditör),

Ankara: Kırım Türkleri Kültür ve Yardımlaşma Derneği Genel Merkezi Yayınları, Sayfa: 15-19.

MUHAMMETDİN, Rafael (1998). Türkçülüğün Doğuşu ve Gelişimi, İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.

TAHİRLİ, Abid (2014). İsmail Gaspıralı'nın Dünyası – İsmail Gaspıralı'nın Dehası, Çeviri: Cumhuriyet, İstanbul: İleri Yayınları.

TÜRKYILMAZ, Selçuk (2018). İsmail Gaspıralı ve Rusya Türklerinde Milli Uyanış - Usul-i Cedid Eğitim, İstanbul: Ketebe Yayınları.

UCA, Alaattin (2017). İttihat ve Terakki Cemiyeti Kurucularından Türkçülük Fikrinin Ünlü Mütefekkeri – Ali Bey Hüseyinzade (TURAN) – Hayatı Fikirleri ve Eserleri, Konya: Kömen Yayınları.

YEŞİLOT, Okan (2015). Hacı Zeynelabidin Taşiyev, İstanbul: Yeditepe Yayınevi.

YEŞİLOT, Okan (2012). Hasan Melikzade Zerdabi ve İkinci Gazetesi, İstanbul: Yeditepe Yayınevi.

## **Extended Abstract:**

### **Introduction:**

The fall of the dynasties, birth of national churches, strengthened middle class, folk culture and literature triggered nationalist movements and nations in Western Europe. It is believed that nations and nationalist movements are rooted in folk culture, expansion of the market due to the economic growth and technical improvements, birth and spread of publishing activities. Besides, glorifying the nations through myths, epics, and reproduction of folk culture created a proper atmosphere for nationalist movements.

The modernization movement that ignited by the military schools, Westernized schools, and expansion newspapers and journals in the Turkish language gave rise to a modern and educated intellectual class in the Ottoman Empire.

The main reason behind the birth and spread of the Turkist movement was the influence of modernization movement in Europe along with the nationalist movements on Turkish intellectuals. The Turkish intellectual in Russia had also a great impact on this process. Ismail Gaspıralı was one of the intellectuals who created such an impact.

### **Turkist Movement among Russian Turks**

The Turkist movement among the Turkish communities in Russia mainly relied on a reaction against Russian invasion and domination over the region. Russia had remained Christianization and Russification politics on Turks since the 16th century through 300 years-long invasion.

While the Turkism in Russia was born as a reaction against pan-Slavism, the Turkist movements in Ottoman Empire were influenced by developments in Europe, the nationalist movements among minorities and land losses of the empire in Balkans. In the process, Western and Eastern Turkism had a reciprocal influence on each other.

Ismail Gaspıralı, one of the most important figures for the nationalist movement in Russia, was educated in Russian schools after the traditional religious education he took, and thus the atmosphere of these institutions led him to develop a national consciousness.

Gaspıralı taught Russia at Zincirli Medrese of Bahçesaray in 1868. He later moved to Paris in 1872 and started to afford his life by assisting Ivan Turgenev. After he came to Istanbul for employment, he returned to Qırım and he worked as municipality mayor of Bahçesaray between 1878-1884.

In that period, Russian governance did not allow to publish in languages other than Russian. Russians aimed to assimilate the other communities by dictating the Russian language. Even the nationalist movements among the Turkish communi-

ties in Russia were using Russian. The nationalist movement in colonized territories and invaded countries were shaped by educated middle classes.

### **Journal of Tercüman**

Previously, Gaspıralı applied for permission to publish a journal in Tatar Turkish at Qırım 1879 and he was rejected. In 1883, Russians permitted him to publish “Tercüman” in Turkish and Russian.

Tercüman that published between 1883-1905 bilingually, remained between 1905 to 1918 only in Turkish. It influenced almost every region of Turkish culture geography and it gained popularity. The journal triggered an extensive Turkist movement.

Moreover, Gaspıralı published the first woman journal in Qırım, Âlem-i Nisvân, Âlem-i Sübyan, Tonguç, Millet with the help of his daughter Şefika in addition to En-Nahzâ journal in Cairo. Also, he published multiple booklets, Şafak, Kamer, Yıldız, Güneş, Hakikat, Latail ve Neşriyat-ı İslamiyye.

Gaspıralı largely criticized Russian politics against Turkish and Muslim communities and focused on the ways that Russian and Turkish communities could live together. Based on his thoughts, the Russians had to recognize the language and cultures of non-Russian communities. The Turks and Muslims may reach scientific mentality through the Russian language.

While Ismail Gaspıralı was well-informed about Europe of that period, he was able to analyze the Russian enlightenment and modernization. He also observed the Turkish communities in Paris, Istanbul, Iran, and Russia.

His attempts were long-lasting. He was able to analyze the economic, cultural and social structure of Turkish communities in Russia realistically. The poverty, ignorance and narrow mindedness in Turkish and Islam geography were the most important problems for him.

### **Educational Condition of Turks and Muslims in Russia**

Gaspıralı was aware that Russian society was following the developments of art, technology, science and modernization at Western Europe – and of a rise of Russian enlightenment. The literacy rate among the common people was increasing, a new middle class was rising, and scientific and technical developments became obvious. For Gaspıralı, the modernization and enlightenment of Turkish communities in Russia can be achieved only through Russians. Education in Turkish, development of scientific mentality, creation of national literature and of becoming Turkish a scientific language were the initial objectives. These developments can be achieved only through Russian and Turkish languages. For him, it was no point in object education in Russian. It was possible to catch up on development in Western Europe and Russian society through the Russian language. However, besides Russian education, publishing and education in Turkish should be provided.



Turks and Muslims in Russia were not only deprived of education under the Russian invasion but also, they were pushed to middle age norms of traditional education institutions. The Sübyan mekteps and medreses were behind the requirements and knowledge of the age and were only providing religious education that remains years.

Turks can reach contemporary science and mentality only through modern Russian education institutions in Turkish. The groups known as “kadimci” that stand against the engagement of Turk and Muslim communities with modern science and education were harmful to Gaspıralı.

He stated the required courses in primary education as following: Turkish illiteracy, arithmetic, calligraphy, reading Qur’an and religious education together with geography, history, history of Islam and social studies.

The objective of Tercüman journal was also engaging Turks with science, culture, and industry of Europe in their language. Regarding the objective, Gaspıralı established the first “usul-i Cedit” school in 1884 based on “Usul-i Cedit” concept.

### **Unity in Language, World View and at Work**

The atmosphere after Russia was defeated by Japan gave rise to changes. The czardom had to agree upon constitutional governance in that period. The conditions became appropriate for publishing journals and gazettes in Turkish.

The idea of nationalism in Gaspıralı’s world view can be related to nationalist movements in Europe of the time. Herder, the German thinker, was explaining nationalism regarding the language. Ideas of nationalism of Gaspıralı show parallelism to Herder’s book Treatise on the Origin of Language that emphasizes importance of language in nation formation.

With the motto of “Unity in language, world view and at work” was declared as the slogan of Tercüman journal in 1911. The language notion in the motto was pointing out Istanbul Turkish. In fact, it was a criticism toward the language politics of Ottoman empire, because the Ottoman Turkish had been distanced from original Turkey, influenced largely by Arabic and Persian.

For Gaspıralı there are two constitutive elements for a nation: Unity of language and religion. The nationalist movements of the time generally defined nation concept regarding religion, language, and homeland. On a more abstract level, the homeland notion was also comprised of the geographical territories where any Turkish communities live on. Especially the lands in Qırım and Russia that Muslim residency was intense were part of the motherland.

Later, Gaspıralı added “national world view and cooperation” to his system as a third component.

### **Conclusion:**

Through Tercüman and Usul-ı Cedit schools, his nationalism aimed to equip the Turks with modern education and ideas and awaken the consciousness of being

Turk among them. Due to the lack of a market or cultural institutions that brought Turks connected in Qırım, Gaspıralı could build only a common written language and consciousness of being Turk.

For him, the nation concept consists of the unity of language and religion along with national conscious and cooperation. He believed and put effort into the unification of Turkish communities around a common language and literature.



# İslâm Medeniyetinin Dinî Kaynakları

## Religious Sources of Islam Civilization

Öğretim Üyesi Dr. Etem ÇALIK \*

### Öz:

İslâm Medeniyeti'nin dinî kaynakları denilince, ilk olarak bu dinin mukaddes kitabı Kur'an-ı Kerim bahis mevzuu edilmelidir. Allah anlayışı, kul ile Yaraticının münasebeti ve kulun Allah karşısındaki mevki, insanın imkân ve kudreti vs. gibi birçok problem karşısında Kur'an'ın, dolayısıyla İslâmiyet'in tavrının incelenmesi, medeniyete kaynaklık edebilecek hususlar hakkında fikir verebilir. Allah anlayışı bakımından tek Tanrılı dinler ve bilhassa da İslamiyet'le Antik felsefe arasında bariz ve büyük farklar vardır. Antik Yunan felsefesinde Tanrı'yı ismen ilk olarak felsefenin mevzuu haline getiren Xenophanes'dır. Xenophanes'in mücerred Tanrı anlayışı, sonraki antik filozoflarca takip edilmedi. Bunlardan Platon'a göre kâinat da Tanrı gibi ezeldir. Yine varlığın ilk örnekleri sayılan "idealar" da Tanrı gibi ezeldirler. Antik Yunan'daki bu Tanrı ve kâinat anlayışı, İslâm felsefesi üzerinde de tesirsiz kalmadı. Ancak İslâm felsefecileri Tanrı'nın tekliği, eşi, benzeri ve ortağı olmayışı gibi hususlarda İslâm akidesine uydular. Kâinatın da Tanrı gibi ezeli olduğu ve Tanrı'dan sudür ettiği meselesinde ise Antik filozoflardan Platon, Aristo ve Plotinos'ı takip ettiler.

Kâinatın ezeliği dışında İslâm felsefecilerinin akideye ters düştükleri bir başka husus da, Allah'ın bilgisi meselesidir. Onlar da Antik filozoflar gibi, Allah'ın küllileri bildiği ancak cüz'ileri bilmediği görüşündeydiler.

\*İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Türkiye, etem.calik@inonu.edu.tr, ORCID ID 0000-0002-7767-8229

Ruhun kaynağı meselesinde umumiyetle Platon ve Plotinos'î takip eden İslâm felsefecileri, ruhun ezeli olduğunu kabul etmemekle onlardan ayrılırlar. Ancak ruhun ebedî olduğu anlayışında onları takip ettiler.

İslâmiyet'in "insan" anlayışı, insanın özünde temiz olduğuydu. Ayrıca İslâmiyet, maddî ve manevî varlıklar aleminde Allah'tan sonraki en büyük mevkiyi insana vermiştir. Böylece İslâmiyet, Allah anlayışıyla, Allah'la insan arasına bir çizgi çektiği gibi; insan anlayışıyla da insanla kâinat arasına bir çizgi çekmiştir. İrade hürriyeti anlayışında İslâmiyet, irade hürriyetini sorumluluğun temeli saymıştır. Dolayısıyla insanın irade hürriyetini kabul etmiştir. Bu yönüyle de hem Antik Çağ'ın atomcu anlayışından hem de 13. asra kadar irade hürriyetini reddeden Hristiyan felsefesinden ayrılır.

**Anahtar sözcükler:** İslâmiyet, Medeniyet, Din, Felsefe, Kaynaklar

**Abstract:**

When the issue is religious sources of Islam Civilization, first of all the holy book of this religion, the Quran should be referred. Examination of the Quran, hence of attitude of Islam in the face of many cases such as conception of God, contact between the subject and the Creator and position of subject against God, the potential and ability of human etc. can give some ideas on issues that can be a source for the civilization. There are obvious and great differences between ancient philosophy and monotheistic religions, in particular Islam, on the conception of God. In Ancient Greek Philosophy, Xenophanes was the first one to bring into question of God namely in philosophy. His singular god conception was not followed by later ancient philosophers. According to Plato, who is one of those philosophers, the universe is eternal just like the God. Ideas, which regarded as first instances of existence, are eternal like God as well. The conception of God and universe in Ancient Greek philosophy was also influential on Islam philosophy. However, Islam philosophers obeyed the creed of God's singularity, uniqueness and unicity. On the matter of eternity of universe like the God and emergence from the God, they followed from ancient philosophers Plato, Aristotle and Plotinus.

The knowledge of the God is the other issue Islam philosophers contradicted against the creed apart from the eternity of universe. Just as ancient philosophers, they as well had the opinion that the God knew the entirety, but not the insignificant. Largely following Plato and Plotinus on the issue of the source of spirit, Islam philosophers differ from them by rejecting that the spirit is not primordial. Nevertheless they agree with them on the eternity of the spirit.

The conception of "human" in Islam was it was unstained substantially. Besides Islamism gave the greatest position in the material and spiritual universe of creatures to human, after the God. Thus Islamism, with he conception of God, draw a

line between the God and human, in the mean time with the conception of human it makes another line between human and universe. On the conception of free will, Islam regarded free will the basis of responsibility. Hence it acknowledged the free will of human. With this aspect it differs from both Ancient atomism conception and also Christian philosophy, which rejected free will up until thirteenth century.

**Keywords:** Islam, Civilization, Religion, Philosophy, Resources

### **Giriş:**

İslâm Medeniyetinin dinî kaynakları denince ilk olarak bu dinin mukaddes kitabı Kuran-ı Kerim bahis mevzuu edilmelidir. Allah anlayışı, kul ile Yaraticının münasebeti ve kulun Allah karşısındaki mevkii, insanın imkân ve kudreti vs. gibi birçok problem karşısında Kur'an'ın, dolayısı ile İslâmiyet'in tavrının incelenmesi, medeniyete kaynaklık edebilecek hususlar hakkında da fikir verebilir. Yine İslâmiyet'in Allah-kul münasebeti dışında; insan-kâinat münasebeti, insanın kâinat karşısındaki mevkii, insan-insan münasebeti vs. gibi hususlardaki tavrı da bir medeniyet meydana getirmede dinin rolü açıklanırken dikkate alınmalıdır. Tabii ki İslâmiyet'in bütün olarak insana bakışı da İslâm Medeniyetinin hareket noktalarından birisi olarak düşünülmalıdır. Müslümanların 20 yıllık müddeti aşan bir mukavemeti kırdıktan sonra Mekke'yi fethederek devlet kurmaları, kısa bir müddet zarfında İran'ı, Mezopotamya'yı ve Mısır'ı fethetmeleri, asırlardan beri devletsiz yaşayan Arabistan insanının da ufkunu genişletmişti. Dolayısıyla arkasında böylesi bir siyasî kudret ve destek olan İslâm Dini de toplum hayatını düzenlemede ve toplumu geliştirmede daha sağlıklı ve kompleksiz bir fonksiyon icra edebilmiş ve birer çaresizlik doktrini olan mistik cereyanların kontrolüne girmemişti. Ancak, İslam dünyasının bu kompleksiz tavrı siyaseten güçlü olduğu devrelerde bahis mevzuu olmuştur.

Siyasî istikrarın kaybolup devletin zayıfladığı daha sonraki devrelerde toplumun da buna paralel olarak mistik inançların kontrolüne nasıl geçtiğini alâkalı bahislerde göreceğiz. Ne var ki, siyasî güç ve genişleme tek başına bir medeniyet yaratmak için yeterli değildir. Öyle olsaydı, İslâm devletinin en geniş sınırlarına ulaştığı Emeviler devresinde bunu başarabilmesi gerekirdi; öyle olmadı. Bunu, ilim ve tefekkürü geliştirmeyi bir devlet politikası haline getiren Abbasiler başaracaktı.

### **A) İslâmiyet'te Medeniyete Kaynaklık Eden Dinî Unsurlar**

#### **a) Allah Anlayışı**

Allah anlayışı bakımından tek Tanrılı dinler ve felsefe arasında bariz ve büyük farklar vardır. Bu farklar tek Tanrılı bir din olan İslâmiyet'te çok daha fazladır.

Felsefe, Tanrı meselesi ile varlık felsefesi dolayısı ile meşgul olur. Varlık felsefesi varlığın özü, ilk maddesi, mahiyeti yani maddî mi, manevî mi olduğu, manevî ise,

algılanabilir (sensible) dünya ile münasebetinin ne olduğu gibi problemlerle uğraşır.

Felsefe, ilk ortaya çıktığı andan itibaren yaklaşık iki asır boyunca sadece “varlık felsefesi” olarak kaldı. Ancak, “varlığın özü” meselesinde hep maddî cevherden hareket etti. Bu maddî cevherler de, “su”, “hava”, “ateş” gibi unsurlar olarak ortaya kondu. İstisnâî olarak Pisagor, varlığın temeline “sayı”yı koydu. Vorlander’a göre «onların nazarında diğer herhangi bir şey mahiyeti itibariyle adedler nümune itihaz edilerek vücuda getirilmiş gözükütüğünden, adedler ise bütün tabiatta ‘ilk’ olduklarından, adedlerin unsurlarının da bütün mevcudatın anâsırı olduğunu ve bütün kâinatın da aded ve ahenk olduğunu kabul ediyorlardı (Vorlander 2001: 51).

Antik Yunan felsefesinde Tanrı’yı ismen ilk olarak felsefenin mevzuu haline getiren Xenophanes’dır. O, Yunan toplumunun tanrıları insan gibi tasarlamasına karşı çıkar ve “bir Tanrı vardır; bu tanrılar ve insanların en ulusudur; ne biçimi ne düşünmesi bakımından ölümlülere benzer; bu tek Tanrı baştan aşağı iştir, baştan aşağı düşünmez; her şeyi düşünceleriyle hiç zahmetsizce yönetir (Gökberk 1980: 27) der.

Xenophanes’in bu mücerret Tanrı anlayışı daha sonraki Antik filozoflarca takip edilmedi. Hatta Platon’a kadar, Antik Yunan felsefesinde Tanrı fikrine pek rastlanmaz. Ancak Platon felsefesindeki Tanrı, yine de dinlerin Tanrısından farklıdır. Bir kere tek ezeli ve ebedî varlık değildir; kâinat da Tanrı gibi ezeldir. Onların dışında Platonca, varlığın ilk örnekleri sayılan “idealar” da ezeli varlıklardır. Ayrıca O, iradesi bağlı bir Tanrıdır. “Yaratırken ezeli ve ebedîye bakıyor ve onu eserine örnek olarak alıyor. İmdi ezeli ve ebedî İde’dir. Şu halde kopyacı taklit ettiği örneğe bağlı olduğu gibi, Yaratıcı da bir İde’ye bağlıdır” (Weber 1980: 57).

Ne var ki, Platon’un anlayışındaki yaratma; tek Tanrılı dinlerdeki “yoktan yaratma” biçiminde değildir. Madde de Tanrı gibi ezeldir. Tanrı sadece şekilsiz maddeye şekil verir. Onu cisim haline getirir. Çünkü “madde cisim değildir, fakat İde’nin şekil verici etkisiyle cisim olabilen şeydir” (Weber 1998: 60). Bu da Antik felsefenin Tanrı anlayışının dinlerin Tanrı anlayışından diğer bir farkıdır.

Platon’un talebesi Aristoteles de hocasının görüşlerini kısmen paylaşır. Yalnız Platon’un ideaları Aristoteles’te “form” adını alır. Ayrıca Platon’da olduğu gibi eşyanın dışında değil, ferdi varlıkların içindedir. Adjuklewicz’in de ifade ettiği gibi, “Aristoteles’e göre, tümeller yalnızca bireysel şeylerde, onların özsel özellikleri olarak yani (...) bireysel şeylerin formu olarak var olur (Adjuklewicz 1994: 91).

Aristoteles’in formları -varlıkların dışında değil içinde bulunmaları bakımından- Platon’un idealarından farklı olmakla beraber, maddî varlıkların özleri olmaları itibariyle onlara benzerler. Yani burada da gene üç ezeli varlıkla (üç cevherle) karşılaşıyoruz: Form, Tanrı, kâinat...

Antik Yunan’daki bu Tanrı ve kâinat anlayışı İslam felsefesi üzerinde de te’sirsiz kalmadı. Tabii ki bazı değişiklik ve düzeltmelerle beraber... Zira Antik Yunan felsefesi antropomorfist (insanbiçimci) Tanrı anlayışının hakim olduğu bir top-

lumda ortaya çıkmıştı. İslâm felsefesinin ortaya çıktığı toplum ise, tek Tanrılı idi. Dolayısıyla, İslâm felsefesi bir taraftan, kaynaklandığı Yunan felsefesinden, diğer taraftan da ortaya çıktığı İslâm toplumunun dinî düşüncesinden izler taşıyacaktı. İslâm felsefesinin Antik Yunan'dan hiçbir tesir almadan tamamen İslâmî akideye bağlı kalan yönü Tanrı felsefesiydi. Tanrının teklifi, eşinin, benzerinin, ortağının olmayışı vs.

Tanrı'nın teklifi ve benzersizliği hususunda İslâm filozofları arasında bir ittifak olmakla beraber, Tanrı-kâinat münasebeti anlayışlarında farklılıklar vardı. Bu meselede akideden de sapabiliyorlardı. Bunda da İslâmî akidenin “yaratma” anlayışı ile Antik felsefenin “kâinatın ezeliği” görüşünü te'lif etme endişesi rol oynamıştı. Aslında bu te'lif Yeni Platonculuk'un kurucusu Plotinos tarafından yapılmıştı. O'na göre; “ışık güneşten, sıcaklık ateşten, sonuç aksiyomdan çıktığı gibi, evren de 'Mutlak'tan gelir (Weber 1998: 112). Böylece, “yok”tan varedilmiş olmasa da, kâinat, varlığını Tanrı'ya borçlu bulunacak, yani varlığının sebebi Tanrı olacaktı. Bu, Antik Yunan'ın, Tanrı'yla hiçbir organik bağı bulunmayan ve varlığını ona borçlu olmayan kâinat anlayışından farklıydı.

İslâm filozoflarının ekseriyeti de bu anlayışı benimsemişti. Meselâ ilk İslâm filozofu Ebu Yusuf Yakup b. İshak el-Kindi de alemi “sudûr” yoluyla izah etmiş ve bu sistem daha sonra Fârâbî tarafından da benimsenip genişletilmiştir (Nasr-Leaman 2011: 204). Nitekim O'na göre; “Tanrı bütün kudret ve fiili ile, yokluğu hiç düşünülmecek tarzda ve ezelde vardır. O'nun ezeldeki bu 'varlığının, yine ezeli olarak 'taşmasından' 'mümkün' denen 'alemler' ortaya çıktı (Olguner 2013: 116). Alem'in Tanrı'dan taşmasıyla, müşahede ettiğimiz hale gelmesi arasındaki gelişim seyrini de şöyle izah ediyordu: “İlk sebep”ten “ikincil sebepler” veya dokuz semavî felekle ilişki içindeki “akıllar” aracılığıyla sonuncu akıl olan ve ay-altı dünyayı idare eden “onuncu akl”a doğru hiyerarşik bir iniştir (Adamson-Taylor 2008: 64).

Fârâbî böylece Antik Yunan'daki “kâinatın ezeliği” anlayışını kabul ettiği gibi; onun Tanrı'dan “taşma” yoluyla meydana geldiğini söyleyerek ve varlığını Tanrı'ya borçlu kılarak, akideyi de ihlâl etmemiş gibi oluyordu.

Bir başka İslâm filozofu İbn Tufeyl'e göre ise, Allah, kâinata zaman bakımından değil, ancak zâtı bakımından öncedir. Bu suretle de kâinat, Allah'la birlikte ezeldir ve kâinat bizzat Allah'tan, Allah'ın zatının bir tecellisinden ve Allah'ın özünün bir gölgesinden ibarettir (Sunar 1972: 47). Demek ki İslâm filozofları kâinatı izah edişlerinde, onun ezeli olduğunu söyleyerek Antik Yunan filozoflarına uyarlarken; onların kâinatı Tanrı'yla aynı seviyeye getiren anlayışlarını benimsemeyerek, varlık hiyerarşisinin tepesine Tanrı'yı yerleştiriyorlardı.

İslâm filozoflarının akideye ters düştükleri bir diğer husus, “Tanrı'nın bilgisi” meselesiydi. Bu meselede de onlar, esas olarak Aristoteles'i takip ettiler. Aristoteles'e göre; Tanrısal ilim, “Tanrısal şeyleri, yani ilk ve son prensiplerle sebepleri inceleyen ilimdir (Küyel 1969: 56). Tabii ki böyle bir ilim, küllî bir ilimdir. O halde Tanrı, ilk ve son prensiplerle sebepleri yani küllî şeyleri bilir ama cüz'î şeyler ve hadiselerle meşgul olmaz. Bu da İslâm akidesindeki, Allah'ın bilgisinin sınırsız ol-



duğu anlayışıyla bağdaşmaz. Nitekim Kur'an-ı Kerim'deki, "şüphesiz Allah, göklerin ve yerin gizliliklerini bilir" (Kur'an-ı Kerim 1992: 516) ifadesi, Allah'ın bilgisine herhangi bir istisna getirmemektedir.

Allah'ın bilgisi meselesinde, İslâm filozofları Antik Yunan filozoflarını takip ettiler. Onlar gibi Allah'ın cüz'leri bilmediğini iddia ediyorlardı.

Antik Yunan filozoflarından Aristoteles, "Tanrı sadece 'iyi' ve 'güzel' kurallarına göre mekanik bir şekilde ve bilmeden" (Taylan 2011: 169) te'sir eder. Fârâbî'ye göre de Allah yalnız küllîleri, yani alemlerin kanunlarını bilir, ama tabiatın cüz'î hadiseleri ile meşgul olmaz (Taylan 2011: 169). Bir diğer İslâm filozofu olan İbn Sina da Allah'ın bilgisinin küllî bilgi olduğunu belirtir. Bu meseleyle alâkalı olarak, Leaman, İbn Sina'nın birçok yerde Allah'ın tikelleri, hatta mümkün ve değişken tikelleri bile küllî bir biçimde bildiğini iddia ettiğini ifade ederek, "Açıkça görünen odur ki, O bu soyut ve evrensel olan yönleriyle bilmektedir" (Leaman 1992: 155) der.

Allah'ın bilgisi meselesinde, bir başka İslâm filozofu olan İbn Rüşd de benzer görüştedir. O'na göre, "filozoflar Allah'ın ilminin bu cüz'lerin bir nedeni olduğunu; oysa bizimkilerin, bilinen şeylere "te'sir" olduğunu belirtirler. Diğer bir ifadeyle, onları bilmenin gerçek eyleminde, Allah onların varlığa gelmelerine neden olur" (Fahri 2008: 142). Yani Allah'ın ilmi, cüz'lerin meydana gelmesinin sebebidir. Ancak bu ilim, onların meydana gelişinden sonraki hallerine şamil değildir.

İslâm alimleri ise, bu meselede Kur'an-ı Kerim'deki "Allah'ın bilgisinin sınırsız olduğu anlayışını müdafaa ettiler. Meselâ İslâm alim ve mutasavvıflarından Gazzâlî, İbn Sina'nın "ilk olan Allah, zaman boyutu olmaksızın bütün varlığı küllî olarak bilir; fakat O, bilenin özünde bir değişikliği gerektirdiği için cüz'leri bilmez (Gazzâlî 2009: 102) şeklindeki görüşüne karşı şu iddiaları sürer:

"İlk'in sonsuz sayıdaki tür ve cinsleri bilmesi, acaba kendi özünü bilmesinin aynı mıdır, yoksa ondan başka mıdır? Eğer 'ondan başkadır' dersiniz, çokluğun bulunduğunu kabul etmiş ve koyduğunuz kurala ters düşmüş olursunuz. Eğer "kendi özünü bilmesinin aynıdır" dersiniz, insanın başkası hakkındaki bilgisi onun kendi özü hakkındaki bilgisiyle aynıdır" diye iddia eden kimseden farkınız kalmaz. Böyle bir iddiada bulunanın ise, aklından zoru var demektir" (Gazzâlî 2009: 102).

Tûsî de, İslâm filozoflarının, Tanrı'nın cüz'leri bilmeyişinin sebebini şöyle izah ettiklerini ifade eder: "Çünkü cüz'leri bilmek cismanî aletlerle olur. Dolayısıyla teşekkül etmiş olan ancak bölünen olarak düşünülebilir. Bölünenin bölünmeyende irtisam<sup>1</sup> muhaldir. Öyleyse, Yüce Tanrı'nın cüz'leri bilmesi imkânsız olur. Çünkü O, cismanî aletlerden münezzehtir" (Tûsî 1990: 161). Tûsî buna cevap olarak;

"Biz Yüce Tanrı'nın bilgisinin bilinene tabi olduğunu kabul etmiyoruz. Bu, bilinene tabi olma, 'mümkünler'in bilgisi olan 'infiali bilgi'de söz konusudur. Oysa

<sup>1</sup> Resmi çıkma, izi çıkma.

*Yüce Tanrı'nın bilgisi, 'mümkünlerin varlık sebebi olması' anlamında 'fiili bilgi'dir. Öyleyse asıl, bu 'kendisine tabi olunan'dır ve Yüce Tanrı, zatı dışında birşeye muhtaç değildir" (Tûsî 1990: 166).*

Yani öznenin nesneyi bilmesi, ancak nesnenin öznedede bir "iz" bırakması, onda bir "resim" meydana getirmesi ile mümkündür. Bu da öznenin maddî bir şey olmasını gerektirir. Halbuki maddilikten münezzehe olan Tanrı'da böyle bir "iz" in meydana gelmesi mümkün değildir, demek ister.

İslâm filozofları her ne kadar Antik felsefe ile İslâm akidesini te'lif etmeye ve Antik felsefeyi "İslâmileştirmeye" çalışmışlarsa da, gene de akîde taraftarlarının ve din alimlerinin hücumlarından kurtulamamışlardır. Bunlardan biri de akîde taraftarı ve tabiat ilimcisi, matematikçi, astronom ve jeolog olan Birünî'dir. Kendisi İbn Sina'nın, "bilmelisin ki, Aristo, 'alemin başlangıcı yoktur' sözüyle 'alemin faili yoktur' demek istememiştir. Bilâkis bu sözle o, alemin failinin fiilden alıkonulmuş olmaktan münezzehe bulunduğunu kastetmiştir" şeklindeki mektubuna verdiği cevapta, "bu söylediklerin tatmin edici hiçbir sonuç vermeyen sözlerdir. Çünkü fiillerin zincirleme bir başlangıcı olmayınca, alem (evren) için bir yaratıcı farzetmemiz imkânsızdır" (Özcan 2011: 130-131) demektedir. Ancak Birünî Antik Yunan filozoflarını ve onları takip eden İslâm filozoflarını tenkit ederken, sadece ilmî iddia ve delilleri bahis mevzuu etmiş ve onları inanç ekseninde değerlendirmemiştir. Bu yolda İslâm filozoflarına asıl muhalefet, büyük İslâm alim ve mutasavvıfı Gazzâlî'den gelmiştir.

Gazzâlî, filozofların, "alemin ezeliği iddialarına karşı, "Allah varken alem yoktu ve yoktan yaratılmıştır" dedikten sonra, bu yaratışın zorunlu bir varlığın icap ettirdiği birşey değil, Allah'ın hür iradesiyle olduğunu ileri sürer (Zikreden: Taylan 2011: 259).

Gazzâlî, alemin "hâdisliği" (sonradan yaratılmışlığı) hususunda filozofların ileri sürdüğü delillere karşı kendi iddiasını da ortaya koymuştur. Filozofların; "ezelî olandan sonradan olanın sudûru asla mümkün değildir. Zira biz ezelinin, sözgelimi, kendisinden alemin sudûr etmediği varlık olduğunu varsaydığımızda, alemin ondan sudûr etmeyişi, varlığını yeğleyen bir yeğleyicinin (müreccih) bulunmayıp, alemin varlığının sırf imkân halinde oluşundan kaynaklanmaktadır" (Gazzâlî 2009: 15) şeklindeki iddialarına verdiği cevapta, "alem ezeli bir irade ile yaratılmıştır. O irade alemin meydana geldiği anda onun var olmasını, yokluğun varabileceği sınıra kadar varmasını, ondan itibaren varlığın başlamasını gerektirmiş; ondan önce var oluş irade edilmediğinden; meydana gelmeyip, var olduğu anda ezeli iradeyle murad edildiği için meydana gelmiştir" (Gazzâlî 2009: 17) demektedir. Yani Gazzâlî'ye göre, alemi yaratma niyeti Allah'ta ezelden beri vardı. Bu niyet sadece alemi yaratmaya değil, aynı zamanda yaratıldığı anda yaratmaya da dairdir.

Bir başka İslâm alimi Tûsî, filozofların alemin ezeliğini ispatlamak isterken, "alemin varlığının imkânı ile Yaratıcı'nın alemi var etmesi imkânı; bu ikisi ezeldir. Bundan, alemin var edilmesinin de, var olmasının da ezelde olması lâzım" (Tûsî

1990: 50) dediklerini ifade ettikten sonra, “birşeyin imkânının ezeliği, varlığının ezeliğini gerektirmez. Bilâkis mesele bunun tersidir” (Tûsî 1990: 50-51) demektedir.

İslâm tasavvufunun büyük ismi Muhyiddin İbn Arabî ise, yaratılış meselesinde hem İslâm filozoflarından hem ulemadan ayrılmakta, Yaradılışı “tecelliler” şeklinde izah etmektedir. O’na göre, alemde gördüğümüz farklılıklar, Allah’ın değişik kemal derecelerinde tecelli etmesinden ibarettir. Allah’ın hakikati, cansız maddelerde çok aşağı derecede tecelli etmiştir. O’nun en yüksek derecede tecellisi “insan-ı kâmil” dedir (Güngör 1982: 90).

İbn Arabî’nin bu yaratılış anlayışı, Allah-alem münasebeti açısından İslâm akidesine aykırı idi. Zira İbn Arabî’nin varlıkları Allah’ın birer tecellisi olarak görmesi, Allah’ın kâinatı yoktan yarattığı şeklindeki İslâmî akideye uymamakta idi. Ayrıca maddî alemler Allah’ın bir tecellisi olarak görmekle maddeye ve yine Allah’ın en yüksek derecede tecellisinin “insan-ı kâmil” olduğunu belirtmekle de insan-ı kâmil’e “ilâhîlik” vasfı vermektedir. Bu da Kur’an-ı Kerim’in Allah hakkında “asla benzeri yoktur” (Kur’an-ı Kerim 16/65) şeklindeki anlayışına aykırıdır. İbn Arabî’nin, alemler Allah’ın bir tecellisi gibi görmesinde Platon’un maddî alemler “idealar” aleminin bir yansıması, kopyası gibi kabul etme anlayışının izini görmek mümkündür. Nitekim Platon’a göre;

“Ahlâk bilimi ve matematik, duysal olmayan, oluş ve yok oluşa tabi bulunmayan, zaman-dışı tümel nesnelere var olduğunu göstermektedir. O halde, içinde yaşadığımız dünyanın duysal-bireysel nesnelere de bu tür modelleri, örnekleri olduğu kabul edilmek zorundadır. İşte bunlar idealdır” (Zikreden: Arslan 1994: 100)

Platon ve İbn Arabî’nin, maddî varlık aleminin gerçek varlığa nisbeti hakkındaki düşünceleri arasında benzerlik bulunmasına karşılık, maddî alemler değerlendirilmeleri arasında farklılık vardır. Platon’da maddî dünya gerçekliği olmayan, boş ve değersiz bir varlık sahası olarak görülürken, İbn Arabî’de maddî alem Allah’la adeta aynıleşmektedir. Güngör’ün ifadesiyle; “Yaradılış olayı mutlak varlığın tecellisi olduğuna ve mutlak varlıktan başka varlık söz konusu olmayacağına göre, Allah’ın yaradılışla tecellisi, ona ait iç realitenin bir dış realite haline dönüşmesi demektir (Güngör 1982: 90).

İslâmîyet’teki Allah anlayışı, gerek filozofların, Allah’ı bir nevî maddeleştiren anlayışlarından<sup>2</sup> gerekse, -tabii ki tahrif edilmiş halleriyle-; Tevrat’ın Allah’a insanî fiiller izafe eden anlayışından<sup>3</sup> ve gene İncil’in O’nda insanî özellik ve fiiller tasavvur eden<sup>4</sup> anlayışından farklıdır.

<sup>2</sup> Panteistlerin Allah anlayışı böyledir. Onlara göre, Tanrı, evrenden ayrı veya O’na aşkın bir şahıs değildir. O, ya doğanın kendisi veya doğal düzenin bir cephesidir. Başka deyişle, ya evren bütünü bakımından Tanrıdır veya evrende etkide bulunan güçler, kuvvetler Tanrının kendisini oluştururlar (Arslan, 1999; 231).

<sup>3</sup> Tevrat’ın; Yakup peygamberin Allah’la güreştiğini ve O’nu yendiğini, bu yüzden de “Allah’ı yenen” manasına gelmek üzere “İsrail” adını aldığı belirten ifadesi bu insanî fiille alâkalıdır.

<sup>4</sup> İncil’deki Simon Petrus’un Hz. İsa’ya cevaben, “Sen Hayy olan Allah’ın oğlu Mesihsin” ifadesi, Allah’a

İslâmîyet'te inanılan şekliyle Allah; gerek zaman gerek mekâna nisbeti ve gerekse mahiyeti itibariyle yaratılmışlara benzemez. O'nun bu, hiçbir yerde bulunmama, görülüp işitilmeme ve maddî hiçbir şeye benzememe yönü yani mücerretliği, en zor kavranılan vasfı olmuştur. Zira mücerret düşünce insanın zihnî kabiliyetlerindeki en gelişmiş ve en üst safhayı meydana getirir. Mücerret Tanrı düşüncesini kavrayamamanın neticesidir ki, toplumlar uzun asırlar boyunca ya tanrılarını insan biçiminde tasavvur etmişler (Antik Yunan'da olduğu gibi) ya da kendi elleriyle yaptıkları putlara tapmışlardır (Cahiliye Dönemi Araplarında olduğu gibi).

Mücerret Tanrı anlayışı, esas olarak Tek Tanrılı dinlerle beraber insanlığın gündemine girmiştir. Mücerret düşünce bir zihnî gelişim meselesi olduğu için de, bu seviyeye ulaşamamış toplumlarda Tek Tanrı inancı büyük bir direnmeyle karşılaşmıştır. Gerek Tevrat'ta gerekse İncil'de bulunan ve Allah'ı "beşerileştiren" ifadelerin sebebi bu olmalıdır. Neticede her iki din de, tebliğlerini insanlara aslı biçimiyle benimsetmede muvaffak olamamışlar, tebliğler değiştirilerek, toplumların zihin dünyasına uydurulmuştur. Fakat gene de mücerretlik bakımından kendilerinden evvelki dinlerden daha ileride olmaları sebebiyle, -tahrif edilmiş olarak da olsa- ayakta kalmayı başarmışlardır.

İslâm dünyasında bu mücerret Allah anlayışını kavrayamayarak İslâmîyet'in temel esprisinden sapan ve Allah'ı, din büyüklerinden birisinde "hulûl" etmiş gibi tasavvur ederek, insanı ilâhlaştıran Allah anlayışları ortaya çıkmıştır. Meselâ Ortadoğu bölgesinde ortaya çıkan Nusayrilik'e göre, "Ali mabuddur, Tanrı'dır. Ali ne doğurdu ne de doğuruldu. Ölümsüzdür (...). Görünüşte imam ise de, batınî olarak O, Allah'tır (Fığlalı 1986: 185).

Ortadoğu bölgesinde ortaya çıkan bir başka mezhep olan Dürzilik'e göre de, "Allah, yedi imama hulûl ederek, nâsûtî<sup>5</sup> kisveye bürünmüş ve son olarak da el-Hakim bi-Emrillah<sup>6</sup>'ın suretinde görünmüştür (Fığlalı 1986: 197).

Bu her iki mezhep de, Allah'ın şahsen ulaşılamazlığı karşısında, Allah'ın kendilerinde hulûl ettiği insan figürleri üreterek, bu problemi kendilerine göre çözmüş oldular.

Yukarıda zikrettiğimiz mezheplerin her ikisi de İslâmîyet'teki ehl-i sünnet akidesinin dışında ortaya çıkmış ve İslâmîyet'in temel düsturlarından uzaklaşmışlardır. Ancak, kendilerini tamamen İslâm akidesi çerçevesi içinde tarif ve Kur'an ve sünnete bağlı olduklarını beyan eden mutasavvıflar -veya sûfiler- denen bir zümre daha vardır ki, bazı görüşleri İslâm akidesi açısından tartışmalıdır.

Mutasavvıf ve sûfi çoğu kere aynı manâda kullanılsa da, Gölpınarlı'ya göre aralarında fark vardır. Sûfi maksada eren, varlıktan geçen kişidir. Mutasavvıf, kendisini sûfi sayan, fakat gerçekte o mertebeye varamamış bulunan kişidir (Gölpınarlı 2004: 19).

beşeri vasıflar izafe etmenin bir misalidir.

<sup>5</sup> Beşeri.

<sup>6</sup> Fatımi halifelerindendir. 996-1021 tarihleri arasında halifelik yapmıştır.

İslâm dünyasında tasavvufun hangi ihtiyaçtan doğduğu ve fikri kaynaklarının neler olduğu meselesine gelince; tasavvufu ortaya çıkaran siyasî, sosyal ve kültürel faktörlerden bahsedilebilir.

Bunlardan kültürel faktör, yabancı medeniyet ve dinlerle temas şeklinde beliren haricî bir unsur iken; siyasî ve sosyal faktörler, Emevî iktidarının yarattığı baskı ve zulümler ve bunların neticesinde ortaya çıkan sosyal buhranlar şeklindeki dahilî bir unsurdur. Gölpınarlı'nın belirttiği gibi; “Müslümanlık sınırını genişlettikçe, bir yandan Roma-Bizans’la bir yandan da Hint-İran Medeniyeti’yle ve bu medeniyetleri yoğuran dinlerle temasa gelmiş, bunların te’siri altında kalmış; bir yandan da aşırı zenginlik, yüksek ve müreffeh bir zümrenin türeyişi, Emevîlerin daha ilk devrinde (...) Muaviye’nin kapıcılı, perdecili, hadımlı, tahtlı saray kurusu, buna karşı duyulan içli ve derin nefret, aynı zamanda iç karışıklıkların verdiği bezinti, İslâm’da aşırı ve kaba zahitliğe yol açmıştı (Gölpınarlı 2004: 37).

Çaresizlik psikolojisinin toplumlarda umumi olarak içe dönük düşünce ve hayat tarzlarına yol açtığı tarihî bir vakiydir. Dinî düşünce ve yaşayış tarzına aksetmesi de bu şekildedir. Nitekim, Hristiyan dünyasındaki “Mesih” ve İslâm dünyasındaki “mehdi” inançlarının ortaya çıkması böyle bir siyasî ve sosyal iklimin neticesinde olmuştur. Hristiyanların asırlarca baskı ve işkenceye maruz kalmaları ve kurtulma çarelerinin de görünmemesi, onlarda dünyevî bir ümidi bitirmiş ve kurtuluşu göklerden gelecek “mesih”ten bekler olmuşlardı. İslâm dünyasında bunun karşılığı “mehdi” inancıdır. Bu inanç, Hristiyanlığın etkisinde kalmış olan Şîî kaynaklardan gelmiştir. Bu nazariyeye göre, ruhanî bir şahsiyet, dünyanın sonunda ortaya çıkacak ve Allah’ı tanımayan kuvvetler karşısında adaletin ve İslâm’ın üstünlüğünü yeniden kuracaktır (Fazlur Rahman 1982: 167). Böylece, dünyevî kurtuluşunu mehdinin ortaya çıkışına kadar tehir eden sûfî zümre, uhrevî kurtuluşunu da mürşide havale ederek, bir yerde iddiasız ve ferdî bir hayat yaşamayı tercih etti. Belki de bu sebeple, “mürşitlik” müessesesi tarikatın olmazsa olmaz şartı olarak görüldü. Nitekim Öztürk’e göre de “Sülükün ilk ve belki de biricik şartı, mürşide teslim olmaktır” (Öztürk 1989: 119).

Yukarıda zikrettiğimiz, mücerret Tanrı anlayışını kavramadaki zorluk, burada, Allah’la irtibatı olduğuna inanılan bir mürşide bağlanılarak aşılmaya çalışılmış ve böylece Allah’la dolaylı yoldan bağ kurulduğuna inanılmıştır. Öztürk’ün İmam-ı Rabbanî’den naklettiği şu ifadeler de bu iddiamızı destekleyici mahiyettedir: “İnsan çok adi vasıfların zebunu olarak yaratılmıştır. Böyle bir varlığın Allah’a ulaşması için, iki kutba yani hem insana hem de Allah’a bağlılığı olan bir vasıta varlığa ihtiyacı vardır. O da kâmil insandır (Öztürk 1990: 92). İşte Allah’la kul arasına bir vasıta sokma meselesi o derece ileri götürülmüştür ki, bir zaman sonra Allah neredeyse devreden çıkarılmıştır. Öztürk’ün ifadesiyle, tarikatlar devri tasavvufu, mürşitleri sadece peygamber mevkiine çıkarmakla kalmamış, onları bazen Allah mevkiine de çıkarmıştır (Öztürk 1990: 93).

Tasavvufu ortaya çıkaran maddî şartlardan başka bir de onun fikrî temelini meydana getiren manevî şartlar vardı. Bunlar, Gölpınarlı'nın belirttiği Hint, İran

medeniyetleri ve bu medeniyetleri yoğuran dinlerden başka, bize göre felsefî yönden de Yeni Platonculuğun kurucusu olan Plotinus'ın felsefesi idi. Plotinus'e göre, "dünya Tanrı'nın iradî bir fiili ile yaratılmış olamaz (...). 'En yüce varlık' adeta taşmaktadır ve taşanlar diğerlerini yaratır (Störing 2013: 192). İslâm mutasavvıflarının en meşhurlarından birisi olan İbn Arabî'ye göre de, "Yaratıcı Kudret'in bir varlık olarak belirişi insandır (Öztürk 1990: 147). İbn Arabî realitenin tek olduğunu, bunun sonsuza çevrili yüzüyle Hak veya Yaratıcı, ölümlüye çevrili yüzüyle halk veya yaratılan olduğunu (Zikreden Öztürk 1990: 147) ifade eder ki, bu bir yerde "Tanrı'nın maddileştirilmesi ve maddenin Tanrılaştırılması" demek olan Panteizmin müslümanlaştırılmış biçimi olan "Vahdet-i Vücut" anlayışıydı. Bu meseleyle alakalı olarak Fazlur Rahman da şunları söyler:

"Tasavvufun Allah'a gitme ile ilgili ruhanî yolculuk nazariyesinin ortaya çıkmasıyla birlikte, beşerî sıfatların ilâhî sıfatlarda 'yok olması' şeklinde tanımlanan bir tasavvufî hedef fikri doğmuştur. Böylece velilik kavramı, Kur'an'da geçen veli (Allah dostu) kelimesiyle ifade edilerek geliştirilmiş, fakat ona özellikle Doğu Hristiyan mistisizminden, gnostisizmden ve daha sonra Yeni-Eflâtunculuktan alınan bir muhteva kazandırılmıştır" (Fazlur Rahman 1981: 171).

Tasavvufî düşünce ferdî hayatı teşvik ve tatbik etmesi, zühd ve riyazette aşırıya gitmesi dolayısıyla İslâm Medeniyeti'nin ortaya çıkıp gelişmesi bakımından menfi bir rol oynamıştır. Esasen bu yönleri İslâmiyet tarafından da tasvip edilmiyordu. Zira İslâmiyet'in insandan istediği, dünya nimetlerinden ölçülü şekilde faydalanması ve nefisini belli bir nisbette tatmin etmesidir. Halbuki mutasavvıflar, nefse zulmetmeyi adeta marifet saymışlardır. Meselâ dostları Mürre b. Şerahil'i (h.2.yy.) ziyarete gitmişlerdi. Bulamadılar ve sordular nerede olduğunu. Cevap verdi, ev halkı: "On iki yıldan beri ibadet için kapandığı odasında. Yine bir başka mutasavvıf Abdurrahman b. Ebi Niam (h.2.yy.) on beş gün süren savm-i visal (iftarsız oruç) tutardı (Öztürk 1989: 162).

### b) Ruh Anlayışı

İslâm felsefesindeki "ruh" anlayışı, Antik Yunan felsefesinden etkilenmiştir. Ancak tabii ki, İslâmiyet'ten de izler vardır. Antik Yunan filozoflarından Platon, insan ruhunun alemin ruhunun bir emanasyonu (belirmesi, tezahürü) olduğunu ve onun gibi ölümlü ve ölümsüz elemanları içerdiğini, bunlardan ölümsüz olan elemanın zekâ yahut akıl; ölümlü elemanın ise, beden hayatına bağlı olduğu için, organik iştihalar olduğunu söyler (Weber 1998: 63). Yani Platon'a göre insan ruhunun bağımsızlığı yoktur, alemin ruhunun fertteki tezahürüdür, sadece.

Bu meselede, Yeni Platonculuk'un kurucusu Plotinos, insan ruhunun alemin ruhunun bir tezahürü, emanasyonu olduğu meselesinde Platon gibi düşünür. Ona göre de "bütün ruhların temelinde, sonsuz şekiller altında kendisini gösteren yalnız tek bir ruh vardır: alemin ruhu" (Weber 1998: 114). Böylece ferdi ruhların istiklâlinin olmadığı anlayışını benimser. Bu meselede Platon'la aynı kanaati paylaşan Plotinos, ruh ve zekâ arasındaki münasebet anlayışında Platon'dan ayrılır. Platon, zekânın, ruhun ihtiva ettiği ölümsüz eleman olduğunu söylerken, Plotinos zekânın

da, kendisinden çıktığı Mutlak gibi yaratıcı; ondan daha aşağı olan “ruh”un ise, ondan çıkan, onun ışık vermesinden gelen şey olduğunu (Weber 1998: 114) ifade eder.

Platon, ruhun fonksiyonunun “bizleri duyu organlarımızın algıladığı dünyanın ötesine formlar (idealar) dünyasına götürmek olduğunu ve insanın doğruya ve gerçeğe, çevresini duyu organlarıyla algılayarak değil, ‘ruhu’ veya ‘zihni’ aracılığıyla ulaşabileceğini” (Bruno 1996: 10) ifade eder.

Platon’un bu “ruh” anlayışı, medeniyetin inkişafı bakımından zararlı olmuştur. Ruhun fonksiyonunun bizleri idealar dünyasına götürmek olduğunu ve insanın gerçeğe veya doğruya çevresini duyu organlarıyla algılayarak değil, ruhu veya zihni aracılığıyla ulaşabileceğini söylemekle, insan ve toplumların dikkatini maddî dünyadan uzaklaştırmaya hizmet etmiştir. Nitekim O’nun bu, “idealar” alemini insanlara hedef olarak gösteren ve duyu algısını küçümseyen anlayışı, daha sonra Hristiyanlığın insanı ve dünyayı aşağılayan anlayışıyla birleşerek, Batı’nın 1000 yıldan fazla uyumasında rol oynamıştır.

İslâm filozoflarından el-Kindî, Yeni-Platonculuk’un ruhun zekâdan çıktığı anlayışını benimser. O’na göre, ruh, akıl aleminden duyular alemine inmiştir (Taylan 2011: 151). Bir diğer İslâm filozofu Fârâbî’ye göre, ruh bedeni terkettikten sonra ayrı bir cevher olarak devam eder (Zikreden: Taylan 2011: 152). Bu meselede İbn Sina da Fârâbî gibi düşünür. O’na göre de ruh cisimden ayrıldığı ve ulvî (yüce) âleme yükseldiği vakit, bütünüyle parlak, sevinçli ve saadetli bir hayat yaşar (Bolay 1988: 63).

Ruhun kaynağı hakkında umumiyetle Platon ve Plotinos’i takip eden İslâm filozofları, ruhun ezeli olduğunu kabul etmemekle onlardan ayrılırlar. Bu iki filozoftan Platon, “nefs”<sup>7</sup>in bedenden daha önce ve “göksel ruhlar”ın ezeli ve ebedî olarak mükemmel ve daima aynı olduklarını (Weber 1998: 117) ifade eder. Ruhun ezeli olmadığı anlayışı İslâm filozoflarının İslâmiyet’ten gelme yönüydü. Bu filozoflardan İbn Sina’ya göre “ruh manevî bir cevherdir. (...) Bir kere Allah tarafından yaratıldıktan sonra ruh kendi zatı ile varolmaktadır” (Bolay 1988: 67). İbn Sina, ruhun ezeli olmamakla beraber, ebedî olduğunu düşünür. O’na göre, “ruh cisimden ayrıldığı ve ulvî (yüce) âleme yükseldiği vakit, bütünüyle parlak, sevinçli ve saadetli bir hayat yaşar” (Bolay 1988: 63).

Ruh meselesi de İslâm filozofları ile İslâm alimleri arasında bir ihtilâf mevzuu olmuştur. Başlıca ihtilâf noktası da ruhun ezeli ve ebedî olup olmadığı meselesidir. Bu meselede filozoflara en fazla muhalefet eden de Gazzâlî olmuştur.

Gazzâlî, ruhla beden arasındaki ilişkinin, ölümle sona erdiğini, ölümle beraber nefsin (ruhun) de ortadan kalktığını, sonra ahiret hayatında nefsin ancak şanı yüce olan Allah’ın döndürmesiyle, yeniden diriliş şeklinde varlık alanına çıktığını belirtir (Gazzâlî 2009: 202).

<sup>7</sup> Yazar “nefs”i “ruh”karşılığı olarak kullanmaktadır.

Ruhun ebedî olmadığını ifade eden Gazzâlî, onun ezeliğini de reddeder. Bu anlayışı da, “ona şekil verdiğim ve ona ruhumdan üflediğim zaman” (Yazoğlu 2002: 49) mealindeki ayetten çıkarmaktadır. Dolayısıyla, Gazzâlî'nin ruh anlayışı, İslâmiyet'in Allah-alem münasebeti hususundaki anlayışına uygundur. Tek ezeli varlık olarak Allah'ı kabul eden İslâmiyet, bütün maddî ve manevî varlık aleminin, varlığını Allah'a borçlu olduğunu, bu sebeple ruhun da “yaratılmış” bulunduğunu kabul eder.

Gazzâlî, “ruhun güçleri” meselesinde Aristo'yla benzer düşüncelere sahiptir. Evvelâ, ruhun var olması için ona sahip olacak varlığın “canlı” olması gerektiğini belirtir. Canlı olma, düşünme ya da algılama yahut da yer değiştirme hareketi ve bir yerde hareketsiz kalma veya beslenme, çürüyüp bozulma ve büyüyüp gelişme anlamında bir özelliği ihtiva eder (Jones 2006: 350). Buna göre, sadece insanda değil, hayvan ve bitkide de ruh vardır. Ancak bu üç tür ruh, birbirinden farklı güçlere sahiptir. Aristo, beslenme ruhunun dolaysız işlevinin, bedenün çeşitli organlarının oranını koruyup sürdürmek olduğunu söylemektedir (Jones 2006: 353). Beslenme ruhunun bitkilerde bulunduğunu ve onun duyum ruhundan yalıtık olduğunu ifade eden Aristo; “Hayvansal ruh” veya “duyusal ruh” sayesinde dokunma duygusu, haz ve acı izlenimi, eğilim ve iştihâ ve mekân içinde hareketin meydana geldiğini ve en yüksek ruhun insanî ruh, akli ruh ya da konuşan ruh (nefs-i natik) olduğunu belirtir (Vorlander 2004: 153).

Gazzâlî de nebatî, hayvanî ve insanî ruh olmak üzere üç çeşit ruh bulunduğunu, bunlardan insanî ruhun aşağı derecedeki ruhî fonksiyonları kapsadığını, aynı zamanda akla sahip olup, bilen ve düşünen bir ruh olduğunu ifade eder (Yazoğlu 2002: 61).

İnsan ruhunun ezeli olup olmadığı meselesinde, 15. asır İslâm alimlerinden Alaaddin Ali Tûsî de Gazzâlî gibi düşünür. Bu hususta; “Nefsin hudûs şartı beden olduğu gibi, beka şartının da beden olması niçin caiz olmasın? Bu durumda da bedenün fenâsı nefsin fenâsı olur” (Tûsî 1990: 231) demektedir.

İslâmiyet'in genel mantığı ve varlık-Allah münasebeti konusundaki anlayışı göz önünde bulundurulduğunda, Gazzâlî ve Tûsî'nin “ruh” hakkındaki görüşleri İslâmiyet'e uygundur. Zira Allah tek “Mutlak Varlık” olarak kabul edilince, “ezelîlik ve “ebedîlik” gibi vasıfların da sadece O'na izafe edilmesi gerekir.

Gazzâlî dışındaki diğer kelâmcılar da, ruhun ezeliği meselesinde Gazzâlî gibi düşünürler, yani akideyi takip ederler. Bu meseleyle alakalı olarak Verley, “Mütellimün ve Müslümanların büyük bir ekseriyeti Kur'an'daki istihlâhları genişlettiler ise de, ruhun mahiyeti hakkındaki an'anevi görüşlerini muhafaza ettiler. Buna göre, ruh Allah tarafından doğrudan doğruya yaratılmış olup, muhtelif melekelerle sahiptir” (Verley 1977: 181) demektedir.

Kelâmcıların ruh meselesinde Kur'an'a aykırı düşmeme hususunda hassasiyet göstermelerine karşılık, tasavvuf ehlinde aynı hassasiyete rastlamak zordur. Nitekim, İslâm tasavvufunun büyüklerinden Muhyiddin Arâbî, “insanın hayvanî



ruhu ona ilâhî bir soluk ile nefhedilmiştir ve onun nefsi-i natıkası küllî nefisten, vücudu ise, dünyevî unsurlardan gelmektedir (Verley 1977: 182) demektedir. Bu “ruh” görüşü, ferdi ruhların, alemin (kâinatın) ruhunun bir emanasyonu olduğunu söyleyen Platon’dan ve “bütün bireysel ruhların temelinde, sonsuz şekiller altında kendisini gösteren yalnız bir tek ruh vardır: alemin ruhu” diyen Plotinos’dan gelmektedir. Dolayısıyla, mutasavvıfların “ruh” anlayışında, “ruhun ferdliliği”ni benimseyen İslâmî akideden de bir sapma bahis mevzuudur.

İslâmiyet’in, ruhun ezeli ve ebedî olmadığı ve her insanın ferdi ruha sahip bulunduğu anlayışından bazı neticeler çıkar. Ruhun yaratılmış ve sonlu olduğu anlayışıyla, Allah ve insan arasında bir çizgi çekilmiştir. Yani ezellilik ve ölmezlik sadece Allah’a mahsustur. Ruhun ferdi olduğu anlayışı da, her insanın müstakil bir fert olduğu ve Allah’a karşı şahsen mes’ûl bulunduğu düşüncesini doğurmuştur.

### c) İnsan Anlayışı

İslâmiyet’in, bir medeniyet vücuda getirmede en fazla rol oynayan unsurlarından birisi, belki de en ehemmiyetlisi, onun “insan” anlayışdır. İslâmiyet’in insan anlayışı, insanın özünde temiz olduğudur. Bu anlayış da doğrudan Kur’an-ı Kerim’den çıkmaktadır. Kur’an’daki; “Ona şekil verdiğim ve ona ruhumdan üflediğim zaman, siz<sup>8</sup> hemen onun için secdeye kapanın (Kur’an-ı Kerim, 15/29) mealindeki ayet, insana verilen mevkiyi ifade etmektedir. İslâmiyet bu bakış tarzıyla insanı sadece dünyadaki diğer varlıklardan değil, meleklerden bile daha üstün kılmıştır. Yine İsrâ Sûresi’ndeki “Biz hakikaten insanoğlunu şan ve şeref sahibi kıldık” (Kur’an-ı Kerim; 17/70) ayeti de, yukarıda zikrettiğimiz ayetle beraber, insanın yaratılıştan temiz ve şerefli olduğuna işaret etmektedir.

İslâmiyet, Allah anlayışıyla Allah’la insan arasında bir çizgi çektiği gibi; insan anlayışıyla da, insanla diğer varlıklar arasında çizgi çekmiştir. Yani insan, Allah karşısında zayıf ve çaresiz, ancak kâinat karşısında güçlü bir mevkidedir. Hem bu yönüyle hem de yaratılıştan “temiz” olduğu anlayışıyla, İslâmiyet’in “insan” a bakışı Hristiyanlık’tan ve diğer dinlerden oldukça ileridedir. Meselâ 13. asra kadar Hristiyanlık’ın teoloğu sayılan Augustinus, “günah”ın Adem’den soy-sopuna geçtiğini belirtir ve;

“Tabii insan kötülüğün esiridir ve yalnız Tanrı’nın lütfu onu özgürlüğe vardırabilir (...). Tanrı bütün insanları kurtarmaz. Onlar arasından kurtuluş için ayırdığı bir miktarını seçer. Bu seçme Onun tarafından ezelde, insanın yaratılmasından önce yapılmış bir iştir” (Weber 1998: 135)

der. Yani Augustinus tarafından yorumlanan şekliyle Hristiyanlık, insanı aşağılamakta ve onu daha doğuşunda başarısızlığa mahkûm etmekteydi. Halbuki İslâmiyet, daha yaratılış safhasında Allah tarafından, kendi ruhundan üflenmek suretiyle kutsandığını ve onun şan ve şeref sahibi kılındığını ifade ederek, insana kâinatta yüksek bir mevki vermiştir. Öyle ki, bu anlayışta insan, maddî dünyanın varoluşunun, yaratılışının sebebidir. Kur’an-ı Kerim’deki “o, yerde ne varsa, hep-

<sup>8</sup> Meleklerle hitap ediyor.

sini sizin için yarattı” (Kur’an-ı Kerim, 2/29) mealindeki ayet, insanın bu mevkiine işaret etmektedir.

İslâmiyet’in bu “insan” anlayışı, ilk bakışta basit gibi görülebilir. Ancak, o dönemlerde mevcut dinlerin “insan” anlayışları göz önüne alındığında, İslâmiyet’in bu sahada nasıl bir inkılâp yaptığı görülür. Meselâ Sâbilik (Sabie) inancına göre “ruhlar mevcuttur (...). İnsanlar bunları “Efendilerin Efendisi” olan Allah ile kendileri arasında birer aracı olarak kabul ederler.” Bu inancın bir neticesi olarak yıldızlar Sabiî inancında yüceltilmiş ve onlara bazen insan kurban edilmiştir (Kumeyr 1992: 130). Yine Hinduizm inancına sahip olan Hindistan’da, kadın; ölen kocasıyla beraber diri diri yakılıyordu, ki bu adet 19.asra kadar devam etmiştir (Tümer-Küçük 1993: 95).

