

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

EDUCATION AND SOCIETY IN THE 21st 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 Studies
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



“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

KURUCUSU / FOUNDER

İsmail KONCUK

TÜRKİYE EĞİTİM, ÖĞRETİM VE BİLİM HİZMETLERİ KOLU

KAMU ÇALIŞANLARI SENDİKASI (TÜRK EĞİTİM-SEN)

ADINA SAHİBİ / JOURNAL OWNER

İsmail KONCUK

SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ

RESPONSIBLE EDITOR

Sami ÖZDEMİR

YAYIN YÖNETMENLERİ / EDITORIAL BOARD

Dr. Sinan DEMİRTÜRK (Gazi Üniversitesi)

Dr. Yılmaz YEŞİL (Gazi Üniversitesi)

DİL DANIŞMANI / LANGUAGE ADVISOR

Pehlivan UZUN (Kırıkkale Üniversitesi)

İNGİLİZCE DİL DANIŞMANI / ENGLISH LANGUAGE ADVISOR

Esra N. KILCI

KAPAK VE SAYFA TASARIM / COVER AND PAGE DESIGN

Altuğ Ajans (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 yayımcının 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 Studies 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 2016 / DATE OF PUBLICATION December 15, 2016

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

Genel ağ: www.egitimvetoplum.org

www.egitimvetoplum.com • www.egitimvetoplum.net

Belge Geçer: 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: 0312424 09 60

web adress: www.egitimvetoplum.org

www.egitimvetoplum.com • www.egitimvetoplum.net

mail: 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 BRENDEMEON
(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)

Doç. Dr. Birsen ÇEKEN (Gazi Üniversitesi)	Doç.Dr. Nuri KAVAK (Osman Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Bülent GÜL (Hacettepe Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Emel POYRAZ (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Elman NESİROV (Devlet İdarecilik Akademisi/Azərbaycan)	Yrd. Doç. Dr. Emel YILMAZ (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Gültekin AKENGİN (Gazi Üniversitesi)	Doç. Dr. Erdal AKSOY (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Gözde YILMAZ (Marmara Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Hanefi BOSTAN (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatih Yahya AYAZ (Çukurova Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. M. Zahit SERARSLAN (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Erdal ŞAHİN (Marmara Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Mustafa BÜLBÜL (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV (Diller Üniversitesi /Azərbaycan)	Yard. Doç. Dr. Nermin Özcan ÖZER (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Levent ERASLAN (Kırıkkale Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Tülin MALKOÇ (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet Serhat YILMAZ (Kastamonu Üniversitesi)	Doç. Dr. Yalçın SARIKAYA (Giresun Üniversitesi)
Doç. Dr. Mürteza HASANOĞLU (Devlet İdarecilik Akademisi/Azərbaycan)	Yrd. Doç. Dr. Yalçın YILMAZ (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Nevzat TOPAL (Niğde Üniversitesi)	Dr. İrina KAYAN-POKROVSKAYA (Ukrayna)
Doç. Dr. Solmaz GÜZELOVA (Devlet İktisat Üniversitesi /Azərbaycan)	Dr. Stale KNUDSEN (Norveç)

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

İsmail KONCUK, Musa AKKAŞ, Seyit Ali KAPLAN, Talip GEYLAN,
Cengiz KOCAKAPLAN, M. Yaşar ŞAHİNGÖĞAN, Sami ÖZDEMİR.

YAYIN HAKEM KURULU / BOARD OF REFEREES

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL (Başkent Üniversitesi)	Prof. Dr. Alikram ABDULLAYEV (Devlet İdarecilik Akademisi/Azərbaycan)
Prof. Dr. Ahmet KANLIDERE (Marmara Üniversitesi)	Prof. Dr. Alimcan İNAYET (Ege Üniversitesi)
Prof.Dr. Ahmet Fazıl ÖZSOYLU (Çukurova Üniversitesi)	Prof. Dr. Bayram BAYRAKTAR (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Prof.Dr. Adnan BAKİ (Karadeniz Teknik Üniversitesi)	Prof. Dr. Bernt BRENDMEON (Norveç)
Prof. Dr. Aleksander KADİRBAYEV (Rusya Federasyonu)	Prof. Dr. Cemal YILDIZ (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali YAKICI (Gazi 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
(Gazi 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 CANİKLİOĞLU
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- 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
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Zeki KAYMAZ
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Zeki Salih ZENGİN
(Çukurova Üniversitesi)
- Prof. Dr. İbrahim DİLEK
(Gazi Üniversitesi)

- Prof. Dr. Kasım İNCE
(Pamukkale Üniversitesi)
- Prof. Dr. Yunus BALCI
(Pamukkale Üniversitesi)
- Prof. Dr. Harun DEMİRKAYA
(Kocaeli Üniversitesi)
- Doç. 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)
- Doç. Dr. Ayfer YILMAZ
(Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Bahri ATA
(Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Beyhan KESİK
(Giresun Üniversitesi)
- Doç. Dr. Bilal DUMAN
(Muğla Üniversitesi)
- Doç. Dr. Birsen ÇEKEN
(Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Bülent BAYRAM
(Kırklareli Üniversitesi)
- Doç. Dr. Bülent GÜL
(Hacettepe Üniversitesi)
- Doç. Dr. Bülent GÜVEN
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Doç. Dr. Cemalettin ŞAHİN
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Cemil AYDOĞDU
(Hacettepe Üniversitesi)
- Doç. Dr. Gültekin AKENGİN
(Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Gökhan DEMİRCİOĞLU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Doç. Dr. Cevdet YAKUPOĞLU
(Kastamonu Üniversitesi)
- Doç. Dr. Erdal BAY
(Gaziantep Üniversitesi)
- Doç. Dr. Ebru ÖZGEN
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Ferhat AĞIRMAN
(Pamukkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Hacı Ömer BEYDOĞAN
(Ahi Evran Üniversitesi)
- Doç. Dr. Hamza AKENGİN
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Zeynep GÜREL
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Elman NESİROV
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)
- Doç. Dr. Erdal AKSOY
(Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Fatih SAKALLI
(Gazi 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)
- Doç. Dr. Hasan MERT
(Ege Üniversitesi)
- Doç. 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)
- Doç. Dr. Kürşat ÖNCÜL
(Kafkas Üniversitesi)
- Doç. Dr. Latif BEYRELİ
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Lemara S. SELENDİLİ
(M.V. Frunze Simferopol State University)
- Doç. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ
(Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN
(Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Muhammet KOÇAK
(Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Muhammet YILMAZ
(Çukurova Üniversitesi)

- Doç. Dr. Mustafa AVCI
(Anadolu Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mustafa YILDIZ
(Gazi Üniversitesi)
- Doç. 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)
- Doç. Dr. Mustafa ŞAHİN
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mürteza HASANOĞLU
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)
- Doç. Dr. Mustafa YILDIRIM
(Necmettin Erbakan Üniversitesi)
- Doç. Dr. Nedim BAKIRCI
(Niğde Üniversitesi)
- Doç. Dr. Orhan KURTOĞLU
(Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Sare ŞENGÜL
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Sevgi KESKİN
(Sakarya Üniversitesi)
- Doç. Dr. Sibel GÖK
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Sinan ERTEN
(Hacettepe Üniversitesi)
- Doç. Dr. Solmaz GÜZELOVA
(Devlet İktisat Üniversitesi /Azerbaycan)
- Doç. Dr. Yavuz KARTALLIOĞLU
(Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mustafa ŞAHİN
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Doç. Dr. Erdal ŞAHİN
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Yusuf CERİT
(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)
- Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN
(Çanakkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Levent ERASLAN
(Kırıkkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Hakkı ÇİFTÇİ
(Çukurova Üniversitesi)
- Doç. Dr. Nuri KAVAK
(Osman Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Fehmi Yılmaz
(İstanbul Medeniyet Üniversitesi)
- Doç. Dr. Rifat GÜNALAN
(İstanbul Üniversitesi)
- Doç. Dr. Sabri ŞİDEKLİ
(Muğla Üniversitesi)
- Doç. Dr. Süleyman SOLMAZ
(Pamukkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mustafa SOYLU
(Pamukkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mustafa ARSLAN
(Pamukkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Yunus KILIÇ
(Pamukkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Turgut TOK
(Pamukkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mehmet Vefa NALBANT
(Pamukkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Nergis BİRAY
(Pamukkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Recep AHISKALI
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Tahir KODAL
(Pamukkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Aleksandra GUMENNAYA
(Kiev –Mogilyansk Akademisi-Ukrayna)
- Doç. Dr. Selçuk KOÇ
(Kocaeli Üniversitesi)
- Doç. Dr. Halil TURGUT
(Sinop Üniversitesi)
- Doç. Dr. Suat ÜNAL
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Doç. Dr. Şahin BARANOĞLU
(Adnan Menderes Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Ali Murat KIRIK
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Ali TAN
(Mersin Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Adem KOÇ
(Osmangazi Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Ayhan DOĞAN
(Gaziantep Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Ahmet ATALAY
(Artvin Çoruh Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Ayten Can TUNALI
(Adnan Menderes Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Atınç OLCAY
(Gaziantep Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Behiye KÖKSEL
(Gaziantep Üniversitesi)

- Yrd. Doç. Dr. Derya ÇELİK
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Mehmet Yiğit ERSOYDAN
(Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)
- Yard. Doç. Dr. Mustafa KILINÇ
(Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)
- Yard. Doç. Dr. Mustafa YORULMAZLAR
(Marmara Üniversitesi)
- Yard. Doç. Dr. Nermin Özcan ÖZER
(Marmara Üniversitesi)
- Yard. Doç. Dr. Levent MERCİN
(Dumlupınar Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Abdülkadir PALABIYIK
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Ali KARACA
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Ali TAN
(Mersin Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Ayhan ORHAN
(Kocaeli Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Bahadır Bumin ÖZARSLAN
(Hacattepe Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Ebru ÖZGEN
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Ebru GENÇTÜRK
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Emel POYRAZ
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Emel YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Ercüment YILDIRIM
(Artvin Çoruh Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Erman ÖNCÜ
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Esra KESKİNKILIÇ
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Nesrin CANBEK MENGİ
(Mersin Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. F. NEŞE KAPLAN
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Göksel ÖZTÜRK
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Gül TUNCEL
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Hakan AKÇA
(Gazi Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Hanefi BOSTAN
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Haşim AKÇA
(Çukurova Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Hülya ÇELİK
(Sakarya Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Faik Özgür KARATAŞ
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Doç. Dr. İhsan KALENDEROĞLU
(Gazi Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. İsmail ŞIK
(Çukurova Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. İrfan GÖRKAŞ
(Artvin Çoruh Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Kürşat DURU
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Kürşat KOÇAK
(Nevşehir Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZMENLİ
(Giresun Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Mehmet SOĞUKÖMEROĞULLARI
(Gaziantep Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Metin YILDIRIM
(Gaziantep Üniversitesi)
- Yard. Doç. Dr. Murat ERSÖZ
(Gazi Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Mustafa BÜLBÜL
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Mustafa GÜLTEKİN
(Gaziantep Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Murat ÇELİKDEMİR
(Gaziantep Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Veli Savaş YELOK
(Gazi Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Mehmet AKPINAR
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Mehmet ŞAHİN
(Çankırı Karatekin Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Mehmet PALANCI
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Mustafa ONUR
(Giresun Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Nedim ALEV
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan YONCALIK
(Kırıkkale Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Osman SEZGİN
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Raif KALYONCU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Sadettin BAŞTÜRK
(Dicle Üniversitesi)

- Yrd. Doç. Dr. Sedat BAHADIR
(Artvin Çoruh Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Turgay SEBZECİOĞLU
(Mersin Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Tülin MALKOÇ
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Ünal ÇAKIROĞLU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Doç. Dr. Yalçın SARIKAYA
(Giresun Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Yalçın YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Yasin ŞEHİTOĞLU
(Yıldız Teknik Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Yaşar KOP
(Kafkas Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Kürşat ÖNCÜL
(Osmangazi Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Yusuf KESKİN
(Sakarya Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Zekeriya BAŞARSLAN
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Ali AHMETBEYOĞLU
(İstanbul Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Dinçer KOÇ
(İstanbul Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Fatma Nalan TÜRKMEN
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Mehmet TAŞDEMİR
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Veysel KÜÇÜK
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Volkan YURDADOĞ
(Çukurova Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT
(Gazi Osman Paşa Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Zeki SEVEROĞLU
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mehmet Ali SARI
(Pamukkale Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Sait KOFOĞLU
(İstanbul Teknik Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Süleyman ÜNÜVAR
(Gaziantep Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Yunus Emre TANSU
(Gaziantep Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Temel KÖSA
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Dr. Abdurrahman KEPOĞLU
(Marmara Üniversitesi)
- Dr. İrina KAYAN-POKROVSKAYA
(Ukrayna)
- Yrd. Doç. Dr. Sebahattin KAYMAKÇI
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emin DİNÇ
(Adıyaman Üniversitesi)
- Dr. Sibel YILMAZ TÜRKMEN
(Marmara Üniversitesi)
- Dr. Stale KNUDSEN
(Norveç)
- Yrd. Doç. Dr. Salih Kürşat DOLUNAY
(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Taner ALTUN
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Tuba Aydoğdu İSKENDEROĞLU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Tuba GÖKÇEK
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Ömer Zafer GÜVEN
(Dumlupınar Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ
(Gaziantep Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Murat ÖZCAN
(Gazi Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Muvaffak EFLATUN
(Gazi Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL
(Akdeniz Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Onur Alp KAYABAŞI
(Aksaray Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Mehmet Fatih DOĞRUCAN
(Akdeniz Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Rabia Gökçen KAYABAŞI
(Aksaray Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Galip ÇAĞ
(Gazi Üniversitesi)
- Dr. Ali Osman AKALAN
Dr. Azra AKÇAY
(Gazi Üniversitesi)
- Dr. Cemile KINACI
(Gazi Üniversitesi)
- Dr. Halil ÖZYİĞİT
(Pamukkale Üniversitesi)
- Dr. Mustafa Yaşar ŞAHİN
(Gazi Üniversitesi)
- Dr. Yılmaz YEŞİL
(Gazi Üniversitesi)
- Dr. Yavuz GÜLER

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)
Yrd. Doç. Dr. Abdülkadir PALABIYIK (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Bayram POLAT (Niğde Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Elif GENÇ (Çukurova Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ (Balıkesir Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mustafa BÜLBÜL (Marmara Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Muharrem AVCI (Kastamonu Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. K. Serdar GİRGİNER (Çukurova Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Ali ARSLAN (Ardahan Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Seyfullah YILDIRIM (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL (Akdeniz Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Yunus Emre TANSU (Gaziantep Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Enes YILDIRIM (Batman Üniversitesi)
Öğr. Gör. Pehlivan UZUN (Kırıkkale Üniversitesi)
Arş. Gör. Emrullah TÖREN (Anadolu Üniversitesi)
Mustafa Fedai ÇAVUŞ (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi)
Ferhat AŞIKFERKİ (Prizren - KOSOVA)
Doç. Dr. Aleksandra GUMENNAYA (Kiev –Mogilyansk Akademisi-UKRAYNA)

21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM YAYIN İLKELERİ

1. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, yılda üç kez yayınlanır.

2. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, hakemli bir yayındır. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplumda yayınlanmak üzere gönderilen özgün makaleler, YAZI KURULU tarafından incelendikten sonra konunun uzmanı iki hakem tarafından değerlendirilir ve iki hakemin ikisinden olumlu rapor gelmesi halinde yayınlanır.

3. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum'a gönderilen yazılar daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış olmalıdır. Derginin yayın dili Türkçedir.

4. Yazılar, basılı üç kopya halinde ve diskeyle birlikte gönderilmelidir. Özel çeviri yazım işaretlerinin kullanıldığı yazılarda fontlar da (PC uyumlu) diskete yüklenmelidir.

5. Makalenin yazarı, adını, soyadını, görev yaptığı kurumu ve akademik unvanını tam ve açık olarak belirtmeli, kendisiyle doğrudan iletişim kurulabilecek açık adres, telefon numarası ve elektronik posta adresini vermelidir.

6. Yazıların başında kısa birer Türkçe ve İngilizce özet (en çok 100 sözcük) ile Türkçe ve İngilizce anahtar sözcükler (en çok 10 sözcük) bulunmalıdır (İtalik olarak ve Times 9 punto ile yazılmalıdır).

7. Yazılar, Apple Mac Word 5.1 veya MS Word Windows 95 ve üstü programla, Times 10 puntoyla ve 1,5 satır aralığıyla yazılmalıdır. Paragraf başlarında tab tuşu, paragraf aralarında enter tuşu kullanılmamalıdır.

8. 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, 9 puntoyla, tek satır aralığıyla verilmelidir.

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

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

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

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

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

14. WELLEK, R. ve A. WARREN, (1982), Ya-zın Kuramı, (Çeviren: Y. Salman ve S. Karantay), İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

15. WOOLF, Virginia, (1986), "Kitap Nasıl Okunmalı?"; (Çeviren: Kemal Atakay), Adam Sanat, 4: 5-14.

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

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

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

Submission Guidelines for 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum

1. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum is published three times a year.

2. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum is a refereed publication. After original manuscripts are examined by Executive Board, they are peer-reviewed by two referees. They are published two referees send affirmative report. The authors bear the full responsibility for their articles.

3. Manuscripts must be originally sent to the board, and no other places for publication or

4. evaluation. The publication language of the issue is Turkish.

5. Manuscripts must be sent as three printed copies along with the disk. if any special fonts

6. (suitable for PC) are used in manuscripts, they must be in the disk.

7. The authors' names, last names and academic positions should be written. in addition, the full postal address, fax, telephone numbers and e-mail addresses of the author(s) who will check proofs and receive correspondence and offprint should also be included.

8. Summaries must be in Turkish and English, should not exceed 100 words and key words may not exceed 5 (5 words for Turkish; 5 words for English) words at the beginning of the

9. manuscripts. Latin words must be in Times 9 point and italic.

10. Manuscripts must be written in Mac Word 5,1 or Ms Word Windows 95 or further versions (pc compatible) with Times 10 point with 1,5 line spaced. Tab and enter key must not be used for paragraphs.

11. Texts must follow in-text footnote system. In parenthesis in the text, author's name, date of

12. publication, and page number is given. if a source is cited many times, parentheses are given instead of "ibid, idem, op. cit. etc." For example, (Tanpınar 1985) veya (Tanpınar 1985: 316). Quoted passages under three lines must given by quotation mark. if quoted passage is over three lines, they must be given 1 cm margins from left and right side of line as block with 9 point and odd line spaced.

13. Additional information must be given on the same page as footnotes enumerated 1, 2, 3.

14. Citations in them must follow the above guidelines.

15. References must include only the cited sources and be given in alphabetical order. Books names must be written bold and italic. Articles must be written (name of journal is bold, volume in Roman number, issue number, colon and page numbers) as below:

16. ELÇİN, Şükrü, (1998), "Yeşil Abdal'ın Bir Şiiri", Folkloristik: Prof. Dr. Durmuş Yıldırım

17. Armağaru, (Ed. M. Özarslan-Ö.Çobanoğlu), Ankara: Feryal Matbaacılık, 216-231.

18. STOELTJE, J. Beverly, (1983), "Festival in America", Handbook of American Folklore, (ed R.

19. M. Dorson.), Bloomington: Indiana University Press, 239-246.

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

21. Basımevi.

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

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

24. WOOLF, Virginia, (1986), "Kitap Nasıl Okunmalı?", (Çeviren: Kemal Atakay), Adam Sanat, 4: 5-14.

25. If more than one source of the same author is cited, they must be put in a chronological order from the oldest to the newest. Sources of the same years must be given letters "198sa, 198sb"

26. The university and the academic degree (MA. or PH.) of academic thesis must be given,

27. Manuscripts not prepared based on the directions above will not be taken into

28. consideration for publication in 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum.

Değerli Akademisyenler, Kıymetli Eğitim Çalışanları,

Eğitim ve Toplum dergisi, nitelikli bilimsel araştırmaların ve makalelerin yayınlandığı baskı sayısı, dağıtım ağı, elektronik ortamda indirilme ve görüntülenme sayıları itibarıyla, Türkiye'deki hakemli bilimsel dergiler arasında seçkin bir yere sahiptir.

Beş yıldır yayın hayatında olmasına rağmen, 200 bin makale indirme sayısı ve iki milyon makale görüntülenme sayısı ile Türkiye'nin en çok takip edilen elektronik yayınlarından biri haline gelmiştir.

Akademik teşvik ve doçentlik kriterlerine katkısı bakımından değerli akademisyen ve araştırmacılarımıza katkı sağlayan dergimiz, 2017 yılında da bu katkının devam etmesi en büyük arzumuzdur. Sosyal Araştırmalar ve Eğitim Bilimleri dergimizin 15. sayısını sizlere takdim etmenin haklı gururunu yaşıyoruz.

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, sizlerin katkısı ve teveccühü ile bu gün 5 yıllık bir dergi olmuştur. Eksik ve aksayan yönleri de olsa; akademik çalışmanın teşvik edilmesi, 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 verecektir. Özellikle ulusal çalışmaların, konferansların, sosyal bilimlerdeki faaliyetlerin performans kriterine alınması ve puan ağırlığı tartışılmakla beraber akademik hayatta yapılan bütün faaliyetlerin teşvik edilmesinin yararlı olacağı kanaatindeyiz.

Türk Eğitim-Sen ve Uluslararası Avrasya Eğitim Sendikaları Birliği (UAESB) tarafından müştereken düzenlenen, 2016 Hoca Ahmet Yesevi yılı anısına, Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimleri kongresi, Türk dünyası başta olmak üzere yurt dışından yüz elli, Türkiye'den üç yüz elli katılımcının iştirakiyle, yaklaşık dört yüz elli bildirinin sunulduğu bilimsel kongremiz bir bilgi şölenine dönüşmüştür.

Türk dünyasından katılan bilim insanları arasında tanışma ve yakınlaşmayı sağlaması, ilmi ve kültürel bağların kuvvetlenmesi bakımından Uluslararası mahiyette bir kongreye imza atmanın onurunu sendikamız ve UAESB adına yaşıyoruz.

Türklük dünyasının meselelerini öncelikleyen, Eğitim bilimleri ve beşeri bilimler alanındaki kıymetli fikirlerin bilim dünyasına kazandırıldığı bu kongrenin, üyelerimizden gelen talep ve destek doğrultusunda geleneksel hale gelerek önümüzdeki yıllarda da devam ettirilmesi kararlılığımızdır. 2017 yılında Fen ve Teknik Bilimler temalı bir kongrenin yapılması yönünde hazırlıklarımız başlamıştır. Bilimsel dergilerimiz, kongre, sempozyum, çalıştaylar ve konferanslar düzenleyerek üniversite çalışanlarının akademik çalışmalarının yanında olmayı sürdüreceğiz.

Uluslararası hakemli yayınınızın on beşinci 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.

İsmail KONCUK

Türkiye Kamu-Sen Konfederasyonu ve
Türk Eğitim-Sen Genel Başkanı

Yeni Bir Sayı, Yeni Bir Sunuş...

Saygıdeğer Eğitimciler ve Bilim İnsanları,

Derginizin beşinci cildini bu sayı ile tamamlamış bulunuyoruz. Böylece 2011 yılında hazırlıklarla yola çıktığımız ve 2012 Nisan'ın heyecanlı ve bir o kadar da zevkli bir uğraşın beşinci yılını Aralık 16'sındaki 15. sayımız ile tamamlamış bulunmaktayız.

Bu güne kadar sekiz yüz binden fazla okunma ve yüz binden fazla makale indirilme sayısına ulaşan ve ülkemizin dört bir tarafına dağılan derginiz akademik çalışmalara destek yolunda hızla ilerlemektedir. Aynı heyecan ve ruh ile yolumuza devam edeceğiz. Bunu yaparken de şiarımız "Gelişerek devam etmek ve devam ederek gelişmek olacaktır."

Bu hususta cömertçe göstermiş olduğunuz ilgi ve desteğin devam edeceğine inanıyoruz. Bu desteğe layık olmaya çalışacağımıza söz veriyoruz. 2017 yılı akademik çalışmalarını kapsayarak başlayan ve devam edecek olan akademik performans sistemine dergimizde yapacağınız görev ile yazacağınız makalelerin katkısı olacağı kanaatindeyiz.

Bu bağlamda sizlerin desteği ve ilgisi ile yine sizlere hizmet olacak bu uluslararası dergi Uluslararası ve hakemli olarak yayın hayatına başlayan 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, bu yolda emin adımlarla ilerlemektedir.

Derginin ulaşmış olduğu pek çok ülkeden de makale almış bulunmaktayız. Bu gelen makaleler alanlarına hâkim bilim adamları tarafından değerlendirilmekte ve uygun bulunanlar siz değerli bilim insanı, eğitimci ve okurlarımız ile buluşmaktadır.

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum dergisi yayın kurulu ve hakemlerinin destekleriyle hazırlanan 2016 Hoca Ahmet Yesevi yılı anısına, Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimleri kongresi Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi ve UAESB ev sahipliğinde düzenlenmiştir. Üniversite çalışanları ve araştırmacıların geniş katılımıyla yapılan kongremiz Türk dünyasındaki bilimsel çalışmalara katkı sağlamıştır.

Dergimizin ilk sayısından bu güne kadar emeği geçen bütün eğitimcilere 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 İsmail KONCUK'a huzurlarınızda teşekkürü zevkle yerine getirilmesi gereken bir borç olarak görürüz.

Dr. Sinan DEMİRTÜRK

Dr. Yılmaz YEŞİL

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi Editörleri

İçindekiler

Türk Eğitiminde Öğretmen Okulları ve Öğretmen Yeterliliklerine Dair Düşünceler <i>Teacher Training Schools In Turkish Education and Thoughts on Teacher Proficiency</i>	19
Prof. Dr. İsa ÖZKAN	
Irak'ta Aşiretler Arası İhtilafıya Yol Açan Olaylarla İlgili Halk Anlatılarının Tespit Edilmesi ve Halk Edebiyatı Çerçevesinde İncelenmesi <i>Study Of Common Folktales Among People On The Situations Which Lead To Impose Fines (Fassl) Between Clans In Iraq Within The Field Of Folk Literature</i>	29
Doç. Dr. Necdet Yaşar BAYATLI	
Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Metinlerindeki Bağdaşıklık Görünümleri <i>The Prospect Of Coherence (Cohesion) In Written Expression Texts Of Turkish Learning Foreign Students</i>	47
Doç. Dr. Mehmet KARA / Öğr. Gör. Adem KUTLU	
Karşılaştırmalı Perspektiften Türkiye ve Hollanda'da Düşünce Kuruluşları ve Sivil Toplum Örgütleri <i>Think Tanks and NGO's in Turkey and the Netherlands: A Comparative Perspective</i>	63
Doç. Dr. Seyfi ÖZGÜZEL / Veli Ercan ÇETİNTÜRK	
Aksaray'da İki Selçuklu Sultanı: İkinci Ve Dördüncü Kılıç Arslan <i>Two Seljuk Sultans In Aksaray: Kilicarslan The Second And The Fourth</i>	79
Doç. Dr. Nevzat TOPAL	
İki Şairin Bir Şehri: Taşkent <i>A City by Two Different Poets: Tashkent</i>	93
Yrd. Doç. Dr. Veli Savaş YELOK	
Arapça Konuşma Öğretiminde Hata Çözümlemesi ve Değerlendirmesi <i>Error Analysis And Evaluation In The Teaching Of Arabic Speaking</i>	107
Yrd. Doç. Dr. Cihaner AKÇAY	
Tarihi Seyir ve Eğitimsel Bazda 1915 Ermeni Olaylarına İlişkin Literatür Üzerine Genel Bir Analiz <i>A General Analysis on the Literature Related the 1915 Armenian Events on the Historical Cruise and Educational Basis</i>	121
Yrd. Doç. Dr. Yaşar KOP	
Türkiye'nin Sınır Güvenliği Açısından Suriyeli Sığınmacılar Meselesi <i>Syrian Asylum Seekers In Turkey With Regard To The Question Of Border Security</i>	135
Yrd. Doç. Dr. Nasrullah UZMAN	
Hasbî'nin Şehzade Mustafa Mersiyesi <i>Elegy by Hasbi on Prince Mustafa</i>	159
Yrd. Doç. Dr. Muvaffak EFLATUN	
Deyimler Bağlamında Türk ve Alman Aile Hayatı <i>Turkish And German Family Life In The Context Of Deeds</i>	179
Doç. Dr. Muhammet KOÇAK / Dr. Yılmaz YEŞİL	
Çanakkale Savaşları'nın Ulusal ve Uluslararası Sonuçları <i>National And International Results Of The Canakkale Wars</i>	187
Dr. Mehibe ŞAHBAZ	
Türk ve Alman Edebiyatında Edebi Metinlerin Sınıflandırılmasında Kullanılan Üst Başlıkların Karşılaştırılması <i>Comparison Of Main Headings Used In Categorising Literal Texts In Turkish And German Literature</i>	199
Dr. H. Kazım KALKAN	

Ahenk Unsurlarının Hayalî Bey Divanı'ndaki Yansımaları
Reflections Of The Elements Of Harmony In The Divan Of Hayalî Bey 213
Dr. Orhan KILIÇARSLAN

Geç Dönem Tarihi Yozgat Evlerinde Görülen Ahşap Tavan Örnekleri
Examples Of The Wooden Ceiling In The Late Traditional Yozgat Houses..... 237
Nefise YÜKSEL / Ülkem YAZ

Sağlıklı Ergen Gelişimini Desteklemeye Yönelik Eğitim Programlarının İncelenmesi
Investigation Of Training Programs For Supporting Healthy Adolescent Development 265
Dr. Erol ESEN

Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarının Sosyo-Demografik Faktörleri Bağlamında İncelenmesi: Kadın Yöneticiler Üzerinde Bir Araştırma
Examination of Administration Styles of School Administrators within the Context of Socio-Demographic Factors: A Research on Female Administrators 293
Mehmet YILMAZ

Dil-Davranış İlişkisi Açısından Ortaokul Öğretmenlerinin Olumsuz Söz ve Davranışları
Negative Words And Behaviours Of Middle-School Teachers From The Aspect Of Language-Behaviour Relationship 315
Doç. Dr. Mehmet KARA / Uzm. Öğrt. Funda KUTAY

Kalıp Yapıların Kullanımı: Nasreddin Hoca Fıkraları
The use of Fixed Phrases: Nasreddin Hodja Anecdotes..... 333
Doç. Dr. Selma ELYILDIRIM

Aksaray Türk Ocağı Ve İlk Faaliyetleri (1924-1931)
Aksaray Turkish Society And Its First Activities (1924-1931) 347
Yrd. Doç. Dr. Gülin ÖZTÜRK

Antik Felsefede Psikolojinin Artalanı
The Background of Psychology In Ancient Philosophy 363
Yrd. Doç. Dr. Hamdi KORKMAN

Maârif Salnâmelerine Göre Aksaray'da Eğitim Faaliyetleri (1898-1903)
Education Activities According To Yearly Ministry Records In Aksaray (1898-1903) 383
Yrd. Doç. Dr. İbrahim ÖZTÜRK

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı Ölçme ve Değerlendirme Sorularının İncelenmesi
Analysis of Assesment&Evaluation Questions of The Republic of Turkey and Atatürk Revolution History Textbook..... 391
Dr. Ümmügülüm CANDEĞER

Modern Oğuz Türkçesi Dialektlerinde Göçüşme
Metathesis In The Dialects Of Modern Oghuz Turkish 406
Ali KÖK

TANITMALAR/REVIEWS

Mâni (Kars Mânileri Derleme – İnceleme – Tasnif)
Doç. Dr. Kürşat ÖNCÜL / Dr. Yılmaz YEŞİL 431
Yrd. Doç. Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL

Kars'ın Somut Olmayan Kültürel Mirasından Örnekler
Doç. Dr. Kürşat ÖNCÜL / Dr. Yılmaz YEŞİL 433
Dr. Sinan DEMİRTÜRK

Türk Eğitiminde Öğretmen Okulları ve Öğretmen Yeterliliklerine Dair Düşünceler

Teacher Training Schools In Turkish Education and Thoughts on Teacher Proficiency

Prof. Dr. İsa ÖZKAN *

Öz:

Türk eğitim tarihinde örgün eğitim başarısı bakımından öğretmen yetiştiren kurumlar ve öğretmen yeterlilikleri önemli bir alanını teşkil eder. Cumhuriyet tarihindeki öğretmen okullarının Türk ilköğretim ve orta öğretimde mühim rol oynadığını görmekteyiz. Cumhuriyet tarihinin belli döneminde bu okullar, öğretmen yetiştirme düzeni, ideal öğretmen kavramı ve öğretmen yeterlilikleri için görevine yerine getirmeye çalışan kurumların başında gelmektedir. Bu makalemizde öğretmen okullarının kısa tarihi ile öğretmen yeterlilikleri üzerinde duracağız.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen okulları, öğretmen yeterlilikleri, ideal öğretmen

Abstract:

Teacher training institutes and the proficiency of teachers play an important role in Turkish educational history when it comes to the success of formal education. We can observe that the teacher training schools in Republican Turkey have an important role in Turkish primary and secondary education. The discipline at these schools in teacher training give them the leading role in the concept of being an ideal teacher and teacher proficiency. In this article, we will focus on a short history of teacher training schools and teacher proficiency.

Keywords: teacher training schools, teacher proficiency, ideal teacher.

* Gazi Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, iozkan@gazi.edu.tr

Giriş:

Selçuklulardan intikal eden eğitim ve bilim anlayışının Osmanlı Devleti'nin kuruluş ve yükselme devirlerinde yeni düzenlemelerle ihtiyaç duyulan kadroların yetişmesine büyük ölçüde cevap verdiği anlaşılmaktadır. Baş müderrisliğine Davud-i Kayserî'nin getirildiği ilk medresenin 1331 yılında Orhan Bey döneminde İznik'te açıldığını; özellikle Fatih Sultan Mehmet döneminde Sahn-ı Seman Medreselerinde Kur'an, hadis, kelim, fıkıh, tefsir gibi *dimî* yani *naklî bilim*ler ile fizik, kimya, matematik, astronomi gibi *aklî bilim*lerde yüksek seviyelere ulaşıldığı bilinmektedir (Uzunçarşılı, 1984:1-12).

Osmanlı Devleti'nin eğitim sisteminin temelinde Dârü't-ta'lim, Dâru'l-ilm, Muallimhâne, Mekteb, Mektephâne, Mahalle Mektebi, Taş Mektep, Mekteb-i İptidaiye adlarıyla da anılan Sıbyan(Çocuklar) Mektebi bulunmaktaydı. İlköğretim kurumu olan mekteplerin hocasına *muallim*, yardımcısına *kalfa*, öğrencilerine de *talebe*, *sûhte*, *tilmîz*, *puser* veya *şâkird* adı verilmektedir. Osmanlı şehir ve kasabalarında mektepler, yaygın eğitim-öğretim kurumlarıydı ve daha çok bir caminin ya da hayır kurumunun yanında açılırdı. Mahalle mektebi de denen bu okullara başlama yaşı, ebeveyn ile hocanın kararına göre dört ila on yaş arasında değişmekteydi. 1862'den sonra yerini iptidai denilen ilköğretim kurumlarına bırakmıştır (Uzunçarşılı, 1984:8-28). 1924'te ise tamamen kaldırılıp Maarif Vekâletine(Milli Eğitim Bakanlığına) bağlı ilkokullar kurulmuştur.

Duraklama ve gerileme devirlerinde cephelerde kaybedilen savaşlardan sonra çöküşün sebepleri arasında muhasım ülkelere göre eğitim, bilim ve teknolojiadaki durağanlık ve geri kalış devlet ricalinin bir kısmı tarafından fark edilmiştir. Nitekim 1773 yılında *Mühendishane-i Bahr-i Hümayûn* ve 1795 yılında ise *Mühendishane-i Berr-i Hümayun*'un kurulması bu tür dikkatlerin sonucudur.

1839'da Tanzimat'la başlayan Batılılaşma hareketiyle hedeflenen siyasi, iktisadi ve askeri alanda köklü değişimlere ulaşılması ancak eğitim-öğretimdeki çağdaş ve akılcı reformlarla mümkün olabilirdi. Bu amaçla öğretmen yetiştirmek üzere İstanbul Çapa'da 16 Mart 1848'de *Dârü'l-Muallimîn-i Rüştiye* açılır. Daha sonra 1858 yılında kızlar için ilk iptidaiye (ilkokul) ve rüştiye (ortaokul) mektepleri, kurulur. 1869 tarihli Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesiyle de bu okulların öğretmen ihtiyacını karşılamak maksadıyla bir kız öğretmen okulunun açılması öngörülmüş ve sözü geçen okul 26 Nisan 1870'te Dârü'l-Muallimât adıyla, **İstanbul**'da Sultanahmet semtinde bir konakta öğrenime başlamıştır. Dârü'l-Muallimîn zaman içinde, ilk, orta ve liselere öğretmen yetiştiren kısımları da içine alan "Dârü'l-Muallimîn-i Âliye" adlı kuruma dönüşmüş, 1891 yılında 'Âli' kısmı bugünkü lise düzeyindeki okullar olan idadilere öğretmen yetiştiren bir yüksekokul haline getirilmiştir. 1924 yılında Yüksek Muallim Mektebi adını alan bu okulun 16 Ağustos 1934 tarihinde kuruluşunun onuncu yılı dolayısıyla adı Yüksek Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir. Ancak, okul uzun süre eski adıyla anılmaya devam edilmiştir (Duman,1991:26 vd.).

Cumhuriyet döneminde, Yüksek Öğretmen Okulu, İstanbul Üniversitesinin farklı bölümlerindeki akademik kadronun da katkılarıyla Türk orta öğretimindeki öğretmen ihtiyacını karşılamaya çalışmıştır. İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Şemsettin Günaltay, Besim Atalay, Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu, Behçet Necatigil, Behram Kurşunoğlu, Orhan Şaik Gökyay, Arif Nihat Asya, Reşat Nuri Güntekin, Cavit Orhan Tütengil, Hasan Ali Yücel, Cahit Külebi gibi Cumhuriyetin ilk kuşağından pek çok bilim ve fikir adamı, şair, yazar, bürokrat ve siyasetçi bu okuldan yetişmiştir (Eşme, 2001:154-160). Ayrıca Yüksek Öğretmen Okulunun yanı sıra Eğitim Enstitüleri de öğretmen yetiştirmektedir.

Cumhuriyetin ilânıyla birlikte yeni Türk devleti eğitim-öğretim konusundaki çalışmalarına hız verir. 1923 yılında önceki dönemden devralınan 7'si kız 13'ü erkek olmak üzere 20 İlk Muallim Mektebi bulunmaktadır. Maarif Nezareti envanterinde kayıtlı öğretmen sayısı, 1.081'i kadın, 9.021'i erkek olmak üzere 10.102'dir. Bunların Muallim Mektebinden mezun olanlar 378'i kadın, 2.356'sı erkek olmak üzere toplam 2.734'tür. Diğer öğretmenlerin 1375'i ilkökul, 711 medreseden ayrılmış, 152'si muntazam tahsil görmemiş., 2107'sinin ise öğreticilik yeterliliği yok denecek derecededir (Ergün, 1982:68-87).

1924 yılından önce ilkökul sonrası 4 yıl olan eğitim süresi; 1924'te 5 yıla ve 1932-33 öğretim yılında da 6 yıla çıkarılmıştır. Ancak bütün bunlar artan nüfusla birlikte öğretmen açığını özellikle köylerde karşılayamaz hale gelmiştir. Ulu önder Atatürk'ün emriyle birlikte 22 Mart 1926 tarihli "*Maarif Teşkilatına Dair Kanun*"un verdiği imkândan yararlanılarak ilk önce Denizli'de açılmış bulunan *Erkek Muallim Mektebi*, 1927 yılında *Köy Muallim Mektebi*'ne dönüştürülür; Kayseri'de Zincidere Köyü'nde de bir *Köy Muallim Mektebi* açılır. Ancak beş-altı yıllık bir denemeden sonra 1933 ve 1934 yıllarında bu okulların kapatılması yoluna gidilir. Maarif Nezareti o yıllarda "*köy öğretmeni*" ihtiyacını karşılamak için pratik çözümlere de başvurur. 1936 yılında askerliğini onbaşı veya çavuş rütbesiyle yapan ve terhis edilmiş köylü gençler kısa süreli kurslardan geçirilerek "eğitmen" unvanıyla köy okullarında görevlendirilirler. Bu girişimden bir yıl sonra, 1937'de Kızılçullu (İzmir) ile Çifteler (Eskişehir)'de başlangıçta Millî Eğitim ve Tarım Bakanlıklarının ortak denetimi altında birer "*Köy Öğretmen Okulu*" açılır. Bu okulların iki yılı ilkökul, üç yılı ise ortaokul kısmını kapsamaktadır. Bütün bu denemeler, nüfusunun henüz %79'u köylerde yaşayan ve okuma yazma bilmeyen Türk köylüsünün karşılaştığı sorunları çözmeye yetmez. Bu sebeple İsmet İnönü'nün cumhurbaşkanlığını yaptığı ve Cumhuriyet Halk Partisinin tek parti iktidarı olarak Türkiye'yi yönettiği o yıllarda Türk köylüsüne eğitim, sağlık, tarım ve hayvancılık ile el sanatları konusunda yol gösterici öğretmenler yetiştirmek için okullar açılmasına karar verilir (Eşme, 2001:154-160).

17 Nisan 1940 tarihli ve 3803 sayılı Kanun ile tarım işlerine elverişli geniş arazi bulunan köylerde veya onların hemen yakınlarında başlangıçta on, sonra yedi ve daha sonra da dört olmak üzere toplam yirmi bir Köy Enstitüsü kurularak öğrenime başlanılır. Köy Enstitülerinin ne kuruluşunda, ne de 1943 yılına kadar belirli

bir öğretim programı bulunmaktadır. Sadece 1 Temmuz 1940 tarihinde yayımlanan 435 sayılı genelge ile birinci sınıf öğrencilerine neler verilmesi gerektiği yirmi bir maddelik kısa bir “*nasihatname*” ile belirtilmiştir. Millî Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel ile İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç tarafından planlanan ve kurulan bu enstitüler, Türk halkının ruhunu kavramayan öğretmenlerin pozitivizmden tarihi maddeciliğe varan ideolojik tavırları, sosyal, kültürel ve ekonomik değişme konusunda dayatmacı tutumları, çağdaşlık adına halkın manevi değerleriyle alay etme, kız-erkek öğrencilerin devrine göre serbest davranışları gibi pek çok konu yüzünden halktan ve 1946 yılında kurulan muhalif Demokrat Partili milletvekillerinden büyük tepki görür. Bu sebeple Cumhuriyet Halk Partisi hükümeti, Millî Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'u görevden alır ve bu Enstitülere muhalefetiyle bilinen CHP Sivas Milletvekili Reşat Şemsettin Sırer'i Millî Eğitim Bakanlığına getirir. Reşat Şemsettin Sırer, Millî Eğitim Bakanlığı sırasında, Köy Enstitülerinde 1943 yılında hazırlanan eğitim programında köklü değişiklikler yapar ve Hasanoglan Yüksek Köy Enstitüsünü kapatır. Bütün bu olaylar Millî Şef İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanlığı ve Cumhuriyet Halk Partisinin tek parti iktidarı döneminde gerçekleştirilir.

Esas itibarıyla militleşme sürecini tamamlamış demokratik ülkelerde olmayan Köy Enstitüleri uygulaması Osmanlı Devletinden tevarüs eden cumhuriyet aristokrasisi seçkin sınıfın köye ve köylüye bakışını yansıtmaktadır. Köylerden derlenen zeki çocuklar yine köye dönecekler ve köyü kalkındıracaklardır. Köy Enstitüsü mezunları üniversiteye gidemez, yirmi yılı kapsayan mecburî hizmetlerini köy öğretmenleri ve eğitimcileri olarak yaparlardı. Oysa insanların bilimsel, idarî ve ekonomik varlığını geliştirmesinin önüne engel koymak insan haklarına aykırıdır ve demokratik bir davranış biçimi olarak görülmemelidir. Köy Enstitüsü mezunu 17 bin öğretmenin ancak çok az bir kısmı bu okullar kapatıldıktan epeyce sonra genellikle üç yıllık yükseköğrenim imkânını elde etmişlerdir. Enstitüsü mezunu öğretmenlerin büyük bir kısmı ideolojik olarak dönüştürülmüş ve başkalaştırılmış oldukları için, Cumhuriyeti ve inkılabları Atatürk'ün öngördüğü çizginin çok daha ötesinde sosyalist bir anlayışla yorumlamak ve uygulamak saplantısına düşmüşlerdi. Nitekim Köy Enstitüsü mezunu öğretmenlerin bir **kısmı** politize olmuş aşırı sol hareketlerin içinde yer almış, Türkiye'nin birlik ve bütünleşmesinden çok ayrışmasına zemin hazırlamışlardır. Başka fikirlere saygılı olarak birlikte yaşama yerine, kendileri gibi düşünmeyenlere büyük bir tahammülsüzlük, hatta onları başka kamplarda görme alışkanlığı tam bir ötekileştirme ve ayrıştırmaya dönüşmüş; 1940'tan 1970'li yılların sonuna kadar referansları, tavır ve uygulamalarıyla Köy Enstitülü öğretmenler eğitim camiasında imtiyazlı ideolojik kalıplarla düşünen bir sınıf hâline gelmişlerdi.

Köy Enstitüleri, 27 Ocak 1954 yılında çıkarılan 6234 sayılı yasayla kapatılarak altı yıllık İlköğretim Okuluna dönüştürülür. Bu tarihten itibaren bu okullar yine ağırlıklı olarak köy ilkokulu mezunu öğrenciler almaya devam etmiş ve diğer 3 yıllık İlköğretim Okulları ile birlikte lise seviyesinde program bütünlüğü sağlanmıştır. Böylece köy ve şehir ilkokullarına farklı kaynaktan öğretmen yetiştirme uy-

gulaması sona ermiştir. Ancak yeni düzenlemeye göre köy ilkokullarının öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla hem 3 hem de 6 yıllık İlköğretmen Okullarının mezunlarının zorunlu hizmetlerini köy ilkokullarında tamamlama zorunluluğu getirilmiş ve öğretim programlarına Köy Enstitüleri programlarından esinlenerek “iş ve tarım dersleri” konmuştur. Köy Enstitülerinin kapatılmasıyla ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumların yapılarında ve programlarında belirli bir standartlaşma sağlanmıştır. Bu şekilde İlköğretmen Okulları mezunlarının hem köyde hem de şehir ilkokullarında öğretmenlik yapabilecek şekilde yetiştirilmeleri öngörülmüştür.

1950’li yılların ortalarında ülke genelinde 42 öğretmen okulu bulunmaktadır. 1950’li yılların sonlarında bu sayı 52’ye yükselmiştir. Bu okulların 21’i Köy Enstitülerinin yerine kurulmuş olup, eğitim süresi 6 yıldır. İlköğretmen okulları tıpkı Köy Enstitüleri gibi tüm ülkeye neredeyse eşit aralıklarla serpiştirilmiştir. Bundan amaç, ülkenin bütün çocuklarının özellikle de köy kökenlilerin okumada fırsat eşitliğine erişimini sağlamak, çağdaş eğitimi ülkenin şehir, kasaba ve köylerini ulaştırmaktır. Bu tarihlerde ilköğretmen okulları, askeri okullar gibi parasız yatılılık imkânları en geniş olan eğitim kurumları durumundadır. Bunun sonucu olarak öğretmenlik mesleği Cumhuriyet döneminden 1960’lı yılların sonlarına kadar özellikle köy çocuklarının okuması için tek seçenektir. Gerçekte onlar başka meslekleri de çok iyi tanımamaktadırlar. Dolayısıyla her köy çocuğunun gönlünde öğretmenlik büyük bir ideal olarak yaşamaktadır. Ancak bu ideale erişilmesi o kadar kolay da değildir. Çünkü her ilçe ve köylerinden ancak birkaç kişi bu okullara giriş sınavını kazanabilmektedir.

1958-1959 döneminde 52 ilköğretmen okulunda, %75’i köy çocuğu olmak üzere 19835 öğrenci bulunmaktadır. Öğrenciler, üretimde doğrudan yer almamakla birlikte, yaz döneminde bir ay süreli yaz kursları uygulamalarında, bölgenin özelliğine göre, duvar örme, arıcılık, meyvecilik, kavakçılık gibi çalışmalarını gerçekleştirmiş, bu çalışmalarını yıl içindeki tarım derslerinde de sürdürmüşlerdir. Ayrıca öğrenciler, sınıflarının temizliğini kendileri yapmış, yemekhane ve çamaşırhane gibi birimlerde nöbet tutarak bu hizmetlere katkıda bulunmuşlardır. Onlar da tıpkı Köy Enstitülü öğrenciler gibi birer müzik aleti çalmış, yörelere ait halk oyunlarını öğrenmişlerdir.

Cumhuriyetle çatışan hiçbir ideoloji ve fikre yer verilmeyen yatılı ilköğretmen okullarında gerçekleştirilen eğitimle, öğretmen adaylarına Atatürk ilkeleri ve Cumhuriyetin erdemleri yüksek yurtseverlik duygusu ve ülkeye hizmet hevesiyle kazandırılmaya çalışılmıştır. O dönemde ilköğretmen okulu öğrencileri lise mezunu sayılmadıkları için üniversite sınavlarına girememekteydi. Bu okul mezunlarının Yüksek Öğretmen Okuluna gönderilebilmeleri, dolayısıyla üniversiteye girebilmeleri için önemli bir engel bulunmaktaydı. Önce lisenin bitirilmesi ve olgunluk sınavının verilmesi gerekiyordu (Kavcar,1982:197-214).

Cumhuriyet Halk Partisi hükümetinin 12 Haziran 1946 tarihinde çıkarılan üniversiteler yasasıyla, öğretim üyelerinin üniversite dışında ders vermesini yasaklaması sonucu Yüksek Öğretmen Okulu cazibesini kaybetmiş ve 1948-49 öğ-

retim yılında kapatılmıştır. 1 Mart 1951 yılında tekrar açılan Yüksek Öğretmen Okulu 1960 yılına kadar ancak 24 mezun verebilmiştir. Bunda okulun sadece yurt hizmeti veren bir seviyeye düşürülmesinin ve nitelikli öğretim imkânı sağlayan üniversiteyle işbirliğinin sınırlandırılmasının rolü büyük olmuştur. Ancak bu zeval uzun sürmez. 03.07.1959 tarih ve 209 Sayılı Talim Terbiye Kurulu Kararı ile Ankara Yüksek Öğretmen Okulu 1959-1960 öğretim yılında fiilen açılır. İlköğretmen okulu son sınıfa geçen başarılı öğrencilerin aday olarak seçilir. Bu adayların Yüksek Öğretmen Okulu bir yıllık hazırlık sınıfı eğitimi ile lise fen kolu bitirme sınavlarına hazırlanması esas alınır. Bu akılcı bir yoldur ve modelin özünü oluşturur (Kavcar, 1982:197-214).. Ankara Yüksek Öğretmen Okulu öğrencilerinin fakültelerdeki başarıları kısa zamanda kendini gösterir. 1962-1963 yılı mezun olan 49 öğrenciden 30'u Ankara Fen Fakültesine asistan olur. Yüksek Öğretmen Okulları hizmet verdiği dönemlerde ülkeye saygın eğitimciler yetiştirmiştir. Mezunların sayısı 6.177'dir. Bunların 1200 kadarı lise çıkışlı, 5000'e yakını ilköğretmen okulu kökenlidir. Mezunlar arasından; biri Başbakan, üçü Millî Eğitim Bakanı olmak üzere pek çok parlamenter çıkmıştır (Eşme 2001:155 vd.).

Üniversitelerde bu güne kadar, 350'ye yakını profesör olmak üzere 600'e yakın Yüksek Öğretmenli akademisyen görev almıştır. Bunlar arasından; 2'si rektör 45'i dekan olmak üzere üst düzeyde yönetici çıkmıştır. Günümüzde sağlıklı bir araştırma ile bu sayının daha da arttığı düşünülmektedir. Böylece Yüksek Öğretmen Okulları, asıl işlevleri olan lise öğretmeni yetiştirmenin yanında üniversitelerin öğretim üyesi kaynağı da olmuşlardır (Eşme, 2001).

Yüksek Öğretmen Okulları Neden Başarılıydı ve Ülkeye Ne Kazandırdı?

Öğretmen yetiştiren bir kurum olarak Yüksek Öğretmen Okullarının başarı nedenleri irdelendiğinde şu üç noktanın belirleyici olduğu görülür:

1. Okullara, ciddi sınavlarla nitelikli öğrencilerin seçilmesi,
2. Öğrencilere öğretmenlik ruhunun kazandırılması için yatılı okul ortamında eğitim süresi boyunca kesintisiz bir pedagojik formasyon eğitiminin verilmesi,
3. Lisans eğitiminin, bir bilim yuvası olan üniversitelerde yapılması.

ÖĞRETMEN YETERLİĞİ

Yeterlik: Bir meslek alanıyla ilgili görevlerin yerine getirilebilmesi için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur. Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde layıkı veçhiyle yapabilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlar da Öğretmenlik Mesleğinin Yeterliklerini teşkil eder. Çalışkan, başarılı sevilen ve iyi bir öğretmen olabilmek için görev başında iken ölçülebilir davranışlar uygulama ve verimlilik gösterge kabul edilebilir (Şişman, 2009:63-82).

Küreselleşen dünyada millî değerlerine sahip çıkan, bilişim teknolojilerini etkili kullanan, eleştirel düşünen, kendi öğrenmelerinden sorumlu, soran sorgulayan bireylerin yetişmesini hedefleyen öğretim programlarından elde edilecek başarı, programın uygulayıcısı olan öğretmenin yeterliğiyle doğru orantılıdır. Öğretmenler motive eden, öğrenci merkezli etkinlikler geliştiren uygulayan, tartıştıran değerlendiren ve yönlendiren,, eğitimin öznesi olan öğrencilerin çağdaş rehberi hatta paydaşıdır.

Öğretmen yeterliklerinde bir kısım özellikler:

Alanında ve alan öğretiminde geniş bilgi, beceri ile kültüre sahip,

Mesleğiyle ilgili yeni bilgi ve gelişmeleri araştırarak hemen uygulamalarına yansıtın,

Aydın ve görüşlerinde açık fikirli,

Farklı kaynaklardan gelen verileri değerlendirerek mesleki uygulamalarında düzenlemeler yapan,

Eğitimde ve öğretimde liderlik vasfı taşıyan,

Kişisel gelişimini önemseyen,

21. yüzyıl becerilerine sahip,

Eğitim öğretim sürecini düzenli değerlendirerek elde ettiği sonuçlara göre uygulamalarını gözden geçiren,

Yeni mesleki hedefler belirleyip planlama yapabilen, bu süreçte edindiği kazanımları uygulamalarına yansıtın,

Öğrencilerini geleceği görmelerini sağlayarak hayata hazırlayan ve onların bireysel farklılıklarına duyarlı davranabilen,

Ahlaklı, terbiyeli, zarif,

Mesleğini, çocukları/gençleri seven,

Bulunduğu çevrede ve okulunda fark yaratan, iletişime değer veren,

Mesleki deneyim ve birikimlerini paylaşan, çalışmalarında iş birliğini önemseyen

ÖĞRENCİYİ TANIMA

Öğretmen, öğrencilerin her birinin önemli ve değerli olduğunu kendilerine fark ettiren ve onların fiziki, ruhi ve sosyal özelliklerine uygun davranabilen kimsedir. Öğretmen, öğrencilerin beden, zihin, duygu, sosyo-kültürel bakımdan farklılıklarına ve ihtiyaçlarına ilişkin anlayışını, onların öğrenmesini desteklemek ve daha ileriye götürmek için kullanabilmelidir.

Öğrenciye adıyla hitap eder. Öğrencileriyle etkili iletişim kurma yollarını dener. Öğrencilerin fikirlerine ve ürettiklerine kayıtsız kalmaz, saygılı davranır onlara değer verir. Öğrencinin bireysel farklılıklarına ön yargısız yaklaşmayı ilke hâline getirir. Öğrencinin özel bilgi ve mahremiyetinin korunmasına dikkat eder. Çalışmalarında öğrencilerin sahip olduğu kültürel değerleri dikkate alır.

KİŞİSEL ve MESLEKİ DEĞERLER - MESLEKİ GELİŞİM

Öğretmen bilgi çağının insanıdır. Dolayısıyla günümüzde muteber her türlü bilgiye erişebilen, alanında yeniliklere açık ve son gelişmeleri takip ederek derinleşme istidat ve ısrarında olan; öğrenme ve öğretme süreçlerinde bunlardan yararlanabilen, transfer yeteneğine sahip, teknolojiyle barışık ve ona hükmeden insanıdır. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini öğretmen kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır. Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, yönerge genelge vb) izleyerek bunlara uygun davranır. Sınıf içi ve dışı çalışmalarını eleştirel bir yaklaşımla analiz eder. Kendi performansını değerlendirirken paydaşlardan gelen yapıcı görüş ve eleştirilerden yararlanır. Öz değerlendirmeden elde ettiği verileri kendini ve öğretme-öğrenme sürecini geliştirmek için kullanır.

Öğretmen ufuk gözlemcisidir. Geleceğe dair, akli, insani, ilmi ve pedagojik projeleri olan kişidir. Sosyal ve bilimsel varlığını geliştirmeyen öğretmenin öğrencilere, bilgi, beceri ve belli tutumlar ve kazanımlar sağlama konusunda gösterdiği hedefler inandırıcı olamaz.

Öğretmen yazı ve konuşma dilinde yüksek yeterlik düzeyine erişmiş kişidir. Bölge ve yöre ağızlarını değil standart Türkçeyi aksansız kullanan insanıdır. Her sesin fonetik değerini vererek telaffuz eder. O, alanına ait terminolojiye hâkim, anlatım ve dil becerisini geliştirmiş, akıcı ve anlaşılır bir üslubun sahibidir. Dolayısıyla bu yolla öğrencilerini kendini ifade etmede cesaretlendirir. Okul içi ve dışında iletişimde olduğu insanlarla ana dili bilincinde farkındalık yaratır. Kültürel etkileşimde ve etkinliklerde dil zevkini edinir.

Öğretmen gönül adamıdır. Örnek insanıdır. Türk milleti, onu kutsal değerlerinden sonra en çok sevdiği ve saydığı geleneğin halkalarından biri olarak görür. O, hocasını camide bile ayağa kalkarak selâmlayan Fâtih'lerin "Ulemânın ayağından sıçrayan çamur bizim için bir şereftir" diyen Yavuz'ların "Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir. (Hacıeminoğlu, 1973:8)" diyen Ulu önder Mustafa Kemal Atatürk'ün manevi mirasına sahip çıkan onların izin giden ışık ordusunun erleridir.

Bugün nüfusumuzun yüzde sekseni şehir ve kasabalarda yaşamaktadır. Köylerimiz boşalmış, «kır çiçekleri» taşınmalı eğitime ve yatılı bölge okullarına yönlendirilmişlerdir. Eğitim sistemimizde ve öğretmen yetiştirme düzenimizde idealizm ve heyecan kaybolmuştur. Oysa öğretmenlik bir ideal ve aşk mesleğidir. Tıpkı;

“Bende Mecnûn’dan füzûn âşıklık istidadı var

Âşık-ı sâdik benem Mecnûn’un ancak adı var”

diyen Fuzulî gibi kendi yarattığı kahramanla yarışan hayat boyu öğrenmek ve öğretmekte meşgul olan elleri öpülesi öğretmenlerin takipçileri nerededir?