İslâmiyet için insanı değerli yapan, esasen onun “akıllı, düşünen, tefekkür eden bir varlık olmasıdır. Zira insan iyiyi kötüden, doğruyu yanlıştan akli sayesinde ayırd eder. Bu sebeple İslâmiyet, insana aklını kullanmasını, âlemi (kâinatı) müşahede etmesini tavsiye eder. Nitekim Kur’an-ı Kerim;

“Şüphesiz, göklerin ve yerin yaratılmasında, gece ile gündüzün birbiri peşinden gelmesinde, insanlara fayda veren şeylerle yüklü olarak denizde yüzüp giden gemilerde, Allah’ın gökten indirip de ölü haldeki toprağı canlandırdığı suda, yer yüzünde her çeşit canlıyı yaymasında, rüzgârları ve yer ile gök arasında emre hazır bekleyen bulutları yönlendirmesinde, düşünen bir toplum için (Allah’ın varlığını ve birliğini ispatlayan) birçok deliller vardır” (Kur’an-ı Kerim, 2/164)

mealindeki ayetle, insanı kâinatın sırları hakkında düşünmeye sevkeder. Bunu yaparken de kâinattaki düzenliliğe ve kanuniyete dikkat çeker. Böylece, bu düzenlilikten ve kanuniyetten, onları vareden Allah’a ulaşılmasını ister. Nitekim, Nahl Sûresinde bulunan; “O, geceyi gündüzü, güneşi ve ayı sizin hizmetinize verdi. Yıldızlar da Allah’ın emri ile hareket ederler. Şüphesiz ki bunlarda aklını kullananlar için pek çok delil vardır” (Kur’an-ı Kerim, 16/12) mealindeki ayet, insanın hem kâinattaki mevkiine hem de ona bu mevkiyi kazandıran “akıl” melekesine dikkat çeker. Yıldızlara “insan” kurban eden dinlerle karşılaştırıldığında, yerlerde ve göklerde olan her şeyi insanın emrine veren İslâmiyet’in nasıl bir “insan” anlayışı getirdiği daha iyi anlaşılır.

İslâmiyet, insanlara kâinatı müşahede etmelerini emrederken, Allah’ı düşünerek bulmalarını, böylece, verilmiş bir imana değil, “kazanılmış” bir imana sahip olmalarını ister. Yani taklidî değil, tahkiki bir iman... Bu, “kozmos”un yani âlemin mükemmelliğinden, Tanrı’nın varlığına giden kozmolojik delil’in kullandığı metottur (Aydın 1992: 39). Bu durumda da bu, “akıl”la desteklenen bir iman olacaktır.

İslâmiyet, insanın akıl sahibi olmasından ileri gelen üstünlüğünü kabul etmekle beraber, zayıf ve menfi yönlerine de dikkat çekmiştir. Nitekim Kur’an-ı Kerim’deki Ahzâh Sûresi’nin; “Biz emaneti göklere, yere ve dağlara teklif ettik de onlar bunu yüklenmekten çekindiler, sorumluluğundan korktular. Onu insan yükledi. Doğrusu o çok zalim, çok cahildir (Kur’an-ı Kerim, 33/72) mealindeki ayeti, insanın

cüretkârlığına işaret etmektedir. İnsanın zalim ve cahil olduğunu söylemekle, insanın kötülüğe, günah işlemeye de eğilimli bir varlık olduğunu ifade etmek ister. Bu sebeptedir ki, hiçbir peygamberin, mesajını kabul ettirmesi kolay olamış, hepsi kavimlerinden zulüm görmüşlerdir.

İslâmiyet, insanın bu iki zıt yönü, yani ruhu ve nefsinin zıt temayülleri arasındaki uyumsuzluğu göz önünde tutarak, onun bedenî hazlarını tatmin etmesine ölçü koymuş, bu tatmini meşru yollardan sağlamasını istemiş, tamamen bastırılmasına ise karşı çıkmıştır. Meselâ Ortodoksluktaki; keşişlerin, piskoposların ve patriklerin evlenmesini yasaklayan hükme (Tümer-Küçük 1993: 272) benzer bir mantıksızlığa düşmemiştir. Nitekim, Kur'an-ı Kerim, Kasas Sûresi'nin, "Allah'ın sana verdiğinden (onun yolunda harcayarak) ahiret yurdunu iste; ama dünyadan da nasibini unutma..." (Kur'an-ı Kerim, 28/77) mealindeki ayetinde dünya ve ahiret arasındaki dengeye dikkat çekmektedir. Bu sebeple de İslâmiyet, nefsin arzularının meşru yollardan ve makul seviyede tatminini, mübah görmekten de öte tavsiye etmiştir. Zira, insanın tabii arzu ve temayüllerinin tamamen bastırılmasının, onun ruhî dengesini bozabileceğini görmüştür. Meselâ Araf Sûresi'nin 31. ayetinde "Ey Adem oğulları! Her secde edişinizde güzel elbiselerinizi giyin; yeyin, için, fakat israf etmeyin; çünkü Allah israf edenleri sevmez" (Kur'an-ı Kerim, 7/31) denirken, takip eden ayette de, "De ki, Allah'ın kulları için yarattığı süsü ve temiz rızıkları kim haram kıldı?.. (Kur'an-ı Kerim, 7/32) ifadesine yer verilmektedir. Demek ki, insanın güzel tarafları ile beraber zaafı ve zayıf tarafları da hesaba katılmış ve ruh dengesini koruyabilmesi için, ona, tabii arzu ve ihtiyaçlarını giderebileceği meşru yollar gösterilmiştir.

İslâmiyet'in, insan anlayışı ile alâkalı olarak Hristiyanlıktan farklı ve üstün bir yönü de Allah ve insan arasındaki bağ açısındandır. Hristiyanlık'ta, Allah'ın, ruhunu Hz. İsa'nın annesi Meryem'e üflemesinden Hz. İsa dünyaya gelmiştir, inancı vardır. Nitekim Kitab-ı Mukaddes'e göre, Hz. İsa'nın doğumu şöyle oldu: "Anası Meryem, Yusuf'a nişanlanmış olduğu halde, buluşmalarından önce Ruhül-kudüs'ten gebe olduğu anlaşıldı (Kitab-ı Mukaddes-Matta'ya Göre İncil 1969: 2). İslâmiyet'te ise Allah'ın sadece ruhundan insana üflediğinden bahsedilir. Allah, insanla organik bir münasebete sokulmaz.

İki dinin bu farklı Allah-insan münasebeti anlayışlarından farklı neticeler doğmuştur. İslâmiyet'te, daha yaradılış safhasında insana Allah tarafından üflenen ruh, bütün insanları menşee olarak aynı sınıfa sokar ve "insan" yüceltilirken, Hristiyanlık, Hz. İsa'nın doğumuna vasıta olan bir unsur haline getirmekle Ruhül-kudüs'ü ve Hz. İsa'yı Tanrılaştırmıştır. Böylece netice olarak Baba, Oğul, Ruhül-kudüs tek cevherde toplanmış üç ilâhtır. Hepsi ebedidir. Ulûhiyette müsavidir (Aydın 1995: 53) anlayışı doğmuştur.

## d) İrade Hürriyeti Anlayışı

### da) Hristiyan Dünyasında

İrade hürriyeti felsefenin, din felsefesinin, hukuk felsefesinin ve dinlerin ortak meselesidir. Antik Yunan'dan beri irade hürriyeti meselesi filozofları uğraştırmış, bazı filozoflar irade hürriyeti lehine görüş ortaya koyarken, bazıları da irade hürriyetini reddetmişlerdir.

Antik Yunan filozoflarından, atomculuğun ve dolayısıyla materyalizmin kurucusu Demokritos, insan davranışının bütünüyle belirlenmiş olduğunu kabul ederken; sonraki atomculardan Epikuros, bizim seçme özgürlüğüne sahip olduğumuzu iddia etti (Jones 2006: 148).

Hristiyanlığın ortaya çıkmasından sonra Batı Avrupa'da felsefe dinî bir renk almaya başlamış, Hristiyan filozoflar, Antik Yunan felsefesi ile Hristiyanlığı te'lif etmeye çalışmışlardır. Bunların en meşhurlarından olan ve 13. asra kadar Hristiyanlığın filozofu kabul edilen Saint Augustinus, tabii insanın kötülüğün esiri olduğunu ve yalnız Tanrı'nın lütfunun onu özgürlüğe vardırabileceğini söylüyordu (Weber 1998: 135). Augustinus, böylece insanın kötülüğün te'sirinden kurtulmak ve hürriyete kavuşmak için irade hürriyetine sahip olmadığını düşünüyordu.

Saint Augustinus'i böylesine kötümserliğe sevkeden ve dünyevî bir çareden umudunu kesmesine yol açan, barbar istilâlarının İmparatorluğun siyasî istikrarını bozması ve iktisadî ve sosyal hayatı felce uğratmasıydı. Bu istilâların, iyileşmesi zor yaralar açtığını ifade eden Le Goff'a göre; istilâ "ekonomik evrimi-tarımın çöküşü, kentlerin gerilemesi-, nüfus azalmasını ve toplumsal değişimleri hızlandırır. (...) IV. ve V. yüzyıllarda Afrika tarım işçilerinin, Galya ve İspanya köylülerinin ayaklanmaları süregenleşir" (Le Goff 1999: 17). Barbar istilâlarının yol açtığı siyasî ve iktisadî krizler ve bunların neticesi olan yoksulluk; zulüm ve adaletsizlikleri de beraberinde getiriyordu. Le Goff'un Keşiş Salvien'den naklettiğine göre; "Yoksulların hiçbir şeyi yok... Kocaları ölen kadınlar inliyor, yetimler sürünüyor, sonuçta iyi bir aileden gelmiş ve iyi bir eğitim almış olanlar bile düşmana sığınıyorlar. Devlet baskısı altında ölmek için, Romalılarda olması gereken insanlığı barbarlarda arıyorlar" (Le Goff 1999: 19).

Saint Augustinus Platoncu bir filozoftu. Onun insanı aşağılayan ve ona kurtuluş imkânı tanımayan kötümser felsefesi, Platon'un, dünyayı gerçek alemin (ideaların) bir kopyası, görüntüsü olarak kabul eden felsefesi ile uyumlu idi.

Batı Avrupa'da 13. asra kadar hakim olacak olan Platoncu Augustinus'in irade hürriyetini reddeden görüşüne felsefî ve teolojik sahada ciddi bir muhalefet pek olmamıştır. Bunun sebebi de, kendisinin bir Hristiyan filozofu olması ve söylediklerinin birer dinî dogma hüviyeti taşımasıydı. Nitekim Cevizci'nin de belirttiği gibi, "Patristik felsefenin en etkili ve önemli düşünürü; Ortaçağ'ın, Aquinoslu Thomas'ın Hristiyan felsefesine damgasını vurmaya başladığı XIII. yüzyıla kadar en büyük otoritesi olan Augustinus'dir (Cevizci 1999: 39).

Ortaçağ Hristiyan filozoflarından Thomas Aquinas (1225-1274)'ya göre ise; "Her olay bir zorunluluk olmaksızın gerçekleşir. Ortaya çıkan hiçbir şey, olasılık dairesinden dışarı çıkamaz. Eğer meydana gelen her şey tamamen olması gerektiği gibi gerçekleşseydi, insanoğlu nasıl özgür olurdu? Kendi davranışlarında özgür olmak ahlâkî sorumluluk açısından zaruri bir koşuldur" (Soccio 2010: 409).

Aquinas'ın Aristocu bir filozof olması, irade hürriyeti meselesini de Aristocu bir açıdan yorumlamaya sevketmişti, O'nu. Nitekim, Aristoteles seçme hürriyetini ahlâkî davranışın ve sorumluluğun temeli sayıyordu (Güriz 1987: 86).

Aquinas'ın Batı Avrupa Hristiyan dünyasında bir otorite olarak kabulünden sonra "Thomasçılık Dominiken Tarikatı'nın resmî felsefesi haline getirildi. 1322 yılında Thomas aziz ilân edildi" (Störig 2013: 409).

Thomas Aquinas'yla beraber, irade hürriyeti meselesi artık Hristiyan Batı'nın entelektüel hayatına girmişti. Ondan sonra zaman zaman irade hürriyeti aleyhine görüş beyan edenler çıksa da, esas olarak Batı Avrupa'nın yerli filozofları irade hürriyeti lehine görüş belirtmişlerdir.

Yeniçağlarda irade hürriyeti aleyhine görüş ortaya koyan filozofların en meşhuru Baruh de Spinoza'dır. Spinoza'nın bu çizgide olmasında, mensup bulunduğu Yahudi toplumunun uğradığı zulümlerin ve kendi başına gelen talihsizliklerin rolü olsa gerektir. Störig'in ifade ettiği gibi; "Arapların hoşgörülü himayesinden yoksun kalan Yahudiler, hem Katolik Kilisesi hem İspanya Devleti tarafından takip edildiler. Ya etraflarını saran Hristiyan çevrelere teslim ve vaftiz olacaklardı ya da göç edeceklerdi. Göç etmeyi tercih eden çoğunluğun arasında Spinoza'nın ataları da vardı (Störig 2013: 305).

Ancak Spinoza'nın karamsarlığı sadece ailesinin uğradığı zulümlerden ileri gelmiyordu. Spinoza bu tecrit ve takibatı bizzat da yaşadı. Sözlü açıklamalarından dolayı sapkınlıkla suçlanıp topluluktan atıldı ve sürgüne gönderildi. O sırada 24 yaşındaydı (Störig 2013: 305). İşte böyle itilmiş bir toplumun itilmiş bir mensubu olmasının onun zihin dünyasına da te'sir etmiş olması mümkündür. Bu çaresizlik psikolojisi, O'nu iradeyi yok sayan, adeta kaderci bir felsefe geliştirmeye yöneltmiştir. Nitekim, O'na göre; "İnsan davranışları ve insanın acı çekmesi, sevgi ve nefret, insanı etrafındaki tüm cisimlere bağlayan tüm tutkuları doğanın zorunluluğuyla ve şaşmaz bir mantıkla gerçekleşmektedir" (Störig 2013: 309). Yani Spinoza insan hayatında iradeye neredeyse hiç yer vermemekte, katı bir kadercilik taraftarı gibi görünmektedir.

Hristiyan dünyasında bundan sonra irade hürriyeti lehindeki fikirler, bilhassa Aydınlanma Çağı'na karşılık gelen 18. asrın ikinci yarısından sonra dillendirilmiştir. Tabiidir ki, bunda da, meydana gelen ilmî ve teknik gelişmeler te'sirli olmuş olmalıdır. Bu gelişmeler, insanın düşünce ve hareketlerinde inisiyatif sahibi olmasına yani onun irade hürriyetine sahip bulunmasına olan inancı arttırmış bulunmalı-

dır. Bu çağda yetişen filozoflardan Immanuel Kant (1724-1804), irade hürriyetini bilhassa metafizik alemin bilinmezliği ile açıklıyordu. Ona göre; “Din alemine ait realiteler; Tanrı, özgürlük, ruhun ölmezliği, apaçık veya teorik olarak kanıtlanmaya elverişli hakikatler olsalardı, iyiyi gelecekteki mükâfatı düşünerek yapacaktık, irademiz otonom olmaktan çıkacaktı, hareketlerimiz artık tamamıyla ahlâkî olmayacaktı (Weber 1998: 325).

Bir 19. asır filozofu olan Artur Schopenhauer (1788-1860) ise, bütünüyle fenomenler alemini (görünen ve tasavvur edilen alemini) iradeye tabi kılıyor ve; “Realite olarak o benden bağımsız olarak vardır, ama duyarlığın ve zekânın objesi olarak ya da bir kelime ile, fenomen olarak, onu algılayan süjeye bağımlıdır ve onun yapılışına göredir” (Weber 1998: 377):

Schopenhauer sadece fenomen alemini değil; zihnî dünyayı da iradeye tabi kılıyor ve “düşünce, sonradan gelme ve ikinci bir fenomeni olduğu iradenin bir arazından başka bir şey değildir; bizde aslî ve temel olan şey, iradedir” (Weber 1998: 378) diyordu.

### db) İslâm Dünyasında

#### dba) İslâm filozoflarında

İrade hürriyeti meselesi İslâm dünyasında da filozof ve din alimleri tarafından tartışılmış ve daha ziyade cebr ve ihtiyar (zorlama ve seçme) unsurları çerçevesinde ele alınmıştır. Yani, insan, fiillerinde seçme hürriyetine sahip midir, yoksa fiilleri evvelden belirlenmiş midir? Dolayısıyla irade hürriyeti yok mudur?

İslâm filozofları, umumiyetle irade hürriyetinin varlığından yana tavır koymuşlar ancak bu meseleyi dinî bir motife dayandırmışlardır. Meselâ Fârâbî'ye göre, insan iradesi ihtiyar (seçme) gücüne sahiptir. Kötülük bilgisizlikten gelebileceği gibi, irade ve karara da dayanabilir (Taylan 2011: 173). Fârâbî insandaki seçme gücünün bir yerde iradeyi yönlendiren bir fonksiyon icra ettiği kanaatinindedir. Nitekim, insanda kendi iradesine “dur” dedirtecek, gerekirse, onu bir başka yöne çevirtecek bir üst meleke olduğunu kabul eden Fârâbî buna “seçme gücü-ihtiyar” demektedir (Olguner 2013: 128). Ancak Fârâbî insan iradesinin “verilmiş” bir irade olduğunu düşünür. O'na göre, “insan kendisini, istediğini işlemekte hür sayamaz. Çünkü ister insanın kendisinde tabiatı bakımından var kabul edilsin, ister sonradan meydana çıkmış kabul edilsin, bu hürlüğün, bu cüz'î insan iradesinin bir sebebi olması gerekir ve sebeplerin sebebi de Allah'tır (Sunar-1 1972: 67). Demek ki, insandaki irade hürriyeti bir yerde seçme ve isteme hürriyetidir. Yani insan, sadece seçme ve istemede hürdür, ancak istediğini yapabilmemesi iradesinin kaynağı Allah'tır.

İslâm filozoflarından İbn Sina'ya göre ise; insana iyiyi kötüden, faydalıyı zararlardan ayırdetme kabiliyeti verilmiştir. Fakat ilâhî hikmetin künhünü anlama kabiliyeti verilmemiştir. Yani İbn Sina da insanın seçme hürriyetini kabul etmektedir. Ancak O'na göre, neticeyi gene de ilâhî hikmet tayin edecektir (Bolay 1988: 75). O halde İbn Sina'ya göre, insanda tam bir seçme hürriyeti olmasına rağmen, seçimini

gerçekleştirmedeki iradesi sınırlıdır. Zira İbn Sina bu hür iradenin insanların kendilerinden gelmediğini belirterek, bunun Allah'ın inayetinin eseri olduğunu ifade eder (Sunar 1972: 15).

Her iki filozofun da irade hürriyetini ilahî takdirle irtibatlandırmaları onların Müslüman tarafıdır. Böylece İbn Me'mun'un da ifade ettiği gibi, "insana mahsus hürriyetle, Allah'a mahsus inayet ve takdirin pekâlâ birleştirilebileceğini" düşünmekteydiler (Sunar 1972: 89).

### **dbb) İslâm Âlimlerinde**

İslâm âlimlerinin irade hürriyetiyle alâkalı tavır ve düşünceleri, onların "kader" anlayışları ile yakından alâkalıdır. Dolayısıyla, insanla alâkalı hadiselerin ne kadarının insan iradesine tabi olduğu ve ne kadarının ilâhî iradenin takdiri sayıldığı veya insana dokunan hadiselerin bütünüyle ilâhî iradenin eseri olup olmadığı meselesi birer kader meselesi olarak ele alınmıştır.

"Kader"ın mahiyeti hususunda İslâm âlimleri arasında bir ittifak olmamıştır. Yani insan fiilleri bütünüyle ilâhî takdirin bir neticesi midir, yoksa Allah'ın bu fiillerle olan alâkası sadece bir "bilgi" meselesi midir? Yani Allah'ın, kulunun nasıl davranacağı ve fiillerinin hangi yolda tahakkuk edeceği hakkında bilgisinin olduğu, ancak fiilin meydana gelmesinde bir rolünün bulunmayıp, bunun tamamen kulun kendi istek ve iradesinin eseri olarak meydana geldiği şeklinde midir?

Bu meselede kelâm ekolleri ile mezhepler arasında ihtilâf vardır. Meselâ Mu'tezile hareketi mensuplarına göre, insan fiilden önce kendi nefsinde bir kudret ve istitâ'aya (iş yapma gücüne) sahiptir. (El-Taftazanî 1980: 157). İstita'a, fiilin ve zıddının üstündeki kudrettir ve istitâ'a fiili zaruri kılmaz (Watt 1981: 296). Yani fert iyi veya kötü fiili aynı ölçüde gerçekleştirebilecek kudrette ve hürriyettedir.

Mu'tezile muhaliflerinden en-Naccar ise, istitâ'anın sadece fiil ile beraber bulunduğunu kabul etti (Watt 1981: 296).

Bu meselede Mu'tezilenin görüşü, irade hürriyetinin varlığı bakımından daha kabule şayandır. Zira fiilden evvel istita'anın mevcut olduğunu söylemekle, kişinin tamamen kendi gücü sınırlarında olan bir fiili gene kendi hür iradesiyle işlediği kastedilir. Halbuki en-Naccar'ın görüşü kabul edildiğinde, kişinin fiilin işlenmesi sırasında fiili icra edebilme gücü bulunmadığı halde, Allah tarafından ona bu gücün verildiği, adeta Allah'ın fiilin işlenmesini teşvik edip kolaylaştırdığı manâsı çıkar ki, bu da İslâmiyet'in Allah anlayışına uymaz. Watt'ın da ifade ettiği gibi, bizzat Kur'an, Allah'ın kudreti ile insanın sorumluluğu arasındaki dengeyi korur (Watt 1981: 294).

Vâsıl b. Ata tarafından kurulan Mu'tezilî ekolün mensuplarından Ebu Huzeyl el-Allaf, insanı fiilleri için güç sahibi ve yaratıcı olarak görmüştür (Taftazanî 1980: 164).

Fazlur Rahman'a göre ise, "Mu'tezile'nin savunduğu şekliyle insanda irade hürriyeti bulunduğu görüşü çok geçmeden daha geniş bir kavram olan 'Allah'ın ada-

leti' kavramının bir parçası haline geldi ve asıl hususiyeti olan 'kul'un hürriyet ve sorumluluğu'nu gölgede bıraktı (Rahman 1981: 111):

Mu'tezile, ferdin irade hürriyetine sahip olduğu anlayışıyla tam da İslâm Medeniyeti'nin yükseliş devrinin gerektirdiği fertçiliğe uygun bir ekoldü. Böyle olduğu için de 813 yılında tahta geçen Abbasi Halifesi Me'mun'un akılçılığa ve müsbet bilimlere eğilimi, O'nu Mu'tezililerin (akılcıların) düşüncelerini kabule yöneltti (Üçok 1979: 115). Ayrıca Mu'tezile akidesini bir çeşit resmî mezhep haline getirdi.

Güngör'e göre, el-Me'mun'un Mu'tezile akidesine meyketmesinin yanı sıra rasyonalist Helenistik felsefenin te'sirinde kalan "felâsife"ye ve keza rasyonalist metotlar kullanan tabiat ilimcilerine fazla itibar etmesi, dinde nakli esas alanlar için büyük bir hoşnutsuzluk kaynağı olmuştu (Güngör 1982: 180).

Bir diğer kelâm ekolü olan Kaderiyye mensupları; iyi işler (hasenat) ve iyilik'in (hayr'ın) Allah'tan; kötülük ve adi işlerin ise fiil sahibinden olduğuna inanırlar (Watt 1981: 114). Yani, insanın iyi ve hayırlı işler yapmada hür irade sahibi olduğu görüşündedirler. İlk Kaderiyyeciler olan Ma'bed el-Cuhenî, Gaylan el-Dîmeşki ve C'ad b. Dirhem, insanın fiillerinin yaratıcısı olduğunu söylediler (el-Taftazanî 1980: 162).

Kaderiyye'nin "mufavvıda" adındaki koluna mensup olanlar, Allah'ın yardım ve hidayeti olmaksızın insanların iyi olan herşeyi yapabilme iktidarına sahip oldukları iddiasındadırlar.

Ehl-i sünnetin iki ana kolunu meydana getiren Eş'arîler ve Maturidîler arasında, irade hürriyeti anlayışı bakımından fark vardır. Eş'arîler, fiilde kulun kudretinin bulunmadığını, sadece kesbe sahip olduğunu, kesbin de kulun te'siriyle değil, kesbe olan iktiran<sup>9</sup> ile meydana geldiğini iddia ederler (Fığlalı 1986: 83). Yani Eş'arîler, fiilin meydana gelmesinde insan faktörünü neredeyse tamamen aradan çıkarmakta, ancak insanın sorumluluğuna da bir kısıtlama getirmemektedirler.

Eş'arîlik'in kurucusu Eş'arî, Basra'da Mu'tezili medresesinde eğitim gördü (...). 40 yaşında esaslı bir dönüşüm geçirerek eski fikirlerinin tam tersinin savunmaya başladı (...). İbn Hanbel'in (ö.855) görüşlerini benimsedi (Watt 1993: 209).

Maturidîlik'in kurucusu İmam Maturidî'ye göre ise, insan, fiillerinde hakiki bir irade hürriyetine sahiptir. İnsan, ihtiyarî fiillerini iktisab etmeye azmedince, Allah onda bu fiili işleme kudretini (istita'asını) yaratır (Fığlalı 1986: 81).

Burada bir yorum hatasına düşülmemelidir. Acaba insan bir fiil işlemeye niyetlendiği zaman, Allah onda daha evvel mevcut olmayan, fiili işleme gücünü bu niyetten sonra ve sırf fiili işlesin diye yaratmakta mıdır, yoksa insan mevcut gücüyle ve niyetten sonra mı fiili işlemektedir? Bize göre ikincisi... Zira sırf istediği fiili işlesin diye onun gücünü arttırması ve fiili işler hale getirmesi, Allah'ın "gafur ve rahim" olma sıfatlarına ters düşer.

<sup>9</sup> Bir şeyin yanına, yakınına gelme; yaklaşma, yakınlaşma.



İslâmiyet'te irade hürriyetinin varlığını reddeden görüşler, kaderle alâkalı ayetlerden çıkarılmış olmalıdır. Meselâ Kur'an-ı Kerim'deki En'am Suresi'nin 59. ayetinin "Gaybın anahtarları Allah'ın yanındadır. Onları O'ndan başkası bilemez. O, karada ve denizde ne varsa bilir. O'nun ilmi dışında bir yaprak bile düşmez..." mealindeki beyanını ve yine Tevbe Sûresi'nin 51. ayetinin; "De ki, Allah'ın bizim için yazdığından başkası bize asla erişmez..." mealindeki beyanını vs.yi delil olarak kullanmış olabilirler. Ancak bu ayetlerde kastedilen hadiseler, insanın, iradesi dışında maruz kaldığı veya kalabileceği menfi durumlar veya felâketlerle alâkalı olup, insanın hür iradesiyle işlediği iyi veya kötü fiilleri kapsamaz. Allah'ın, kullarının hür iradeleriyle işledikleri fiillerle alâkası sadece bir "bilgi" meselesidir. Yani Allah, kullarının nasıl davranacaklarını bilir. Aksi bir durum, O'nun "ilâhlık" sıfatıyla bağdaşmaz. Fertlerin işledikleri fiillerin "ilâhî takdir" neticesi olarak meydana geldiğini iddia etmek ise, onların sorumluluğu ile bağdaşmaz. Zira fertleri kendi iradelerinin ürünü olmayan fiillerden dolayı sorumlu tutmak, Allah'ın adaletiyle bağdaşmaz. Özcan'a göre de, "aklî ve bedenî olgunluk, imkân ve güce sahip olan herkes, fiillerinde hürdür ve yaptıklarından sorumludur. Çünkü insanın fiilleri söz konusu olduğunda, Tanrı onları, bizzat "insanın kendisi vasıtasıyla" yaratır (Özcan 2012: 150).

Bu meseleyle alâkalı olarak Watt, Müslümanların "irade hürriyeti" mefhumunu Hristiyanlardan aldıklarını, ancak bunu pragmatik bir gayeyle yaptıklarını belirtir. O'na göre; "Müslümanlar irade hürriyeti akidesini, Hristiyanların onu açıkladıklarını duydukları ve fikren sağlam gördükleri için almış değillerdir; aksine, Emeviler veya Harici kardeşleri ile mücadelelerinde, bir takım Hristiyan fikir ve esaslarını, bu muarızlarını yenmek için te'sirli birer vasıta olarak gördükleri zaman, kullanmakta tereddüt etmemişlerdir (Watt 1981: 120-121).

Watt'ın bu görüşüne katılmak zordur. Zira irade hürriyeti meselesinin Hristiyan dünyasında tartışılmaya başlanması, 13. asırdan sonra ve Thomas Aquinas ile mümkün olabilmiştir. Zira o güne kadar Hristiyan dünyasında hakim olan anlayış, Platoncu Saint Augustinus'in anlayışıydı. O da, yukarıda zikrettiğimiz gibi, tabii insanın kötülüğün esiri olduğunu ve ancak Tanrı'nın lütfunun onu özgürlüğe vardırabileceğini iddia ediyordu. Yani bu anlayış, insana, kendi iradesiyle doğru yolu bulma şansını tanıımıyordu. Ayrıca, her iki medeniyetin olgunluk devreleri dikkate alındığında da, vaziyetin böyle olması gerektiği daha iyi anlaşılır. Zira irade hürriyetinin İslâm dünyasında tartışıldığı 8, 9 ve 10. asırlar, İslâm Medeniyeti'nin yükseliş devreleriydi. Halbuki aynı devreler Hristiyan dünyasının karanlık devreleriydi, Skolastik devreydi. Bu sebeple de, o devre Müslümanları Hristiyanlardan daha ileri bir zihni ve entelektüel seviyede bulunuyorlardı.

Esasen, İslâmiyet ilk ortaya çıkmasından itibaren gelişmiş bir cemiyet yapısı ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Yüzlerce yıldır devletsiz yaşamış olan Arabistan toplumunu "devlet"le tanıştırmış, zekâtı mecburi kılarak çalışıp kazanmayı teşvik etmiş ve ticareti tavsiye ederek, toplumda zenginleşmenin meydana gelmesini kolaylaştırmıştır. Watt'ın da ifade ettiği gibi; "İslâm her zaman şehir toplumlarının dini olmuştur" (Watt 1993: 176).

**Sonuç:**

Netice olarak şunlar söylenebilir. İslâm Medeniyeti'nin kaynakları içinde, bir medeniyet vücuda getirmede en fazla hizmeti geçen, dinî kaynaklardır. Zira dinî kaynaklar, bu medeniyetin diğer kaynaklarının da temelindeki unsurlardır. İslâmiyet mücerret “Allah” anlayışıyla, Allah'tan sonraki en büyük mevkiyi verdiği “insan” anlayışıyla, müstakil bir gerçeklik olarak gördüğü “ruh” anlayışıyla ve fert olarak insana verdiği değerini ifade eden “irade hürriyeti” anlayışıyla, bir medeniyetin ortaya çıkması için gerekli olan manevî unsurların hepsine sahipti. Tabii ki, İslâm Peygamberinin hayattayken mücadeleyi kazanması ve devletini kurması da bu dinî kaynağın bozulmadan muhafazasını ve böylece diğer kaynaklar için de bir hareket noktası olmasını sağlamıştır.

**Kaynakça:**

ADAMSON, Peter-Taylor ve Richard C. (2008), *İslâm Felsefesine Giriş*, (Çeviren: M. Cüneyt Kara), İkinci Basım, İstanbul: Küre Yayınları.

ADJUKLEVİCZ, Kazimierz, (1994), *Felsefeye Giriş*, (Çeviren: Ahmet Cevizci), İkinci Baskı, Ankara: Gündoğan Yayınları.

TÜSÎ, Alâaddin Ali, (1990), *Tehafütü'l Felâsife (Kitabu'z Zuhr)*, (Çeviren: Recep Duran), 1.Baskı, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

ARSLAN, Ahmet, (1999), *Felsefeye Giriş*, 4. Baskı, Ankara: Vadi Yayınları.

AYDIN, Mehmet S., (1992), *Din Felsefesi*, Üçüncü Baskı, Ankara: Selçuk Yayınları.

BOLAY, Mehmet N., (1988), *İbn Sina*, Birinci Baskı, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

BRUNO, Frank J., (1980), *Psikoloji Tarihine Giriş*, (Çeviren: Gül Sevdiren), İstanbul: Kibele Yayınevi.

CEVİZCİ, Ahmet, (1999), *Ortaçağ Felsefesi Tarihi*, 1.Basım, Bursa: Aso Yayınları.

EL-TAFTAZÂNİ, (1980), *Ebu'l Vefa*, (Çeviren: Şerafeddin Gölcük), Birinci Baskı, İstanbul: Kayıhan Yayınları.

FAHRÎ, Macit, (2008), *İslâm Felsefesi, Kelâmı ve Tasavvufuna Kısa Bir Giriş*, (Çeviren: Şahin Filiz), Dördüncü Baskı, İstanbul: İnsan Yayınları.

FIĞLALI, Ethem Ruhi (1986), *Çağımızda İtikadî İslâm Mezhepleri*, 3. Baskı, İstanbul: Selçuk Yayınları.

GÂZZÂLÎ, (1980), *Filozofların Tutarsızlığı*, (Çeviren: Mahmut Kaya ve Hüseyin Sarıoğlu), Üçüncü Basım, İstanbul: Klasik Yayınları.

GÖKBERK, Macit, (1980), *Felsefe Tarihi*, Dördüncü Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.

GÖLPINARLI, Abdülbâki, (2004), *Tasavvuf*, Üçüncü Baskı, İstanbul: Milenyum Yayınları.

GÜNGÖR, Erol, (1982), *İslâm Tasavvufunun Meseleleri*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.

GÜRİZ, Adnan, (1987), *Hukuk Felsefesi*, İkinci Baskı, Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.

ONES, W.T., (2006), *Klasik Düşünce-Batı Felsefesi Tarihi-1. Cilt*, (Çeviren: Hakkı Hünler), 1. Basım, İstanbul: Paradigma Yayıncılık.

*Kitab-ı Mukaddes -Eski ve Yeni Ahit-*, İstanbul: Kitab-ı Mukaddes Şirketi Yayını (1969).

KUMEYR, Y., (1992), *İslâm Felsefesinin Kaynakları*, (Çeviren: Fahrettin Olguner), İkinci Baskı, İstanbul: Dergâh Yayınları.

***Kuran-ı Kerim.***

KÜYEL, Mübahat Türker, (1969), *Aristoteles ve Fârâbî'nin Varlık ve Düşünce Öğretileri*, Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.

LE GOFF, Jacques, (1999), *Ortaçağ Batı Uygarlığı*, (Çeviren: Hanife Güven ve Uğur Güven), 1.Baskı, İzmir: 9 Eylül Yayınları.

LEAMAN, Oliver, (1999), *Ortaçağ İslâm Felsefesine Giriş*, (Çeviren: Turan Koç), Kayseri: Rey Yayıncılık.

NASR, Seyyid Hüseyin ve Leaman, Oliver, (2011), *İslâm Felsefesi Tarihi-I*, (Çeviren: Şamil Öçal ve Hasan Tuncay Başoğlu), İkinci Baskı, İstanbul: Açılım Kitap.

OLGUNER, Fahrettin, (2013), *Fârâbî*; 1. Basım, İstanbul: Ötügen Neşriyat.

ÖZCAN, Emine Sonnur, (2011), *-Bilgi Büyücüsü- Bîrûnî*, 1.Basım, İstanbul: Ötügen Neşriyat.

ÖZCAN, Hanifi, (2012), *Türk Düşünce Hayatında Mâturidîlik*, 1.Baskı, Ankara: Cedit Neşriyat.

ÖZTÜRK, Yaşar Nuri, (1989), *Kur'an-ı Kerim ve Sünnete Göre Tasavvuf (İslâm'da Ruhî Hayat)*, 3.Baskı, İstanbul: İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

ÖZTÜRK, Yaşar Nuri, (1992), *Tasavvufun Ruhu ve Tarikatlar*, 3.Baskı, İstanbul: Yeni Boyut Yayınları.

RAHMAN, Fazlur, (1981), *İslâm*, (Çeviren: Mehmet Dağ ve Mehmet Aydın), Birinci Baskı, İstanbul: Selçuk Yayınları.

SOCCIO, Douglas, (2010), *Felsefeye Giriş-Hikmetin Yapı Taşları*, (Çeviren: Kevser Kıvanç Karataş), 1.Basım, İstanbul: Kaknüs Yayınları.

STÖRIG, Han Joachim, (2013), *-Vedalaradan Tractatus'a -Dünya Felsefe Tarihi*, (Çeviren: Nilüfer Epçeli), 2.Baskı, İstanbul: Say Yayınları.

SUNAR, Cavit, (1972), *İslâm'da Felsefe ve Fârâbî*, Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

TAYLAN, Necip, (2011), *-Anahatlarıyla- İslâm Felsefesi (Kaynakları, Temsilcileri, Te'sirleri)*, 7.Basım, İstanbul: Ensar Neşriyat.

TÜMER, Günay ve Küçük, Abdurrahman, (1993), *Dinler Tarihi*, 2.Baskı, Ankara: Ocak Yayınları.

ÜÇOK, Bahriye, (1979), *İslâm Tarihi (Emevîler-Abbâsiler)*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

VERLEY, E. E. Cal, (1977), *"Nefis", İslâm Ansiklopedisi-9.Cilt (2.Kitap)*, İstanbul: M.E.B. Yayınları.

VORLANDER, Karl, (2001), *İlkçağ Yunan Felsefesi Tarihi*, (Çeviren: Mehmet İzzet, Latin Harflerine Aktaran: Ahmet Parlakışık), İkinci Baskı, İstanbul: Yeni Zamanlar Yayınları.

VORLANDER, Karl, (2008), *Felsefe Tarihi*, (Çeviren: Mehmet İzzet ve Orhan Sadedddin, Günümüz Diline Aktaran: Yüksel Kanar), 2.Baskı, İstanbul: İz Yayıncılık.

WATT, W.Montgomery, (1981), *İslâm Düşüncesinin Teşekkül Devri*, (Çeviren: Ethem Ruhi Fığlalı), Birinci Baskı, Ankara: Umran Yayınları.

WATT, W.Montgomery, (1993), *İslâm Nedir?*, 2. Baskı, İstanbul: Birleşik Yayıncılık.

WEBER, Alfred, (1998), *Felsefe Tarihi*, (Çeviren: H. Vehbi Eralp), Beşinci Baskı, İstanbul: Sosyal Yayınları.

YAZOĞLU, Ruhattin, (2002), *Gâzâli Düşüncesinde Ruh ve Ölüm*, Birinci Baskı, Ankara: Cedit Neşriyat.

**Extended Abstract:**

When the issue is religious sources of Islam Civilization, first of all the holy book of this religion, the Quran should be referred. Examination of the Quran, hence of attitude of Islam in the face of many cases such as conception of God, contact between the subject and the Creator and position of subject against God, the potential and ability of human etc. can give some ideas on issues that can be a source for the civilization. Except the relation of God and subject, Islam's attitude towards the relation of human and universe, the status of human against universe, the relation between humans etc. should be considered in explaining the role of religion when generating a civilization. On the conception of God there are obvious and great differences between monotheistic religions and philosophy. These are much more in the monotheistic religion of Islam.

In Ancient Greek Philosophy, Xenophanes was the first one to bring into question of God namely in philosophy. He opposes the conceiving the gods just like humans by Greek society. His singular god conception was not followed by later ancient philosophers. Even until Plato, encounter of the God idea is not very common. However, the God of Platonist philosophy is still different than the God of religions. It is not the only primordial and eternal one, the universe is primordial as well. Except that, according to Plato the "ideas" are also primordial substances, which regarded as the first instances of the substance. Plato's pupil Aristotle partly agrees with his master's opinion as well. However, the ideas of Plato are named in Aristotle, the "forms". Besides, these forms are not outside of objects just in Plato, instead they're inside.

The conception of God and universe in Ancient Greek philosophy was also influential on Islam philosophy. However, Islam philosophy bore some religious ideas of Islamist society, from which it was emerged. The God philosophy was its aspect utterly adhered to Islamist creed, without any influence from Ancient Greece. Islam philosophers were unanimous on the case of God's singularity and uniqueness; however, they differed on the conception of the God and universe. Most of them went with Ancient philosophy, which defends the primordial universe. Another topic Islam philosophers were contrary to creed was the issue of "knowledge of the God". Just like Aristotle, they as well had the opinion that the God knew the entirety, but not the insignificant. This did not comply with the conception of "unlimited knowledge of the God" in Islam creed.

The conception of God in Islam is different than the conception of philosophers' sort of materialization of God, than -surely in falsified manner- the Torah's conception of attribution some humane verbals to God and also than the Bible's conception of humane features and effects envision in God. As believed in Islam, the God does not resemble human in respect of its nature and comparison of time and space. It's aspect of existence in nowhere, the way it is unseen and unheard in any way and also resemblance to nothing is the hardest quality ever to be apprehended.

There's a fiction called mystics -or Sufis- describe themselves completely within

scope of Islam creed and declare that they're subject to Quran and sunnah in Islam world and some of their opinions controversial in regard of Islam creed. For instance, according to one of the most popular mystic Ibn Arabi, human is the appearance as substance of the Creator Potency. He states that the reality is sole, its face towards eternity there's God or Creator, its face towards death there's people or created. The conception of "spirit" in Islam philosophy is influenced from Ancient Greek philosophy. One philosophy, el-Kindi by name adopts the conception in Neoplatonism that spirit emerged from mind. Following largely Plato and Plotinus on the source of spirit, Islam philosophers differ from them by not accepting the spirit is primordial, while they follow them on conception of eternity of soul.

One of the most contributive role of Islam to engender a civilization is its search of human. Its conception of human is that human is substantially unstained. What makes human precious for Islam is that human is "smart, deliberative and contemplating" substance. However, it draws some attention to human frailty as well. Lest them controlled by frailties, it attached importance to their substantial needs.

Taking into account that human spirit and flesh has opposite tendencies, Islam determined some limit for corporal satisfaction and also opposed its total suppression. In regard of human conception of Islam's different and superior aspect than Christianity is the connection between God and human. In Christianity, the belief is that Jesus Christ was born thans to God blew his spirit into Mary. Hence it was received that Jesus was son of God. Yet in Islam, just in creation the God blew into human from its own spirit and so human was glorified. However, there became no organic bond between human and God.

On the issue of free will, Islam differs both with some of the ancient philosophers and also Christianity. This topic is rather discussed in respect of compulsion and volition (coaction and selection. Islam philosophers generally stood for existence of free will, but they grounded it in a religious motive. For instance, according to al-Farabi, human will has the power of volition (selection). The evil may come from ignorance, on the other hand it can be related of will and decision as well. According to Avicenna (Ibni Sina) human is given the ability to distinguish good from bad and beneficial from detrimental. Bu they're not given the ability to comprehend the reason of divine essence.

The attitudes and ideas of Islam philosophers on free will are relevant with their destiny conception. There was no concord on the issue of nature of destiny among Islam philosophers. That is, are the deeds of human outcome of divine providence or God's tie with these deeds are only a matter of "knowledge"? According to Mutezile movement members, human has in its own flesh the power of ability and work beforehand the deed. Yet one of the opposite of movement, el-Neccar agreed that the power to work is only with the deed.

# Büyük İskender ve Tarihçi Kallisthenes

## Alexander the Great and the Historian Kallisthenes

Hacı ÇOBAN \*

### Öz:

Makedonya kralı büyük İskender eski çağ tarihinin en ilgi çeken karakterlerinden birisi olmuştur. Kral olan babası onun itina ile yetişmesi için dönemin en önemli öğretmen ve sofistlerini görevlendirmiştir. Bunlar arasında Aristoteles özel bir yer tutmaktadır. Çocukluğundan itibaren annesinin ve kendisini yetiştiren öğretmenlerinin etkisinde kalmıştır. Büyük İskender dostlarına karşı hep lütfkâr olmuş ve kendisine iyilik yapanları her zaman hatırlamıştır. Onun krallığı döneminde Makedonya krallığı kısa sürede Avrupa'dan Asya'ya kadar çok geniş topraklara hâkim olmuştur. Makedonya Kralı Büyük İskender'in kısa ve zaferlerle dolu hükümlerini sürecinde onunla birlikte olan komutan ve askerleri önemli bir yer tutmaktadır. Kendisi seferlere çıktığında aralarında tarihçilerin de olduğu pek çok bilim insanını yanında götürmüştür. Bu tarihçiler onun döneminde gerçekleşen olayların günümüze kadar gelmesinde önemli rol oynamışlardır. Bunlar arasında İskender ile birlikte Asya seferine çıkan Tarihçi Kallisthenes önemli bir yer tutmaktadır. Kendisi Kral İskender tarafından resmi tarihçi olarak görevlendirilmiş ve hem İskender'in hayatını hem de o dönem olanları ilk elden yazmıştır. Tarihçilik görevi yanında İskender'e yol, sofrada arkadaşlığı ve danışmanlık da yaptığı bilinmektedir. İskender ile birlikte sefere çıkması ve görüp yaşadıklarını bizzat yazması yazdıklarının kıymetini artırmaktadır. İskender gibi önemli bir impara-

\* Hacı Çoban, Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Hacı.coban@Bozok.edu.tr, <https://Orcid.org/0000-0001-6464-9608>



torun etrafında dalkavukluk yapan çok sayıda insana rağmen ilim adamlığının verdiği duruşla hareket etmiş ve doğru bildiklerinden asla taviz vermemiştir. O bu duruşuyla gerektiğinde İskender'in bazı kararlarını bile eleştirmiş ve karşı çıkmıştır. Kallisthenes daha sonra da İskender'e ihanetle suçlanmıştır. İmparator tarafından etrafındakilerin de kışkırtmaları sonucunda yargılanmak üzere tutuklatılıp hapsedilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Büyük İskender, Tarihçi, Asya seferi, İhanet.

**Abstract:**

Alexander the Great, Macedonian king, has become one of the most interesting characters in ancient history. His father, the King, appointed the most important teachers and sophists of the time to help him grow up with care. Aristotle has a special place among them. Since his childhood, he has been influenced by his mother and teachers. He was always gracious to his friends and remembered those who did him a favor. During his ruling period, the kingdom of Macedonia soon dominated a vast territory from Europe to Asia. During the short and victorious reign of the King of Macedonia, Alexander the Great, his commanders and soldiers occupied an important place. When he went on expeditions, he took many scientists including historians with him. Those historians played an important role in reaching the events that had taken place during his time. The most important of those historians is Kallisthenes, who attended to Asian expedition with Alexander. He was commissioned by King Alexander as official historian and wrote both Alexander's life and what had happened at that time firsthand. In addition to his historian duty, he served as a road, table friend and consultant to Alexander. The fact that he went on an expedition with Alexander and wrote what he saw and experienced in the past has increased the value of his writings. While there were many hypocritical people around the Alexander, he acted as a scientist and did not compromise his true knowledge. With this stance, he even criticized and objected to the some decisions of Alexander when necessary. Later on, he was accused of betraying Alexander because of the instigations of the people around him. Thus he was arrested and imprisoned by the Emperor.

**Keywords:** Alexander the Great, Historian, Asian Campaign, Traechery.

**Giriş:**

Kallisthenes: M.Ö.370 yılında Yunanistan'ın Olynthos (Khalkidike) şehrinde doğmuştur. Annesi Hera Aristoteles'in kardeşinin kızıdır. Ünlü Filozof Aristoteles'in yeğeni olan Kallisthenes, Aristoteles'in yanında yetişmiştir. Aynı zamanda İskender'in yanında bulunması ve kendisine görevler verilmesinde de Aristoteles'in tavsiyesinin etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü İskender onu saray tarihçisi olarak görevlendirmiştir. Bu görevi kapsamında İskender ile birlikte doğu seferine katılmıştır(Plutarkhos 2007:74, İplikçioğlu 1997:368).

Genel olarak, Olynthuslu Kallisthenes'in, Aristoteles'in akrabası ve tarihçi olduğu, tarihle ilgili araştırmalarının aynı zamanda öğretmeni olan Aristoteles tarafından denetlendiği, onun iyi bir öğrencisi olduğu varsayılmaktadır (Bosworth1970:407).

İskender'in Hindistan'a kadar devam eden Asya seferinde yanında bulunan Kallisthenes, resmi görevinin yanında onun yakın arkadaşı da olmuştur. Panhellenizm politikasına karşı çıkan Yunanlılara karşı İskender'i savunmuştur. Eserlerinde İskender'i övmüştür. İskender'in Yunanlıların baş tanrıları Zeus'un oğlu olduğunu kabul ederek, Yunanlıların bu politikada onunla birlikte olmalarını kolaylaştırmıştır(Memiş 1993:22).

İskender tarafından Asya seferi sırasında resmi tarihçisi olarak görevlendirilen Kallisthenes aynı zamanda İskender'in dostu ve yakın arkadaşı ve danışmanı da olmuştur. Görev olarak tarihçiliğin gereklerini yerine getirip Asya seferini yazarken diğer bilimsel konularla da ilgilenmiştir. Kallisthenes Babil'de elde ettiği gözlemlerini Aristoteles'e göndererek Avrupa da gök bilimi hakkında bilgilerin gelişmesine katkı sağlamıştır. Aynı zamanda İskender ve zamanına dair yazdıklarıyla kendisinden sonra bu konularda yazılanlara başta Plutarkhos ve Arrianos olmak üzere kaynaklık etmiştir(Lendering 2009:84 ve202).

İskender'in yetişmesinde ve görev sürecinde ona hep filozoflar ve bilim adamları eşlik etmiştir. Aristoteles emekli olduktan sonra birçok bilim adamıyla birlikte Aristoteles'in yeğeni filozof ve tarihçi Olynthuslu Kallisthenes'te görevlendirilmiştir(Tarn1948:13).

Kallisthenes en eski İskender tarihçisidir. İskender'in Pers seferinin başından itibaren resmi tarihçi olarak ona eşlik etmiştir. Kallisthenes İskender ve liderlere erişimi olan deneyimli ve yetenekli bir yazar olmuştur. Pers savaşlarında en önemli görevi, İskender'in emrindeki Yunan askerlerini intikam savaşı için teşvik etmek olmuştur(Hill 2002:3,4).

Kallisthenes filozof Aristoteles'in büyük yeğeni ve meslektaşı, üretken ve çok yönlü bir yazar ve bilgin olarak bilinmektedir. Kallisthenes İskender'le Asya seferine tüm edebî becerilerini kullanarak özellikle onun başarılarını yüceltmek için kralın "resmî tarihçisi" olarak gitmiştir. İskender ve Asya seferinin resmi tarihçisi olarak İskender tarafından atanan Kallisthenes'in görevlerinden biri de kralın başarılarını kayıt altına almak ve de Yunanlıların fikirlerini olumlu yönde etki-

leyerek İskender'e tabi olmalarını sağlamaktır. Görevlerini büyük bir ustalıklı yapmıştır. Bu yaptıklarıyla İskender'i Anadolu ve Troa'da yalnızca yeni bir Aşil olarak değil, aynı zamanda ilahi kökenli ve doğüstü bir insan olarak da betimlemiştir(-Milns2006:233,234).

Kallisthenes, Olynthus'tan gelmiştir. Annesi, Aristo'nun ilk kuzeni olduğundan onun akrabası ve de öğrencisi olmuştur. Yetenekli ve eğitim adamı olarak birçok kitap yazmıştır. İskender tarafından davet edildiği ya da kendisi kayıtlarını yazmak amacıyla Asya seferine katılmak üzere kendi isteğiyle gönüllü geldiği söylenmiştir. Ancak sefer sırasında yazdığı eserini bitirememiştir(Prentice 1923 :74).

İskender ile Kalisthenes'in yakın arkadaş olmalarını sağlayan unsurlardan biri de her ikisinin de Aristoteles'in öğrencisi olmalarıdır. Bu yakınlık İskender tarafından onun kroniklerini yazmak için davet edilmesiyle pekişmiştir. Dostluk ilişkileri Kallisthenes'in inandırıcılığı sayesinde devam etmiştir. Cleitus olayında en yakın arkadaşını öldürmekten duyduğu pişmanlıkla yemek yemeyip hâlsiz düşen İskender, Kalisthenes'in güvenirliliğinin de etkisiyle bu durumdan vazgeçip normale dönmüştür(Foster2005:16).

Kallisthenes'in yazmış olduğu tarih kitabı, İskender'i övücü niteliktedir. Panhellenizm'e taraftar olmayan Yunanlılara karşı İskender'i bir kahraman olarak savunmuştur. Hindistan'a kadar İskender'i izleyen Kallisthenes, M.Ö. 327 yılında aralarında çıkan bir tartışma yüzünden İskender tarafından öldürülmüştür(O'Brien1992:85,Memiş1993:22).

### **Kallisthenes'in Eserleri:**

Kallisthenes'in en temel eseri, M.Ö.386-356 yılları arasında konu alan ve M.Ö.365-346 yıllarına ilişkin bir de eki olan 10 kitaplık Hellen Tarihi (Hellenika)dir. M.Ö.4. yüzyıl Hellen tarihçilerinden Ephoros yazdığı dünya tarihi adlı eserinde Kallisthenes'in bu eserini kaynak olarak kullanmıştır. Kallisthenes'in ikinci eseri İskender tarihi (Alekeandru prakseis), olayları M.Ö.331 yılına kadar getiren, İskender'in Pers seferiyle ilgili ilk düzenli eserdir. Kallisthenes bu ikinci eserinde, İskender'e karşı kendi konumunu Akhilleus'a karşı Homeros'un konumuna benzetmiş ve kralın yaşamına olağanüstü bir nitelik vermiştir. Bu iki eserin dışında kökeni Hellenistik devre kadar giden, fakat Roma devrinde yaygın biçimini kazanan İskender Romanı adıyla bir tarihî roman olan eserde Kallisthenes'e atfedilmektedir. Kallisthenes'in eserlerinin hiç birisi zamanımıza bir bütün olarak ulaşamamış, sadece fragmanlar hâlinde ulaşabilmiştir(İplikçioğlu1997:56,354,368).

Olynthoslu Kallisthenes ve Aristoteles birlikte Pythia Oyunları'nı kazananların listesini yapmışlardır. Aynı zamanda Kutsal Savaş'la ilgili bir de monografi hazırlamıştır. Atarneoslu Hermeias için bir de kaside yazmıştır. Bu yazdıklarıyla tarih alanında ün yapmayı başarmıştır. İskender'in hükümranlılığı öncesi yazdığı en ünlü yapıtı, Hellenika'dır. Bu kitabında Kral Barış'ından Delphoi'nin Phokaia tarafından işgaline (M.Ö. 356) kadar geçen otuz yıllık süreyi içeren olayları anlatmıştır.

İskender ile ilgili ilk eseri, Deeds of Alexander, adını taşımaktadır. Resmi görevli olarak İskender ile birlikte Anadolu'ya geçen Kallisthenes, bu eserinde M.Ö.334 yılından M.Ö. yılında ölene kadar tanık olduğu önemli olayları yazmıştır. İskender imparatorluğunun ilk yarısı için yetkin bir kaynak olan bu eser İskender ve dönemi ile ilgili günümüze gelen anlatıların çoğunu etkilemiştir. Yazar burada İskender'e övgüler dizerek göklere çıkarmıştır. İskender dönemi saray geleneği adını verebileceğimiz yaşamı birinci elden anlatmıştır. Büyük oranda doğru, tutarlı ve birinci el bilgilerden oluşmaktadır. Daha sonraları içine ikinci el anlatılar katılmış olsa da eser son derece önemli bir kaynaktır( Bosworth 2005: 362,363).

Kallisthenes akrabası Aristoteles'in önerisi sayesinde İskender tarafından Asya seferinin başlangıcında saray tarihçisi olarak görevlendirilmiştir. Kutsal savaş üzerine bir kitap yazan üstün yetenekli bir yazar olan Kallisthenes'in yazdığı tarih kitapları önce İskender tarafından okunmuş daha sonra da Yunanistan'a gönderilmiştir. Yazdıklarıyla İskender'i yücelterek kralın beklentilerine cevap vermiş ve İskender efsanesinin yaratılmasına yardımcı olmuştur (Nawotka 2010 :292,293).

Aristo'nun yeğeni Kallisthenes İskender saltanatının ilk zamanlarına dair kralın gözü önünde ve onun düşünce ve eğilimlerine uygun olarak bir tarih yazmıştır. Ancak onun bu eseri İskender tarafından cezalandırılıp idama mahkûm edilmesi yüzünden bitirilememiştir(Mansel1999:521).

Makedonya Kralı İskender'in yanında tarihçi olarak bulunan Kallisthenes'e dayanılarak, II. yüzyılda kralın adını taşıyan bir kitap yazılmıştır. Çok büyük ilgi gören bu kitap Latince başta olmak üzere yakın Doğu'nun bütün dillerine çevrilmiştir. Kallisthenes'e atfedilen ve onun eseri sayılan bu kitabın Latince çevirisi Le Roman d'Alexandre (İskender'in Romanı) adıyla bilinen orta çağ Fransız edebiyatının büyük manzum destanına kaynak olmuştur. Bu ve benzeri romanlarda İskender daha çok bir cömertlik, hoşgörü örneği olarak, hovarda mizaçlı, harikulade bir kral olarak anlatılmıştır(Plutarkhos1980:166vd.).

Kallisthenes'e atfedilen eserlerden birisi de İskender Romanı (Bios Aleksondru tu Makedonos) adıyla bilinmektedir. İskender'in hayatını ve icraatlarını konu alan ve Makedonya kralının yakın çevresinde oluşan, kendisiyle ilgili birtakım kayıtlardan kaynaklanan roman biçiminde bir eserdir. Bu eser aşağı yukarı M.S.3.yy. da bir İskender Tarihi ile birleştirilerek roman biçimini kazanmış ve orta çağ yazarlarının İskender hakkındaki bilgileri ve hayranlığının kaynağını oluşturmuştur(İplikçiöğlü1997:366).

### **Kallisthenes ve İskender:**

Büyük Filozof Aristoteles ile akrabalık ve talebelik ilişkisi olan Olynthoslu Kallisthenes Aristoteles tarafından İskender'e gönderilmiştir. Kallisthenes İskender ile birlikte, Makedonyalıların görecekları büyük işleri gelecek nesillerin insanlarına intikal ettirmek amacıyla doğuya Asya seferine gitmiştir. İskender'in yanına geliş amacını şöhret kazanmak değil, Kralı ünlü yapmaktır diye açıklamıştır. Eserinin günümüze kadar gelebilen parçalarında kralda tanrılık olduğu da dâhil

olmak üzere son derece övücü ve yüceltici bilgilere yer vermiştir. Bunlara örnek olmak üzere, Pamphilia yakınlarında İskender'in geçişini anlatırken, Denizin dalgaları, kralın önünde Proskynezi yapmak istiyormuş gibi yatışmıştı şeklinde ifadeler kullanmıştır. Bir başka seferde, Gaugamela meydan savaşından önce krala ellerini tanrılara doğru kaldırtmış; Eğer ben Zeus'un oğlu isem, ey tanrılar siz bana yardımcı olun ve Hellen davası lehinde karar verin diye dua etmesini istemiştir. Burada İskender'in soyunda tanrılık olduğu vurgusunu yapmıştır. Kallisthenes bilgisi, belagat kabiliyetleri, itidalli tavırları sayesinde askerî çevrelerde de itibar ve nüfuz kazanmıştır(Droysen1949:112,113).

Kallisthenes'in bizzat yazdıkları ve ona atfedilen eserlerde İskender için anlatılanlar Kallisthenes'in de yapmak istediği İskender'i yüceltmek istek ve amacına çok büyük katkı sağlamıştır.

Kallisthenes yazdıklarıyla İskender'i kahramanlaştırarak Aşil ile ilişkilendirmiş, Gordion düğümünün kesilmesi ve Pamfilya sahillerine geçiş gibi olayları ilahi vurgularla abartarak anlatmıştır. Yazdıkları yayınlanmadan önce mutlaka İskender'in onayından geçmiştir. İskender ile Kallisthenes'in arası kralın bazı Pers adetlerini kabul etmeye başlamasına kadar çok iyi devam etmiştir. Ancak İskender'in en azından resmi günlerde Perslilerle birlikte Yunanlı ve Makedonlardan da kendine secde etmelerini istemesi yani Proskinezi olayı ve buna Kallisthenes'in karşı çıkması İskender ile aralarının geri dönüşü olmayacak şekilde bozulmasına sebep olmuştur. Kallisthenes yaptığı zamansız muhalefet ile İskender'i proskinezi meselesinde geri adım atmaya zorlamıştır. Aynı zamanda İskender'in kendisine karşı düşmanlık beslemesine de sebep olmuştur(Hill2002:3,4 ve 99,100).

Kallisthenes ve diğerlerinin de etkilediği İskender Artık Makedonyalı Filip gibi bir insanın soyundan geldiğine inanmayıp tanrılar soyundan geldiğine inanmaya başlamış ve bunun sonucu olarak da kendisini tanrı olarak ilan ve kabul ettirmek iddiasıyla, herkesin kendisine tapınmasını istemiştir. Ancak bu uygulamaya Aristo'nun yeğeni ve aynı zamanda öğrencisi olan İskender'in yanında resmi tarihçi olarak bulunan filozof Kallisthenes karşı çıkmıştır. Bu yüzden İskender ile aralarında soğukluk başlamış ve daha sonra İskender tarafından acımasızca cezalandırılmıştır(Günaltay1987:61).

Kallisthenes ve İskender arasındaki ilişkinin bozulmasındaki olayların en önemlisi, İskender'in M.Ö.327 yılında Pers Proskinezi törenini Rum ve Makedonlara kabul ettirme girişimidir. Kallisthenes'in bu olay ile ortaya çıkan İskender'in tanrı olarak kabul edilmesi meselesine ve yapılacak törene açık sözlülükle karşı çıkmıştır. Açıkça yapılan bu muhalefet İskender'in onu terk etmesine neden olmuştur. Kallisthenes'in bu davranışı Makedonyalılar tarafından anında alkışlanıp kabul ve takdir görmüştür. Ancak İskender'in düşmanlığına vesile olmuştur(Milns2006:233).