“Öğretmen kalbinde vatan ufuklarına ışık saçmak için çalışan bir ideal adamının imânı, ruhunda kendine güvenen insanların azim ve iradesi, yarınlara büyük ve mamur Türkiye’sini inşa edecek nesilleri yetiştirmek için azim(Hacıeminoğlu, 1973:7) ve kararlılıkla yola çıkmış eğitim, ilim ve irfan ordusunun adsız bir neferidir. Onun en büyük makam öğrencilerinin gönülleridir.

Öğretmenlerimiz, artık en sıcak yuvanız okulunuz, en sevgili varlığınız öğrencileriniz, en vefalı dostunuz kitaplarınız ve en büyük ilham kaynağın kalbinizi dolduran öğretmenlik aşkı, gönülünüzü saran yurt sevgisi olacaktır((Hacıeminoğlu, 1973:7). Göreviniz Cumhuriyetin sizden istediği “fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür” sıralarda açan yeni nesil çiçekleri yetiştirmektir.

Kaynakça

DUMAN, Tayyip, (1991), *Türkiye’de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme*, İstanbul, MEB Yayınları, s.26-269

EŞME, İsa, (2001), *Yüksek Öğretmen Okulları*, İstanbul, Bilgi Başarı Yayınevi.

-----, (2003), “Öğretmen Yetiştirmede 130 Yıllık Bir Sürecin Öyküsü: Yüksek Öğretmen Okulları” *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:160 Güz.

ERGÜN, Mustafa, (1982), *Atatürk Devri Türk Eğitimi*, A.Ü. Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi Yayınları, Ank. s.68-87.

HACIEMİNOĞLU, Necmettin, (1973), “Işık Ordusuna Selam”, **Ülkü Pınarı Aylık Kültür ve San’at Dergisi**, (1)1, Yıl:1, Sayı:1, , **İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu Dergisi**, s. 7-8.

KAVCAR, Cavit,(1982), “Tarihe Karışan Bir Öğretmen Yetiştirme Modeli, Yüksek Öğretmen Okulu”, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15)1,s.197-214

ŞİŞMAN, Mehmet (2009) “Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik”. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(3), 63-82.

UZUNÇARŞILI, İsmail Hakkı,(1984),*Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilatı*. Ankara, TTK Yayınları.

Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 09.10.2016
Yayın Kabul Tarihi: 10.12.2016

Irak'ta Aşiretler Arası İhtilaflara Yol Açan Olaylarla İlgili Halk Anlatılarının Tespit Edilmesi ve Halk Edebiyatı Çerçevesinde İncelenmesi

**Study Of Common Folktales Among People On The Situations
Which Lead To Impose Fines (Fassl) Between Clans In Iraq Within
The Field Of Folk Literature**

Doç. Dr. Necdet Yaşar BAYATLI *

Öz:

Halk edebiyatı ürünlerinin ortak özelliklerinin başında toplumsal hayatı yansıması ve günümüzde bile üretilmeye devam etmesi yer almaktadır. Halk edebiyatı ürünlerinin metinleri incelenirken, bu metinlerin yaratıldığı kültür ortamlarının özellikleri göz önünde bulundurulması gerekir. Bu çalışmada Türk kültür varlığı açısından çok önemli bir yere sahip olan Irak coğrafyasında aşiretler arası ihtilaflara yol açan olaylarla ilgili halk anlatıları ele alınmış, sözlü kaynaklardan metinleri Arapça olarak derlenmiş ve daha sonra Türkçeye tercüme edilmiştir. Aşiret kavramı hakkında ve bu kavramın tanımlanması üzerinde bilgi verildikten sonra Irak coğrafyasında tespit edilen 30 anlatının içerik ve mahiyeti üzerinde durulmuş, daha sonra anlatılan yapı ve muhteva özellikleri incelenmiş ve tespit edilen 30 anlatı metni Türkçe ile verilmiştir. İncelmenin sonunda genel bir değerlendirme ve varılan sonuçlar sergilenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Irak, Sözlü Anlatı, Aşiret, Halk edebiyatı

* Bağdat Üniversitesi- Diller Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölüm Başkanı. ajdatmurad@yahoo.com

Abstract:

One of the most common properties of folk literature productions is that it reflects the social life of communities and produces a new patterns constantly . When we try to study texts of folk literature productions we must consider the cultural environment in which these texts came from . In this study , we tackle the popular folktales among people about the situations that lead to impose fines (fassl) between clans in Iraq . Folk literature productions in Iraq have an important position for the Turkish cultural presence. These literary texts were collected from Arabic oral sources and translated to Turkish language and we gave information about " clan" and explained the meaning of it . Then , we discussed thirty texts of folktales about the situations that lead to impose fines (fassl) between clans, examined and analyzed the formal structure and content of these folktales within the field of folk literature. In the conclusion, we showed and analyzed the results that we have reached in this study .

Keywords: Iraq, oral literature, clan, folk literature .

Giriş

Dil ve kültür yönünden büyük bir türdeşlik gösteren, birçok boydan oluşan, yapısındaki aileler arasında toplum, ekonomi, din, kan veya evlilik bağları bulunan göçebe veya yerleşik nitelikteki topluluk, oymak (Türkçe Sözlük 2005:138) olarak tanımlanan aşiret (عشيرة) kavramı Arapça bir sözcüktür.

Aşiret örgütlenmesinde aşiretin alt birimleri arasındaki kandaşlık (akrabalık) görüntüsü genellikle evlilikler (hısımlık) yoluyla sağlanır. Buna göre gelişmeye kapalı, akrabalık esasına dayanan birincil türde ilişkilerin egemen olduğu toplumlarda kır örgütlenmesinin özünü bu türden cemaat oluşturmaktadır (Antropoloji Sözlüğü 2003:78-79).

Sosyo-politik bir örgütlenme niteliğinde olan aşiret kendine özgü koşullara sahip olup diğer geleneksel topluluk biçimlerinden farklıdır. Yaşam koşullarının değişmesi sonucunda yerleşik düzene geçişten sonra, kandaşlık ve ideolojik bir temel üzerine kurulmuş olmasından dolayı özelliklerini korumuştur.

Aşiret ideolojisi, babasoyluluk temelinde, dolayısıyla kan bağına dayalı bir dayanışma gerektirir. Bu aynı zamanda aşiretten olanların gerek karşılaştıkları problemlere gerekse iyi ve kötü günlerinde birlikte hareket etmeleri anlamına gelir. Bu ideolojide dayanışmanın gücü, akrabalık derecesinin yakınlığıyla orantılı olarak artar (Aktay 2005: 1).

Kan bağı temelinde oluşan dayanışma ve kolektif davranma, aşiret dışında “öteki”ne karşı üstünlük duygusu şeklinde tezahür eden aşiretçiliğe dönüşür. Bu üstünlük duygusu (aşiretçilik), çoğu zaman aşiretler arasında önemsiz bir mesele- nin niçin bir çatışmaya dönüştüğünü veya kanlı olaylara neden olduğunu açıkla- yan bir unsurdur (Aktay 2005:2).

Meşruiyetini yurttaşlıktan çok kandaşlık ve kutsallıktan alan aşiret cemaat yapıları imparatorluk dönemlerinde devletin bir merkezden hareketle tanımladığı belirsiz ve geçirgen sınırlar içinde iç içe geçmiş yapılardır (Ebinç 2008:10)

Bu iç içe geçmişlik ulus-devletlerin sınırları arasındaki kandaşlık ve kutsallığa dayalı örgütlenmelerin toplumsal yapının uluslaşma sürecini yapısal mekanizmalarla tamamlayamadığı koşullarda ulus devletin teritoryal sınırlarını kesen hatta onu aşan bu yapılar siyasal antropologlar tarafından “Dördüncü dünya” olarak nitelenmektedir (Ebinç 2008:10).

Afrika’da, Fransa’da ve Ortadoğu’da ortaya çıkıp gelişimini sürdürdüğü iddia edilen aşiret ve kabile kavramları her toplumda farklı şekillerde anlamlandırılmıştır. Bu durum Türkiye için de geçerlidir; hatta Türkiye’nin farklı coğrafyalarında, o coğrafyaların farklı bölümlerinde bile aşirete atfedilen anlamlar farklı olabilmektedir. Örneğin Türkmen aşiretleri ile Kürt aşiretleri arasında hissedilir ayrımlar bulunmaktadır (Ateş Durç 2009:21).

Aşiret, başında bir reisi bulunan, akrabalık ilişkileri birincil ilişkiler şeklinde gelişen ve özellikle son zamanlarda toplumsal ve ekonomik bir örgüt olmanın ötesinde siyasal örgütlülüğü de öngören bir oluşumdur (Ateş Durç 2009:27)

Araştırmacı Ahmet Özer Türklerdeki aşiret sınıflandırılmasına ilişkin şöyle bir sınıflandırma yapmıştır: Aşiretin çekirdeğini aile oluşturur. Hanedanlık sadece yönetme işini değil, zenginliği, çevre aşiretlerle kurulan ilişkilerde etkinliği ve üstünlüğü de ifade eder. Ailelerin bir araya gelmesi zomu oluşturur. Zom, ortak hareket etmeyi ve saldırılara karşı birlikte savunmayı teminat altına alır. Zomların bir araya gelmesiyle de oba oluşur. Oba zoma oranla daha güçlü bir oluşumdur. Obalar kabileyi, kabileler ise aşireti oluşturur (Özer, 1998:117-118, Ateş Durç 2009:29).

Ortadoğu coğrafyasında önemli bir konuma sahip olan Irak’ta aşiret sistemi hayatın her alanında rolünü ve önemini hissettirir. Hatta denilebilir ki, Irak’taki toplum yapısının en belirgin ayrıcalığı aşiretçiliktir. Tarihçilerin verdiği bilgiye göre bir grup aşiretin bir araya gelmesi ile yeni Irak devleti oluşturulmuştur. Dolayısıyla aşiretlerin tarihi Irak devletinin tarihi ile iç içe olup birbirini tamamlamaktadır.

Irak’taki toplum yapısı eskiden olduğu gibi günümüzde de hakimiyetini güçlü bir şekilde sürdüren aşiretin ilke ve örflerine dayanmaktadır. Osmanlı devletinden ayrı düştükten sonra İngiliz mandası altına geçen Irak’ta İngilizler, 1921’de yeni Irak devletini kurmadan önce 1916’da Aşiret Davaları Yasası’nı çıkarmışlardır. Böylece devlet, Genel Devlet Yasası ve Aşiret Davaları Yasası ile yönetiliyordu. Söz konusu durum kraliyet döneminde de devam etmiştir. Yargıç veya siyaset adamları, bazen sanıkları birkaç aşiret şeyhinden oluşan bir meclise ihale ediyorlardı. Böylece Irak devleti iki yasa ile yönetiliyordu (Tahir 2015).

Irak’ta Kraliyet döneminin kapatıldığı 1958 yılında Cumhuriyetçiler toplumu modern ilkeler uyarınca yönetmeye çalışsalar da kırklı ve ellili yıllarda köyden şehre gerçekleşen göç dalgaları, köy ve aşiret ilke ve örfleri de beraberinde getirmiştir.

Böylece yeni Irak'ta köy ve kırsal kesimin şehirleştirmesi yerine şehirler kırsal ve köy ilkeleri ile kırsallaştırılmıştır. Hatta yetmişli yıllarda, aşirete bağlılıktan ziyade Irak'a bağlılık duygusunu pekiştirmek düşüncesi ile Irak hükümeti vatandaşların mensup oldukları aşireti soyadlarında kullanmalarını yasaklamaya çalışsa da bunu başaramamıştır. Bunun sebebi iktidardaki rejimin, ülkenin yaşadığı iç ve dış savaşlar neticesinde yıpranan toplumu kontrol üzere tekrar aşiret nüfuzuna başvurmasına bağlanabilir (Tahir 2015).

Eskiden olduğu gibi günümüzde de Irak'taki vatandaş günlük hayatında yaşadığı her türlü sorundan ötürü karşılaştığı tehditlerden kendi ve ailesinin hayatını korumak için mensup olduğu aşirete sığınmaktadır. Aşiret onun sorunu çözmek için üçüncü bir tarafın arabuluculuğuyla karşı tarafın aşireti ile bir araya gelir. Suç işleyen aşiret, hakkında suç işlenen aşiretle (başka bir ifade ile aralarında ihtilaf yaşanan aşiretler) bir araya gelmek için önce bir süre ister. Bu süreye Arapçada "Atva" denir.

Barışmak için iki aşiret arasında tanınan örf-adetler uyarınca yapılan müzakereler sonucunda suçlu tarafın aşireti, hakkında suç işlenen kişiye suç türüne göre belirlenen bir miktar para verir. Bu paraya "fasıl" (فصل) adı verilir. Dolayısıyla müzakerelere de "Fasıl etmek" denir. Hatta bazen işlenen suç büyükse suç işleyen aşiretten karşı aşirete kadın bile verilir. 2015 yılında Basra'da iki aşiret arasında yaşanan sorundan sonra suçlu aşiret karşı aşirete 51 kadın vermiştir Bu kadınlara "Fasliye" adı verilir. Bu da bir tür tazminat veya kan parası olarak yapılan evlilik anlamına gelir.

Irak'ın son yıllarda geçirdiği istikrarsızlıktan dolayı ne yazık ki aşiretler arasında yaşanan ihtilafların çözümü ile ilgili anlatılar bu işin ciddiyetini hedef almaktadır. Halk arasında fasıl olayları ile ilgili anlatıların bir kısmı mübalağalı olduğu ve dilden dile anlatınca değiştirildiği söylenebilir.

Bu incelmenin asıl amacı aşiretler arasında yaşanan ihtilafların çözüm şekli, zamanı veya üslubu değil, aşiretler arasında fasıl ödemeye yol açan olaylarla ilgili halk arasında dolaşan anlatıların tespiti ve incelemesi amacını gütmektedir. Dolayısıyla yukarıda aşiret hakkında verilen bilgiler aslı konuya bir giriş niteliğindedir.

Bu çalışmada sözlü kaynaklardan derlenen otuz anlatıya yer verilmiştir. Söz konusu anlatılar, halk arasından farklı kaynak kişilerden tespit edilmiştir. Anlatıların bir etnik gruba ait olduğunu söylemek doğru olmaz. Çünkü Irak'ın farklı etnik gruplarına mensup halk tarafından anlatılmakta ve anlatılırken herhangi bir aşiretin adı verilmemektedir. Arapça olarak derlenen ve tarafımızdan Türkçeye tercüme edilen anlatı metinleri verilemeden önce, anlatıların oluşmasına yol açan faktörler üzerinde durulmuş, bilgi verilmiş; anlatılış amacı ele alınmış ve şekil ve muhteva özellikleri incelenmiştir. Bununla birlikte, sözlü halk edebiyatı çerçevesinde anlatıların değerlendirilmesi yapılmıştır.

Metin ve İnceleme

Bütün toplumlar tarih sahnesine çıktıkları günden itibaren edebî ürünler yaratmış, yaratmakta ve yaratmaya devam edecektir. Söz konusu ürünler zaman içinde gelişmiş ve değer kazanmıştır. Bu edebiyat ürünleri içinde halk tarafından benimsenen, kulaktan kulağa intikal eden ve halkın ortak malı konumuna gelen sözlü halk edebiyatının ayrı bir önemi vardır.

Sözlü halk edebiyatı, insanların hangi durumda ne tutum takınacağıнын, neler yapmaları gerektiğinin örneklerini sunar (Artun 2014:5). Halk edebiyatı, toplumsal yaşamı yansıtan, halkın duygularını, düşüncelerini dile getiren, bozuklukları kimi kez gerçekçi kimi kez idealist çizgide anlatan bir yapıya sahiptir (Batur 1998:21).

Halk edebiyatının başlıca özelliklerinden biri de günümüze kadar yaratıcılığa devam etmesidir. Teknolojinin gelişmesi bir takım halk edebiyatı ürünlerinin anlatılması ve icra edilmesinin önüne geçtiği bir gerçektir. Günümüzde özellikle büyük şehirlerde destan, hikaye, masal gibi sözlü ürünler artık eskisi gibi anlatılmamaktadır. Ancak memorat, fıkra, anekdot ve benzeri sözlü anlatılar halkın sözlü anlatım ihtiyacını karşıladığı söylenebilir.

Halk kültürü ve halk edebiyatı ürünleri sadece geçmişe ait olduğu iddiasında bulunanlar halk edebiyatının yeni ürünlerini araştırmaya üşündükleri söylenebilir. Aynı zamanda gelişen teknolojinin halkı milli mirastan uzaklaştırdığını ve kökünden uzak tuttuğunu kanısında olanlar da yanıldıkları söylenebilir.

Metin örneklerinde de görüleceği üzere anlatıların çoğunda mübalağa bulunmaktadır. Burada şunu belirtmek yerinde olur, Irak coğrafyasında etnik kökenleri ne olursa olsun bütün aşiretler, örf adetler çerçevesinde makul ve mantıklı bir şekilde sorunların üstesinden gelmek için ellerinden geleni yapmaktadırlar. Dolayısıyla bu tür anlatıların amaçlarından biri de bu coğrafyada aşiretleri yıpratmak ve kötülemek olduğu söylenebilir.

Fare, tokat atmak, lastik değiştirmekte kullanılan bijon anahtarı, osra..., ağlamak, araba adı vb. yüzünden akla sığmayacak kadar büyük para almak mantıksızdır. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi bu anlatılar, halkın günümüzdeki halk edebiyatı anlatılarına karşı duyduğu ihtiyacı gidermek olduğu söylenebilir.

9 Nisan 2003 tarihinde Irak'ta Saddam Hüseyin'in dikte rejimi düşülmüştür. Anılan tarihten günümüze kadar Irak hiç güven, huzur ve istikrara kavuşmamıştır. Devlet otoritesi zayıf bir duruma düşerken aşiret gücü artmıştır. Devlet memurları bile aşiret ihtilaflarından kaçınmak için görevlerini yerine getirmekten çekindikleri bir gerçektir. Dolayısıyla bu anlatılar bir bakıma devlet memurunu veya hak sahibi olan kişiyi korkutmak üzere anlatıldığı söylenirse yanlış bir tespit sayılmaz.

Her türden anlatı kendince veya bütün yönleri ile kendisine bahşedilmiş bir bağlamı kullanmada mutlaka bir amaç taşır. Bu amaç çoğu zaman toplumun kendince bir iç dinamik olarak geliştirdiği otokontrol mekanizması gibi işleyen ve o

toplumu oluşturan bireylerden beklentilerin gerçekleşmesini, norm ve kuralların düzenle işlemlerini sağlayan bir yapıdır. Söz konusu durum, içerisinde ait olduğu toplumun her türlü kabul ve ötelemelerini içeren farklı kodların farklı yollarla aktarımının gerçekleşmesidir. Anlatı türleri işte bu kültürel ve sosyal kodları bir sonraki nesle özellikle de daha küçük yaşlardan itibaren aktaran en önemli araçlardan biridir (Balkaya 2014:54).

Bu bağlamda burada tespit edilen anlatıların bir kısmı, güldürmek, dalga geçmek, bir kısmı korkutmak, göz dağı vermek, bir kısmı da Irak toplumunun çok değerli bir kültür unsuru olan aşiret sistemini yermek, kötülemek, adını kötüye çıkarmak amacı ile anlatıldığı söylenebilir.

Üç, dört kişilik bir grup veya daha fazla bir topluk arasında eğlenmek veya güzel vakit geçirmek amacı ile bu kabilen anlatılar anlatılabilir. Burada bu tür anlatılar, fıkra işlevini üstlenir bir mahiyet kazanır.

Birine bir işi zorla yaptırmak veya da bir işin yapılmasını engellemek üzere bu kabilen anlatılar anlatmak tehdit etme işlevini güder. Aşiretine ve aşiretçilik geleceğine bağlı olan insanların gözünden bunları düşürmek maksadıyla da bu kabilen anlatıları anlatmak yermek, kötülemek amacını taşır.

Tespit edilen anlatıların içerik ve mahiyeti üzerinde durmakta yarar var. Bir numaralı anlatıda son zamanda dünyayı bir küçük köye dönüştüren ve genel olarak dünyada ve özel olarak kapalı bir toplum olan Irak'ta herkesin aklını, fikrini, konsantrasyonunu ve zamanını alan Facebook'un kullanılması ve bu sanal ortamın kullanılması sonucunda gelebilecek zararlardan halkı uyarmak üzere anlatıldığı söylenebilir.

İki numaralı anlatıda yasaların gücünü yitirdiği ve devlet otoritesinin zayıf düştüğü Irak'ta kendi halinde olanların bile fasıl fırsatçılarından kötülüklerinden kurtulmadığı anlatılır.

Üç numaralı anlatıda kendi işyerinde çalışan ve işlemediği bir suçtan dolayı cezalı duruma düşen bir adamdan söz edilir. Cezalı konuma düşenin tek suçu karşı tarafın uğradığı zararın mekanı ve aleti kendisine ait olmasıdır.

Dört numaralı anlatıda diline, ağzına ve sırina mukayyet olmayan yaşlı bir adamın gördüğü ve daha sonra anlattığı rüyasından dolayı başına gelenler anlatılır. Bu anlatı bir bakıma yaşanan ortamda herkesin konuştuğu, anlattığı her lafa dikkat etmesi için bir çağrı, uyarı sayılır. Ağızdan çıkan her laf sahibinin başına neler açabileceği hususuna değinilir.

Beş numaralı anlatıda birden fazla anlam taşıyan sözcüklerin dikkatlice ve yerine göre kullanılması hususuna değinilir. Sözcüklerin iyi, bilinçli ve yerine göre kullanılmaması sonucunda sahibinin başına neler getirilebileceğine dikkat çekilir.

Altı numaralı anlatıda normal şartlarda yaşayan bir toplumda sıradan sayılan bir olay, anormal şartlarda yaşayan bir toplumda ne kadar büyütüldüğü ve nelere

mal olduğu üzerinde durulur. Bununla birlikte şoförlüğü olmayanlar veya şoförlüğü kötü olmasına rağmen araba kullananları uyarmak için bir mesaj sayılır.

Yedi numaralı anlatıda küçük ve sıradan bir olayı fırsat bilerek kendisine çok yakın olan komşusundan bile bir şeyi kopartmaya çalışan fırsatçı insanlar üzerinde durulur. Aynı zamanda fırsat bilerek karşısındaki insandan bir şeyi kopartanın daha sonra aynı durumu yaşayabileceği üzerinde vurgu yapılır

Sekiz numaralı anlatıda iyi niyetle bir şeyi elde etmeye çalışan insanın akıldışı ve mantıkdışı yollara başvurarak bir şeyleri elde etmeye çalışması sonucunda başına gelebilecekleri anlatılır.

Dokuz numaralı anlatıda en yakın insana bile borç verme hususu üzerinde durulur. Borç veren insanın hem verdiği borcun hem de o borcun üzerine para verebileceği, iftiraya da uğrayabileceğinden söz edilir.

On numaralı anlatıda hırsızlarla bile dikkatlice davranılması ve onların kötülüklerinden uzak durulması anlatılır. Yaşanan durumdan ötürü yasaların haklı olanları bile insaf etmediği gösterilir.

On bir numaralı anlatıda en yakın insanlara bile yardım ederken cezalı duruma düşme hususu anlatılır. İyilik yapmak isteyen veya kendisinden yardım istenen insanının adım atma konusunda dikkatlice davranmasının gerektiğine değinilir.

On ikinci anlatıda yaşanan durumdan ötürü kendi namusunu bile savunmaya çalışan erkeklerin haklı da olsa cezalı duruma düşürülebileceklerinden söz edilir.

On üçüncü anlatıda suçsuz ve kabahatsiz olan insanların fasıl fırsatçıları tarafından nasıl cezalı duruma düşürüldükleri anlatılır.

On dördüncü anlatıda vatandaşın ücret karşılığında evine getirdiği işçinin iş esnasında kaza sonucunda hayatını kaybetmesi ile suçsuz olmasına rağmen cezalı duruma düşürülmesinden bahsedilir.

On beşinci anlatıda fasıl fırsatçıları, hasta olduğunu ve her an ölebileceğini bildikleri anneleri veya akrabaları için fasıl aldıkları anlatılır.

On altıncı anlatıda kendi halinde işini yapan suçsuz bir adamın fasıl fırsatçıların suçlaması ile cezalı duruma nasıl düşürüldüğünden söz edilir.

On yedinci anlatıda insanî görevlerini hiç ayırt etmeden yerine getirmeye çalışan doktorların başına fasıl fırsatçıları tarafından neler getirilebileceği üzerinde durulur.

On sekizinci anlatıda kalabalık yerlerde hiç tanımadığı insanlara ikramda bulunmaya çalışayım diyenlerin başına neler gelebileceği anlatılır.

On dokuzuncu anlatıda sahibini bilmediği ve sokakta bulduğu bir tavuğu kesip yiyen adamın başına neler gelebileceğinden söz edilir.

Yirmi numaralı anlatıda yol üstünde tanımadığı bir insana/aileye acıyıp yardımda bulunan iyi niyetli bir şoförün başına gelenlere değinilir.

Yirmi birinci anlatıda tek suçlu kasıtlı olmadan arabasına bindirdiği insanların gülmesine sebep olan bir davranışta bulunan bir taksicinin düştüğü durum anlatılır.

Yirmi ikinci anlatıda insanın hayatını paylaştığı bile eşine dokununca cezalı duruma düşürülebileceğinden söz edilir.

Yirmi üçüncü anlatıda sanal ortamda tanımadığı bir kadınla tanışan bir gencin başına gelenlerden bahsedilir.

Yirmi dördüncü anlatıda fasıl fırsatçılarının en ufak bir davranış yüzünden karşısındaki insanı nasıl cezalı bir duruma düşürebileceklerini anlatılır.

Yirmi beşinci anlatıda iyi niyetli de olsa örf -adetlere özen göstermeyen birinin başına gelebilecekleri üzerinde durulur.

Yirmi altıncı anlatıda daha fazla para koparmaya çalışan fasıl fırsatçılarının insana değil, hayvana daha fazla önem verdiklerinden söz edilir.

Yirmi yedinci anlatıda arada yıllar geçse de ağzını sıkı tutmayıp gevezelik yapmanın ailesinin başına neler gelebileceği anlatılır.

Yirmi sekizinci anlatıda çocuklarının sokaktaki davranışlarını kontrol etmeyenlerin başına fasıl fırsatçıları tarafından neler gelebileceği üzerinde durulur.

Yirmi dokuzuncu anlatıda görevini adil bir şekilde yerine getirmeye çalışan devlet memurunun başına geldiklerinden söz edilir.

Otuz numaralı anlatıda, yirmi dokuzuncu anlatıda olduğu gibi görevini yerine getirmeye çalışan bir öğretmenin başına neler geldiği anlatılır.

Yukarıdaki bilgilerden yola çıkarak anlatıların şekil özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Anlatıdaki olay kısa ve yoğun bir şekilde anlatılır.
2. Anlatılarda kahramanların mesleklerini ve neyle uğraştıkları verilmekle yetinilir.
3. Anlatılar serim, düğüm ve çözüm bölümlerinden oluşur. Serim bölümünde olayın nasıl vuku bulduğu, düğüm bölümünde olaydaki sorunun nasıl meydana geldiği, çözüm bölümünde ise genellikle fasıl ödendiği anlatılır.
4. Anlatılar hacim bakımından kısa olup bir paragrafı geçmemektedir.
5. Anlatıyı anlatan kişi, dinleyici etkilemek için anlatıyı kısa tutar. Anlatının uzatılması, dinleyicinin etkilenmemesine sebep olabilir.
6. Bu tür anlatılarda giriş ve sonuç kalıpları bulunmamaktadır.
7. Anlatılarda uzun diyaloglara hiç yeri verilmez.
8. Anlatılar, masal, halk hikayesi, anekdot ve fıkralardan farklıdır.

9. Anlatılar nesir şeklinde olup masal ve halk hikayeleri gibi manzum ürünler içermemektedir.

Anlatıların muhteva özellikleri ise şu şekilde sıralanabilir:

1. Anlatılarda mübalağa unsuruna yeri verilir.
2. Anlatılar olağanüstü motifler içermemektedir.
3. Anlatılarda nasihat/öğüt vermek ve yol göstermek mesajı yer almaktadır.
4. Dinleyicinin anlatıda yer alan olayın sebeplerinden uzak durulması ve sakınması mesajı verilmektedir.
5. Anlatılar başlangıçta bir kişi tarafından anlatılmışsa da diğer sözlü halk anlatıları gibi daha sonra anonimleşmiş ve halkın ortak malı olmuştur.
6. Anlatılardaki olayların bir kısmı gerçek olarak yaşanmışsa da daha sonra mübalağa unsuru ile süslenmiş ve halk arasında dilden dile anlatılmıştır.
7. Anlatılar her ne kadar dinleyiciyi güldürüp gülümsetse de asıl amaç güldürmek ve gülümsetmek değildir.
8. Anlatılar, Arapların yoğun olarak yaşadığı yerleşim birimlerinde Arapça, Türkmenlerin yoğun olarak yaşadıkları yerleşim biriminde Irak Türkmen Türkçesi ile anlatılır. Bununla birlikte diğer etnik grupların yaşadığı yerleşim birimlerinde o dillerle anlatılır.
9. Anlatılarda Irak toplumunun sosyo-kültürel, psiko-kültürel durumu ve yapısı yansıtılmaktadır.
10. Anlatılar Irak'taki etnik yapıya ait kültür unsurları yer almaktadır.
11. Anlatıların özel bir anlatıcısı olmamasına rağmen her kişi anlatıyı etkileyici bir şekilde anlatamaz.
12. Anlatılar Irak toplumunun gerçeğini anlatır
13. Anlatıdaki zaman, mekan ve kişiler Irak coğrafyasında günlük hayatta görülebilecek mekan ve kişilerden ibarettir.
14. Anlatıcıların bir kısmı anlatıyı anlatmaya başlayınca olayın iki Arap aşireti arasında yaşandığını söylese de anlatıların kesin bir şekilde bir etnik gruba mal edilmesi doğru sayılmaz.
15. Anlatılarda fare, tavuk vb. gibi hayvanlar yer alsada olayların asıl kahramanını hep insanlardır.
16. Anlatılarda bir bakıma Irak toplumunda baş gösteren ve yaygınlaşan aşiret ve aşiretçiliği karalama ve kötüleme amacı yer alır.