Kallisthenes, İskender'in yanındaki diğer bilim adamlarından farklı özelliklere sahip olarak dikkat çekmiştir. Çok ağırbaşlı, vakur duruşu, iyi konuşması ve inandırıcılığı gençlerin ona saygı duymaları ve inanmalarına vesile olmuştur. Bu ve

benzeri özellikleri İskender'in yanında bulunan diğer filozoflar tarafından Kallisthenes'in sevilmemesine ve kıskanılmasına sebep olmuştur (Plutarkhos 1980:107,108 ve 2007:71vd.).

Aslında Kallisthenes çok ciddi, sert tutumlu ve bağımsız güçlü felsefi görüşlere sahiptir. Bu yapısıyla saraya uygun olmamasına rağmen İskender onu uzun süre tolere etmiştir. İskender için düşünülen Proskenezi uygulamasına açıkça muhalefet etmesini bile göz ardı etmek istemiş ve bu uygulamadan vazgeçmiştir. Ancak bu tutumları sonucunda İskender kendi görevlendirdiği saray tarihçisinden kurtulmak için uygun fırsat beklemiştir (Nawotka 2010: 292, 293).

İskender Kendisi için düzenlenen tapınma töreni Proskenezi uygulaması sırasında sofrada bulunan herkes sırasıyla kadehlerini içip İskender'e tapınmış ve o da onları öpmüştür. Sıra Kallisthenes'e geldiğinde içkiyi içmiş ancak tapınmadan İskender'i öpmek istemiştir. Bu sırada onun tapınmaya karşı olduğunu bilen İskender görmezden gelmek ve bu davranışının üstünü örtmek için yanındaki arkadaşlarından Hephastion ile konuşmaya başlamıştır. Ancak orada bulunanlar duruma müdahale ederek Kallisthenes'i İskender'e şikâyet ederek öpmesini engellemişlerdir. Bu durumda küçük düşürüldüğüne inanan İskender ve yanındakiler Kallisthenes'e kin duymaya başlamışlardır. Bunun sebebi de Kallisthenes'in kendi kaba hareketleri ve gereksiz konuşmaları olmuştur (Arrianos 2005:159,160).

İskender'in tanrı olarak kabul edilmesi için yapılan konuşmalar sırasında söz hakkı kendisine gelen Kallisthenes

“İnsanlara yakışan her şeref İskender'e layıktır, *ancak tanrılar ile insanlara gösterilen saygı arasında farklar vardır. Tanrılar için tapınaklar yapılır, ilahiler okunur, kurban kesilir, tanrılar yüksek yere konur ve onlara dokunulamaz. İnsanlara abartılı saygı gösterip layık olmadıkları yere çıkarmamalıdır. Tanrılara insanlarla aynı saygıyı gösterip onların seviyesine indirmek doğru değildir. İskender senden uğruna bu sefere kalkıştığın Hellas'ı unutmamamı isterim. Dönüşte Hellenleri sana tapınmaya zorlayacak mısın, yoksa sadece Makedonyalılara mı yaptıracaksın, sadece barbar geleneklerine uygun olarak saygı görmek mi isteyeceksin?”*

gibi sözler söylemiş, ardından daha önce tanrılık iddiasında bulunanların nasıl akıllarının başına getirildiğini örnekleyip İskender'inde başına böyle şeylerin gelebileceği imasında bulunmuştur. İskender bu sözleri dolayısıyla Kallisthenes'e çok kızmış ve Makedonyalıların tam istediği şekilde konuştuğu için de Makedonların bu tanrılaştırma olayından bahsetmelerini yasaklamıştır (Arrianos 2005: 158, 1159).

İskender için uygulamaya konulan Proskenezi töreninde bulunan ancak ritüeli uygulamayan Kallisthenes İskender tarafından önce görmezden gelinse de yanındakilerin müdahalesiyle onu öpmemiştir. Kallisthenes de “*Bir öpücükten mahrum olarak giderim.*” dese de bu durum İskender ile aralarının soğumasının önüne geçememiştir. İskender Makedonlara ve Yunanlılara kabul ettirmekte zorlandığı

Proskinezi prosedürüne katılması için onu ikna etmekten vazgeçip uygulamayı er-telemiştir(O'Brien1992:137).

Olyntoslu Kallisthenes bazen dengesiz hareketlere sahip bir insan olarak kar-şımıza çıkmaktadır. Kendisinin söylediği iddia edilen bazı sözleri ki bunlar; Ona göre İskender ve İskender'in başarıları sadece kendisine ve yazdığı tarih eserine bağlıdır. İskender'le gelme sebebi ünlü olmak değil, İskender'i ünlü yapmaktır. İskender'in tanrı olarak kabul edilmesi annesinin soyu hakkında uydurmalarla de-ğil, ancak kendisinin yazdıklarıyla mümkündür (Arrianos 2005: 156). Gibi uygun olmayan sözleriyle de dikkat çekmiştir.

İskender'in önünde Kallisthenes Makedonları öven bir konuşma yapar. Çok takdir edilen ve alkışlarla karşılanan konuşma sonunda İskender Kallisthenes'ten bu seferde Makedonyalıların eksiklikleri anlatmasını istemiştir. Bu isteğe olum-lu cevap veren Kallisthenes Makedonyalılar için resme diğer tarafından bakarak uzun bir eksiklikler listesi olan konuşma yapmıştır. Onun Makedonyalılara karşı nefret dolu konuşmasından sonra İskender'in ona kızgınlığı artmış, suçlanmasın-da ve Makedonların gözünde değerinin düşmesinde bu konuşma etkili olmuştur(-Foster2005:15,16).

Kallisthenes'in iyi bir hatip olması, iddialarını inandırıcı bir şekilde açıklaya-bilmesi, ordudaki gençlerin ona bağlanmasına ve onu sevmelerine sebep olmuş-tur. Bunu hazmedemeyen diğer sofistler ve İskender'in yanındakiler Kallisthenes'i hep kıskanmışlardır. Sonuç olarak da ordudaki hemşerilerini memleketine geri götürerek oraları kalkındırmak gibi gizli bir maksatla İskender'in yanına geldiği, dedikodularını çıkararak iftiralarda bulunmaya başlamışlardır. Birçok iftiralarla Kallisthenes'i İskender'in gözünden düşürmeye çalışmışlardır.

Gerçekten de filozofun İskender'le arası açılmıştır. Kral yanına çağırıldığı zaman çoğunlukla gitmiyor ya da gitmek zorunda kalırsa pek konuşmadığı gibi orada ol-maktan sıkıldığını belli etmektedir. Kralın söylediklerini de tasdik eder şekilde başını bile sallamamaya başlamıştır. Bir gün İskender onun için "*Kendi hesabına bile akıllılık göstermeyen filozofu hiç sevmem*" (Plutarkhos1980:107) demiştir.

İskender ve arkadaşlarının bulunduğu yemek yenilen ve içki içilen kalabalık bir toplantıda, Kallisthenes'ten Makedonyalıları öven sözler söylemesi istenmiş filozof da güzel sözler bu isteği seve seve yerine getirmiştir. Oradaki herkes ayağa kalkarak alkışlamışlar ve başlarındaki yapraktan taçları çıkarıp ona doğru atarak memnu-niyetlerini belirtmişlerdir. İskender söz alarak «*Konuşmasına güzel bir noktadan başlayan kimse zahmet çekmeden güzel konuşabilir. Yalnız, sen şimdi asıl ustalığını göster de Makedonyalılar'ı kına ki kusurlarını öğrensinler, eksiklerini tamamlasın-lar, daha iyi birer insan olsunlar.*» demiştir. Kallisthenes de bunun üzerine Make-donyalıların gizli kusurlarını açık bir şekilde, mertçe saymaya ve onları yermeye başlamıştır. Bu konuşmalar Makedonyalıların Kallisthenes'e kızmalarına ve hatta ona karşı kin duymalarına vesile olmuştur. İskender de Kallisthenes'in bu konuş-malarıyla kolay konuşma ustalığını değil, ne kadar kötü düşünceli olduğunu açığa vurduğunu belirtmiştir. Bu konuşmalarının sonucunda gerçekleri gören İskender

de herkesi kendine tapındırmak isteğinden de vazgeçmiştir. Sonuçta Kallisthenes hem kendi hemşerileri Makedonyalıların hem de İskender'in gözünden düşerek onu sevmeyenlerin hedefe ulaşmalarına hizmet etmiştir(Plutarkhos1980:107vd. ve 2007:71vd.).

Kallisthenes'in tek suçu, sarayda etkili olan siyasi akıma muhalefet etmek olmuştur. Bu durum onu sevmeyen düşmanları tarafından çok iyi değerlendirilmiş ve onun arkadaşlarının ihanetini de fırsat bilerek, onun da suçlu olması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Buna İskender de inandırılmıştır. Hayatına kastedilen kral bu duruma çok şiddetli tepki vererek bu işe karışanlar şiddetle cezalandırılırken muhalefetin en büyük destekçisi Kallisthenes'de mahkeme edilmeden acımasızca cezalandırılmış ve ortadan kaldırılmıştır (Boswort 2005: 150).

İskender ile Kallisthenes'in arasının açılmasını fırsat bilen İskender'in etrafındaki riyakârların da etkisiyle kompo teorileriyle ilişkilendirilen Kallisthenes M.Ö.327 yılında tutuklanmış ve muhtemelen idam edilmiştir(Hill2002:3,4 ve 99,100).

İkisinin aralarının açılmasından kısa bir süre sonra Kallisthenes, İskender'i öldürmek planları ve komplolarına dâhil edilmiştir. Kendisi bu suçlamaları reddetmesine rağmen tutuklanmış ve bir görüşe göre hemen idam edilmiş, diğer bir görüşe göre de hapis cezası sonucu ölmüştür. Kallisthenes'in kendi eylemleriyle ölümüne sebep olan olayları yarattığı dolayısıyla ölümünün de trajik-dramatik olduğu düşünülmektedir(Milns2006:233).

Kallisthenes'in açık sözlülüğü, kibirli oluşu abartılmıştır. Krala karşı suç işlediği ve de İskender'in proskinezi konusundaki son girişimine muhalefet etmesi, Makedonlar hakkında konuşmaları kötü niyetli kişiler tarafından abartılarak onun aleyhine kullanılmıştır. Kimi araştırmacılara göre M.Ö. 327 yılına gelindiğinde Kallisthenes çarmla gerilmiştir (Colins 2012: 8,9).

Kallisthenes'in nasıl öldüğü konusunda başta İskender tarafından astırıldığı, bundan farklı olarak da sonra yargılanmak üzere zincire vurulup hapsedildiği ve burada hastalıktan öldüğü şeklinde iki görüş daha çok anlatılmıştır.

Kallisthenes, tutuklandıktan sonra, zincire vurulmuş olarak yedi ay hapiste kalmıştır. Verilen karara göre, İskender'in önünde Kral Meclisi'nce yargılanması kararlaştırılmıştır. Ancak İskender Hindistan seferine çıkacağından yargılama dönüştürülmesi ertelenmiş ve hapsedilmiştir. İskender Hindistan seferinde yaralandığı için, filozof Kallisthenes'in yargılanması ertelenmiştir. Bu sırada hapis yattığı yerde bir deri hastalığına tutulmuş ve çok şişmanlamış ve yargılama yapılamadan hastalıktan ölmüştür(Plutarkhos1980:111).

Khare's'e göre Aristoteles'in yanında yetişen ve kendisi de ünlü bir filozof olan Kallisthenes hapis hayatı uzadığından burada çok şişmanlamış ve bir deri hastalığına yakalanarak ölmüştür(Plutarkhos2007:74). Kallisthenes M.Ö.327 yılı başlarında tutuklanmış ve yaklaşık yedi ay tutuklu kaldıktan sonra ölmüştür(-Bosworth1970:411). Kallisthenes sefer sırasında yazdığı eserini bitirememiştir.



Çünkü yaklaşık M.Ö.327 yılında sefer devam ederken İskender'in emriyle tutuklanmış ve eserini tamamlayamadan hapisanede ölmüştür(Prentice1923:74).

Kallisthenes'in hapsedilmesi ve infaz edilmesi modern tarihçiler tarafından olumsuz bir etkiye sahiptir. Çünkü o İskender'in keşif gezisinde çok değerli bir görgü tanığı olarak bulunmuştur. Daha sonraki yazarların çoğunluğunun kullandığı İskender ile ilgili birinci elden tarihi kaynak olan eseri de yarım kalmıştır. Kallisthenes'in yazdıkları sayesinde Yunan medeniyetini doğuya yayan büyük lider İskender imajı oluşmuştur. Ancak onun ölümü büyük ölçüde İskender için kara efsane olarak bilinen, tiran, sarhoş ve şiddet yanlısı İskender imajının doğuşuna katkıda bulunmuştur(Nawotka2010:294).

Ölümü hakkında yukarıda verilen farklı görüşler olduğu anlaşılan Sofist ve tarihçi Kallisthenes Büyük İskender'e düzenlendiği iddia edilen bir suikast olayından dolayı suçlanarak idam edilmiş veya hapiste ölmüştür. Ancak bu olayla ilgisinin olmadığı da ileri sürülmektedir.

### **Sonuç:**

Makedonya kralı Büyük İskender Dünya tarihinde büyük liderler arasında çok önemli bir yere sahip olmuştur. İskender'in başarılarını etkileyen birden çok sebep arasında onun yetişmesi ve eğitimi sürecinde ilim adamlarının önemli bir yer tuttuğu aşikârdır. İskender her zaman yanında birden çok bilim adamı bulundurmış ve onların görüşlerinden yararlanmıştı. Onlarda İskender'in yetişmesi ve işlerinin başarılı tamamlanması noktasında büyük gayret göstermişlerdir. Bunlar arasında tarihçi Kallisthenes önemli yere sahip olmuştur.

Büyük filozof Aristotles yanında yetiştirdiği Kallisthenes'in yazdıklarını kontrol ederek onun yetişmesine katkı sağlamanın yanında İskender ile de tanıştırmak büyük ihtimalle de onun saray tarihçisi olarak görevlendirilmesinde rol oynamıştır. İskender Kallisthenes'i kendi günlüklerini tutması için resmi tarihçi olarak sayıya görevlendirmiştir. Perslerden geç almak için açılan Asya seferine de birlikte gitmişlerdir. Kallisthenes, İskender'in yanına geliş amacının onu ünlü yapmak olduğunu açıklayarak gönüllü olarak Pers seferine katıldığını belirtmiştir. Gerçekten de yazdığı eserlerde soyunda tanrılık cevheri olduğu da dahil İskender'i olağanüstü özelliklerle donatarak övmüştür. Olağanüstü konuşma ve ikna yeteneklerine sahip olan Kallisthenes ilk iş olarak Yunanlıların İskender'e tabi olmaları ve Pers seferine katılmalarını teşvik etme görevini başarıyla yerine getirmiştir. Asya seferi sırasında tarihçilik görevleri yanında İskender'e hem yol arkadaşlığı hem de sofraya ve sohbet arkadaşlığı da yapmıştır. Hitabet gücü ve ikna edici konuşma kabiliyetleri sayesinde ordudaki herkesin özellikle de gençlerin dost ve hayranlığını kazanmıştır. Bu özellikler aynı zamanda İskender ile birlikte bulunan diğer bilim adamları ve bazı komutanların onu kıskanmalarına ve gizlice düşmanlık beslemelerine vesile olmuştur. İskender'in gözünden düşmesi için her fırsatta onun hakkında dedikodular çıkararak iftira ve şikâyetlerde bulunmuşlardır. Kendisinin

de yaptığı bazı davranışlarda buna eklenince İskender ile araları soğumuştur. İskender'in Pers zaferinden sonra onların bazı adetlerini benimsemesine ve yakın arkadaşlarını cezalandırmasına kızan Kallisthenes İskender'in yanına çağrılmasına rağmen ya gitmemiş ya da gitse bile orada olmaktan memnun olmadığını belli eder tavırlar sergilemeye başlamıştır. Yazdığı eserinde İskender'i her türlü övgüye layık olarak gösteren hatta onun soyunda tanrılık olduğunu ve Zeus'a dayandığını belirten Kallisthenes İskender kendisini tanrı ilan etmeye kalkıştığında en sert tepkiyi göstererek karşı çıkmıştır. Bu tavrı ilim adamlığının gereklerinden olan her durumda doğruları savunma refleksi olarak değerlendirilmelidir. Kallisthenes tanrılarla insanlar arasındaki farkları sayarak insanların ölmeden önce tanrı olarak kabul edilmesinin doğru olmadığını, tanrıların erişilemeyen ve dokunulamayan özellikleri olduğunu vurgulamıştır. Onun bu itirazı İskender'in kendisine herkesin tapınması ve proskinezi ritüeli uygulamasından vazgeçmesine sebep olmuştur. Bu olay Kallisthenes ile İskenderin arasının kesin olarak açılmasına da sebep olmuştur. Kallisthenes'ten kurtulmak isteyen İskender yanında bulunan riyakarların kıskançlıkları sonucu iftiralarıyla onu kendisine karşı girilen bir suikastla ilişkilendirerek cezalandırmıştır. Kallisthenesi cezalandırmayı kafasına koyduğu anlaşılan İskender önce onun hemşerileri olan Makedonyalılar başta olmak üzere hayranlık duyanların gözünden düşmesi için çalışmalar yapmıştır. Bir seferinde Makedonyalıları öven konuşmalar yaptığı sırada onların kötü ve hatalı yanlarını da anlat ki onlar ders alsınlar diyerek Kallisthenes'in konuşmasının aksi yönde anlatmasını istemiştir. Bunu da ustalıkla yapan İskender Makedonyalı hemşerilerinin gözünden düşmüş ve ona kin beslenmeye başlanmıştır. İskender Kallisthenes'i cezalandırmak için fırsat kollamaya başladığı bir sırada kendisine suikast girişimini, ortaya çıkarmış ve hiç ilgisi olmamasına rağmen suikastçılardan bir kısmının ona hayranlık duyanlar ve onun arkadaşları olduğu gerekçesiyle onun da suçlu olduğunu ilan etmiştir. Suçunun sonucunda işkence sonucu idam edildiği, çarmıha gerilerek öldürüldüğü gibi farklı rivayetler anlatılmıştır. Ancak bizce de makul sayılacak sonuç; Suçunun cezası olarak İskender'in önünde yargılanmak üzere yakalanıp hapse atılmıştır. İskender bu sırada Hindistan seferine çıktığından yargılama sefer dönüşüne bırakılmıştır. Sefer sırasında İskender'in yaralanması yargılamanın gecikmesine sebep olduğunda hapis hayatı uzayan Kallisthenes burada hastalanarak ölmüştür. Kallisthenes'in ölmesinin iki büyük sonucu olmuştur. Bunlardan birincisi İskender dönemi olaylarının en temel ve birinci elden kaynağı olan eseri tamamlanamayıp yarım kalmıştır. İkincisi ise İskender için kötü şöhretlerin anlatılmasına ve kara efsaneler uydurulmasına sebep olmuştur.

**Kaynakça:**

ARRIANOS, Flavius,(2005), İskender'in Seferi(*Alexandrou Anabasis*), Eski Yunanca aslından çeviren; Furkan Akderin, Alfa Yayınları, İstanbul.

BOSWORTH, A. B.,(1970), Aristotle and Callisthenes, *Zeitschrift für Alte Geschichte*, Bd. 19, H. 4 (Nov., 1970), pp. 407-413, (This content downloaded from 194.27.211.152 on Sun, 12 May 2019, UTCAll use subject to <https://about.jstor.org/terms>)

BOSWORTH, A. B.,(2005), *Büyük İskender'in yaşamı ve Fetihleri, Fetih ve imparatorluk*, Türkçesi, Hamit Çalışkan, Dost kitabevi yayınları, Ankara.

COLLINS, Andrew, (2012) Callisthenes on Olympias and Alexander's Divine Birth, *AHB* 26, 1-14.

DROYSEN,(1949) *Büyük İskender III.*, Çev. Bekir Sıtkı Baykal, Milli eğitim basımevi, Ankara.

ED FOSTER, Nicolas,(2005), The Persian Policies Of Alexander The Great: From 330-323 BC A Thesis Submitted to the Graduate Faculty of the Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College in partial fulfillment of the requirements for the **degree of Master of Arts** in The Department of History B.A., 2001 May 2005, **Louisiana State University**.

GÜNALTAY, Şemseddin,(1987), *Yakın Şark IV. I. Bölüm, Perslerden Romalılara kadar, (Selevkoslar, Nebatiler, Galatlar, Bitinya ve Bergama krallıkları)*, -Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

HILL, Joan,(2002), Ancient and Modern Treatment of Alexander the Great, submitted in fulfilment of the requirements for the **degree of Master of Arts** in the subject Ancient History at the **University Of South Africa**, February 2002, Supervisor: Dr. Rj Evans, Joint Supervisor: Ms Meade Marre, South Africa.

İPLİKÇİOĞLU, Bülent,(1997), *Eski Batı Tarihi I, Giriş, Kaynaklar, Bibliyografya*, T.T.K. Basımevi, Ankara.

LENDERING, Jona,(2009), *Büyük İskender*, Çeviri, Burak Sengir, Kitap yayınevi, İstanbul.

MANSEL, A. M.,(1999), *Ege ve Yunan Tarihi*, T.T. K. Basımevi, Ankara.

MAXWELL O'BRIEN, John,(1992), *Alexander the Great: The Invisible Enemy A biography*, First published in 1992 by Routledge, London and New York.

MEMİŞ, Ekrem,(1993), *Eski Çağ Tarihinde Doğu-Batı Mücadelesi*, Selçuk Üniversitesi basımevi, Konya.

MILNS, Robert D.,(2006) Callisthenes On Alexander, Mediterranean Archaeology, Vol. 19/20, Proceedings Of The 25Th anniversary **Symposium of the Aust-**

**ralian Archaeological Institute Atathens:** Athens 10–12 October, 2005 (2006/07), pp. 233-237. <https://www.jstor.org/stable/24668207>(Erişim tarihi 12-07-2019)

NAWOTKA, Krzystof,(2010), *Alexander The Great*, Cambridge Scholars Publishing, UK. Newcastle.

PLUTARKHOS,(1980) *Büyük İskender, Hayatı ve savaşları*, Çeviren: Vahdet Gültekin, Rado yayınları, İstanbul.

PLUTARKHOS,(2007) *Paralel Yaşamlar, İskender & Ceasar (Bioi Paralello-i)*,Çeviren: Furkan Akderin, Alfa yayınları,1.Basım, İstanbul.

PRENTICE, William Kelly,(1923), Callisthenes, the Original Historian of Alexander, **Transactions and Proceedings of the American Philological Association**, Vol.54 (1923), pp.74-85, The Johns Hopkins University Press, <https://www.jstor.org/stable/282843>, (Erişim tarihi 12.09.2019)

TARN, W.W.,(1948), *Alexander The Great I*, Cambridge University Press, First published Cambridge.

**Extended Abstract:**

During the short and victorious reign of the King of Macedonia, Alexander the Great, it is understood that the commanders and the soldiers who were with him also played an important role in ensuring the achievements of the present. Among them, the historian Kallisthenes, who went to Asia with Alexander, occupies an important place. Kallisthenes personally saw the life of Alexander and the history of the period and wrote it firsthand. Alexander appointed him as the first official historian of the Empire. He has been known for his historiography as well as road, table friendship and consultancy to Alexander. The fact that he went on an expedition with Alexander and saw and lived his writings in person increases the accuracy of his writings and the value of his work. In spite of the large number of people who flattered around an important emperor like Alexander, he acted with the stance of the science man and never made concessions from the truthful ones. Kallisthenes was later accused of betraying Alexander. He was arrested and imprisoned by the Emperor to be tried as a result of incitement by the people around him. Alexander the Great, King of Makedonia, was born in 366 BC and at the age of 20 he succeeded his father as a young ruler in 366 BC. His father gave great importance to her growing up since childhood. He brought the most famous philosophers of the period as teachers and provided them a special palace and education.

The most famous of his teachers was Aristotle, one of the greatest scholars of his time. Starting from the first teachers, it was understood that all teachers had separate effects on their lives. Particularly, his teachers had a great influence on struggling with difficulties, learning how to eat less, taking care of scientific developments and valued scientists. Aristotle introduced Kallisthenes, one of his brother's grandchildren, to Alexander to help him and keep his records. Alexander the Great appointed Kallisthenes, a student of Aristotle, as his official historian. Kallisthenes grew up with Aristotle as a relative and student. Together, they made a list of winners of the Pythia Games, studying history. In some sources, Kallisthenes stated that he came to Alexander and volunteered for the Asian campaign. Alexander, on his campaign to Asia, asked Kallisthenes to keep his diaries. In addition, Kallisthenes persuaded the Greeks in their revenge on the Persians and made them obey Alexander. He was a good companion for Alexander during the campaign. They also had dinner and friends together. Kallisthenes conveyed some of the information he had acquired during the expedition to Aristotle and was instrumental in the development of science. The events he wrote and witnessed about Alexander himself increased the importance of his work. As the first hand source they wrote was the main source of the history of Alexander. In his work, he described Alexander with great praise. He claimed that he descended from God. He explained that the main purpose of joining Alexander to Asia campaign was to make Alexander himself famous.

He succeeded to a great extent with his writings. Kallisthenes had exceptional speech and persuasion skills. Because of this feature, it had gained a respectable

place among the generals and officers in the army of Alexander. He was especially loved by young soldiers. These qualities had caused him to be jealous and increase his enemies. In order to devalue him in the eyes of Alexander, there were those who resorted to lies and slander. The result shows that they were successful. Alexander won the Persian victory at the end of the campaign and began to accept some Persian customs. Alexander wanted to declare himself a god when he was alive. Those who had hypocrised him around Alexander planned to have everyone worship for Alexander at a drink table. Particularly Kallisthenes opposed the practice of worship ritual known as Proskinezi of Persians. This was one of the events that caused the deterioration between Alexander and Kallisthenes. In fact, Kallisthenes himself claimed that Alexander's lineage had been based on the Greek chief god Zeus. However, he opposed the declaration of Alexander as a god by stating that there had been differences between the living man and the gods. According to him, Alexander was worthy of all the glory in the world, but godhood was possible after he died. He explained that there had been no worship of a person living in Macedonian customs as a god. Here, Kallisthenes maintained his uncompromising attitude to the realities of science. Alexander then gave up the claim of godhood among Macedonians and forbade it to be discussed. Alexander was deeply angry with Kallisthenes and began to harbor hatred. Between Kallisthenes and Alexander began to cool down. When Alexander called, he often stopped going. When he had to go, he also felt bored and unhappy about being there. During the campaign, some of the nobles who were disturbed by Alexander's movements attempted to assassinate Alexander. Some of the assassins were believed to have been guilty because he had been friends with Kallisthenes. As a result, he was arrested and imprisoned. Alexander requested that he be tried before him personally. Meanwhile, the trial was left to return to Alexander since he went to India.

The prolongation of the campaign and the wounding of Alexander at once caused the delay of the trial. Meanwhile, Kallisthenes became ill and died in prison. Different accounts of his death have been described. Some stated that he was crucified to death by Alexander, while others wrote that he had been executed. What is generally accepted is that he died due to sickness after staying long in prison. It is not how Kallisthenes died, but that he died as a result of being punished by Alexander as his death was a great loss for both historians and Alexander himself. The death of Kallisthenes left his work unfinished, which was the main source for Alexander's history. It has damaged the image of Alexander, who is loved by everyone whom Alexander was praised. It was also instrumental in producing land propaganda for Alexander. Kallisthenes's first hand sources about Alexander did not reach the present day apart from the unfinished sources. It could reach in pieces.



# Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Örgütsel Kontrol Mekanizmalarından Güç Stilleri

## Power Styles of School Principals from Organizational Control Mechanisms According to Teachers' Opinions

Mukadder Boydak OZAN\*  
Murat DEMİRKOL \*\*  
Tuncay Yavuz ÖZDEMİR \*\*\*

### Öz:

Bu araştırmanın amacı, Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin okulu idare edenler kullandıkları kontrol mekanizmalarını (karizmatik güç, ödüllendirme gücü, uzmanlık gücü, zorlayıcı gücü, yasal güç) nasıl değerlendirdiklerini belirlemektir. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgu bilim (fenomenoloji) deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 21 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler okul müdürlerinin okulu yönetirken en fazla yasal gücü kullandıklarını ardından uzmanlık, karizmatik, ödüllendirme ve zorlayıcı güçleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin yasal gücü kullanmalarının, resmi işleyiş açısından sorun yaşanmamasını sağladığını fakat bunun yanı sıra uzmanlık ve ödüllendir-

\*Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ-Türkiye, mboydak@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5690-6985

\*\*Öğr. Gör., Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi, Elazığ-Türkiye, mdemirkol@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3351-1101

\*\*\*Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ-Türkiye, tyozdemir@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5361-7261



me gücünün de kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler müdürlerinin özellikle alanında uzman olmasını ve gerekli liderlik vasıflarını taşımasının olumlu etkileri olacağını dile getirmişlerdir. Okul müdürlerinin kullandıkları güç stillerinin, öğretmenlerin mesleki performans, bağlılık ve adanmışlık düzeylerine olumlu etkileri olduğu gibi olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda okul müdürlerinin yönetimde doğru güç stilini kullanmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenler kullanılan güç stillerini sıraladıklarında okul müdürlerinin, uzmanlık, karizmatik, ödüllendirme, yasal ve son olarak zorlayıcı gücü kullanmalarını gerektiğini belirtmişlerdir.

**Anahtar sözcükler:** Güç Stilleri, Örgütsel Kontrol, Öğretmen.

**Abstract:**

The aim of this study is to determine teachers' perspective serving in primary, secondary and high schools in regard to the control mechanisms (charismatic power, rewarding power, expertise power, coercive power, and legal power) used by school principals when they manage the schools. This research was carried out in the phenomenology pattern which is one of the qualitative research methods. The study group consists of 21 teachers serving in public schools in Elazığ during 2018-2019 academic year. The data were obtained through semi-structured interviews and content analysis method was employed in the analysis. The participant teachers reported that the principals mostly used legal power as they managed the school, which is followed by expertise, charismatic, rewarding, and coercive power. In addition, while they put emphasis on the necessity of legal power which ensures that there is no problem in terms of official functioning, they also pointed out the importance of expertise and rewarding power. Moreover, participants stated that although the power styles used by school principals had positive effects on teachers' professional performance, commitment, and dedication, it also had negative effects as well. The participant teachers listed control mechanisms that school principals should use according to their severity as following: expertise, charismatic, rewarding, legal, and finally coercive power.

**Keywords:** Power Styles, Organizational Control, Teacher

## Giriş:

Örgütlerin varlıklarını sürdürülebilmeleri, varoluş nedenlerinin gerçekleştirilmesine bağlıdır. Yöneticiler, örgütün varlık sebepleri olan ortak amaçların gerçekleştirilme düzeyini artırmak için örgütsel kontrole önem vermektedir. Farklı ihtiyaçları, farklı tecrübeleri, farklı alışkanlıkları olan ve her biri farklı sosyal çevreden olan işgörenlerin, örgütsel amaçlar ortak paydasında buluşabilmeleri, bu farklılıklarının kontrol altına alınmasıyla gerçekleşecektir. Örgütsel anlamda kontrol; örgütsel hedeflerle örgütün mevcut durumunun karşılaştırılarak gerekli düzenlemelerin ve değişikliklerin yapılmasıdır (Rue and Byars, 1995).

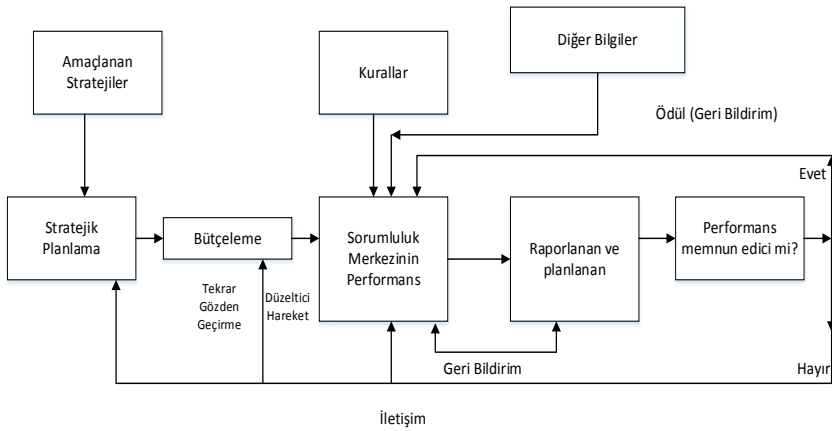
Örgütsel kontrol, örgütsel amaçların gerçekleştirilme düzeyini artırırken, örgütsel amaçlardan sapmayı azaltması beklenen bir durumdur. Bu sayede örgütlerin etkililiğine pozitif katkı sağlayacaktır. Örgütsel kontrol, amaç-araç ilişkisi ve örgütsel etkililiğin ölçümü, izlenmesi bakımından örgütsel yapıyı ifade eder (Ouchi, 1977). Örgütün alt birimlerinin koordine edilmesiyle (Lebas and Weigenstein, 1986), örgütün sahip olduğu kaynaklar örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için optimum koşullarda kullanılacaktır (Song, 2005). Bu bakış açısıyla örgütsel kontrol; örgütsel amaçları gerçekleştirmek için örgüt ile işgörenler arasında bir bağ oluşturma (Ouchi, 1977) sürecidir ve bir yönetim fonksiyonudur. Örgütsel kontrolün eğitim örgütlerinde temelini güç ve otorite oluşturur (Hoy and Miskel, 2008). Güç, işgören davranışlarında değişimi gerçekleştirebilir. Örgüt içerisinde gücün oluşması etkisi, işgörenlerin örgüte bağlılıklarıyla ilişkilidir. Bu durumu Mintzberg (1987), işgörenlerin örgüte ve birbirlerine bağlılık düzeylerinin artması ile birinin diğeri üzerinde etki oluşturması olarak betimlemektedir. Günlük yaşamda ve örgüt içerisinde bireylerini birbirlerini etkilemeye çalışması insanların doğası gereğidir. Bu etkiyi sağlayan obje olarak karşımıza güç kavramı çıkmaktadır. Bireylerin sosyal hayatlarındaki tutum ve davranışları üzerinde güç ilişkilerinin etkilerinin olduğu ve sosyal ilişkilerde güç ilişkilerinin bir yansıması niteliğinde olduğu söylenebilir (Hall, 1977:197; Milton, 2000). Güç kavramı örgütte yer alan bireylerin davranışlarının kontrolünün sağlanması, yönetilmesi ve etkilenmesi boyutudur (Schermerhorn, Hunt and Osborn, 2002). Başka bir tanımla güç örgütte yer alan kişi veya grubun, örgütün diğer üye veya gruplarını etkileyerek, onları yönetmesi, kontrol etmesi olarak tanımlanabilir (Lee and Low, 2008). Başkalarının davranışlarını etkileme yeteneği olan güç (Ott, 1996) ile etki, bireylerde meydana gelen psikolojik değişimi tanımlar (French and Raven, 1996).

Örgütsel amaçların yerine getirilmesi için yöneticiler, işgörenler üzerinde dışarıdan etkileme kaynağı olarak standartlar, kurallar, politikalar ve süreçleri belirleyerek farklı kontrol sistemlerini kullanırlar. Örgütlerin kurmaya çalıştıkları kontrol sistemleri ile işgörenleri etkilemeye çalışılır (Manz and Neck, 1991). Örgütsel kontrol ile örgüt içerisinde ödül ve ceza (Tushman and Romanelli, 1985), yöneticilerin sıklıkla kullandığı formal kontrol mekanizmalarıdır (Floyd and Lane, 2000). Formal kontrol mekanizmalarının yanında yöneticiler kişisel, sosyal ve kültürel

kontrol yoluyla informal kontrolü de sağlayabilirler (Jaworski, 1988). Eğitim örgütlerinde yöneticilerin en önemli aracı sahip oldukları güçtür.

Yasal yetkiyi bir güç olarak gören okul yöneticileri örgütsel kontrolün makamdan kaynaklandığı görüşündedirler. Ancak yasa ve yetki ile varlığını gösteren kontrol, örgütlerde katı bir yönetimi gerektirir (Güngör, 2008). Toplumsal bir ihtiyaç olarak ortaya çıkan okullar (Celkan, 2018) yetişmiş neslin, henüz yetişmemiş üzerinde bıraktığı etkiyi kalıcı kılmayı amaçlar. Okulların bu amaçlarını gerçekleştirebilmesi için sürekli kontrol altındadır (Peca, 1986). Yani eğitim örgütlerinde örgütsel kontrol süreklilik arz eder.

Örgüt açısından bu denli olan örgütsel kontrol, sistematik bir süreçtir. Örgütsel kontrol süreci şekil 1’de yer almaktadır:



Şekil 1. Yıldırım, S. K., ve Karabey, C. (2017). Etik İklim ve Örgütsel Kontrol Mekanizmalarının Sanal Kaytarma Davranışı Üzerindeki Etkisinde Örgütsel Sizinmin Aracılık Rolü . Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Bu araştırmanın amacı Elazığ ili merkez ilçede farklı okullarda görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin okulu idare ederken kullandıkları kontrol mekanizmalarını (karizmatik güç, ödüllendirme gücü, uzmanlık gücü, zorlayıcılık gücü, yasal güç) nasıl değerlendirdiklerini belirlemeye çalışılmaktadır. Bu amaçla öğretmenlerden aşağıdaki sorulara yanıt vermeleri istenmiştir.

Okul müdürünüz okulu yönetirken zorlayıcı, ödüllendirme, yasal, uzmanlık ve karizmatik, güç türlerinden hangisi/hangilerini kullanıyor. Örneklerle açıklayınız.

Okul müdürünüzün kullandığı kontrol mekanizmalarını, aşağıda yer alan başlıklarda değerlendiriniz,

Mesleki performansımı olumlu/olumsuz etkilemekte, çünkü:

Okuluma bağlılığımı olumlu/olumsuz etkilemekte, çünkü:

Okuluma adanmışlık düzeyini olumlu/olumsuz etkilemekte, çünkü:

İdeal bir okul müdürü hangi kontrol mekanizmalarını kullanmalı, önem derecesine göre yazınız.

#### Yöntem:

Nitel araştırma metodolojisine uygun olarak yapılan bu çalışmada, “olgu bilim” deseni kullanılmıştır. Gözlem; görüşme ve doküman incelemesi şeklinde nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı olgu bilim deseni, olay ve algıların kendi doğal ortamlarında bütüncül ve gerçekçi biçimde ortaya konularak yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu görüşme tekniğinin, araştırmacı tarafından önceden hazırlanan görüşme protokolüne bağımlı olarak işletilmesi sebebi ile sistematik ve karşılaştırılabilir veriler elde edilmesini sağlaması diğer tekniklere göre avantaj sağlamaktadır (Karasar, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Olgu bilim araştırmalarında aslında bilinen fakat derin ve ayrıntılı bilgiye sahip olmadığımız olgular ön plana çıkarılır (Groenewald, 2004; Yıldırım ve Şimşek 2013). Bu tür araştırmaların amacı, belirli bir gerçeği veya olguyu yorumlarken insanların kullandıkları farklı kavramları tanımlamaktır. Bu şekilde belirlenen olgu üzerindeki farklı anlayışlar meydana çıkarılır ve kavramsal olarak kategorilere ayrılarak sınıflandırılır (Çepni, 2010).

#### Çalışma Grubu:

Çalışma grubu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezinde farklı eğitim düzeylerindeki ve farklı türlerde (ilkokul, ortaokul ve lise) okullarda görev yapan 21 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken hedef örnekleme türlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum örnekleme türü farklılık olan olaylar arasındaki ortak ve benzer yanların tespitinde yardımcı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Tablo 1. Katılımcıların Bireysel Özellikleri

Cinsiyet	Kadın	12
	Erkek	9
Görev Yaptıkları Okul Türü	İlkokul	3
	Ortaokul	5
	Lise	13
Mesleki Kıdemleri	0-5 Yıl	5
	6-10 Yıl	6
	11-15 Yıl	6
	16-20 Yıl	3
	21 Yıl üzeri	1

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubu içerisinde bulunan katılımcıların 9'u (~ %42,85) erkek ve 12'si (~ %57,15) kadındır. Okul türlerine göre 3 öğretmen (~ %14,28) ilkokul, 5 öğretmen (~ %23,80) Ortaokul ve 13 öğretmen (~ %61,90) lise görev yapmaktadır. Mesleki kıdemlerine göre 5 öğretmen (~ %23,80) 0-5 yıl, 6 öğretmen (~ %28,57) 6-10 yıl, 6 öğretmen (~ %28,57) 11-15 yıl, 3 öğretmen (~ %14,28) 16-20 yıl ve 1 öğretmen (~ %0,47) ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptirler.

### **Verilerin Analizi:**

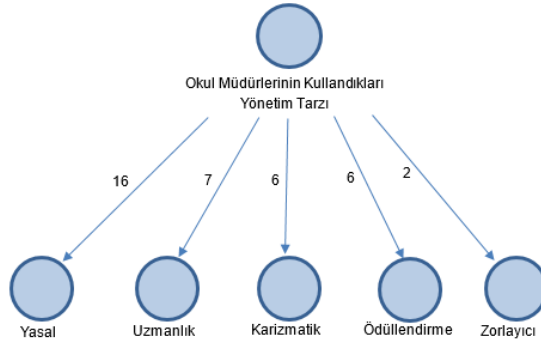
Araştırma kapsamında öğretmenlerle ön görüşmeler yapılarak gönüllü olduğunu belirten öğretmenler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Hazırlanan görüşme formları yazılı doküman haline getirilerek, araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlere verilmiştir. Görüşme formları ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmış ve elde edilecek olan verilerin bilimsel bir araştırma kapsamında kullanılacağı ve formların üzerine kimlik bilgilerini yazmamaları belirtilmiştir. Katılımcılara dağıtılan formlar on gün içerisinde geri toplanmıştır. Araştırmaya katılan gönüllü öğretmenlerden toplanan formlar "K1, K2, K3, ..., K21" biçiminde kodlanarak, dijital ortama aktarılmıştır. Dijital ortamdaki veriler doğrultusunda katılımcı görüşleri gruplandırılmış ve temalar oluşturulmuştur. Katılımcı görüşleri en yakın ve uygun biçimde temalara atanmıştır. Katılımcı görüşleri birden fazla temayı temsil edebildiği için toplam görüş miktarı katılımcı sayısından fazla olmuştur. Araştırmada önem arz eden ve önemli görülen görüşler aslına uygun olarak aktarılmıştır. Araştırmada yer alan öğretmenlerin doğal ve objektif görüşler sunabilmeleri amacıyla her bir katılımcıya benzer düzeyde açıklamalar yapılarak, benzer davranışlar sergilenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada toplanan verilerin analizi için nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Bu inceleme yönteminde katılımcılardan alınan yazılı, sözlü ve nesnel verilerin araştırmacılar tarafından analiz edilme yaklaşımına sahiptir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu yöntem ile toplanan verilerde benzer görüşler, gruplar ve temalar birleştirilerek, sonuçlar anlaşılır düzeye getirilir (Weber, 1990). Araştırmanın güvenilirliği araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) "Uzlaşma Yüzdesi (P) = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılarak ~%93 olarak belirlenmiştir. Nitel araştırmalar için uzlaşma yüzdesi formülünden elde edilen değer %70 ve üzerinde olması (Miles and Huberman, 1994), araştırmanın güvenilir olduğunu gösterdiğinden, bu araştırmanın yeterli düzeyde güvenilir olduğu belirlenmiştir.

### **Bulgular:**

Katılımcılara ilk olarak "Okul müdürünüz okulu yönetirken zorlayıcı, ödüllendirme, yasal, uzmanlık ve karizmatik, güç türlerinden hangisi/hangilerini kullanıyor. Örneklerle açıklayınız." Sorusu yöneltilmiş ve katılımcılardan gelen görüşler doğrultusunda oluşturulan temalar Şekil. 2'de verilmiştir.

## Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Örgütsel Kontrol Mekanizmalarından Güç Stilleri



Şekil 2. Okul müdürlerinin okulu yönetirken kullandıkları güç türleri

Katılımcıların görüşlerine göre okul müdürlerinin yönetimde kullandıkları güç türleri, yasal (n=16), uzmanlık (n=7), karizmatik (n=6), ödüllendirme (n=6) ve zorlayıcı (n=2) şeklinde oluşmuştur. Elde edilen bulgulara göre okul müdürleri çoğunlukla okulu yönetirken yasal gücü kullandıkları görülmektedir. Okul müdürlerinin okul idaresinde alınan kararları, olumlu veya olumsuz durumlarda bir yasal dayanakla desteklediklerini belirtmişlerdir. Bu şekilde olan bir yönetim tarzının bazı öğretmenler tarafından olumlu karşılanmasının yanı sıra bazı öğretmenler tarafından eleştirildiği görülmüştür. Okul müdürünün uzmanlık gücünü kullandığını belirten öğretmenlerin bu durumun olumlu etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin alanında uzman olmasının, mevzuata hâkim olmasının kendilerini çalıştıkları ortamda güven kaynağı olduğunu belirtmişlerdir. Karizmatik gücü kullanan okul müdürlerinin, okul içerisindeki ikili ilişkilerde etkili olduğunu ve bunun öğretmenlere ve okul iklimine olumlu yansımalarının olduğunu belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin ödüllendirme gücünü kullandığı yönünde görüş bildiren öğretmenlerin, bu durumdan memnun olduklarını ve kendilerini motive ettiğini belirtmiş, fakat bu gücü kullanırken verilen ödülün resmi bir nitelik kazandırılmasının daha etkili olacağını vurgulamışlardır. Öğretmenlerden okul müdürlerinin zorlayıcı güç kullandığını belirten katılımcıların, bu durumun kendilerini olumsuz etkilediğini, motivasyonlarını düşürdüğünü belirtmişlerdir. Bu veriler doğrultusunda öne çıkan görüşler şöyledir.

**K11:** Şu anki okul müdürümüzün yönetim türlerinden “yasal gücü” kullandığını düşünüyorum. Okulu tüm birimleriyle yönetirken alışlagelik yöntemlerin dışına çıkmıyor. Uygulamalarda yeni bir fikir üretme eğilimi sergilemiyor. Kuralların uygulanmasıyla ilgili ortaya çıkan pürüzlerde muhatapları dinlemek ve onları etüt etmek yerine sadece MEB’in kendisine verdiği yasal gücü kullanıyor.

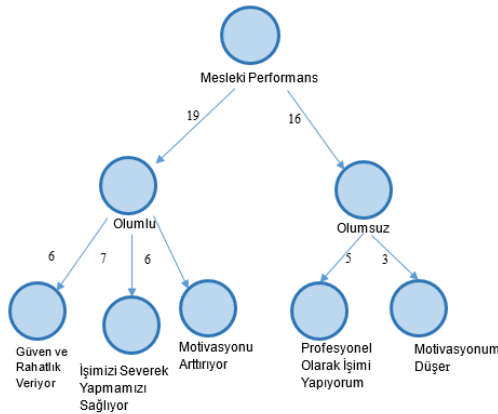
**K16:** Yasal gücü kullanıyor. Okulda oluşan olağan üstü tüm durumlarda klasik yöntemler ne diyorsa o uygulanıyor. Problem çözme becerisinin yetersiz kaldığını düşünüyorum. Örneğin nöbetini tutmayan ya da derse vaktinde girmeyen öğretmenler oldu mu tüm öğretmenlere genel uyarı yapıyor. Buda işini yapan öğretmenleri ra-

hatsız ediyor. Oysa soruna sebep olan bireyler uyarılsa daha etkili olacağını düşünüyorum. Böyle durumlarda uzmanlık gücünün kullanılmasını gerekirken yasal gücü ve yöntemleri kullanması çoğu kere çalışanların şevkini kırıyor.

**K9:** *Müdürüm okulu yönetirken ödüllendirme, yasal, karizmatik güç yöntemlerini kullanıyor. Okulum çok büyük olduğu için Müdür sabahları okulun girişinde durarak okula giren öğrenci ve personel kendine gösteriyor. Gün içinde de okulun içinde gezerek kendi gücünü hissettiriyor ayrıca çalışan personeli takdir ederek ve ödüllendirerek çalışmayan personeli de zorlayarak çalışmaya teşvik ediyor. Yönetim sürecinde açık ve adil davranmaya çalıştığı için okulda personelin çoğu tarafından takdir ve destek alıyor. Okulun imkânları ile herhangi tadilat vb. bir çalışma olduğunda ihtiyaç varsa kendisi de işin içinde yer alarak o işle ilgili tüm personelin motivasyonunu ve verimini artırıyor. Ben yöneticiliğin farklı kişisel özellikler gerektiren bir yetenek işi olduğunu düşünenlerdenim. Yönetimin de hangi enstrümanlarla değil de mevcut enstrümanların nasıl kullanıldığı ile ilgili bir durum. Okulumun müdürünün gerekli yeteneklere sahip olduğunu ve elindeki güç enstrümanlarını uygun yerde ve zamanda kullanarak okulu yönetmeye çalıştığını düşünüyorum.*

**K21:** *Karizmatik güç kullanıyor. Herhangi bir işi yaptırmak istediği zaman sadece görünmesi yetiyor. Kişisel ilişkileri üst düzeyde olduğu için personeli kontrol etmesi çok zor olmuyor.*

Araştırma kapsamında öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç türleri konusunda görüşlerini aldıktan sonra, kullanılan güç türlerinin öğretmenlerin mesleki performanslarına, okula bağlılık ve adanmışlık düzeylerine nasıl yansıdığını tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla ilk olarak öğretmenlerden “Mesleki performansımı olumlu/olumsuz etkilemekte, çünkü” açıklamaları istenmiştir. Elde edilen görüşler gruplandırılarak temalara yerleştirilmiştir. Katılımcı görüşleri, olumlu (n=16) ve olumsuz (n=19) olmak üzere iki gruba ayrılmış ve göre oluşturulan temalara Şekil 3’de yer verilmiştir.



Şekil 3. Okul müdürlerinin kullandıkları güç türlerinin öğretmenlerin mesleki performansını olumlu/olumsuz etkileri

Okul müdürlerinin güç kullanım yöntemlerinin mesleki performanslarına olumlu yansımaları belirten öğretmenlerin görüşleri, işimizi severek yapmamızı (n=7), motivasyonumuzu artırıyor (n=6) ve güven ve rahatlık veriyor (n=6) şeklinde temalandırılmıştır. Bu yönde görüş bildiren öğretmenlerin okul müdürlerinin alanında uzman olmasının, etkili iletişim yöntemlerini kullanmasının, yaptıkları çalışmalarda kendilerine destek vermesinin ve başarılı uygulamaları ödüllendirmesinin, kendilerini güdülediğini ve mesleklerini daha içten yapmalarını sağladığını ve motivasyonlarını arttırdığını dile getirmişlerdir. Ayrıca okul müdürlerinin okul müdürlerinin uzmanlık bilgisinin yeterli düzeyde olmasının yasal sorumluluklarını sorunsuz yerine getirmesinin okuldaki güven ortamını arttırdığını ve güvenli bir çalışma ortamı sağladığını belirtmişlerdir.

Mesleki performanslarını olumsuz yönde etkilediği yönünde görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri, olumsuz (n=8), profesyonel olarak işimi yapıyorum (n=5) ve motivasyonum düşer (n=3) şeklinde temalandırılmıştır. Olumsuz yönde görüş bildiren öğretmenler, okul müdürlerinin alanında uzman olmamasının, okulda sadece yasal prosedürleri uygulamasının, yetersiz iletişim becerilerinin olmasının, kendilerini olumsuz etkilediğini ve okulda sadece görevlerini yaptıklarını ekstra herhangi bir çaba sarf etmediklerini belirtmiş ayrıca motivasyonlarını düşürdüğünü dile getirmişlerdir. Bu görüşme sorusunda öne çıkan bazı cevaplar şöyledir.

**K1:** *Olumlu etkilemekte çünkü müdürümüzün bir işi yaptırırken kullandığı yumuşak dil ve üslup, gönüllülük olgusunu geliştirmektedir.*

**K2:** *Olumlu etkilemektedir. Müdürümüzün destekleyici, önem verici yaklaşımı kendimizi, fikirlerimizi değerli hissederek mesleğimizi severek yapmamızı sağlamaktadır.*

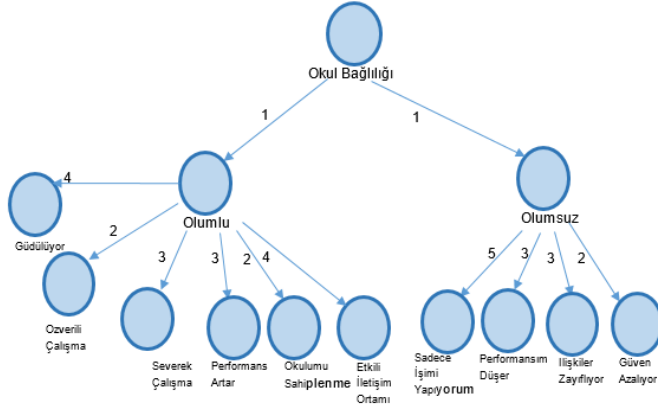
**K9:** *Okul müdürüm personeli takip ediyor ancak bu takip rahatsız edici boyutta değil bu nedenle ben müdürün beni takip etmesinden rahatsız değilim. Aksine işini yapmayan personelin bu takiplerle tespit edilmesi okulun işlerin daha düzenli yürütmesini sağlayacağı için ben memnun oluyorum yani mesleki performansım olumlu etkiliyor. İşini aksatan personel de sürekli takibe takıldığı için durumu ortaya çıkıyor. Bu nedenle sürekli takip edildiklerini düşünüyorlar. Ayrıca kısa süreli okuldan ayrılmamızı gerektiren bir durumda izin istediğimiz de herkese izin veriyor. Ancak idarenden habersiz veya suiistimal edecek şekilde izin isteyenlere izin vermiyor. Yani personelin samimiyetine göre muamele ediyor. Bu durumu da olumlu bir yaklaşım olarak değerlendiriyorum. Yine suiistimal eden personel bu durumdan rahatsızlık duyuyor. Rahatsızlık duyan personel sayısı istisna sayılabilecek sayılarda. Ayrıca müdür ve yardımcıları tam bir ekip olarak çalışıyorlar. Müdür yardımcıları da yüksek bir motivasyona çalıştıkları için okuldaki işler daha kolay ve daha verimli yürüyor.*

**K14:** *Mesleki performansımı olumsuz etkilemektedir. İnsani olan bazı durumlarda bile profesyonel çerçevede baktığı için bende okul işlerinde üzerime düşen görevleri profesyonel biçimde çözüyorum.*



**K16:** Yaşanılan her durumda yasal gücün kullanılması performansımı olumsuz etkiliyor. Ancak sorumluluğunu bilmeyen öğretmenlerde etkili oluyor herhalde. Eğitim ortamı gönüllülükle zenginleşir. Zorlamalar yasal güç kullanmalar gönülsüzlüğü de beraberinde getirir. Çoğu kez hatta her şeyi kuralına göre yaptım, fazlasını da yapmam diyebiliyorsunuz. Hatta yıllar geçtikçe takdir edilmemek, destek görmemek yüzünden ilk yıllardaki idealistlik yerini, sallabaşını al maaşını durumuna bırakıyor maalesef.

Aynı soru kapsamında farklı bir görüş olarak, öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç türlerinin okula bağlılık düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla “Okulumla bağlılığımı olumlu/olumsuz etkilemekte, çünkü” açıklamaları istenmiştir. Öğretmenlerden gelen cevaplar gruplandırılarak Şekil 4’te oluşturulan temalara yerleştirilmiştir.



Şekil 4. Okul müdürlerinin kullandıkları güç türlerinin öğretmenlerin okula bağlılıklarına olumlu/olumsuz etkileri

Öğretmen görüşleri olumlu (n=18), olumsuz (n=13) olarak iki farklı gruba ayrılmıştır. Olumlu görüşler şöyledir; Güdüyor (n=4), etkili iletişim ortamı (n=4), severek çalışma (n=3), performans artar (n=3), özverili çalışma (n=2) ve okulumu sahiplenme (n=2) şeklindedir. Olumlu yönde görüş bildiren öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilediği tutum ve davranışların olumlu olması, alınan kararlarda öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınması, kendilerini rahat hissetmelerini sağladığı ve okulun önemli bir parçası olarak gördükleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca uyumlu çalışma ortamı ile okul içerisinde olumlu bir iklimin oluşturularak, rahat bir çalışma ortamı sağladığını belirtmiş ve bu durumun motivasyonlarını, performanslarını ve en önemlisi işlerini severek yapmalarını sağladığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin okula bağlılığı noktasında olumsuz yöndeki görüşler şöyledir; sadece işimi yapıyorum (n=5), performansım düşer (n=3), ilişkiler zayıflıyor (n=3)

ve güven azalıyor (n=2) şeklinde olmuştur. Okul müdürünün öğretmenler ile yeterli iletişim kurmaması, güç mekanizmalarından sadece bir veya birkaçını kullanması, öğretmenlerin dile getirdikleri sorunların çözülmemesi, okul müdürünün kendi kişisel çıkarlarını ön planda tutması ve okulda gerekli olan güven ortamının sağlamamasından ötürü öğretmenler sadece standart görevlerini yaptıklarını, performanslarının düştüğünü, kurumdaki ilişkilerin zayıfladığını ve kuruma olan güvenin azaldığını belirterek, okula bağlılıklarının olumsuz etkilendiğini ifade etmişlerdir. Bu noktada olumlu ve olumsuz görüşlerden bazıları şunlardır:

**K20:** *Okulumla bağlılığımı olumlu etkilemekte. Çalışma ortamında okul idaresinin gücünü görmek ve etkilerini hissetmek, daha rahat görev yapmamı sağlıyor.*

**K18:** *İşimi severek yaptığımı söyleyebilirim. Tabii okulda her durumda yardımcı olacak ve tecrübesiyle bana yol gösterecek bir müdürün olması olumlu etkiliyor. Bu da okula bağlılığımı artırıyor.*

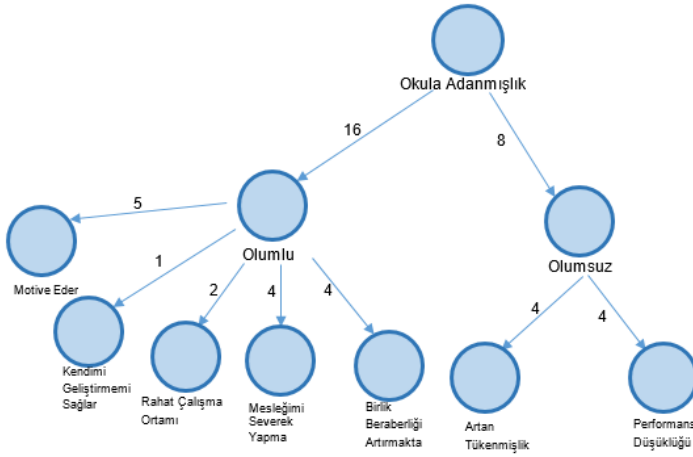
**K7:** *Planladığım ve üretmek istediğim etkinlik, iş ve işlemlerde destekleri okula bağlılığımı artırıyor. Öğretmenin okuluna olan bağlılığını ilk sırada idarecileri sonrasında ise mesleki arkadaşlıkları ve öğrencileri sağlar. Bunların olmadığı bir okulun fiziki şartları ne kadar elverişli olursa olsun öğretmenden olumlu bir bağlılık ve iyi bir performans beklemek imkânsızlaşır.*

**K19:** *Okul müdürü ve idari personel yeterince öğretmenlerle iletişim kurmuyor. Öğretmenlerin sorunlarını çözmek adına büyük bir çaba göstermiyor. Öğretmenlerin okulu benimsemesi, performanslarının artması ve okula bağlılıklarının artması için pratik çözümler üretilmeli ve öğretmenlere değerli oldukları hissettirilmelidir.*

**K11:** *Okula sadece işim ve geçim kaynağım mantalitesiyle bakıyorum. İşime aramda duygusal bir bağım yok. Kendi okul işlerim ve sorumluluklarım dışında başka hiçbir işi sorumluluğummuş gibi algılamıyorum. En basit ifadeyle dersimi anlatıp çıkarım düşüncesindeyim.*

**K17:** *Olumsuz. Okulun sadece yasalara ve yönetmeliklere göre yönetilmesi okuldaki iletişimin zayıf, güven ortamının olmaması okula bağlılığımı azaltmaktadır.*

Sorunun devamı olan öğretmenlerin okula adanmışlık düzeyinin okul müdürlerinin kullandıkları güç türlerinden nasıl etkilendiğini belirlemek adına “Okulumla adanmışlığımı olumlu/olumsuz etkilemekte, çünkü” açıklamaları istenmiştir. Öğretmenlerden gelen cevaplar gruplandırılarak Şekil 5’te oluşturulan temalara yerleştirilmiştir.



Şekil 5. Okul müdürlerinin kullandıkları güç türlerinin öğretmenlerin okula adanmışlıklarına olumlu/olumsuz etkileri

Öğretmenlerin okula adanmışlığı konusunda görüşler olumlu (n=16), olumsuz (n=8) şeklinde gruplandırılmıştır. Bu gruplar kendi içerisinde gruplandırılmış ve olumlu görüşler şu temalara yerleştirilmiştir. Motive eder (n=5), birlik beraberliği arttırmakta (n=4), mesleğimi severek yapma (n=4), rahat çalışma ortamı (n=2), kendimi geliştirmemi sağlar (n=1) şeklindedir. Bu görüşler doğrultusunda okul kültürünün oluşturulduğu, okul müdürünün öğretmenlere güven ve rahat bir çalışma ortamı sağladığı durumlarda, öğretmenlerin bu durumdan olumlu etkileneceğini, motive olduklarını ve işlerini severek yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu tarz ortamlarda öğretmenlerin daha üretken olacakları, bu durumun öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu etkileyeceği belirtilmiştir.

Bu görüşme sorusu için olumsuz fikir beyan eden öğretmenlerin görüşleri, artan tükenmişlik (n=4) ve performans düşüklüğü (n=4) temalarına yerleştirilmiştir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin güç yönetimini yetersiz gördüğü durumlarda tükenmişliklerinin artacağını ve performanslarının olumsuz yönde etkileneceğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu durumun öğretmenlerin kurumlarına aidiyet, güven hissetmemeleri, düşük motivasyona sahip olmalarına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda ön plana çıkan görüşler şöyledir.

**K21:** Okulumda adanmışlık düzeyimi olumlu etkilemekte. Çünkü bulunduğumuz ortam itibari ile birbirine saygılı, birbirini destekleyen yöneticiler ve öğretmenlerle birlikte çalışmaktayım.

**K18:** Okul kültür yerleşmiş bir kurumda çalışılınca müdürde işinde uzman biri olunca eğitimle nelerin değişebileceğini görünce bütün aklımı ve enerjimi okula adayabiliyorum. Aksi durum olsaydı şevkim kırılırdı.

**K7:** İdarecilerin öğretmene olan güveni ve desteği öğretmenin okula olan adanmışlığını güçlendirir. Okulumun idare kadrosu sayesinde okula adanmışlığım olumlu yönde ilerlemektedir. Ben bir öğretmen olarak okulda yaptığım veya yapacağım eğitsel faaliyet ve eğitimde aidiyet içerisinde olduğumun bilincinde kendimi daha çok geliştirecek sürdürdüğümde kuşku duymuyorum.

**K5:** *Olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin geneli mesleki tükenmişlik yaşamaktadır. Okulumuzda da bu hava hâkim. Okulun bu durumu adanmışlık düzeyimizi olumsuz etkilemektedir. Milli eğitim politikalarının öğretmen aleyhinde olması her geçen gün bürokrasinin, paydaşların öğretmen üzerindeki baskıları okul yöneticilerinin kıfayetsizlikleri bizim okulumuza ait bakış açımızı olumsuz etkilemektedir.*

**K11:** *Kusursuz bir okul veya kusursuz öğrenciler hayalim yok. Biliyorum ki tek başına kürek çekmenin pek bir anlamı yok. Veya tek başına çabalasam da bunu görüp takdir eden birileri yok. Kısacası düzenin bir parçasıyım diyebilirim.*

Araştırma kapsamında öğretmenlere ideal okul müdürlerinin sergilemesi gereken güç türlerini sıralamaları istenmiştir. Bu kapsamda gelen görüşler Tablo 2’de gösterilmiştir.

	1.	2.	3.	4.	5.
Uzmanlık	14	2	4	1	0
Karizmatik	3	9	5	4	0
Yasal	1	5	4	10	1
Ödüllendirme	3	5	8	5	0
Zorlayıcı	0	0	0	1	20

**Tablo 2.** İdeal bir okul müdürünün önem derecesine göre kullanması gereken kontrol mekanizmaları

Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin ideal bir müdürün öncelikle alanında uzman olması gerektiğini belirtmişlerdir. Okul müdürünün yeterli mesleki bilgi ve deneyime sahip olmasının en önemli unsur olduğu görülmektedir. Bir müdürün, öğretmenler tarafından yeteri düzeyde bilgili ve tecrübeli algılanıyorsa öğretmenler tarafından kabul görülmesi kolaylaşabilir. İkinci sırada ise karizmatik güç gelmektedir. Bu noktada okul müdürünün etkili iletişim becerilerine sahip olması, liderlik vasıflarını taşıması, öğretmenlerin motivasyonu artırarak desteklemesi gerektiği görülmektedir. Bir sonraki sırada ödüllendirme gücü gelmektedir. Bu gücün öğretmenler açısından önemli olduğu, alınan görüşlerde de ön plana çıkmaktadır. Yapılan başarılı çalışmaların desteklenmesi ve takdir edilmesi ve ödüllendirilmesinin, öğretmenlerin motivasyonlarını arttırdığı ve performanslarını olumlu etkilediği belirtilmiştir. Okul müdürünün başarılı öğretmenleri takip etmeli ve adil bir şekilde ödüllendirme yapması gerektiği belirtilmiştir. Dördüncü sırada yasal güç gelmektedir. Bu gücün yersiz kullanılmasının öğretmenleri tükenmişliğe ve sessizliğe ittiği belirtilmiştir. Resmi yani makamdan gelen gücün

yalnız başına kullanılmasının öğretmenler tarafından olumsuz karşılandığı belirtilmiştir. Son sırada zorlayıcı güç yer almaktadır. Öğretmenlerin bu gücün kullanılmasından memnun olmadıkları, zorunlu olmadıkça kullanılmaması gerektiğini belirtmişlerdir.

### **Sonuç ve Öneriler:**

Bu araştırmada öğretmenlerin çalıştıkları okullarda görev yapan okul müdürlerinin yönetim amaçlı kullandıkları güç türleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseninde, Elâzığ ili merkez ilçede ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 21 öğretmenin maksimum örnekleme yöntemiyle çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırma nitel araştırma paradigması olan içerik analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen bulgularda öğretmenlerin okul müdürlerinin en fazla yasal gücü (n=16) kullandıklarını ardından uzmanlık (n=7), karizmatik (n=6), ödüllendirme (n=6) ve zorlayıcı (n=2) güçleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin yasal gücü kullanmalarının, okulun idaresinde resmi işleyişin aksamaması, mevzuata uygun işlemlerin yapılmasının okulda yasal güven ortamının sağlanması açısından olumlu olduğunu, fakat yasal güç ile birlikte kullanılması gereken uzmanlık veya karizmatik güç öğelerinin ihmal edilmesinin olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin kullandığı en önemli gücün yasal güç olduğu benzer çalışmalarda da görülmektedir (Deniz ve Çolak, 2008; Zafer, 2008; Aslanargun, 2009; Helvacı ve Kayalı, 2011; Yılmaz ve Altinkurt, 2012; Memduhoğlu ve Turhan, 2016).

Okul müdürlerinin öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlamak için yasal otoriteyi tercih etmektedirler (Hassenboehle, 2004). Yasal gücün otoriteyi temsil ettiği (Şimşek, 2005), bürokratik özelliklerin ön planda olduğu kültür yapısına sahip olduğu toplumlarda yasal gücün etkin olması doğal karşılanmalıdır (Koşar ve Çalık, 2011). Okuldaki yasal gücün etkisi ile kuralların ve prosedürlerin ön planda olması, öğretmenlerin algılarındaki bürokratik yapıyı pekiştirmektedir. Ayrıca bürokrasinin ve mevzuatın yoğun şekilde etkisi altında olan okullarda öğretmenlerin yasal haklarını bilen ve koruyabilecek düzeyde bilgi ve donanımına sahip bir idareci ile çalışmak istedikleri görülmektedir.

Okulu yöneten idarecinin öğretmenler tarafından saygınlık kazanmış olması, onları güdülemesi, motive etmesi, onların sorunlarını dinlemesi ve çözüme ulaştırması, örnek alınacak bir rehber olması gerektiği görülmektedir. (Peker ve Ay-türk, 2000: 292). Karizmatik güç türünün kişilik ile ilgili olması (Aşan ve Aydın, 2006: 272) ve okullarda bireylerin çok fazla etkileşim içinde olması önemli bir unsurdur. Bu sebeple informal yanının gücü göz önüne alındığına, formal ilişkilerin ötesinde karizmatik gücün özelliklerini kullanabilen bir müdürün, öğretmenleri daha fazla güdeleyeceği ve motive edeceği söylenebilir.

Okulların etkililiğini ve verimliliğini arttırmada önemli değişkenlerden biri

olan okul müdürlerinin yönetim türleri ve güç kullanma türlerinin olduğu varsayılarak (Titrek ve Zafer, 2009), okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki performansları, okula adanmışlığı ve okula bağlılığı üzerinde olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticisinin güç türlerini iyi kullandığı ve etkili iletişim içerisinde olumlu bir okul iklimi oluşturduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olduğu, işlerini severek yaptıkları, performanslarının yüksek olduğu ve çalıştıkları kurumlarda kendilerini güvende ve rahat hissederek özverili şekilde çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bunun aksine yöneticilerin güç türlerini yerinde veya yetersiz kullanmaları, yeterli mesleki ve uzmanlık bilgisine sahip olmamaları nedeniyle, öğretmenlerin bu durumdan olumsuz yönde etkilendiklerini belirlenmiştir. Bu durumun öğretmenlerin motivasyonlarını, performanslarını, okula adanmışlık ve bağlılık düzeylerini düşürdüğünü belirlenmiştir. Bu konuda yapılan çalışmalarda bu sonucu destekler niteliktedir (Kul ve Güçlü, 2010; Koşar ve Çalık, 2011; Akyüz ve Kaya, 2015).

Okul müdürlerinin kullandıkları güç türlerinden her biri ayrı bir araştırma konusu olarak incelenerek, farklı güç türlerin öğretmenler üzerindeki etkileri araştırılabilir. Öğretmenlerin mesleki kıdem, yaş cinsiyet ve okul türlerine göre okul müdürlerinin kullandıkları güç türlerinin etkileri incelenebilir. Ayrıca okul türüne göre kullanılan güç stillerinin okul iklimini nasıl etkilediği ve okulun akademik başarısına katkıları araştırılabilir. Akademik yönden başarılı okullardaki okul müdürlerinin kullandıkları güç stillerinin bu başarıdaki payı araştırılabilir. Okul müdürlerinin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türlerine göre kullandıkları güç stilleri arasındaki ilişkiler araştırılabilir.

**Kaynakça:**

AKYÜZ, Bülent. ve Nihat. KAYA, (2015), “Kamu Çalışanlarının İş Tatmini Üzerinde Liderin Güç Kaynaklarının Rolü”, **Journal of Administrative Sciences/ Yönetim Bilimleri Dergisi**, XIII, 25:71-90.

ASLANARGUN, Engin, (2009), “İlköğretim ve Lise Müdürlerinin Okul Yönetiminde Kullandığı Güç Türleri”. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi**, Ankara.

ÇEPNİ, Salih, (2010), **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş**, Akademi Kitabevi, Trabzon.

DENİZ, Mehmet. ve Mehmet. ÇOLAK, (2008), “Örgütlerde Çatışmanın Yönetiminde Gücün Kullanımı ve Bir Araştırma”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, VII, 23: 304-332.

FLOYD, Steven, W. and Peter, J. LANE, (2000), “Strategizing Throughout the Organization: Management role Conflict in Strategic Renewal”. **Academy of Management Review**. XXV,1: 154-177.

FRENCH, John. Robert. and Bertram. RAVEN, (1996), “The basis of social power. J. O. Ott (Ed.)”, **Classic Readings in Organizational Behaviour**, (ss. 395-405). USA: Harcourt Brace.

GROENEWALD, Thomas, ( 2004 ), “Fenomenologise navorsingsontwerp geïlustreer, Transl. Van der Linde”, N. **Uluslararası Niteliksel Yöntemler Dergisi**, III, 42 - 55.

GÜNGÖR, Meltem, (2008), Çalışma **Hayatında Psikolojik Taciz**, Derin Yayınları, İstanbul.

GÜNGÖR, Sabri (2010), “Eleştirel Kuram Bakış Açısından Ankara İli İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitim Yönetiminde Otorite ve Kültür Analizine İlişkin Görüşleri”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi**, Ankara.

HALL, Richard H. (1977), **Organisations: Structure and Processes**, Prentice Hall, London.

HASSENBOEHLER, Donalyn (2004), “The Exercise Of Power By High School”, **University of New Orleans Principalsdoctoral Dissertation**, USA

HELVACI, Mehmet. Akif. ve Musa. KAYALI, (2011), “Okul Müdürlerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynaklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Uşak İli Örneği)”, **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, I,22, 255-279.

HOY, Wayne. K. and Cecil. G. MISKEL, (2008), **Educational Administration: Theory, Research, and Practice**, McGraw-Hill, New York.

JAWORSKI, Bernard, J, (1988), "Toward a Theory of Marketing Control: Environmental Context, Control Types, and Consequences," *Journal Marketing*, LII, July: 23-39.

KARASAR, Niyazi (2005), *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler* (15. Baskı), Nobel Yayınevi, Ankara.

KOŞAR, Serkan. ve Temel. ÇALIK, (2011), "Okul Yöneticilerinin Yönetimde Gücü Kullanma Stilleri İle Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, XVII,4: 581-603.

KUL, Murat. ve Mehmet. GÜÇLÜ, (2010), "Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki", *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, VII,2: 1021-1038.

LEBAS, Michel. and Jane. WEIGENSTEIN, (1986), "Management Control: The Roles of Rules, Markets, and Culture", *Journal of Management Studies*, XXIII, 3: 259-272.

LEE, Kim. Lan. and Guan. Tui. LOW, (2008), "The Exercise Of Social Power And The Effect Of Ethnicity: Evidence From Malaysian's Industrial Companies", *International Business Research*, I, 2: 53-65.

MANZ, Charles. C. and Henry. P. J.r. SIMS, (1991), "Superleadership: Beyond The Myth Of Heroic Leadership", *Organizational Dynamics*, XIV: 18-35.

MEMDUHOĞLU, Hasan. Basri., ve Mehmet. TURHAN, (2016), "Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okul Müdürlerinin Örgütsel Güç Kaynaklarını Kullanım Düzeyleri", *Eğitim Bilimleri Dergisi*, XLIV,44: 73-90.

MILES, Matthew. B. and A. Michael. HUBERMAN, (1994), *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis*, Thousand Oaks, CA: Sage.

MILTON, Kimball. (2000), Connected Learning Spaces: The Role of power dynamics in the Social Construction of Knowledge. [www.public.asa.edu/~kmilton/cls](http://www.public.asa.edu/~kmilton/cls). Ziyaret tarihi 15.5.2019.

MINTZBERG, Henry, (1989). Mintzberg of Management: *Inside Our Strange World of Organizations*, The Free Pres, New York.

OTT, J. Steven, (ed.). (1996), *Classic Readings in Organizational Behavior*, Harcourt Brace, USA

OUCHI, William. G, (1977), "The Relationship Between Organizational Structure and Organizational Control". *Administrative Science Quarterly*, XXII, 95-113.

PECA, Kathy, (1986), "An Analysis of the Relationship Between the Paradigmatic Assumptions of Positivism, Phenomenology, Ethnomethodology and Critical Theory in Relation to Educational Administration Theory, Research and Practice,



**Northern Department of Leadership and Educational Policy Studies Illinois University Doctoral Dissertation**, , Dekalb, Illinois.

PEKER, Ömer. ve Nihat. AYTÜRK, (2000), *Yönetim Becerileri*, Ankara: Yargı Yayınevi.

RUE, Leslie. W. and Lloyd. L. BYARS (1995), *Management, Skills and Application*, Irwin, USA

SCHERMERHORN, John. R. HUNT., James. G., and Richard. N. OSBORN., (2002), *Organizational Behavior*, John Wiley and Sons, USA.

SONG, Jian (2005), “Organizational Control Mechanisms and Employee Outcomes: Processes and Configuration”, **Hong Kong University of Science and Technology Doctoral Dissertation**, Hong Kong.

ŞİMŞEK, M. Şerif, (2005), *Yönetim ve Organizasyon* (8. Baskı), Günay Ofset. Konya.

TAVŞANCIL, Ezel. ve Esra. ASLAN, (2001), *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*, Epsilon Yayınları, İstanbul.

TİTREK, Osman. ve Demet. ZAFER, (2009), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, LX, 60: 657.

TUSHMAN, Michael. L. and Elaine. ROMANELLİ, (1985), “Organizational Evolution: A Metamorphosis of Convergence and Reorientation. In B.M. Staw eds”, **Research in Organizational Behavior**, VII: 171-222.

WEBER, Robert. Philip. (1990), *Basic content analysis* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.

YILDIRIM, Ali ve Hasan. ŞİMŞEK, (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınevi, Ankara.

YILDIRIM, Seda. Kayapalı. ve Canan. Nur. KARABEY, (2017), “Etik İklim ve Örgütsel Kontrol Mekanizmalarının Sanal Kaytarma Davranışı Üzerindeki Et-kisinde Örgütsel Sinizmin Aracılık Rolü”, **Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi**, Erzurum.

YILMAZ, Kürşad. ve Yahya. ALTINKURT, (2012), “Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, XX,2: 385-402.

ZAFER, Demet. (2008). “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri”. **Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi**, Sakarya.

## **Power Styles of School Principals from Organizational Control Mechanisms According to Teachers' Opinions**

### **Extended Abstract:**

## **Power Styles of School Principals from Organizational Control Mechanisms According to Teachers' Opinions**

The sustainability of organizations depends on the realization of the reasons for their existence. In order to increase the level of achievement of common objectives, managers put more emphasize on organizational control. In organizations, employees have different needs, different experiences, different habits/skills and they are from different social environments. Therefore, these differences must be kept under control for effectiveness. While organizational control increases the realization level of organizational objectives, it reduces deviation from organizational objectives, which positively contributes to the effectiveness of organizations. Organizational control, which expresses the organizational structure in terms of purpose-tool relationship and measurement and monitoring of organizational effectiveness, is the process of establishing a link between the organization and the employees in order to achieve the organizational objectives (Ouchi, 1977).

Research purpose; The aim of this study is to determine teachers' perspective serving in primary, secondary, and high schools in regard to the control mechanisms (charismatic power, rewarding power, expertise power, coercive power, and legal power) used by school principals when they manage the schools. In this context, the following questions were asked to the participants:

Could you please tell us among the following power styles which type of power styles your principal uses while managing the school: charismatic power, rewarding power, expertise power, coercive power, and legal power. Please support your claim with examples.

Please evaluate the control mechanisms your school principal used under the following aspects:

It affects my professional performance positively/negatively because...

It affects my commitment to my school positively/negatively because...

It affects my dedication to my school positively/negatively because...

Please think about an ideal school principal. Which control mechanisms should he/she use while managing schools? Please write them down according to their importance.

Research method; this research was carried out in the phenomenology pattern which is one of the qualitative research methods. In this research, semi-structured interview method was employed, which enabled researchers to identify different concepts that people use to interpret a particular fact or phenomenon.

For participant selection, a maximum variation sampling method was used. The study group consists of 21 teachers serving in public elementary, secondary, and high schools in Elazığ during 2018-2019 academic year.

For the analysis, content analysis method was used. With this method, the researchers have the opportunity to analyze written, oral, and objective data obtained from the participants (Tavşancıl and Aslan, 2001). During the analysis process, data were analyzed to obtain similar opinions, categories, and themes in order to bring the data to a comprehensible level (Weber, 1990). In order to calculate the inter-rater reliability, Miles and Huberman's formula (1994) was utilized (Reliability = Agreement/ (Agreement + Disagreement)) and it was calculated as 93%. For qualitative studies, the value of 70% and higher is considered as reliable.

Research findings; first of all, the participants were asked to answer the following question: Could you please tell us among the following power styles which type of power styles your principal uses while managing the school: charismatic power, rewarding power, expertise power, coercive power, and legal power. Please support your claim with examples. Based on their answers, the school principals mostly used the legal power (n = 16) to manage the school, which was followed by expertise (n = 7), charismatic (n = 6), rewarding (n = 6), and coercive (n = 2) power.

Within the scope of the research, after obtaining teachers' opinions about the power types used by school principals, the effects of power styles on teachers' professional performances, school commitment, and dedication levels were investigated. In terms of the data related to the effect on teachers' professional performance, participants' opinions were divided into two groups as positive (n = 16) and negative (n = 19) effects. In terms of positive effects, teachers stated that the power style principals used led them to work with joy (n=7), increased their motivation (n=6), and gave confidence and comfort (n=6). On the other hand, teachers who pointed out the negative effects stated that the power style affected them negatively (n=8), cause them to complete only their duties and not to make any extra effort to increase school effectiveness (n=5), and decrease their motivation (n=3).

In addition, teachers were asked to explain positive or negative effects of principles' power styles on their commitment. Participants' opinions were divided into two groups as positive (n = 18) and negative (n = 13) effects. The positive effects are as following: motivating (n=4), effective communication (n=4), working with joy (n=3), increased performance (n=3), working with devotion (n=2), and commitment to school (n=2). The negative effects participant teachers stated are as following: just completing duties without any other extra effort (n=5), a decrease in performance (n = 3), weakened relationships (n = 3) and a decrease in confidence (n = 2).

Moreover, teachers were asked to explain the effects of principles' power styles on their dedication to school they serve. The responses were divided into two groups: positive (n = 16) or negative (n = 8) effects. The positive effects are as following: increased motivation (n = 5), increased in unity and solidarity (n = 4), working

with joy (n = 4), comfortable working environment (n = 2), and encouragement to seek professional development (n = 1). The negative effects are increased burnout (n = 4) and poor performance (n = 4).

Within the scope of the research, teachers were asked to list the types of power that ideal school principals should exhibit. The teachers stated that an ideal principal should be an expert in their field and have sufficient professional knowledge and experience. The charismatic power comes after the expertise power. The teachers stated that an ideal principal should have effective communication skills, sufficient leadership qualities and be able to motivate teachers to maximize their motivation. The rewarding, legal, and coercive power types comes after the charismatic power.

Research conclusion and suggestions; In this qualitative study, teachers' opinions about school principals' power style and its effects on their professional performance, their commitment, and their dedication levels were investigated. To this end, 21 teachers working in public elementary, secondary, and high schools in Elazığ were recruited. The data were analyzed by utilizing content analysis method.

The results revealed that school principals mostly used legal power (n=16), which were followed by expertise (n=7), charismatic (n=6), rewarding (n=6) and coercive (n=2) power style. In similar studies, it is found that the most important power used by school administrators is legal power (Aslanargun, 2009; Deniz and Çolak, 2008; Helvacı and Kayalı, 2011; Memduhoğlu and Turhan, 2016; Yılmaz and Altinkurt, 2012; Zafer, 2008). In other words, principals use legal power in order to ensure that teachers fulfill their duties and responsibilities (Hassenboehle, 2004). In societies with a cultural structure where legal power represents authority (Şimşek, 2005), and bureaucratic features are at the forefront, legal power should be considered to be effective (Koşar and Çalık, 2011). Charismatic power is related to personality (Aşan and Aydın, 2006: 272) and it is important that individuals interact in schools very often. Therefore, considering the power of the informal side, it might be concluded that a principal who can use the charismatic power beyond formal relations may motivate teachers more, and, in turn, increase school effectiveness.

Assuming that school principals' power styles are one of the important variables in increasing the effectiveness and efficiency of schools (Titrek and Zafer, 2009), it has been determined that school administrators have positive and negative effects on teachers' professional performance, commitment, and dedication. Teachers stated that working in schools where the school administrator used the power types well and created a positive school climate led teachers to have high motivation, love their job, perform well, and feel safe and comfortable. On the contrary, teachers were negatively affected in schools where school principals used power types inadequately and did not have sufficient knowledge and expertise. More specifically, in this type of schools a decrease in motivation and performance and low level of commitment and dedication were observed, which is supported by other studies as well (Kul and Güçlü, 2010; Koşar and Çalık, 2011; Akyüz and Kaya, 2015).

In regard to the findings of the study, future research must focus on each power type used by school principals in order to reveal their effects on teachers by taking into account various variables including teachers' teaching experience, age, gender, and school type. Moreover, since school climate is a critical factor affecting schools' effectiveness, future research must examine the association between school climate and the power types that school principals use while managing schools. Specifically, in these studies, school principals' age, gender, and teaching experience must be considered as variables.

## Şair Azmi Güleç'in Hayatı, Külliyyatı ve Hakkında Yazılanlar

### The Poet Azmi Güleç, All His Literal Works and Articles About Him

Dr. Tayfun HAYKIR\*

#### Öz:

Genç yaşta edebiyat dünyasına adım atan Azmi Güleç, 1924'te İstanbul'da doğmuştur. Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesinden mezun olduktan sonra ziraat mühendisi olarak Anadolu'nun birkaç şehrinde görev yapar. Ardından Ankara'ya gelir ve vefat edeceği 1979'a kadar bu şehirde yaşar. Ankara'da da Tarım-Köy İşleri Bakanlığında çalışmıştır. Söz konusu memuriyetinin yanı sıra 1940'lı yılların ortalarından itibaren dönemin millî hassasiyetlere sahip dergilerinde imzası görülmeye başlamıştır. Azmi Güleç; *Orhun*, *Kürşad*, *Gurbet*, *Defne*, *Türk Yurdu*, *Türk Dili*, *Töre*, *Hisar*, *Türk Edebiyatı*, *Filiz*, *Türk Folkloru Araştırmaları* gibi dergilerin yazar kadrosunda yer almış bir şair ve kültür insanıdır. Bazıları bu dergilerde yayımlanan şiirlerini *Yemin* (1952), *Fetih Yıldızı* (1958), *Kapısız Sokaklar* (1963), *Zamanların Ötesi* (1967), *Ağustos Güneşi* (1967) ve *Azmi'den Rubâiler* (1970) adını verdiği altı kitapta bir araya getirmiştir. Şiirlerinin birçoğunda milliyetçi-memleketçi bir duyuş tarzı benimsemiş ve destan yazma geleneğini devam ettirmiştir. Ayrıca ferdî duygularla yazdığı felsefi içerikli rubaileri de vardır. Bu rubailerden

Bu makale 05-08.08.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen Uluslararası Türk Kültürü ve Medeniyeti Kongresinde sunulan ve "Unutulmuş Milliyetperver Bir Şair ve Kültür İnsanı: Azmi Güleç" başlığıyla kongre bildiri kitabında yayımlanan bildirinin geliştirilerek genişletilmiş hâlidir. (Haykir, 2018)

\*Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi, Ankara-Türkiye, thaykir@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3371-2245

birkaçı bestelenerek Klasik Türk Musikisi literatürüne kazandırılmıştır. Azmi Güleç, şairliğinin yanında esas mesleği olan ziraatçılık ile Türk kültürüne dair edebî ve folklorik müşterekleri birleştiren makaleler de kaleme almıştır. O, bu yönüyle bilinçli bir birey ve topluma karşı sorumluluklarının farkında olan bir aydındır. Bu makalede Azmi Güleç'in hayatı, eserleri ve sanat görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca kitaplarına girmeyen eserlerine ulaşmak için yazmış olduğu süreli yayımlar taranmıştır. Böylelikle süreli yayın sayfalarında kalan şiirleri ve makalelerine ulaşılmıştır. Daha sonra şiirlerinin mükerrer yayımları karşılaştırılarak ne gibi değişiklikler yaptığı görülmüştür. Azmi Güleç'in yarım kalan çalışmaları, kitap projeleri de listelenmiştir. Bunlara ek olarak Azmi Güleç hakkında yazılanlar bir araya getirilmiştir. Ulaşılan yeni bilgilerle Azmi Güleç'in hem külliyatı büyük ölçüde ortaya çıkarılmış hem de biyografisine katkı sağlayacak birinci dereceden kaynak niteliğindeki metinlere/bilgilere ulaşılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Azmi Güleç, Türk edebiyatı, Türk şiiri, destan, rubai.

#### **Abstract:**

Azmi Güleç was born in Istanbul in 1924. He entered the literature world at a young age. After graduating from Ankara University, Faculty of Agriculture, he worked as an agricultural engineer in several cities of Anatolia. Then he came to Ankara and lived in this city until his death in 1979. He worked in the Ministry of Agriculture and Rural Affairs in Ankara. In addition to the aforementioned office, his signatures began to be seen in the periodicals with the national sensitivity since the mid-1940s. Azmi Güleç is a poet and cultural person who took part in the writings of different magazines like *Orhun*, *Kürşad*, *Gurbet*, *Defne*, *Türk Yurdu*, *Türk Dili*, *Töre*, *Hisar*, *Türk Edebiyatı*, *Filiz*, *Türk Folkloru Araştırmaları*. Some of his poems published in these magazines were gathered in six books, which he named *Yemin* (1952), *Fetih Yıldızı* (1958), *Kapısız Sokaklar* (1963), *Zamanların Ötesi* (1967), *Ağustos Güneşi* (1967) ve *Azmi'den Rubâîler* (1970). In many of his poems he adopted the nationalist-hometown style and he continued the tradition of writing epic poems. There are also philosophical quatrains "Rubai" written with individual emotions. Some of these quatrains "Rubai"s were compiled into Classical Turkish Music literature. Beside his poetry, Azmi Güleç has also written articles that combine literary and folkloric association with Turkish culture and agriculture which was his main profession. In this respect, he is a conscious individual and an intellectual who is aware of his responsibilities towards society. In this article, the life of Azmi Güleç, his works and views of art are tried to be revealed. In addition, the periodicals he had written were scanned in order to reach his works that were not included in his books. Thus, the poems and articles remaining in the periodical pages were reached. Later, the repeated publications of his poems were compared and it was seen what changes he made. Azmi Güleç's unfinished works and book projects are also listed. In addition, the writings about Azmi Güleç have been brou-

ght together. With the new information obtained, Azmi Güleç's collection has been revealed to a great extent and First-Order source texts/information that will contribute to his biography have been reached.

**Keywords:** Azmi Güleç, Turkish literature, Turkish poetry, epic, rubaie, quatrains.

### Giriş:

Azmi Güleç, aslen Elazığ'a bağlı Kemaliyeli olan ve sonradan İstanbul'a göçmüş bir ailenin çocuğudur. 1924 yılında İstanbul'un Fatih semtinde dünyaya gelir. Okul hayatına İstanbul'da Yavuz Sultan Selim İlkokulunda başlar sırasıyla Karagümrük Ortaokulu ve Vefa Erkek Lisesinden mezun olur.

Ömrünün büyük kısmını geçireceği Ankara'ya gelişi yükseköğrenime başlamasıyla eşzamanlıdır. 1945 yılında Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesini kazanır.<sup>1</sup> Bu fakülteden "ziraat mühendisi" olarak 1949 yılında mezun olur. Mezuniyetinden sonra 1952 yılına kadar serbest çalışır fakat daha sonra "ziraat yüksek mühendisi" unvanıyla devlet memuriyetine başlar, Ticaret ve Tarım-Köy İşleri Bakanlıkları bünyesinde çalışır. İlk olarak Ticaret Bakanlığı Standardizasyon Müdürlüğünde pamuk eksperisi olarak Adana, Mersin ve Ankara merkez teşkilatında beş yıl görev yapar. Daha sonra 1957 yılında Tarım Bakanlığı Ziraat İşleri Genel Müdürlüğü Marketing Şubesinde görevlendirilir ve 1964'e kadar bu görevini sürdürür. Oradan Köy İşleri Bakanlığına geçer ve TOPRAKSU Makine İkmal Müdürlüğünde teknik eleman olarak hizmetine devam eder. 21 Şubat 1979 günü henüz elli beş yaşındayken bağırsak kanseri sebebiyle Ankara Yüksek İhtisas Hastanesinde vefat eder.

Azmi Güleç, taşra görevini tamamladıktan sonra vefatına kadar Ankara'da yaşar. Ankara'da yaşamayı tercih etmesinin yegâne sebebi içinde bulunduğu "milliyetçi sanat çevresi"nden uzak kalmak istemeyişidir. O, düşünce dünyasını Türk milliyetçiliği temeli üzerine kurmuş bir mühendis, bir şair, bir yazar ve bu çok yönlülüğün toplamı olan bir aydındır. Özellikle 1960 ve 70'li yılların Ankara'sında Azmi Güleç, milliyetçi sanat çevrelerinin yakından tanıdığı, tanınan isimlerden biridir. Yazdığı şiirlerini, şiir matinelerinde seslendirmesi onu daha da tanınır kılar. Milliyetperver ve vatansever bir kişiliğe sahip olduğunu çok genç sayılabilecek bir yaşta ortaya koymaktan çekinmez. Azmi Güleç henüz yirmi yaşına ulaşmamış liseli bir öğrenciyken Hüseyin Nihal Atsız tarafından çıkarılan *Orhun* dergisinde "Orhun'un Anketi" başlıklı ve on iki sorudan oluşan bir anket düzenlenir. Anketteki soruların tamamı Türk milliyetçiliğinin hangi değerler üzerine kurulması gerektiğini sorgulamaya yöneliktir. Azmi Güleç, açık imzayla bu ankete yazılı cevap verir. Türkçülüğe dair fikirlerini cevaplarına et bir şekilde yansıtır ve cevap metni derginin on beşinci sayısında yayımlanır. (Anonim 1944: 17) Azmi Güleç'in

<sup>1</sup> *Ulus* gazetesinin 14.10.1945 tarihli sayısının 5. sayfasında "Ziraat Enstitüsüne Girme Sınavını Kazananlar" başlığı altında verilen listede Azmi Güleç adı "paralı-yatılı" kabul edilen öğrenciler arasındadır. (Anonim 1945)



kalem manzum, mensur eserlerine ve diğer didaktik yazılarına bakıldığında yaşamı boyunca söz konusu ankette savunduğu değerlerinden ödün vermeden yoluna devam ettiği görülür.

Bir Edip Olarak Azmi Güleç

Şairliği

Azmi Güleç, edebiyat dünyasında daha çok şair kimliği ile tanınmıştır. Kendisi, şiire olan ilgisini şu cümleyle açıklar: “Şiir benim için ne bir geçim, ne bir şöret, ne de alkış vasıtasıdır. Gerçek sanatın ışığı altında Türklüğe faydalı olmaktır.”<sup>2</sup> Edebiyat dergilerinde şiirler yayımlamaya başlaması üniversitede okuduğu yıllara dayanır. Yayımlanmış ilk şiirine *Kürşad* dergisinin Nisan 1947 tarihli 1. sayısının 14. sayfasında “Gülahmedoğlu Azmi” imzasıyla rastlanılır.

Şiir içeriği bakımından hem tarihi kişilik olan *Kürşad*’la ilgilidir hem de aynı addaki derginin ilk sayısında yayımlandığı için dergiye yazılan bir güzelleme olarak değerlendirilebilir. Bu tarihten yani 1947’den 1971’e kadar neredeyse hiç ara vermeden edebiyat dergilerinde Azmi Güleç imzalı şiirlerin yayımlandığı görülür. Şiirlerin yer aldığı süreli yayınların ortak özelliği ise milliyetçi ve maneviyatçı yayın politikasına sahip dergiler olmasıdır. Bu dergilerden öne çıkanlar şöyle sıralanabilir: *Kürşad*, *Orhun*, *Orkun*, *Türk Dili*, *Türk Yurdu*, *Gurbet*, *Serdengeçti*, *Defne*, *Filiz*...

Azmi Güleç, dergilerde yayımlanan şiirlerini 1952-1970 yılları arasında çıkarıldığı altı kitapta bir araya getirir. Fakat kitaplarına dâhil etmediği şiirleri de vardır. Süreli yayınlar üzerine yapılan tarama sonucunda otuz dört şiirini kitaplarına almadığı -şimdilik tarafımızdan- tespit edilmiştir. Kendisinin yakın arkadaşlarından Prof. Dr. Necmeddin Sefercioğlu, Azmi Güleç şiirlerinin dört başlık altında toplanabileceğini ifade etmektedir:

Hamasi şiirler

Destanlar

Lirik şiirler

Rubailer (Sefercioğlu, 2017: 234)

Azmi Güleç’in şiirlerinin adedi; kitaplarına girenler yüz elli iki, girmeyenler otuz dört olmak üzere toplam yüz seksen altıdır. Şairin almış beş şiiri mükerrerdir yani bu şiirler farklı şiir kitaplarında veya süreli yayınlarda birden fazla kez yayımlanmıştır. Bu şiirlerin bazılarında değişiklikler yapıldığı dikkat çekmektedir. Şair hem aruz, hem hece ölçüsünü kullanmış bunun yanında serbest şiirlerde kaleme almıştır. Kullandığı nazım şekilleri arasında rubai öne en çok çıkmıştır. Ayrıca gazel, koşma, şarkı, taşlama gibi geleneksel ve Batı’dan geçen nazım şekillerini de kullanmıştır. Azmi Güleç’in şairliğinin zaman içindeki ilerlemesi ve değişimine bakıldığında hamasi, millî içerikli şiirlerden şahsi arzulara ve yalnızlığa doğru bir

<sup>2</sup> Şairin *Fetih Yıldızı* adlı kitabının arka kapak yazısından.

gidişin/yönelişin olduğu görülecektir. Bunun başlıca iki nedeninden ilki şairliğe genç yaşta başlaması ve sahip olduğu dünya görüşünü daha yüksek perdelere dile getirme arzusu, ikincisi ise mutsuz geçen ve ayrılıkla sonuçlanan iki evlilik, ardından gelen bunalımlı yalnızlık hissidir.

Tüm bunlara ek olarak Azmi Güleç'in şiirlerinde dikkat çeken bir ayrıntı şiirlerini dergilerde yayımlarken çevresindeki önem verdiği kişilere ithaf etmesidir. Fakat aynı şiirleri kitaplarına alırken bu ithafları -ikisi hariç- kaldırmıştır.<sup>3</sup> Onun böyle davranması içine düştüğü yalnızlık psikolojisiyle ilişkilendirilebilir.

Azmi Güleç'in 1952-1970 yılları arasında yayımladığı altı şiir kitabı sırasıyla şunlardır:

**Yemin:** Azmi Güleç'in ilk şiir kitabı olan *Yemin*, 1952 yılında İstanbul'da yayımlanmıştır. Şair, bu şiir kitabını yayımlarken "Gülahmedoğlu Azmi" imzasını kullanır. Bundan dolayı birçok kaynakta şairin eserleri sıralanırken *Yemin*'den söz edilmemiştir. Kitapta yirmi üç şiir vardır. Bu şiirlerin tamamı vatan ve millet sevgisi üzerine kaleme alınmıştır. Sekiz şiir mükerrerdir. Bu sekiz şiir *Yemin*'den önce ve sonra *Kürşad*, *Orkun*, *Filiz* adlı dergilerde ve şairin *Fetih Yıldızı*, *Ağustos Güneşi* isimli şiir kitaplarında yayımlanmıştır.

**Fetih Yıldızı:** Azmi Güleç'in ikinci şiir kitabı *Fetih Yıldızı*, 1958 yılında Ankara'da Nur Yayınevi tarafından yayımlanır. Şair bu eserini İstanbul'un Fethi'nin 505. yıldönümü münasebetiyle yayımlamıştır. Eser, İstanbul'un Fethi ve Fatih Sultan Mehmet'e yazılmış bir destan kitabıdır. Fatih'e verilen "Necmü'l-Fetih" unvanından dolayı, kitaba bu ad verilmiştir. Her biri destanın bir parçası olan şiirler yirmi farklı başlık altında toplanmıştır. Şiirler aynı ölçü ve nazım biçimiyle değil, anlatılan sahnenin durumuna uygun tercihler doğrultusunda nazmedilmiştir. Bu başlıklar fethin gerçekleşiş kronolojisi esas alınarak oluşturulmuştur. Tarihî olayların anlatıldığı ve kişilerin konuşturulduğu şiirlere bakıldığında Azmi Güleç'in fetih hakkında yeterli düzeyde tarihî bilgi sahibi olduğu ayrıca dikkat çekmektedir. Kitaptaki şiirlerden dördü mükerrerdir.

**Kapısız Sokaklar:** Şairin 1963 yılında çıkardığı üçüncü şiir kitabıdır. Orhun Basımevi tarafından Ankara'da basılıp yayımlanır. Kitap yirmi altı şiirden oluşmaktadır. Bu şiirlerden on beşi mükerrerdir. *Kapısız Sokaklar*, şairin ilk iki şiir kitabından tamamen farklı bir içeriğe sahiptir. Azmi Güleç, bu kitabıyla birlikte manzume yazarlığından şairliğe geçmiştir, denebilir. Daha ferdi meselelere yönelen ve içten bir üslupla yazılan şiirlerde aşk, yalnızlık, hayat karşısında yenilgi, geçmişe özlem, yaşama sevinci, tabiat, büyük şehirde yaşanan kimsesizlik hissi şiirlerin temaları arasında öne çıkanlardır. Ayrıca daha önceki şiirlerin merkezini Turancı Türklük anlayışı oluştururken bu kitapla birlikte daha yumuşak ve hisli bir memleket sevgisinin dizeleştiği dikkat çeker. Bununla birlikte *Kapısız Sokak-*

<sup>3</sup> Bu şiirler sırasıyla şunlardır: 1) Mehmet Can Fergane'ye ithafli "İçimde Bir Vatan Açılıyor" (Güleç, 1952: s. 6), 2) "Üstad Ressam Necmi Şenel'in Gözleri" (Güleç, 1970: s. 33)

lar'daki "Cyrano de Bergerac"<sup>4</sup> adlı şiirinde açıkça görüldüğü üzere Batı medeniyetine ait konu ve imgeler, Azmi Güleç tarafından kullanılmaya başlanır. Azmi Güleç, ileriki yıllarda çok sayıda eser vereceği rubai türünün ilk örneklerine de bu kitabında yer verir.

**Zamanların Ötesinde:** *Kapısız Sokaklar*'dan dört yıl sonra 1967'de çıkardığı *Zamanların Ötesinde* Azmi Güleç'in dördüncü şiir kitabıdır. Eser, Defne Yayınevi tarafından hazırlanıp Ankara'da basılmıştır. Eserin "Bu kitabı, ömrüm boyunca gerçek insanlığı asla unutamayacağım şair dostum Mustafa Arif ARIK'ın aziz ruhuna armağan ediyorum." ithafıyla başlar<sup>5</sup>. Bu kitaba ad olan şiir, *Kapısız Sokaklar*'ın son şiiridir. Şair bu şiiri genişleterek sekiz şiirden oluşan bir dizi şiir kaleme alır. Artık özel hayatında yaşadığı yenilgilerden bunalan şairin (yolunda gitmeyen iki evlilik ve sonrasında gelen alkol bağımlılığı) bulunduğu mekân, zaman ve şartlardan kaçıp kurtulma isteği "zamanların ötesinde bir zaman"a gitmek olarak şiirleşir. Bu arzu bir tür ölüm isteği olarak yorumlanabilir. Kitap yirmi bir şiirden oluşmaktadır ve bunların dokuzu mükerrerdir. İçerik ve söyleyiş açısından *Kapısız Sokaklar*'a benzeyen bir şiir kitabıdır. Diğer kitaplardan farklı olarak bu şiir kitabına Fikret Erkılıç, Gürbüz Azak, Nuray Tüzmen, Cemal Karamete ve Nüvit Polat tarafından sanatsal çizimler eklenmiştir.

**Ağustos Güneşi:** Malazgirt Zaferi'nin 896. yıldönümüne armağan olarak yayımlanan bu eser, şairin beşinci kitabıdır ve 1967'de Defne Yayınları arasından Ankara'da çıkmıştır. On yedi şiirden oluşan eserdeki beş şiir mükerrerdir. *Fetih Yıldızı*'nda olduğu gibi kronolojik ilerleme düzenine uygun olarak şiirler kaleme alınmış ve bir destan vücuda getirilmiştir. Şiirlerin aralarında tarihî bilgilendirme sağlamak ve okurun şiirleri daha iyi kavraması için bazı bilgi paragrafları eklenmiştir. Ayrıca eser Nuran Divitçioğlu tarafından içeriğiyle örtüşecek şekilde "nefis bir surette" resimlenmiştir.

**Azmi'den Rubailer:** Azmi Güleç'in 1970 yılında yayımladığı altıncı ve son şiir kitabıdır. Hemen önceki iki kitabı gibi bu şiir kitabı da Defne Yayınlarından çıkmış ve Ankara'da yayımlanmıştır. Azmi Güleç, hem yaşadığı dönemde hem de vefatından sonra daha çok rubai şairi olarak tanınmıştır. Zaman içinde çeşitli edebiyat dergilerinde yayımladığı rubailerinden bir kısmını bu kitapta bir araya getirmiştir. Edebiyatımızın büyük rubai yazarı Arif Nihat Asya, şairin yayımlanan bu kitabı için şu tarihi düşmüştür:

<sup>4</sup> Cyrano de Bergerac, 17. yüzyılda yaşamış Fransız şair, oyun yazarı ve ünlü bir silahşordur. Gaskonya Beyi olan Cyrano, mutlakiyete başkaldırmış bir hürriyetçidir. Bu tavrından dolayı askerlikten ayrılır ve başına buyruk bir hayat yaşamaya başlar. Burnu çok uzun olduğu için alay konusudur. Kuzeni Roxane'a âşiktir fakat burnu yüzünden ona açılmaz. Bu olumsuzluklarla baş etmeyi bilen çok cesur, gururlu ve büyük bir âşık olan Cyrano de Bergerac, kişiliğindeki bu özelliklerden kaynaklı olarak birçok edebî esere konu edilmiştir.

<sup>5</sup> Edebiyat dünyasında "Arık Ozan" mahlasıyla tanınan Mustafa Arif Arık, 1925 yılında Kozan'da doğdu. 1952 yılında Siyasal Bilgiler Fakültesini bitirdi. Üç ilçede kaymakamlık yaptıktan sonra Ankara Belediyesi Zât İşleri Şube Müdürlüğüne getirildi. Yakalandığı kanser hastalığından kurtulamayarak genç yaşta, hayatının ve sanatının en verimli çağında, 23.9.1963 tarihinde vefat etti. Halk şiirinin imkânlarını kullanarak kaleme aldığı yurt ve millet sevgisi, kahramanlık, aşk ve ölüm konularını işlediği şiirleriyle ünlendi. (Etiz, 2011: 33)

“Azmi'den Rubailer - Ebced'le tarih: 1970

*Her rubai, onda bir mercan kadeh...*

*Sen de görersen dersin: 'Aldan hâlesi!'*

*Der bilenler: 'Şimdi bir Azmi Güleç*

*Vardır... Azmizâde'nin şehzadesi.'*” (Güleç, 1970: 7)

Arif Nihat Asya'nın klasik rubaici Azmizâde Haletî Çelebi'nin varisi olarak görüldüğü Azmi Güleç'in bu kitabında kırk rubai vardır. Bunların yirmi ikisi mükerrerdir. İlk yayımlarında bazı yakınlarına ithaf ettiği rubailerden -Ressam Necmi Şenel ithafı hariç- hiçbirinin başındaki ithaflar kitaba dâhil edilmez. Rubailerin konuları rindane aşk; Allah, insan, yurt ve tabiat sevgisi; ömrün geçiciliği, dünyanın faniliği, zamaneden şikâyet, kadere boyun eğiş ve barış olarak öne çıkmaktadır. Eser, Dr. Süheyl Ünver'in *Turkish Desings* adlı eserinden alınan ve Gürbüz Azak ile şairin oğlu Mengüç tarafından çizilen desenlerle süslenmiştir. Ayrıca *Azmi'den Rubailer*'de yer alan “Ederiz” (Beyhude değil aşk ile feryat ederiz) ve “Barıştan Yanayım” (Artık ne bahardan ne kıştan yanayım) başlıklı rubailer, klasik Türk musikisi bestekârları Rüştü Eriç ve İsmail Akçapınar tarafından bestelenmiştir.

### **Yazarlığı**

Azmi Güleç, ziraat mühendisi olmanın yanında ilk gençlik yıllarından vefatına kadar edebiyatla ilgisini kesmemiş üretken bir şairdir. Bununla birlikte o hem mesleğiyle ilgili teknik, sıhhi hem de edebî konularla ilgili makaleler yazmış, bu bilimsel ve edebî makalelerini *Türk Dili, Standard, Ziraat Dünyası, Orman ve Av, Türk Düşüncesi, Türkiye İktisat Gazetesi, Ülkemiz, Halkevleri Dergisi, Türk Folkloru Araştırmaları, Defne ve Orhun* olmak üzere dönemin ulusal boyutlu dergi ve gazetelerinde yayımlamıştır. Onun yazılarında dikkat çeken en özgün özellik ise ziraat ile halk kültürünün ve edebiyatının müşterekleri üzerine yoğunlaştığı, bilgi verici yazılar kaleme almasıdır. Bu onun tam anlamıyla bir kültür insanı olduğunun açık ve güçlü kanıtıdır. Azmi Güleç'te böylesi bir özelliğin kendini göstermesi Türk Ocaklı bir şair ve yazar olmasıyla alakalıdır. Yazılarında zirai, sıhhi ve edebî konulara eğilişi bu misyonla ilgilidir ve yazılarının içeriği Türk milletine kültür ve bilgi taşıma gayesiyle doğru orantılıdır.

Bahse konu olan yazılarından on ikisi doğrudan edebî içeriklidir. Bu makalelerde klasik Türk edebiyatı şairlerinin bazılarının şiirlerinde Türk milletini aşağılaması, Türklerin at sevgisi ve edebiyatımıza yansımaları, yazarın memleketi olan Elazığ'ın halk kültürü ile türküleri ve bunlara ek olarak rubai türü konu edilmiştir. Rubai hakkında yazdığı altı yazıda rubainin ne olduğu açıklığa kavuşturulduktan sonra Mevlana, Fuzûlî, Azmizade Haletî Çelebi, Nazîm, Kadı Burhaneddin ile Babür Şah'ın rubailerini ve sanatçı yönlerini incelenmiştir. Söz konusu bu yazılar konuyu ele alışı, kaynakların zenginliği, kullanılan yöntem ve anlatım açısından bir edebiyat profesörünün kaleminden çıkmışçasına niteliği yüksek yazılardır.

Zirai ve sıhhi meseleler hakkında yazılan üç yazıda kımızın, kraliçe arı sütünün

insan sağlığı açısından yararları ile ambalaj için kullanılacak tahtaların nasıl olması gerektiği üzerinde durulmuş, çeşitli çizimler de eklerek konu açıklanmaya çalışılmıştır.

“Tarım folkloru” olarak da adlandırılabilir ziraat ve edebiyatın birlikte ele alındığı, mütterek içerikli makalelerinde bahçe sanatının şiirlere yansımından; ağaçlarla, sulamayla, nadasla, gübremeyle, iklimle, tarla ürünleriyle ilgili atasözü-deyimlere kadar geniş bir konu dağılımının olduğu görülür. Yazarın on bir makalesi de böylesi bir içerik zenginliğine sahiptir.

### Yarım Kalan alışmaları

Azmi Güleç, şair ve yazar kimliğiyle yaşamı boyunca birçok süreli yayında kalem faaliyetinde bulunmuş ve 1952-1970 arasında altı şiir kitabı yayımlamıştır. Ancak hayalini kurduğu hatta gerçekleştireceğine dair taahhütte bulunduğu bazı çalışmaları vardır ki maalesef hiçbirini gerçekleştirmeden bu dünyadan göçmüştür. İlk şiir kitabı *Yemin*’den sonuncusu olan *Azmi’den Rubailer*’e kadar tüm eserlerinin sonunda “Basılacak Olanlar” başlığı altında ileride yayımlayacağı eserlerinin listesini vermiştir. Öyle ki yakında basılması planlanan kitaplardan birkaçının süreli yayınlarda ilanı dahi verilmiştir.

Azmi Güleç’in yayımlamayı düşündüğu, istediği fakat maddi ve manevi olumsuzluklardan dolayı basımını gerçekleştiremediği eserlerinin listesi şöyledir:

*Eveleme – Geveleme* (Mizahi şiirler)

*Toprak şiirleri Güldestesi*

*Demokrasiye Gazeller, Hicivler*<sup>6</sup>

*Ziraati şairler Antolojisi* (Hasan Kaya Manioğlu ile birlikte.)

*Türk Tarım Folkloru*

*Türk Edebiyatından Seçme Rubailer*<sup>7</sup>

*Türk şair, Edip ve Sanatçılarından Seçme Fıkralar* (Güleç 1970)

Yukarıdaki listede basımı vaat edilen eserler aslında onun süreli yayın sayfalarında kalan şiir, makale ve serbest yazılarının nihai şekliyle bir araya getirilme gayerinden başka bir şey değildir. Ön hazırlıkları tamamlanan, bazı bölümleri okurla paylaşılan bu kalem mahsullerinin kitaplaştırılması ne yazık ki gerçekleştirilememiştir.

### Vefatı ve Ardından Yazılanlar

Azmi Güleç adı, bugün birçok kişi için tanıdık gelmeyebilir. Bu unutulmuş sima, aslında vefatıyla birlikte ardında onlarca şiir ile edebî, kültürel ve zirai içerikte birçok makale bırakmış bir Türk aydınıdır. Yaşamı boyunca -özellikle belirt-

<sup>6</sup> şairin *Serdengeçti* dergisinde yayımladığı şiirleri bu içeriklidir.

<sup>7</sup> *Defne* dergisinde aynı başlık altında yayımladığı yazılarının kitaplaştırılması arzusudur.

mekte fayda var- ilk gençlik yıllarından itibaren çalışmış, üretmiş ve mücadeleden kaçmamıştır. Millet ve yurt sevgisini özümseyen Azmi Güleç, tüm faaliyetleriyle Türk edebiyat ve kültür hayatına katkı sağlamayı amaçlamış ince ruhlu bir sanat adamıdır. Yaşadığı olumsuzluklar onu “aksiyon adamlığı”ndan koparıp “münzevi” bir ruh hâline büründürmüştür. Fakat o hâldeyken bile çalışmış ve ömrü boyunca Türk milletine, sanatına hizmet etmiş, değerli katkılarda bulunmuştur.

Azmi Güleç, 21 Şubat 1979 gecesi Ankara Yüksek İhtisas Hastanesinde birkaç gün önce başarılı bir ameliyat geçirmiş olmasına karşın hayata gözlerini yumar. *Hisar* dergisinin Mart 1979 sayısında “Şair Azmi Güleç’i Kaybettik” başlığı altında vefatı şu cümlelerle edebiyat dünyasına duyurulur:

“Şair Azmi Güleç, 21 Şubat 1979 Çarşamba günü Ankara’da vefat etti. 1924 yılında İstanbul’da doğan ve Eğinli bir ailenin çocuğu olan Güleç, ilk ve orta öğrenimini İstanbul’da yaptıktan sonra Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesine girmiş ve buradan 1949 yılında mezun olmuştur. Ticaret, Tarım ve Köy İşleri Bakanlıklarında çeşitli görevlerde bulunduktan sonra emekli olmuştur. Memleketçi ve milliyetçi birçok dergi ve gazetelerde yazı ve şiirleri yayınlanan Azmi Güleç 30 yılı aşan bir süre edebiyata hizmet etmiştir. Şiirlerini, “Kapısız Sokaklar”, “Zamanların Ötesi”, “Azmi’den Rubailer” adlı kitaplarda toplamıştır. “Fetih Yıldızı” ve “Ağustos Güneşi” adlı iki de destan denemesi vardır. Merhuma Tanrı’dan rahmet dileriz.” (Anonim 1979)

Azmi Güleç, vefatıyla birlikte deyim yerindeyse çektiği tüm sıkıntılardan kurtulmuş bir şekilde arzuladığı “zamanların ötesine” kavuşmuştur. Ertesi gün cenazesi kadirbilir dostlarının omuzları üzerinde taşınır ve ebedî istirahatgâhına defnedilir. Edebiyat dünyasından yakın dostları vefatının ardından onun şahsını, eserlerini ve sanatını ele alan yazılar yazarlar. Bunlar Muin Feyzioğlu, Abdullah Satoğlu, Fethi Gözler, Necmeddin Sefercioğlu ve Halil Soyuer’dir. Azmi Güleç’in ardından yazılan bu yazıların birkaçından alınan aşağıdaki pasajlar onun insani ve sanatkâr yönünü daha iyi kavramak ve üzerindeki unutulmuşluk perdesini aralamak için faydalı olacaktır:

“Azmi GÜLEÇ, yalnız rubaileri, şiirleri, destanlaşan eserleriyle ve yazılarıyla değil, insan olarak da yüksekti. Onun hemen hemen herkese olan insancıl davranışı, unutulmayacak sesi ve eserleri daima bir ‘hoş seda’ olarak edebiyatımızın kubbesinde kalacak ve şair tatlı bir bahar havasının ılık nefeslerini üzerimizde uzun bir süre estirecek, gezdirecektir. Ruhu şâd olsun.” (Feyzioğlu, 1979: 17)

\* \* \*

“Burada bir gerçeği vurgulamak istiyorum: Kişiyle Allah arasına kimse giremez ve bir kişinin şöyle ya da böyle olması onun şöyle ya da böyle olmasına sebep teşkil etmez. Güleç, içkinin pençesinden bir türlü kurtulamamıştı. Onun içkiye müptela oluşu, Allah’a inancını sarsmamış ve millî hislerini körletmemişti. O, her zaman Allah’ıyla beraber ve onun zikriyle dopdoluydu. (...) Azmi Güleç, bugün için maalesef unutulmuştur. Hâlbuki şiir görüşü ve eserler başka bir şairde olsaydı,

onun için neler yapılmazdı ki... En azından her yıl mezarına gidilir, eserleri boy boy neşredilir ve sanatçı birlikleri günler tertip ederlerdi. Talihsiz Güleç maalesef ki bunlardan yoksundur...” (Gözler, 1985: 20)

\* \* \*

“O, elli beş yıllık ömrünü yurt ve Türklük aşkı ile dolu fakat özel hayatında mutsuzluğa ve yalnızlığa mahkûm yaşadı. Bunu göz önüne alarak sözümü yalnızlığını ve kötü bahtını dillendiren bir rubaisi ile bitireceğim:

*Yıldızlara, yıldızlara baktım da uyudum,*

*Kör bahtımı, kör şansımı yaktım da uyudum.*

*Kimler bilecek Tanrıca yalnızlığımı,*

*Yıldızları yıldızlara kattım da uyudum.”* (Sefercioğlu, 2017: 236)

Azmi Güleç’in Kitaplarına Giren Tüm Şiirleri ve Diğer Yayım Yerleri

ŞİİR ADI	KİTAP ADI	SAYFA	İLK VEYA DİĞER YAYIM YERLERİ	AÇIKLAMA
Serhat Türküsü	<i>Yemin</i> (1952)	3		
Bizden Sorulur	<i>Yemin</i> (1952)	4-5		
İçimde Bir Büyük Vatan Ağlıyor	<i>Yemin</i> (1952)	6-7		Mehmet Can Fergane’ye ithafla yayımlanmış.
Mecnun Olur	<i>Yemin</i> (1952)	8	<i>Orkun</i> (Aralık 1950, S. 13, s. 2) <i>Orkun</i> (Ocak 1951, S. 15, s. 12)	Sürelî yayınlarda “Gülahmedoğlu Azmi imzasıyla” yayımlanmış.
Hazar Türküsü	<i>Yemin</i> (1952)	9		
Kıbrıs Türküsü	<i>Yemin</i> (1952)	10		
Kürşad’a Sesleniş	<i>Yemin</i> (1952)	11	<i>Kür Şad</i> (Nisan 1947, S. 1, s. 14)	
Birlik	<i>Yemin</i> (1952)	12		
Mehmetçiğin Des-tanı	<i>Yemin</i> (1952)	13-15		
Tarih Diyor ki	<i>Yemin</i> (1952)	16	<i>Fetih Yıldızı</i> (1958, s. 48) <i>Orkun</i> (Haziran 1951, S. 38, s. 2)	Sonraki yayımlarda ilk dize değiştirilmiş.
İrküm Diyor ki	<i>Yemin</i> (1952)	17	<i>Fetih Yıldızı</i> (1958, s. 47) <i>Orkun</i> (Haziran 1951, S. 38, s. 2)	

Mehmet Oğlu Mehmetçik Diyor ki	<i>Yemin</i> (1952)	18	<i>Ağustos Güneşi</i> (1967, s. 40) <i>Orkun</i> (Haziran 1951, S. 38, s. 2)	Başlık ilk yayımdan sonra "Mehmed Oğlu Mehmetçik'ten "1071 Şehitlerine" şeklinde değiştirilmiştir.
Anadolu Fâtihi Alp Arslan'a	<i>Yemin</i> (1952)	19		
Gelibolu Fâtihi Süleyman Paşa'ya	<i>Yemin</i> (1952)	20		
Fâtihi	<i>Yemin</i> (1952)	21-22	<i>Fetih Yıldızı</i> (1958, s. 49-50)	Şiirin adı daha sonra "Fetih Yıldızı" yapılır ve şiirin geneline yayılan birkaç değişiklik yapılmıştır.
29 Mayıs 1453	<i>Yemin</i> (1952)	23	<i>Fetih Yıldızı</i> (1958, s. 46)	Şiirin geneline yayılan birkaç değişiklik yapılmıştır.
Barbaros	<i>Yemin</i> (1952)	24	<i>Filiz</i> (Temmuz 1971, S. 14, s. 8) <i>Orkun</i> (Ağustos, 1964, S. 29, s. 45)	<i>Filiz</i> 'de "Barbaros'a Sesleniş" başlığı altında yayımlanmıştır.
Koca Sinan	<i>Yemin</i> (1952)	25	<i>Filiz</i> (Nisan 1971, S. 11, s. 13)	
İrkımın Sesi	<i>Yemin</i> (1952)	26-27		
Yedi Tepeden	<i>Yemin</i> (1952)	28		
Kore'ye Destan	<i>Yemin</i> (1952)	29		"Kore Şehitlerine" ithafıyla yayımlanmıştır.
Mehmetçiğin Mektubu	<i>Yemin</i> (1952)	30		
Yemin	<i>Yemin</i> (1952)	31		
Cülüsiye	<b><i>Fetih Yıldızı</i></b> (1958)	9-10		
Fethe Doğru	<i>Fetih Yıldızı</i> (1958)	11-12		
Ak Şemseddin Konuştu I, II	<i>Fetih Yıldızı</i> (1958)	13-15		
Fetih Müjdesi	<i>Fetih Yıldızı</i> (1958)	16-17		



Hünkâr Boğazkesen Önünde	<i>Fetih Yıldızı</i> (1958)	18-19		
Fâti'h'in Sancağı	<i>Fetih Yıldızı</i> (1958)	20-21		
Fâti'h'e Karşı Bizans Surları Konuştu	<i>Fetih Yıldızı</i> (1958)	22-24		
Fâti'h Atını Denize Sürende	<i>Fetih Yıldızı</i> (1958)	25-26		
Levendlerin Türküsü	<i>Fetih Yıldızı</i> (1958)	27-28		
Dolmabahçe'den Haliçe I, II	<i>Fetih Yıldızı</i> (1958)	29-30		
Alp Erenler Türküsü	<i>Fetih Yıldızı</i> (1958)	31-32		
Fetih Türküsü I, II	<i>Fetih Yıldızı</i> (1958)	33-36		
Çerilerin Fetih Aşkı	<i>Fetih Yıldızı</i> (1958)	37-38		
Ulubatlı Hasan	<i>Fetih Yıldızı</i> (1958)	39-40		
Fetih Sabahı	<i>Fetih Yıldızı</i> (1958)	41-43		
Fatih Ayasofya Önünde Konuştu	<i>Fetih Yıldızı</i> (1958)	44-45		
29 Mayıs 1453	<i>Fetih Yıldızı</i> (1958)	46		
İrkim Diyor Ki	<i>Fetih Yıldızı</i> (1958)	47	<i>Yemin</i> (1952, s. 17) <i>Orkun</i> (Haziran 1951, S. 38, s. 2)	
Tarih Diyor Ki	<i>Fetih Yıldızı</i> (1958)	48	<i>Yemin</i> (1952, s. 16) <i>Orkun</i> (Haziran 1951, S. 38, s. 2)	Son yayım yeri olan kitapta ilk dize değiştirilmiştir.
Fetih Yıldızı	<i>Fetih Yıldızı</i> (1958)	49-50	<i>Yemin</i> (1952, s. 21)	<i>Yemin</i> 'deki ilk yayımda şiir "Fâti'h" başlığı altında yayımlanmıştır, son yayımda şiirin geneline yayılan bazı değişiklikler yapılmıştır.