Metinler

1.

A aşiretine mensup adamın biri Facebok'ta adına bir sayfa açılmış, fotoğrafı konulmuş ve B aşiretine mensup olan bir adama küfürlü sözler yazılmış. Bunun üzerine B aşiretine mensup olan adam, aşiretini A aşiretinin üzerine getirmiş ve ondan 25.000.000 Irak Dinarı'na muadil 20.000 ABD Doları fasıl almış...

2

Lunaparka giden genç bir kız, çocuklar için yapılan salıncağa biner. Salıncak çocuklar için hazırlandığından dolayı genç kızın kilosuna dayanamaz ve kırılır. Bunun üzerine genç kızın bileği kırılır. Bunu öğrenen genç kızın aşireti, lunapark için salıncağı yapan demirciyi arar ve onu bulur. Kızın aşireti, demircinin aşiretinden büyük bir miktar para fasıl alır....

3

Adamın biri arabasının lastiğine çivi saplanır. Bunun üzerine lastiği tamir ettirmek üzere lastik tamircisine gider. Tamirci başka bir aracın lastiği ile uğraşırken araba sahibi, lastiği açmak için tamirciden bijon anahtarını ister. Bijonları açmaya çalışırken anahtar elinden düşer ve yüzüne çarpar. Bunun üzerine yüzünde derin bir yara oluşur. Tamirci çarçabuk onu hastaneye götürür. Birkaç gün sonra araba sahibinin aşireti tamirci yanına gelir ve onu ölümle tehdit ederek aşiretini getirmesini ister. İki aşiret bir araya gelir ve tamircinin mensup olduğu aşiret araba sahibine büyük bir miktar para fasıl öder...

4.

Adamın biri Azrail'i rüyasında görür ve ona neyi aradığını sorar. Azrail "Senin falanca komşunu arıyorum, onun ruhunu/canını almam gerekiyor" der. Ertesi gün adam rüyasını ailesine ve komşularına anlattıktan birkaç saat sonra Azrail'in aradığı komşusu ölür. Ölen kişinin aşireti "Sen Azrail'e babamızın adını ve adresini verdiğin için onun ölümüne sebep oldun." der ve bunun üzerine iki ailenin mensup olduğu aşiretler bir araya gelerek ölen kişinin ailesine bir miktar para fasıl ödenir...

5

Saiba Arapçada sahipsiz, serseri, başıboş anlamına gelir. Son zamanlarda İran'dan Irak'a çok sayıda Saiba adı taşıyan bir tür araba ithal edildi. Söz konusu araba daha çok taksi olarak kullanılır. Saibe modeli taksisi olan bir şoförün arabasına bir kadın yolcu biner ve evinin olduğu adrese götürmesini ister. Yolda şoföre bir telefon araması gelir ve karşı tarafın kendisine ne yaptığını sorulunca o da "Ne yapayım Saiba ile dolaşıyorum" der. Şoför kadını evine ulaştırınca kadının ailesi çıkar ve sen telefonda görüşürken bizim kızımıza serseri ile dolaşıyorum demişsin. Dolayısıyla aşiretini hazırla biz hesap sormaya geleceğiz" derler. İki aşiret bir araya gelir ve şoförün aşireti kadının aşiretine büyük bir miktar para fasıl verir.

6.

Adamın biri arabası ile sokakta dolaşan bir sunayı basar. Bunun üzerine suna sahibi, arabayı kullanan adamı ölümle tehdit eder. Daha sonra iki aşiret bir araya gelir, suna sahibi olan adamın aşireti, sunalarının yavruları olduğunu ve bu yavrular yetim kaldıklarını ifade ederek araba kullanan ve sunalarını basan adamın aşiretinden bir miktar para fasıl alır...

7.

Komşu kızı banyoda banyo yaparken komşu evinden evlerine ve daha sonra banyoya giren fareyi görünce telaşlanır, yere düşer ve kolu kırılır. Bunun üzerine kadının mensup olduğu aşiret farenin çıktığı komşu evine gelir ve “Fareniz kızımızın kolunun kırılmasına sebep oldu” ifade edip aşiretlerini hazırlamasını söylerler. Kısa bir süre sonra iki aşiret bir araya gelir, farenin çıktığı komşu evin aşireti kolu kırılan kızın babasına 4.000.000 Irak Dinarı fasıl öder.

Birkaç gün sonra kızın babası arabasını evinin önüne park ederken fareyi basar ve öldürür. Bunun üzerine daha önce fasıl ödeyen komşu “Sen bizim faremizi öldürdün, aşiretini hazırla, akşama aşiretini getireceğim” der. İki aşiret bir araya gelir ve fareyi basan komşu bu sefer fare yüzünden kendisinden fasıl aldığı komşusuna 6.000.000 fasıl öder.

8.

Adamın biri yedi yıllık evli olmasına rağmen çocuk sahibi olamamış. Birçok doktor ve din adamına müracaat etse de bir türlü çocuk sahibi olmamış. Arkadaşı ona ölü yıkayan bir adamın yanına gitmesini ve onun tarafından yıkatılmasını söyler. Bunun üzerine çocuğu olmayan adam ölü yıkayana gider ve durumunu anlattıktan sonra yıkamasını ister. Ölü yıkayan adam, çocuğu olmayan adamdan elbisesinin tamamını çıkarıp ölüleri yıkadığı yere uzanmasını ister. Bunun üzerine adam çıplak bir vaziyetle uzanır. Ölü yıkayan adam tam yıkama işine başlarken, yıkayacak olan adam ona lif ve sabunu sorar. Adam da senden önce yıkadığım ölünün lif ve sabunudur. Bunu duyan çıplak adam kendisine yeni bir lif ve sabun satın almasını ister. Ölü yıkayan adam «Tamam» der ve lif ile sabun almaya gider. Tam o sırada yeni ölen bir ölü, kardeşi ve akrabaları tarafından yıkatılmak üzere oraya getirilir. Adamlar ölü yıkayanı ararken, ölü sanılan ve çıplak olarak uzanan adam başını kaldırıp onlara ölü yıkayanın kendisine lif ve sabun satın almaya gittiğini söyler. Ölünün dirildiğini sanan tabuttaki adamın kardeşi bu duruma dayanamaz ve kalp krizi geçirerek ölür. Taziyeden sonra çocuk sahibi olmak isteyen ve bunun için oraya yıkanmaya giden adamın aşireti, kalp krizi geçiren adamın ailesine bir miktar para fasıl verir...

9.

A aşiretine mensup adamın biri B aşiretine mensup arkadaşına borç verir. Uzun zaman geçmesine rağmen B aşiretine mensup arkadaş borcunu iade etmez. Bunun üzerine elli yaşlarda olan borç veren borcunu arkadaşından geri almak için ikide

bir onun evine gider. Kapıda borçlunun eşi çıkıp eşinin evde olmadığını söyler. Bir defasında borç veren bu işten yorulur ve borçlunun karısına cep numarasını verir ve eşinden bu numaradan kendisini aramasını ister. Borçlu adam karısı ile anlaşır ve borç verenin elini tuttuğunu ve onu taciz ettiğini söylemesini ister. Bunun üzerine iki aşiret arasında yapılan müzakereler sonucunda borç verenin aşireti borçlunun aşiretine fasıl olarak borcun üzerine bir miktar ek para verirler.

10.

Hırsızlık yapmak üzere bir eve giren hırsız ev sahibi tarafından yakalanınca hırsız ev sahibini bıçaklar, ev sahibi de hırsız bıçaklar. Daha sonra hırsız evden kaçır. Bir süre sonra hırsızın aşiretini eve gelip yaralı ev sahibini ölümle tehdit eder. Bunun üzerine ev sahibi aşiretini hırsızın aşireti ile bir araya getirir. Yapılan müzakereler sonucunda ev sahibi yaraladığı hırsıza bir miktar para fasıl öder.

11.

Adamın biri evinde uyurken gecenin geç saatinde kapısının çalındığını duyar. Kapıyı açınca komşusunun çocukları babalarının sağlık durumunun kötüleştiğini ve acilen arabası ile babalarını hastaneye götürmesini isterler. Bunun üzerine adam arabasını çalıştırır ve yaşlı adamı hastaneye götürürken acil servise yetişmeden önce yaşlı adam hayatını kaybeder. Bunun üzerine müteveffanın çocukları, arabayı hızlı bir şekilde kullanmadığı için komşularını babalarının ölümünden suçlu tutar ve onu acımasızca dövdükten sonra aşiretleri ile öldürmekle tehdit ederler. İki aşiret bir araya gelir ve komşu, müteveffanın ailesine 50.000 ABD Dolarına yakın fasıl verir.

12.

Adamın biri karısı ile beraber çarşı yerinde yürürken karısına bir genç sataşır ve onu taciz etmeye çalışır. Bunun üzerine kadının kocası genci uyarır ve daha sonra genç onu dövmeye çalışırken o da genci iyice döver ve yüzünden kan akıtır. Bunun üzerine dövülen gencin aşireti karısı ile dışarıda dolaşan adamı suçlar ve ondan bir miktar para fasıl alır.

13.

İçinde sekiz daire ve on dükkan bulunan bir apartmanın sahibi 92 yaşındaki açgözlü bir adam apartmanını kontrol etmek üzere sabahın erken saatinde apartmana gider. Tesadüfen apartmanın önünde yere düşüp hayatını kaybeder. Açgözlünün çocukları babalarının ruhu berberin dükkanının önünde Azrail tarafından alındığı için berberi öldürmekle tehdit eder. Bunun üzerine zavallı berber aşiretini getirir ve birçok tanık berberin lehine tanıklık yapmasına rağmen berber müteveffanın çocuklarına bir miktar para fasıl öder.

14.

Yaşlı bir kadın devlette memur olan tek kızı ile aynı evde yaşar. Bir gün elektriklerinde arıza çıkar. Arızayı gidermek üzere yaşlı kadın elektrikçiyi evine getirir.

Elektrikçi arızayı gidermeye çalışırken çarpılır ve can verir. Bunun üzerine elektirikçinin aşireti yaşlı kadına 50.000.000 Irak Dinarı ceza keser.

15.

Hazreti Hüseyin'in şehit edilşinin yıldönümü münasebetiyle Şii mezhebine mensup kadınlar evlerinde taziye merasimini düzenlerler. Merasimde mersiye okuyan bir kadın getirilir. Mersiyeci kadın ehli beytin ve Hz. Hüseyin'in maruz kaldığı zulmü acılı bir üslupla anlatır. Merasim bir kadın tarafından düzenlenir ve komşu ve tanıdıklar çağrılır. Savaşta ve terör olaylarında üç çocuğunu kaybeden yaşlı bir kadın düzenlenen bir mersiye merasiminde hazır bulunur. Okunan mersiyeden çok etkilenen yaşlı kadın çok ağlar ve dövünür. Bu sırada kalp krizi geçirir ve hayatını anında kaybeder. Bunun üzerine vefat eden kadının ailesi aşiretlerini getirir, hem merasimi düzenleyen kadından hem de mersiyeyi okuyan kadından büyük bir miktar para fasıl olarak alırlar.

16

Dondurmacıya iki adam gelip ve dondurma almak üzere araçlarını dükkanın önünde park ettiklerini, dondurmayı alıp yedikten sonra arabaya döndüklerinde arabada bıraktıkları silahın çalındığını söylerler. Dondurmacı bu işle alakası olmadığını ve sorumluluğu kabul etmediğini ifade etse de adamlar onu aşiretleri ile tehdit ederler. Dondurmacı aşireti ile yapılan müzakereler sonucunda suçsuz olmasına rağmen dondurmacı iki adama bir miktar para fasıl öder.

17.

Birkaç genç yediği kurşunla yaralanan arkadaşlarını acil servise götürüler. Acil servis doktoru yaralıya acil müdahale etse de kurşun kalbe isabet ettiği için yaralıyı kurtaramaz. Yaralı öldükten sonra gençler doktoru linç ederler. Buna da yetinmeyip daha sonra aşiretlerini doktorun aşiretine götürüp ondan vefat eden gencin kan parasını alırlar.

18.

Irak'ta ölü için düzenlenen taziyelerde büyük tabaklarda pilav üstü et parçaları ikram edilir. Tabağa üç dört kişi ortak olurlar. Adamın biri tabağı paylaştığı yaşlı adamın önüne kendi tarafına düşen et parçasını onun önüne iter ve yemesini söyler. Bunun üzerine yaşlı adam ona "Ben it miyim ki önüme et atıyorsun" der. Bu sorun büyür ve mensup oldukları iki aşiret bir araya gelir. Yapılan müzakereler sonucunda yaşlı adamın aşiretine bir miktar para fasıl ödenir.

19.

Ailenin biri evlerinde tavuk beslerler. Tavuklar arasında kilolu ve yumurtlayan biri var. Bir gün söz konusu tavuk ortadan kaybolur. Aile her ne kadar arasa da tavuğu bulamaz. Aynı sokakta yaşayan komşuları tavuğu bulur, kime ait olduğunu bilemediği için sahibini bulamaz. Tavuğu keser ve kafasını ve artıklarını sokaktaki konteynıra atar. Ertesi gün tavuk sahibi aile tavuğun kafasını görünce çıldırır ve

araştırdıktan sonra kimin tarafından kesilip yenildiğini öğrenirler. Bunun üzerine kavga çıkar ve iki ailenin aşiretleri bir araya gelir. Yapılan müzakerelerden sonra tavuğu kesip yiyen adam tavuk sahibi aileye 40.000.000 Irak Dinarı fasıl ödemek zorunda kalır.

20.

Bir kamyonet şoförü yolda yürürken küçük çocuğu ile birlikte kırklı yaşlarında bir kadın onu durdurur. Kadın şoföre çok yorgun olduğunu, yürüyecek halini kalmadığını ve evine gitmek için parasının olmadığını söyleyerek oğlu ile birlikte evine götürmelerini istirham eder. Kadının yorgun haline acıyan şoför onu evine götürür. Kadınla çocuğunu evin kapısında indirince kadın kendisine teşekkür eder ve oğlu ile birlikte arabadan ayrılır ayrılmaz, bir grup adam şoförü abluka altına alır ve onun küçük çocuğu bastığını iddia ederler. Şoförü polis merkezine götürür ve sahte tanıklık yaparlar. Bunun üzerine şoför hapse atılır. Şoförün aşireti kadının aşiretine bir miktar fasıl parası ödedikten sonra davadan vazgeçer ve şoför serbest bırakılır.

21.

Bir taksici ile dört yaşlı kadın biner. Yolda taksinin lastiği patlar. Taksici çöküp bijon anahtarı ile lastiği değiştirmeye çalışırken osuruverir. Bunu duyan kadınlar gülme krizi geçirir ve gülmek sonucunda kadınların biri kalbi durur ve hemen ölür. Kadının çocukları bunun üzerine taksicinin aşiretine gider ve taksiciden büyük bir para fasıl alır. Taksici hem para cezasını öder hem de adı osurrgan olarak yayılır.

22.

Adamın biri yıllarca evli olduğu ve dört çocuğunun annesi olan karısına sinirlenip bir tokat atar. Bunun sonucunda karısının aşireti, onun aşiretine yürür ve adamdan büyük bir miktar para fasıl alırlar.

23.

Genç bir adam Facebook'ta evli olup dört çocuk sahibi olmasına rağmen kendisini bekar olarak tanıtan bir kadınla tanışır. Aralarında sanal ortamda aşk yaşanır. Genç adam kadına kendisini ailesinden isteyeceğini söyler. Ancak kadın yan çizmeye çalışırken tesadüfen kardeşi onun Facebook sayfasına girip genç adamla konuşur ve kız kardeşinden ne istediğini sorar. Genç adam onunla evlenmek istediğini söyleyince, kadının kardeşi evlerinin adresini ona verir ve gelip onunla tanışmak istediğini söyler. Genç adam kadının evine gidince kadının kardeşleri ve kocası tarafından linç edilir. Komşuların araya girmesi ile zar sor canını kurtarır. Bunun sonucunda kadının aşireti ve kadının kocasının aşireti genç adamın aşiretine yürür ve ayrı ayrı fasıl parasını alırlar. Daha sonra kadının kocası kendine ihanet ettiği için karısının aşiretinden bir miktar para fasıl alır ve onu boşar.

24.

Adamın biri manava gidip iki kilo portakal alır. Manav portakalı tarttıktan sonra poşeti iyi niyetle iter gibi adamın önüne koyar. Buna sinirlenen adam “Ben it miyim ki sen önüme poşeti atıyorsun” der. Bunun sonucunda manavın aşireti adamın aşiretine bir miktar para fasıl öder.

25.

Araplar arasında misafire veya birine çay ikram edilirken sunma şekline çok dikkat edilir. Mesela çay kaşığı çay bardağının tabağına konulması ve çayın bardaktan taşması gerekir. Kaşık çay bardağının içine konulduğu zaman kendisine çay sunulmanın namusunda bir sorun olduğu anlamına gelir. A aşiretine mensup bir adam kendisine çok yakın olan arkadaşının evine gider. Arkadaşının oğlu, çay getirirken ona iyi niyetle kaşığı çayın için koyup getirir. Bunun sonucunda adam “Benim namusumda sakatlık yok” deyip onlarla kavga ettikten sonra aşiretini getirip arkadaşından bir miktar para fasıl alır.

26.

Kadının biri yeni araba kullanmayı öğrenir. Bir gün yavaş yürürken önüne aniden eşek tarafından çekilen ve üzerine genç bir kadın oturan bir arabaya çarpar. Çarpış sonucunda eşek ölürken genç kadın yalanır. Genç kadının aşireti sürücü kadının aşiretine gider. Müzakereler esnasında yaralı genç kadının aşireti ölen eşekleri için 40.000. ABD Dolarına muadil 50.000.000 Irak Dinarı fasıl ister. Sürücü kadın “Ya kızınız ölse ne kadar para isterdiniz?” diye cevap verir. Yaralı kadının aşireti «Kızımız ölse eşeğin ölümü kadar gam yemedik” der ve anılan parayı fasıl olarak alırlar.

27.

Çobanlıkla uğraşan A ve B aşiretlerine mensup iki aile arasında çekemezlik ve rekabet var. Bir gün A aşiretine mensup aile sabah kalktığı anda koyun sürülerinin hiçbirini bulamazlar. Her tarafı aramalarına rağmen akıbetleri ile ilgili bir sonuca varamazlar. Koyun satış meydanına gider ve orada satılan koyunları kontrol ederler. Aralarında kuyruğu kesilmiş bir sürü koyun bulurlar. Kendilerine ait olup olmadığına dair şüpheleri olur. Ama ellerinde bir delil olmadığı için bir şey yapamazlar. Aradan 10 yıldan fazla bir süre geçtikten sonra A aşiretine mensup bir delikanlı B aşiretine mensup bir delikanlı ile şamata yaparken B aşiretine mensup delikanlı ona “Sen fazla konuşma, ben koyunlarınızı çalıp kuyruklarını kestikten sonra gözünün önünde koyun pazarında satan B aşiretine mensubum” demesi üzerine iki aşiret arasında gerginlik yaşanır ve müzakereler sonucunda çalınan koyunların üç misil parası alınır ve B aşiretine mensup aile köyden kovulur.

28.

İki çocuk sokakta oynarken sürekli bir yaşlı adamın kapısını çalar ve kaçır. Bir gün iki çocuk kapıyı çalınca yaşlı adam onları yakalamak için peşlerinden koşar. Ancak yaşlı olduğu için yorulup yere düşünce osurur. Çocuklar da ona güler ve

yüksek sesle sokakta osurgan diye bağırlar. Bütün sakinler yaşlının osurduğunu öğrenmiş olur. Bunun üzerine yaşlı adam çok üzölür. Yaşlı adamın çocukları bu durumu öğrenince aşiretlerini iki ayrı aşirete mensup olan iki çocuğun aşiretleri üzerine götürür ve her iki aşiretten büyük miktarda para fasıl alırlar.

29

Işıklarda trafiğin seyrini tanzim eden trafik memuru, kırmızı ışığa uymayan bir taksiye ceza yazmak üzere plaka numarasını elinde tuttuğu not defterinde yazar. Taksici trafik memurunun ne yaptığını görünce, arabasından iner ve onunla kavga eder. Daha sonra arabasına binip olay yerinden elini kolunu sallayarak ayrılır. Yaklaşık on beş dakika sonra yanına beş altı adam getirir, trafik memurunu öldürmekle tehdit eder ve aşiretini getirmek için ona atva verirler. Birkaç gün sonra trafik memuru mecburen aşiretini taksicinin aşireti yanına götürür ve suçsuz olmasına rağmen birkaç milyon Irak Dinarı fasıl öder.

30

Final sınavlarında gözetmenlik yapan öğretmenin biri, bir öğrencinin kopya çektiğini görünce onu sınavdan çıkarır. Yarım saat sonra öğrenci yanına birkaç adam getirip sınav merkezini basar ve anılan öğretmeni iyice dövdükten sonra öldürmekle tehdit eder ve aşiretini getirmek için ona atva verirler. Birkaç gün sonra zavallı öğretmen aşiretini kopyacı öğrencinin aşireti yanına götürür ve birkaç milyon Irak Dinarı fasıl öder.

Değerlendirme ve Sonuç

Irak'ın toplum yapısında aşiretler çok önemli bir konuma sahiptir. Aşiretler Irak'ın tarihi boyunca hep devlete destek olmuş; güven, istikrar ve huzurun sağlanmasında büyük bir rol oynamışlardır.

Eski rejimin düştüğü 9 Nisan 2003 tarihinden bu yana terör olaylarından dolayı Irak'ta bir türlü güvenlik ve istikrar sağlanmamıştır. Bu durum da devletin güvenlik teşkilatının zayıf bir konuma düşmesine yol açmıştır. Bu yüzden insanların çoğu kendi ve ailelerinin hayatını gelebilecek tehlikelerden korumak amacı ile mensup oldukları aşirete sığınma yoluna başvurmuşlardır. Aşiretlerin çoğu kimsenin hakkını yemeden yaşanan sorunları akılcıca çözmeye çalışmışlardır.

Bu sırada aşiretin namını ve adını kullanan sahte aşiret şeyhleri meydana gelmiş; bir büyük aşirete mensup olduklarını söyleyerek küçük olayları büyüterek karşı taraftan para almaya çalışırlar. İşte bu ortam söz konusu anlatıların oluşmasına ve halk arasında yayılmasına zemin hazırlamıştır. Bununla birlikte küçük olaylardan para kazanmaya çalışan aşiret fırsatçıları da ortaya çıkmıştır. Anlatıların büyük kısmı da söz konusu fırsatçıların yaptıkları etrafında cereyan etmektedir.

Anlatıların bir kısmı gerçek olarak yaşanmışsa da halk arasında sözlü olarak dilden dile anlatılınca üzerinde ilaveler yapılmıştır. Bununla birlikte olayla ilgili anlatı halk arasında abartılarak anlatılınca farklı bir boyut kazanmıştır.

Burada şunu belirtmek yerinde olur. Özellikle son zamanlarda aşiretçilik ve fasıl olayları Irak'ta hayatın her safhasında karşımıza çıkmaktadır. Bunun sebebi yukarıda da belirtildiği gibi güvenlik, terör, iş savaşı ve diğer mesele ve sorunlardan ötürü devlet otoritesinin zayıf düşmesine bağlanabilir.

Sözlü ve yazılı kültüre dayalı edebi ürünlerin bir kısmının, toplumsal ve kişisel baskılardan kaçış ya da söz konusu baskılar nedeniyle ifade edilemeyen hususların dile getirilmesi gibi amaçlarla ortaya çıktığı bilinen bir husustur (Küçük 2015:1159).

Tespit edilen anlatılarda, dinleyiciyi dikkatli davranmaya, tanımadığı insanlarla hiçbir şekilde temas kurmamaya, her türlü kavgalardan uzak durmaya, iyi niyetle başkasına yardım ederken dikkatli olmaya, eline, koluna, diline ve ağzından çıkan sözlere hakim olmaya, anlamadığı davranışları yapmamaya, anlamadığı sözleri söylememeye davet etmek için çağrıda bulunmaktadır..

Anlatılarda sürekli haklının yanında yer alan, hakkı savunan ve adaleti sağlamaya çalışan asil aşiretler, zalim, kandırıcı, fırsatçı bir konuma getirilmeye çalışmaktadır.

Anlatıların içeriği bir bakıma Karakuşi hikayeleri de bize andırmaktadır. Yalnız oradaki durum bu anlatılardan farklıdır. Orada hükmü veren bir şahısken (Karakuş) burada hükmü veren aşiretlerdir. Ayrıca orada verilen hüküm türü çeşitlik arz etmektedir. Burada ise hüküm genellikle para ödemektir. Bununla birlikte bu tür anlatılarda masum, suçsuz, iyi niyetli insanların düşürüldükleri cezalı durumları üzerinde durulurken Karakuşi hikayelerinde hakimin yani Karakuşun verdiği tuhaf, ilginç hükümler söz konusudur.

Bu tür anlatılar yüksek tahsillisinden okur yazarlığı olmayan insanlara kadar toplumun her kesimi tarafından anlatılmaktadır.

Kaynakça

ABDULMUHSİN(1995), Tamir, *Mavsuat el-Aşair El-İrakiye*, Bağdat: El-Safa ve el-Merva Matbaası,.

AKTAY, Ferhat (2005), *Hakkari Örneğinde Aşiret, Cemaat ve Akrabalık Örüntülerinin Modernleşme ve Kırsal Çözülme Sürecindeki Siyasal ve Toplumsal Sonuçları*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.

ARTUN, Erman (2014), *Ansiklopedik Halkbilimi/ Halk Edebiyatı Sözlüğü Temimler- Motifler-Kavramlar*; 1. baskı, Karahan Kitabevi, İstanbul.

ATEŞ DURÇ, Safiye (2009), *Türkiye'de Aşiret ve Siyaset İlişkisi: Metinan Aşireti Örneği*; Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

EL-AZZAVİ, Abbas (2014), *El-Aşair el-İrakiye*. Bağdat.

El-Tahir, Abdulcelil, *El-Aşair El-İrakiye* (1972), Beyrut: Dar lüban Matbaası,.

BATUR, Suat (1998), *Açıklamalı Örnekli Türk Halk Edebiyatı*, Altın Kitaplar, İstanbul.

EBİNÇ, Sait (2008), *Doğu Anadolu Düzeninde Aşiret, Cemaat, Devlet* (1839-1950), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

EMİROĞLU, Kudret, AYDIN, Suavi (2003), *Antropoloji Sözlüğü*,: Bilim ve Sanat, Ankara.

HAMZA, Abdullatif, *Hukum Karakuş* (1982),: Dar el-Hilal Kurumu Yayınları, Beyrut.

KÜÇÜK, Abanoz (2015), “Giresun Yöresi Kemençecilik Geleneği ve Bu Bağlamda Ortaya Çıkan Türkülerin İşlevleri”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* Sayı: 4/3, s.1149-1165,.

ÖZER, Ahmet (1998), *Modernleşme ve Güneydoğu*,: İmge Kitabevi Yayınları, Ankara

TAHİR, Hüseyin Adnan (10 Haziran 2015), “Davrül Aşire fi Tesis el-devle el-irakiye el-hadise”, <http://mcsr.net/news13>,

Komisyon, *Türkçe Sözlük* (2005),: Türk Dili Kurumu Yayınları, Ankara.

Kaynak Kişiler

Lamya İyal, 1979 Divaniye doğumlu, yüksek lisanslı öğretim üyesi

İptisam İraybi, 1980 Bağdat doğumlu, yüksek lisanslı öğretim üyesi

Ali Sabır, 1972 Bağdat doğumlu, fakülte mezunu

Ekrem Macit, 1966 Bağdat doğumlu, lise mezunu

Abbas Taki Musa, 1976 Bağdat doğumlu. Lokantacı

Ziya Kamil ALi, 1968 Bağdat doğumlu, taksi şoförü

Ala Aziz Ali, 1984 Bağdat doğumlu, taksi şoförü

Haydar Sabir, 1987 Bağdat doğumlu polis

Hudayyır Akil, 1958 Bağdat doğumlu, belediye memuru

Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 12.09.2016
Yayın Kabul Tarihi: 10.12.2016

Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Metinlerindeki Bağdaşıklık Görünümleri

The Prospect Of Coherence (Cohesion) In Written Expression Texts Of Turkish Learning Foreign Students

Doç. Dr. Mehmet KARA *
Öğr. Gör. Adem KUTLU **

Öz

Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 12 farklı ülkeden gelmiş ve B1 seviyesini bitirmiş 20 öğrencinin yazılı anlatım metinlerinde, bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri araştırılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerle paragraf yazma çalışması çerçevesinde 4 haftalık süreyle günlük yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiş ve oluşturulan yazılı metinlerdeki bağdaşıklık araçlarının neler olduğu, yazılan metinlerde yer alan bağdaşıklık unsurlarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler tarafından ne oranda kullanıldığı incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre, öğrencilerin metinlerde kullandığı bağdaşıklık unsurları arasında en yüksek oranın gönderim ögelerine ait olduğu görülmüştür. İkinci olarak bağlama ögeleri, üçüncü olarak ise eksilteli anlatımın kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra incelenen metinlerde değiştirim ögesinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Bağdaşıklık, Metindilbilim, Yabancılar Türkçe Öğretimi

* Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, mehmeta@gazi.edu.tr

** Kara Harp Okulu, Temel Bilimler Bölümü, akutlu@kko.edu.tr

Abstract

In this study, the level of using the tools of coherence in the written expression texts of the 20 students was investigated. The students in the study came from 12 different countries learning Turkish language as foreign language and completed B1 level.