Fâtihè Gazel	<i>Fetih Yıldızı</i> (1958)	51	<i>Orkun</i> (Mayıs 1951, S. 34, s. 7)	Son yayımda şiirin geneline yayılan bazı değişiklikler yapılmıştır.
Değil	<b><i>Kapısız Sokaklar</i></b> (1963)	5-6	<i>Zamanların Ötesi</i> (1967, s. 19) <i>Türk Yurdu</i> (Temmuz 1959, S. 275, s. 49)	Aynı görselle şairin adı geçen her iki kitabında da yayımlanır.
Endişe	<i>Kapısız Sokaklar</i> (1963)	7-8	<i>Türk Dili</i> (Aralık 1953, S. 27, s. 134)	Son dördlüğün ikinci dizesinde değişiklikler yapılmıştır.
Tedirgin Dünya	<i>Kapısız Sokaklar</i> (1963)	9-10	<i>Türk Dili</i> (Şubat 1953, S.17, s. 284)	İlk dize ve son dördlüğün üçüncü dizesinde değişiklikler yapılmıştır.
Suç	<i>Kapısız Sokaklar</i> (1963)	11		
Satış	<i>Kapısız Sokaklar</i> (1963)	12		Aynı başlıklı bir şiir <i>Azmi'den Rubiler</i> adlı kitapta da var. Fakat iki şiirin sadece başlıkları aynıdır, iki şiir birbirinden tamamen farklıdır.
Boşluk	<i>Kapısız Sokaklar</i> (1963)	13	<i>Orkun</i> (Aralık 1962, S. 11, s. 13)	
Sabır	<i>Kapısız Sokaklar</i> (1963)	14-15	<i>Türk Dili</i> (Ocak 1952, S.4, s. 19)	
Azâb	<i>Kapısız Sokaklar</i> (1963)	16	<i>Türk Yurdu</i> (Haziran 1959, S. 274, s. 50)	
Gün Boyunca Söylediğim Türküler I-II	<i>Kapısız Sokaklar</i> (1963)	17-19	<i>Türk Dili</i> (Ekim 1953, S. 25, s. 29)	İkinci dördlüğün ilk dizesi kitaptaki yayımda kısaltılmıştır.

	Şehir Düşünceleri I, II	<i>Kapısız Sokaklar</i> (1963)	20-22	<i>Gurbet</i> (Temmuz 1954, S. 3, s. 9)	Şiir dergideki ilk yayımında “Garip Şehir Düşünceleri” başlığıyla yayımlanmıştır. Kitapta ise I ve II numaralı şiirlerin yerleri değiştirilmiştir. II numaralı şiirin genelinde bazı değişiklikler yapılmıştır.
	Dünya ve İnsanoğluna Dair Sone	<i>Kapısız Sokaklar</i> (1963)	23-24		
	Değişmeler I, II, III, IV, V, VI, VII	<i>Kapısız Sokaklar</i> (1963)	25-28		
	Cyrano De Bergerac	<i>Kapısız Sokaklar</i> (1963)	29-30	<i>Zamanların Ötesi</i> (1967, s. 21)	
	Mitoloji	<i>Kapısız Sokaklar</i> (1963)	31-32	<i>Zamanların Ötesi</i> (1967, s. 37)	
	Nirvana	<i>Kapısız Sokaklar</i> (1963)	33-34		
	Rübâi I, II, III	<i>Kapısız Sokaklar</i> (1963)	35-37	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970, s. 46)	<i>Kapısız Sokaklar</i> 'daki Rübâi II, <i>Azmi'den Rubâilere</i> “Ederiz” başlığıyla aynen dâhil edilmiştir.
	Karasevda	<i>Kapısız Sokaklar</i> (1963)	38		
	Koşma Gibi	<i>Kapısız Sokaklar</i> (1963)	39-40		
	Sevda Üstüne	<i>Kapısız Sokaklar</i> (1963)	41		
	Şarkı	<i>Kapısız Sokaklar</i> (1963)	42		
	Nil	<i>Kapısız Sokaklar</i> (1963)	43-44	<i>Zamanların Ötesi</i> (1967, 39) <i>Türk Yurdu</i> (Ocak 1960, S. 280, s. 54)	

Türkülerinle Başbaşayım İstanbul	<i>Kapısız Sokaklar</i> (1963)	45-46	<i>Türk Dili</i> (Nisan 1954, S.31, s.395) <i>Yeni Türk Edebiyatında Üsküdar Şiirleri Antolojisi</i> (Kaknüs Yay., s. 96-97)	Şiirin kitaptaki hâli ile <i>Türk Dili</i> 'ndeki ilk yayımı arasında İlk dörtlüğün ikinci dizesi ve son kıtanın üçüncü dizesinde değişiklikler vardır. Şiirin adı geçen antolojide "Türkülerinle Başbaşayım İstanbul'um" şeklinde değiştirilmiştir. İlk ve son dörtlükte ise değişiklik vardır.
Eğin Türküsü	<i>Kapısız Sokaklar</i> (1963)	47-48		
Bahar Türküsü	<i>Kapısız Sokaklar</i> (1963)	49-50	<i>Türk Yurdu</i> (Nisan 1959, S.272, s. 49)	
Sonsuz Gidiş	<i>Kapısız Sokaklar</i> (1963)	51	<i>Türk Yurdu</i> (Aralık 1959, S.279, s. 93)	
Mağlûp Kişileriz	<i>Kapısız Sokaklar</i> (1963)	52-53		
Zamanların Ötesi	<i>Kapısız Sokaklar</i> (1963)	54-55	<i>Zamanların Ötesi</i> (1967, s. 1-14)	Bu şiir ilk yayımı yeri olan <i>Kapısız Sokaklar</i> 'da tek bir şiir olarak yayımlanır, <i>Zamanların Ötesi</i> 'nde ise 8 parçadan oluşan bir dizi şiir hâlinde genişletilir. İlk şiirin on birinci dizesindeki "sen" şahıs çekimi ikinci yayımda "siz'e dönüştürülmüştür.

	Zamanların Ötesi I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII	<b>Zamanların Ötesi (1967)</b>	7-14	<i>Defne</i> (Mayıs 1967, S. 41, s. 6)	“Zamanların Ötesi V” şiiri <i>Defne</i> adlı dergide bu kitaptan alındığı belirtilerek yayımlanmıştır.
	Tanrısal İnsanlık	<i>Zamanların Ötesi (1967)</i>	15		
	Ecce Homo I, II	<i>Zamanların Ötesi (1967)</i>	16		
	Değil	<i>Zamanların Ötesi (1967)</i>	19	<i>Kapısız Sokaklar</i> (1963) <i>Türk Yurdu</i> (Temmuz 1959, S. 275, s. 49)	Şiir, aynı görselle her iki kitapta da yayımlanır.
	İsli Aydınlık	<i>Zamanların Ötesi (1967)</i>	20		
	Cyrano De Bergerac	<i>Zamanların Ötesi (1967)</i>	21	<i>Kapısız Sokaklar</i> (1963, s. 29-30)	
	Sisler ve Buğular İçinde	<i>Zamanların Ötesi (1967)</i>	22		
	Bu Oyun Çiftetelli Değil	<i>Zamanların Ötesi (1967)</i>	23		
	Özgür Ölürken	<i>Zamanların Ötesi (1967)</i>	24		
	Zâlim Gerçek I, II, III, IV	<i>Zamanların Ötesi (1967)</i>	25	<i>Defne</i> (1966, S. 1)	
	Önceleri	<i>Zamanların Ötesi (1967)</i>	26		
	Aynalar ve Mantar Tarlası	<i>Zamanların Ötesi (1967)</i>	29		
	Yitik Dünyalar İçre I, II, III, IV	<i>Zamanların Ötesi (1967)</i>	30		
	Bu Toprağın Kadri Hemşehrim I, II, III	<i>Zamanların Ötesi (1967)</i>	33-34		
	Mitoloji	<i>Zamanların Ötesi (1967)</i>	37	<i>Kapısız Sokaklar</i> (1963, s. 31)	
	Bir Kez	<i>Zamanların Ötesi (1967)</i>	38		
	Nil	<i>Zamanların Ötesi (1967)</i>	39	<i>Kapısız Sokaklar</i> (1963) <i>Türk Yurdu</i> (Ocak 1960, S. 280, s. 54)	Her üç yayımda da bazı değişiklikler yapılmıştır.
	Kızlar	<i>Zamanların Ötesi (1967)</i>	40	<i>Defne</i> (19 Nisan 1966, S. 3, s. 5)	

Libido	<i>Zamanların Ötesi</i> (1967)	43	<i>Defne</i> (12 Nisan 1966, S. 2)	
Dilek	<i>Zamanların Ötesi</i> (1967)	44	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970, s. 55) <i>Hisar</i> (Mayıs 1967, S. 41, s. 14)	<i>Hisar</i> 'da "Doç. Dr. Recep Doksat'a" ithafıyla yayımlanmıştır.
Barıştan Yana	<i>Zamanların Ötesi</i> (1967)	44	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970, s. 57) <i>Hisar</i> (Şubat 1966, S. 66, s. 16)	<i>Hisar</i> 'da "Doğan Kotaloğlu'na" ithafıyla yayımlanmıştır.
Öldüğüm Gün	<i>Zamanların Ötesi</i> (1967)	45		
1071'e Doğru	<b><i>Ağustos Güneşi</i></b> (1967)	9		
Evdoksiya	<i>Ağustos Güneşi</i> (1967)	12		
Karabulut'un Selenişi	<i>Ağustos Güneşi</i> (1967)	13		
Karabulut'tan Diyojen'e I, II,	<i>Ağustos Güneşi</i> (1967)	16-17		
Romanos Diyojen Konuştu	<i>Ağustos Güneşi</i> (1967)	20	<i>Türk Yurdu</i> (Kasım 1959, S. 278, s. 49)	Şiirin geneline yayılan bazı değişiklikler yapılmıştır.
Alparslan Konuştu	<i>Ağustos Güneşi</i> (1967)	21	<i>Türk Yurdu</i> (Kasım 1959, S. 278, s. 49)	
Alparslan'ın Atının Dileği	<i>Ağustos Güneşi</i> (1967)	24		
Bizdedir	<i>Ağustos Güneşi</i> (1967)	25		
Birinci Muhafız Konuştu	<i>Ağustos Güneşi</i> (1967)	28		
İkinci Muhafız Konuştu	<i>Ağustos Güneşi</i> (1967)	29		
Üçüncü Muhafız Konuştu	<i>Ağustos Güneşi</i> (1967)	30		
Dördüncü Muhafız Konuştu	<i>Ağustos Güneşi</i> (1967)	31		
Süphan Dağları	<i>Ağustos Güneşi</i> (1967)	34		
Alparslan Otağ'da Batı'ya Doğru Konuştu	<i>Ağustos Güneşi</i> (1967)	36	<i>Defne</i> (Şubat 1967, S. 37, s. 7)	<i>Defne</i> 'de "Alparslan Otağ'da Konuştu" başlığıyla yayımlanmıştır.

	Bizimdir	<i>Ağustos Güneşi</i> (1967)	37		
	Başbuğ Geliyor	<i>Ağustos Güneşi</i> (1967)	38		
	26 Ağustos 1071	<i>Ağustos Güneşi</i> (1967)	39	<i>Türk Yurdu</i> (Ağustos 1959, S. 276, s. 28)	<i>Türk Yurdu</i> 'nda ilk yayımında "1071" başlığıyla yayımlanmıştır. Kitaba alınırken şiirde birçok ekleme ve çıkarma yapılmıştır.
	Mehmed Oğlu Mehmedçik'ten 1071 Şehitlerine	<i>Ağustos Güneşi</i> (1967)	40	<i>Yemin</i> (1952, s. 18) <i>Orkun</i> (Haziran 1951, S. 38, s. 2)	Önceki yayımlarda başlık "Mehmet Oğlu Mehmetçik Diyor ki" şeklindeyken son kitapta "Mehmed Oğlu Mehmedçik'ten 1071 Şehitlerine" şeklinde değiştirilmiştir.
	Doğuş	<b><i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)</b>	9	<i>Defne</i> (Aralık 1967, S. 48, s. 6)	<i>Defne</i> 'de "A. Fuat Azgur'a" ithafıyla ve "Yeniden Doğuş" başlığıyla yayımlanmıştır.
	Biz	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	11	<i>Defne</i> (Haziran 1967, S. 42, s. 7)	<i>Defne</i> 'de Mehmet Yüceler'e ithaf edilerek yayımlanmıştır.
	Koşmak	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	12	<i>Defne</i> (Haziran 1967, S. 42, s. 7)	<i>Defne</i> 'de Salih Erdağ'a ithaf edilerek yayımlanmıştır.
	Korusun	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	13	<i>Filiz</i> (Temmuz 1970, S. 2, s. 11)	<i>Filiz</i> 'de Muzaffer Yersel'e ithaf edilerek yayımlanmıştır.

Bal Sarısı	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	15	<i>Defne</i> (Ocak 1967, S. 37, s. 7)	Dergi yayımında Arif Nihat Asya'ya ithaf edilmiş, kitapta ise bu ithaf kaldırılmıştır. Şiirin kitap yayımında bazı değişiklikler yapılmış, ikinci dizenin başındaki "Newton'la" ibaresi "İnsanla" şeklinde değiştirilmiştir. Ayrıca dergi baskısında şiirin başlığı "Renkler ve Bal Sarısı" şeklindedir.
Van Gölü'nde Akşam	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	16		
Katıyor	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	17		
Uyuma	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	18		
Günlerimiz	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	19	<i>Defne</i> (Mart 1967, S. 39, s. 7)	Dergi baskısında Arif Nihat Asya'ya ithaf edilmiş, ama kitapta bu ithaf kaldırılmıştır.
Satış	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	20	<i>Kapısız Sokaklar</i> (1963) <i>Filiz</i> (Temmuz 1970, S. 2, s. 11)	Aynı başlıklı bir şiir <i>Kapısız Sokaklar</i> 'da da vardır. Fakat başlık aynı şiirler farklıdır.
Yaşıyor	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	21	<i>Defne</i> (Mart 1967, S. 39, s. 7)	Dergi baskısında Arif Nihat Asya'ya ithaf edilmiş, ama kitapta bu ithaf kaldırılmıştır.
Yanıyor	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	23		



	Değişir	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	24	<i>Defne</i> (Mart 1967, S. 39, s. 7)	Dergi baskısında Arif Nihat Asya'ya ithaf edilmiş, ama kitapta bu ithaf kaldırılmıştır.
	Aldanış	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	25	<i>Defne</i> (Mart 1967, S. 39, s. 7)	Dergi baskısında Arif Nihat Asya'ya ithaf edilmiş, ama kitapta bu ithaf kaldırılmıştır. Dergideki ilk yayımda başlık "Uyuyuş" şeklindedir.
	Hüküm	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	27		
	Büyük Ağrı	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	28		
	Yeniden	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	29	<i>Defne</i> (Mart 1970, S. 75, s. 6)	
	Hâtıra	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	30		
	Faltaşı	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	31		
	Ömrümce	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	32	<i>Defne</i> (Mart 1968, S. 51, s. 5)	Dergideki yayımda "Ahmet Tufan Şentürk'e" ithafı vardır. Kitapta bu ithaf kaldırılmıştır.
	Üstad Ressam Necmi Şenel'in Gözleri	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	33	<i>Hisar</i> (Mayıs 1967, S. 41, s. 14)	<i>Hisar</i> 'da "Üstad Necmi Şenel'e" ithafıyla "Dünyanın" başlığı altında yayımlanmıştır. Rubailerin neredeyse tamamı dergi yayımlarında ithafliken, kitaplarda bu ithaflar kaldırılmıştır. Kaldırılmayan ithaflardan hatta ithafın başlık yapıldığı tek şiirdir.

İçin	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	34	<i>Defne</i> (Ocak 1968, S. 49, s. 13)	Dergide "Rubai" başlığı altında "Abdullah Savaşçı'ya" ithafıyla yayımlanmıştır.
Zamanların Gölgesi	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	35		
Yazı	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	36		
Oluş	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	37	<i>Filiz</i> (Temmuz 1970, S2, s. 11)	<i>Filiz</i> 'de "Sulhi Sümer'e" ithafıyla yayımlanmıştır, kitapta bu ithaf kaldırılmıştır.
Fetih Rüzgârı	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	39		
Erzurum Tabyaları	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	40		
Beylerbeyi	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	41		
Görür	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	43	<i>Defne</i> (Aralık 1967, S. 48, s. 6)	<i>Defne</i> 'de "Hulusi Kızıldağ'a" ithafıyla yayımlanmış, kitapta bu ithaf kaldırılmıştır.
Görürüz	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	44	<i>Defne</i> (Haziran 1967, S. 42, s. 7)	Zeki Özkaya'ya ithaf edilerek <i>Defne</i> 'de yayımlanmış, kitapta bu ithaf kaldırılmıştır.
Arayan	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	45	<i>Türk Yurdu</i> (Mart 1960, S. 282, s. 55)	<i>Türk Yurdu</i> 'nda "Rubai" başlığı altında yayımlanmıştır.
Ederiz	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	46		
Bizler	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	47		
En Güzeli	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	48		
Yetersiz Güç	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	49		
Sezgi	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	51		

	Gibidir	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	53		
	Dilek	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	55	<i>Zamanların Ötesi</i> (1967, s. 55) <i>Hisar</i> (Mayıs 1967, S. 41, s. 14)	<i>Hisar</i> 'da "Doç. Dr. Recep Doksat'a" ithafıyla yayımlanmış, kitapta bu ithaf kaldırılmıştır.
	Bariştan Yana	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	57	<i>Zamanların Ötesi</i> (1967, s. 57)	
	Öldüğüm Gün	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	58	<i>Zamanların Ötesi</i> (1967, s. 58)	
	Boşuna	<i>Azmi'den Rubâiler</i> (1970)	59	<i>Zamanların Ötesi</i> (1967) <i>Defne</i> (Nisan 1967, s. 5)	<i>Defne</i> 'de Fuat Çilingiroğlu'na ithaf edilmiş, kitapta bu ithaf kaldırılmıştır. Şiir genelinde değişiklikler yapılmıştır.

## Azmi Güleç'in Kitaplarına Girmemiş Şiirleri

	ŞİİR ADI	KÜNYE BİLGİLERİ	AÇIKLAMA
	(Bizi redifli) Rubai	<i>Defne</i> (Temmuz 1967, S. 43, s. 10)	"Rahmetli Tamburi Ömer Altuğ'a" ithafıyla yayımlanır.
	(Eser redifli) Rubai	<i>Defne</i> (Eylül 1971, S. 93, s. 11)	Rıfki Serhatlıoğlu'na ithafıyla yayımlanmıştır.
	(Neyzenimiz redifli) Rubai	<i>Defne</i> (Temmuz 1967, S. 43, s. 10)	"Neyzen Hayri Tümer'e" ithafıyla yayımlanır.
	(Tanrım redifli) Rubai	<i>Defne</i> (Haziran 1971, S. 90, s. 5)	"Rubai" başlıklı ve "tanrım" redifli rubaidir.
	Artık	<i>Defne</i> (Ocak 1971, S. 85, s. 6)	"Artık" başlıklı ve redifli rubai "Hayri Eryılmaz'a" ithafıyla yayımlanmıştır.
	Aşk ve Zaman İçre I, II	<i>Gurbet</i> (Ağustos 1954, S. 4, s. 15)	
	Bana Bir Zaman Verin	<i>Defne</i> (Eylül 1967, S. 45, s. 5)	"Zamanların Ötesi" şiir serisine dâhil edilebilecek içerikte olan bu şiir şairin kitaplarından hiçbirine dâhil edilmiştir.
	Bırak Beni	<i>Filiz</i> (Ekim 1971, S. 17, s. 7)	
	Bile	<i>Defne</i> (Ekim 1970, S. 82, s. 7)	"Bile" redifli rubai.
	Bizim	<i>Defne</i> (Ekim 1971, S. 94, s. 5)	"Bizim", redifli rubaidir.

	Bu Kor Beni Bırakmıyor	<i>Filiz</i> (Eylül 1971, S. 16, s. 7)	
	Deyü Deyü	<i>Defne</i> (Ağustos 1967, S. 44, s. 7)	Hız. Ali'yi metheden Bektaşî nefesi tarzında bir şiirdir.
	Fatihleşen İstanbul	<i>Filiz</i> (Mayıs 1971, S. 12, s. 5)	
	Fetihler (Rubai)	<i>Defne</i> (Nisan 1967, S. 40, s. 5)	Bu rubai "Azmi'den Rubailer"e alınacağı söylense de kitaba dâhil edilmez.
	Gâvur Dağları	<i>Halkevleri Dergisi</i> (Mart 1967, S. 5, s. 21)	
	Gördüm II	<i>Defne</i> (Kasım 1971, S. 95, s. 6)	Şair Halil Soyuer'e ithaf edilmiştir.
	İki Dünya	<i>Defne</i> (Ekim 1970, S. 82, s. 7)	"Sensin" redifli rubai.
	Kalmamış	<i>Serdengeçti</i> (Mart 1959, S. 29, s. 10)	"Nâbî'ye nazire" ibaresiyle yayımlanmış bir gazeldir. İmza olarak "Azmi Gülahmedoğlu" kullanılmıştır. Zamaneden şikâyet edilen bir hicviyedir.
	Konuşturun (rubai)	<i>Filiz</i> (Ocak-Şubat 1971, S. 8-9, s. 12)	<i>Filiz</i> 'in şairleri kısmında fotoğrafı öz geçmişiyle birlikte bu şiiri ve "Şarkı" adlı eseri yayımlanmıştır.
	Malazgirt'te Tan Yeri	<i>Filiz</i> (Kasım 1971, S. 18, s. 2)	
	Men Senin Ceylanınem	<i>Serdengeçti</i> (Mayıs-Haziran 1952, S. 15-16, s. 31)	"Gülahmedoğlu Azmi" imzasıyla yayımlanan bu şiirde dönemin siyasetçileri ve ülkemizdeki siyaset anlayışı eleştirilir.
	Mevlana	<i>Türk Yurdu</i> (Haziran-Temmuz 1961, S. 297, s. 12)	
	Mevlana	<i>Defne</i> (Aralık 1966, S. 36, s. 5)	
	Mevlana	<i>Serdengeçti</i> (S.21, s. 10)	Şair'in "Mevlana" başlıklı üç şiiri vardır ve bunlar birbirinden farklı şiirlerdir.
	Özlem	<i>Defne</i> (Nisan 1967, S. 40, s. 5)	Bu rubai <i>Azmi'den Rubâiler</i> 'e alınacağı söylense de kitaba dâhil edilmez.
	Rüya-Hülya (Rubai)	<i>Filiz</i> (Ekim 1970, S. 5, s. 10)	"Yılmaz Yücel'e" ithafıyla yayımlanmıştır.
	Serencam-ı Millet	<i>Serdengeçti</i> (Haziran 1951, S. 13, s. 7)	"Gülahmedoğlu Azmi" imzasıyla yayımlanan bu şiirde devlet yönetimimiz eleştirilerek halkın düştüğü zor durum anlatılmaktadır.

	Şarkı (Edebilsem redifli)	<i>Filiz</i> (Ocak-Şubat 1971, S. 8-9, s. 17)	<i>Filiz</i> 'in şairleri kısmında Azmi Güleç'in fotoğraflı öz geçmişiyle birlikte bu şiiri ve "Konuştur" başlıklı rubaisi yayımlanmıştır.
	Şemsi Perende	<i>Türk Yurdu</i> (Kasım 1964, S. 305-306, s. 9)	Şiir bir önceki sayı olan Mevlana özel sayısı için gönderilmiş ama geç ulaştığı için bir sonraki sayıda yayımlanmıştır.
	Şeref'e Gazel	<i>Filiz</i> (Aralık 1971, S. 19, s. 12)	
	Türklüğün Söylenişi (Rubai)	<i>Defne</i> (Nisan 1967, S. 40, s. 5)	Oğuz İlhan'a ithaf edilen bu rubai <i>Azmi'den Rubâiler'e</i> alınacağı söylenece de kitaba dâhil edilmez.
	Vartolu Hasibe'nin Türküsü	<i>Defne</i> (Eylül 1968, S. 57, s. 251)	
	Vartolu Kâzım'ın Türküsü	<i>Defne</i> (Eylül 1968, S. 57, s. 251)	
	Zamanların Ötesinde	<i>Filiz</i> (Aralık 1970, S. 7, s. 10)	"Neriman Kolat'a" ithafıyla yayımlanmıştır.

#### Azmi Güleç'in Makaleleri

	MAKALE ADI	KÜNYE BİLGİLERİ	AÇIKLAMA
	"Orhun'un Anketi" başlıklı on iki soruya yazılan cevap.	<i>Orhun</i> İkinci Devre (1943-1944, S. 12-16)	
	Ağaçlara Dair Atasözleri ve Deyimler	<i>Türk Folkloru Araştırmaları</i> (Şubat 1972, S. 271, s. 6229)	
	Ambalaj Kapları İçin Kullanılacak Tahtalarda Rutubetin Rolü	<i>Standard</i> (Ağustos 1964, S. 32, s. 28)	
	Bağ ve Bahçeye Dair Atasözleri ve Deyimler	<i>Türk Folkloru Araştırmaları</i> (Haziran 1972, S. 275, s. 6332-6333)	
	Büyüme, Hasat ve Harmana Dair Atasözleri ve Deyimler	<i>Türk Folkloru Araştırmaları</i> (Eylül 1971, S. 266, s. 6083-6084)	
	Ekim İşlerine Dair Atasözleri, Deyimler	<i>Türk Folkloru Araştırmaları</i> (Ocak 1971, S. 258, s. 5848-5849)	
	Eski Türk Hayatında Kımız ve Sağlıktaki Önemi	<i>Türk Dili</i> (1 Haziran 1955, S. 45, s. 567-570)	
	Gerçek Sevgi ve Türküler Ülkesi: Eğin-Kemaliye	<i>Halkevleri Dergisi</i> (Ocak 1967, S. 3, s. 23-24)	
	Gerçek Sevgi ve Türküler Ülkesi: Eğin-Kemaliye	<i>Halkevleri Dergisi</i> (Eylül 1967, S. 11, s. 21-22)	
	Gerçek Sevgi ve Türküler Ülkesi: Eğin-Kemaliye	<i>Halkevleri Dergisi</i> (Ekim 1967, S. 12, s. 19)	

Haşhaş Tarlasında Yanık Emine	<i>Türk Folkloru Araştırmaları</i> (Kasım 1974, S. 304, s. 7138-7140)	
İklim ve İklim Dair Atasözleri, Deyimler	<i>Türk Folkloru Araştırmaları</i> (Temmuz 1970, S. 252, s. 5675-5678)	
İnsan Beslenme ve Sağlığında Kraliçe Arı Sütünün Rolü	<i>Türkiye İktisat Gazetesi</i> (1964, S. 595, s. 4-7)	
Sazın Tellerinden Posta ve Telgraf Tellerine	<i>Türk Folkloru Araştırmaları</i> (Eylül 1974, S. 302, s. 7089)	"PTT'ci Ömer Akkan'ın aziz ruhuna" ithafıyla yayımlanmıştır.
Sulama, Nadas ve Gübre ile İlgili Atasözleri ve Deyimler	<i>Türk Folkloru Araştırmaları</i> (Kasım 1970, S. 256, s. 5804-5805)	
Tarla Ürünleri ile İlgili Atasözleri, Deyimler	<i>Türk Folkloru Araştırmaları</i> (Aralık 1971, S. 269, s. 6158-6159)	
Türk Edebiyatından Seçme Rubailer	<i>Defne</i> (Aralık 1966, S. 36, s. 10-11)	Bu makalede genel olarak rubai nazım şekli tanıtılır, edebiyat dünyasındaki öncülerinden bahsedilip birkaç rubai örneği verilir.
Türk Edebiyatından Seçme Rubailer	<i>Defne</i> (Aralık 1967, S. 48, s. 10)	17. yüzyıl şairi Nazım'ın rubailer ve rubaicaliği hakkında bir yazıdır.
Türk Edebiyatından Seçme Rubailer II	<i>Defne</i> (Ocak 1967, S. 37, s. 6-7)	Mevlana'nın rubaicaliğinin ele alındığı bir yazıdır.
Türk Edebiyatından Seçme Rubailer III	<i>Defne</i> (Mart 1967, S. 39, s. 8)	Fuzûlî'nin rubaicaliğinin ele alındığı bir yazıdır.
Türk Edebiyatından Seçme Rubailer IV	<i>Defne</i> (Mayıs 1967, S. 41, s. 11)	Azmizade Haleti'nin rubaicaliğinin ele alındığı bir yazıdır.
Türk Edebiyatından Seçme Rubailer VI	<i>Defne</i> (Şubat 1968, S. 50, s. 11)	Babür Şah'ın rubaicaliğinin ele alındığı bir yazıdır.
Türk Edebiyatından Seçme Rubailer VII	<i>Defne</i> (Nisan 1968, S. 52, s. 7)	Kadı Burhaneddin'in rubaicaliğinin ele alındığı bir yazıdır.
Türk Folklorunda, Millî Destanlarında At Sevgisi ve Oğuzlama	Ülkemiz Haziran (1967, S. 13, s. 14-15)	

	Türk Tarım Folkloruna Giriş	<i>Türk Folkloru Araştırmaları</i> (Mayıs 1970, S. 250, s. 5624-5625)	
	Türklerde At Sevgisi	<i>Türk Düşüncesi</i> (Şubat 1954, S. 3, s. 182-187)	
	Türklerde Bahçe Sanatı ve Şiirimize Tesiri	<i>Ziraat Dünyası</i> (1 Ocak 1965, S. 180, s. 6-7)	Aynı yazı ilk defa Eylül 1954'te <i>Türk Düşüncesi</i> 'nin Eylül 1954 tarihli 10. sayısının 68. Sayfasında yayımlanmıştır.
	Türklerde Bahçe Sanatı ve Şiirimize Tesiri	<i>Türk Düşüncesi</i> (Eylül 1954, S. 10, s. 291-296)	Aynı yazı ikinci defa Ocak 1965 <i>Ziraat Dünyası</i> 'nın Ocak 1965 tarihli 180. sayısının 58. Sayfasında yayımlanmıştır.
	Türklük Hakkında İftira Edebiyatı	<i>Türk Düşüncesi</i> (Temmuz 1954, S. 8, s. 99-105)	

#### Azmi Güleç ve Eserleri Hakkında Yazılanlar

	YAZI ADI	YAZAR ADI	KÜNYE BİLGİLERİ	AÇIKLAMA
	(Derginin takdim yazısı)	Filiz	<i>Filiz</i> (Eylül 1970, S. 4, s. 1)	Azmi Güleç'in de dâhil olduğu yazı kurulundan şair ve yazarların adları söylenerek dergi idarehanesinde yaptıkları edebî toplantılardan bahsedilir. Bu isimler şöyle sıralanabilir: Basri Gocul, Fügen Topsever, Niyazi Yıldırım Gençosmanoğlu, Göktürk Mehmet Uytun, Kerim Aydın Erdem, Fikret Kavafoğlu, Hüseyin Çolak, Mehmet Coşar, İlkân San, Abdullah Satoğlu.

Şair Azmi Güleç'in Hayatı, Külliyatı ve Hakkında Yazılanlar

	( <i>Toprak Şiirleri Antolojisi</i> adlı çıkarmayı düşündüğü eserin ilanı)		<i>Filiz</i> (Eylül 1971, S. 16, s. 23)	
	Azmi Güleç	Halil Soyuer	Şair Dostlarım (Türk Edebiyatı Vakfı Yay., 2004, s. 168-172)	Hatırataya dayalı bir Azmi Güleç biyografisidir. (H. Soyuer'in Aralık 1966 tarihli <i>Defne</i> 'nin 36. sayısında yazdığı yazı ile aynı yazı değildir.)
	Azmi Güleç	Necmeddin Sefercioğlu	<i>Tanıdığım Ünlü Türkçüler</i> (Altınordu Yay., II. Baskı, s. 232-236)	Azmi Güleç hakkında yazılmış en kapsamlı yazıdır.
	Azmi Güleç Üzerine	H. Fethi Gözler	<i>Eflatun</i> (Şubat 1985, S. 194, s. 20-21)	Vefatının ardından unutulmuş gündeme getirilmiş, eserleri ve şiirleri üzerine bazı kanaatler belirtilmiştir.
	Azmi'den Rubailer	Sabahattin Çankaya	<i>Defne</i> (Ekim 1970, S. 82, s. 24-25)	<i>Azmi'den Rubâiler</i> hakkında yazılmış bir tanıtım yazısıdır.
	Azmi'den Rubailer	A. Nihat Asya	<i>Fatihler Ölmez ve Takvimler</i> (1976, I. Basım, s. 180)	Azmi Güleç'in <i>Azmi'den Rubâiler</i> adlı kitabı için yazılmış tarih kitabıdır. Güleç, adı geçen eserinin başına bu tarihi elemiştir.
	Bize Gelenler: Azmi'den Rubailer	İmzasız	<i>Filiz</i> (Ağustos 1970, S.3, s. 224)	<i>Azmi'den Rubâiler</i> adlı kitap ve şairi hakkında kaleme alınmış bir tanıtım yazısıdır.
	Bizim Çatı Altındakilere Rubailer: Azmi Güleç	Hasan Kaya Manioğlu	<i>Defne</i> (Kasım 1970, S. 83, s. 14)	Azmi Güleç'in hüznünlü hâlini vasfeden bir rubaidir.
	Edebiyatımızda Rubai ve Azmi Güleç	Muin Feyzi-oğlu	<i>Hisar</i> (Mayıs 1979, S. 259, s. 16-17)	Şairin ölümü üzerine yazılmış; şahsiyetinin ve eserlerinin ele alındığı bir anma yazısıdır.
	Fetih Yıldızı	Hikmet Dizdaroğlu	<i>Çağrı</i> (1959, S. 14, s. 10-11)	<i>Fetih Yıldızı</i> adlı kitap hakkında yazılmış bir tanıtım ve inceleme yazısı.



	Ölümünün I. Yıldönümünde: Kooperatifçi-Şair Azmi Güleç	Abdullah Satoğlu	<i>Karınca</i> (Şubat 1980, S. 518, s. 27-28)	Abdullah Satoğlu, Azmi Güleç'in birinci vefat yıldönümü vesilesiyle bu yazıyı yazmıştır. Satoğlu, yazının içinde Azmi Güleç'e daha önceden ithaf ettiği bir şiiri yeniden gündeme getirir. Şairin hayatından, şiirlerinden genel olarak bahseden bir yazıdır. Yazarın daha sonra <i>Edebiyat Dünyamızdan Hoş Sedalar</i> adlı kitabına koyduğu yazının aynısıdır.
	Rubailer Şairi Azmi Güleç	Abdullah Satoğlu	<i>Edebiyat Dünyamızdan Hoş Sedalar</i> (Akçağ Yay., 2004, s. 160-163)	Yazarın <i>Karınca</i> dergisinde yazdığı yazının aynısıdır.
	Şair Azmi Güleç'i Kaybettik	İmzasız	<i>Hisar</i> (Mart 1979, S. 257, ön kapağın arka sayfası)	
	Şair Dostlarım: Azmi Güleç	Halil Soyuer	<i>Defne</i> (Aralık 1966, S. 36, s. 16-17)	Halil Soyuer'in Şair Dostlarım adlı kitabına aldığı yazı ile aynı değildir.
	Türkülerle Başbaşayım İstanbulum	Kemal Kahraman-Seyfettin Ünlü	<i>Yeni Türk Edebiyatında Üsküdar Şiirleri Antolojisi</i> (Kaknüs Yay., s. 96-97)	Azmi Güleç'in bu şiiri antolojiye dâhil edilmiştir. Şair hakkında üç satırlık bilgi verilmiştir.
	Yeni Çıkan Kitaplar Üzerine: <i>Azmi'den Rubailer</i>	İmzasız	<i>Defne</i> (Haziran 1971, S. 90, s. 22)	Kitap tanıtım yazısı.
	Zamanların Ötesi	Muzaffer Uyguner	<i>Hisar</i> (Aralık 1967, S. 48, s. 21-22)	Kitap tanıtım yazısı.

### Sonuç

Azmi Güleç, 1940'lı yılların başından 1970'lerin sonuna kadar edebiyat dünyasında imzası görülmüş bir edebî sima ve kültür insanıdır. Ancak ölümünün üzerinden tam kırk yıl geçen sanatçı, aradan geçen zaman içinde unutulmuş bir isim hâline gelmiştir. Bu çalışmanın öncelikli amacı onun bazı edebiyat ansiklopedilerinde görülen ve bir paragrafı aşmayan biyografisini geliştirerek unutulmuşluğunun önüne geçmek olmuştur. Ayrıca hem süreli yayınlarda hem de bazı kaynaklarda dağınık hâlde bulunan Azmi Güleç ve eserleri hakkında yazılan araştırma-inceleme yazıları listelenmiştir. Bunların 18 yazıdan oluştuğu tespit edilip künye bilgileri verilmiştir. Böylelikle başta edebiyat tarihçiliği olmak üzere edebiyat biliminin farklı alanlarında çalışan araştırmacı ve incelemecilere, çalışmalarına kaynaklık edecek bilgi sağlanmıştır. Sağlığında altı şiir kitabı yayımlayan Azmi Güleç'e ait külliya-

tın ortaya çıkarılması yönünde kitaplarına girmemiş birçok manzum ve mensur eserine ulaşılmıştır. İlk şiir kitabı *Yemin*, "Gülahmedoğlu Azmi" imzasıyla yayımlandığı için birçok edebiyat tarihinde anılmamıştır. *Yemin*'in de dâhil edilmesiyle birlikte Azmi Güleç'in kitaplarına girmiş şiir sayısı 152 olarak tespit edilmiştir. Yine yapılan süreli yayın taramaları sonucunda -tespit edildiği kadarıyla- şairin kitaplarına giren şiirlerinden 66'sının mükerrer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu 66 şiirin nerelerde, kaç defa, hangi değişikliklerle yayımlandığı da sorgulanarak şairin sanatındaki gelişim ve tercih çizgisi gözlemlenebilmiştir. Ayrıca yine yapılan süreli yayın taraması sonucunda şairin kitaplarına dâhil etmediği ve bu zamana kadar ilk yayım yerinde kalmış 34 şiirine ulaşılmıştır. Bu şiirlerin de künye bilgileri listelenmiştir. Tespit edilen şiirlerden hareketle şairin sanatına dair bazı tespitlerde bulunulmuştur. Azmi Güleç'in yayımlamayı düşündüğü yedi eserin hazırlığını yaptığı fakat ömrünün yetmediği de ulaşılan bilgiler arasındadır. Edebiyat âleminde daha çok "şair" sıfatıyla tanınan Azmi Güleç'e ait 29 düz yazı metni de künyeleriyle birlikte listelenmiştir. Söz konusu yazıların birçoğu makale türüne aittir ve edebî konular üzerine yazılmıştır. Bu yazılardan üçünün ise Azmi Güleç'in mesleki uzmanlık alanı olan ziraatçilikle ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Kaynakça:**

- Anonim, (1944), “Orhun’un Anketi”, **Orhun**, 15: 1944,15: 16-21.
- Anonim, (1945), **Ulus**, 14.10.1945, s. 5.
- Anonim, (1979), “Azmi Güleç’i Kaybettik”, **Hisar**, 257 (Kapak içi yazısı).
- ETİZ, M. Nihat, (2011), **Cumhuriyet Dönemi Mülkiyeli Şairler (Antoloji)**, İzmir: Mülkiyeliler Birliği İzmir Şubesi Yayını.
- FEYZİOĞLU, Muin, (1979), “Edebiyatımızda Rubai ve Azmi Güleç”, **Hisar**, 259: 16-17.
- GÖZLER, Fethi, (1985), “Azmi Güleç Üzerine”, **Eflatun**, 94: 44.
- GÜLEÇ, Azmi, (1952), **Yemin** (Gülahmedoğlu Azmi adıyla), İstanbul.
- GÜLEÇ, Azmi, (1958), **Fetih Yıldızı**, Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- GÜLEÇ, Azmi, (1963), **Kapısız Sokaklar**, Ankara: Orkun Basımevi.
- GÜLEÇ, Azmi, (1967a), **Zamanların Ötesi**. Ankara: Defne Yayınları.
- GÜLEÇ, Azmi. (1967b), **Ağustos Güneşi**. Ankara: Defne Yayınları.
- GÜLEÇ, Azmi. (1970), **Azmi'den Rubâiler**. Ankara: Defne Yayınları.
- HAYKIR, Tayfun, (2018), “Unutulmuş Milliyetperver Bir Şair ve Kültür İnsanı: Azmi Güleç”. **TÜRKKÜM 2018 Uluslararası Türk Kültürü ve Medeniyeti Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı**, Balıkesir: 296-305.
- SATOĞLU, Abdullah, (2012), **Edebiyat Dünyamızdan Hoş Sedâlar**, Ankara: Akçağ Yayınevi.
- SEFERCİOĞLU, Necmeddin, (2017), **Tanıdığım Ünlü Türkçüler**, Ankara: Altınordu Yayınevi.
- SOYUER, Halil, (2004), **Şair Dostlarım**. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.

### Extended Abstract:

Azmi Güleç comes from a family that is originally from Kemaliyeli in Elazığ and later he moved to Istanbul. He was born in 1924 in Fatih district of Istanbul. He started school life in Istanbul and graduated from Yavuz Sultan Selim Primary School, Karagümrük Secondary School and Vefa Erkek High School. His arrival to Ankara, where he will spend most of his life, is concurrent with the start of higher education. In 1945, he was accepted in the Faculty of Agriculture at Ankara University. In 1949, he graduated from this faculty as an agricultural engineer. After graduation, he worked as freelancer until 1952, but then he started to work as a civil engineer under the title of "Agricultural Engineer, MSc." and worked under the Ministries of Commerce and Agriculture and Rural Affairs. Firstly, he worked for five years in Adana, Mersin and Ankara central organization as a Cotton Expert in the Standardization Directorate of the Ministry of Commerce. Then, in 1957, he was assigned to the Marketing Department of the General Directorate of Agricultural Affairs of the Ministry of Agriculture and until 1964 he continued this task. From there, he passes to the Ministry of Rural Affairs and continues to serve as technical staff at TOPRAKSU Machinery and Supply Directorate. Güleç passed away on February 21, 1979, at the age of fifty-five, in Ankara High Specialization Hospital due to bowel cancer. He is an engineer, a poet, a writer, and an intellectual who built the world of thought on the basis of Turkish nationalism. Especially in Ankara in the 1960s and 70s, Azmi Güleç is one of the well-known figures of nationalist art circles. Azmi Güleç brings together his poems published in magazines between 1952-1970 in six books. His poetry collections are *Yemin* (1952), *Fatih Yıldızı* (1958), *Kapısız Sokaklar* (1963), *Zamanların Ötesi* (1967), *Ağustos Güneşi* (1967) and *Azmi'den Rubâîler* (1970). His poems can be grouped under four main headings: heroic poems, epics, lyric poems, and quatrains "rubai". Some quatrains have been composed. But there are also poems and articles that he did not include in his books. In this study, it is aimed to recall Azmi Güleç whose death was over forty years and to reveal his corpus. Firstly, his biography which is seen in some literary encyclopedias and does not exceed one paragraph is attempted to be expanded. In addition, research-review articles written about Azmi Güleç and his works, which are scattered in both periodicals and in some sources are listed. It was determined that these consisted of 18 articles and imprint information was given. Thus, information was provided to researchers and reviewers working in different fields of literature, especially in literary historiography. Many poetry and prose works that have not been included in the works of Azmi Güleç, who published six poetry books in his life, have been reached. His first poetry book *Yemin* has not been mentioned in many of the history of literature because it was published with the signature of "Gülahmedoğlu Azmi". With the inclusion of *Yemin*, the number of poems entered into Azmi Güleç's books has been determined to be 152. As a result of the periodical surveys conducted again, it was concluded that 66 of the poems entered into the poet's books were duplicated, as far as they were determined. By questioning Where, how many times and with what changes these 66 poems were published

the development and preference line of the poet's art have been able to be observed. In addition, as a result of the periodical survey, 34 poems which the poet did not include in his books and which had remained in the first place of publication until this time were reached. The imprint information of these poems is also listed. Based on the poems identified, some determinations have been made about the poet's art. It is also among the information that Azmi Güleç prepared the seven works that he thought to publish but his life was not enough. In the world of literature 29 prose texts of Azmi Güleç, who is mostly known as a poet, are listed along with their tags. Many of the articles in question belong to the genre of the article and have been written on literary subjects. It has been concluded that three of these articles are related to agriculture, which is Azmi Güleç's field of professional expertise.

**Keywords:** Azmi Güleç, Turkish literature, Turkish poetry, epic, rubaie, quatrains.

# Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Dijital Platformların Kullanılmasına Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri

## The Views of the Teachers on Using Digital Platforms to Teach Turkish as a Foreign Language

Şeyma Nur DÜNDAR \*  
Mehmet KARA \*\*

### Öz:

Bu araştırmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin dijital platformlara ilişkin düşüncelerinin belirlenerek gelecekte yapılacak dijital materyallere ışık tutmasına katkı sağlamaktır. Bu çalışmada nitel bir araştırma tekniği olan içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma verileri “Katılımcı Bilgi Anketi” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla yabancılar Türkçe öğreten 20 uzman tarafından elde edilmiştir. Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmada yer alan 7 soruya verilen cevaplar kodlanarak belirli başlıklar altında incelenmiş ve değerlendirmeler, araştırmanın sonuç ve öneriler kısmında belirtilmiştir. Çalışma neticesinde öğretmenlerin %75’inin dijital platformları yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi amacıyla kullandığı tespit edilmiştir. Dijital platformları kullanmayan öğretmenler ise sınıfların fizikî şartlarını bu duruma neden olarak göstermiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde

\*Bilim Uzmanı Öğretmen, MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, seymanurdundar@gmail.com <https://orcid.org/0000-0003-3611-247X>

\*\*Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD, mkara@gazi.edu.tr <https://orcid.org/0000-0003-4691-5460>

\*\*\*Eğitim-öğretim sürecinde bilişim teknolojileri donanımları vasıtasıyla etkin materyaller kullanmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tasarlanan Eğitim Bilişim Ağı (EBA); tüm sınıf seviyelerine uygun, güvenilir, müfredata uygun ve incelemenden geçmiş e-içeriklerin bulunabildiği sosyal bir eğitim platformudur.

dijital platformların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde 4 temel becerinin geliştirilmesine katkı sağladığı söylenebilir. Öğretmenlerin daha çok web tabanlı uygulamaları kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bu alanda en çok tercih ettikleri platformların, Yunus Emre Enstitüsünün Türkçe Öğretim portalı ile EBA (Eğitim Bilişim Ağı)<sup>1</sup> olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin EBA'daki içeriklerden en çok videoları yabancılar Türkçe öğretimi amacıyla kullandıkları ve genellikle A1 ve A2 seviyesindeki öğrencileri için EBA'dan yararlandıkları gözlemlenmiştir. EBA portalinde yabancılar Türkçe öğretimi ile ilgili video, oyun ve etkileşimli içeriklerin yer almasının ve halihazırda EBA'da yabancılar Türkçe öğretimi için kullanılacak içeriklerin tanıtımının yapılmasının faydalı olacağı kanaatine varılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Yabancı dil öğretimi, Türkçe, e-içerik, dijital platform, dijital materyal, EBA, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi.

---

<sup>1</sup>Eğitim-öğretim sürecinde bilişim teknolojileri donanımları vasıtasıyla etkin materyaller kullanmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tasarlanan Eğitim Bilişim Ağı (EBA); tüm sınıf seviyelerine uygun, güvenilir, müfredata uygun ve incelemeden geçmiş e-içeriklerin bulunabildiği sosyal bir eğitim platformudur.

**Abstract:**

The aim of this study is to determine the opinions of teachers teaching Turkish to foreigners about the use of digital platforms and with the opinions of the teachers to contribute enlightening design of new digital materials in this field. In this research, content analysis method which is one of the qualitative research method was used. The data of the research were obtained by 20 experts teaching Turkish to foreigners through “Participant Information Questionnaire” and “Semi-Structured Interview Form”. The data were obtained by answering semi-structured interview questions. Qualitative research methods were used in the analysis of the data. The answers given to the 7 questions in the study were coded and examined under certain headings and the evaluations are stated in the results and recommendations part of the research. As a result of this study, it has been seen that 75% of the teachers have been using digital platforms for teaching Turkish as a foreign language. Teacher who do not use digital platform have stated the reason of it as physical conditions of the classrooms. According to the findings of the research, it could be said that digital platforms helps to improve four basic skills in teaching Turkish as a foreign language. It has been seen that most of teachers prefer to web based applicaitons. It was determined that the most preferred platforms of the teachers in this field are EBA (Educational Information Network) with Learn Turkish Portal of Yunus Emre Enstitüsü. It has been observed that teachers mostly use videos from EBA for teaching Turkish to foreigners and generally use EBA for the studenst who are in A1 and A2 levels. It has been concluded that it would be beneficial to include videos, games and interactive contents about teaching Turkish to foreigners and advertising the e-contents which are already in EBA designed for teaching Turkish as a foreign language on EBA portal.

**Key Words:** Foreign language teaching, Turkish, e-content, digital platform, digital material, EBA, teaching Turkish as a foreign language.



## 1. Giriş:

“Teknoloji, insanın bilimi kullanarak doğaya üstünlük kurmak için tasarladığı rasyonel bir disiplindir” (Simon, 1983, s.173). 21. yüzyılda teknolojik gelişmeler hızla artmış ve teknoloji günlük hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir.

Teknolojik gelişmelerden etkilenen en önemli alanlardan biri de eğitim olmuştur. Radyo, televizyon gibi iletişim araçlarıyla eğitim hayatımıza yansıyan bu süreç, bilgisayar ve cep telefonlarının eklenmesiyle bilişim teknolojileri vasıtasıyla kolay ve hızlı erişilebilen eğitim olanaklarına bir kapı açmıştır. Özellikle 20. yüzyılda internetin modern halini kazanması ile eğitimde yeni kavram, model ve teknikler ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda e-öğrenme, başka bir deyişle dijital öğrenme ve e-içerik kavramlarının akademik çalışmalarda sıklıkla kullanıldığını söyleyebiliriz. Oblinger ve Lippincott’tan aktaran Talan (2018, s.7) e-öğrenmeyi; eğitim öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin fiziksel olarak aynı mekânda olmasını gerektirmeyen ve internet teknolojileri aracılığıyla gerçekleştirilen öğretim tekniği olarak ifade etmiştir. e-içerik ise elektronik ortamda üretilen ve kullanılan her türlü içerik olarak tanımlanmaktadır. (Arslan 2011, s. 383)

Günümüzde e-öğrenme materyali olarak hazırlanacak uygulamalar, uygulamanın içeriği, maliyeti, hitap edeceği kitle göz önünde bulundurularak web tabanlı ya da mobil olarak kullanıcılara sunulmaktadır. Öğrencilerle bilişim ve iletişim teknolojileri üzerine çalışanlar haricinde genellikle karıştırılan bu kavramlara açıklık getirecek olursak; bir uygulamanın web ya da mobil tabanlı olması demek, uygulamanın daha çok çalıştığı alanı kapsamaktadır. Ağ bağlantısı üzerinden HTTP protokolü kullanılarak erişilebilen, tarayıcı yardımıyla çalıştırılabilen yazılımlara web tabanlı yazılımlar; tablet, cep telefonu gibi mobil cihazlar için özel olarak geliştirilen yazılımlar ise mobil yazılımlardır. Mobil yazılımlar kullanılan cihazların işletim sistemlerine göre tasarlanmaktadır.

### 1.1 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Kullanılan Dijital Platformlar

Dijital platformların eğitim alanında kullanılması, yabancı dil öğretimi için yeni materyallerin tasarlanmasına da yol açmıştır. Özellikle İngilizce öğretimi için çok sayıda mobil, web platformlarında kullanılan uygulamalar, e-kitaplar, dijital oyunlar gibi öğrenme materyalleri bulunmaktadır. Fakat yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dijital platformlarda kullanılması için yapılan çalışmaların sayısı diğer dillerle karşılaştırıldığında oldukça azdır. Elektronik ortamda arama motorlarına anahtar kelime olarak “yabancı dil” ,“Türkçe öğrenimi” ve “Learn Turkish” ifadeleri yazıldığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan 100’den fazla akıllı telefon uygulaması (IOS ve Android), 100’e yakın YouTube kanalı, 5 adet çoklu içeriğe izin veren web portalı, 32’den fazla sosyal medya kaynağı tespit edilmiştir. (Aytan ve Ayhan; 2018, s:1) Fakat bu alanda yapılan çalışmalarda Yunus Emre Enstitüsünün Türkçe Öğretim Portalı, Busuu ve Duolingo Türkçe hariç yapılan çalışmaların kapsamının sınırlı olduğu görülmektedir. Örneğin; mobil uygulamaları ele aldığımızda daha çok Türkçe kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Sosyal medya platformlarında ise en çok You-

Tube kanalları ön plana çıkmaktadır. Bu kanalların birçoğunun ise sık aralıklarla güncellenmediği gözlemlenmiştir.

Bu alanda yapılan çalışmaların sınırlı sayıda ve yeni yeni oluşturulmaya başlanması sebebiyle Türkçe öğrenen yabancıların tercih ettiği dijital platformlarla ilgili görüşlerinin alınmasının, yeni yapılacak çalışmalara ve var olan çalışmaların güncellenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma, ortaya koyacağı bulgularla benzer çalışmaları içeren alan yazına destek olabilir. Alan yazın tarandığında, yabancılara Türkçe öğreten eğitimcilerin dijital platformlara ilişkin görüşleriyle ilgili hiçbir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Bu bağlamda, eğitimcilerin görüşlerinin alınması önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin, bu alandaki dijital platformlara yönelik görüşlerini belirlemektir.

## 2. Alanyazın

Araştırma konusu ile ilgili alanyazın incelendiğinde; Özkan, Demir ve Özdemir (2017)'in yaptığı “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticileri İçin Yenilikçi Ve Uygulanabilir Teknolojik Yöntem Önerisi” adlı çalışmanın amacını; akademisyen/ eğitimcilerin yenilikçi, uygulanabilir ve teknoloji destekli yaklaşımlara karşı farkındalığını artırmak, yaratıcılıklarını keşfetmelerini sağlamak, akademik/mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak ve tüm bunlar için bir yöntem önermek olarak ifade etmiştir. Çalışmada önerilen yöntem, yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin bir araya gelmesini sağlayarak öğretimde uygulanabilecek yeni yöntemlerin paylaşılması ve uygulanması için akademik bir çalışma yapılmasıdır. Araştırmacılar akademik bir paylaşım platformunun kurulması ve bu platformda eğitimcilerin birbiri ile bilgi alışverişini arttırarak yeni yorumlar ve farklı bakış açılarıyla birçok öğreticiye destek olması amaçlanmıştır. Bu şekilde, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi daha eğlenceli ve etkili olması hedefine ulaşılması planlanmıştır.

Aytan ve Ayhan'ın 2018 yılında “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Ortamlar” adlı çalışmalarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan web portalı, mobil uygulama ve sosyal medya gibi dijital ortamlar arama motorlarına anahtar kelime olarak “yabancı dil”, “Türkçe öğrenimi” ve “Learn Turkish” ifadeleri yazılarak incelenmiş ve bu inceleme sonucunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan 100’den fazla akıllı telefon uygulaması (IOS ve Android), 100’e yakın YouTube kanalı, 5 adet çoklu içeriğe izin veren web portalı, 32’den fazla sosyal medya kaynağı tespit edilmiştir. Araştırmada, yabancılara Türkçe öğretimi için bulunan dijital materyallerin çoğunlukla ücretsiz ve gönüllü tüzel kişiler tarafından yapıldığı ifade edilmiştir.

Türker ve Genç tarafından 2018 yılında “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Blogların Öğretim Amaçlı Kullanımı Üzerine Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri” üzerine yapılan çalışmanın amacı Web 2.0 araçlarından biri olan blogların, bir ders dışı öğrenme ortamı olarak tasarlandığında yabancı dil olarak Türkçe öğretimine etkisini araştırmak olduğu belirtilmiştir. Tasarım tabanlı yürütülen

araştırmada; araştırmacı tarafından özgün bir blog sitesi tasarlanmış, hazırlanan öğretim malzemelerinin katılımcılardan alınan geribildirimler ışığında gözden geçirilerek iyileştirilmesi ve geliştirilmesi planlanmıştır. Çalışma 6 hafta boyunca yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyinde 24 üniversite öğrencisinin katılımıyla tamamlanmıştır. Uygulama sürecinin ardından, seçkisiz atama yoluyla belirlenen yedi öğrenci ve onlara ders veren iki öğretim elemanı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak uygulamanın kapsamı ve yöntemi, uygulanan etkinlik türleri, blog sitesinin içeriği ve teknik özellikleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğrenciler için yeni bir öğrenme biçimi olan blogların eğlenceli ve etkileşimli bir öğrenme ortamı hazırlayarak öğrenmeye karşı motivasyonu artırdığı görüşü elde edilmiştir. Blogların içeriğinin diğer beceri düzeylerini de kapsayacak şekilde geliştirilmesi ve sınıf içi uygulamalarının da araştırılmasının bir gereksinim olduğu da araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır.

2017 yılında Özdemir'in "Türkçe Öğretiminde Dijital Teknolojilerin Kullanımı ve Bir Web Uygulaması Örneği" konulu çalışmasında; dijital teknolojilerin Türkçe öğretiminde nasıl kullanılabileceği hususu ele alınmıştır. Çalışma iki bölüme ayrılmıştır. Çalışmanın ilk bölümünde ilgili alanyazın taranmış ve Türkçe öğretiminde sosyal medya ortamlarının, web sitelerinin, screencast uygulamalarının ve iş birlikli ürün oluşturmaya yönelik internet araçlarının bu alanda nasıl kullanılabileceğinden bahsedilmiştir. İkinci bölümünde ise araştırmacı tarafından oluşturulan "Türkçe Yurdu" isimli web sitesi ([www.turkceyurdu.com](http://www.turkceyurdu.com)) hakkında bilgi verilmiştir. Bu web sitesi, Kastamonu Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında 2014 -2015 bahar yarıyılında yabancılara Türkçe öğretimi dersinde derse yardımcı materyal sağlama dersi için ters yapılandırılmış sınıflar (flipped classroom) uygulaması için tasarlanmıştır. Söz konusu web sitesinin kullanımı ile ilgili olumlu ve olumsuz sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen verilerden yola çıkarak web teknolojilerinin Türkçe öğretiminde başarılı bir şekilde kullanılabileceği ifade edilmiş ve yeni uygulamalar yapılırken öğrencileri motive etmenin eğitim-öğretim sürecine adaptasyonlarını sağlamak için çok önemli bir unsur olduğunun altı çizilmiştir. Yaşanan bu olumsuz durumlar Prensky tarafından yapılan "dijital yerli" ve "dijital iki dilli" (digital natives – digital immigrants) ayrımı üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır.

### 3. Araştırma

#### 3.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten eğitimcilerin dijital platformlara ilişkin düşüncelerinin belirlenerek gelecekte yapılacak dijital materyallere ışık tutmasına katkı sağlamaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Yabancılar Türkçe öğreten eğitimciler eğitim öğretim süreçlerinde dijital platformları kullanmakta mıdır?

Eğer kullanılmıyorsa;

Hangi platformlar kullanılmaktadır?

Kullanılan platformlar öğrencilerin hangi Türkçe beceri ya da becerilerini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirmek için kullanılmaktadır?

Yabancı öğrencilere Türkçe öğretmek amacıyla en çok web uygulamaları mı yoksa mobil uygulamalar mı kullanılmaktadır? Neden?

Yabancılar Türkçe öğreten eğitimciler, eğitim öğretim süreçlerinde dijital platformları kullanmıyorlarsa nedenleri nelerdir?

EBA’da yer alan Türkçe dijital öğretim materyalleri yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılmakta mıdır?

Eğer kullanılmıyorsa;

EBA’da yer alan hangi dijital materyaller kullanılmaktadır?

Öğretmenler hangi seviye ya da seviyelerdeki öğrencileri için bu materyalleri kullanmaktadır?

EBA’da yer alan içeriklerin yabancılar Türkçe öğretim amacıyla kullanılmama nedenleri nelerdir?

Yabancılar Türkçe öğreten eğitimciler, EBA’da hangi özelliklere sahip dijital materyallerin olmasını istemektedir?

#### 3.2. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada nitel bir araştırma tekniği olan içerik analizi kullanılmıştır. Krippendorff’tan aktaran Koçak ve Arun (2006, s. 22) içerik analizini, veriden onun içeriğine ilişkin tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar çıkarmak üzere kullanılan bir araştırma tekniği olarak tanımlamaktadır.

#### 3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi için çalışan uzmanlar oluşturmaktadır. Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların %85’i kadın, %15’i ise erkektir.

**Tablo 1: Katılımcıların cinsiyet özellikleri**

Cinsiyet	f	%
Erkek	3	15
Kadın	17	85
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamında uzmanlarla randevu alınarak yüzyüze veya Whatsapp, Google Hangouts gibi görüntülü konuşma araçları kullanılarak elde edilmiştir. Görüşmelerin planlanmasında ve gerçekleşmesinde herhangi bir problemle karşılaşmamıştır. Görüşmelerde kullanılan sorular ile ilgili iki ölçme ve değerlendirme, iki yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi uzmanından görüşler alınmıştır. Uzmanlar tarafından alt problemler ve imla hataları ile ilgili geri bildirimler alınmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilerek öğretmenlere uygulanmıştır. Her görüşme için yaklaşık 10 dakikalık bir süre belirlenmiştir. Görüşmeler yapılırken uygun cihazlarla ses ve görüntü kaydı alınmış ve eş zamanlı olarak görüşme bilgisayar yardımıyla not edilmiştir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Bu çalışma, nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmaların amacını, üzerinde çalışılan konu ile ilgili derinlemesine bilgi sahibi olmak şeklinde ifade edilebilir. (Arıkan, 2011, s. 23) Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 227).

Veriler analiz edilirken ilk önce araştırmacı ve bir çalışma arkadaşı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen ses kayıtlarının deşifresi yapılmıştır. Daha sonra yapılan deşifreler karşılaştırılmış ve karşılaştırmanın sonucunda kelime farklılıkları olduğu gözlemlenmiştir. Bu farklılıklar üzerine tekrar ses kayıtları dinlenip hatalar düzeltilmiştir. Oluşturulan ses deşifresi üzerinden her bir öğretmenin sorulara verdiği cevaplar incelenmiş ve araştırmacı ile çalışma arkadaşı tarafından kodlanmıştır. Her iki kişinin yaptığı kodlamaların aynı olduğu gözlemlenmiştir. Kodlanan anlamlı bölümlere öğretmenlerin verdiği cevapların frekans ve yüzde analizleri yapılarak bu analizler tablolaştırılmıştır.

Çalışmanın güvenilirliğini belirlemek için Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) formülü (Güvenirlik= görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) kullanılmıştır. Araştırmacının güvenilirlik hesaplaması sonucu %94'tür. Yine Miles ve Huberman'a göre nitel araştırmalarda % 90 ve üzeri araştırmacı ve uzman görüşü birliği sağlanıyorsa, çalışma güvenilir kabul edilmektedir. Bu durumda bu çalışmanın güvenilir olduğu söylenebilir. Ayrıca nitel araştırmalarda çalışmanın geçerliliğinin sağlanması için toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıkça belirtmesi gerekmektedir. (Yıldırım, 2010,

s. 81-82). Bu çalışmada tüm veriler ayrıntılı bir şekilde rapor edilmiş ve sonuçlara nasıl ulaşıldığı açıkça ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kadınlardan oluşması sebebiyle araştırmadaki sorulara verilen cevaplarda kadın-erkek farklılıklarına bakılmamıştır.

#### 4. Bulgular

Yabancılar Türkçe öğreten eğitim öğretim süreçlerinde dijital platformları kullanmakta mıdır?

**Tablo 2 : Katılımcıların Dijital Platformları Kullanma Durumu**

Yanıt	f	%
Evet	15	75
Hayır	5	25
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%75) yabancılar Türkçe öğretmek için dijital platformları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş ortalaması 31.38, kıdem yılının ortalaması da 7.65'dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş ortalaması ve kıdemlerinin çok yüksek olmaması, öğretmenlerin teknolojiyi daha iyi kullanabilmesinin sonucunu doğurduğu söylenebilir.

#### 4.2.a “Hangi platformlar kullanılmaktadır?”

İlk soruya evet yanıtını veren öğretmenlerin kullandıkları platformlar Tablo 3’te gösterilmiştir. Bazı öğretmenler birden fazla platformu kullandıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 3: Katılımcıların Kullandıkları Platformlar**

Platform Adı	f	%
Yunus Emre Enstitüsü	9	33,33
EBA	6	22,20
Okulistik	4	14,81
Youtube	4	14,81
Pinterest	1	3,70
Yaşar Üniversitesi	1	3,70
Anadolu Üniversitesi	1	3,70
<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

Tablo 3 incelendiğinde bu soruya evet diyen öğretmenlerin büyük çoğunluğu ( 9 kişi ) Yunus Emre Enstitüsünün platformunu kullandığını ifade etmiş olup bunu EBA (6 kişi), Okulistik (4 kişi) ve Youtube (4 kişi) izlemektedir. Araştırmaya katılan birer öğretmen de Pinterest, Yaşar ve Anadolu Üniversitesinin platformlarını kullandıklarını söylemişlerdir.

#### 4.2 b “Kullanılan platformlar öğrencilerin hangi Türkçe beceri ya da becerilerini geliştirmek için kullanılmaktadır?”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 10’u dinleme, okuma, yazma, konuşma; 3’ü dinleme, yazma, okuma, 2’si ise dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek için dijital platformları kullandığını ifade etmiştir. Bu nedenle, ilk soruya evet olarak cevap veren öğretmenlerin %75’e tekabül eden büyük çoğunluğunun verdiği cevap göz önünde bulundurularak dijital platformların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde 4 temel becerinin geliştirilmesine katkı sağladığını söylenebilir.

#### 4.2 c “Yabancılara Türkçe öğretmek için en çok web uygulamalarını yoksa mobil uygulamalar mı kullanılmaktadır? Neden?”

**Tablo 4: Katılımcıların Web ya da Mobil Uygulamaları Kullanma Oranları**

Platform	f	%
Web	10	75
Mobil	5	25
<b>Toplam</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

Bu soruya cevap olarak 10 öğretmen web, 5 öğretmen ise mobil uygulamaları tercih ettiğini dile getirmiştir. Öğretmenler gelen cevaplara örnek olarak:

*“Daha çok web uygulamalarını kullanıyorum. Mobil uygulamalar öğrencinin kendi kendine öğrenmesi için daha uygun bir yol.”*

*“Genellikle web uygulamalarını kullanıyorum. Çünkü yaş grubum küçük. Bu yüzden mobil erişim imkânları yok.”*

*“Sınıf ortamında projeksiyon yardımıyla kullanmaya daha elverişli olduğu için web uygulamalarını tercih ediyorum.”*

*“Geliştirilen uygulamaların çoğu web tabanlı olduğundan daha çok onları kullanıyorum.”*

*“Web uygulamalarını kullanıyorum. Çünkü mobil uygulamalar bireysel kullanıma daha uygundur. Sınıf ortamında web uygulamaları daha kullanışlıdır.”*

Web uygulamalarını tercih eden öğretmenlerin gelen cevapların web uygulamalarının kapsamı, sınıf ortamına uygunluğu, mevcut uygulamaların sayısı, öğrencilerin yaş gruplarına daha çok hitap etmesi gibi sebepler belirttiği ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 5: Katılımcıların Web Uygulamalarını Tercih Etme Nedenleri**

Web Uygulamaların Tercih Edilme Nedenleri	f	%
İçerik Kapsamı	1	10
Sınıf Ortamına Uygunluk	6	60
Mevcut Uygulama Sayısı	1	10
Öğrenci Yaş Grubu	2	20
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğunun görev yaptığı okullarda FATİH Projesi kapsamında sınıflara montajı yapılan etkileşimli tahtaların bulunması web uygulamalarını sınıf ortamına daha uygun olarak düşünmelerinin nedeni olabilir. Web uygulamalarını tercih eden öğretmenlerin öğrencilerinin yaş grubunun küçük olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler Mobil uygulamaları tercih etme sebeplerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Daha çok mobil uygulamaları tercih ediyorum çünkü günümüzde pek çok öğrenci akıllı telefon kullanıyor ve herkes kendi telefonuyla bir etkinliğe ya da uygulamaya katıldığında daha interaktif bir sınıf ortamı oluşuyor.”*

*“Mobil uygulamaları kullanıyorum. Telefonuma indirdiğim Türkçe öğretim uygulamaları çok daha pratik”*

*“Erişim engeli olan web sitelerine giremeyince mobil uygulamaları kullanıyorum.”*



**Tablo 6: Katılımcıların Mobil Uygulamaları Tercih etme Nedenleri**

Mobil Uygulamaların Tercih Edilme Nedenleri	f	%
Pratik Olması	1	20
<b>İnteraktif Sınıf Ortamı Oluşturması</b>	2	40
Her Öğrencide Mobil Cihaz Bulunması	2	40
<b>Toplam</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Öğretmenlerin mobil uygulamaları tercih etme sebepleri pratiklik, her öğrencide mobil cihaz bulunması ve interaktif sınıf ortamı oluşturması olarak özetlenebilir.

Günümüzde küçük yaşta öğrencilerde bile mobil cihazların varlığı düşünüldüğünde öğretmenlerin yabancılarla Türkçe öğretim süreçlerinde mobil uygulamaları kullanmaları oldukça kolaydır. Ayrıca mobil cihaz kullanımının getirdiği pratik faydalar da göz önünde bulundurulmalıdır.

#### 4.3 Yabancılarla Türkçe öğreten öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerinde dijital platformları kullanmama nedenleri nelerdir?

Yabancılarla Türkçe öğretmek için dijital platformları kullanmayan öğretmenlerin (5 kişi) gerekçeleri incelendiğinde tamamının çalıştıkları kurumda fiziki şartların yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki iki öğretmenin görüşü aşağıdaki gibidir:

*“Özel bir kurumda çalışıyorum ve sınıfın fiziki şartları web araçlarını kullanmam için müsait değil. Daha çok yazılı materyal kullanıyorum.”*

*“Sınıfımda bilgisayar ve internet bağlantısı mevcut değildir. Bu yüzden dijital platformları derslerimde kullanmıyorum.”*

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde çalıştıkları kurumlarda sınıf ortamında bilgisayara ve/veya internet bağlantısına sahip olmadıkları için kullanamadıkları görülmektedir.

#### 4.4 EBA’da yer alan Türkçe dijital öğretim materyalleri, yabancılarla Türkçe öğretmek için kullanılmakta mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 13’ü yani %65’i hayır, geri kalan 7 kişi ise evet yanıtını vermiştir.

**Tablo 7: Katılımcıların EBA’da Yer Alan Materyalleri Yabancılarla Türkçe Öğretmek Amacıyla Kullanma Durumları**

Yanıt	f	%
Evet	7	35
Hayır	13	65
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

#### 4.5 a. Hangi dijital materyalleri kullanılmaktadır?

Cevap olarak evet diyen öğretmenlere ek olarak hangi dijital materyalleri kullandığı sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8: Katılımcıların EBA’da Kullandığı İçerik Türleri**

e-İçerik türü	f	%
Video	4	57,14
Çalışma Kağıdı	1	14,28
Oyun	1	14,28
Görsel	1	14,28
<b>Toplam</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

Tablo 8’de görüldüğü üzere EBA’dan yararlanan öğretmenlerin %57,14’ü video içerik türünü kullanmaktadır.

**4.5 b. Öğretmenler hangi seviye ya da seviyelerdeki öğrencileri için EBA’daki materyalleri kullanmaktadır?**

Bu soruya öğretmenlerin tamamı A1 ve A2 olarak cevap vermişlerdir. Bu durumun sebebi, EBA’yı kullanan öğretmenlerin hepsinin öğrencilerinin A1 ve A2 seviyelerinde olması olarak değerlendirilmektedir.

#### 4.6 EBA’da yer alan e-içeriklerin yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla kullanılmama nedenleri nelerdir?

EBA’daki içerikleri derslerinde kullanmama sebepleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 9: Katılımcıların EBA’da Yer Alan Materyalleri Kullanmama Nedenleri**

Yanıt	f	%
EBA ve EBA’da yer alan içerikler hakkında bilgi sahibi olunmaması	11	84,615
Sınıfın fiziki şartları	2	15,384
<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin EBA’daki içerikleri derslerinde kullanmama sebeplerinden en çok belirtileni öğretmenlerin EBA’dan ve EBA’daki içeriklerden haberdar olmamasıdır. Bu konuyla ilgili yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlere EBA ile ilgili tanıtıcı bilgilendirme yapılmalıdır. Sınıfın fiziki şartlarının EBA’nın kullanımına uygun olmaması da araştırmada dikkat çeken başka bir husustur. Yabancı dil öğretiminde bilişim ve iletişim teknolojileri büyük önem taşımaktadır. 4 temel becerinin bir arada verilmesine katkı sağlayan bu teknolojilerin, yabancı dil öğretimi yapılan sınıflarda yer alması, derslerin 21. yüzyıla daha uygun biçimde işlenmesine katkı sağlayacaktır.

#### 4.7 Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenler, EBA'da hangi tür dijital materyallerin yer almasını istemektedir?

Bu konu ile ilgili detaylı bilgiler aşağıda yer alan tabloda bulunmaktadır. Öğretmenlerden bu soru ile ilgili belirtilen içeriklerden üçünü seçmelerini ve nedenini belirtmeleri istenmiştir.

**Tablo 9: Katılımcıların EBA'da Yer Almasını İstedığı Dijital Materyaller**

e-İçerik türü	f	%
Video	17	26,56
Soru	3	4,68
Oyun	15	23,43
Etkileşimli içerik	14	21,875
Kitap	2	3,125
Görsel	7	10,93
Dergi	1	1,56
Ses Dosyası	4	6,25
Diğer	1	1,56
<b>Toplam</b>	<b>64</b>	<b>100</b>

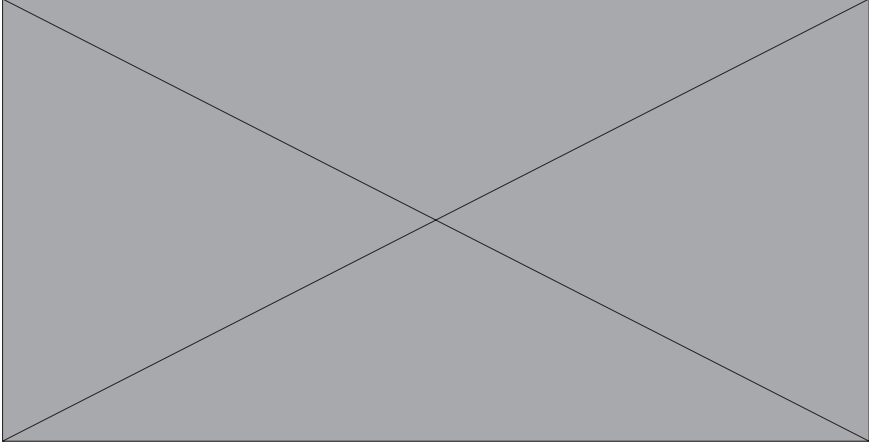
Tablo 9'da görüldüğü üzere öğretmenler EBA'da en çok videoların yer almasını istemiştir. Bunun nedeni ile ilgili verilen cevaplar şunlardır.

*“Videolar öğrenmenin her aşamasında kullanılabilen ve öğrencilerin ilgi ile izlediği bir materyal.”*

*“Kalıcı öğrenmeler için ve soyut bir konuyu videolar aracılığıyla somutlaştırmak için.”*

*“Gerek görsel gerekse işitsel olarak akılda kalıcıdır.”*

*“Videolar görsellik öğrenciler için daha akılda kalıcı. Şarkıları dinletip boşluk doldurma etkinlikleri videolarla desteklenebilir. Kültürel etkileşim için videolar daha etkili.”*



Şekil 1 Videolarla İlgili Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde videoların akılda kalıcı olması, öğrencilerin ilgisini çekmesi, soyut kavramları somutlaştırması ve öğrenmenin her aşamasında kullanılabilmesi nedenlerine bağlı olarak öğretmenler tarafından daha çok tercih edildiği görülmektedir. Grafikten elde edilen verilere göre videoların öğrenmenin kalıcı olmasına destek olduğunu söyleyebiliriz.

Oyunlar ise Tablo 9'da görüldüğü gibi videolardan sonra en çok tercih edilen e-İçerik türlerinden biridir. Oyunlarla ilgili öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir.

*“Öğrencilerin motivasyonunu artırıyor.”*

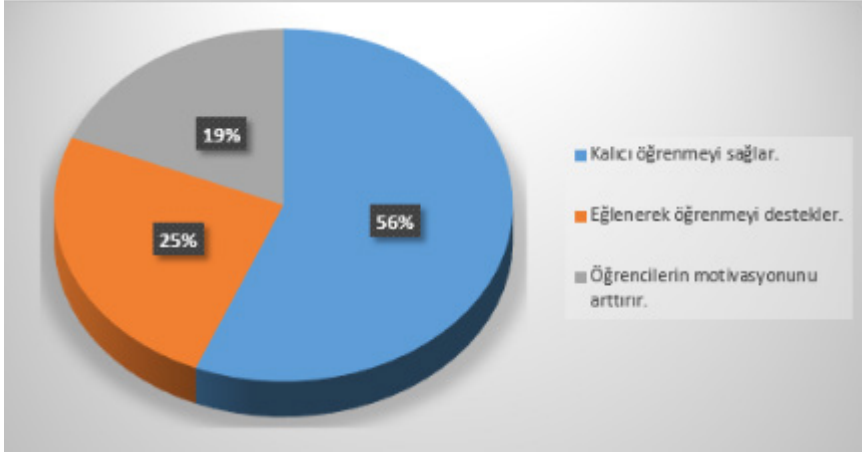
*“Öğrenmeyi pekiştirmekte ve akılda kalıcılığı arttırmaktadır.”*

*“Hem eğlendirici hem öğretici”*

*“Öğrencilerin yaş grubu gözetildiğinde, birçoğu oyun çağındadır. Oyunla öğrenmek çocuklar için daha ilgi çekici ve eğlenceli.”*

*“Anlatılan konunun ardından o konuyla alakalı eğlenceli, bilgiyi pekiştirici oyunların olması bilgiyi kalıcılaştırır.”*

*“Oyunlar, öğretim sürecini monotonluktan kurtarma, öğrencinin ilgisini derse çekebilme, kalıcı öğrenmeyi sağlama noktasında etkili.”*



Şekil 2 Oyunlarla İlgili Öğretmen Görüşleri

Şekil 2’de görüldüğü üzere öğretmenlerin birçoğu oyunları tercih etme sebebi olarak kalıcı öğrenmeyi desteklediğini ifade etmiştir. Bununla birlikte oyunların eğlenerek öğrenmeyi sağladığını, öğrencilerin ilgisini çekerek motivasyonlarını artırdığını belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre, etkileşimli içerikler oyunlar gibi en çok tercih edilen e-içerikler arasında yer almaktadır. Bununla ilgili öğretmen görüşleri şöyledir:

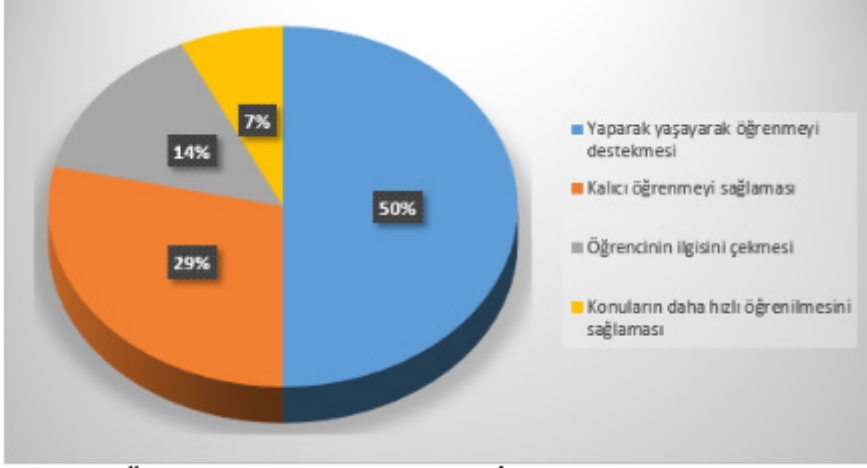
*“Öğrenciler daha aktif rol aldıkları etkinliklerde motivasyonları ve ilgileri daha yüksek”*

*“Sınıfta öğrencilerin de etkili bir şekilde derse katılımını sağladığı için”*

*“Kullanıcıların yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri hatırlamayı kolaylaştırır.”*

*“Eğitim interaktif ve etkileşimli içerikle gerçekleştirildiğinde daha kalıcı ve verimli bir öğrenme süreci gerçekleşir.”*

*“Etkileşimli içerikler; yaparak, yaşayarak öğrenmeyi kısmen de olsa destekliyor. Öğrencinin ilgisini çekiyor, konuların somutlaştırılmasına ve daha hızlı öğrenilmesinde faydalı oluyor.”*



Şekil 3 Öğretmenlerin Etkileşimli İçerikleri Tercih Etme Sebepleri

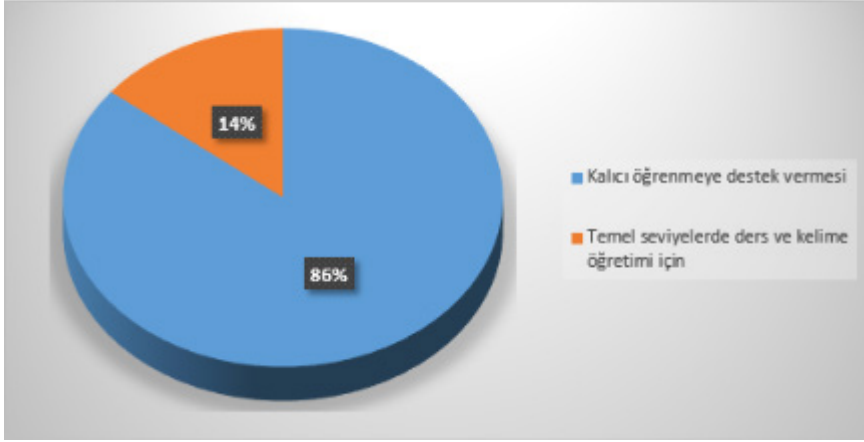
Şekil 3'te görüldüğü üzere öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, etkileşimli içeriklerin öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini desteklediği düşüncesine sahip olduğu görülmektedir. Öğrencinin etkileşimli içeriklerle öğrenmenin merkezinde yer alması, derse olan ilgisini de arttıracaktır.

Görsellerin %35'lik bir oranla EBA'da yer alması istenen önemli e-içeriklerden biri olduğu görülmektedir.

Görsellerle ilgili öğretmenler görüşleri şunlardır.

*“Özellikle temel seviyelerde ders ve kelime anlatımı için elinizin altında derste kullanabileceğiniz görsellerin olması çok önemli”*

*“Öğrencide kalıcı öğrenmeye destek verdiği için faydalı buluyorum.” gibi yorumlarda bulunmuşlardır.*



#### Şekil 4 Öğretmenlerin Görselleri Tercih Etme Nedenleri

Görsellerin tercih edilme nedeni olarak 6 kişi kalıcı öğrenmeyi desteklemesi, 1 kişi ise temel seviyede ders ve kelime anlatımı için gerekliliğini göstermiştir.

Ses dosyaları ile ilgili ise öğretmenler aşağıdaki gibi görüşlerini bildirmiştir:

*“Öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlıyor.”*

*“Dinleme aktiviteleri için faydalı. Yabancılara Türkçe öğretim için internet üzerinden kolay erişebileceğim ses dosyalarına ihtiyacım var.”*

Öğretmenlerin ses dosyaları ile ilgili görüşleri analiz edildiğinde, hepsinin dinleme aktivitelerinde kullanmak için tercih ettiği görülmektedir.

Sorularla ilgili öğretmenler görüşlerine örnekler şunlardır:

*“Dönüt ve pekiştireç sağlamada faydalı oluyor.”*

*“Derste öğrenileni ölçmeme yardımcı oluyor.”*

Örneklerden de incelendiği üzere yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ile ilgili seviye ve müfredata uygun soruların yer alması öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme durumu hakkında bilgi edinmelerine katkı sağlayacaktır.

EBA’da öğretmenlerin yer almasını istedikleri içerik türlerinden en azı dergi ve öğretmenlerin istedikleri e-içerik türünü yazmaları için verilen “diğer” seçeneği olmuştur. Her iki e-içerik de sadece birer öğretmen tarafından EBA’da yer alması için işaretlenmiştir. EBA’da yabancılara Türkçe öğretimi için dergi olmasını isteyen öğretmen, bu düşüncesini şu sözlerle dile getirmiştir:

*“Öğrencilerin eğlenerek öğrenmesine katkı sağlayan bir materyal”*

*Diğer e-içerik seçeneğini tercih eden öğretmen ise “Bu alanda yeterince e-içerik olmaması sebebiyle olabildiğince farklı içerikler eklenmesi gerekmektedir.”*

## 5. Sonuç ve Öneriler:

Araştırmaya katkı sağlayan 20 öğretmenin dijital platformlarla ilgili görüşleri ve gerekçeleri değerlendirilmiş, sonuçlar frekans ve yüzde olarak tablolar ve grafikler halinde sunulmuştur. Öğretmenlerin dijital platformlarla ilgili görüşleri ile ilgili çıkan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %75'i dijital platformları yabancı öğrencilerine Türkçe öğretmek amacıyla kullanmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun genç olması nedeniyle dijital platformlara ve bilişim teknolojileri araçlarını kullanmaya aşina oldukları sonucu elde edilebilir. Dijital platformları kullanan öğretmenlerin ise sınıfın fiziki şartlarından dolayı kullanmadığı sonucuna varılmıştır. 21. yüzyılın olanakları göz önünde bulundurulduğunda özellikle yabancı dil öğretiminde sınıfların bilişim ve iletişim teknolojileri araçlarıyla donatılmasının çağın gerekliliği olduğu söylenebilir. Ancak şu nokta da vurgulanmalıdır ki, eğitimde kullanılan dijital platformlar 7 gün 24 saat kullanılabilir nitelikte olup sadece sınıfta geçirilen zaman diliminde kullanılmamaktadır. Bu konuda öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve motive edilmesi uygun olacaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Yunus Emre Enstitüsünün portalini kullanması bu portalde A1'den C1 seviyesine kadar dört temel beceriyi içeren etkileşimli içeriklerin olması, Yunus Emre Enstitüsü'nün portalin tanınırlığını arttırmak için çeşitli tanıtım çalışmaları yapılması ile açıklanabilir. 6 öğretmenin EBA'yı kullandığını ifade etmesi ise de yine EBA Türkçe Öğretim Portalini üzerinden Yunus Emre Enstitüsünün portaline erişimin olması, öğretmenlerin yaş grubu göz önüne alındığında EBA hakkında bilgi sahibi olması ve EBA'da bulunan farklı e-içerik çeşitlerinden yararlanabilmesi olarak açıklanabilir. Ayrıca, EBA'nın yurt dışında kullanıma açılmasının bu orana katkı sağladığı söylenebilir. Bu kapsamda diğer dijital platformlarda Yunus Emre Enstitüsünün platformunda olduğu gibi içeriklerini çeşitlendirmeli ve seviyelere göre sınıflandırılmalıdır. EBA'da sadece yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi üzerine seviyelendirilmiş farklı e-içeriklerin olması bu alanda çalışan öğretmenlere destek olacaktır.

Öğretmenlerin sınıflarında daha çok web uygulamalarını tercih etme nedenleri; Türkiye'de sınıfların büyük çoğunluğunun FATİH projesi kapsamında etkileşimli tahtalarla donatılması, PICTES Projesi ile Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıfların birçoğunda etkileşimli tahtanın yer alması ve araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci yaş grubunun küçük olması olarak ifade edilebilir. Ancak mobil uygulamalar, sınıf ortamı dışında da öğrencilerin Türkçe becerilerini geliştirmeye katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, öğretmenlere yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılmış mobil uygulamaların tanıtımının yapılması faydalı olacaktır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun EBA'yı yabancı öğrencilerine Türkçe öğretmek amacıyla kullanmamasının nedeni; EBA hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, EBA'da açık bir şekilde yabancılara Türkçe öğretimi için ayrılmış bölümün açık bir şekilde belirtilmemesi ile içeriklerin kolay bulunamaması, şu anda bu alanda çok az e-içerik ve uygulamanın olması olarak yorumlanabilir. EBA'yı



kullanan öğretmenlerin ise EBA'da mevcut bulunan e-çerik türlerinden en çok videoları ve A1 ve A2 seviyelerindeki öğrencileri için kullandığı sonucu elde edilmiştir. Bunun sebepleri arasında EBA'da en çok video türünde çerik bulunması, diğerk türdeki çeriklere erişimin zor olması ve araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci gruplarının seviyelerinin A1 ve A2 olması sayılabilir. Bu bağlamda, EBA'daki video türü dışında ve farklı seviyelerde kullanılabilcek çerik sayısını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Öğretmenlerin yabancı öğrencilerine Türkçe öğretmek için EBA'da en çok video, oyun ve etkileşimli çeriklerin yer almasını isteme sebeplerinin bu çeriklerin; öğrencilerin ilgisini çekmesi, öğrenmeyi pekiştirmesi ile akılda kalıcı ve eğlenceli bir hale dönüştürmesi olarak özetlenebilir. Bu sonuçtan yola çıkarak EBA'ya öncelikli olarak yabancılara Türkçe öğretimi için video, oyun ve etkileşimli çeriklerin, bunların yanında görsel, ses dosyaları, kitap, dergi gibi farklı e-çerik türlerinin ilave edilmesi önerilmektedir.

Sonuç olarak; ülkemize son yıllarda büyük göç dalgalarının gelmesi ile yabancılara Türkçe öğretimi ülkemizi birçok yönden ilgilendiren en önemli hususlardan biri olmuştur. Bu araştırmanın Yabancılara Türkçe eğitimi veren öğretmenlerin dijital platformlar hakkında daha çok bilgilendirilmesinin yanında Milli Eğitim Bakanlığının ülkemizde bulunan Suriyeliler başta olmak üzere yurt içi ve dışındaki Türkçe öğrenmek isteyen herkese yönelik her seviyede çeşitli e-çeriklerin EBA platformunda yer almasına destek olması ve EBA'da halihazırda bu amaçla kullanılabilcek çeriklerin tanıtımına yönelik çalışmalar yapması önem arz etmektedir.

## 6. Kaynaklar

AKSU, Belgin Tezcan, Adalı, Eşref (2018), Çağdaş Türkçenin **Sıklık Sözlüğü**, İstanbul: ÖTÜKEN.

ARIKAN Rauf (2011), **Araştırma Yöntem ve Teknikleri**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 23.

ARSLAN, İsmail (2011), “Flash İle Reusable Mobil Öğrenme Nesneleri Üretimi”, **5th International Computer&Instructional Technologies Symposium**, 383-389, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

AYTAN, Talat ve AYHAN, Nur (2018), “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Ortamlar”, **International Journal of Bilingualism Studies**, 1(1), 3-37.

KOÇAK, Abdullah ve ARUN, Özgür (2016), “İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu”, **Selçuk İletişim**, 4(3), 21-28.

MILES, Matthew B. & HUBERMAN, A. Michael (1994), **Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. (2nd Edition)**. Calif.: SAGE Publications.

ÖZDEMİR Osman (2017). “Türkçe Öğretiminde Dijital Teknolojilerin Kullanımı ve Bir Web Uygulaması Örneği”, **Turkish Studies** 12/4, 427-444.

ÖZKAN, Tülay Yeter, DEMİR Kemal VE ÖZDEMİR Ayşegül (2017), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticileri İçin Yenilikçi Ve Uygulanabilir Teknolojik Yöntem Önerisi”, **The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences**, 3(2), 143-150.

SIMON, Y. R. (1983), **Pursuit of Happiness and Lust for Powering Technological Society**. (Ed. Mitcham & R. Mackey). *Philosophy and Technology*, New York: Free Press.

TALAN, Tarık (2018), “Dönüştürülmüş Sınıf Modeline Göre E-Öğrenme Ortamının Tasarımı ve Modelin Uygulanabilirliğinin Değerlendirilmesi”. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

TÜRKER, Murat Sami ve GENÇ, Ayten (2018), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Blogların Öğretim Amaçlı Kullanımı Üzerine Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri”, **SEFAD**, 39, 251-266.

YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2008), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri** (6. Baskı). Ankara: Seçkin.

YILDIRIM, Kasım (2010), “Nitel Araştırmalarda Niteliği Arttırma”. **İlköğretim Online**, 9(1), 79-92.

### Extended Abstract:

In this study, the view of experts who are working for teaching Turkish as a foreign language on digital platforms were examined. The working group of the study consists of experts working for teaching Turkish as a foreign language in the 2018-2019 academic year. 85% of the participants are women and 15% are men. The data of the research were obtained by 20 experts teaching Turkish to foreigners through "Participant Information Questionnaire" and "Semi-Structured Interview Form". Besides, data were obtained from experts through face-to-face appointments or by using video chat tools such as Whatsapp and Google Hangouts. There were no problems in the planning and realization of the interviews. The questions used in the interviews were evaluated by two experts in teaching Turkish as a foreign language. Experts received feedback on sub-problems and misspellings, and the semi-structured interview form was finalized and applied to teachers. Approximately 10 minutes have been set for each interview. During the interviews, audio and video recordings were taken with the appropriate devices and the interview was recorded with the help of a computer. In this research, content analysis method which is one of the qualitative research method was used. The answers given to the 7 questions in the study were coded and examined under certain headings and the evaluations are stated in the results and recommendations part of the research. Miles and Huberman's (1994, p. 64) formula (Reliability = consensus / consensus + disagreement) was used to determine the reliability of the study. The reliability of the study is 94%. According to Miles and Huberman, if 90% and more consensus of researchers and experts is achieved in qualitative research, the study is considered reliable. In this case, it can be said that this study is reliable. Since the majority of the teachers participated in the study consisted of women, differences between the answers of women and men were disregarded.

As a result of this study, it has been seen that 75% of the teachers have been using digital platforms for teaching Turkish as a foreign language. The average age of the teachers in the study group is 31.38 and the average of seniority is 7.65. When taking into account the age and seniority rates of the study group, it could be predicted that they could use digital platforms better. Teacher who do not use digital platform have stated the reason of it as physical conditions of the classrooms. According to the findings of the research, it could be said that digital platforms helps to improve four basic skills in teaching Turkish as a foreign language. It is seen that most of teachers prefer to web based applicaitons. The teachers who prefer web applications give reasons such as the scope of the web applications, their suitability to the classroom environment, the number of existing applications, and the suitability of the existing applications to the students age groups. It was determined that the most preferred platforms of the teachers in this field are EBA (Educational Information Network) with Learn Turkish Portal of Yunus Emre Enstitüsü. The fact that the majority of the teachers participating in the research use the Yunus Emre Institute portal can be explained

by the fact that the interactive content containing four basic skills from A1 to C1 level in this portal and Yunus Emre Enstitüsü maket he portal advertisement efficiently. After the portal of Yunus Emre Enstitüsü, EBA is one of the best used digital platforms by teachers to teach Turkish as a foreign language. The reason of it could be the classrooms which are equipped with interactive boards in the scope of FATİH Project. The rate of the teachers who do not use EBA for teaching Turkish to foreigners is 65%. The reason of it, teachers do not know EBA and its content enough. However, it has been observed that teachers who use EBA mostly prefers videos from EBA for teaching Turkish to foreigners and generally use EBA for the studenst who are in A1 and A2 levels. But they would like to see more videos, games and interactive content in EBA. Because teacher thinks that videos, gamesand interactive contents are engaging students, reinforcing learning and make leraning funny.

As a result; with the immigration waves coming to our country in recent years, teaching Turkish to foreigners has become one of the most important issues concerning our country in many ways. It has been concluded that it would be beneficial to include videos, games and interactive contents about teaching Turkish to foreigners and advertising the e-contents which are already in EBA designed for teaching Turkish as a foreign language on EBA portal.



# **Avrupa Bütünleşmesinde Ortak Çıkarlar ve Ortak Kimlik: Doğu Avrupa, Türkiye ve BREXIT**

## **Common Interests and Common Identity in the European Integration: the Eastern Europe, Turkey and BREXIT**

Ayşegül BOSTAN \*

### **Öz:**

Aday ülkenin Avrupa Birliği'ne üyelik süreci hem Birlik üyelerin hem de aday ülkenin ulusal çıkarları etrafında şekillenmektedir. Bu durum her zaman geçerli olmayabilmektedir. Birlik üyeleri bazen kültürel öğeleri ön plana çıkartarak aday ülkenin Birliğin kültürel kriterlerine uygun olup olmadığını sorgulayabilmektedir. Bu nedenle ortak bir Avrupa kimliğinden gelme bu noktada önem taşımaktadır. Ayrıca bu durumun Birlik üyeliğinden çıkma sürecinde de ortak kimliğin etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple de Birleşik Krallığın Avrupa kimliğindeki yerini sorgulaması yeniden gündeme gelmiştir. Bu çalışmada Avrupa bütünleşmesinde çıkarların mı yoksa ortak kimliğin / kültürün mü daha önemli olduğu sorgulanacaktır. Teorik çerçeve olarak ulusal çıkarların daha ön plana çıkartıldığı hükümetlerarasılık yaklaşımı ile kimliği daha ön plana çıkartan sosyal inşacılık kuramı seçilmiştir. Avrupa kimliği incelenirken ayrıca pan-Avrupacılık ve post-Avrupacılık yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Sözü edilen bu teorik çerçeve üzerinden üç vaka incelenecektir: Doğu Avrupa genişlemesi ve Türkiye'nin üyeliği ve Birleşik Krallığın üyelikten çekilmesi meselesi. Araştırmanın bulguları şöyledir: İktisadi açıdan Birlik üyelerinin aleyhine gözüken Doğu Avrupa genişlemesi

\* Araş. Gör. Çankırı Karatekin Üniversitesi, İİBF, Uluslararası İlişkiler Bölümü, Çankırı, Türkiye ve Doktora Öğrencisi, Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Gazi Üniversitesi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uluslararası İlişkiler Bölümü, Ankara, Türkiye, abostan@karatekin.edu.tr. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8731-2757>

üye devletler tarafından veto edilmemişken kültürel öteki olarak adlandırılan Türkiye'nin üyeliğine sıcak bakılmamıştır. Birleşik Krallığın üyelikten çekilmesi sürecinde yaşanan tartışmaların ise Birleşik Krallığın Avrupa kimliğindeki yerinin sorgulanmasına neden olmuştur. Bu da şunu göstermektedir ki çıkar olgusundan ziyade aday ülkenin öncelikle Birliğin kimliği ve kültürel yapısı ile uyumlu olması önem arz etmektedir. Her ne kadar iktisadi açıdan Birlik üyeleri için lehine yarar sağlasa da Avrupa kimliği dışında görülen aday ülkelerin Birliğe üyeliğine sıcak bakılmamakta ve üyelikten çekilme durumunda ise Avrupa kimliğindeki yeri sorgulanır olmaktadır. Bu durum kültürel ortaklığın veya ortak Avrupa kimliğinden gelmenin genişleme kararı alınırken Birlik üyelerinin ulusal çıkarlarının önüne geçebildiğini göstermektedir.

**Anahtar sözcükler:** Avrupa Birliği, Doğu Avrupa Genişlemesi, BREXIT, Türkiye, Sosyal İnşacılık, Hükümetlerarasıcılık ve Avrupa Kimliği.

**Abstract:**

The membership process of a candidate country in European Union has been shaped by national interests of both the members and candidate. This perspective might not be true for all enlargement processes. Not only national interests trigger enlargement of the European Union but also sharing a common identity and culture play significant role into enlargement processes. Even though, sharing common identity could also influence on the withdrawal process of the United Kingdom. In this sense, the placement of the United Kingdom on European identity has come into question. This article will question whether self-interests or cultural commonality is more significant motivation among members so as to accept new candidate states into the Union through the European integration. As theoretical frame, two theories will be taken into consideration: (1) intergovernmentalism as emphasizing self-interests of the members and (2) social construction as referring identity shaping politics of states. In addition to these, pan-European and post-European approaches will be utilized. In order to draw a balance debate regarding whether common European cultural discourse or national interests play more significant role into European integration, three cases will examine such as the Eastern European enlargement, the candidacy of Turkey and the withdrawal process of the United Kingdom (BREXIT). According to the findings of this study, it is needed that a candidate seems to be compatibility with cultural criteria of the Union rather than national interests of the members. If a candidate country does not share common European identity, she might not be welcomed by the members. In conclusion, sharing cultural commonality could play a significant role in the enlargement process of the Union as well as the withdrawal process from the Union.

**Key words:** European Union, Eastern Europe, BREXIT, Turkey, Social Constructivism, Intergovernmentalism and European Identity.

## Giriş:

Bütünleşme ulus devletlerin sahip oldukları yönetme yetkilerinden vazgeçerek iç ve dış siyaset konularında karar verme yetkilerini paylaşması veya bu yetkiyi daha üst bir organa bırakması olarak tanımlanmaktadır (Leon 1963: 6). Bu üst organ ulus devletlerin üstünde kural koyucu ve siyasi yetki kullanıcı bir otorite olarak karşımıza çıkmaktadır (Haas 1958: 16).

Bütünleşme teorilerin iki düşünürü Ernst B. Haas ve Karl W. Deutsch'e göre bütünleşme kimlik-ilişkili kavramlar kullanılarak tanımlanmaktadır. Bu düşünürler her ne kadar aynı kavramların tanımlarını yapsalar da ayrıldıkları bir nokta vardır. Ernst B. Haas, bütünleşmenin özünde ulusal bağlılığın ulusüstü kurumlara doğru yer değiştirmesi olarak yorumlamıştır. Hâlbuki Karl W. Deutsch, bütünleşme kavramının içinde daha ziyade topluluk duygusu yattığının altını çizmektedir (Risse 2006: 77).

Karl Deutsch'ın bütünleşme için uygun gördüğü topluluk duygusu, karşılıklı bağlılık ve sempati besleme olarak karşımıza çıkar. Söz konusu topluluk duygusu güven, karşılıklı tefekkür ve "biz" duygusunu içerir. Bir başka açıdan topluluk duygusu çıkar ve benlik bilinci bağlamında kısmi bir kimlikleştirmedir. Devletlerin topluluk duygusu ile bütünleşme yoluna gitmesi sonucunda bir güvenlik toplumu (security community) inşa edilmektedir. Deutsch'ın bütünleşme için kullandığı birleşme (amalgamation) kavramı, Almanca literatürde iki ve daha fazla bağımsız birimin aynı ortak hükümet türüne sahip tek bir birim içerisinde ve resmî bir şekilde birleşmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda düşünür, bütünleşmeyi ulusal devletlerin aynı yönetim modeline sahip bir çatı altında bir araya gelmesi olarak yorumlamaktadır (Deutsch et al. 1957: 5, 6, 36).

Haas ve Deutsch'den başka, bütünleşme üzerine çalışan bir düşünür olan Leon Lindberg (1963: 6) ise siyasi bütünleşme kavramını iki şekilde tanımlamaktadır:

Birincisi ulusların iç ve dış politikada bağımsız politika üretebilme yetki ve isteginden feragat etmesidir. Ulusların ellerinde tuttuğu bu yetkileri bir başka organa devretmeye razı olmasının altında iki gerekçe yatmaktadır: Karar alma mekanizması olan yeni bir merkezî kuruma bu yetkileri devredebilmek veya ortak karar alma mekanizması oluşturabilmek amacıyla yetkilerden feragat etmek.

İkinci olarak Lindberg, Ernst B. Haas'ın tanımında da olduğu gibi siyasi bütünleşmenin farklı düzenlerden gelen siyasi aktörlerin siyasi yetkilerini yeni bir merkeze devretmeleri konusunda rıza gösterdiği bir süreç olduğunu savunmaktadır. Fakat burada Lindberg, Haas'tan farklı bir yaklaşımla ampirik ve mantıksal olarak ortak karar alma prosedürlerinin siyasi bir topluluğa dönüşmeden de uygulanabilir olabileceğinin altını çizmektedir. Karar alma süreçlerinin siyasi bir bütünleşme için önemli olduğunu kabul eden düşünür, bu sürecin aynı zamanda siyasi bir topluluk kurmadan da gerçekleşebileceğine işaret etmektedir (Gehring 1996: 229, 230).



Bir başka düşünür, Martin J. Dedman, bütünlüşmeyi üye devletlerin bazı karar alma mekanizmalarını tüm üyeleri temsil eden bir üst kuruma devretmesi ve bu üst kurum tarafından alınan kararların da tüm üye devletler üzerinde bağlayıcı bir rolünün olması şeklinde tanımlamaktadır. Söz konusu durumla ulusüstü bir yapı (örgüt) oluştuğunu düşünmektedir. Buna örnek olarak, 1951’de kurulan Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu ve 1957’de kurulan Avrupa Ekonomik Topluluğu’nu gösterilmektedir (Dedman 1996).

Avrupalı devletler arasındaki bu bütünlüşme sürecinin yaşandığı Avrupa, genel itibarıyla coğrafi bir terim olarak kullanılmaktadır. Bu kıtanın doğuda net bir sınırı olmadığından Avrupa Birliği’nin genişlemesinin son durağının neresi olacağına dair belirsizlik hâlâ sürmektedir. Özellikle Rusya ve Türkiye’nin Avrupa sınırına dâhil olup olmadığı hep tartışma konusu olmuştur. Oysa doğu sınırı net olmayan Avrupa’nın sınırı, eski Yunanlılar tarafından açık bir şekilde çizilmiştir. Eski Yunanlılara göre Avrupa sınırının ötesinde düşmanlar yaşamaktadır ve bu düşmanlar Farslılardır. Yunanlılar ile Farslıları ayıran bu sınır Avrupa’nın bittiği yer olarak kabul edilmiştir. Orta Çağ’da ortak din kimliği üzerinden çizilen Avrupa sınırı, yeni bir çağ ile yerini kendine özgü ortak bir siyasi havuza bırakmıştır. Buna rağmen, tek çatı altında toplanamayan Avrupalı devletlerin tarih boyunca birbirleriyle savaşmış olduğunu hatırlatmak gerekmektedir. Dönem dönem iç savaşların yaşandığı Avrupa kıtasında şiddetin sona erdirilmesi ve dünya savaşlarının yeniden vuku bulmasının önlenmesi için Avrupa’nın tek bir çatı altında toplanmasına karar verilmiştir. Bu amaçlarla gerçekleştirilen Avrupa bütünlüşmesi ile ortak sorunların çözülebileceği adına ulus devletlerin rızası dâhilinde egemenliklerinin devredilebileceği birtakım ortak siyasi kurumların varlığı bir gereksinim olarak Avrupalı devletlerin karşısına çıkmıştır (Glencross 2014: 14, 15).

Tarihsel süreçlerle ulus devletlerin gereksinimleri neticesinde gerçekleşen Avrupa bütünlüşmesi, öncelikle topluluk (community) olarak ortaya çıkmıştır. Bunu takiben genişleyen politikalar sayesinde bu topluluk birlik (unity) şeklini alma sürecine girmiştir. İlk aşamada Avrupalı ulus devletler önce ekonomik sonra siyasi olmak üzere bütünlüşme faaliyetlerine katılmıştır. Sonraki aşamada ise birlik sürecine girildikten sonra üye devletler kendi arasında daha özel alanları ele almaya başlamış ve ortak sorunların çözümü adına bu alanlarda (Avrupa Birliği Adalet Divanı ve Europol’un kurulması, sınır güvenliği alanında yapılan ulus-üstü düzenlemeler vb.) bir uyumlaşma sürecine geçilmiştir (Juncker 9 Aralık 2006).

Bu makalede iki kuramsal yaklaşım çerçevesinde Doğu Avrupa genişlemesi ve Türkiye’nin üyeliği ve Birleşik Krallığın Birlikten ayrılması tartışması incelenmiştir. Bahsedilen bu iki kuramdan biri hükümetlerarasıcılık, diğeri ise sosyal inşacıdır. Makalenin amacı Avrupa bütünlüşmesinin altında yatan temel sebebin üyeler arası paylaşılan ortak çıkarlar mı yoksa ortak bir Avrupa kimliği mi olduğunu test etmektir. Bu bağlamda “Avrupa’ya dönüş” sloganı (Seidemann 2007: 235, 236) ile Avrupa Birliği’ne kabul edilen Doğu Avrupa ülkeleri ve Avrupalı politikacılar tarafından “kültürel öteki” olarak görülen Türkiye’nin Birliğe üyelik süreci analiz

edilecektir. Ayrıca Birlikten ayrılma sürecinde ise kimliksel söylemlerin ne şekilde yeniden üretildiği incelenecektir.

### **Teorik Çerçeve: Hükümetlerarasıcılık ve Sosyal İnşacılık Kuramları**

Rasyonel varlık olan devletlerin fayda-zarar hesapları yaparak hareket ettiği bilinmektedir. Devletler, diğer devletlerle olan ilişkilerini de fayda-zarar hesap cetveli oluşturarak belirlemekte ve dış politikalarını bu zeminde yürütmektedir (Moravcsik and Schimmelfennig 2009: 68). Avrupalı devletler ortak çıkarlar etrafında bir araya gelerek Avrupa bütünleşmesine yön vermekte veya bu bütünleşmenin seyrini değiştirebilmektedir. İktisadi çıkarlar neticesinde endüstriyel ticaret pazarının meydana getirilmesi ve Avrupa’da serbest ticaret anlayışının yayılması amacıyla uluslararası kurumlar oluşturulmaktadır (Hoffmann 1966: 862, 867, 869; Milward 1992: 105, 253). Hükümetlerarasıcılık yaklaşımı; ulusal devletlerin bir araya gelerek, kendi yetkilerini kısıtlayarak bütünleşme eğiliminde olmalarının sebebini ulusal çıkarlar olarak açıklamaktadır. Avrupa Birliği’nin kuruluşundaki amaç, II. Dünya Savaşı sonrası yıpranan Avrupa’nın iktisadi olarak yeniden toparlanması ve refah ortamının yeniden tesis edilebilmesidir (Soyaltın 2015: 18). Ayrıca uluslararası sistemdeki anarşik ortamdan dolayı devletlerin iş birliğine yönelmesi de ulusal menfaatlere uygundur (Açıkmeşe 2004: 3-5). 9 Mayıs 1950 tarihinde Fransız Dışişleri Bakanı Robert Schuman tarafından yayımlanan deklarasyonda Fransız ve Alman kömür-çelik kaynaklarının bir yerde toplanması ve yönetilmesi öngörülmüştür. Buradaki amaç, o dönemki stratejik enerji kaynaklarının kontrolünü sağlamak ve ham madde yarısını önleyerek olası savaşın önünü alabilmektir. Avrupa’da yeniden bir savaş çıkartabilecek potansiyel, Fransa ve Almanya arasında bütünleşme sağlanarak en aza indirgenmeye çalışılmıştır (The Schuman Declaration - 9 May 1950, European Union). Kömür-çelik ile başlayan Avrupa bütünleşmesi yayılma etkisi (spill-over) göstererek diğer alanlara da sıçramıştır. Avrupa Ekonomik Topluluğu Anlaşması, Maastricht Anlaşması ve Avrupa Anayasası ile bu bütünleşme süreci devam etmiştir (Parsons 2014: 116).

Avrupa bütünleşmesinin giderek diğer alanlara yayılması, üye devletlerin birbirleri ile ortak çıkarlarının mevcudiyeti ile gerçekleşmiştir. Avrupa bütünleşmesi, bütünleşmenin kazan-kazan temalı bir oyun olduğu düşünülürse, sadece iş birliği ortamının sağlandığı bir platform olmanın yanı sıra üyelerin ulusal çıkarlarının da muhafaza edildiği bir platformdur (Hoffmann 1982: 21). Hallstein, Avrupalı devletler ile ilgili olarak “*Sadece mobilyalarımızı paylaşmıyoruz, (aynı zamanda) hep birlikte yeni ve büyük bir ev inşa ediyoruz.*” demiştir (Hallstein 1962: 65, 66) ve Avrupa bütünleşmesine yüksek politika konularının da dâhil edilebileceğini ifade etmiştir. Üyeler arası paylaşılan çıkar ortaklığı sürdükçe Avrupa bütünleşmesi yeni sahalara doğru evrilecektir. Lakin devletlerin ulusal çıkar ve hedefleri zamanla değişebilmektedir (Sverdrup 2003: 243). Bu nedenle Avrupa bütünleşmesinin farklı boyutlarda ilerlemesi muhtemeldir.

Avrupa Birliği'ne üye olmayı arzulayan aday ülkelerin, üyelik müzakere süreçlerinde neler kazanıp neler kaybedeceğine dair hesap cetveli oluşturulmaktadır. Örneğin üyelik şartları adı altında aday ülkelerden zorunlu kılınan Kopenhag Kriterlerinin uygulanması ve AB Müktesebatının benimsenmesi istenmektedir (Mattli 1999: 63). Bu kriterler aday ülkelere yük getirmektedir. Bir aday ülkenin Birliğin dışında kalması durumunda ise kendi ülke ekonomisinin olumsuz etkileyeceği ve büyüme avantajını kaçırabileceğine dair tahliller de bulunmaktadır. Diğer taraftan aday ülkenin Ortak Pazar'a dâhil edilmesi ile güçlü üye ülkelere dair iktisadi koruma kalkanlarının (gümrük vergisi vb.) kalkacağı da hesaplanmaktadır. Bu durumda aday ülke, Ortak Pazar'a girmesi ile iktisadi avantajlarını kaybetmesini Birliğe üye olma maliyeti olarak görüp, üye ülkelerle yapabileceği dış ticaret sayesinde iktisadi performansının artacağını ve yeni iktisadi alanların kendisine açılacağını öngörmektedir (Schimmelfennig 2005: 86). Devletler rasyonel varlıklardır ve çıkar olgularına göre hareket etmektedir (Jorgensen 2015: 193). Gerekli gördüğünde kendi egemenliğini bir üst kuruma devretmeyi bile kabul edebilmektedir (Schimmelfennig 2005: 86).

Bu hesap cetveli mevzusu sadece aday ülkeler için değil, üye ülkeler için de geçerli olmaktadır. Aday ülke iktisadi açıdan fakir ise bu ülkenin Birlik üyesi olması hâlinde üye ülkelere ekstra ekonomik yük binmektedir. Birliğin refah seviyesinde yaşanabilecek düşüşün veya iktisadi kazanımların sayıca fazla ve fakir aday ülkeler ile paylaşılması Birliğe üye ülkeler için genişleme dalgalarının ciddiyetle ele alınması gereken bir mevzu durumuna getirmektedir (Schimmelfennig 2015: 42).

Sosyal inşacılık yaklaşımı devletlerin politikalarının sadece materyalist bir açıdan açıklanamayacağını (Schimmelfennig 2002: 509) ve bütünleşmenin sosyal yapı içerikli bir yorum ile açıklanabileceğini savunmaktadır (Açıkmeşe 2004: 24). Sözü edilen bu yaklaşım uluslararası ilişkileri aktör-yapı ilişkisi üzerinden yorumlamaktadır. Devletlerin birer aktör, sosyal yapıların ise kurum ve normlar olduğu bir düzlemde bu iki yapı sürekli etkileşim hâlinindedir. Bu etkileşim birbirlerini sürekli olarak yeniden karşılıklı üretmesini sağlamaktadır (Adler 1997: 324, 325). Bunun somutlaştırılması istenirse üye devletlerin ulusal çıkarları uyarınca Birliğin kural ve normlarını etkileyebilmektedir. Aynı zamanda Birliğin normatif ilkeleri de üyelerin davranışlarına yön vermekte ve Birlik kuralları çerçevesinde politika gütmelerine neden olabilmektedir. Bu karşılıklı etkileşim aktörün ve yapının birbirini etkilediği ve karşılıklı olarak birbirlerini yeniden ürettiği sürekli bir yapıdır.

Bizim kim olduğumuzu söyleyen sosyal çevremizdir ve bizim kimliğimizi oluşturan öğeleri belirlemektedir (Risse 2005: 161). Devletlerin çıkarları ile uluslararası sistemin sosyokültürel yapısı arasında bağ olduğu ve bu bağı açıklayan olgunun ise devletin kimliği olduğu düşüncesidir (Rumelili 2016: 159). Devletin kimliği çıkarlarının temelini oluşturmaktadır (Wendt 1992: 398). Çünkü devlet, kimliğini hangi sıfatlar üzerinden tanımlama yoluna giderse gitsin onun dış ve iç siyasetine yön veren öncelik çıkar ve hedefleridir (Price and Reus-Smit 1998: 266). Nükleer silahların sosyal yapı içerisinde olumsuz ya da olumlu anlam kazanmaları bu du-

ruma verilebilecek bir örnektir. ABD için müttefiki olan bir ülkenin nükleer silaha sahip olması kendisi için kaygı ve endişe yaratmaz iken Kuzey Kore'nin nükleer silaha sahip olması ABD için bir tehdit unsurudur. Bu durum şunu göstermektedir ki ülkelerin içinde buldukları sosyal çevre, materyal yapıların nasıl bir anlam kazanacağını belirlemektedir (Checkel 1998: 324, 325).

Aktörlerin sosyal olarak inşa ettikleri yapıların ve kimliklerinin statik olup olmadığı sorusu gündeme gelmektedir. Yapı-aktör arasındaki etkileşim dinamik olduğundan sürekli biçimde kendini yeniden üretmektedir. Bu da devletlerin kimliklerinin ve çıkarlarının değişmesine neden olabilmektedir. Kimliklendirmeyi olumlu ve olumsuz olarak ikiye ayıran Alexander Wendt'e göre ben, ötekiyi kendinin bilişsel bir devamı olarak görür ve ben ile ötekinin aralarında oluşan yardımlaşma ve dayanışma olumlu bir kimliklendirmeye örnektir. Ötekinin "Biz" olarak hareket etmesi ve bu şekilde hareket etmesini sağlayacak kurumları oluşturması "kolektif kimlik" kavramını karşımıza çıkartmaktadır (Wendt 1994: 385, 386, 388, 390). Üyeleri arasında artan iş birliği ve dayanışma duygusu ile hareket eden kolektif kimlikler (Hasenclever, Mayer and Rittberger 2002: 190) zamanla ötekiyi de içine alarak genişleyebilmektedir. Çünkü üyelerin ortak kural ve normlar etrafında bir araya gelmesi ve ötekinin bunları hayata geçirmesi ile üye kimlikleri zamanla birbiriyle benzeşmeye neden olacaktır (Wendt 1994: 385, 386, 388, 390). Sınırın ötesindeki ötekiye karşı yapılan kimliklendirme de zamanla kendini yeniden üretecektir. Eski ötekilerin günümüzde dost / müttefik ülke olarak etiketlenmesi buna örnektir (Risse 2008: 268).

Üyeler arasında kimlik inşa sürecinde aktif rol oynayan kurumlardan biri olan Avrupa Birliği, her genişleme evresinde Avrupa'nın sınırlarını yeniden çizmekte ve ortak bir Avrupa kimliğini yeniden üretmektedir (Risse 2005: 169). Avrupa kimliği üzerine iki yaklaşım görülmektedir: pan-Avrupacılık ve post-Avrupacılık. Pan-Avrupacılık yaklaşımı; ortak din, ırk, dil ve aynı tarihsel geçmişten ve aynı coğrafyadan gelmesi üzerinden kimliklendirme yapmaktadır (Erdenir 2017: 47-50). Örneğin pan-Avrupacılığa göre ortak bir Avrupa kimliğine sahip olmak için üye devletlerin Reform, Rönesans, Eski Yunan ve Roma geleneğinden ve Avrupa coğrafyasından gelmiş olması büyük önem arz etmektedir (Kundera 1984: 47; Kovacevic 2010: 143, 144).

Bir diğer yaklaşım olan post-Avrupacılık, pan-Avrupacılığın aksine kültürel milliyetçilikten ziyade anayasal bağlılığa dayanan politik milliyetçiliktir. Üyeleri birbirine bağlayan ögenin aslında kültürel bağlar olmadığı bu yüzden de kültürel homojenliğin çok da önemli olmadığı görüşündedir. Post-Avrupacılık yaklaşımında önemli olan serbest piyasa, sosyal haklar, siyasi katılım, hukukun üstünlüğü, demokrasi, insan hakları ve azınlık hakları gibi ortak değer ve normların üzerinden tanımlanan modern bir milliyetçiliktir. Sözü edilen bu değer ve normlar üzerine kurulu ortak bir aidiyet bağı bulunmaktadır. Jürgen Habermas, bu ortak değerlere bağlılık gösteren devletlerin bir arada kalabileceğini ve ortak bir kimlik oluşturabileceğini savunmaktadır. Habermas bu milliyetçilik anlayışını anayasal

vatansızlık ve anayasal yurttaşlık olarak adlandırmaktadır. Farklı etnik kökenden, dinsel ve dilsel yapı ile coğrafyadan gelen insanların ortaklaşa paylaşacağı kimlik anlayışının bu olduğunu dile getirmektedir (Ingram 1996: 9-11; Habermas 1996: 498-500). Böylelikle Avrupa Anayasası'nı özümsemiş üye ülkelerin bir Avrupa uluslararası toplumunu oluşturduğu ve çok kültürcülüğü odak noktası kabul eden bir post-yurttaşlık anlayışını meydana getirmiştir (İnanç 2016: 149).

### **Doğu Avrupa Genişlemesi**

2004 yılında Avrupa Birliği en büyük genişleme hamlesi adı altında Çek Cumhuriyeti, Slovenya, Estonya, Macaristan, Litvanya, Polonya, Güney Kıbrıs, Letonya, Slovakya ve Malta Avrupa Birliği'ne üye olmuştur. 2007 yılında genişlemesine devam eden Avrupa Birliği Romanya ve Bulgaristan'ı da birliğe dâhil ederek Birliğin üye sayısını iki katına çıkarmıştır (European Union European Commission: 5).

Doğu genişlemesinin vaka olarak ele alınmasının nedeni Birlik üyelerinin bu aday ülkeleri Birliğe kabul etmesinde materyalist anlamda ulusal çıkarlarının rol oynadığına dair literatürde kuşkuların olmasıdır. Doğu Avrupa ülkeleri Birlik üyesi ülkelerin ekonomileri için ucuz emek ve kaynak gücüne sahiptir. Bu durumun üye devletler için avantajlı yanı ise Birlik pazarı içerisinde üretim maliyetlerinin düşmesi ve Birliğin dünya piyasasında görünür bir rekabet gücü kazanmasıdır (Kawecka-Wyrzykowska 1996: 88; Mehlhausen 2016: 41; Hagen 1996: 6). Her ne kadar genişleme ile birlikte nüfusun, mekânsal artışın ve ekonomik çıktının artması söz konusu olsa da üye devletlere pozitif bir etkinin olmadığı üzerinde durulmaktadır (Schimmelfennig 2003: 56). Örneğin genişlemede yer alan aday ülkelerin gayrisafi millî hasılasının, Birliğin gayrisafi millî hasılasının yüzde 5'ine tekabül ettiği (Moravcsik and Vachudova 2003: 7) düşünülürse Birlik üyeleri için pozitif bir iktisadi bir kazanç söz konusu olmamaktadır. Fayda-zarar cetveline göre karar veren rasyonel varlıklar olan üye devletlerin (Moravcsik and Schimmelfennig 2009: 68) Doğu Avrupa genişlemesine evet demesi bu bağlamda hükümetlerarasılık yaklaşımına ters düşmektedir. Ayrıca SSCB'nin dağılması ile Doğu Avrupa'da yaşanan siyasi boşluk ve serbest piyasaya geçişte yaşanan başarısızlık bu bölgede istikrarsızlık ve işsizlik yaratmış ve alt yapı eksikliklerinin bir türlü giderilememesine neden olmuştur. Bu sorunlar, Birlik üyelerinin üzerine yüklenen ekstra bir maliyet olmuştur (Middelaar 2014: 259, 260). Çünkü serbest piyasa adaptasyonundaki sıkıntılar ve demokraside yaşanan eksiklikler konusunda istikrarsız ve kırılabilir olan bu ülkelerin Birliğe alınması, Birlik içerisinde güvenlik maliyetlerini artırma ve Birliğin kendi içindeki refah seviyesini düşürme meselesidir. Frank Schimmelfennig'e (2003: 60, 63-65) göre aday devletlerin refah seviyesinin düşük olması ve buldukları coğrafyanın istikrarlı olmaması nedeniyle bu ülkelerin üyelik maliyetleri, üye devletlerin ulusal çıkarlarından ağır basmaktadır. Fayda-zarar cetvelinde zarar tarafının ağır basmasına rağmen Birlik üyelerinin bu genişlemeyi veto etmemesinin nedeni olarak kültürel Avrupa'nın kavuşması gösterilmiştir

(Timothy 1997: 310; Price and Reus-Smit 1998: 266; Christiansen, Jorgensen and Wiener 1999: 529).