In this context, daily writing activities in the frame of paragraph writing were implemented for 4 weeks, and it was investigated that what kind of coherence tools in written texts were used. Besides, it was attempted to examine how the elements of cohesion in written texts were used by students who learn Turkish as a foreign language. According to the results of the study, it was seen that the highest proportion of the coherence (cohesion) elements used by the students in the texts belonged to the sending element. Secondly, it is determined that the coherence elements are used, and thirdly declining expression is used. Besides, it is concluded that there is no substitution factor in the analyzed texts

Keywords: Coherence, Discourse Analysis, Turkish as second language

Giriş

Yabancı bir dilin öğrenilmesi sürecinde yazma becerisinin diğer dil becerilerine oranla daha sonra kazanıldığı uygulamalar ve gözlemler sonucu bilinmektedir. Alan yazında yapılan araştırmalarda ve anketlerde de bu sonucun ortaya çıktığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak ise yazma becerisinin öğrenilen dile ait yeterli girdi ve birikime en fazla ihtiyaç duyulan beceri olmasıdır. Dil öğrencisi bu anlamlı girdileri ancak bol okuma ve dinleme eğitimi ile elde edebilecektir. Bir nevi yazma becerisinin önceki aşamaları, okuma ve dinleme sürecidir. Bazı çalışmalarda, yazma becerisini bol pratik yapmak suretiyle meleke haline getirilmesi istense de pratikler kısa süreli belleği işgal etmekten öteye geçmeyecektir. Bu yüzden bir havuzun taşmasını beklemek için önce doldurmak gerekmektedir. Bu havuza akan su “okuma ve dinleme” ise bu havuzdan taşanın da yazma veya konuşma olması muhtemeldir.

Özellikle lisans okumak üzere dil eğitimi alan öğrencilerin, mutlak suretle yapılandırılmış ve iyi kurgulanmış metinlere ihtiyaçları olacaktır. Öğrenci yazma çalışması yaparken dile ait tüm unsurları bir bütün hâlinde kullanmaya ihtiyaç duyacaktır. Düşüncelerini yazıya aktarırken hedef dile ait oluşturduğu düşünce dünyasından yardım alacak, kelime-cümle-metin ilişkisini kuran dilbilgisi birikimini de kullanarak yazacağı yazıyı anlamlı ve tutarlı bir metin haline getirecektir. İşte öğrencinin metninin anlamlı olmasını sağlayacak unsurlar metinsellik ölçütleridir.

Metin, “Kendisini meydana getiren cümleleri birbirlerine “bağdaşıklık ve tutarlılık” ölçütleriyle bağlanarak bir anlam bütünlüğü oluşturulmasıyla meydana gelen, belli bir amacı olan, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılan yazılı veya

sözlü dilsel bir üründür.” (Onursal, 2003: 6). Tanımda yer alan ifadeye göre bir metnin yapısı ve anlamı mutlaka bir bütünü meydana getirmelidir. Alan yazın çalışmalarına bakıldığında bağdaşıklığın, metnin dil bilgisel/yüzeysel yapısını inceleyen, tutarlılığın ise metnin anlamsal boyutunu/derin yapısını inceleyen ölçütler olduğunu söyleyebiliriz.

Metin Dilbilimi; Yazılı ve sözlü bir metni yapan nitelikleri, metnin oluşturulmasında kullanılan iç yapı ve dış yapıyı, prensipleri, metni daha anlaşılır ve akılda kalıcı kılmayı sağlayan nitelikleri belirlemeye çalışan bilim dalı, modern belagat, kompozisyon bilimidir (Coşkun, 2005: 9). Bu çalışmadaki bağdaşıklık olgusu, bir metni oluşturmada yararlanan ve o yazınsal metne bütünlük sağlayan en temel ölçütlerden birisidir. Bağdaşıklığın yanı sıra bir metinde var olması gereken dört farklı ölçütten de söz edilir. Bu ölçütler bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık ve kabuledilebilirlik, bilgisellik, durumsallık ve metinlerarasılık ölçütleridir (Ülper, 2011: 850).

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Yazılı Anlatım

Dil, iki temel beceri üzerine kurulmuş dört alt beceriyi kapsamaktadır. Bu beceriler arasında en karmaşık zihinsel süreçleri bir araya getiren beceri ise yazmadır. Bu sebeple dilin doğru öğretilmesi için bu karmaşık yapıları barındıran yazma becerisinin gereksinimlerini öğretmek gerekmektedir. Bu gereksinimler metni anlamlandırmaya ve bir arada tutmaya yarayan bağdaşıklık ve tutarlılıktır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisini geliştirme sürecinde zor bir süreçten geçmektedirler. Zira iyi bir yazma çalışması için yeterli girdi alınmış, hedef dile ait kültür ortamından beslenilmiş ve o dile ait kelime dünyasını bir arada sunan okuma çalışması yapılmış olmalıdır. Öğrencinin yeteri kadar girdi almadan (dinleme- okuma) çıktı ortaya koyması (konuşma- yazma) güçtür. Bu nedenle eğer dil becerilerinin sağlıklı ve birlikte geliştirilmesi isteniyorsa öncelikle girdinin yeterli ve anlaşılır olması şarttır (Kutlu, 2015: 24).

Yabancı dil öğrencisi yazma becerisini geliştirebilmesi için öncelikle hedef dilde düşünebilmeli, düşüncelerini kendi dilinden bağımsız olarak hedef dilde yazıya aktarabilmelidir. Bunun gerçekleşebilmesi içinse hedef dilin düşünce dünyasını yansıtan hikâye ve okuma metinlerinden yararlanmalıdır. Bir yazma çalışmasında ihtiyaç duyulan en temel bileşen dil bilgisel yapılarıdır. Zira dilbilgisi tamamlayıcı ve bütünlleştirici bir görev üstlenmektedir. Bağdaşıklık unsurlarının varlığı da tam olarak burada işe yaramaktadır.

Yazma becerisi öğrenciye kazandırılırken öğrencilerin hedef dile ait okuma ve dinleme çalışmaları ile dilbilgisi kazanımları oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenciler ile yapılan ders dönütleri konuşmalarında dilbilgisini okuma yaparak daha iyi anladıkları tespit edilmiş ayrıca daha fazla okuma çalışması yapanların daha iyi düşünebilme ve cümle yapılarını daha iyi kurabildikleri görülmüştür. Bu sebeple bir yabancı dil öğrencisinin bağdaşıklık araçlarını daha iyi kullanabilmesi

için hedef dile ait düşünce dünyasının oluşması ve bu dünyayı yazıya aktarırken de o dile ait dil bilgisel yapılara hâkim olması gerekmektedir.

Ana dilinde yazma çalışması yaparken düşünce dünyasından dilediği kelime veya kavramı kolayca seçebilen yabancı dil öğrencisi, aynı kolaylığa yabancı dilde yazma çalışması yaparken sahip olamaz. Bu sebeple hedef dile ait birikim yapmadan önce üretim beklemek çok mümkün değildir. Bu üretimi yapabilmek için de yazma çalışmasından önce bol okuma ve dinleme yapmanın gerekliliği, yapılan ders gözlemleri sırasında tespit edilmiştir.

Türkçeyi ilk defa yabancı dil olarak öğrenen bir öğrencinin yazma(üretim) çalışması sürecine geçebilmesi için yerine getirmesi gereken bazı aşamalar bulunmaktadır. Bu kapsamda öncelikle anlama becerileri üzerinde yoğunlaşmak suretiyle yeterli girdi sağlamak, fosilleşmeyi yani yanlış girdiyi önlediği gibi, hedef dile ait bilgi birikimi ve kazanımların daha sağlıklı yürütülmesine olanak sağlayacaktır. Yeterli dinleme ve okuma ile oluşturulan bu girdi havuzundan yazma gibi karmaşık süreçlerin bir araya getirildiği beceriye kelime seçme cümle oluşturma ve metin yazma daha kolay olacaktır. Bu aşamadan sonra yazma becerisinde temel seviyeden ileri seviyeye geçiş yapılırken aşağıdaki basamaklar kullanılmaktadır.

a. Alfabe Öğretimi: Yazma çalışmasının ilk aşaması alfabenin yazılması ve öğretilmesidir. Özellikle Latin alfabesi kullanmayan ülkelerden gelen öğrencilere alfabenin öğretilmesi hususu önem taşımaktadır. Alfabenin yanı sıra Türkçe ses bilgisinin de farkındalığının oluşturulması gerekmektedir.

b. Kelime Öğretimi: Harf/ses temelli öğretimin ardından kavramların yazılı karşılığı olan kelime öğretimine geçiş esastır. Kelime öğretimi esnasında özellikle görsellerin kullanımı ile eş/zıt anlam, soyut/somut anlamdan da yararlanılabilir.

c. Cümle Öğretimi: Cümle öğretiminde dikkat edilmesi gereken noktaların başında Türkçe söz dizimi gelmektedir. Bunun yanı sıra eklerin kullanımı da dikkat edilmesi gereken diğer noktadır.

d. Paragraf/Metin Öğretimi: Özellikle orta seviyeden itibaren üzerinde durulması gereken bir öğretimdir. Dil bilgisel ve anlamsal bir bütünlük oluşturma, düşünce dünyasını belirli bir sıraya göre yazıya aktarma işlevlerini yerine getirmede önemlidir.

Tüm bu aşamaların ardından paragraf yazabilecek seviyeye gelmiş bir yabancı dil öğrencisi için anlamlı ve tutarlı bir metin yazabilme asıl hedeftir. Anlamlı ve tutarlı bir metin oluşturmak için gerekli olan en temel ölçüt ise şüphesiz bağdaşıklıkta. Dil bilgisel yapı ile örülmemiş bir metin anlamsal olarak yeterli değildir. Bir metindeki uyumu sağlayan dilsel öğeler, hem bölümlerin kendi içlerinde, hem de bölümler arasında dil bilgisel, sözdizimsel, anlamsal ve mantıksal bağlantılar kurulmasına yardımcı olurlar. Bağdaşıklık sağlayan dilsel öğeler metnin bir anlam bütünlüğü olarak algılanmasını sağlar. (Onursal, 2003: 121-131).

Bağdaşıklık Ölçütleri

Metindilbilimi, yedi ölçütü kendine konu edinir. Bunlar: bağdaşıklık, tutarlılık, niyetlilik, metin içi ilişki, bilgi vericilik, benimsenirlik ve durumsallık'tır. Öte yandan, metindilbilimsel ölçütlerden bağdaşıklık ve tutarlılık metindilbilimsel incelemelerde ana yapıyı ortaya koymada en çok başvurulan ölçütlerdir (Özkan, 2004:170). Bir metnin dış şekillerinin; cümle ve paragraflarının dil bilgisi açısından birbirine bağlı oluşu, yani dil bilgisine ait yapıların, öğelerin birbiriyle bağıntılı olması bağdaşıklığı ifade eder (Karatay, 2010: 374).

Yabancı dil öğrencileri yazdıkları bir metinde bazen bir cümlede bazen de bir paragrafta metinbilimsel ölçütleri kullanırlar.

“(1)Mehmet uyandı. (2) Saatine baktı. (3) Kamuflajını giydi ve silahını aldı. (4) İçtimaya geç kalacağını düşünerek hızla koğuştan çıktı.(5) Komutan, ona nerede kaldın diye sordu.”

Yukarıdaki metinde, hem cümlenin kendi içinde hem de cümleler arasında bağdaşıklık ilişkileri oluşturulmuştur. İkinci cümlede yer alan “saatine” kelimesi aslında “Mehmet’in saati” anlamına gelmektedir. Art arda “Mehmet” dememek için ikinci “Mehmet” kelimesini kullanmaktan vazgeçmiştir. Burada değineceğimiz asıl nokta, “saati” kelimesinin “Mehmet’in saati” anlamına gelmesi, cümlede ortaya çıkan ilişkiye bağlıdır. Bağlam dikkate alınmazsa, “saati” kelimesi tek başına bir anlam ve bağlam ifade etmez. “Mehmet” kelimesi bağlamdan yola çıkarak cümleye yerleştirilir ancak cümlede yer almaz. Ayrıca ilk cümle ile sonraki cümleler arasında da benzer ilişkiler mevcuttur. Örneğin 2. ve 3. cümlede Mehmet ortak özne olarak görev yaptığı için tekrar edilmemiştir. 6. cümlede “o” zamiri, 1. cümledeki Mehmet’e gönderimde bulunmaktadır. Ayrıca 4. cümlede “İçtimaya geç kalacağını düşünerek” ve “hızla koğuştan çıktı” sözleriyle, “Mehmet İçtimaya geç kalacağını düşünerek” ve “Mehmet hızla koğuştan çıktı” denilmek istenmiştir. Sonuç olarak 5 cümleden oluşan bu metinde, cümleler arasında birçok ilişki bulunmaktadır.

Metinde yer alan bu anlamsal ve gönderimsel ilişkiler bağdaşıklığı oluşturmaktadır. Böyle bir metni yazabilen bir kişi, cümleler arasındaki ilişkileri kavramış ve çoğunlukla oldukça fazla bir okuma çalışması yapmış olmalıdır. Özellikle bu tür metinbilimsel ölçütleri kullanabilmek için çok fazla girdi almış ve okuma yapmış olmak, metin içerisinde yer alan bağlamı ve bağdaşıklık ölçütlerinin farkına varmayı kolaylaştıracaktır. Şayet okuma metinlerinden çok fazla yararlanamamış ve dil bilimsel yapıları hâkim olamamış bir öğrenci, birçok ifadenin tekrar edildiği basit zamanlı yapılar kullanarak metin yazmaya çalışacaktır. Bağdaşıklık ölçütlerini kullanmak suretiyle metinde yer alan öğeler, sıkıcı bir şekilde mükerrerliğe düşmek yerine, diğer öğelere bağlı olarak bağlamsal hâle getirilecektir.

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü üzere metin içerisinde bağlamı oluşturan bağdaşıklık, bunu dilsel öğeler ile gerçekleştirir. Bu öğeler hem metin içindeki bölümlerin kendi içinde ve hem de diğer bölümler içinde mantıksal bir uyum sağlarlar (Çoban, 2012: 41).

Karatay (2010: 374)'ın aktardığına göre (Halliday ve Hassan 1976; Demircan, 1986; Altunkaya, 1987; Aktaş, 1996; Günay, 2007; Koç, 1992: 275-296; İşsever, 1995; Özkan, 2004: 167-182) araştırmacılar bağdaşıklık öğelerini 5 başlıkta ele alır. Ayrıca Coşkun (2005: 99), Türkçedeki bağdaşıklık ölçütlerini; Gönderim, değiştirim, eksiltile yapı, bağlama öğeleri ve kelime bağdaşıklığı olarak ele almıştır. Bu çalışma da Coşkun (2005: 99)'un kullandığı bağdaşıklık ölçütleri ele alınarak incelenmiştir. Ancak kelime bağdaşıklığı tek başına ayrı bir bağlamda yer aldığı için çalışmamızın dışında tutulmuştur.

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen, 12 farklı ülkeden gelmiş, B1 seviyesini bitirmiş yabancı öğrencilerin yazılı anlatım metinlerindeki bağdaşıklık araçlarının neler olduğunu ve bu bağdaşıklık unsurlarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler tarafından ne oranda kullanıldığını incelemektir.

Yöntem

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 12 farklı ülkeden gelmiş 50 öğrenciye özellikle B1 seviyesinden başlanarak üretime dayalı yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Bu çalışmalar neticesinde elde edilen öğrenci günlüklerindeki metinler nitel araştırma yönteminden doküman incelemesi yapılarak tespit edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre dokümanlar, nitel araştırmalarda araştırmacıya ihtiyacı olan veriyi, gözlem ve görüşme yapmaya ihtiyaç duymadan sunabilir. Bu kapsamda ilgili metinler bağdaşıklık ölçütleri temel alınarak incelenmiş, ortaya çıkan bağdaşıklık görünümleri ise oranları göz ününde bulundurularak analiz edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 12 farklı ülkeden gelmiş 50 öğrenci evren olarak kabul edilmiş, bu öğrenciler arasından rastgele seçilen 20 öğrenci ise örneklem olarak seçilmiştir.

Verilerin Toplanması

B1 seviyesini bitirmiş bu öğrencilerin yazılı anlatım metinlerindeki bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri araştırılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerle paragraf yazma çalışması çerçevesinde günlük yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiş ve 4 haftalık süreyle uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen tüm metinler tek tek incelenmiştir. İnceleme sonucunda tespit edilen bağdaşıklık görünümleri bu alanda çalışan bir başka okutmana incelenmiş ve kontrol ettirilmiştir. Veriler bilgisayar ortamında oranlarına göre tasnif edilmiş ve kullanım oranları tablo haline getirilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Tablo 1: Öğrenci günlüklerinde yer alan bağdaşıklık görünümleri

BAĞDAŞIKLIK ARAÇLARI	ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNDEN
1. GÖNDERİM	
1.1. Zamirler	
1.1.1. Şahıs Zamirleri	<p>*Yaşlı bir beyefendi dikkatimi çekti. Yavaş yürüyerek onu izlemeye başladım. (JM-Kazakistan)</p> <p>*Bu yüzden ona gidip sordum.(SA- Ürdün)</p> <p>*O yüzden sadece ona gülümseyip yürümeye devam ettim.(SS-Kore Cumhuriyeti)</p> <p>*Şu an ben aşkımla konuşuyorum yani o ölmüş ama hala onu seviyorum. (SS-Kore Cumhuriyeti)</p> <p>*Sonra amcanın torunu geldi ve onlarla vedalaştım. (SK-Kırgızistan)</p> <p>*Onu sanki 100 yıldır tanıyor gibi hissettim. (BK- Kazakistan)*</p>
1.1.2. Dönüşlülük Zamiri	<p>*Ben kendimi tutamadım ve sert bir şekilde elinden tuttum. (JM-Kazakistan)</p> <p>*... ve kendi kendime söz verdim. (NS Kırgızistan)</p> <p>*... yaşlı adam sahtekârmış, kendi çok sağlam insanmış. (BB-Kırgızistan)</p> <p>*Çok yaşa oğlum, kendim gidebilirim dedi.(NS-Kırgızistan)</p> <p>*Sence ben kendi kendime deliriyorum mu acaba? (SS-Kore Cumhuriyeti)</p> <p>*Bu trende kendi sevgilisini Fatma'yı buldu. (BK- Kazakistan)</p> <p>*... içki içerek kendimi kaybettim. (ZK- Kazakistan)</p> <p>*Ben kendimi tanıttım o da kendini tanıttı. (DB- Kırgızistan)</p>
1.1.3. İşaret Zamirleri	<p>*Kırgızistan'dan gelip burada okuyorum diye anlattım. (SK-Kırgızistan)</p> <p>*Aniden araba çarptı. Hemen oraya gittim. (MM- Bosna Hersek)</p> <p>*Biraz yürüdükten sonra bir kafeye geldik ve beni oraya davet etti. (DB- Kırgızistan)</p> <p>*İstanbul çok güzeldi. Orada birkaç köprüleri, Ayasofya'yı ve diğer harika binaları gördüm. (BK- Kazakistan)</p>

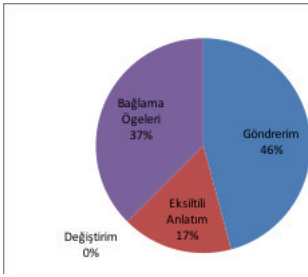
1.1.4. İlgı Zamiri	*Yaşlı adama yardım etmedim ve kolum kırıldı. Şimdi biliyorum ve bir dahakine yapmayacağım.(TD- Bosna Hersek)
1.2. İşaret Sıfatları	*Van'da yaşayan bir Kırgız ile tanıştım. O gün benim için çok heyecanlıydı. (SK-Kırgızistan) *Annem öldü. O günden sonra her şey kötü devam etti.(İC-Arnavutluk) *İçki içerek kendimi kaybettim. Bu hatadan sonra hemen kendimi toparladım. (ZK- Kazakistan) *insanların hayatında önemli şeyler var. Bazen onları unutuyoruz. (ZK- Kazakistan) *Niçin insanlar mutlu değil. Onu düşünürken sokakta oturan dedeyi gördüm. (AK- Kırgızistan)
1.3. Karşılaştırma	-----
2. EKSİLTİLİ ANLATIM	
2.1. Cümlelerin Düşürülmesi	*Her gün dedenin yanına gidiyordum. Dede daha mutlu oluyordu aynı zamanda bende.(mutlu oluyordum) (TT- Bosna Hersek) *Ben bu hayatta hepsini gördüm, kötüsünü de iyisini de.(gördüm) (AK- Kırgızistan)
2.2. Ortak Ögelerin Düşürülmesi	*Saatin ancak bir tane yıpranmış düğmesini fark ettim. (Saatin) Başka bir tuhafılığı yoktu.(JM-Kazakistan) *Onun belgeleri yanında olmadığı için (Onun) yanında kalmaya mecburdum.(AN-Kazakistan) *Onun yanına gittim (Onun) elinde bir çanta vardı.(SK-Kırgızistan) *(Benim) Babam ve (Benim) annem geçen yıl öldüler. (MM- Bosna Hersek)
2.3. İsim Tamlamalarında Tamlayanın düşürülmesi	*(Benim) Annem gelip kapıyı açtı.(SA-Ürdün) *Hatırladım da (Benim) dedem ile konuşmalıy iki ay olmuş.(NS-Kırgızistan) *Burada yani Ankara'da (onun) torunu öğrenciymiş. (SK-Kırgızistan) *15 yaşındayken (onun) ailesini kaybetti. (BK- Kazakistan)
2.4. Eklerin Düşürülmesi	*Dışarıdaki insanlar çok mutluydu. (AK- Kırgızistan)
3. DEĞİŞTİRİM	
3.1. İsme Dayalı Değişirim	-----

3.2. Fiile Dayalı Değişirir	-----
3.3. Cümleye Dayalı Değişirir	-----
4.BAĞLAMA ÖGELERİ	
4.1. Ekleyici	<p>*O ihtiyarın elindeki pahalı saat ve yanında küçük bir zarf vardı. (JM-Kazakistan)</p> <p>*Ama işimden dolayı eşim ile pek gezemiyorduk hatta Kızılay'da hiç gezemedik. (SS-Kore Cumhuriyeti)</p> <p>*Günümüzde televizyon insan hayatına hem faydalı hem zararlı. (MM- Moritanya)</p> <p>*O kadar yükseklikten bakınca İstanbul kadar büyük şehirler bile küçük gözüküyor. (BK- Kazakistan)</p>
1.3 Ayırt Edici	*Yurt dışında okumayı teklif ettiler. İki seçeneğim oldu, ya Türkiye ya da Rusya. (BK- Kazakistan)
4.3. Zıtlık Bildiren	<p>*Ardından gidip onu aradım ama bulamadım. (JM-Kazakistan)</p> <p>*Aşk bitmez ama hayat biter diye düşündüm. (SS-Kore Cumhuriyeti)</p> <p>*Ben ona yardım etmek istedim ama o bana yardım etti. (AA- Somali)</p> <p>*Aslında hiç tanımadığım kişilerden çok utanırım ancak bu yaşlıdan hiç çekinmedim.(BK- Kazakistan)</p>
4.4. Zaman-Sıralama Bildiren	<p>*Kahvaltı yaptıktan sonra yaptığım her şeyin dün yaptıklarımın aynısı olduğunu fark ettim. (JM-Kazakistan)</p> <p>*Cihan abiyle mezun olduktan sonra hiç buluşmadık.(BS-Moğolistan)</p> <p>*Ben gitmeden önce o bana teşekkür ederim oğlum dedi. (TT- Bosna Hersek)</p> <p>* Her gün dedenin yanına gidiyordum. Dede daha mutlu oluyordu aynı zamanda bende. (TT- Bosna Hersek)</p>
4.5. Koşul Bildiren	Eğer düğmeye basarsan vakti durdurursun. (JM-Kazakistan)
4.6. Açıklama Bildiren	<p>*Şuan ben aşkımla konuşuyorum yani o ölmüş ama hala onu seviyorum. (SS-Kore Cumhuriyeti)</p> <p>*Burada yani Ankara'da torunu öğrenciymiş. (SK-Kırgızistan)</p> <p>*belli bir iktidar ve nüfus insanı değiştirir. Yani parayı bir güç olarak edersek, miktarına bağlı bize çeşitli fırsatlar verir.(JM- Kazakistan)</p>

4.7. Örnekleme Bildiren	Çocukların çoğu sağlıklı bir aile ortamına sahip değil. Örneğin Kerem, annesi ve babası boşanmış bir çocuk.
4.8. Sebep Sonuç İlişkisi Kuran	*Yaşlı adam çocuğu gitmesin diye evine davet etti. (BB-Kırgızistan) *... ama eşim trafik kazasından dolayı öldü. (SS-Kore Cumhuriyeti)

Metinlerde yer alan bağdaşıklık araçlarının kullanım oranları belirlenmiştir. Tablo 2’de öğrencilerin metinlerinde var olan bağdaşıklık kullanım oranları verilmiştir.

Tablo 2: Metinlerde yer alan bağdaşıklık Ögeleri

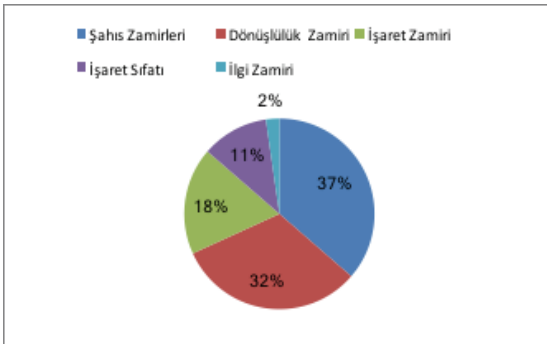


Yukarıdaki tabloya göre metinlerde kullanılan bağdaşıklık ögeleri %48 oranla gönderim, %40 oranla bağlama ögeleri, %17 oranla eksilti anlatım olarak karşımıza çıkmış, incelenen metinlerde değiştirim ögelerine rastlanmamıştır. Bu verilere göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin en çok gönderim ögelerini kullandığını görmekteyiz. Değiştirim ögelerine

hiç yer verilmeyişi ise göze çarpan bir diğer noktadır.

Değiştirim ögelerine yer verilmeyişinin sebebi için Coşkun (2005: 76) çalışmasında, Türkçede değiştirmenin yerine pek çok alternatifli söyleyiş olduğu ve bu nedenle Türkçede değiştirim kullanımının diğer bağdaşıklık ögelerine göre daha az olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca araştırmacı çalışmasında, önce yapılan çalışmaların da (Uzun, 1995; Karabağ ve İşsever, 1995: 221-235) bu görüşünü desteklediğini ifade etmektedir.

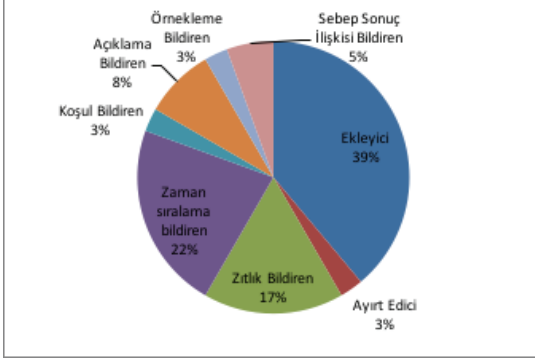
Tablo 3: Gönderim ögelerinin kullanım oranları



Yukarıdaki gönderim tablosuna göre metinlerde kullanılan gönderim ögeleri %37 oranla şahıs zamiri, %32 oranla dönüşlülük zamiri, %19 oranla işaret zamiri ve %12 oranla işaret sıfatı %2 oranla ilgili zamiri olarak karşımıza çıkmıştır. Öğrencilerin dil yapısı içerisinde en sık kullandığı

öge şahıs zamirleri, dönüşlülük ve işaret zamirleridir. Bunun sebebi olarak ise daha kolay bir anlatım sunması ile mükerrerliği azaltmak olarak söylenebilir.

Tablo:4 Bağlama ögelerinin kullanım oranları



İncelenen metinlerdeki bağdaşıklık araçlarına bakıldığında en çok kullanılan ikinci unsur %40 oranla bağlama ögeleridir. Yukarıdaki tabloda ekleyici bağlama ögeleri %39, zaman sıralama bildiren bağlama ögeleri %22, zıtlık bildiren bağlama ögeleri %17, açıklama bildiren bağlama ögeleri %8, sebep sonuç ilişkisi kuran bağlama ögeleri %5, ayırt edici, koşul

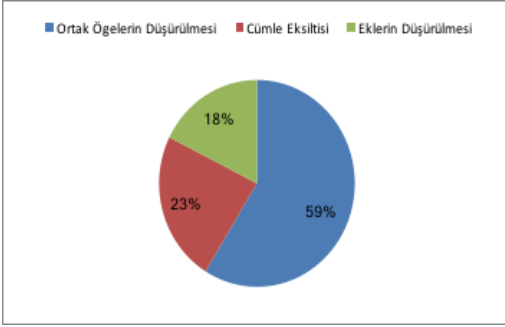
bildiren ve örnekleme bildiren bağlama ögelerinin oranları ise %3'er olarak karşımıza çıkmaktadır.