“Avrupa’ya dönüş” sloganı ile başlatılan Doğu Avrupa genişlemesi (Seidelmann 2007: 235, 236), kimliğin yapı-aktör ilişkisi içerisinde kendini yeniden üreterek Avrupa kimliğini şekillendirmiştir (Fuchs and Klingemann 2002: 49). “Coğrafi işaretler olmadığı için doğu sınırının nerede olduğuna politika karar verecektir.” ifadesini kullanan Middelaar’ın (2014: 264) tespiti uyarınca Doğu genişlemesine siyasi otonome karar verecektir. Hayali mekân (imaginary space) olarak adlandırılan Avrupa, siyasi aktörlerin amaçlarına hizmet etmesi için kendini yeniden üretecektir (Wallace 2002: 82).

Soğuk Savaş sonrası üretilen Avrupa kimliği söyleminde eski ötekinin, ki burada bahsedilen Demir Perde ülkeleridir, özünde Avrupa’ya ait olduğudur. Eski ötekinin de katılması birleşik bir Avrupa’nın kurulmasına (Stawarska 1999: 823) vesile olacaktır. İlginçtir ki Birleşik Krallık ve İrlanda’nın üyelik süreci sırasında “Avrupa’ya girmek” metaforu üretilmiş iken Doğu Avrupa ülkeleri için ise “Avrupa’ya geri dönmek” söylemi kullanılmıştır (Delanty 2004: 168, 183, 184). Bu söylem şunu göstermektedir, özünde Avrupa içindeyken birtakım talihsizlikler nedeniyle Avrupa’nın dışında kalmış olan Doğu Avrupalıların ana vatanına geri dönmeleridir. Doğu Avrupalılara karşı geliştirilmiş bu kucaklayıcı söylem Doğu ülkelerinin Avrupalı sıfatını yeniden elde edebilmeleri için Avrupa’ya geri dönmelerini, diğer bir deyişle Avrupa Birliği’ne üye olmalarını gerekli kılmıştır. Aksi durumda Birliğe üyeliğinin reddedilmesi bu ülkelerin Avrupa kimliğine sahip olmadığı ve hayali Avrupa mekânının dışında bırakılması demektir (Wallace 2002, 81).

Doğu Avrupa ülkelerinin ekonomik açıdan zayıf olması ve üye devletlere yük getirecek olmasına rağmen Doğu genişlemesinin veto edilmemesinin nedeni “Avrupa’ya geri dönüş” sloganı içinde saklıdır. “Bizden bir parça” olarak görülen Doğu Avrupalıların Avrupa toplumuna ait oldukları yolundaki bu inşasal süreç Avrupa kamuoyunda olumlu bir algının üretilmesine neden olmuştur (Risse 2010: 74, 207). Oysa çekirdek Avrupa için Doğu Avrupa ülkeleri öteki kategorisinde yer almaktaydı. Bu ülkeler Doğu Kilisesi’ne bağlı olduğu için mezhepsel farklılıklar nedeniyle öteki durumunda idi (Topić 2013: 233). Soğuk Savaş sonrası Demir Perde’nin yıkılması neticesinde ideolojik ve mezhepsel farklılıklar bir yana bırakılmış, bölünmüş Avrupa’nın yeniden bir araya gelmesi yönünde inşasal süreç başlatılmıştır. Böylelikle iktisadi ve siyasi açıdan farklı olsa da kültürel açıdan yeni bir birleşik Avrupa’nın inşa edilebileceği düşüncesi doğmuştur (Case 2008: 125, 126).

Coğrafi açıdan Avrupa’da bulunan Doğu Avrupalıların mezhepsel ve ideolojik farklılıklarından dolayı Avrupa’nın dışında bırakılması söz konusu olamazdı. Eğer böyle olsaydı, Yunanistan’ın üye olamaması gerekirdi. Bu da araştırmacıları Avrupa kimliğinin esasında birçok kültürü kucaklayan bir kültürler ailesi olduğu düşüncesine götürmektedir (Smith 1992: 66-71). Her ne kadar tarihte yaşanan birtakım ihtilaflar yüzünden ayrı düşmüş olsa da Avrupalıların yeniden bir araya gelmesini kaçınılmaz kılmaktadır. Bu durum G. Delanty’nin (1995: 1-2) ifadesiyle

Doğu genişlemesinin uzlaşmadan ziyade Avrupa'daki ihtilafların bir ürünü olduğu gerçeğinin göz önünde bulundurulması gerektiğini göstermektedir. Pan-Avrupacılık açısından bakıldığında Doğu genişlemesi Doğu Avrupalıların Avrupa'ya geri dönmesi olarak yorumlanmıştır.

Diğer taraftan Doğu Avrupa ülkelerinin Birlik normlarına uygunluğu üye ülkeler tarafından kuşkuyla karşılanmıştır. Doğu Avrupalıların Avrupa standartlarına getirilebilmesi için birtakım Birlik kriterleri, Kopenhag Kriterleri oluşturulmuştur (Moravcsik and Vachudova 2005: 88). Bunlar ekonomik kriter, siyasi kriter ve topluluk mevzuatının benimsenmesidir. Hukukun üstünlüğü, istikrarlı demokrasinin varlığı, azınlıkların korunması, insan haklarına saygı, etkin bir piyasa ekonomisinin kurulması, rekabet kapasitesinin sağlanması, Birlik müktesebatına uyumun sağlanması gibi bir takım ilkelerin yerine getirilmesini kapsamaktadır (T.C. Kamu Denetçiliği Kurumu). Bu kriterlerin üyelik için şart koşulması, kültürel homojenlikten ziyade Birlik normlarına daha fazla önem atfedildiği yorumuna neden olmaktadır (Schimmelfennig 2001: 61). Birlik kriterlerinin bu ülkelerin komünist düzenden serbest piyasa koşullarına adapte olabilmesi ve sosyal adaleti ve insan haklarını garanti altına alabilmesi için düzenleyici bir fonksiyonu vardır (Moravcsik and Vachudova 2003: 6-7). Kültürel açıdan Avrupalı kabul edilen Doğu Avrupalıların Kopenhag Kriterleri ile post-Avrupacılık anlayışına göre siyasi açıdan da Avrupalı olabilmesi için bu devletlerin kimliklerinde yeniden şekillenmesi ve inşa edilmesine ihtiyaç duyulmuştur.

### **Türkiye'nin Üyeliği Tartışması**

Türkiye'nin Avrupa Birliği macerası 1 Temmuz 1959 tarihinde başlamıştır. Birtakım sebepler neticesinde Türkiye, 10-11 Aralık 1999 tarihinde aday ülke olarak resmen tanınmıştır. Doğu Avrupa ülkeleri için şart koşulan Kopenhag Kriterlerine uyum Türkiye için de şart koşulmuş ve 3 Ekim 2005'te müzakereler başlamıştır (Avrupa Birliği Bakanlığı). Türkiye'nin üyeliğinin vaka olarak incelenmesinin nedeni coğrafi konumu ve kültürü açısından Birliğe uygunluğunun tartışılabilir olarak görülmesidir (Schimmelfennig 2011: 128). Bu tartışma hem üye ülkelerin ulusal çıkarları bağlamında hem de kültürel ve normatif Avrupa kimliği üzerinden değerlendirilmiştir.

Birlik üyeleri rasyonel olarak aday ülkenin Birliğe alınmasının kendilerine yeni pazar ve ticaret ağı açmasını beklemektedir. İktisadi fayda açısından aday ülkelerin değerlendirilmesi hususu Türkiye'nin üyeliği tartışmasında yer bulmaktadır. Türkiye'nin iş gücünün üçte biri tarıma dayalı olmakla birlikte Birlik üyelerinin ortalama gayrisafi millî hasılasının yüzde 28'ine tekabül etmektedir. Ayrıca tarımsal ve yapısal fonlardan diğer üyelere göre daha fazla yararlanmasının ve vize serbestisinin olması durumunda emek gücünün yaşanmasının söz konusu olduğu düşünülmektedir (Eurostat, 18 Aralık 2006; Schimmelfennig 2009: 413). Bu açılardan bakıldığında Türkiye'nin olası üyeliğinin Birlik üyelerinin yapısal ve tarımsal fonlardan daha az yararlanmasına ve ekonomilerine artı bir maliyet yüklediği

düşünülmektedir. Bu maliyetlere rağmen Türkiye'nin potansiyel ekonomik gücü dikkate alındığında Türkiye'nin olası üyeliği Birlik üyeleri için ciddi kazanımlar barındırmaktadır. Dünya Bankasının 2016 yılı verilerine göre Türkiye en büyük ekonomiler arasında 17. sırada yer almaktadır. Bu veriye göre Türkiye Birlik üyesi olan Hollanda, İrlanda, Polonya ve İsveç'i geride bırakmıştır (World Bank). 2017 yılı verilerine göre ise askeri güç bağlamında Almanya, Yunanistan, İtalya ve Polonya'yı geride bırakarak dünyanın 8. ülkesi olmuştur (Global Firepower). Bunlara ilaveten yaşanan Avrupa için Türkiye'nin genç nüfusu ciddi kazanım teşkil etmektedir. Bu kazanımlara sahip bir ülkenin üyeliği Birlik ve Birlik üyelerinin çıkarlarına hitap etmektedir.

Lakin Türkiye'nin Almanya'dan sonra AP'ye daha fazla parlamenter yollayabilecek ülke olması Birlik üye ülkeler için bir dezavantaj olarak kabul edilmektedir. Çünkü nüfusu itibarıyla Türkiye'nin Avrupa Parlamentosunda (AP) sandalye sayısı artacak ve AP'ye daha fazla parlamenter yollama hakkına sahip olacaktır. Bu durum Türkiye'ye Birliğin politikalarını şekillendirme ve veto gücü vermektedir. Türkiye'ye böyle bir siyasi ağırlığın verilmesi diğer üyeler için kabul edilemez olarak düşünülmüş ve Türkiye'nin üyeliğine sıcak bakılmamıştır (Schimmelfennig 2009: 414). Ayrıca başkentinin Avrupa topraklarında bile bulunmayan Türkiye'nin Avrupa kültürüne ve hayat tarzına sahip olmadığını dile getiren Fransa Eski Cumhurbaşkanı Giscard d'Estaining, Türkiye'nin üye olması hâlinde Birliğin çökebileceğini ifade etmiştir. Avrupalı olmayan bir aday ülkenin Birliğe üyeliğinin Birliğin çöküşünü hazırlayacağı öngörülmektedir (Göle 2010: 167, 168). Türkiye'ye karşı muhalif politikacılar tarafından dile getirilen bu söylemlerin arkasında Avrupa'nın eski ötekisi olan Türkiye tarafından yeniden işgal edebilir düşüncesi (Morozov and Rumelili 2012: 38) yatmaktadır. Hele ki Türkiye'nin elde edeceği veto gücü, Birliğin ve Avrupa'nın bekası tartışmalarına neden olmuş ve Türkiye'ye karşı söylemler daha da şiddetlenmiştir.

Doğulu görülen Türkiye'nin olası üyeliğinde Doğu'ya ait düşünce ve değer kalıplarının da Avrupa sınırlarına ulaşacağı ve buradan içeri sızarak Avrupa'nın mayasını değiştirebileceği vurgulanmıştır. AP milletvekili Roberto Fiore (NI) (Aydın-Düzgüç 2015: 131):

*“... din unsurunu göz ardı etmemeliyiz: Milyonlarca Türk'ün Avrupa'ya gelmesi, binlerce ve binlerce caminin açılması anlamına gelir; bu da Avrupa'da Hristiyanlıkta ve medeni kimlikte bir azalma anlamına gelmektedir. Unutmamamız gereken bir şey daha var; camiler özgürlük karşıtı, kadın karşıtı ve Avrupa halkı karşıtı düşüncelerin girişine izin veren istekli yandaşlarıdır.”* (5 Mayıs 2009)

ifadesi ile bu düşünceleri özetlemiştir.

Bunlara ilaveten coğrafi konumu dolayısıyla Türkiye'nin Asyalı olduğu, bu yüzden de Birliğe üyelik başvuru yapmasının bile mümkün olmadığı yanılığısına karşılık 1999 yılında Türkiye'nin Birliğe adaylığının resmîlik kazanması ile onun esasında Avrupalı olduğu tescillenmiştir. Güney Kıbrıs Rum Cumhuriyeti'nin Bir-



liğe üye olduğu hatırlanırsa aslında Birlik sınırlarının Türkiye'yi de içine alarak genişleyebileceği görülmektedir (Erdenir 2010: 190, 206).

Üyeler arasında ortak dine sahip olma kriteri bulunan pan-Avrupacılık yaklaşımına göre Türkiye'nin Avrupa Birliği'nin dışında kaldığı iddia edilmektedir. Öyle ki Tanrı'nın Hristiyanları cezalandırması için gönderilen Türklere (Morozov and Rumelili 2012: 35) karşı duyulan korkunun temeli Türklerin Avrupa kimliğini zayıflatacak olması meselesidir. Çünkü Türkler "İslam'ın kılıcı"dır (Yeşilada 2002: 101). İslam, Türk kimliğinde dinsel ve kültürel bağlamda kendine yer edinmiş ve Avrupalıların bilişsel dünyasında Türk eşittir İslam algısı oluşmuştur. Sözü edilen bu ikili birleşim, ulus kimliğini aşarak bir medeniyet kimliğine dönüşmüştür. Avrupa kimliğinin şekillenmesinde önemli görevler üstlenmiş olması nedeniyle Türk/İslam kimliği, hep tehdit olarak inşa edilmiştir. Avrupalıların ortak düşmanı Türklerdir ve bu düşman, Herbert Butterfield'ın ifadesiyle, Avrupa halkları için hiçbir zaman bu kadar tehlikeli görülmemiştir. Bu tehlikeli ötekiye Avrupa topraklarından el çektilerilebilmesi için 20. yüzyıla kadar beklenmiş ve Osmanlı Devleti'nin Balkanlardaki topraklarını kaybetmesi ile Avrupa yıllardır aradığı huzura kavuşmuştur. Bu bağlamda Türkiye'nin AB'ye üyeliği meselesi gündeme taşındığında eski ötekinin yeniden Avrupa'yı ele geçirmesi korkusu hep Avrupalıların bilincinde yer almıştır (Yurdusev 1997: 59-61, 63-67).

Hâlbuki Türklerin üzerinde yaşadığı Anadolu toprakları Hristiyanlar için kutsal mekânların barındığı bir yerdir. Bilhassa İznik şehri Hristiyanlık tarihinde büyük bir öneme sahiptir. Kudüs ve Vatikan'dan sonra Hristiyanlar için kutsal bir şehrin Anadolu topraklarında bulunması ve Avrupa hukukunun temeli olan Roma hukukunun Corpus Juris Civilis külliyyatının İstanbul şehrinde derlenmiş olması, Türkiye'nin üzerinde bulunduğu coğrafya aslında onun Avrupa'ya ait olduğunu göstermektedir (Erdenir 2010: 191-193). Bu açıdan bakıldığında pan-Avrupacılık yaklaşımının ileri sürdüğü kriterlere Türkiye'nin uymadığı ve bundan dolayı da Türkiye'nin Birliğe üye olamayacağı kanısı doğru değildir.

Diğer taraftan post-Avrupacılık üzerinden Türkiye'nin üyeliği değerlendirildiğinde Türkiye'ye karşı olumsuz düşüncelere rastlanmaktadır. Birliğin normlarından olan insan haklarına saygı, hukukun üstünlüğü, azınlık haklarının korunması, demokrasi gibi değerlerin Türkiye tarafından yeterince içselleştirilemediği yargısıdır (Schimmelfennig 2009: 414). Avrupa Birliği normatif bir güç olarak aday ülkeleri Birlik norm ve değerleri üzerinden dönüştürmeyi hedeflese de kimi zaman bu sekteye uğramaktadır. Bu sekteye uğramalar yüzünden Avrupalı elitler tarafından Türkiye'nin Birlik normlarını yeterince sahiplenmediği için Birlik üyesi olamayacağı ileri sürülmüştür (Aydın-Düzgüt 2015: 96-98).

Türkiye'nin üyeliği hakkında ülkesel bazda ayrışmalar da mevcuttur. Birleşik Krallık, Türkiye'nin Doğu medeniyeti ve Batı medeniyeti arasında köprü görevi üstleneceğini düşünmektedir. Çoğunluğun Müslüman olduğu bir ülkenin AB'ye katılması tehditte ziyade bir fırsat olarak görülmektedir. Hristiyan dünyanın ve İslam dünyasının aslında birlikte çalışabilir imajı verilmesi için bu önemlidir. La-

kin sözü edilen bu köprü'nün işlerlik kazanması Türkiye'nin Birlik norm ve kullarını benimsemesi ve uygulaması ile mümkündür. Böylelikle öteki tarafından benimsenen bu kural ve normlar çerçevesinde oluşturulan Birlik platformunda Batı dünyası İslam dünyası ile bir araya gelebilecektir (Paksoy and Negrine 2016: 499-501).

Fransa ve Almanya açısından Türkiye'nin olası üyeliği farklı perspektiflerden yorumlanmıştır. Fransız aşırı sağ partisi Movement for France partisinden Philippe De Villiers, Hristiyan bir kulübün Müslüman olan bir ülkeye kapılarını açmaması gerektiğini savunmaktadır. Alman aşırı sağ partisi Christian Social Union'den Michael Glos ise Kopenhag kriterleri tam olarak yerine getirilse bile Türkiye'nin "kültür kriteri" ile uyumlu olmadığı için üyeliğinin söz konusu olamayacağını belirtmektedir (Yılmaz 2007: 296). Bu ifadelerle söylemsel olarak Türkiye'nin üyeliğinin Avrupa'yı kültürel açıdan seyrelebileceği savunulmuştur. Türkiye'nin Avrupa'nın kültürel homojenliğine bir tehdit olduğu düşünülmektedir. Lakin bu tehdit algısının özünde Avrupa'nın normatif kimliğinden ziyade daha çok pan-Avrupacılık kimliği üzerinden yapıldığını ifade etmek gerekir (Aydın-Düzgüt 2015: 129, 164). Hatta Romanya ve Türkiye'nin adaylık süreçlerini karşılaştıran Lundgren (2006: 138), genişlemenin normatif değerlere uyulması olarak ele alınırsa Türkiye'yi de kapsamı gerektiğini düşünmektedir. Fakat burada bu iki ülkenin üyelik sürecindeki can alıcı noktanın kültürel akrabalık meselesi olduğu ileri sürülmüştür. Romanya'nın kültür ögesi onun Birlik genişlemesine dâhil edilmesi için lehte çalışırken Türkiye için bunun tersi olmuştur.

### **Birleşik Krallık'ın Üyelikten Çekilmesi**

Ortak çıkarların geri planda bırakılarak ortak kültür ve kimlik söylemleri üzerinden inşa edilen Doğu Avrupa genişlemesinin tam tersi bir durumuna tekabül eden Birleşik Krallık'ın Avrupa Birliği'nden ayrılma kararı Avrupa kamuoyunda büyük yankı uyandırmıştır. Birleşik Krallık'ın Avrupa Birliği'nden ayrılması ciddi bir biçimde diğer üye devletler tarafından sorgulanmıştır.

Üye devletlerin Avrupa uluslararası toplumundan ayrılma meselesi ilk kez 1985 yılında Grönland tarafından vuku bulmuştur. Geçmişte Danimarka'nın kolonisi olan Grönland, 1973'te Danimarka'nın Birliğe üye olması ile kendisi de Avrupa Birliği'ne katılmıştır. 1979 yılının Mayıs ayında kendisine tanınan kendini yönetme hakkı ile bağımsızlığını kazanmış ve böylelikle Birliğin içinde kalma ya da Birlik'ten ayrılma meselesi ülke gündemine gelmiştir. Grönland, 1973 yılında üyesi olduğu Birlik'ten 1982 yılında düzenlenen referandum ile ayrılmıştır. Böylelikle Avrupa Birliği'nden ilk ayrılan ülke Grönland olmuştur (McCormick 2015: 176). Bunu takiben, Avrupa uluslararası toplumunda ayrılma meselesi 35 sene sonra Birleşik Krallık'ta tekrar vuku bulmuştur. 23 Haziran 2016 tarihinde yapılan halk referandumundan gelen sonuçlara göre %51,9 oy ile Britanya, Birlik'ten ayrılma isteğini açıklamıştır (BBC News, 3 Nisan 2018). Lizbon Anlaşması'nın 50. maddesi

ile düzenlenen ayrılma prosedürüne göre Birleşik Krallık'ın Başkanlar Konseyine ayrılma isteğini bildirilmesi ile bu süreç resmi olarak başlamıştır<sup>1</sup>.

Avrupa Birliği'ne girmek için ülkeleri motive eden ortak çıkar ve kültürel ortaklık, üyelerin bu topluluktan çıkması için de gerekçe sayılabilmekte midir? Farklı bir bakış açısıyla Brexit, Britanyalıların Avrupa kimliğinde kendilerine yer bulamamasının bir sonucu olarak mı meydana gelmiştir? Hallstein'in 1962 yılındaki sözüne atfen Britanya'nın "Avrupa evi"nden (Hallstein 1962: 65, 66) taşınmayı göze almasının arkasında ne tür sebepler olabilir? Bu sorular üç argümanla ele alınmıştır: (1) Genişleme ile gelen ekonomik kayıplar, (2) Derinleşmeyle gelen ulusal egemenliğin (bilhassa parlamenter demokrasinin zayıflaması) zedelenmesi ve (3) Halka yansıtılan bu iki olumsuzluğun eski ötekinin yeniden inşasına sebebiyet vermesi.

1975 referandumla İngilizlerin Kıta Avrupasına karşı duydukları şüphe ve ötekilik algısını aşarak Birliğe girme yönünde istekte bulunmuştur (Smith 1999: 41-56). Halk referandumunda alınan sonuç, 40 yıllık süren kıta Avrupası ile olan siyasi husumet çözüldü yorumlarının yapılmasına neden olmuştur (Mayor, 14 February 2013). Kıta Avrupasına karşı önyargının uluslararası düzeyde ilk kez bu referandumla kırılmış olduğu söylenebilir.

Nitekim 1963 yılında üyelik başvurusu reddedilen fakat başarılı diplomatik adımların atılması neticesinde 1973 yılında üye olan Britanya'nın üye olmayı arzulamasında yatan önemli sebeplerden biri ulusal çıkarlar, bilhassa ekonomik çıkarlar, olmuştur (Schmidt 2009: 259 – 260). Hem 1960'lı yıllarda ekonomik büyüme ivmesi ile Kıta Avrupası İngiltere'nin dikkatini çekmiş hem de Birliğin Fransa liderliğinde bir yapıya dönüşmemesi için Avrupa toplumunda yerini almasının çıkarına olduğunu düşünmüştür (Aras 2015: 120). Devletlerin rasyonel aktörler olduğu ve fayda-zarar hesapları yaparak politikalarını belirledikleri (Moravcsik and Schimmelfennig 2009: 68) düşünülürse Britanya'nın fayda-zarar cetvelinde ekonomik ve iktisadi bir örgüt olan Birliğin bir üyesi olmayı istemesi oldukça doğaldır. Bu yüzden de İngiltere eski Başbakanı Harold Macmillian, ulusal ekonomik çıkarların korunması ve ekonomik hareketliliğin ülke lehine evrilmesi için bu üyeliğe sıcak baktığını belirtmiştir (Schmidt 2009: 259 – 260).

R. Putnam'ın iki seviyeli oyun teorisi (Putnam 1988: 474, 480) göz önüne alınırsa ulusal çıkarların yanında yerel ticari lobilerin de etkisi olduğunu unutmamak lazımdır. Ulusal hükümete baskı yaparak kendi lehlerine hükümetlerin ticari faaliyetlerde bulunmalarını istemeleri ile iki yapının karşılıklı olarak birbirini beslemiş olduğu düşünülmektedir. Bu durum kimi dönemlerde tam tersine gelişebilmektedir. 1990'lı yılların sonunda baş gösteren ekonomik krizlerde birçok Birlik üyesi kötü etkilenmiş ve bu yıllar güçlü ekonomilerin sarsıldığı bir dönem olmuştur. 1960'larda Avrupa'da yaşanan ekonomik büyümeyi kendi lehine çevirmek isteyen İngiliz ulusal hükümet ve yerel lobi grupları tarafından Birlik üyeliği desteklenir-

<sup>1</sup> Eğer ülke tekrar üye olma isteği ile geri dönmek isterse yeni aday ülkenin yerine getirmesi gereken tüm şart ve koşulların yerine getirilmesi talep edilecektir (McCormick 2015: 176).

ken, 2000’li yıllarda ise krizlerin yaşanması Birleşik Krallık’ın Birlik içinde kalma durumunu yeniden gözden geçirmesine sebep olmuştur. Birlik içindeki en güçlü ekonomilerden biri olan Birleşik Krallık’ın (Aras 2015: 127) diğer üyelerin hata maliyetlerini ödemesi İngiliz ulusal çıkarları bağlamında düşünülemezdi. Oysa Birleşik Krallık, Birliğe girerken Birliğe üye olma maliyeti karşılığında Avrupa pazarındaki ticaret performansının artacağı ve kendisine yeni ekonomik alanların açılacağını hesaplamıştır. Bu yüzden de İngilizler için önem arz eden egemenliğin bir bölümünün bir üst kuruma yani Birliğe devredilmesi için rıza göstermiştir (Schimmelfennig 2005: 86).

Diğer bir nokta Birliğin genişlemesi ile birlikte meydana gelebilecek üye devletlerin ulusal büyüme ve refah seviyelerinin düşme endişesi<sup>2</sup> taşımasıdır. Bu yüzden de kimi ülkelerin, ki bunlardan biri Birleşik Krallık’tır, iç kamuoyunda büyük genişleme dalgaları ile birlikte büyüyen Birliğe karşı şüpheli tutum oluşmuştur. Değişen uluslararası konjonktür kendisi için ulusal bir avantaj sağlamıyorsa ve üyeliği üye olmamasından daha maliyetli bir hâl almışsa ise nihai karar alıcıların Birlik’ten çekilme kararı alması rasyonel bir manevradır. Hatta öyle ki bu durum diğer üyeler için de söz konusu olmaya başlarsa, bu üyelerin uluslararası kurumdan çekilmesi ve bu kurumun feshedilmesi ile sonuçlanabilir. Uzun dönemli iş birliği ile inşa edilen kurumların inşa edilmesinin sebebi, aynı zamanda o kurumların feshedilmesi için de gerekçe olabilmektedir (Wendt 1992: 417). Hükümetlerarasılık yaklaşımını savunan düşünürlerin hemfikir oldukları üzere devletler toplumunda üyeleri bir arada tutan en önemli ve öncelikli argüman üyeler arasında paylaşılan ortak çıkarlardır (Hoffmann 1966: 862, 867, 869). Eğer ortak çıkarlar zedelenmişse rasyonel aktörlerin Birlik’ten ayrılma kararı alması kaçınılmazdır.

Bir diğer önemli nokta, Birleşik Krallık’ın egemenliğini Birliğe devretmesi hususunda çekimser ve kuşkucu tavrıdır. Dönemin eski İngiliz Başbakanı Margaret Thatcher, ulusal egemenliğin tehdit altına girebileceğini, dolayısıyla da Birlik kurumlarının diktatörlüğünden kurtulmaları gerektiğini ifade etmiştir<sup>3</sup>. Thatcher ve zamanın Fransız Başbakanı Charles de Gaulle, Avrupa Birliği’nin ulusal çıkarlar bağlamında öneminin farkında olmalarına rağmen Birliğe karşı şüpheli durumları daha çok ulusal egemenliğin aşınmasını ve ulus-üstü bir mekanizmaya doğru evrilmesini olabildiğince önlemeye çalışmak ve eğer önlenemezse kontrol altına alabilmek idi (Chochia, Troitiño, Kerikmäe and Shumilo 2018: 123-124). Çünkü Thatcher, hem Birliğin siyasi bütünleşmesini Britanya’ya sosyalizmi ihraç etme girişimi olarak yorumlamış, hem de Avrupa’yı o dönemde çok “sorunlu” bir yer olarak görmüştür. Hatta şahsından Avrupa konulu bir konuşma yapılması istenmesinin “*Cengiz Han’ın barış içinde bir arada yaşama erdemi hakkında konuşması için davet edilmesi*”yle eş değer gördüğünü açıklamıştır (Thatcher 2014’den Aras 2015:142).

<sup>2</sup> Nitekim, ilginçtir ki Birleşik Krallık’a gelir seviyeleri düşük yeni üyelerden gelen göçmen akınlarının aslında İngiliz ekonomisine olumsuz bir katkısı gözlenmediği, işsizlik ve enflasyon oranını artırmadığı gözlenmiştir (Blanchflower and Shadforth 2009: F136, F180).

<sup>3</sup> Margaret Thatcher, Birleşik Krallık’ta Avrupa şüphelilerinin sembolü olmuştur (Chochia, Troitiño, Kerikmäe and Shumilo 2018: 124).

Kendini Avrupa'nın dışında bir yerde konumlandıran Birleşik Krallık'ın ada devleti olduğunu her zaman toplum hafızasında tutmaktadır. Belki de bunun bir yansıması olarak kendi sınırları içerisinde çalışacak diğer üye ülke işçilerin izinlerinin ve göçmen politikalarının Brüksel tarafından belirlenmesi hoş karşılanmamıştır. Bu düşünce pratiği bilhassa Avrupa şüphecileri tarafından sıkça kullanılan argüman olarak karşımıza çıkmaktadır (Aras 2015: 122, 126, 138). Parlamenter demokrasininin zedelenmemesi ve Brüksel tarafından yönetilmeyi önleyebilmek adına Birleşik Krallık yetki devrimi ile ilgili politikalarında, örneğin euro'nun ortak para olması ve Schengen vizesi gibi, çekimser pozisyonda kalmış (Braun 2018: 21) ve bazı konularda otorite paylaşımına karşı çıkmıştır. İngiliz hükümeti, Euro'nun güçlü bir para birimi olamayacağını, farklı kültür ve dilden gelenlerin ortak bir para cinsi kullanması ile birleşik bir Avrupa oluşturulamayacağını öngörmüş ve bu havuza katılmayı tercih etmemiştir (Jones 2016: 67 – 87). Euro için yapılan referandumda İngiliz halkının olumsuz oy kullanmasının altına yatan sebeplerden biri egemenliğin zedelenebilir kaygısı yatmaktadır. Bu yüzden de referandum önce yürütülen propagandalarda “Avrupa evet, Euroya hayır” sloganı kullanılmıştır (Roskin 2013, 67).

Hatta bazı durumları Britanya'nın ulusal çıkarları lehine döndürmek için ciddi diplomatik manevralar yapmıştır. Örneğin Fontainebleau Zirvesi'nde Avrupa Topluluğu'na sağlanması düşünülen bütçe katkı payı Birleşik Krallık lehine azaltılmıştır (Baker and Schnapper 2015: 11). Bunun yanında Birleşik Krallık, Birliğe yapmış olduğu hibe kadar mali destek alabilen ülke olmuştur (Aras 2015: 145).

Egemenliği elinde tutan devletlerin yetkilerini bir üst kuruma neden devretme eğiliminde olduklarına dair David Mitranı (1966: 51), üyeler arası paylaşılan ortak sorun ve konuların çözüme kavuşabilecek ölçüde devletlerin kendi egemenliklerini bir üst otoriteye devretmeye eğiliminde olduklarını düşünmektedir. Eğer üye devlet ciddi bir küresel ekonomik krizle yüzleşirse ekonomi politikalarını Birliğe devredebilir ve/ya üyeler arası işbirliğine giderek ortak eylem planı hazırlayabilir. Bu durum Avrupa bütünleşmesinde görüldüğü üzere devletlerin birbiriyle işbirliğine gitmesi kendi egemenliklerini bertaraf etmesi anlamına gelmemektedir. Sadece “egemenliği bir havuzda biriktirmek” olarak resmedilmiştir. Devletler eğer refahla ilgili konularda ortak siyasi kurallar koyup bunu uygulayabilirse üyeleri içeren işleyen bir barış sistemi kurulmuş ve üyeler arası barış tesis edilmiş olacaktır. Mitranı'nın (1966: 51) bu stratejik öngörüsü Birleşik Krallık için tehdit sayılmakta idi. İngilizlere göre ulusal parlamento İngiliz egemenliğinin AB kurumlarına devretmesi düşünülemezdi. İngilizler Parlamenter egemenliğin zayıflamasından endişe duymaktadır (Jones 2016: 82, 83, 87).

Bu tespitler Avrupa'da şüphecilerin başını çektiği Birleşik Krallık Bağımsızlık Partisi (UKIP) tarafında da sıkça dile getirilmiştir. Bu parti, Birlik'ten çıkmaları durumunda kendi ülkelerinin ekonomik ve dış sınırlarının kontrolünü yeniden ellerine alabileceklerini savunmakta böylelikle Britanya'nın yeniden bağımsızlığa kavuşabileceğine dair propaganda yapmaktadır. Bunun sebebi de Britanya'nın

Brüksel’de yaşayan bürokratlar tarafından yönetilmesinin parlamenter demokrasisine bir tehdit olarak görülmesidir (Clarke and Newman 2017: 112). Bu sebeple de Birleşik Krallık Bağımsızlık Partisi, 2005 seçim kampanyasında “Ülkemizi Geri İstiyoruz” (We Want Our Country Back) manifestosunu kullanmıştır (Evans 2017).

Ayrıca 2016 yılında yapılan Eurobarometre sonuçlarına göre Euro’ya karşı pozitif düşünenlerin sayısının en az olduğu (%5) ülke Birleşik Krallık olduğu ortaya çıkmıştır (European Commission 2016 Standard Eurobarometer: 85). Avrupa karşıtlığının en yüksek olduğu ülkelerin birinde yapılan bu referandumun tarihi, 23 Haziran 2016 günü, UKIP lideri Nigel Farage tarafından “Bağımsızlık Günü” ilan edilmiştir (BBC News, 24 Haziran 2016).

Aynı şekilde Kıta Avrupasının da Birleşik Krallık’a karşı bir takım şüpheleri mevcut idi. 1963 yılında Britanya’nın başvurusunun reddedilmesi bunun en güzel örneği olmuştur. O dönemde Birleşik Krallık’ın Birliğe dâhil olmasına karşı çıkılmasının sebeplerinden biri Ortak Pazarı kuran altı devletten farklı olarak bir ada devleti olmasıdır. Bu ada devleti Avrupa halkından farklı olduğu, kendine has alışkanlık ve geleneklere sahip olduğu iddia edilmiştir. Hem ticaret yaptığı ülkelere hem de ticaret ahlak ve alışkanlıklarındaki farklılıklar Birleşik Krallık’ın Kıta Avrupasından ticari alışkanlıklar bakımından farklı olduğuna delil olarak öne sürülmüştür. Birleşik Krallık’ın Birliğe üye olması hâlinde topluluğun kendi içinde ciddi bir uyum krizine gireceği ve Birleşik Krallık’ın ABD ile kurmuş olduğu sıkı ilişkiler göz önünde bulundurularak Avrupa topluluğunun Amerikan güdümüne girebileceği tehlikesine işaret edilmiştir. Bu durum içinde Avrupa toplumunun giderek dev bir Atlantik topluluğu hâline dönüşebileceği korkusunu barındırmıştır (McCormick 2015: 103).

Bu tespitlerden farklı olmayarak Birleşik Krallık’ın da Kıta Avrupasına çok farklı bakmadığı görülmektedir. Birlik ekonomisinin krizler karşısında zayıflaması, giderek Birliğe yetki devrinin artması, Birleşik Krallık’ta ekonomik çıkarların zedelenmesi ve parlamenter demokrasinin zayıflatılması endişesini doğurmuştur. Yaşanan bu durumlar hükümetlerarasıcılık teorisyenlerini haklı çıkarmıştır. Bu iki sonuç aynı zamanda eş zamanlı olarak “*eski öteki*”nin yeniden inşa edilmesine sebebiyet vermiştir. Artık ortak çıkarların kalmadığı Kıta Avrupasının tarihteki eski düşman figürünü alması gerektiğine inanılmıştır (Oliver 2015: 86, 88, 90).

Lakin liberal normlara dayanarak farklı kültür ve etnisitedeki insanların bir arada yaşayabilmesi için anayasal vatandaşlığı fikrinin atıldığı Avrupa kıtası ile Birleşik Krallık’ın demokratik temayüllerin aynı olduğunu hatırlamak gerekmektedir. Anayasa ile vatandaşlarının haklarını güvence altına alan ve çok kültürlülüğü benimsemiş bir ülke olan Birleşik Krallık’ın demokratik temayüller açısından kıta Avrupası ile değerlerin çelişmesi söz konusu olmamıştır. Bu sebeptendir ki kucaklayıcı bir Avrupa kimliğine daha yakın durması beklenilmiştir (Ingram 1996: 11).

Fakat 1946’daki “Avrupa Birleşik Devletlerinin” kurulması ile ilgili konuşması hatırlanırsa Winston Churchill her ne kadar Kıta Avrupasında birleşik bir devlet kurulmasını arzu etse de bu yapı içerisinde Birleşik Krallık’ı öngörmediğini söy-

lemiştir. Krallık'ın pozisyonunun sadece Avrupalı arkadaşların bir çatı altında toplanabilmesi için gereken desteği veren bir ada ülke olacağına altını çizmiştir (Schneider 1999: 10).

Birleşik Krallık, Kıta Avrupasını kendinden farklı bir kategoriye koyduğu gözlenmektedir. İngilizlere göre Avrupa, Nazi Almanyası tarafından işgal edilmiş yerdir. Birleşik Krallık ise işgal edilmemiştir. “*Avrupa kendi yoluna gidebilir, biz farklıyız.*” diyerek Avrupa işgalini kendine tehdit olarak görmediği ele alınırsa (Corner 2007: 467) Birleşik Krallık kendini Almanya'nın başını çektiği bir Avrupa Birliği içerisinde var olmak istemediği anlaşılmaktadır.

Eurobarometre anketleri İngiliz ulusal kimliğinin diğer üye devletlerinkine oranla dışlayıcı içerikli güçlü bir ulusal kimliğe sahip olduğunu göstermektedir (Schimmelfennig 2018). Brexit referandumun yapıldığı yıl olan 2016 tarihli Eurobarometre sonuçlarına göre İngiliz halkının yüzde 62'si kendisini sadece İngiliz olarak görürken, yüzde 1'i ise kendini sadece Avrupalı olarak tanımlamıştır. Bu ikisinin birbirinden çok uzak noktalara düşmesinin nedeni İngiliz kimliğinin baskın olmasından kaynaklanabilir. Öyle ki İngiliz halkın yüzde 20'si kendisi Birlik vatandaşı olarak görmemektedir. Bu rakam oldukça yüksektir (European Commission 2016: 19, 25). Dışlayıcı ulusal kimliğe sahip olmak Avrupa bütünleşmesine desteği azaltmakla birlikte egemenliğin Birliğe transfer edilmesinde kuşkuların artmasına sebebiyet vereceği düşünülmektedir (Schimmelfennig 2018).

Üyeliği süresinde Britanya'nın Kıta Avrupasına karşı oluşturmuş olduğu söylemde Wendt'in olumlu öteki kimliklendirilmesi görülmektedir. Yardımlaşma ve empatiye dayalı bir kolektif kimlik inşa edilmiş, ötekiyi kendinin bilişsel olarak devamı olarak görülmüş ve kendi üzerinden tanımladığı bu ötekiye saygı duyulmuştur (Wendt 1994: 385 – 390). Fakat İngiliz ulusal çıkarları ile Birlik çıkarlarının farklı yerlere düşmeye başlaması ile Birliğe karşı söylemlerde öteki bir dil kullanılmaya başlanılmıştır. Birleşik Krallığın bir ada devleti olduğu hemen zihinlerde yeniden canlanmıştır.

### Sonuç:

“Avrupa’ya dönüş” sloganıyla başlatılan Doğu Avrupa genişlemesinde yer alan motivasyonun esasında ulusal çıkarlar açısından açıklamanın yetersiz kaldığı görülmüştür. Çünkü eski Demir perde ülkelerinin serbest piyasaya geçişlerinde yaşanan birtakım sıkıntılar; bununla beraber ortaya çıkan işsizlik, ekonomik kırılma ve altyapı yetersizliği gibi sebeplerden dolayı Birlik üyelerine ekstra bir ekonomik maliyet yüklenmiştir. Buna rağmen Doğu Avrupa genişlemesi Birlik üyelerince veto edilmemiştir. Doğu Avrupa ülkelerinin ortak bir Avrupa geçmişine sahip olmalarının, coğrafi olarak Avrupa’da bulunmalarının ve ortak Avrupa kültüründen gelmelerinin Birliğe kabul edilmelerinde başlıca rol oynadığı düşünülmüştür.

Diğer taraftan Türkiye’nin Doğu Avrupa ülkelerinden görece ekonomik performansının daha iyi olması ve normatif Avrupa kriterleri ile daha uyumlu görülmesine rağmen Avrupa kimliğinden farklı olduğuna dair söylemler üretilmiştir. Avrupa kimliğinin dışında bırakılma gerekçesi olarak Türkiye’nin Müslüman bir ülke olması, Avrupa normatif değerleri ile uyumlu olmadığı, ortak Avrupa tarihinden gelmediği hatta Avrupa tarihinde eski öteki olarak görülen Doğulu bir ülkenin üyeliği ile Birliğe Doğu’ya ait değerleri taşıyabileceği ve başkentinin bile Avrupa’da bulunmadığı gösterilmiştir. Bu sebeple de Türkiye’nin Birlik dışında bırakılması üyelerce kabul görmüştür.

Türkiye gibi başkenti Avrupa kıtasında bulunmayan ve Rönesans ve Reform gibi süreçleri bizzat tecrübe etmeyen Britanya’nın (McCormick 2015: 103) Avrupa değerlerini paylaşması sebebiyle Birliğe üyeliği desteklenmiş ve Avrupa’nın bir parçası olarak görülmüştür. Fakat Birleşik Krallığın bir yandan Avrupa kimliğine ait olduğunu kabul edilse de İngilizler tarafından Birlik ve üye devletlerle paylaşılan ortak çıkarların cazibesini kaybetmesi ile bu birliktelik sorgulanır olmaya başlamıştır. Birleşik Krallığın bir ada ülkesi olduğu zihinlerde yeniden canlanmıştır.

Sonuç olarak, Birliğin genişleme evresinde Birlik üyeleri ulusal çıkarlardan belli ölçüde etkilense de daha çok kimliksel ve kültürel öğeler ön plana çıktığı gözlenmektedir. Kimlik öğelerine bakılarak aday ülkelerinin Birliğe üye olması hususunda Birlik üyelerince olumlu bir kanı oluşmaktadır. Burada belirleyici faktörün ulusal çıkarlardan ziyade paylaşılan kültürel ortaklığın ve ortak Avrupa kimliğinden gelmesi gerektiği söylenirse yanlış olmaz. Diğer taraftan üyelikten çıkma durumunda ise üye ülkenin ortak kimliğe karşı farklılaştırıcı bir dil kullanılarak kendi ulus kimliğini Avrupa kimliğinden uzak bir yerde yeniden dilsel olarak inşa ettiği görülmüştür.



**Kaynakça:**

AÇIKMEŞE, Sinem Akgül, (2004), “Uluslararası İlişkiler Teorileri Işığında Avrupa Bütünleşmesi”, **Uluslararası İlişkiler**, 1(1): 3-5, 24.

ADLER, Emauel, (1997), “Seizing the Middle Ground: Constructivism in World Politics”, **European Journal of International Relations**, 3(3): 324, 325.

ARAS, İlhan, (2015), **Avrupa Birliği ve Türkiye’de Euroseptizm: Siyasi Partilere Bakış**, İstanbul: Sentez Yayıncılık, 120, 122, 126, 127, 138, 142, 145.

AYDIN-DÜZGİT, Senem, (2015), **Türklük, Müslümanlık, Doğululuk: AB’nin Türkiye Söylemleri**, (Çeviren: B. Cezar), İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları, 96 – 98, 129, 131, 164.

BAKER, David and SCHNAPPER, Pauline, (2015), **Britain and the Crisis of the European Union**, Hampshire: Palgrave Macmillan, 11.

BLANCHFLOWER, David G, and SHADFORTH, Chris, (2009), “Fear, Unemployment and Migration”, **The Economic Journal**, 119, F136, F180.

BRAUN, Julie Anna, (2018), **Regional Policies and European Integration: From Policy to Identity**, Palgrave: Cham, 21.

CASE, Holly, (2008), “Being Europe: East and West”, **European Identity**, (ed J. T. Checkel and P. J. Katzenstein), Cambridge: Cambridge Press, 125, 126.

CHECKEL, Jeffrey, (1998), “The Constructivist Turn in International Relations Theory”, **World Politics**, 50(2): 324-5.

CHOCHIA, Archil, TROITIÑO, David Ramiro, KERİKMÄE, Tanel and SHUMILO, Olga, (2018), “Enlargement to the UK, the Referendum of 1975 and Position of Margaret Thatcher”, **Brexit: History, Reasoning and Perspectives**, (ed D. R. Troitiño, T. Kerikmäe, A. Chochia), Springer: London, 123, 124.

CHRISTIANSEN, Thomas, JORGENSEN, Knud Erik ve WIENER, Antje, (1999), “The Social Construction of Europe”, **Journal of European Public Policy**, 6(4): 529.

CLARKE, John, and NEWMAN, Janet, (2017), “People in This Country Have Had Enough of Experts: Brexit and the Paradoxes of Populism”, **Critical Policy Studies**, 11(1), 112.

CORNER, Mark, (2007), “The EU an the Roots of British Euroscepticism”, **Contemporary Review**, 289(1687), 467.

DEDMAN, Martin, (1996), **The Origins and Development of the European Union 1945-95: A History of European Integration**, London: Routledge, 7-129.

DELANTY, Gelanty, (1995), **Inventing Europe: Idea, Identity, Reality**, Macmillian Press: Basingstoke, 1- 2.

DELANTY, Gelanty, (2004), **Avrupa'nın İcadı: Fikir, Kimlik, Gerçeklik**, (Çeviren H. İnaç), Ankara: Adres Yayınları, 168, 183, 184.

DEUTSCH, Karl W, BURRELL, Sidney A, KANN, Robert A, LEE, Maurice J. R, LICHTERMAN, M., LINDGREN, R. E., LOEWENHEIM, F. L., and WAGENEN, R. W. V, (1957), *Political Community and the North Atlantic Area: International Organization in the Light of Historical Experience*, New Jersey: Princeton University Press, 5, 6, 36.

DUNNE, Timothy, (1997), "Colonial Encounters in International Relations: Reading Wight, Writing Australia", **Australian Journal of International Affairs**, 51 (3): 310.

ERDENİR, Burak, (2010), **Avrupa Kimliği: Avrupa Birliği'nin Yarım Kalan Hikayesi**, İstanbul: Alfa, 190-193, 206.

ERDENİR, Burak, (2017), "Türkiye-Avrupa Bütünleşmesi: Kimlik ve Kültürel Unsurları", **Türkiye-Avrupa Birliği İlişkiler: Tarihçe, Teoriler, Kurumlar ve Politikalar**, (İkinci baskı), (ed B. Akçay ve S. A. Açıkmeşe), Ankara: Seçkin, 46, 47-50.

FUCHS, Dieter and KLINGEMANN, Hans Dieter, (2002), "Eastward Enlargement of the European Union and the Identity of Europe", **West European Politics**, 25(2): 49.

GEHRING, Thomas, (1996), "Integrating Integration Theory: Neo-functionalism and International Regimes", **Global Society**, 10(3), 229, 230.

GLENCROSS, Andrew, (2014), **The Politics of European Integration: Political Union or a House Divided?**, West Sussex: Wiley Blackwell, 14, 15.

GÖLE, Nilüfer, (2010), **İç İç Girişler: İslam ve Avrupa** (İkinci Baskı), İstanbul: Metis Yayıncılık, 167, 168.

HAAS, Ernst. B, (1958), **The Uniting of Europe: Political, Social and Economic Forces 1950-1957**, Stanford: Stanford University Press, 16.

HABERMAS, Jürgen, (1996), **Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy**, Cambridge: MIT Press, 498 - 500.

HAGEN, J Von, (1996), "The Political Economy of Eastern Enlargement of the EU", **Coming to Terms with Accession**, (ed L. Ambrus-Lakatos and M. E. Schaffer), London: CEPR, 6.

HALLSTEIN, Walter, (1962), **United Europe: Challenge and Opportunity**, Massachusetts: Harvard University Press, 65, 66.

HASENCLEVER, Andreas, MAYER, Peter and RITTBERGER, Volker, (2002), **Theories of International Regimes** (Fifth edition), Cambridge: Cambridge University Press, 190.

HOFFMANN, Stanley, (1966), “**Obstinate or Obsolete? The Fate of the Nation-State and the Case of Western Europe**”, *Daedalus*, 95(3), 862, 867, 869,

HOFFMANN, Stanley, (1982), “Reflections on the Nation-State in Western Europe Today”, *Journal of Common Market Studies*, 21(1), 21.

INGRAM, Attracta, (1996), “Constitutional Patriotism”, *Philosophy and Social Criticism*, 22(6): 9 – 11.

İNANÇ, Hüsametdin, (2016), **Avrupa Birliği’ne Entegrasyon Sürecinde Türkiye’nin Kimlik Problemleri** (Üçüncü baskı), Ankara: Adres Yayınları, 149.

JONES, Alistair, (2016), **Britain and the European Union**, (second edition), Edinburgh: Edinburgh University Press, 67 – 87.

JORGENSEN, F Aslı Ergül, (2015), “İngiliz Okulu”, **Uluslararası İlişkilere Giriş** (Dördüncü Baskı), (ed Ş. Kardaş ve A. Balcı), İstanbul: Küre Yayınları, 193.

KAWECKA-WYRZYKOWSKA, Elzbieta, (1996), “On the Benefits of the Accession for Western and Eastern Europe”, **Coming to Terms with Accession**, (ed L. Ambrus-Lakatos and M. E. Schaffer), London: CEPR, 88.

KOVACEVIC, Natasa, (2010), “Anticommunist Orientalism: Shifting Boundaries of Europe in Dissident Writing”, **Marx’s Shadow: Knowledge, Power and Intellectuals in Eastern Europe and Russia**, (ed C. Bradatan and S. A. Oushakine), Plymouth: Lexington, 143, 144.

KUNDERA, Milan, (1984), “The Tragedy of Central Europe”, *The New York Review of Books*, 31(7): 47.

LINDBERG, Leon, (1963), **The Political Dynamics of European Economic Integration**, Stanford: Stanford University Press, 6.

LUNDGREN, Asa, (2006), “The case of Turkey: Are some candidates more ‘European’ than others?”, **Questioning EU Enlargement: Europe in Search of Identity**, (ed H. Sjursen), Oxon: Routledge, 138.

MATTLI, Walter, (1999), **The Logic of Regional Integration: Europe and Beyond**. Cambridge: Cambridge University Press, 63.

MCCORMICK, John, (2015), **Avrupa Birliği Siyaseti**, (Çeviren D. Özsel). Ankara: Adres Yayınları, 103, 176.

MEHLHAUSEN, Thomas, (2016), **European Union Enlargement: Material Interests, Community Norms and Anomie**, Routledge: London, 41.

MIDDELAAR, Luuk Van, (2014), **Avrupa Birliği Süreci: Bir Kıta Bir Birliğe Nasıl Dönüştü?**, (Çeviren: B. Çölgeçen), Türkiye İş Bankası Yayınları: İstanbul, 259, 260, 264.

MILWARD, Alan S, (1992), **The European Rescue of the Nation-State**, London: Routledge, 105, 253.

MITRANY, David, (1966), **A Working Peace System**, Chicago: Quadrangle, 51.

MORAVCSIK, Andrew and SCHIMMELFENNIG, Frank, (2009), “Liberal Intergovernmentalism”, **European Integration Theory**, (ed A. Wiener and T. Diez), Oxford: Oxford University Press, 68.

MORAVCSIK, Andrew and VACHUDOVA, Milada Anna, (2005), “Preferences, Power and Equilibrium: The Causes and Consequences of EU Enlargement”, **The Politics of European Union Enlargement: Theoretical Approaches**, (ed F. Schimmelfennig and U. Sedelmeier), London: Routledge, 88.

MORAVCSIK, Andrew ve VACHUDOVA, Milada Anna, (2003), “National Interests, State Power, and EU Enlargement”, **Center for European Studies Working Paper**, 97: 6-7.

MORAVCSIK, Andrew, and SCHIMMELFENNIG, Frank, (2009), “Liberal Intergovernmentalism”, **European Integration Theory**, (ed A. Wiener and T. Diez), Oxford: Oxford University Press, 68.

MOROZOV, Viatcheslav and RUMELİLİ, Bahar, (2012), “The External Constitution of European Identity: Russia and Turkey as Europe-makers”, **Cooperation and Conflict**, 47(1): 35, 38.

OLIVER, Tim, (2015), “To Be or Not to Be in Europe: is That the Question? Britain’s European Question and an in/out Referendum”, **International Affairs**, 91(1), 86, 88, 90.

PAKSOY, Aladdin F and NEGRINE, Ralph, (2016), “Turkey as ‘a Positive Other’: A Theoretical Discussion to Comprehend the British Media’s View on Turkey-EU Relations”, **Journal of Balkan and Near Eastern Studies**, 18(5): 499 - 501.

PARSONS, Craig, (2014), “The Triumph of Community Europe”, **Origins and Evolution of the Europe Union** (Second edition), (ed D. Dinan), Oxford: Oxford University Press, 116.

PRICE, Richard and REUS-SMIT, Christian, (1998), “Dangerous Liaisons? Critical International Theory and Constructivism”, **European Journal of International Relations**, 4(3): 266.

PUTNAM, Robert D, (1988), “Diplomacy and Domestic Politics: the Logic of Two-level Games”, **International Organization**, 42 (3), 474, 480.

RISSE, Thomas, (2005), “Social Construction and European Integration”. **European Integration Theory**, (ed A. Wiener and T. Diez), Oxford: Oxford University Press, 161, 169.

RISSE, Thomas, (2008), “Conclusions”, **The End of The West?: Crisis and Change in the Atlantic Order**, (ed J. J. Anderson and G. J. Ikenberg and T. Risse), Ithaca and London: Cornell University Press, 268.

RISSE, Thomas, (2010), **A Community of Europeans? Transnational Identities and Public Spheres**, Ithaca and London: Cornell University Press, 74, 207.

RISSE, Thomas, (2006), “Neofunctionalism, European Identity, and the Puzzles of European Integration”, **The Disparity of European Integration: Revisiting Neofunctionalism in Honour of Ernst B. Haas**, (ed T. A. Börzel), Oxon: Routledge, 77.

ROSKIN, Michael G, (2013), **Countires and Concepts: Politics, Geograpy and Culture**, (12. edition), London: Pearson, 67.

RUMELİLİ, Bahar, (2016), “İnşacılık/Konstruktizim”, **Küresel Siyasete Giriş: Uluslararası İlişkilerde Kavramlar, Teoriler, Süreçler** (İkinci Baskı), (ed E. Balta), İstanbul: İletişim, 159.

SCHIMMELFENNIG, Frank and SEDELMEIER, Ulrich, (2002), “Theorizing EU Enlargement: Research Focus, Hypotheses and the State of Research”, **Journal of European Public Policy**, 9(4): 509.

SCHIMMELFENNIG, Frank, (2001), “The Community Trap: Liberal Norms, Rhetorical Action, and the Eastern Enlargement of the European Union”, **International Organization**, 55(1): 61.

SCHIMMELFENNIG, Frank, (2003), **The EU, NATO and the Integration of Europe: Rules and Rhetoric**, Cambridge: Cambridge University Press, 56, 60, 63 - 65.

SCHIMMELFENNIG, Frank, (2005), “Liberal Community and Enlargement: An Event History Analysis”, **The Politics of European Union Enlargement: Theoretical Approaches**, (ed F. Schimmelfennig and U. Sedelmeier), New York: Routledge, 86.

SCHIMMELFENNIG, Frank, (2005), “Liberal Intergovernmentalism”, **European Integration Theory** (Second edition), (ed A. Wiener and T. Diez), Oxford: Oxford University Press, 86.

SCHIMMELFENNIG, Frank, (2009), “Entrapped Again: The Way to EU Membership Negotiations with Turkey”, **International Politics**, 46(4), 413, 414.

SCHIMMELFENNIG, Frank, (2011), “EU Membership Negotiations with Turkey: Entrapped Again”, **Making EU Foreign Policy: National Preferences, European Norms and Common Policies**, (ed D. C. Thomas), Palgrave: Hampshire, 128.

SCHIMMELFENNIG, Frank, (2015), “EU Enlargement and Differentiated Integration: Discrimination or Equal Treatment?”, **The European Union: Integration and Enlargement**, (ed R. D. Kelemen, A. Menon and J. Slapin), Routledge: Oxon, 42.

SCHMIDT, Vivien Ann, (2009), “European Elites on the European Union: What Vision for the Future?”, **The European Union and Worlds Politics: Concen-**

**sus and Division**, (ed A. Gamble and D. Lane), Hampshire: Palgrave Macmillian, 259 - 260.

SEIDELMANN, Reimund, (2007), "European Union and Eastern Europe", In **European Union and New Regionalism: Regional Regional Actors and Global Governance in a Post-Hegemonic Era** (Second edition), (ed M. Teló), Cornwall: Ashgate, 235, 236.

SMITH, Anthony D, (1992), "National Identity and the Idea of European Unity", **International Affairs**, 68(1): 66 – 71.

SMITH, Julie, (1999), "The 1975 Referendum", **Journal of European Integration History**, 5(1), 41-56.

SOYALTIN, Dıgdem, (2015), "Avrupa'da Birlik ve Bütünleşme Hareketlerinin Tarihi ve Kuramsal Arka Planı", **Avrupa ve Avrupa Birliği**, (ed C. Dinç), Ankara: Savaş Yayınevi, 18.

STAWARSKA, Renata, (1999), "EU Enlargement from the Polish Perspective", **Journal of European Public Policy**, 6: 823.

SVERDRUP, Ulf, (2003), "Precedents and Present Events in the European Union: An Institutional Perspective on Treaty Reform", **European Integration After Amsterdam: Institutional Dynamics and Prospects for Democracy**, (ed K. Neunreither and A. Wiener), Oxford: Oxford University Press, 243.

THATCHER, Margaret, (2014), "Speech to the College of Europe", <http://www.margarethatcher.org/speeches/displaydocument.asp?docid=107332> adresinden Aras, (2015), 142.

TOPIĆ, M. (2013). "European Identity and the Far Right in Central Europe: A New Emerging Concept or a New European 'Other'?", **Debating European Identity**, (ed B. Radeljic), Bern: Pater Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 233.

WALLACE, W. (2002). "Where Does Europe End?: Dilemmas of Inclusion and Exclusion", **Europe Unbound: Enlarging and Reshaping the Boundaries of the European Union**, (ed J. Zielonka), London and New York: Routledge, 81-82.

WENDT, Alexander E, (1992), "Anarchy is What States Make of It: The Social Construction of Power Politics", **International Organization**, 46(2), 398, 417.

WENDT, Alexander, (1994), "Collective Identity Formation and the International State", **The American Political Science Review**, 88(2), 385, 386, 388, 390.

YEŞİLADA, Birol A, (2002), "Turkey's Candidacy for EU Membership", **Middle East Journal**, 56(1), 101.

YILMAZ, Hakan, (2007), "Turkish Identity on the Road to the EU: Basic Elements of French and German Oppositional Discourses", **Journal of Southern Europe and the Balkans**, 9(3), 296.

YURDUSEV, Nuri, (1997), “Avrupa Kimliğinin Oluşumu ve Türk Kimliği”, **Türkiye ve Avrupa**, (ed A. Eralp), Ankara: İmge, 59 - 61, 63-67.

### İnternet Kaynakları:

“2017 Military Strength Ranking”, Global Firepower, [www.globalfirepower.com/countries-listing.asp](http://www.globalfirepower.com/countries-listing.asp) (Erişim Tarihi 1 Mart 2018).

“EU Enlargement”. European Union European Commission, [https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/sites/near/files/brochure\\_enlargement\\_of\\_the\\_european\\_union.pdf](https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/sites/near/files/brochure_enlargement_of_the_european_union.pdf) (Erişim Tarihi 1 Aralık 2017).

“Kopenhag Kriterleri”, T.C. Kamu Denetçiliği Kurumu, <https://www.ombudsman.gov.tr/contents/files/752d1--Kopenhag-Kriterleri.pdf> (Erişim tarihi 16 Ocak 2019).

“Population Total”, World Bank, <http://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?locations=TR> (Erişim Tarihi 1 Mart 2018).

Mayor, J. (14 February 2013). “The Referendum on Europe: Opportunity or Threat?”. Chatham House, London, p. 10. <https://www.chathamhouse.org/sites/files/chathamhouse/public/Meetings/Meeting%20Transcripts/140213Major.pdf> (Erişim Tarihi 28 Mart 2018).

BBC News. “EU Referandum Result”. [http://www.bbc.com/news/politics/eu\\_referendum/results](http://www.bbc.com/news/politics/eu_referendum/results) (Erişim Tarihi 3 Nisan 2018).

“The Schuman Declaration - 9 May 1950”, European Union, [https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/europe-day/schuman-declaration\\_en](https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/europe-day/schuman-declaration_en) (Erişim tarihi 15 Ekim 2017).

“Treaty Establishing A Constitution For Europe”. European Union, [www.europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/docs/body/treaty\\_establishing\\_a\\_constitution\\_for\\_europe\\_en.pdf](http://www.europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/docs/body/treaty_establishing_a_constitution_for_europe_en.pdf) (Erişim Tarihi 4 Mayıs 2018).

“Türkiye-AB İlişkilerinin Tarihçesi”, Avrupa Birliği Bakanlığı, (30 Haziran 2015), URL: <http://www.ab.gov.tr/?p=111&l=1> (Erişim Tarihi 23 Kasım 2016).