En çok kullanılan bağlama ögeleri ekleyici, zaman sıralama bildiren ve zıtlık bildiren ögelerdir. Ana dili eğitimindeki yazma çalışmalarında yoğun olarak kullanılan bağlama ögelerinin, yabancı dil öğretiminde de aynı yoğunluğa yakın olarak kullanılması, yazma çalışmalarının ana dilde de yabancı dilde de bir birikim ve girdi istediğini gösterebilir. Can (2012: 161)'in yaptığı çalışmada ana dili Türkçe olan ortaöğretim öğrencilerinin metin yazma çalışmalarında kullanmış oldukları bağlama ögelerinin oranları "ekleyici bağlama ögelerini" (% 42,53), "zıtlık bildiren bağlama ögesi" (% 13,81) olarak en çok kullanılan ilk iki bağlama ögesi olduğunu görmekteyiz.

Araştırmacının çalışması ile bu çalışmada ortaya çıkan bağlama ögelerinin kullanım oranları benzerlik göstermektedir. Öğrenciler bol okuma yapmak suretiyle okudukları metinde yer alan bağlamların zihinlerinde yarattığı girdiler sayesinde daha kolay yazma çalışması yapabilecektir. Ders gözlemlerinden elde edilen çıkarımlara göre öğrencilerin okuma anlama oranları arttıkça, bağdaşıklık ögelerine daha fazla yer verdikleri söylenebilir.

Çalışmada incelenen metinlerde değiştirim ögesinin olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili olarak ana dili yazma çalışmalarında değiştirim ögesinin sıkça kullanılmasına rağmen yabancı dil öğrenimi sırasında ortalama 600 saat dil eğitimi almış bu öğrencilerin gerekli dilsel yapıların bağlantılarını kuramamaları ve değiştirim ögesinin yerine diğer bağdaşıklık ögelerini kullandıkları çıkarımı yapılabilir.

Tablo:5 Eksilteli anlatım öğelerinin kullanım oranları



Tabloya bakıldığında ortak öğelerin düşürülmesi %59, cümle eksiltisi %23, eklerin düşürülmesi ise %17 olarak karşımıza çıkmaktadır. Metinlerde öğrencilerin en çok ortak öğelerin düşürülmesi yoluna gittikleri görülmektedir. Zira en temelden itibaren öğrencilerin şahıs zamirleri ve kişi eklerinin aynı görevi gördüğünü öğrenmeleri, onların bu bağdaşıklık unsurunu faz-

laca kullanmalarına imkân sağladığı söylenebilir.

**Onun yanına gittim. (Onun) Elinde bir çanta vardı.(SK-Kırgızistan)*

**(Benim)Babam ve (Benim) annem geçen yıl öldüler. (MM- Bosna Hersek)*

Yukarıdaki örneklerde de gördüğümüz ortak öğelerin temel seviyeden itibaren neredeyse hiç kullanılmadığı, yapılan gözlemler sonucunda ortaya çıkmıştır. Yabancı dil öğrencisi, bir metin yazma çalışmasında çok sık bir şekilde düşünce hayatına yönelip öğrendiği kelime ve dilsel yapıları zihninde harmanlayarak ortaya bir ürün çıkarmaya çalışmaktadır. Öğrencinin düşünce havuzunda ne kadar çok kelime kavram ve dil yapısı yer alırsa o havuzdan dilediğini metin yaratmada kullanabilecek, bu da metnin anlamsal ve yapısal bütünlüğünü daha da sağlamlaştıracaktır. Şu göz ardı edilmemelidir ki bir yabancı dil öğrencisi, ana dili Türkçe olan öğrencilerin metin yazma çalışmalarında olduğu gibi fazlaca bağdaşıklık unsurlarını kullanamayacaktır. Ancak bol okuma ve dinleme çalışmaları yapmak suretiyle zihnindeki *dil edinim cihazını*¹ harekete geçirecek böylece düşündüğü kavramları cümleler ile anlatabilecek, cümleleri paragraf haline getirirken ihtiyacı olan dilsel yapıları düzgün bir biçimde kurarak bir bütün olan metin yazma üretimini gerçekleştirebilecektir.

Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil öğrenen bir birey, yazılı anlatım çalışmalarında kullanacağı unsurların birçoğunu özellikle temel seviyede dinleme ve okuma becerisinden kazanırken ana dili Türkçe olan bir birey ise öncelikle doğduğundan beri edindiği dil malzemelerinden ve öğrendiği bilgilerden elde eder. Dolayısıyla yabancı dil öğrencisi ise hedef dile ait boş bir kâğıt olan zihnini çeşitli çalışmalarla dolu hâle getirmek

¹ Her insan doğuştan gelen bir doğal Dil Edinim Cihazına (Language Acquisition Device-DEC) sahiptir. Çocukların anadil ediniminde gösterdikleri başarının anahtarı bu cihazdır. Detaylı bilgi için bkz. IŞIK, A. (2000) The role of input in second language acquisition: more comprehensible input supported by grammar instruction or more grammar instruction? *ITL Review of Applied Linguistics*. 129:225-274

zorundadır. Bu nedenle okuma çalışmaları yazılı anlatımda bir üretim yapabilmek için önemli bir aşamadır. Yazma çalışmasında en önemli ihtiyaç şüphesiz kelime bilgisi ve dil bilgisel yapılara olan hâkimiyettir.

İnsan; okuma eylemi sayesinde kelime dağarcığını ve anlatım imkânlarını zenginleştirmekle birlikte okuduklarından hareketle bir metni nasıl oluşturulacağını da öğrenir (Karadeniz 2015: 2). Böylece öğrenci okuma ile metinde yer alan bağlamların ve bağdaşıklığın farkına varacak, bu da onun daha iyi bir yazılı anlatım çalışması yapabilmesine imkân sunacaktır. Yabancı dil öğretiminde bağdaşıklık öğelerini kullanmak, alıştırmaya yapmak suretiyle öğrenmeden çok farkına varmak ve bol okumak ile mümkün olacaktır. Burada dikkat edilmesi gereken diğer nokta ise, bağdaşıklığın olmazsa olmazı dilbilgisine hâkim olabilmek ve metinde yer alan cümlelerin koordinasyonunda aktif olarak kullanabilmektir.

Çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre, öğrencilerin metinlerde kullandığı bağdaşıklık unsurları arasında en yüksek oranın gönderim öğelerine ait olduğu görülmüştür. İkinci olarak bağlama öğeleri, üçüncü olarak ise eksilteli anlatımın kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra incelenen metinlerde değiştirim öğesinin olmadığı sonucuna ulaşılmış, bunun sebebi olarak ise ortalama 600 saat dil eğitimi almış yabancı dil öğrencilerinin gerekli dilsel yapıların bağlantılarını kuramamaları ve bunun yerine farklı bağdaşıklık öğelerini kullandıkları sonucuna varılabilir.

Keklik ve Yılmaz (2013: 152), Amerikalı 192 ilköğretim öğrencisinin metinlerini inceleyen Bae (2001: 51-88)'nin çalışmasında, öğrencilerin kelime bağdaşıklığından sonra en çok gönderim öğelerini (14,29) kullandığını tespit etmiştir. İkinci olarak bağlama öğelerini (5,18), üçüncü olarak eksilteli anlatımı (0,31) ve son olarak değiştirimi (0,10) kullandıklarını ifade etmiştir. Bu da araştırmacının bulduğu sonuçlarla bu çalışmaya ait bağdaşıklık kullanım ortalamalarının paralellik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Çalışmanın sonuçlarından hareketle dil öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile ilgili şu öneriler ileri sürülebilir:

Yazma eğitiminde öğrencilerin yazılı anlatımlarını geliştirmek için temel seviyede okuma ve dinleme çalışması yaptırılarak bilgi havuzu güçlendirilmeli, orta seviyeye kadar üretim isteyen yazma çalışmaları az olarak devam ettirilmelidir. Zira dolmayan bir havuzdan bilginin akması düşünülemez. Bu nedenle etkili bir yazma çalışması için okuma metinlerindeki bağlamlar ve bağdaşıklık görünümleri öğrencilere verilebilir.

Dil öğreticileri, öğrencilere, metni bir bütün haline getiren bağlama öğelerini cümle içinde, cümleler arasında ve paragraf oluştururken nasıl kullanmaları gerektiği hususunda uygulamalar yaptırılabilir.

Dil öğreticisi, öğrencilerinin metin yazabilmesi için en iyi örnek olan yine bir metin üzerinde çalışma yaptırabilir, metinde yer alan bağlamların ve dilsel yapıların fark ettirilmesi sağlanabilir.

Bu görüşü destekler mahiyette *Işık (2000)* ve *Sarı'nın (1996)* bir ortaöğretim kurumunda yaptığı araştırmada, lise öğrencilerinin hazırlık sınıfı boyunca 500 saat dinleme ve 3000-4000 sayfa arası okuma yaptıkları, konuşma/yazma ve gramer minimum ağırlık verdikleri gözlemlenmiştir. Nitekim gramer ağırlıklı normal müfredatı takip eden öğrencilerden daha başarılı oldukları araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Edinim yolunu takip eden öğrencilerin yalnızca dinleme ve okuma becerilerinde değil konuşma/yazma hatta gramer alanında bile daha üstün hâle geldiklerini ifade etmişlerdir (s. 35).

Ders gözlemleri sırasında yapılan öğrenci dönütlerinde dilbilgisini öğrenmenin çok okumak ile mümkün olabildiği bilgisini de göz ardı etmemek gerekmektedir. Zira metin, içerisinde düşünceyi, kelimeyi, cümleyi barındıran ve tüm bu unsurları bir müzikal şekilde bir arada tutan dil yapılarını da bünyesine alan bir anlatma sanatıdır.

Kaynakça

Can, R. (2012). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık ve Tutarlılık*, Gazi Ü. Doktora Tezi, Ankara.

Coşkun, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Gazi Ü. Doktora Tezi, Ankara

Çoban, A. (2012). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Oluşturdukları Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.

İŞİK, A. (2000) The role of input in second language acquisition: more comprehensible input supported by grammar instruction or more grammar instruction? *ITL Review of Applied Linguistics*. 129:225-274

Karadeniz, A. (2015). "Metin Dil Bilimi Temelli Metin Çözümlemesinin Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma ve Tutarlı Metin Oluşturma Becerilerine Etkisi" *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı:1, s. 1-17

Karatay, H. (2010). "Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi ile Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki" *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:13, s. 373-385.

Keklik, S., Yılmaz, Ö. (2013). "11. Sınıf Öğrencilerine Ait Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından İncelenmesi" *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, s. 139-157

Kutlu Adem (2015). "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ömer Seyfettin'in Kaşığı ve Perili Köşk Adlı Hikâyelerinin A1-A2 seviyesine Uyarlanması", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Onursal, İ. (2003). *Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık*, *Günümüz Dilbi-*

lim Çalışmaları. İstanbul: Multilingual Yayınları, Dilbilim Dizisi, s. 121-132.

Özkan, B. (2004). "Metindilbilimi, Metindilbilimsel Bağdaşıklık Ve Haldun Taner'in 'Onikiye Bir Var' Adlı Öyküsünde Metindilbilimsel Bağdaşıklık Görünümleri", Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13/1 (2004), 167-182.

SARI, R. (1996) "The effect of receptive skills on productive skills". Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. 9 Eylül Üniversitesi.

Ülper, H. (2011). "Öğrenci Metinlerinin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi". *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, s. 849-863

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yay. Ankara.

Karşılaştırmalı Perspektiften Türkiye ve Hollanda'da Düşünce Kuruluşları ve Sivil Toplum Örgütleri

Think Tanks and NGO's in Turkey and the Netherlands: A Comparative Perspective

Doç. Dr. Seyfi ÖZGÜZEL *
Veli Ercan ÇETİNTÜRK **

Öz

Demokratik toplumlarda sivil toplum örgütleri demokrasinin vazgeçilmez yapı taşlarından birini oluşturmaktadır. Batı Avrupada 19.cu yüzyılın ikinci yarısında endüstrileşmenin ve modernleşmenin sonucu olarak inanç kurumlarında olduğu gibi hiçbir inanca bağlı olmayan kurumlarda ve işçi hareketlerinde sivil toplum örgütlenmeleri vardı. 20.ci yüzyılın başlarında ise yöneten ile yönetilen tabaka arasındaki boş alan ise Think Tank ve NGO'larla doldurulmuştur. Çünkü şehirleşme ve refahın paylaşımı için mücadele verilmekteydi. II. Dünya savaşından sonra halkın yaşadığı zorluklar ve açlık yüzünden, ayrıca bireyselliğin gelişmesiyle inanç şemsiyesinin dışında örgütlenme hız kazanmıştır. Günümüzde Hollanda toplumunu bir arada tutan güç, yüzünü aşan STK'larıdır. Türkiye'de STK oluşumu farklı ve daha geç gerçekleşmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Seviyesi, Demokratikleşme Seviyesi, Şeffaf İletişim, Uzlaşma, Gönüllülük.

Abstract

Non-governmental organisations constitute one of the essential components of democracy in democratic societies. As a result of industrialisation and modernisation, non-governmental organisations appeared in Europe in the late 19th century;

religious institutions non-religious institutions and non-governmental organisations that worked for labour movement. The gap between the governing and the governed was filled by NGO's in the beginning of the 20th century. This is because of the struggle to share in urbanisation and prosperity. Today, the power that keeps the Dutch society together is over one hundred thousand NGO's it has. The emergence of non-governmental organisations was quite later and different.

Keywords: Level of Education, Level of Democratization, Transparent Communication, Consensus, Volunteering.

Giriş

Eğitim ve Refah seviyesi yüksek olan hollandalılar, STK'lar ve think tankler aracılığıyla uluslararası ve küresel konuların da farkında olmaktadır. Gerektiğinde de büyük kitleler halinde ve hızlı bir şekilde organize olabilmektedirler. Örneğin; Amnesty International, Sınır Tanımayan Doktorlar (Artsen Zonder Grenzen), Greenpeace, Dünya Doğa Fonu, International Fund of Animal Welfare gibi örgütlere olan ilgi dünyadaki sıralamada çok üst düzeydedir.

Hollanda'da insanlar, doğuştan bir sivil toplum örgütüne kayıtlı olarak doğmaz, aile içi iletişimle daha sonra bilinçli olarak bir seçim yaparlar! Eskiden ebeveynlerin bir kısmı, çocukları doğar doğmaz hemen kiliseye götürüp kaydedirdi. Günümüzde sivil toplum örgütlerine olan ilgi ve karar verilen üyeliğin altında bir yaşam felsefesi yatmaktadır. Günün koşullarında inancın etkisi olmaksızın söz konusu kurum ve kuruluşlara üyelik yapıldığı için artık vatandaş Think Tank ve NGO'larda profesyonel olan ve hesap verebilecek şeffaf iletişim sağlayan yönetici aramaktadır. Hollanda'da sivil toplum örgütlerine yüksek düzeyde üyeliğin bir nedeni şöyle açıklanabilir; üniversiteyi bitirmiş olan ve iş müracaatında bulunan bir vatandaşın özgeçmişine (CV) bakıldığı zaman onun gönüllülük bazında yapmış olduğu çalışmalar, farklı toplumsal kuruluşlara olan üyeliği büyük bir önem arz etmektedir. Hollanda toplumunun önemli bir kısmının sivil toplum örgütlerine maddi destek vermek veya gönüllü olarak etkinliğe katılmak için hazır olduğunu söyleyebiliriz. Her katılımcının sorguladığı en önemli şey yönetimin şeffaf olması ve verilen maddi desteğin hedefine uygun bir şekilde kullanılmasıdır. Şeffaf yönetim için 2004 yılında bütün sivil toplum örgütlerini tek bir çatı altında toplayan kurum (VFI), tarafsız bir bilimsel kurul komisyonu oluşturup toplumsal amaçlı "iyi bir yönetim nasıl olur" konusu üzerinde araştırma yapmıştır. Herman Wijffels başkanlığındaki komisyon 2005 yılında iyi bir yönetimin davranış kodu üzerine bir rapor ortaya koymuştur. Bu çalışmaların arkasında iletişim sanatı ve uzlaşma kültürü yatmaktadır. Bu çalışmanın amacı yönetim kurulunun kendi harcamalarında olduğu gibi, STK'ların topladıkları paraların amaç doğrultusunda kullanıldığını göstermek üzere kurumların üyeleriyle ve toplumla şeffaf olarak iletişim sağlamalarını; onlara bilgi ve hesap verebilmelerini sağlamaktır. Ayrıca şemsiye kurum olan VFI, yabancı kökenli hollandalıların sivil toplum derneklerine katılımı için kültürel bariyerlerin nasıl aşılacağı; bilgilendirmeye ve eğitime nereden

başlanacağı üzerine farklı çalışmalar yapmaktadır. Diğer farklı örnek ise: toplumun bilinçlendirilmesiyle Avrupa düzeyindeki kararların nasıl etkilenebileceği konusunu kapsamaktadır. Bu alanda en aktif gruplar politik partiler sendikalar ve sivil toplum örgütleridir.

Sonuç olarak Türkiye gerçeği göz önüne alındığında, sivil toplum kuruluşlarına katılımın (üyelik) her düzeyde düşük olduğu açıktır. STK sayısının demokratikleşme süreci ile artacağı beklenmektedir. Buna ek olarak, gönüllü katılım yalnızca toplumsal takdir alırsa teşvik edilebilecektir.

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Bir Sivil Toplum Kuruluşu Olarak Think-Tankler ve NGO

İlk kez Locke tarafından 1690'da kullanılan sivil toplum kavramı, Tocqueville'in demokrasi çözümlerine (De la democratie en Amerique, 1835) kadar gündemde kalmıştır. Hollanda gibi birçok batı Avrupa ülkesinde 19.cu yüzyılda endüstrileşme ve modernleşme süreciyle ortaya çıkan sivil toplum örgütleri, İkinci Dünya savaşıdan sonra tekrar önem kazanmıştır (Ester v.d. Berg, SCP, 2008 ve Erdoğan, 1998a). Bunun yanında, modern toplumun başlangıcındaki ilk sivil toplum tartışmalarında sivil toplum örgütleri, demokrasiyle doğrudan ilişkilendirilmemiş olsa da, bugün sivil toplum kurumları ile demokrasi beraber düşünülmektedir. Demokratik toplumlarda STK demokrasinin vazgeçilmez yapı taşlarından birini oluşturmaktadır.

Think Tank ve NGO kavramları çoğu zaman birbirinden keskin bir şekilde ayırabileceğimiz kavramlar değillerdir. Bu iki kavram çerçevesinde çalışan kurumlar insan ve toplumla ilgili olduklarından bunların net bir resmini çizmek neredeyse imkânsızdır. Think Tank'ler, yaptıkları araştırmalarla karar alıcıları, kamu politikası yapma sürecinde belli bir yöne doğru yönlendirmeyi hedefleyen; bunun yanında halkı gündemde olan konular üzerine bilinçlendiren; genellikle araştırmacı/bilim insanlarından oluşan kuruluşlardır. Bunun yanında NGO'lardan büyük olanları yine belli konularda araştırmalar yapmakta ve Think Tank'lerde olduğu gibi karar alıcıları yerel, bölgesel, ulusal ya da uluslararası belli konularda etkileme amacı gütmekte ve karar alıcıların almış oldukları kararlar hakkında halkı bilinçlendirme görevi üstlenmektedirler. Küçük NGO'lar ise yönetenlerin ilgisini çekmek ve toplumun sorunlarını gündeme getirmek için farklı yöntemlerle çalışma yapmaktadırlar.

Think Tank'ler değişik şekillerde, stratejik, ekonomik, sosyal, kültürel, askeri, teknolojik gibi konularda araştırmalar yapan ve kamu politikası üretilmesi hakkında karar alıcıları yönlendirmeye ya da toplumu bilgilendirmeye çalışan kuruluşlardır. Bu kuruluşlar hükümetler, çıkar grupları, iş dünyasınca finanse edilen, kar amacı gütmeyen, akademik dünya ile politik dünya arasında ve fikirler dünyası ile gerçek dünya arasında köprü görevi üstlenen sivil toplum kuruluşlarıdır. Think Tank'ler genel olarak kâr amacı gütmeyen ancak bazen yaptıkları yayın, araştırma

ve danışmanlık işlerinden temsil ettikleri kurumlara yararlar sağlar veya araştırmalarıyla hizmet verdikleri Devlet-organından gelir sağlamaktadırlar. Bu kuruluşlar sosyolojik açıdan ihtiyaçların belirlenmesinde, projelendirilmesinde rol alan demokratik aktörler olarak önemli bir yere sahiptir (Karabulut; 2010: 2).

Akılcı yönetim fikri, bilimsel, akademik bilgilerin yönetimi daha akılcı kılacağı düşüncesidir. Ekonomi ve devlet aygıtı içinde planlamaya ve teknolojiye dayanırılması gereğinin sıklıkla vurgulandığı bu dönemde, bilimsel araştırmaların ve uzmanların yönetimi daha akılcı ve verimli kılacağına inanılmakta, öne çıkan ya da çıkartılan “yönetim uzmanları”, politik yetki sahiplerine danışmanlık hizmeti vermeye başlamışlardır (Keskin; 2005: 49)

Dünya Bankası yöneten ile yönetilen arasında aktif olan Think Tank ve Sivil Toplum Örgütleri için şu tanımlamayı yapmıştır: Toplum içinde aktif olan Non-governmental ve non-profit olan ve etnik, kültürel, politik, bilimsel, inanç ve yardımseverlik konusunda çalışmalar yapan kurumlardır. Ayrıca işveren dernekleri, sosyal kurumlar, sendikalar, toplumu herhangi bir konuda tepki vermek üzere örgütleyen kurumlar ve inanç kurumları da bu kategoriye girer.

Genel olarak Think Tank’lerin amaçları;

- Geleceğe yönelik askeri, siyasi, ekonomik ve sosyal araştırmalar yaparak, stratejik planlar ve öneriler hazırlamak,
- Ulusal hedeflerin ve çıkarların korunmasına katkı sağlamak,
- Resmi, özel ve sivil kuruluş ve makamlara danışmanlık hizmeti vermek,
- *Belirli odakların etkisinden ve yönlendirmesinden uzak, tarafsız düşünce ve politika üretmek,*
- *Beyin ya da buluş fırtınası oturumları yöntemiyle herhangi bir konu üzerindeki bütün olumlu ve olumsuz düşüncelerin ortaya çıkarılmasını sağlayıp, sentez çözümler geliştirilmesine katkı yapmak,*
- Veri elde etmek, gerekli dokümanları toplamak suretiyle bilgi arşivi oluşturmak,
- *Medya aracılığıyla kamuoyunu bilgilendirerek, özel görüşmeler yaparak kendi hükümetini ya da öteki ülke hükümet ve kamuoyunu etkilemek ya da yönlendirmek, şeklinde sıralanabilir (Yemen ve Gül, 2013: 658-662).*

1.2.Tarihsel Gelişim

Think Tank’lerin ortaya çıkışı 20. Yy’ nın başlarında ABD’de “akılcı yönetim” fikrinin egemen olduğu döneme (1901-1917) rastlamaktadır. 1901-1950 yılları arasında ABD’de yaklaşık 20 civarında olan Think Tank’ler 1950’lerde hızla çoğalarak adeta bir sektör haline gelmiştir. 2014 Global Think Tank Index’e göre ABD’de

396'sı Washington D.C. de olmak üzere, sayıları 1830 olan thinktank'ler ABD'nin iç ve dış politikasında önemli bir aktör haline gelmişlerdir (Zariç, 2012:5).

Avrupa'da sivil toplumun ortaya çıkması 19. Yy'ın sonlarına denk gelmektedir. Batı Avrupada 19.cu yüzyılın ikinci yarısında endüstrileşmenin ve modernleşmenin sonucu olarak özellikle Katolik ve Protestan inanç kurumları, hiçbir inanca bağlı olmayan kurumlar ve işçi hareketleri alanlarında sivil toplum örgütlenmeleri vardı. 20.ci yüzyılın başlarında ise yöneten ile yönetilen tabaka arasındaki boş alan sosyolog Jolles'in tabiriyle Think Tank ve NGO'larla doldurulmuştur. Çünkü endüstrileşme şehirleşmeyi ve refahı beraberinde getirmişti ve bunun paylaşımı için mücadele verilmekteydi. Bu arada kadın hakları ve eşitlik mücadelesi önem kazandı. Ama bu örgütlenmelerin önemli bir kısmı inanç şemsiyeleri altında yapılmaktaydı. II. Dünya savaşında halkın yaşadığı zorluklar ve açlık yüzünden bu savaştan sonra 1960'lardan itibaren özellikle bireyselliğin gelişmesiyle inanç şemsiyesinin dışında örgütlenme hız kazanmıştır. Walzer (1983) NGO ların yönetenlere karşı bir kalkan gibi halkı koruması gerektiğini ve NGO ların toplumsal uyum için önemini vurgulamıştır.

Yöneten ile yönetilen arasındaki boş sahayı dolduran kurumlar Krijen (1992) e göre:

1. Yönetenlerle masaya oturup sağlık, refah, eğitim ve hizmet alanlarında halkın yararına önerilerde bulunan Think Tank ve NGO'lar.
2. Halkın içinde dayanışma formülüne dayalı hizmet, yardım kurumları.
3. Halk tarafından kurulan ve özellikle kendi haklarını gündeme getirmeye çalışan NGO'lar.

Türkiye'de sivil toplum örgütlerinin ve Think Tank'lerin ortaya çıkmaları Avrupa ve Amerika'ya göre oldukça geç olmuştur. Ülkemizde bu anlamda Think Tank'lerin ortaya çıkması ancak Amerika'dan 144 yıl sonra gerçekleşebilmiştir. Karabulut'a göre Türkiye'de adeta "düşünce fakirliği" yaşanmaktadır (Karabulut; 2010:2-10). İlk olarak üniversitelerde araştırma ve uygulama merkezleri halinde ülkemizde ortaya çıkan Think Tank'lerin sayıları günümüzde kağıt üzerinde 50'yi geçmektedir. Ancak 2014 Global Think Tank Index raporuna göre ülkemizde Think Tank sayısı 31'dir. Bu rakam ülkemizin içerisinde değerlendirildiği Orta Doğu ve Kuzey Afrika grubundaki; çoğunluğu az gelişmiş ülkelerden (Mısır (57), İsrail (56), Filistin (44), Irak (42), Ürdün (40), Tunus (38), İran (36), Fas (33)) bile düşüktür.

Günümüzde Hollanda toplumunu bir arada tutan güç, içinde barındırdığı yüz-bini aşan NGO'lardır. Hollanda, eğitim seviyesi ve demokrasisi gelişmiş olan, bu bağlamda sivil toplum kuruluşlarının da gelişmiş olduğu ülkelerden biridir. 2014 Global Think Tank Index raporuna göre Hollanda'da 57 adet Think Tank bulunmaktadır. Güvenlikten su yönetimine kadar birçok alanda faaliyet gösteren bu Think Tank'ler, Hollanda gibi küçük ama gelişmiş bir ülkenin sanayi ve ticaretle ekonomisini ayakta tutmak için yeni stratejiler öne sürmektedir. Ayrıca bu ülkede

yüz binlerce sivil toplum kuruluşu bulunmakta olup, bunlardan büyük olanların kendi kurumlarının çatısı altında özerk olarak çalışan ThinkTank'leri vardır. Halkın %80'i sivil toplum kuruluşlarına üyedir (J. V.d. Lans, 2002). Üyelik ve katılım açısından Avrupada 2.ci konumdadır. Bu sivil toplum kuruluşları demokrasinin en temel yapı taşlarından biri olarak Hollanda'da gerek yerel, bölgesel gerekse ulusal ve uluslararası düzeyde yöneticileri ve yöneticilerin aldıkları kararları etkilemektedir.

2. HOLLANDA VE TÜRKİYE'DE SİVİL TOPLUM VE THINK TANKLER

2.1. Hollanda'da Sivil Toplum Örgütleri ve Think Tankler

Alman sosyolog Max Weber 1910 yılında, Almanya'da "milli sosyologlar gün"ünde yaptığı bir konuşmada sosyoloji biliminin toplumun dernekleşmesi/örgütlenmesi veya alanına ilgi göstermesi gerektiğini söyleyip bunun çok önemli olduğunu dile getirmiştir. Başka bir şekilde sivil society olarak adlandırılan bu çalışmalar toplumun temelini oluşturmaktadırlar. Bundan 70 yıl önce, De Touchquville Amerika'ya yaptığı bir geziden sonra Amerikan toplumunun bir kum yığını olmadığını ve farklı alanlarda örgütlenmiş olduğunu vurgulamıştır. Çok güçlü NGO'lar sayesinde dengeler sağlanmaktadır. Hollanda'daki demokrasi de bir kum yığını değildir. İnanç kulüplerinden sosyetelere kadar örnekler, Hollanda'da fazla olmasa bile 19. Yüzyılın sonlarına doğru bu alanda önemli bir yol kat edildiğini ortaya koymaktadır.

Literatüre bakıldığında zaman bu kurum ve kuruluşların iki önemli fonksiyonundan söz edilmekte olduğu görülmektedir. Birincisi toplumun sahip olduğu sosyal kapitalin zenginleştirilmesi ve toplum içinde karşılıklı güven ve işbirliğinin artırılması, kolektif sorunları çözmeye çalışma gibi etkinliklerin oluşmasını sağlamak. İkinci görevi ise kamu yönetiminde yalnız üst tabakaların alt tabakalarla tek yönlü (topdown) iletişimin yanında alttan yukarıya doğru (bottomup) iletişim sağlama bilincinin oluşmasıdır (De Hart,1999).

O günden bugüne kadar toplumda birçok kurum ve sosyal networkler kamu yönetimiyle (hükümet, belediyeler vb.) halk arasında aktif durumdadırlar. Bu kurum ve kuruluşlar yöneten ve yönetilenler arasında bir orta alan olarak görülmektedir. Başlangıçta bu oluşum özellikle din ağırlıklı olarak gerçekleşmiştir. 19. yüzyılın sonlarına kadar bu kurum kuruluş ve örgütlere katılım özellikle orta ve üst düzey tabaka insanları tarafından gerçekleştirilmiştir. Ayrıca söz konusu her kurum içerisinde çok güçlü bir bağ vardı. Katolik ve Protestanlar tarafından oluşturulan sivil toplum örgütleri gökkuşağının renkleri gibi farklılıklar göstermekteydi. Katoliklerde halkın %71, Protestanlarda ise %73 u söz konusu en az 1 derneğe veya kuruluşa üyeydi. Üye olan bu çoğunluğun %90'ı seçtiği radyo program rehberini veya çocuğuna seçtiği ilkokulu ya da kayıtlı olduğu sendikayı, ait olduğu inanç semsiyesinin etkisiyle seçerdi (Kruijt,1959).

1950'lerde inanç şemsiyesi altında bir araya gelen veya işbirliği yapan kurumlar arasında ayrışmalar ve anlamazlıklar söz konusu olunca dernekleşmeye karşı bir soğukluk veya dernekleşmede bir yorgunluk iklimi başlamıştır (joles,1959). 1960'lardan itibaren Hollanda endüstrileşmiş modern bir toplum yapısına dönüşmüştür. Daha sonra inanç şemsiyesi altında birleşen veya işbirliği yapan bu kategorideki kurum ve kuruluşlarla bu durum değişmiş ve alt tabaka da podyuma çıkıp sivil toplum kuruluşlarının önemini kavramıştır. Böylece "sivil toplum" örgütleri 1950'lerden sonra çığ gibi büyümüştür. 1960-1980 arasında söz konusu kurum ve kuruluşların (medya, branş sektörleri, politik partiler, okullar, refah ve sağlık kurumları ve boş zaman değerlendirme örgütleri) sayısı ve oranı en yüksek noktaya ulaşmıştır. Kısaca 1960-80 arası STK'ların çeşitlilikleri ve sayıları artmıştır.

Hollandalılar büyük kitleler halinde ve hızlı bir şekilde organize olabilmektedirler. Örneğin; Amnesty International, Sınır Tanımayan Doktorlar (Artsen Zonder Grenzen), Greenpeace, Dünya Doğa Fonu, International Fund of Animal Welfare gibi örgütlere olan ilgi dünyadaki sıralamada çok üst düzeydedir, futbol derneklerine ve müşteri haklarını koruyan organizasyonlara, kurumlara olan ilgi ve üyelik düzeyi diğer ülkelerde hayal edilemeyecek kadar yüksektir (SCP,2000:134).

Hollanda'nın hemen hemen her yerinde (şehirden köye kadar) farklı alanlarda dernekler, sosyal ağlar ve organizasyonlar bulmak mümkündür. İnsanlar burada bir araya gelip spor, çevre etkinlikleri, müzik, şenlikler gibi etkinlikler organize ederler. Hemen hemen her amaç, hobi, etkinlik veya çıkar alanı için bir dernek vardır. Şu anda Hollanda'da yüz binden fazla dernek vardır ve her yıl 3000-3500 yeni dernek kurulmaktadır (Couperus, 2005).

2.1.1. Hollanda'da Sivil Toplum Kuruluşlarına Katılım

Hollanda'da insanlar, doğuştan bir sivil toplum örgütüne kayıtlı olarak doğmaz buna karşın aile içi iletişimle daha sonra bilinçli olarak bir seçim yaparlar. Eskiden yalnızca inanç açısından çocuklar doğar doğmaz belirli bir oranda ebeveynler tarafından hemen kiliseye götürülüp kaydedilirdi. Sivil toplum örgütlerine olan ilgi ve karar verilen üyelik bir spor derneğine veya hobi olarak seçilen ve buna dayalı olarak hayata yön vermek gibi geçici bir ilgi alanı değildir ve yalnızca boş zaman değerlendirmesi olarak görülmemelidir. Bunun altında inanılan bir yaşam felsefesi yatmaktadır. Günün koşullarında inancın etkisi olmaksızın söz konusu kurum ve kuruluşlara üyelik yapıldığı için artık vatandaş Think Tank ve NGO'larda profesyonel olan ve hesap verebilecek şeffaf iletişim sağlayan yönetici aramaktadır.

Hollanda'da en büyük 150 derneğin üyelik sayısı 50 bin ile bir milyon arasındadır. Bunların politik gücünün çok büyük olduğunu söylemek gerekir. Aslında üye sayısı 50 binden aşağı olanlar da yeterince politik güce sahip olabilmektedirler. Çünkü bunlar gerektiğinde farklı derneklerle işbirliği yaparak etkinlikler organize etmekte ve toplumun büyük bir kesitini yanlarına çekebilmektedirler. Böylelikle politik partileri, yerel bölgesel yönetimi ve ulusal hükümeti yani karar mekanizmalarını her düzeyde yeterince etkileyebilmektedirler. Örneğin; bisikletliler sendikasının üye sayısı yalnızca 30 bindir ama 145 farklı belediyede alt birimleri vardır.

Bunlar yollarda, sokaklarda, caddelerde yeterince bisiklet yolunun olup olmadığını bisiklet trafiğinin güvenliğinin yeterli olup olmadığını, bisikletliler için yeterli trafik tabelalarının olup olmadığını hatta A dan B ye gidebilmek için en kısa ve efektif bisiklet yolunun yapılıp yapılmadığını belirtip ilgili belediye başkanı ve meclis üyelerini yeterince etkileyebilmekte ve gerekli değişimleri yaptırabilmektedirler.

Hollanda'da sivil toplum örgütlerine yüksek düzeyde üyeliğin bir nedeni şöyle açıklanabilir; üniversiteyi bitirmiş olan ve iş müracaatında bulunan bir vatandaşın özgeçmişine (CV) bakıldığı zaman onun gönüllülük bazında yapmış olduğu çalışmalar, farklı toplumsal kuruluşlara olan üyeliği büyük bir önem arz etmektedir. Bu alanda milli bir algı oluşmuştur. Çünkü bununla aktif bir bireyin toplumsal duyarlılığı ortaya koyulmaktadır. Günümüzün koşullarında eğitim düzeyi düşük olanların, yabancı kökenli hollandalıların ve yaşlıların, çocuklu annelerin sivil toplum örgütlerine katılımı düşüktür. Bu kategorilerin gönüllülük bazında etkinlikleri de çok düşüktür.

Hollanda'da toplam 7 milyon vatandaş yani yetişkinlerin %80 den fazlası bir derneğe veya başka bir sivil toplum örgütüne üyedir (Avrupada 2.ci sırada; Danimarka % 84). Son olarak halkın %31'i doğa amaçlı sivil toplum örgütlere derneklere parasal destek verirken, %19' u da ayrıca çevre alanında etkinlikler yapan (mücadele veren) dernek ve kuruluşlara destek vermiştir. Doğayı koruma fonunun üye sayısı 1 milyona yakın, tarihi eserleri koruma vakfı derneğinin üye sayısı 900 bin civarında, Greenpeace 570 bin, hayvanları koruma derneği 300 bin, IFAF 194 bin, kuşları koruma derneği 137 bindir. Günümüzde Hollanda toplumunun önemli bir kısmı sivil toplum örgütlerine maddi destek vermek veya gönüllü olarak etkinliğe katılmak için hazır olduğunu söyleyebiliriz. Her katılımcının sorguladığı en önemli şey yönetimin şeffaf olması ve verilen maddi desteğin hedefine uygun bir şekilde kullanılmasıdır. Şeffaf yönetim için 2004 yılında bütün sivil toplum örgütlerini tek bir çatı altında toplayan kurum(VFI) tarafsız bir bilimsel kurul komisyonu oluşturup, -toplumsal amaçlı iyi bir yönetim nasıl olur - konusu üzerinde araştırma yapmıştır. Herman Wijffels başkanlığındaki komisyon 2005 yılında iyi bir yönetimin davranış kodu üzerine bir rapor ortaya koymuştur. Bunun amacı, yönetim kurulunun hem kendi harcamalarında hem de toplanan paraların amaç doğrultusunda kullanıldığını göstermek üzere, üyelerle olduğu gibi toplumla da şeffaf iletişim sağlanması, onlara bilgi ve hesap verebilmelerini sağlamaktır.

Raporla hedeflenen şey toplumun sivil toplum örgütlerine katılma oranını yükseltmek ve uluslararası yardım, sağlık, refah, çevre doğa alanında bilinçlenme oranını yükseltmektir. Bunun yanında diğer amaç, birçok alanda toplumu bilgilendirmek ve toplumun refah düzeyine katkıda bulunmaktır. Sağlık ve refah konusunda ise hedef mağdur olanlar üzerinde empati oluşmasını sağlamak ve engelli insanlarla hastaların toplumsal iş gücüne ve topluma katılımını arttırmaktır. Bu bağlamda ulusal düzeyde farklı alanlarda anketler yapılıp sorunlara çözümler aranmıştır. Örneğin: yabancı kökenli hollandalıların sivil toplum derneklerine katılımı için kültürel bariyerlerin nasıl aşılacağı, bilgilendirme ve eğitime nerden

başlanacağı üzerine farklı çalışmalar yapılmaktadır. Bir diğer örnek ise: toplumun bilinçlendirilmesiyle Avrupa düzeyindeki kararların nasıl etkilenebileceğidir. Bu alanda en aktif gruplar politik partiler sendikalar ve sivil toplum örgütleridir. Bu kurumlar gerektiğinde bakanlarla, senatörlerle randevular yapıp Avrupa'yı ilgilendiren konularda onları bilgilendirerek, görevlerini daha iyi yapmaları için kendi kanallarıyla mücadele verirler; yani gerekli alginın oluşturulmasına katkıda bulunmaktadırlar.

Ulusal Devlet destekli Think Tank'ler, Parlamente'ye ve hükümete raporlar verip ilgili konularda danışmanlık yapmak, çözüm önerileri üretmek üzere hayata geçirilmiştir. Üyeleri Üçlü Kararnameyle (Kraliyet, Başbakan ve ilgili bakan) atanır ve tarafsız olmaları gerekmektedir (hiçbir kurum -kuruluşun düşüncelerini taşımamaları gerekir). Aşağıdaki kurullar kendi Think Tank'lerinin çalışmaları doğrultusunda çözüm önerileri yaparlar.

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid - WRR (Hükümet Politikası için Bilimsel Kurul)

VROM (İskân, Şehir Planlaması ve Çevre bilinci Kurulu)

Gezondheidsraad (Sağlık Kurulu)

Onderwijsraad (Eğitim Kurulu)

Raad voor Cultuur (Kültür Kurulu)

Raad voor de Financiële Verhoudingen - Rfv (Kurumlar arası Finans Kurulu)

Raad voor het Openbaar Bestuur - ROB (Kamu Yönetimi Kurulu)

Raad voor het Landelijk Gebied - RGL (Ulusal Kırsal Alan Kurulu)

Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling - RMO (Toplumsal Gelişme Kurulu)

Adviesraad Internationale Vraagstukken - AIV (Ulular arası konular Kurulu)

Adviescommissie voor Vreemdelingen Zaken - ACVZ (Yabancılar konusunda Kurul)

Adviesraad voor Wetenschaps- en Technologiebeleid - AWT (Bilim ve Teknoloji Kurulu)

Bu kurulların dışında birkaç ulusal tarafsız Plan büroları vardır. Bunlar bazen kurulların verdiği görev alanında çalışma yaparlar. İleriye dönük kendi çalışmaları da vardır.

Planbureau voor de Leefomgeving – PBL (Yaşam Ortamı)

Rijksinstituut voor de Volksgezondheid en Milieu - RIVM (Halk Sağlığı ve Çevre)

Sociaal Cultureel Planbureau - SCP (Sosyal Kültürel Plan büro)

Centraal Plan Bureau - CPB (Merkez Plan Büro).

Ulusal ama hiçbir devlet desteği olmayan Think Tank'lar:

Waterlandstichting: Progressif yeni sosyal demokrasi üzerinde çalışma yapar; konuları; düşünce özgürlüğü, eşitlik ve dayanışma. Yalnızca vatandaşların desteğiyle (bağış) çalışmalar yapmaktadır.

Edmund Burke Stichting: Tutucu yaşam biçimini güçlendirmek ister. Yalnızca vatandaşların desteğiyle (bağış) çalışmalar yapmaktadır.

De Nationale DenkTank: disiplinlerarası 20 genç akademisyenle güncel toplumsal konular üzerinde çalışma yapar çözümler üretir. Sponsorluğunu McKinsey ve bazı üniversiteler yapmaktadır.

Denktank Prospect: Politik tarafsız bir Think Tank olup 20-40 yaş grubu arasındaki vatandaşların desteğiyle toplumsal sorunları, inovasyonu ve toplumsal tartışmaları gündeme almaya çalışır.

Public SPACE: stratejik inovasyonu toplumun gündemine getirmeye çalışır. Yalnızca vatandaşların desteğiyle (bağış) çalışmalar yapmaktadır.

Kennisland - KL: Toplum zekâsını daha üst düzeye çıkarmaya çalışan, daha zeki bir toplum oluşturmaya çalışan bir Think Tank.

Politik Parti derneklerinin kurduğu topluma yön vermeye çalışan Bilimsel entitüler (Think Tank'ler):

Wiardi Beckman Stichting - PvdA (Sosyal Demokrat P.)

Teldersstichting – VVD (Liberal Özgürlük P.)

Het Wetenschappelijk Instituut voor het CDA (Hiristiyan Demokrat)

Stichting Wetenschappelijk Bureau SP (Sosyalist P.)

Wetenschappelijk Bureau GroenLinks (Yeşil Sol P.)

De Nicolaas G. Pierson Foundation – Partij voor de Dieren (Hayvanlar Hakları P.)

2.2. Türkiye'de Sivil Toplum ve Think Tank'ler

Dünyadaki gelişmelere paralel olarak 1980'den bu yana Türkiye'de de sivil toplumun gelişmekte olduğu görülmektedir. Bu gelişme; sivil toplumun, toplum içerisinde yaygınlaşması, sayılarının giderek artması, arz ettiği öneme bağlı olarak siyasi partilerin hatta devlet aktörleri tarafından söylemlerinin dile getirilmesi şeklinde belirmektedir. Günümüzde Türkiye'de yaklaşık 150.000 sivil toplum örgütünün bulunduğu belirtilmektedir. Bu rakam ağırlıklı olarak STK'lardan oluşurken, hemşeri örgütleri, vakıflardan, meslek odaları, düşünce kuruluşları da sivil toplum içinde yer almaktadır. Bu nicel artış, kendisini söylem düzeyinde de göstermek-

te; sivil toplum söylemi bugün farklı aktörler tarafından, Türkiye'nin demokratikleşmesinin ön-koşulu olarak kullanılmaktadır. Tüm siyasi partiler kendilerini demokrasinin yanında gösterirken, sivil toplumun önemine referans vermektedir (Keyman ve İçduygu, 2007; 179-200).

Ülkemizde Think Tank'lerin ortaya çıkması ancak Amerika'dan 144 yıl sonra gerçekleşebilmiştir. Karabulut'a göre Türkiye'de adeta "düşünce fakirliği" yaşanmaktadır (Karabulut; 2010, 2-10). İlk olarak üniversitelerde araştırma ve uygulama merkezleri halinde ülkemizde ortaya çıkan Think Tank'lerin sayıları günümüzde kağıt üzerinde 50'yi geçmektedir. Ancak 2015 Global Think Tank Index raporuna göre ülkemizde Think Tank sayısı 32'dir. Bu rakam ülkemizin içerisinde değerlendirildiği Orta Doğu ve Kuzey Afrika grubundaki çoğunluğu az gelişmiş ülkeden(-Mısır (57), İsrail (56), Filistin (44), Irak (42), Ürdün(40), Tunus (38), İran (36), Fas (33)) bile düşüktür.

Türkiye'de Think Tank'ler yeni yeni ortaya çıkmaya, önemleri yeni yeni kavranmaya başlamıştır. 2010 ve 2015 Global Think Tank Index raporu niceliksel olarak bunu doğrulamaktadır. 2010'da yapılan Global Think Tank Index raporuna göre ülkemizde yalnızca 20 Think Tank bulunmaktayken Hollanda'da bu sayı 57'dir. 2015 verilerine bakıldığında ise Türkiye'deki Think Tank sayısı 32'e ulaşmıştır. Bu anlamda Türkiye gibi çok önemli bir jeopolitik öneme sahip olan ülkede Think Tank sayılarının az olması, gereken öneminin henüz kavranmadığını göstermektedir.

Türkiye'de düşünce kuruluşlarını sınıflayan Arslan (2009: 32-34) şu alt grupları oluşturmuştur:

Genel Kurmay Başkanlığı Bünyesinde Görev Yapanlar: Stratejik Araştırma ve Etüt Merkezi Strategic ResearchandStudiesCenter(SAREM) ; Terörizmle Mücadele Mükemmeliyet Merkezi (TMMM). Centre of Excellence Defence Aganist Terrorism

Dışişleri Bakanlığı Bünyesinde Görev Yapanlar: T.C. Dışişleri Bakanlığı Stratejik Araştırmalar Merkezi (SAM) Center for Strategic Research

İçişleri Bakanlığı Bünyesinde Görev Yapanlar: Araştırma ve Etütler Merkezi ResearchandStudiesCenter(AREM)

Üniversiteler Kuruluşunda Bulunanlar: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Stratejik Araştırmalar Merkezi Strategic Research Center, Hacettepe Üniversitesi Finansal Araştırmalar Merkezi (HÜFAM) Hacettepe University Finacial Research Center (HUFRC), Middle East Technical Univercity Financial Reseah Center, Ekonomik Araştırmalar Merkezi, Orta Doğu Stratejik Araştırmalar Merkezi (OSAM) Center for Middle Eastern Strategic Studies,.

Vakıflar Bünyesinde ya da Doğrudan Vakıf Şeklinde Örgütlendirilenler: Uluslararası Stratejik Araştırmalar Merkezi International Strategic Research Organisation(USAK), Avrasya Stratejik Araştırmalar Merkezi Research Centers - Eurasia

(ASAM), Marmara Grubu Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Vakfı Marmara Group Strategic and Social Research Foundation , Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etütler Vakfı Turkish Economic and Social Studies Foundation (TESEV), KÖK Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Vakfı (KÖKSAV), 21. Yüzyıl Türkiye Enstitüsü 21. Century Turkey Institute

Sendikalar Bünyesinde Yapılandırılanlar: Türkiye Ulusal Güvenlik Stratejileri Araştırma Merkezi (TUSAM) Turkey's National Security Strategies Research Center

Sivil Toplum Örgütü Olarak Yapılandırılanlar: Arı Hareketi, Liberal Düşünce Topluluğu Association for Liberal Thinking, Ulusal Güvenlik ve Strateji Araştırmalar Derneği (UGSAD), Türkasya Stratejik Araştırmalar Merkezi (TASAM) Turkish Asian Center for Strategic Studies , Doğu Akdeniz Akademik Araştırmalar Merkezi Eastern Mediterranean Academşc Research Center (DAKAM), Futbol Ekonomisi Stratejik Araştırmalar Merkezi (FESAM), Akdeniz Uygarlıkları Araştırmalar Enstitüsü *Mediterranean* Civilisations Research Institute (AKARE), Global Strateji Enstitüsü, Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı The Economic Policy Research Foundation of Turkey (TEPAV)

Cemaat ve Tarikatların İçerisinde Vakıf, Dernek şeklinde Örgütlenirilenler: Zehra

Vakfi Zehra Foundation

Ayrılıkçı Hareket İçerisinde Yapılandırılanlar: Kürdistan Stratejik Araştırma Merkezi Kurdish Strategic Research Center

2.2.1. Türkiye'de Sivil Toplum Kuruluşlarına Katılım

Türkiye'de sivil toplumun oluşumu Avrupa ve Amerika'daki örneklerinden farklı bir şekilde ve çok daha geç gerçekleşmiştir. Hollanda ve Danimarka gibi demokrasi açısından gelişmiş ülkelerde sivil toplum kuruluşlarına katılım düzeyi %80'lerin üzerinde iken ülkemizde bu oran ancak %8-10'larda seyretmektedir.

Türkiye'de Sivil toplum kuruluşlarına üyelik, gönüllülük ve bağış düzeyleri oldukça düşüktür. Halkın %4,5'i sosyal %5,3'ü ise siyasi nitelikte bir sivil toplum kuruluşuna üyedir ve %2,5'i sosyal, %4,2'si siyasi nitelikte bir sivil toplum kuruluşunda gönüllülük yapmaktadır. Bağış oranları da benzer şekilde oldukça düşüktür. Uluslararası bir araştırmaya göre nüfusun sadece %14'ü son bir ay içinde bir STK'ya nakdi bağış yapmıştır. Aynı araştırmada Türkiye bağış, gönüllülük ve tanımadığı birine yardım etme eğilimleri açısından 153 ülke içinde 134. sırada yer almıştır (TÜSEV-CIVICUS, 2011: 74).

Türkiye'de İslami gelenekler nedeniyle köklü bir uygulama haline gelmiş olan hayırseverlik, yoksullara ve toplumun kötü durumda olan kesimlerine sahip çıkmayı savunsa da, sivil topluma düzenli olarak bağış yapan bireylerin oranı %8'i geçmemektedir. Türkiye'de vatandaşların %80'i geleneksel ve dini sebeplerle, akrabalarına veya yakınlarına bir şekilde bağış yapmakla birlikte, büyük çoğunluğu (%86) ihtiyaç sahiplerine doğrudan yapılan, küçük miktarda ve düzensiz bağış-

lardır. Uluslararası araştırmalar da benzer sonuçlara işaret etmektedir. İngiltere merkezli Charities Aid Foundation (CAF) tarafından Gallup World View World Poll araştırmasının sonuçları kullanılarak hazırlanan ve tüm dünyada yardım eğilimlerini değerlendiren Dünya Bağış Endeksi 2010'da Türkiye 153 ülke içinde 134. sırada yer almıştır. Araştırmaya göre STK'lara ülkede nüfusun %14'ü nakdi bağış, %7'si gönüllülük yapmakta ve %35'i tanımadığı birine yardım etmektedir (TÜSEV-CIVICUS, 2011: 17).

3. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Demokrasinin temel yapı taşlarından biri olan sivil toplum kuruluşları ile think tankler, kesin çizgilerle birbirinden ayıramamaktadır. Hollanda'da 19. yüzyılın sonlarına doğru gelişmeye başlayan sivil toplum hareketleri, 20 yüzyılın ortalarından itibaren dinsel bir hareket olmaktan çıkmış ve toplumu ilgilendiren her alanda faaliyet göstermeye başlamıştır. Bugün Hollanda'da üye sayıları beşyüz bine ulaşan sivil toplum kuruluşları bulunmaktadır. Bu açıdan Türkiye ile karşılaştırıldığında, ülkemizde çeşitli nedenlerden dolayı sivil toplum hareketlerinin Hollanda'dan oldukça düşük seviyede olduğu görülmektedir.

Sivil toplum kuruluşları halkın yönetime katılımı, görüş ve önerilerde bulunması açısından demokrasinin olmazsa olmazları arasındadır. Halkın sivil toplum kuruluşlarına katılımı bir yerde halkın yönetime katılımıdır. Hollanda'da irili ufaklı birçok sivil toplum kuruluşu bulunmaktadır ve halkın %80'inden fazlası bu STK'lara üyedir. Bu STK'lar gerek yerel, gerekse ulusal ve uluslararası arenada yöneticileri yönlendirebilmektedir. Ülkemizde ise 1980'lerden sonra gelişmeye başlayan sivil toplum kuruluşlarına katılım oranı ancak %8-10'larda bulunmakta ve STK'ların yönetime etkileri oldukça sınırlı konumdadır.

Hollanda'da sivil toplum kuruluşlarına katılım, eğitim seviyesinin yüksek olmasına bağlı olarak adeta bir milli politika, toplum şuuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda örneğin bir iş başvurusu için, herhangi bir sivil toplum kuruluşunda gönüllü olarak yer almak, büyük bir önem taşımaktadır; hatta Think Tank veya NGO'da çalışmak ilgiliye kariyer kapısını açmaktadır. Bu anlamda Hollanda'da vatandaşlar yönetimin kararlarında söz sahibi olabilmek, onları yönlendirebilmek amacıyla, sivil toplum kuruluşlarında görev almakta ve sivil toplum kuruluşlarına bağışlar yapmaktadırlar.

Ekonomisi sanayi ve ticaret üzerine inşa edilmiş olan Hollanda'da ticari kuruluşlar da yüksek oranda bağışları ile gerek sivil toplum kuruluşlarını gerekse Think Tank'leri desteklemektedir. Bu yüksek destek oranı, "kazan kazan" ilişkisi içerisinde bir milli politika halini almıştır. Şöyle ki, Hollanda'nın deniz aşırı ülkelerle önemli ticari bağları bulunmaktadır ve asırlardır bu milli formülle dünyada varlığını hissettirmektedir.

Think tankler, gelişmiş ülkelerde gerek sosyal gerekse ekonomik devlet politikalarında etkin rol oynamaktadır. Hollanda'da gerek devlet gerekse özel sektör ve

halkın desteği ile 57 Think tank faaliyet göstermektedir. Çok büyük NGO'ların ve üniversitelerin de bünyelerinde Think tank'leri vardır. Eğitimden dış politika-ya, ekonomiden ulusal güvenliğe kadar çeşitli alanlarda faaliyet gösteren bu Think Tankler, ülkenin sosyal ve ekonomik politikalarında önemli rol oynamaktadır. Ülkemizde 31 Think Tank bulunmaktadır. Bu anlamda bir karşılaştırma yapıldığında ülkemizde Think Tanklerin sayısı Hollanda gibi 16 milyon nüfusa sahip bir ülkeden de daha azdır. Bu anlamda ülkemizde bir düşünce fakirliği yaşandığını belirtmek yanlış olmayacaktır.

Türkiye coğrafi konumu nedeniyle dünya siyasetinin merkezinde yer alan ülkelerden biridir. Bu anlamda ülkemizde akılcı yönetim anlayışının temel yapı taşlarından biri olan think tanklere duyulan ihtiyaç diğer ülkelere göre daha fazla olacaktır.

Türkiye'deki düşünce kuruluşlarının çalıştıkları alanlara incelendiğinde çalışma alanları; iç politika, dış politika ve ulusal güvenlik olarak gözlemlenmektedir. Hollanda'da ise Think Tank'ler ulusal güvenlikten dış ticarete, uluslararası politikadan eğitime ve sağlığa kadar geniş bir yelpazede faaliyet gösterdikleri bilinmektedir. Bu anlamda ülkemizde değişik alanlarda faaliyet gösteren Think Tank'lere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu anlamda sadece iç işleri ve dış işleri bakanlığı için değil diğer bakanlıkların da, alanlarında Think Tank'lerin kurulmaları için, teşvik politikaları yürütmeleri gerekmektedir.

Türkiye'de yaklaşık 5 civarında etkin faaliyet gösteren üniversite Think Tank'leri bulunmaktadır. Oysa üniversiteler bilimsel çalışmaların yapıldığı ve inovasyon çalışmalarının yapıldığı eğitim merkezlerindedir. Bu anlamda ülkemizin diğer üniversitelerinde de Think Tank'lerin kurulmaları değişik alanlarda çalışmalar yapmaları teşvik edilmelidir.

Kaynakça

ARGÜDEN, Y. (2006), "Düşünce Merkezleri", *Dünya Gazetesi* - 24.05.2006, <http://www.arguden.net/makale.aspx?id=379> (Erişim Tarihi: 02.03.2016).

ARSLAN, E., (2009), "Düşünce Kuruluşlarının Türkiye Serüveni", *Türkiye'de Stratejik Düşünce Kültürü ve Stratejik Araştırma Merkezleri: Başlangıcından Bugüne Türk Düşünce Kuruluşları*, Ed.: Kanbolat, H. ve Karasar, H.A., (2009), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

DE NATIONALE DENKTANK; Lees Wijzer: tien oplossingen voor het leren van de toekomst eindrapport 2015 de nationale denktank (2015). http://www.nationale-denktank.nl/wp-content/uploads/2015/12/DT-15-eindrapport_DEF.pdf.

EZER, S. (2009), "Yeni Dünya Fenomeni; Think Tankler",

<http://www.politikamerkezi.org.tr/tr/bilgi-merkezi/arastirma/198-think-tank-nedir-ne-yapar->, (Erişim Tarihi: 02.03.2016).

GÜL H. ve YEMEN A. (2013), "Türkiye'de Düşünce Kuruluşlarının Yerel-Bölgesel Yönetim ve Politikalara Etkisi Üzerine Bir Değerlendirme", *Kuramdan Uygulamaya Yerel Yönetimler ve Kentsel Politikalar*, ed. Bulut, Y., Eren, V., Karakaya, S., Aydın, A. s. 514-525, Pagem, Ankara.

KARABULUT, B. (2010), "Dünyada ve Türkiye'de Think Tank Kuruluşları: Karşılaştırmalı Bir Analiz", *Akademik Bakış*, Cilt 4, Sayı 7, Kış.

KAYADELEN, G. (2010), "Türkiye'de Think-Tankler",

<http://www.orsam.org.tr/tr/yazigoster.aspx?ID=579> (Erişim Tarihi: 12.03.2016).

KESKİN, F. (2005), "Modern Demokrasilerde Yeni Politik Seçkinler: Think Tankler ve Politikadaki Roller", *Sosyo-Ekonomi*, Ocak-Haziran 2005.