European Commission, “2016 Standard Eurobarometer: 85, European Citizenship Report”, pp. 19, 25. <https://ec.europa.eu/commfrontoffice/.../index.cfm/.../75905> (Erişim Tarihi 26 Nisan 2018).

European Commission, 2016 Standard Eurobarometer: 85, European Citizenship Report, 11. <https://ec.europa.eu/commfrontoffice/.../index.cfm/.../75905> adresinden 26 Nisan 2018’de alınmıştır.

“EU Referendum: Farage Declares ‘Independence Day’”. **BBC News**, 24 Haziran 2016, <http://www.bbc.com/news/av-uk-politics-eu-referendum-36613295/eu-referendum-farage-declares-independence-day> adresinden 6 Nisan 2018’de alınmıştır

Eurostat, (18 Aralık 2006). [www.europea.eu/rapid/press-release\\_STAT-06-166\\_en.pdf](http://www.europea.eu/rapid/press-release_STAT-06-166_en.pdf) (Erişim Tarihi 3 Mayıs 2015).

Evans, Vivian, (2017). “We Want Our Country Back!”. **UKIP Daily**. 12 Mayıs 2017. <https://www.ukipdaily.com/want-country-back/> (Erişim Tarihi 6 Nisan 2018).

Juncker, Jean-Claude, (11 Nisan 2011), “Council of Europe-European Union: A Sole Ambition for the European Continent”. <https://rm.coe.int/16804e3d96> (Erişim Tarihi 9 Aralık 2017).

Schimmelfennig, Frank, (2018). “Brexit: Differentiated Disintegration in the European Union”. In S. Bulmer and L. Quaglia (Eds.). **Journal of European Public Policy, Special Issue: The Politics and Economics of Brexit**. [www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13501763.2018.1467954](http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13501763.2018.1467954) (Erişim Tarihi 3 Mayıs 2018).

Schneider, Heinrich, (1999). “The Dimensions of the Historical and Cultural Core of a European Identity”. In Reflection on European Identity. T. Jansen (Eds.). **European Commission Forward Studies Unit**, 10. [file:///C:/Users/MYPC/Downloads/european\\_identity\\_.pdf](file:///C:/Users/MYPC/Downloads/european_identity_.pdf) (Erişim Tarihi 26 Nisan 2018).



**Extended Abstract:**

The membership process of a candidate country in European Union has been shaped by national interests of both the members and candidate. This perspective might not be true for all enlargement processes. Not only national interests trigger enlargement of the European Union but also sharing a common identity and culture play significant role into enlargement processes. Even though, sharing common identity could also influence on the withdrawal process of the United Kingdom. In this sense, the placement of the United Kingdom on European identity has come into question. This article will question whether self-interests or cultural commonality is more significant motivation among members so as to accept new candidate states into the Union through the European integration. As theoretical frame, two theories will be taken into consideration: (1) intergovernmentalism as emphasizing self-interests of the members and (2) social construction as referring identity shaping politics of states. In addition to these, pan-European and post-European approaches will be utilized. In order to draw a balance debate regarding whether common European cultural discourse or national interests play more significant role into European integration, three cases will examine such as the Eastern European enlargement, the candidacy of Republic of Turkey and the withdrawal process of the United Kingdom (BREXIT).

It is seemed that explaining of the motivations behind the enlargement process of the East European countries, accompanying by the slogan of “*return back to Europe*”, has been remained poorly. The members of the European Union confronted extra economic burden due to the high proportion of unemployment, economic fragility, lack of infrastructure and also some difficulties during the transition process into free market of the Iron Curtain countries. In spite of these disadvantages, the enlargement process of the East European countries has not vetoed by the Union members. It has been considered that sharing common European culture, having common European history and being a part of Europe geographically played a significant role in the application process of the Eastern countries to the European Union.

Although Republic of Turkey was considered more compatible with normative European criteria and portrayed economic performance, in comparison of the East European countries, some discourses, regarding to that Republic of Turkey has not belonged to the European identity, were produced. The reasons of these exclusive discourses are concluded with the arguments of that Republic of Turkey is a Muslim country, Republic of Turkey is not compatible with European normative values, Republic of Turkey has no share common history with the Europeans, Republic of Turkey is belonged to oriental ideas and values and the capital of Turkey, Ankara, is not located on the continent of Europe. Thus the member states of the European Union has tended not to accept the application of Republic of Turkey into the European Union.

In contrast to the exclusive discourses towards Republic of Turkey, the membership of United Kingdom into the European Union was welcomed by other members. Nevertheless, the United Kingdom has not experienced to the process such as the Renaissance and the Reform. Also the capital of the United Kingdom, London, is not located on the continent of Europe. It is, however, seemed that the United Kingdom is a part of Europe and share normatives values and ideas with the European Union. Recently, this argument has been questioned by the British society during the BREXIT referendum. The British community has remembered that the United Kingdom is an island state, not belonging to the continent of Europe.

In the enlargement phase of the European Union, it is commonly believed that a candidate member is considered compatible with interests of the members and the Union, if not. This belief, however, might be true for all enlargement processes. Despite the members' national interests have a priority in such process, sharing common culture between candidates and members plays a crucial role in acceptance to the European Union.

According to the findings of this study, it is needed that a candidate seems to be compatibility with cultural criteria of the Union rather than national interests of the members. If a candidate country does not share common European identity, she might not be welcomed by the members. In conclusion, sharing cultural commonality could play a significant role in the enlargement process of the Union as well as the withdrawal process from the Union.



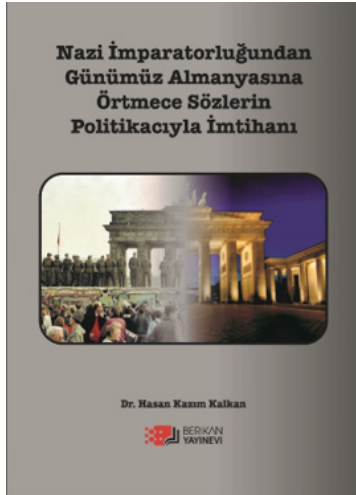
## **Kitap Kritiği / Book Critique**



# Nazi İmparatorluğundan Günümüz Almanyasına Örtmece Sözlerin Politikacıyla İmtihanı

Dr. Hasan Kazım KALKAN

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK \*



Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. H. Kazım KALKAN tarafından yazılan kitap 2018 yılında Berikan Yayınevi tarafından basılmıştır. KALKAN'ın kitabını “örtmece” kavramıyla ilgili kuramsal bilgilerin verildiği ilk bölüm ve örneklerin verildiği ikinci bölüm olmak üzere ana hatlarıyla iki bölüme ayırmak mümkündür.

Eserin ilk bölümü, aynı zamanda giriş niteliğinde olan “Dil-Düşünce-Politika İlişkisi” ile başlamaktadır. “Diğerlerinden farklı düşünen bir insan topluluğu inşa etmek gibi bir hedefiniz varsa, farklı bir kavramlar dünyasına da sahip olmak zorundasınız” (Kalkan, 2018: 16) fikri etrafında şekillenen bu bölümde yazar, siyasi

hareketlerin toplumu etkileyebilmek için kendilerine özgü bir kavramlar dünyası yaratma çabası içerisinde olmalarının gerekçelerine değinmekte ve konuya ilişkin örnekler sunmaktadır.

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, muhammetkocak@gazi.edu.tr  
ORCID No.: <https://orcid.org/0000-0001-6387-0765>

Bir sonraki bölüm “Örtmece Nedir”, “Örtmece Türleri”, “Örtmeceyi Ortaya Çıkaran Nedenler”, “Örtmecelerin Oluşum Yolları”, “Örtmece ve Yalan İlişkisi” gibi alt başlıklardan meydana gelmektedir. Yazara göre örtmece ifadelerin ortaya çıkmasına yol açan en önemli etkenlerin başında tabular gelmektedir. İlk çağlardan beri insan hayatının vazgeçilmez bir parçası olan tabular modern çağda da varlıklarını hala devam ettirmektedirler. Tabuların bu derece etkin oluşları, onlardan kaçınma aracı olan örtmece sözlerin de iletişimin önemli bir aracı olmaları sonucunu doğurmuştur (Kalkan, 2018: 30).

“Örtmece-Yalan İlişkisi” başlığı altındaki bölümde ise ilginç bir tartışmaya yer verildiği görülmektedir. Örtmece ifadelerin yalan kategorisine sokulup sokulmayacağı hususundaki tartışmaların yer aldığı bu bölümde çeşitli bilim insanlarının farklı görüşleri yer almaktadır. Ayrıca “Açık Örtmece” ve “Gizli Örtmece” gibi iki yeni kavrama da değinildiği dikkatlerden kaçmamaktadır. Söz konusu tartışmalara yönelik yazarın kişisel görüşü ise; gizli örtmeceleri “tamamen yalan” olarak nitelmenin haksız ve yanlış bir nitelendirme olacağı yönündedir. Buna göre: “Eğer mutlaka yalan-doğru düzleminde bir tanımlama yapmak gerekiyorsa kısmen yalan veya kısmen doğru denmesi daha uygundur” (Kalkan, 2018: 59).

Bir diğer bölümde yazar, ülkemizde çok bilinmeyen ya da kullanılmayan “Politik Örtmece” kavramını ele alarak, örtmecelerin ne zaman politik örtmeceye dönüştüklerini, diğer örtmecelerden hangi özellikleri ile ayrıldıklarını alan uzmanlarının görüşleri ve gündelik hayattan örneklerle açıklamaktadır.

Birinci bölümün son alt başlıkları ise “Nazi Almanyasında Dil” ve “Doğu Almanya’da Dil” şeklindedir. Bu bölümde, Almanya’da 1933-1945 yılları arasında iktidarı elinde tutan Nazilerin dili kendi çıkarları doğrultusunda nasıl istismar ettikleri aktarılmaktadır. Yazara göre, Almanya’nın İkinci Dünya Savaşını kaybetmesiyle Almanya’nın doğusunda Sovyetler Birliği tarafından kurulan Doğu Almanya’da da dil açısından süreç farklı işlememiştir. Doğu Almanya’da da dilin sansüre tabi tutulmuş ve politik amaçlar doğrultusunda istismar edilmiş olması bu düşünceyi desteklemektedir. “Gerek Nasyonal Sosyalistlerin, gerekse Doğu Alman Sosyalistlerinin öncelikli hedefleri aynıydı: ideolojinin toplumun tüm bireylerine ulaştırılması. Fakat bunu yaparken her iki devletin kullanmış oldukları yöntem ve araç da aynıydı. İkisi de toplumun indoktrine edilme aracı olarak kelimeleri seçmişlerdi. Dolayısıyla totaliterlik, amaç, yöntem ve araç yönünden aralarında pek fark yoktu. Tek fark birinin komünist, diğerinin faşist olması idi” (Kalkan, 2018: 71).

Yazının başında da ifade edildiği gibi eserin ikinci bölümü politik örtmece kullanım örneklerinden oluşmaktadır. Bu bölümde hem Hitler Almanyası, hem Doğu Almanya, hem de günümüz Almanyasından politik örtmece örneklerine yer verilmiştir. Yazar, metodolojik olarak başarılı bir yöntem kullanarak eserinde yer verdiği örtmece ifadeleri hiç Almanca bilgisi olmayan okurların dahi anlayabileceği hale getirmiştir. Bu doğrultuda, politik örtmecelerin yer aldığı metinler Almanca orijinalleri ve altında Türkçe çevirileri ile birlikte verilmiştir. Ayrıca daha iyi anla-

şılabilmesi için örtmece ifadenin hangi olay bağlamında kullanıldığı belirtilmiş ve söz konusu olay ana hatlarıyla anlatılmıştır.

Genel olarak bakıldığında yazarın oldukça başarılı bir çalışma ortaya koyduğunu söylemek mümkündür. Doğu Almanya'ya ait politik örtmece örneklerinin diğer dönemlere istinaden sınırlı olması eserin eleştirilebilecek tek yönü olarak görülebilir. Eserin politika ve dil arasındaki ilişkiye ilgi duyanlar için önemli bir başvuru kaynağı olması mümkündür. Ayrıca bilindiği kadarıyla Türkiye'de "Politik Örtmece" konusunu ele alan ilk kitap olması da eseri özel bir konuma oturtmaktadır.

**Kaynakça:**

KALKAN, Hasan Kazım, (2018), **Nazi İmparatorluğundan Günümüz Almanyasına Örtmece Sözlerin Politikacıyla İmtihanı**, Ankara: Berikan Yayınevi.





# Yazılışının 950. Yılı Münasebetiyle Çocuklar İçin Kutadgu Bilig

Dr. Öğr. Üyesi Zeki GÜREL \*



## 1.Giriş:

Türkiye Cumhuriyetinin teklifi ve Kırgızistan, Kazakistan, Azerbaycan Cumhuriyetlerinin de desteklemesi ile 2018 yılının dünyada Atebetü'l-hakayık, 2019 yılının da Kutadgu Bilig yılı olması UNESCO tarafından kabul edilmiştir. Unesco Millî Komitesi Başkanı Prof. Dr. Öcal Oğuz 12 Ocak 2018 Cuma günü Ankara'da bir danışma toplantısı yaparak konuyu uzmanları ile görüştü.

## Toplantıya katılanlar:

Dışişleri Bakanlığı Kültür İşleri Daire Başkanlığı adına Emir Selim Yüksel, Millî Eğitim Bakanlığı temsilcisi Seda Kuzgun, Türk Dil Kurumu Başkanı Prof. Dr. Mustafa Sinan Ka-

çalın, Türk Tarih Kurumu temsilcisi Uğur Cenk Deniz İmamoglu, TİKA temsilcisi Prof. Dr. Birol Çetin, Türksöy temsilcisi Fırat Purtaş, Yurtdışı Türkler Teşkilâtı

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü – ANKARA, zekigurel@gazi.edu.tr <https://orcid.org/0000-0001-5129-7033>

temsilcisi Gürkan Polat, Türk Ocağı temsilcisi İbrahim Atabey. Üniversitelerimizden de Erciyes Üniversitesi'nden Prof. Dr. Tuncer Gülensoy, İstanbul Üniversitesi'nden Prof. Dr. Osman Fikri Sertkaya, Gazi Üniversitesi'nden Prof. Dr. Ahmet Bican Ercilasun ve Prof. Dr. Hülya Kasapoğlu-Çengel, Hacettepe Üniversitesi'nden Prof. Dr. Şükrü Haluk Akalın ve Prof. Dr. Dilek Yalçın-Çelik, Ankara Üniversitesi'nden Prof. Dr. Aysu Ata ve Prof. Dr. Fatma Sema Barutçu-Özönder, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi'nden Prof. Dr. Funda Toprak.

Oturum Başkanı Unesco Millî Komitesi Başkanı Prof. Dr. Öcal Oğuz UNESCO tarafından Atebetü'l-hakayık'ın 100. basılış yılı olan 2018 yılının Atebetü'l-hakayık yılı, Kutadgu Bilig'in de yazılışının 950 yıldönümü dönümü dolayısıyla 2019 yılının Kutadgu Bilig yılı olmasının kararlaştırıldığını söyleyerek bu konularda davetlileri bilgilendirdi ve yapılması gereken etkinlikler hakkında görüşme açtı. Dile getirilen tavsiye kararlarının 16. maddesi şöyle idi: 'Her iki eserin çocuklar için renkli çocuk kitapları olarak hazırlanması.'

UNESCO, 2019 yılını; yazılışının 950. Yılı münasebetiyle "Kuradgu Bilig Yılı" ilan etmişti. Bu yıl içerisinde Türkiye'de ve Türk Dünyası başta olmak üzere Türkiye dışında da Kutadgu Bilig ile ilgili pek çok program düzenlendi. Kutadgu Bilig Yılı'nın en anlamlı çalışmalarından birisi de **Yazılışının 950. Yılı Münasebetiyle Çocuklar İçin Kutadgu Bilig** adlı kitap olmuştur.

Bu kitabı yayınlayan Eğitim ve Kültür Vakfı adına esere "Takdim" yazısı yazan Ülkü Ocakları Genel Başkanı Sinan Ateş'in şu tespitleri önemlidir: "Türk-İslâm tarihi ve kültürü açısından son derece önemli olan 'Kutadgu Bilig'in Yusuf Has Hacib tarafından yazılışının 950. Yıldönümü UNESCO tarafından 'Anma ve Kutlama Yıldönümleri' arasına alınmıştır. UNESCO'nun aldığı bu karar, Türk düşünce dünyasının temel kaynaklarından biri olan Kutadgu Bilig'in edebî ve tarihî bir eser olarak kıymetini ortaya koyması açısından oldukça önemlidir. Ancak Kutadgu Bilig'in ehemmiyeti bizim için Unesco'nun bu kararının çok ötesindedir.

Kutadgu Bilig, kültürümüzün bir medeniyet düzeyinde ifade edildiği müstesna eserlerden biridir. (...) Zira 950 yıl önce Yusuf Has Hacib tarafından söz dünyasına dökülen ve asırlardan bu yana dilden dile, gönülden gönüle aktarılan hikmet incilerini yeni nesillere aktarmanın çok önemli bir görev olduğuna inanıyoruz.

Millî şuur ve millî kültürün bayrağı olan bu eseri, sadece yıldönümlerinde anmakla yetinmemeliyiz. Çünkü tarih şuurunu geçmişle avunmak demek değildir. Tarih şuurunu evvela geleceğe yönelik bir hareket kabiliyeti kazanmak için lazımdır" (Ateş, 2019:4-6).

## 2. Yazılışının 950. Yılı Münasebetiyle Çocuklar İçin Kutadgu Bilig

İslâmiyet, Türk milletinin dinî ve sosyal hayatını bazı yönlerden değiştirmiştir. Bu değişiklikler, kısa bir zaman sonra edebî ve kültürel hayatlarına da yansımıştır. Türkler, İslâmiyet'le ilk defa M.S. 642'de Hazreti Ömer zamanında karşılaşmışlardır. Devlet olarak İslâmiyet'i ilk kabul ve ilân eden Türkler, Satuk Buğra Han yönetimindeki Karahanlılar (M.S. 940/950) denilmektedir. Ancak bu tarih üzerinde bir takım itirazlar vardır. Karadeniz'in kuzeyindeki Hazarların 732 yılında İslâmiyet'i kabul ederek 68 yıl İslâmiyet'i devletin resmî dini olarak benimsediklerini belirtenler yanında, ilk Müslüman Türk devleti olarak M.S. 900 yıllarından sonra İtil-Volga Bulgarları'nı kabul edenler de bulunmaktadır (Gürel, 1996:83-84).

İslâmiyet'i Türkistan bölgesinde ilk kabul eden Karahanlılar Devleti'nin toprakları içinde kısa zamanda yeni bir kültür ve edebî hayat meydana gelmiştir. Devletin merkezi olan Kâşgar, aynı zamanda en önde gelen kültür merkezlerindendi. Bu yüzden, Karahanlılar dönemi eserleri "Hakaniye Türkçesi" de denilen ve Kaşgar'da konuşulan Türkçe ile yazılmıştır. Bu dönemden günümüze kadar gelebilen eserler ve yazarları şöyle sıralanabilir:

Kâşgarlı Mahmud'un "Dîvânü Lûgâti't-Türk"ü,

Yusuf Has Hâcib'in "Kutadgu Bilig"i,

Edib Ahmed Yükneki'nin "Atabetü'l-Hakâyık",

Nehcü'l-Ferâdis,

Kitâb-ı Bakırgan

Ahmed Yesevî'nin "Dîvân-ı Hikmet"i.

Bugün elimizde, "Dîvân-ı Hikmet'in, Karahanlı Türkçesi ile yazılmış şekli bulunmamaktadır.

Bu devirde yazıda, eskiden beri kullanılan Uygur Harflerinin yanı sıra Arap harfleri de kullanılmaya başlamıştır. Arap alfabesinin kullanımı gittikçe yaygınlaşmıştır.

İslâm medeniyetine girdikten sonra Türk edebiyatında hem türler yönünden hem de şekiller yönünden değişiklikler meydana gelmiştir. Eskiden beri kullanılan türlerin ve hece vezninin yanı sıra, Arap ve Fars edebiyatından kaside (övgü) ve mesnevî gibi bazı yeni nazım şekilleri alınmış ve bu eserler aruz vezniyle yazılmıştır. Nazım birimi olarak eskiden beri kullanılan "dörtlük"ün yanı sıra "beyit" de kullanılmaya başlanmıştır. Ayrıca eserlerin tertibi de İslâmî geleneğe uydurulmuştur. Eserlerin Allah'a hamd ve Peygambere övgüyle başlaması, buna örnek gösterilebilir.

Öte yandan, İslâm'ın temellerini ve mukaddes kitabın dilini iyi anlayabilmek için Arapça öğrenmek gereği ortaya çıkmıştır. Bunun sonucunda, Karahanlı Türkçesi'ne yavaş yavaş Arapça kelimeler ve İslâmî kavramlar girmeye başlamıştır. Ka-

rahanlı Türkçesi, İslâm öncesi Türkçe ile gramer bakımından büyük benzerlikler göstermesine rağmen kelime hazinesi bakımından onlardan ayrılır.

Bu yüzyılda Farsça, Türklerin yaşadıkları bölgelerdeki halklar arasında değişik sebeplerden dolayı yaygın anlaşma dili olarak kullanılıyordu. Bu durum, Türk edebiyatında da tesirini göstermiştir. Nitekim bazı Türk şair ve yazarları, eserlerini bu dille kaleme almışlardır.

“İslâm Medeniyeti; Türklerin fikrî, edebî ve düşünce tarihi üzerindeki tesirini asırlarca göstermiştir. Yani bu yeni medeniyet, Türk milletinin ilim, fikir ve edebiyat alanında bir dönüm noktası olmuştur (Güzel, 2009:47-48).

Türk dili ve edebiyatının olduğu kadar Türk kültür tarihinin de en muazzam eserlerinden biri olan Kutadgu Bilig hâlâ el sürülmemiş bir abide olarak karşımızda durmaktadır.

Türk-İslâm fikir ve sanat hayatının en eski örneklerinden biri olan Kutadgu Bilig, Türk dili ve edebiyatının olduğu kadar Türk kültür tarihinin de XI. yüzyıldan bugüne kadar etkisini sürdürmüş en muazzam eserlerinden biridir. Bu eser, Türklerin özellikle bugün üyesi oldukları kültür çevresine giriş devrini içeren bir zaman diliminde yazıldığı için dünya görüşlerini, değer yargılarını ve karşılaştıkları meselelerle nasıl mücadele ettiklerini ortaya koymak konusunda faydalı olabileceği gibi, temasta buldukları kavimler hakkında da bilgiler sunar. Okurlar, Yusuf Has Hacib'in bu eseriyle Türk dil ve edebiyatının dışında, Türk toplum bilimi ve kültürüyle de ilgili pek çok bilgiye ulaşacaklardır.

Mutlu Olma Bilgisi anlamına gelen Kutadgu Bilig, insana her iki dünyada da (dünya ve ahret hayatı) tam manasıyla kutlu ve mutlu olmak için gereken yolu göstermek amacıyla kaleme alınmıştır. Birbirleriyle çok sıkı bağlı olan birey, toplum ve devlet hayatının ideal bir şekilde düzenlenmesi için gereken anlayış, bilgi ve erdemlerin ne olduğu; bunların ne şekilde elde edileceği ve nasıl kullanılacağı üzerinde duran şair-düşünür-mutasavvıf Yusuf Has Hacib, bununla kendi devrinde gündelik hayatın üstüne yükselenlerin düşüncelerine tercüman olmuştur. Ama o, iyi olmaları için mevki sahiplerine tatsız mecazlarla ahlak dersi veren kuru bir öğütçü değildir. Yusuf Has Hacib, bu eseriyle insan hayatının anlamını çözümlen ve kişiye, toplumun, dolayısıyla da devletin içindeki görevini saptayan bir felsefe, bir hayat felsefesi sistemi kurmuştur.

### 3. Yusuf Has Hacib Kimdir?

Yusuf Hâs Hacib, 1019'da bugün için Kırgızistan sınırları içinde kalan Balasagun'da doğmuş, yine orada ölmüştür. Hayatı hakkında pek az bilgi bulunmaktadır. İyi öğrenim gördüğü, çağının ilimlerinin yanı sıra Arapça ve Farsçayı da öğrenerek yetiştiği bilinmektedir. Balasagun'dan Kâşgar'a gelmiş, ünlü eseri Kutadgu Bilig'i 1070 yılında Kâşgar'da tamamlayarak, onu hükümdar Tabgaç Buğra Karahan'a sunmuş ve huzurunda okumuştur.

Şairin sanatının gücünü değerlendiren hükümdar, Yusuf'a “Hâs Hacib” (başmâbeyincilik) makamını vermiştir. Bundan sonra ömrünün sonuna kadar devlet

hizmetinde kalan Yusuf Hâs Hacib, akıllı, ilim ve fazilet sahibi ve dindar biridir. Bu meziyetleri ile Müslüman Türkler arasında sevilmiş, çok itibar ve hürmet görmüştür. Askerî zümreyle ilgisinin olmadığı, Farabî'nin eseriyle sıkı bir yakınlık kurduğu kabul edilmiştir. Orta Asya'da iç çatışmaların arttığı yıllarda ahlâk kurallarının yeniden düzenlenmesinin gerekliliğine ihtiyaç duyarak, geçmiş günlerdeki "ideal" bir cemiyetin ortaya konması yoluyla, kendi devrini eleştirdiği Kutadgu Bilig adlı eserinde Türkçe yazmaya özellikle dikkat etmiştir (Çetin-Yurtsever,2008:13-14).

#### 4. Kutadgu Bilig

Arat'ın İslâm Ansiklopedisi için kaleme aldığı Kutadgu Bilig maddesinde de belirtildiği üzere, Kutadgu Bilig hakkındaki ilk çalışma Fransız şarkiyatçı Pierre Amédée Jaubert'in 1825'te yayımlanan Notice d'un manuscrit turc en caractères ouigoures, envoyé par M. de Hammer, à M. Abel-Rémusat başlıklı makalesidir. Jaubert'in çalışmasının üzerinden tam 194 yıl geçmiştir. Bu zaman zarfında, Kutadgu Bilig hakkında pek çok çalışma yayımlanmıştır (Uçar, 2015:6-47). Türk Edebiyatı tarihi çalışmaları içinde de Kutadgu Bilig ile ilgili ilk çalışmayı Şemseddin Sami (1884-1904) yapmıştır (Banarlı, 1981:360-361). Şemseddin Sami bu çalışmasında Vamberi'nin çalışmalarından istifade etmiştir (Gürel, 2006:90).

Yusuf Hâs Hacib'in günümüze kalan tek eseri Kutadgu Bilig'dir. Bu kitap, İslâmî devir Türk edebiyatının ilk eseridir. Kitabın adı "Mesut olma bilgisi, güç ve kuvvet bilgisi" anlamına gelir. Eserde işlenen asıl konu "ideal insan tipi"dir.

Mesnevî tarzında yazılan eserin giriş bölümünde Besmeleden sonra, Allah, Hz. Muhammed ve Dört Hâlife övülür; yöneticilere seslenilir, kitabın anlamı ve yazılış sebebi hakkında bilgi verilir. Eserde, dünya ve ahirette mutlu olmak için tutulması gereken yollar gösterilir. Ayrıca, yeni Müslüman olmuş Türk toplumunun kültürü, bu toplumdaki sosyal dilimler, hukuk ve ahlâk kuralları yer almaktadır. Öte yandan eserde, Karahanlı devletinin yöneticilerine tavsiyeler de bulunmaktadır. Bu tavsiyeler, iyi bir düzen kurma, işe göre adam alma, vergiyi adaletli alma ve el sanatlarını geliştirme vb. konulardadır.

Giriş bölümünden sonra, beyitlerin arasında rubaî tarzında dörtlükler yer alır. 6645 beyit ve 173 dörtlükten oluşan Kutadgu Bilig, Firdevsi'nin "Şehnâme"sinde olduğu gibi aruzun fe 'ülün/fe 'ülün/fe ulün/fe 'ül kalıbıyla yazılmıştır ki, bu kalıp, Türk halk şiirinde çok kullanılan on birli hece veznine çok benzemektedir. Yusuf Hâs Hacib, eserini " Han tili" diye nitelendirdiği Karahanlı Türkçesi ile yazmıştır. Türk kültür tarihinin zengin kaynaklarından birisi olan Kutadgu Bilig, Türk dilinin eski, klâsik ve kendine özgü bir eseridir.

Eser, söz sanatları ve anlatım açısından da ilgi çekicidir. Düşünceler, diyalog ve monologlar, cevap beklemeyen etkili sorular ve hitabelerle anlatılır. Eserde sözlü edebiyatın örnekleri olan öğütler, hikmetli sözler, atasözleri çoktur: "İnsanın nuru yüzünde, yüzün nuru gözde; aklın nuru dilde, dilin nuru sözde.", "Bilim servettir, ona sahip olursan başarılı olursun, onu senden yalancı da hırsız da çalamaz." ... gibi.

Eserdeki, “Ogdurmuş” tipi, dünyanın bütün zevklerinden vazgeçerek kendisini Allah yoluna adayan bir derviş olarak gösterilir. Onun şahsında saygı, sevgi, terbiye, dünyayı ve kendini tanıma, anlama; açgözlülük, cimrilik, bencillik gibi fena huylardan sakınma anlatılır. Eserde, her birini bir kişinin temsil ettiği adalet, baht, akıl, âkibet, kavramları alegorik olarak işlenmiştir.

Kutadgu Bilig’in dört asıl kahramanı vardır: Bunlardan Hükümdar Kiin Togdı iktidar ve adaleti; Vezir Ay Toldı bahtı, zenginlik ve saygınlığı; vezirin oğlu Ögdülmiş akli; vezirin kardeşi Ogdurmuş ise sadakat ve kanaati simgeler. Eser dört kişinin karşılıklı diyaloglarıyla âdeta bir tiyatro eseri niteliği taşımaktadır.

Eserde Hükümdar Kün Togdı, kendisine yaraşır bir danışman aramaktadır. Bunu duyan bilgili ve akıllı Ay Toldı hükümdara gelerek hizmetkârı olur, yaptığı hayırlı işlerle büyük itibar kazanır. Ölümünden sonra oğlu Ögdülmiş, Kün Togdı’nın hizmetkârı olur. Bundan sonra derinleşen düşünceler, Kün Togdı, Ögdülmiş ve Ogdurmuş arasındaki diyaloglarla verilir. Yöneticiler değişik kesimlerdeki insanlara nasıl davranmalı? Meselelerin çözümünde yöntem ve ilkeler neler olmalı? Bir insanın, bir mesleğin ülkeye yararları nelerdir? gibi konular diyaloglarla çözümlenir. Bu özellikleriyle eser, değerini yitirmeyen bir “siyasetname”dir.

Bugün elimizde Kutadgu Bilig’in üç el yazma nüshası bulunmaktadır: Bunlardan, Viyana’daki Uygur, Kahire ve Taşkent’te bulunanlar ise Arap harfleriyle yazılmıştır. Kutadgu Bilig üzerine bugüne kadar yapılan çalışmaların önemli bir kısmı akademik çalışmalar olup, eserin okunması ve tercümesi üzerine veya dili ile ilgilidir. Bir kısım çalışmalar da muhtevasının ve kaynaklarının ele alındığı yayınlar ve tez çalışmalarıdır (Gürel, 2013). Türklerin İslam’la tanışmalarından sonra geçirdiği medeniyet değişikliğinin bir esere nasıl yansıdığını göstermesi bakımından da dikkate ve kayda değer çalışmaların yapılması gerekmez miydi? Çocuk edebiyatıyla uğraşan bir akademisyen olarak isterdim ki Kutadgu Bilig’de çocuk konusu da ayrı bir çalışma olarak ortaya konsundu (Gürel, 2004: 311-314).

##### 5. Çocuklar İçin Kutadgu Bilig

Ülkü Ocakları Eğitim ve Kültür Vakfı’nın, Yazılışının 950. Yılı Münasebetiyle hazırlatıp yayımladığı Çocuklar için Kutadgu Bilig kitabı, Doç. Dr. Erkan Göksu ve Eğitimci Fatih Akman tarafından yayına hazırlanmıştır. Kitaptaki resimler ise Aslihan Kübra Coşkun tarafından yapılmıştır.

Kitap, Sinan Ateş’in “Takdim” yazısının ardından Yusuf Has Hacib’in hayat hikâyesinin verilmesiyle devam ediyor. Ana metinde, Husuf Has Hacib tarafından mesnevi tarzında manzum bir eser olarak kaleme alınan Kutadgu Bilig, hazırlayanlar tarafından tahkiyeli (hikâye ederek anlatma) anlatım halinde nesir haline getirilerek çocuklarla buluşturulmuştur. Hâl böyle olunca bu kitap da alanında ilk çalışmalardan biri olma özelliği taşımaktadır.

Biz şimdiye kadar, nesir halindeki eserlerin nazma çekilerek çocuklar için uygun metinler haline getirildiğine şahit olmuştuk. Nasrettin Hoca fıkralarının Fuat Köprülü, Orhan Veli ve Nejat Sefercioğlu gibi isimler tarafından nazma çekilmesi,

dede Korkut Hikâyelerinin Niyazi Yıldırım Gençosmanoğlu, Yusuf Akgül ve Kenan Çarboğa tarafından nazma çekilmesi (Gürel, 1998:66-72).

Çocuklar İçin Kutadgu Bilig, 21 başlık altında 2-3 sayfalık tahkiyeli metinler halinde çocuklara hitap ediyor. Bu başlıklar sırasıyla şunlar: Gündoğdu, Aydoldu, Ana Baba Duası, Aydoldu ve Dostu Küsemiş, Aydoldu'nun İlk Sınavı, Hakan Gündoğdu ile Aydoldu'nun Buluşması, Bilginin Gücü, Cesur Olmak, Başkalarına Fikir Danışmak, Tokgözlülük ve Başkalarına Yardım, Hakan Gündoğdu'yla Aydoldu'nun Yolları Ayrılıyor, Aydoldu'nun Bilge Oğlu Övülmüş, İnsanın Süsü: Bilgi ve Akıl, Alçak Gönüllü Olmak, Tedbirli Olmak, Acelecilik, Cimri ve Cömert, Kut Sahibi Olmak, Gündoğdu'nun Övülmüş'e Bir yardımcı Araması, Uyanmış'ın Gündoğdu'nun Yanına gelişi, Allah'tan Korkma ve Günahlardan Sakınma.

Kitabın yeni baskısı yapılırken; kitabın hemen girişine Bismelenin mutlaka eklenmesi gerekir diye düşünüyoruz. Çünkü eserin orijinalinde Türk-İslâm geleneğine uyularak Besmele ile başlanmıştır. Kitapta mensur mukaddime/giriş şöyledir:

“Bismillahirrahmanirrahim

Hamd, şükür, minnet ve sonsuz övgü, o ululuk sahibi ve tam kudretli padişah olan Tanrı azze ve celleye özgüdür. O yeri göğü yaratmış ve bütün canlılara rızkını vermiştir. O neyi dilediyse yaptı ve neyi dilerse yapar. Yef'alü'llahü ma yeşa' ve yahkümü ma yürid. Yine insanların en iyisi, yalvaçların seçkini ve Tanrı'nın ulu habercisi Muhammed Mustafa ile onun arkadaşları olan aziz ve muhterem ashabına sayısız selam ve sena olsun.”

Türkler, Müslüman olmadan önce de Müslüman olduktan sonra da işe ve söze başlarken daima “Tanrı” adıyla başlamışlardır. Bu konuyla ilgili olarak Türk klasiklerinden pek çok eserin künyesini saymak mümkündür. Ancak biz burada Türk Kültür tarihi içinde temsil kabiliyetine sahip birkaç eserin künyesini vermekle yetineceğiz:

1. Yazılı edebiyatımızın bilinen ilk örneklerinden sayılan Orhun Abidelerinde, Bilge Kağan Abidesi'nin Doğu Cephesi “Tanrı” adıyla başlamaktadır (Ergin, 1973:17,33)

2. Ebulgazi Bahadır Han'ın Türklerin Soy Kütüğü adlı eseri

3. Dede Korkut Hikâyeleri

4. Süleyman Çelebi'nin Mevlid'i

5. Ahmed Yesevî'ni Divan-ı Hikmet'i

6. Edib Ahmet Yükneki'nin Atabet'ül-Hakâyık'ı



İslâm Peygamberi Hz. Muhammed (S.A.V) buyuruyor ki; “Küllü emrin zi-balin lem yûbde bismillahi fehüve ebter” (Allah adı ile başlamamış olan her ehemmiyetli iş güdük ve neticesiz kalır.) Süleyman Çelebi de bunu bildiği için Mevlid adlı eserine;

“Allah adın zikredelim evvela  
Vacib oldur cümle işte her kula  
Her kim ki evvel onu ana  
Asan eder Allah her işi ona”

Diyerek eserine başlamıştır. Bu geleneği Cumhuriyet Devri şair ve yazarlarımızdan bazılarının da devam ettirdiğine şahit olmaktayız. Meselâ destan şairimiz Niyazi Yıldırım Genosmanoğlu Kopuzdan Ezgiler adlı eserinde besmeleyi şöyle şiirleştirmiştir:

“Şol gökleri kaldıranın,  
Donatarak dolduranın  
'Ol!' deyince olduranın  
Doksan dokuz adı ile” (Gençosmanoğlu, 1979:62)

Çocuklara Kutadgu Bilig adlı kitabın yeni baskısı Türk-İslâm geleneğine uyularak en azından böyle başlamalıdır diye düşünüyoruz.

Kitabın yeni baskısı yapılırken Yusuf Has Hacib'in kitabına niçin Kutadgu Bilig dediğini anlatan kısım orijinal şekliyle aynen alınmasının uydun olacağı kanaatindeyiz. Çocuklara Kutadgu Bilig hemen girişte Besmele'den sonra yer almalıdır diye düşünüyoruz. O, bu kitabıyla ilgili şöyle diyor:

“Kitap adını Kutadgu Bilig koydum  
Okuyana kutlu olsun ve elinden tutsun  
Ben sözümü söyledim ve kitabı yazdım;  
Bu kitap elini uzatıp her iki dünyayı da tutan bir eldir,  
Kişi her iki dünyayı da devletle elinde tutarsa kutlu olur  
Bu sözüm doğru ve dürüsttür.”

## 6.Sonuç:

Görsel malzeme olarak başarılı resimlerle de zenginleştirilmiş olan bu kitap, sayfa düzeni ve fizikî özellikleriyle çocuklara hitap etmek noktasından başarılı bir çalışma olmuş. Ancak, hitap ettiği kitle açısından baktığımızda yaş grubu itibariyle çocukluk döneminden daha ziyade ilk gençlik dönemi çocuklarına hitap eder tarzdadır diye düşünüyoruz. Yeri gelmişken şunu da belirtmemizde fayda var: Çocuk Hakları Evrensel Beyanname'si'ne göre 18 yaşına kadar her insan çocuktur. Türkiye İstatistik Kurumu TÜİK verilerine göre Türkiye'nin çocuk nüfusu 2017 sonu itibariyle 22 milyon 883 bin 288 olarak belirlendi. Çocuklar Türkiye'de ülke nüfusunun % 28.3'ünü oluşturuyor. Bu rakamlar gösteriyor ki, Türkiye'deki çocuk nüfusu pek çok ülkenin genel nüfusundan kat kat fazladır. Yani ülkemizdeki çocuk varlığı ciddiye alınmalı ve hükümetlerle birlikte değişmeyecek -gündelik siyasetten uzak- millî bir çocuk politikası belirlenmelidir. Bu politikayı belirleyecek ve yürütecek bağımsız bir Türk Dünyası Çocuk Edebiyatı Enstitüsü vakit geçirilmeden kurulmalıdır. Dili bir, gönlü bir, imanı bir Türk Dünyası, dünyanın beline sarılmış bir emniyet kuşağıdır (Gürel, 2018:27). Karakter terbiyesinin verilmesinde ve değerler eğitiminin yapılmasında çocukluk döneminin önemi bilinmektedir. Bu açılardan baktığımızda; Çocuklar İçin Kutadgu Bilig, mutlaka tanıtımının yapılması ve okunması gereken çalışmalar arasında sayılmalıdır.

### Kaynakça

Ateş, Sinan (2019). “Takdim”, Çocuklar İçin Kutadgu Bilig, Ankara, Ülkü Ocakları Eğitim ve Kültür Vakfı yayını.

Banarlı, Nihat (1981). **Metinlerle Türk ve batı Edebiyatı-III**, İstanbul, Remzi Kitabevi.

**Divan-ı Hikmed'den seçmeler** (1983). Hazırlayan: Hayati Bice.

Edib Ahmed B. Mahmud Yükneki (1951). **Atabet'ül-Hakâyık**, Hazırlayan Reşit Rahmeti Arat, İstanbul.

Ergin, Muharrem (1973).**Orhun Abideleri**, İstanbul, Boğaziçi Yayınları.

Gençosmanoğlu, Niyazi (1979). **Kopuzdan Ezgiler**, İstanbul.

Gürel, Rabia Betül (2013). **Kutadgu Bilig'de Dörtlükler**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Eski Türk Dili Anabilim dalı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi.)

Gürel, Zeki (1996). Ömer Seyfettin Tarihî Hikâyeler Eskimeyen Kahramanlar, İstanbul, Hamle Yayınları.

Gürel, Zeki (1998). “Dede Korkut'u çocuklara Anlatmak”, **Türk Yurdu Dergisi**, Ankara, Aralık, Cilt: 18, Sayı: 136.

Gürel, Zeki (2004). “Bir Başka Açıdan Kutadgu Bilig”, **Türkistan Yazıları**, Ankara, Berikan Yayınları.

Gürel, Zeki (2018). “Yüksek Öğretimde Çocuk Edebiyatı Dersi, Son Gelişmeler ve Olması gerekenler”, **Türk Yurdu**, Ankara, Temmuz, Yıl: 107, Sayı: 371, s. 26-28.

Gürel, Zeki (2006). “Şemseddin Sami'nin Türk Edebiyatındaki Yeri ve Önemi”, **Hikmet İlmî Araştırma Dergisi**, Makedonya, Yıl: 4, Sayı: 7, s.85-104, ADEKSAM Yayını.

Gürel, Nazlı Rânâ-Zeki Gürel (2016). **Makedonya'daki Üniversiteler İçin Türk Halk Edebiyatı**, Üsküp, /Makedonya, s.56-61,Yeni balkan yayınları.

Gürel, Nazlı Rânâ-Zeki Gürel (2005). **Türk Dili ve Edebiyatı Lise-II**, Üsküp/Makedonya, s. 119-122, Prosvetno Delo Ad yayını.

Güzel, Abdurrahman (2009). **Dinî- Tasavvufî Türk Edebiyatı El Kitabı**, 4. Baskı, Ankara, Akçağ Yayınları.

Jamal, Gulnisa-Muhammet Savaş Kafkasyalı (2016). **Kutadgu Bilig Araştırmaları**, Ankara, TC Başbakanlık Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Yayını.

Jaubert, P. A. (1825). Notice d'un manuscrit turc en caractères ouigoures, envoyé par M. de Hammer, à M. Abel-Rémusat. **Journal Asiatique**. 6: 39-52, 78-95.

Süleyman çelebi (1972). **Mevlid**, Hazırlayan: Faruk Kadri Timurtaş, İstanbul, Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Uçar, Adem (2015). “Kutadgu Bilig’in Kronolojik Kaynakçası (1825-2016) Tekmilleştirilmiş Versiyon”, **Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi**, Sayı: 6, s. 6-47.

Uğur, Erdem (2019). “Kutadgu Bilig’in Kronolojik Kaynakçası (1825-2018)”, **JOTS**, 3/1, 139-239.

Yusuf Has Hacib (2008). **Kutadgu Bilig**, Çeviren: Prof. Dr. Reşit Rahmeti Arat, yayına hazırlayan: Çetin Şan-Serap Tuba Yurtsever, 2. Baskı, İstanbul, Kabalcı yayınevi.

Yazılışının 950. Yılı Münasebetiyle Çocuklar İçin Kutadgu Bilig, Yayına Hazırlayanlar: Erkan Göksu –Fatih Akman, Çizer: Aslıhan Kübra Coşkun, Ankara 2019, 100 s., Ülkü Ocakları Eğitim ve Kültür Vakfı yayını.

Zeyrek, Yunus (2013). **Kitab-ı Dedem Korkut Alâ Lisân-ı Tâife-i Oğuzân**, Eskişehir, Türk Dünyası Kültür Başkenti 2014 Eskişehir Ajansı yayını.

[https://www.youtube.com/watch?v=8\\_MurdFHQ3I](https://www.youtube.com/watch?v=8_MurdFHQ3I)

<https://www.youtube.com/watch?v=WfAinO2T9Og>

<https://www.youtube.com/watch?v=Kn-fgkxld7U>

<https://yenisancak.com/2018-atabet-ul-hakayik-kutadgu-bilig-yillari-hakkinda-unesco-karari/>



## Azerbaycan Milli Hükümeti 1945-1946

Sonay ÜNAL

Dr. Sinan DEMİRTÜRK \*



Anadolu'nun Türkleşme ve Müslümanlaşma sürecinde önemli bir role sahip olan, ayrıca Türklerin İslam sonrası 1000 yıllık hakimiyetinde bulunan İran, Türkiye'nin komşu ülkesi olmasına rağmen pek bilinen bir coğrafya değildir, bu yüzden İran'ı "yakındaki uzak ülke" olarak tanımlamamız yanlış olmaz. Bu bilinmezlik özellikle İran'ın yakın dönem tarihi ile ilgili alanda daha fazla göze çarpmaktadır. Dolayısıyla bu alanda yapılan bilimsel çalışmalar pek kıymetliler.

İran'la ilgili son zamanlarda yayınlanan kitaplar arasında Sonay ÜNAL'ın "Azerbaycan Milli Hükümeti 1945-1946" (Ankara, 2019) alanında büyük bir boşluğu doldurmaya gayret etmiştir.

Yazar kitabın tanıtım kısmında şöyle yazmıştır: "XX. yüzyıl başlarından itibaren çalkantılı bir sürece giren İran, taraf olmadığı I. ve II. Dünya Savaşlarının olumsuz etkisini derinden hissetmişti. Zira, ülkenin toprakları İngilizler ve Ruslar tarafından bazen fiilen işgal edilmiş bazen de tahakküm altına alınarak bu güçlerin müstemlekesi haline gelmişti. Bu durum kültürel açıdan zengin ve farklı etnik grupları

\* Gazi Üniversitesi, GORAM, Ankara, Türkiye, sinandemirturk@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9630-0707

bünyesinde barındıran İran'ın iç dinamiklerini de harekete geçirdi. Bölgesel ayaklanmalar hatta özgürlük ve özerklik talepleri arka arkaya patlak vermeye başladı. Bununla birlikte 1925 yılında Kaçar Hanedanlığı'na son vererek yönetimi eline geçiren Pehlevi Hanedanlığı ile birlikte İran için yeni bir dönem başlamış oldu.

Elinizdeki bu eserde, Seyid Cafer Pişeverî önderliğinde kurulan ve 1945-1946 yılları arasında bir yıl ayakta kalmayı başaran Azerbaycan Milli Hükümeti'nin tarihi serüveni incelenmiştir. Ayrıca ülke içerisinde tüm etnik guruplara, özellikle Farslardan sonra en fazla nüfusa sahip Türklere karşı Pehlevi Hanedanlığı süresince uygulanan Farslaştırma politikasının unsurları ve Türklerin kendi kültürel kimliklerini korumak için yaptıkları mücadele detaylı olarak anlatılmıştır”.

Türk Tarih Kurumu'nun 203 sayfada yayınladığı bu eser giriş ve üç bölümden oluşmaktadır. Giriş kısmında İran tarihi genel bir bakışla incelenmiş ve birinci bölümde Azerbaycan Milli Hükümeti öncesindeki mevcut durum tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bölümde özellikle İran Türklerinin 1905-1911 yılları arasında İran Meşrutiyet hareketi ve Tebriz merkezli 1920 Hiyabanî hareketindeki roller incelenmiştir. Ayrıca 1925'te kurulan Pehlevi rejimi döneminde Azerbaycan'da uygulanan siyasi, ekonomik ve kültürel politikalar ele alınmıştır. İkinci bölümde ise Azerbaycan Milli Hükümeti çncesi yapılan hazırlıklar özellikle başta Azerbaycan Demokrat Fırkası başta olmak üzere millî hareketin öncüleri olan cemiyet ve partiler tedkik edilmiştir. Üçüncü bölümde ise Azerbaycan Milli Hükümeti'nin kuruluşu, bir yıl süren ömrü süresince hükümetin farklı sahalardaki faaliyetleri ve yıkılışı anlatılmıştır. Kitap yaklaşık 34 adet fotoğraf, belge ve haritayla zenginleştirilmiştir.

### **Kaynakça**

Sonay ÜNAL (2019), Azerbaycan Milli Hükümeti 1945-1946 , TTK, Ankara.

# Kazakların Dariyğa Kız Dastanı

Seyfullah YILDIRIM

Dr. Öğr. Üyesi Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL \*

Günümüzde çok geniş bir coğrafyada farklı isimlerle anılan Türk topluluklarının ana vatanının büyük bir kısmını Türkistan olarak adlandırılan coğrafya teşkil etmektedir. Türkistan coğrafyasında bugün farklı isimlerle anılan Türk devletleri ve toplulukları farklı yapılar adı altında yaşamaktadırlar. Farklı isimler altında yaşayan Türk topluluklarının tarihî süreç içerisindeki köken birliğinin en büyük göstergelerinden birisi de ortak temsil noktalarını oluşturan kültürel unsurlardır. Kültürel unsurların temsil edildiği en önemli ürünleri edebî mahsuller oluşturmaktadır. Edebî mahsuller benzer ya da farklı türsel özelliklerine göre Türk dünyasında farklı isimlerle adlandırılmışlardır. Türk dünyasında zengin olan türlerden birisi de Türkiye sahasında halk hikâyesi olarak adlandırdığımız türdür. Halk hikâyesi kavramı Kazak Türkleri arasında “dastan” kavramıyla ifade edilmektedir. Kazakistan sahası halk hikâyelerinin bir kısmını da din konulu halk hikâyeleri oluşturmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak Türkiye sahasında kaleme alınmış olan ilk kitap Seyfullah Yıldırım tarafından 2015 yılında yazılmış olan “Kazak Türklerinin Dariyğa Kız Dastanı” adlı çalışmadır.

Çalışma giriş ve dört bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın giriş kısmında Kazak Türklerinde dastan, dastancı ve kıssa, kıssacı kavramlarıyla Dini dastanlar üzerinde durulmuştur. Dastan kavramı Kazak Türklerine kelime olarak Farsçadan geçmiştir. Dastanlar konu olarak genel anlamda Doğu edebiyatından Kazak kültürüne geçmiş konuları işlemekle beraber Kazak Türklerinin kendi kültürlerine ait unsurları da işlemektedir. Dastanlar kavram ve konu olarak Doğu geleneklerin-

\* Akdeniz Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Antalya/ Türkiye, uyesildal@gmail.com, ORCID ID 0000-0003-3333-1976.



den alınmakla birlikte icra ve üslup özelliği bakımından Kazak Türklerine ve genel anlamda Türk icra geleneğine uygun bir yapıdadır. Özellikle destanlar gibi genel olarak manzum ve dombra eşliğinde icra edilmeleri Doğu geleneği (Hint, Arap, İran) ile aralarındaki temel farklılıkları oluşturmaktadır. XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren geleneğin değişmeye uğramasıyla destanlar dombra olmadan da icra edilmeye başlanmıştır. Destanlar özellikle dinî konuları işleyenler Kazaklar arasında aynı zamanda “kıssa” kavramıyla da ifade edilmişlerdir. Kıssaların büyük bir çoğunluğu Arap, Fars ve Çağatay edebiyatı vasıtasıyla Kazaklara geçmiş ve konularını da Kuran-ı Kerim, Binbir Gece Masalları, Şehname, Tütiname vb. eserlerden almışlardır. Destanların/ kıssaların büyük bir çoğunluğu tercüme, aktarım ya da uyarılma yoluyla Kazak edebiyatına kazandırılmışlardır. Bu eserleri icra edenler ya da yeniden oluşturanlar Anadolu sahasındaki “âşık” kavramının karşılığı olan “akınlar” tarafından icra edilmiş ya da oluşturulmuşlardır. Destanların bir kısmı uyarılma yoluyla yeniden oluşturulmuştur ve yekûn olarak en büyük kısmı da bunlar teşkil etmektedir. Örneğin İstanbul’da matbu olarak ve nesir halinde yazılmış bir metin Türk dünyasına ulaştığında medrese tahsili görmüş aynı zamanda Arapça ve Farsça da bilen akınlar tarafından Kazak kültürüne uygun bir üslupla ve manzum olarak yeniden oluşturulmuşlardır. Bunun neticesinde geleneksel “akın”-lıktan farklı olarak “kitabi akın” kavramı ortaya çıkmıştır.

Kazak Türkleri arasında destanlar genel olarak dinî, hikâyelik, romantik/aşk ve masalsi olmak üzere dört ana başlık altında incelenmiştir. Dinî destanlar aynı zamanda kıssa ve hikâye gibi isimlerle de adlandırılmışlardır. Dinî destanlar icracılar tarafından kalabalık bir dinleyici kitlesi önünde icra edilerek bu şekilde dinleyenlere dinî konularda nasihatlerde bulunmak amaçlanmıştır. Dinî destanları icra edenlere de kiyssahan (kıssahan) veya kiyssaşı (kıssacı) denilmiştir. Çarlık döneminde yaygın bir şekilde icra edilen ve aynı zamanda yayımlanan bu destanlar Sovyetler Birliği döneminde yasaklanmış bundan dolayı Kazakistan bağımsızlığını kazanıncaya kadar yaklaşık yetmiş yıl boyunca icrası ve incelenmesi yasaklanmıştır.

Çalışmanın birinci bölümünde Kazak Destanlarının derlenmesi ve yayımlanmasıyla ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Türk dünyasında sözlü kültür ürünlerinin derlenmesi ve yayımlanmasıyla ilgili faaliyetler XIX. yüzyılın başlarında başlamış ama asıl faaliyetler yüzyılın sonuna doğru yoğunlaşmıştır. Türk dünyasıyla ilgili yürütülen faaliyetler Çarlık Rusya tarafından 1845 yılında kurulan Rusya Coğrafya Cemiyetinin kurulmasıyla hız kazanmıştır. Temelinde kültürel asimilasyon ve misyonerlik faaliyetleri yani sömürü zihniyeti olan bu çalışmalarla derleme ve yayımlama faaliyetleri belirli bir sistem ve hız kazanmıştır. Kazak Türklerine ait Kazak Türkçesiyle yayımlanan ilk basılı eser aynı zamanda bir destan olan “Seypilmalik/ Seyfülmelik” adlı eserdir. Eser 1807 yılında Kazan’da yayımlanmıştır. Sonraki yıllarda bir kısmı Anadolu sahasında da örneklerini çokça görmüş olduğumuz Hz. Peygamber ile ilgili kıssalar, Hz. Ali Cenknemeleri, Kerbela hadisesi, Battalname, Varaka ve Gülşah, Şahmaran, Hatemtay, Cümcüme, Bozyiğit, Geyik vb. gibi çok sayıda anlatı örnekleri farklı tarihlerde Çarlık Rusya’nın yıkılışına

kadar yayımlanmıştır. Ayrıca yayımlanmış olan bazı eserlerin sonunda eseri hazırlayan kişi bu eserin orijinalinin Türkçe ve nesir olduğunu, kendisinin bu eseri manzum hâle getirerek Kazak Türkçesiyle ya da Çağatayca olarak yeniden oluşturulduğu bilgisini vermektedir. Bu da o günün şartlarında Türk dünyasında kültürel etkileşimin ne kadar canlı olduğunun görülmesi açısından oldukça önemlidir. Sovyetler Birliği dönemine gelindiğinde dinle ilgili her şeye yasak getirildiği için özellikle dinî dastanlarla ilgili herhangi bir çalışma yapılmamış aksine bu konuyla ilgili çalışma yapanlar ve eser yazan kişilerin tamamını yermek ve eleştirmek bir gelenek hâline gelmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümü olan Dariyğa Kız Dastanı, dastanın varyantları ve icracalarına ayrılmıştır. Dariyğa Kız olarak adlandırılan dastanın kahramanı Türk dünyasında farklı örnekleri de bulunan kadın kahramanın ana eksene alınmış olduğu bir dastandır. Dastan'ın diğer kahramanı da Hz. Ali'dir ve bu açıdan bakıldığında dastanın bir cenkname örneği olduğu da söylenebilir. Dastan birinci bölümde Dariyğe ve Hz. Ali arasındaki mücadele ve onların çocuğu olan Mehdi/Şahızinde ile ilgili olaylar olmak üzere temelde iki bölümden oluşmaktadır. Dastanın ikinci bölümünün ana kahramanı olan Mehdi ya da varyantlardan çoğunda isminin geçtiği şekliyle Şahızinde Hz. Ali ve Dariğa Kız'ın oğludur. Dariğa Kız bir hükümdarın tek kızıdır ve evlilik şartı olarak evleneceği kişiden kendisini yenmesi şartını koyar. Bu yönüyle Dede Korkut'taki kadın kahraman tipini hatırlatır. Fakat kimse Dariyğa Kızı yenemez ve nihayetinde ünü Hz. Ali'ye kadar ulaşır. Hz. Ali gelerek onunla mücadele eder. Uzun mücadele sonunda Allah'ın yardımıyla onu yener ve onunla evlenir. Bu evlilikten Mehdi/Şahızinde doğar. Şahızinde biraz büyüdükten sonra babasını aramak üzere Medine'ye doğru yola çıkar. Orada tanımadığı için babası Hz. Ali ile güreşir ve onun kendi babası olduğunu öğrendikten sonra "Babama el kaldırdım." diyerek bu utançla yaşayamayacağını bundan dolayı Allah'tan kendisini yerin altına sokmasını ister ve neticede yer altına girerek kaybolur. Cebrail, Hz. Ali'ye gelerek oğlunun kıyamete yakın tekrar ortaya çıkacağını söyler.

Çalışmada Dariyğa Kız Dastanı'nın Kazak Türkleri arasında bulunan varyantları hakkında kısaca bilgi verildikten sonra dastanın beş temel varyantı üzerinde durulmuştur. Çalışmada ilk olarak Vsevolod F. Miller'in (1848-1913) 1890 yılında yayımlanmış olduğu metin ele alınır. Miller, "Materialı Dlya İstorii Bilinnih Syujetov/ Bilini konularında Tarih İçin Materyaller" adlı makalesinde üç örnekten yola çıkarak Rus bilinilerinin kökenlerine dair açıklamalarda bulunmuştur. Miller çalışmasının ilk kısmını Lermontov'on "Aşık Kerib/ Âşık Garip" hikâyesine, ikinci kısmını bir Estonya masalına ve çalışmanın asıl kısmı olan üçüncü kısmını ise A. İvanovskiy tarafından Kara İrtiş bölgesinde Morsu Borombayeva adlı bir Kazak Türkünden derlenmiş olan bir masala ayırır. Bu masal Dariyğa Kız dastanının mensur ve kısa bir varyantıdır.

Çalışmada ikinci varyant olarak Sibirya Tümen Tatar Türklerinden olan Mavlikay Yumaçikov (Mavlekey Jumaşov) (1834-1910) Dariyğa Kız Adlı Varyant üze-

rinde durulmuştur. Bu varyant 1897 yılında Kazan'da Arap harfleriyle yayımlanmış 580 mısralık manzum bir eserdir. Çalışmada üçüncü varyant olarak Jüsipbek Şayhıslamuğlu (1857-1937) tarafından yayımlanmış olan Kiyssa-i Şahiyzında 1898 yılında Kazan'da Arap harfleriyle yayımlanmıştır. Manzum olan bu eser 860 mısradır. Çalışmada dördüncü varyant olarak Moğolistan'ın Bayan Ölgüy Kazak Otonom bölgesinde 1995 yılında yayımlanmış olan bir metne yer verilmiştir. Bu metin Jüsipbek Şayhıslamuğlu'nun yayımlanmış olduğu varyantla büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Çalışmada beşinci olarak Abdirasil Ahmetulı'nın "Azieri Ali Men Dariyğa Kızdın Küresi" adlı varyanta yer verilmiştir. İlk defa 2007 yılında yayımlanmış olan metin 863 mısra olup Jüsipbek Şayhıslamulı varyantiyle benzerlik göstermektedir. Çalışmada altıncı olarak Kırgızların Kız Dariyka adlı destanlarına yer verilmiştir. Burada K. Alimanov nüshası esas alınmıştır. 3852 mısra olan bu eser manzumdur.

Çalışmanın üçüncü bölümünde yukarıda zikredilen Kazak Türklerine ait beş ve Kırgız Türklerine ait bir varyant epizot yapısı bakımından karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme metinde görülen epizot yapıları esas alınarak on iki ana başlık üzerinden yapılmıştır. Burada dinî kahramanın icracının elinde halk muhayyilesine uygun olarak geleneksel bir destan kahramanına dönüşmüş olduğu açıkça görülmektedir.

Çalışmanın dördüncü bölümünde metinlere yer verilmiştir. Metinler kısmında V. Miller, M. Yumaçıkov, J. Şayhıslamuğlu ve Bayan Ölgüy varyantları olmak üzere toplamda dört metin bulunmaktadır. Bu bölümde önce eserlerin orijinal olarak yayımlanmış oldukları dil/lehçe, daha sonra ise Türkiye Türkçesine çevirilerine/aktarımlarına yer verilmiştir.

Sonuç olarak Anadolu sahasındaki Hz. Ali cenknamelerine dairesinde Kazak Türklerine ait bir varyant olarak da kabul edilebilecek olan Dariyğa Kız Dastanı adlı eserin Türk kültürüne ait kadın kahramanlar etrafında oluşmuş anlatılara verilebilecek güzel bir örnek olduğu görülmektedir. Eser Türk dünyası halk hikâyeciliği örneği açısından oldukça önemli bir eserdir. Ayrıca Türk dünyasına ait din konulu bir halk hikâyesinin/kıssanın/cenknamenin Türkiye sahasında üzerinde çalışma yapılan ilk eser olması yönünden de oldukça önem büyük önem arz etmektedir.

#### **Kaynakça:**

YILDIRIM, Seyfullah (2015) *Kazakların Dariyğa Kız Dastanı*, Ankara: KalemKitap Yayınları.