KEYMAN, E.F. ve İÇDUYGU, A. (2003), "Globalization, Civil Society and Citizenship in Turkey", *Citizenship Studies*, 7:2. <http://portal.ku.edu.tr/~aicduygu/article%206.pdf>, (Erişim Tarihi: 05.03.2016).

MC GANN J. G. (2014), 2014 Global Go To Think Tank Index Report, <http://mgimo.ru/upload/2014%20Global%20Go%20To%20Think%20Tank%20Index%20Report.pdf>, (Erişim Tarihi: 04.03.2016).

MC GANN J. G. (2015), 2015 Global Go To Think Tank Index Report, http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=think_tanks, (Erişim Tarihi: 04.03.2016).

NATIONALE DENKTANK, (2015), De Lees Wijzer, http://www.nationale-denktank.nl/wp-content/uploads/2015/12/DT-15-eindrapport_DEF.pdf (Erişim Tarihi: 13.03.2016).

NATIONALE DENKTANK, (2014), Overlijdensschade Zeist: Kerckebosch bv, <http://www.deletselschaderaad.nl/library/repository/Notitie%20Denktank%20Overlijdensschade.pdf> (Erişim Tarihi: 15.03.2016).

NATIONALE DENKTANK, (2014), Samenvatting Analysefase http://www.nationale-denktank.nl/wp-content/uploads/2014/11/NDT-14-analyserapport_DEF.pdf (Erişim Tarihi: 13.03.2016).

SCHNABEL, P. (2007). *Veel geluk in 2007*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau *Nieuwjaarsuitgave*.

STICHTING DE NATIONALE DENKTANK; informatiebrochure: <http://www.nationale-denktank.nl/jaarlijkse-denktank/analyse-2015-2/> (Erişim Tarihi: 15.03.2016).

WILFRIED, A. (2000), *The Netherlands in a European Perspective*. Den Haag: Social & Cultural Report 2000.

VAN DEN BERG, E. & De Hart, J. (2008), *Maatschappelijke organisaties in beeld*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

ZARİÇ S. (2012), “Türkiye’de Think Tank Kuruluşları ve Karşılaştıkları Sorunlar”, *Akademik Bakış Dergisi*, Sayı 31, <http://www.akademikbakis.org/eski-site/31/17.pdf>, (Erişim Tarihi: 04.03.2016).

2100; Denktank in Nederland: [http://www.2100web.nl/index/denktanks#-Denktanks in Nederland](http://www.2100web.nl/index/denktanks#-Denktanks%20in%20Nederland) (Erişim Tarihi: 10.03.2016).

Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 26.06.2016
Yayın Kabul Tarihi: 10.12.2016

Aksaray'da İki Selçuklu Sultanı: İkinci Ve Dördüncü Kılıç Arslan

Two Seljuk Sultans In Aksaray: Kilicarslan The Second And The Fourth

Doç. Dr. Nevzat TOPAL *

Öz

Bu makalede Türkiye Selçuklu Sultanlarından İkinci ve Dördüncü Kılıç Arslan'ın Aksaray şehrinin gelişmesinde etkileri ve şehir çevresinde gerçekleştirdikleri siyasi faaliyetler ele alınacaktır. Aksaray, Türkiye Selçuklu Devleti'nin başkenti Konya'yı ülkenin doğu bölgesi ile irtibatının sağlayan önemli bir güzergâhta yer almaktadır. Bu durumun farkında olan Selçuklu Sultanlarının Aksaray şehrine büyük ölçüde önem verdikleri görülmektedir. Selçuklular Devrinde Aksaray şehrinin gelişmesinde II. Kılıç Arslan'ın çok etkili olduğu görülmektedir. Şehrin kalitesini tahkim ettirerek şehirde büyük ölçüde imar faaliyetleri gerçekleştirmiştir.

IV. Kılıç Arslan ise Anadolu'da Moğol hâkimiyetini etkili olduğu tarihlerde sultanlık yapmıştır. Moğolların özellikle bu dönemde Aksaray ve çevresinde gösterdikleri faaliyetler ve tahribat üzerinde durulacaktır. Ayrıca Selçuklu Sultanı IV. Kılıç Arslan'ın Aksaray'da şehit edilmesi makale kapsamında değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Aksaray, Türkiye Selçuklu devleti, II. Kılıç Arslan, IV. Kılıç Arslan.

Abstract

In this article, the effect of the Turkey Seljuk Sultans, the Second and the Fourth Kilicarslan in the growth of the Aksaray City and their political activities in the city surroundings will be taken into hand. Aksaray is located at an important route, allowing Turkey Seljuk Government's capital Konya to communicate with the country's eastern region. It can be seen that the Seljuk Sultans are aware of the importance of this situation, and they place large value and importance to the city of Aksaray. During the age of Seljuks, it can be seen that the Sultan Kilicarslan the Second had a big impact in the growth of the city of Aksray. He has started a large scale of development planning by strengthening the City's Castle.

Kilicarslan the Fourth however has been the Sultan during the period of Mongolian Dominance in the Anatolia. There will be an emphasize for the period of Mongolian activities and the damages in Aksaray Region. Also, an evaluation of the killing of Kilicarslan the Fourth, the Seljuk Sultan will be given in a form of a article.

Keywords: Aksaray, Turkey Seljuk Government, II. Kilicarslan, IV. Kilicarslan

Giriş

Türkiye’de Malazgirt Savaşı öncesi Türk akınları görülmekte ise de kalıcı yerleşmenin 1071 tarihinden sonra olduğu görülmektedir (Cahen 2000: 2-9). Alparslan’ın ölümünden sonra Melikşah tarafından serbest bırakılan Süleyman Şah ve kardeşleri tarafından 1072 tarihinde Malatya, Kayseri, Aksaray, Konya, Sivas bütün Rum’u aldıkları belirtilmektedir (Turan 1996: 47). Aksaray’ın Türk hâkimiyetine girişi ile ilgili olarak Zeki Oral, Aksaray’ın 1077 yılında Selçuklu topraklarına katıldığını, 1080 yılı olayları münasebetiyle Süleyman Şah’ın Konya ve Aksaray hükümdarı olduğunu ifade etmektedir (Oral 1962a: 223; Topal 2009: 39). Ahmed Bin Mahmud ise Konya, Kayseri, Aksaray’ın Melikşah tarafından alınarak Süleyman-Şah’a verildiğini ifade etmektedir (Ahmed Bin Mahmud 1977: II, 21).

Yukarıda görüldüğü üzere 1072-1080 tarihleri arasında Aksaray’ın Selçuklu hâkimiyetine girdiği görülmektedir. Konya merkez olduktan sonra, Aksaray doğuya giden yol üzerinde kurulan en önemli iskân merkezi durumuna gelmiştir. Sultan Mesud (1116-1155) askeri üs olarak kullanıldığı Aksaray’ın kalesini tamir etmiş, cami ve sosyal müesseseler yaptırmıştır. Aksaray Ulu Camii minberindeki tarihsiz kitabede Selçuklu Sultanı olarak adı zikredilmektedir (Oral 1962b: 223; Konyalı 1974: I 277-290; Akyurt: 131; Topal 2009: 40). İbn Bibi, Sultan Mesud öldüğü zaman (1156) memleket üç kısım halinde idare edilmekte olduğunu kaydetmiştir. Konya, Aksaray ve Niğde şehrinin yönetiminin oğlu II. Kılıç Arslan tarafından idare edilmekte olduğunu belirtmiştir (İbn Bibi 1986: II, 33). Görüldüğü üzere II. Kılıç Arslan’ın 1156 babasının öldüğü tarihte Aksaray hâkimi olduğu kaydedilmiştir.

1. II. Kılıç Arslan Devrinde Aksaray

Kaynaklar umumiyetle Aksaray şehrinin II. Kılıç Arslan tarafından adeta yeniden kurulduğuna işaret etmektedir. Anonim Selçuknâme'de Aksaray'da kervansaraylar ve pazarlar kurduğu belirtilmektedir (Anonim 1952: 25). Ayrıca dönemin kaynaklarında II Kılıç Arslan'ın, Aksaray'da camiler, kervansaraylar, bedestenler yaptırdığı ve kalesini tahkim ettirdiği belirtilmiştir. Ayrıca şehre seyitler, gaziler, âlimler, tüccarlar getirterek yerleştirmiş ve adeta şehri yeniden kurmuş; şehre gayri gayrimüslimlerin, hüviyet ve asaleti belirsiz kimselerin girmesine müsaade etmemiştir (Aksarâyî 2000: 23; Ahmed Bin Mahmud 1977: I, 148; Oral 1962a: 223; Topal 2009: 36; Kuban 1968: 63; Turan 1946: 476). Aksaray, bundan ötürü Darü'z-Zafer (Ertuğrul 2015: 336-337, 466; Oral 1962a: 223), Darü'l-Cihad (Oral 1962a: 223) unvanlarıyla anılmaya başlanmıştır.

II. Kılıç Arslan'ın bu hususta yaptıkları Niğdeli Kadı Ahmed'in eserinde teferuatlı şekilde anlatılmıştır. Kadı Ahmed tarafından 1333 tarihinde Niğde'de kaleme alınmış olan bu eserin günümüze 1340 tarihinde Aksaray'da Yusuf b. Bencâr tarafından istinsah edilen nüshası ulaşmıştır (Ertuğrul 2015: 466).

Kadı Ahmed II. Kılıç Arslan'ın aldığı tedbirleri şu şekilde anlatmıştır.

“Rum'un, Şam'ın Ermen'in ve Efrenc'in sultanı Rüknuddin Kılıç Arslan ibn Sultan Mes'ud Selçukî (Allah her ikisinin de buhranlarını aydınlık kılsın)'dir. Bu iklimde fetihlerde bulunduğu sırada, burayı ihtiyar buyurdu. Yüksek binalar ve saraylar yaptırdı. İştirak sanatına uygun olarak onları mebna” adıyla isimlendirdi. Bağılık peşinde olanların dışındaki Müslümanları ve Azerbaycan beldelerindeki gazilerin ve şehidlerin hayırlılarını buraya iskân etti. Âlimler, fazılları, fakihleri, hâceleri ve mâhir marangozları öylesine doldurdu ki, burası da civardaki diğer beldeler gibi oldu. Ermenilerin, Zerdüşlerin, Nasranilerin, fahişelik yapanların, kötü soyluların, sefil, adi, rezil ve düşük kimselerin yorulmasına/çalışmasına ihtiyaç kalmadı. Onun kurduğu medreseler dersler itibariyle güvenilir hâle geldi ve iki mezhebe göre faaliyet icra ettiler. Rumlar bir bademin kabuğu ile içi gibi bir elbise içinde nifaka sebep olmaksızın uyumlu davranmalarının sağladığı bereketle, mezkûr küre ile diğer beldelere karşı ne kadar iftihar etseler azdır. Burada tahrir olunan Sultan Kılıç Arslan'ın zikri, daha önce Karataş ve Hasandağı istikametine açılan Erâkliyye (Ereğli) dervâzesi/kapısı üzerindeki mermer taşta kündari tekniği ile latif bir şekilde nakşedilmiş idi. Bu bende ile orada ikâmet eden diğer kimseler ve yolcular bu [kitabeyi] mütalaa etmeye muvaffik olmuşlardır (Ertuğrul 2015: 336-337)”.

Görüldüğü üzere II. Kılıç Arslan Aksaray'da kapsamlı bir imar faaliyeti gerçekleştirmiştir. Aksaray'a Azerbaycan beldelerinden gazilerin, âlimlerin, fazılların, hâcelerin ve mahir marangozların getirildiği; Ermenilerin, Zerdüşlerin, Nasranilerin, kötü soyluların, sefil, adi, rezil ve düşük kimselerin çalışmasına ihtiyaç kalmadığı bildirilmektedir. Başka bit ifade ile bu kimselerin şehirde yaşamalarına müsaade edilmemiştir. Ayrıca Kadı Ahmed yukarıda II. Kılıç Arslan tarafından Aksaray şehri ile ilgili söylenen ifadelerin şehrin Karataş ve Hasandağı istikametine açılan Erakliyye kapısı üzerindeki mermer taşta nakşedildiğini ve burada ikamet

edenler ile kendisinin de bu kitabeyi mütalaa etmeye muvaffak olduklarını söylemektedir.

II. Kılıç Arslan tarafından yapılan imar ile ilgili olarak şehirden 1059/1649 tarihinde geçen Evliya Çelebi'de ilginç bilgiler vermektedir (Evliya çelebi 2010: III/I, 180). Evliya Çelebi bu husus ile ilgili olarak şu bilgilere yer vermektedir.

“Selçuklulardan Sultan İzzeddin Kılıç Arslan ibn Melik Mes’ud, 569 (1172-1173) tarihinde Rum küffarı elinde pazu zoruyla Rum keferesini kıra kıra amân vermeyip feth ettiklerinde Hristiyan askerlerinden inatçı ve uğursuz bir fert kalmaz. Meğer bu zaferli fetihde 70 adet büyük veliler hazır imiş. Fetihden sonra ilk Cuma namazında şeyh Kerimeddin’i Kirmâni el kaldırıp meclistekilerin hepsi, amin dediklerinde Şeyh Kerimeddin hazretleri,

“İlâhî bu İslâm şehrinde yere gelesi küffardan biri sakin olmaya. Ve ticaret ile gelip gide ve karar ederse ömürlü olmaya!” diye bütün büyük veliler dua ederler. Onun için günümüzde Aksaray’da hâlâ küffardan nâm ve nişan yoktur. Yerleşmek isteseler belde halkı komazlar ve hâkim kuvvetiyle kalırsa aslâ ömürlü olmazlar.

Fetihden sonra bu şehirde 700 büyük veliler ikâmet demiri bırakıp kaldılar. Onun için bazı tarihçiler bu şehre “Dârü’s-suleha” diye isim vermişler. Daha sonra Aksaray fatihi Kılıç Arslan Şah bu şehri anılan evliyâaullahların nazarıyla öyle imar eder ki sanki Konya’nın Meram’ı olur” (Evliya çelebi 2010: III/I, 255).

Evliya Çelebi şehrin fethi sırasında 70 evliyanın yardımında bulunduğunu ve bu sebepten şehre “Dârü’s-suleha” ismini verildiğine de dikkat çekmektedir. Kadı Ahmed ve Evliya Çelebi’nin verdiği bilgilerden şehrin II. Kılıç Arslan tarafından oldukça kapsamlı imar ve iskân faaliyetleri yapıldığını göstermektedir.

II. Kılıç Arslan son günlerinde ülkeyi Onbir oğlu arasında paylaştırmış Aksaray’ı Sivas ile birlikte oğlu Kutbeddin Melikşah’a vermiştir (Aksarayî 2000: 23; İbn Bibi 1996: I, 41; Topal 2009: 40). Kutbeddin Melikşah da melik sıfatı ile tam bir istiklale sahipti. Bu durum Aksaray’ın başkent olarak idare edilmesi anlamını taşımaktadır. Taksimat sonrasında kardeşler arasında saltanat mücadelesi başlamıştır. Sivas-Aksaray meliki Kutbeddin Melikşah Konya’yı işgal ederek babasını esir almış ve kendisini veliaht ilan ettirmiştir. Babasını yanına alan Kutbeddin Melikşah, Kayseri Meliki Sultanşah üzerine yürüyerek Kayseri’yi kuşattı. II. Kılıç Arslan bir fırsat bularak Kayseri’ye sığındı. Bu durum üzerine Konya’ya dönen Kutbeddin Melikşah istiklalini ilan etti. II. Kılıç Arslan bu gelişme üzerine Uluborlu meliki küçük oğlu Gıyaseddin Keyhüsrev’in yanına giderek O’nunla birlikte Konya’yı kuşattı. Konya’da tutunamayacağını anlayan Kutbeddin’in Aksaray’a çekildiği görülür. Kılıç Arslan ve Keyhüsrev Aksaray’ı muhasara ettikleri sırada II. Kılıç Arslan öldü (1192). Gıyaseddin Keyhüsrev’de kendisini Konya’da Sultan ilan etti (Turan 1996: 226-227; Topal 2009: 41-42).

II. Kılıç Arslan’ın daha meliklik zamanında Aksaray yönetiminde bulunduğu, hükümdarlık yıllarında ise şehre büyük önem verdiği ve çok sayıda imar faaliye-

ti gerçekleştirdiği ve hükümdarlığının son günlerinde ise şehrin yönetimini oğlu Kutbeddin Melikşah'a devrettiği görülmektedir.

Kutbeddin Melikşah'ın ise Aksaray hâkimiyeti fazla uzun sürmemiş kısa bir süre sonra hastalanıp ölmüştür. Bu durum üzerine kardeşleriyle de ittifak kuran Tokat meliki II. Rükneddin Süleymanşah Sivas, Kayseri ve Aksaray'a gelerek hâkim olmuştur. Daha sonra Konya'yı da işgal eden Rükneddin 1196-97 yılında şehri teslim alarak tahta oturmuştur (Turan 1996: 245; Topal 2009: 42). Rükneddin tarafından 593/1196 tarihinde Aksaray'da kestirilen para günümüze ulaşmıştır (Artuk 1971: 354).

2. IV. Rükneddin Kılıç Arslan

IV. Kılıç Arslan'ın 1254-1257, 1259-1262 (Müşterek) sultanlığı ve 1262-1266 tarihleri arasında da müstakil sultan olarak yönetimde yer almıştır. Müstakil yönetimi esnasında İlhanlılar tarafından Anadolu'ya vezirlik rütbesi ile mali meselelerle ilgili olarak Taceddin Mutez'in atanmıştır. Taceddin Mutez'e bu dönemde Kastamonu, Aksaray ve Develi vergi gelirlerinin verilmiştir (Aksarâyî 2000: 55).

IV. Kılıç Arslan'ın Aksaray şehrinde bulunduğu günlere dair önemli kayıtlar yer almaktadır. Bu kayıtlardan biri Aksaraylı tarihçi Aksarâyî tarafından bahsedilmektedir. Bu kayıtta, Rükneddin Kılıç Arslan'dan; "...cesur, güzel yüzlü, boyu endamı mütenâsip biryidi. Yokuşta inişte benzeri olmayan çevik bir süvaryidi. Fakat ileri görüşlü biri değildi. Binicilikte ustalığı o derece idiki Aksaray sarayının 15 basamaklı merdivenini at üzerinde inercikardı. Vezirler, bir kaza olur diye ona engel olmak istediklerinde onlara aldırmadı". şeklinde bahsedilmiştir (Aksarâyî 2000: 62). Bu bilgilerde IV. Kılıç Arslan'ın kişisel özelliklerinden bahsedildiği gibi Aksaray'da bulunan saray hakkında da önemli ayrıntılar yer almaktadır.

IV. Kılıç Arslan'ın ölümüne sebep olan siyasi hadiselerin Aksaray çevresinde gerçekleştiği görülmektedir. Sultan, Taceddin Mutez'in tertip ettiği bir ziyafette Muineddin Pervane'nin tertibi sonucunda 1266 tarihinde Aksaray'da öldürülmüştür (Aksarâyî 2000: 65; İbn Bibi 1986: II, 166-170; Turan 1996: 530-531).

Dönemin kaynaklarında bu hadiseye ait önemli ayrıntılar yer almaktadır. Sultan devlet yönetiminde Muineddin Pervane'nin oldukça fazla nüfuz sahibi olmasında rahatsızlık duymuştur. Bu durumu yakında takip eden Pervane Moğol komutanları ve Hatiroğullarını kullanarak sultandan kurtulmak istemektedir.

Bu sebepten IV. Kılıç Arslan Moğol komutanı Nabşi ile görüşmeye Aksaray'dan Kırşehir tarafına hareket ettiğinde Pervane Nabşi Noyan ile görüşme sağlanmadan Sultanın yolunu keserek görüşmüştür. Bu görüşmede Pervane Sultan'a karşı sert sözler sarf etmiştir. Aksarâyî bu sözler üzerine gelişmeleri şu şekilde anlatmaktadır.

"Ağabey (ici), sarhoş musun veya uyuşturucu mu aldın? Diye sordu. Pervane, "Evet! Beni senin uygunsuz davranışın sarhoş edip uyuşturdu. Seni Burdur Kalesi'n-

den ben çıkardım. Senin saltanatının düzeni, benim tedbirimle yoluna girdi. İlahi takdir sebebiyle benim hizmetimin hakkını tam olarak tanımadın (Aksarâyî 2000: 65).

Aksarâyî hadisenin devamı olarak Nabşı ve Pervane'nin Aksaray yakınlarında Kulful? Suyu sahrasında konaklarından bahsetmektedir. Burada IV. Kılıç Arslan'ı ziyafete davet ettiklerini ve bu davette içeceğini zehir katarak onu zehirlediklerinden bahsedilmektedir (Aksarâyî 2000: 65).

Dönemin bir diğer kaynağı olan İbn Bibi'de hadisenin daha ayrıntılı şekilde anlatıldığı görülmektedir. Aksaray yakınlarında Sultan Taceddin Mutez ile görüşmüş bu görüşmede Taceddin Mutez'in sultana neden Pervaneyi öldürmeye kalkıyor-sun şeklinde sorguya çekilmiştir. Sultan böyle bir niyetini olmadığını bu bilginin yanlış olduğunu belirtti ise de inandıramamıştır. Taceddin Mutez, Pervaneye karşı kendisini kıskırtan devlet adamının teslimini istemiş veya kendisinin cezalandırılacağını belirtmiştir. İbn Bibi'de olayların devamında Sultan'ın önce Moğollar tarafından tertip edilen ziyafete katıldığı, sonrasında ise kendisinin ziyafet tertip ettiği bilgileri yer almaktadır. Bu ziyafette zehirlenen ve kendinden geçmeye başlayan Sultanın ağır hakaretlere ve tartaklamalara uğradığı anlatılmıştır. Bu konu ile ilgili ayrıntılar şu şekildedir (İbn Bibi 1986: II, 166-170).

“...aradan bir süre geçince bütün Moğol emirleri ve Pervane otağdan dışarı çıktılar. Hatiroğullarından Ziya ile Şeref birkaç Moğolla orada kaldılar otağın kapısını sökerek gülüşüp eğlenmeye başladılar. Genç sultanı tekme darbelerine tutarak ağlatıp inlettiler. Her ne kadar feryat ve figan etti. Aman ve yardım dilediyse de onlardan acıma ve merhametten eser, vefakârlık ve velinimetlik haklarından iz görmedi. Sonunda yayın kirişi ile onun kutlu canını ve mübarek ruhunu cennet bahçesine yolladılar...”(İbn Bibi 1986: II, 169)

İbni Bibi'de ayrıca Sultan'ın ölümü üzerine bir şiir yer almaktadır.

“Cihan padişahı öldü. Biz böyle suskun kaldık. Yüz binlerce ah ve figanla

Ey sikke! O olaydan sonra ayarın kalmadı

Ey davul! O şahlar şahının matemi için kükre

Vah, Saltanat bulutun altına girmiş sabaha dönmüş

Vah memleket, akşam gibi siyah saçın rengini almış

Ey göğün oku! Feleğin kemerini aç. O ok torbasını, şahın alayının omuzundan çıkar.

Ey taç! Ülkenin nizamı bozuldu. Toprağa düş.

Ey taht! Padişahın talihi karardı zehir iç.

Ey Çetr! Şimdi siyah kisvet giymek yakıştır.

Şahın kılıcı kınısız kaldığı için matem elbisesi iste” (İbn Bibi 1986: II, 169-170).

Çalışma konumuzu oluşturan II. ve IV. Kılıç Arslan'ın her ikisi de Aksaray çevresinde cereyan eden siyasi olaylar sırasında ölmüştür. Aksaray her iki Selçuklu sultanı tarafından önem verilen şehirlerdendir.

3. II. ve IV. Kılıç Arslan Devri'nde Aksaray'da İmar-İşkân Faaliyetleri ve Vakıf Kurumları

3.1. Kervansaray

II. Kılıç Arslan devrinde ticaretin gelişmesi ile birlikte ticarî yolar üzerinde kervansaraylar kurulmuştur. Bu dönemde Aksaray yakınlarında *Kılıç Arslan Kervansarayı* (İbn Bibi 1986: II, 123; Aksarâyî 2000: 33; Turan 1946: 476) inşa edilmiştir.

3.2. Kale

II. Kılıç Arslan'ın 1170-71 tarihinde Aksaray'ı yeniden inşa ederek askeri bir üs haline getirildiği belirtilmektedir. Bu dönemde şehrin etrafındaki surları tahkim ettirmiştir (Anonim 1952: 27; Katip çelebi 1145: 620; Turan 1997: 701; Oral 1962a: 223; Görür 1991: 51).

3.3. Saray

Aksaray'da Selçuklular döneminde en az bir sarayın bulunduğu bilinmektedir. Bu sarayın II. Kılıç Arslan döneminde (1156-1192) inşa ettirildiği ileri sürülmektedir (Konyalı 1974: I, 1633). Yakut el-Hamevî, Konya ve Aksaray'da hükümdarların saraylarının bulunduğu bahsetmektedir (Yakut Hamevi 1990: III, 113, IV, 471). Aksaraylı tarihçi Aksarâyî ise eserinde; Sultan Rükneddin Kılıç Arslan'ın söz konusu sarayın 15 basamaklı merdivenini at üzerinde inip çıktığını bildirmektedir (Aksarâyî 2000: 62).

Aynı eserde; "...Sultan Rükneddin Kılıç Arslan Kırşehir yakınlarında Nabşi Noyan ile görüştüktan sonra Aksaray'a sarayına geldi..." (Aksarâyî 2000: 65) ve "Şehirde Kızıl Hamid isyanının bastırılmasından sonra Sahip Fahreddin ordunun büyük emirlerinden biriyle Aksaray Sarayı'na" indi" (Aksarâyî 2000: 99) şeklinde kayıtlara rastlanmaktadır. Bu kayıtlardan anlaşıldığı üzere şehirde Selçuklular devrinde şehirde bir saray mevcut olup kuvvetle muhtemel II. Kılıç Arslan derinde yapılmıştır.

3.4. Saray Hamamı

Günümüze gelmeyen hamamın Hükümet Konağı, Adliye binası ve Atatürk Anıtının bulunduğu sahanın doğusunda Bankalar Caddesi civarındaki sarayın hemen bitişiğinde bulunduğu ileri sürülmektedir (Konyalı 1974: II, 1683; Görür 1991: 134). Hamamın, II. Kılıç Arslan (1156-1192) devrinde saray ile birlikte yaptırılmış olduğu ileri sürülmektedir (Konyalı 1974: II, 1683). Saray hamamı ile ilgili olarak dönemin kaynaklarında bilgilere tesadüf edilmektedir. Anonim Selçukname'de Kazvinli Sahip Fahreddin'in naibi, Tebrizli Şemseddin'in Aksaray'da hamaama girdiği, orada rahatsızlanarak öldüğü ifade edilir (Anonim 1952: 56). Kaynakta ismi verilmeyen hamamın saray hamamı olabileceği ve erken bir dönemde ortadan kalkmış olabileceği ileri sürülmektedir (Topal 2009: 95).

3.5. Kılıç Arslan Hamamı

Aksaray Anadolu Lisesi karşısında, Sofular Mahallesi girişinde yer alan hamam, halk arasında “Eski hamam” veya “Kılıç Arslan Hamamı” olarak bilinmektedir (Çetintürk 1986: 244). Yapının II. Kılıç Arslan döneminde yapıldığı ileri sürülmektedir (Konyalı 1974: I, 1633; Görür 1991: 134).

Aksaray’a uğrayan seyyahların eserlerinde hamam hakkında bilgilere tesadüf edilmektedir. Evliya Çelebi’nin “Bey Hamamı” olarak isimlendirdiği hamam bu olduğu ileri sürülmektedir (Evliya Çelebi 2010: III, 193). Texier Selçuklulardan kalma bir hamam (Texier 2002: 97), Sarre ise hamamın 1895’te yıkıntı halde olduğunu belirtmektedir (Sarre 1998: 116). 1928 tarihinde faal olan hamam (Sapançalı Hüsnü 1928: 48) zaman içerisinde yol seviyesi altında kalmış olup büyük kubbesi hariç diğer yerleri yıkılmıştır (Çetintürk 1991: 244).

3.6. Kılıç Arslan Hanı

Günümüze ulaşmayan han Zinciriye Medresesi ile Ulu Cami arasında bulunduğu ileri sürülmektedir (Çetintürk 1986: 232; Çetintürk 1983: 12). Konyalı bu hanın II. Kılıç Arslan tarafından Aksaray’ın yeniden imar sırasında yaptırıldığını belirtmektedir (Konyalı 1974: I, 1089-1091). Kılıç Arslan Hanı (Penbe/Pamuk Han, Kapalı Han) olarak da bilinen yapının son yıllarda Belediye Hali olarak isimlendirildiği ve 1987 yılında Aksaray Belediyesi tarafından yıktırıldığı ifade edilmiştir. Çetintürk, yapının malzeme ve üslup yönünden diğer bölümlerinden tamamen farklı olan güney kapısından Hanın Selçuklular devrinde inşa edildiğinin anlaşıldığını belirtmektedir (Çetintürk 1986: 232; Çetintürk 1983: 19).

Aksaray şehrine gelen seyyahların eserlerinde de han hakkında bilgilere tesadüf edilmektedir. Bu seyyahlardan biri olan Sarre; şehrin ortasında ortaçağdan kalma bir han olarak tarif etmektedir (Sarre 1998: 115; Topal 2009: 61). Kurt Erdmann, Aksaray’da böyle bir Osmanlı hanını bilmediğini ifade etmiştir (Erdmann 1961: 201; Topal 2009: 61). Selçuklu Kervansarayları üzerine araştırma yapan Özergin ise; Aksaray’da kitabesiz büyük bir han olduğunu ifade ile yetinmiştir (Özergin 1965: 155; Topal 2009: 61). 1838 yılında şehre gelen Moltke; “...zifiri karanlık gecede vardık. Burada bir otele inmek hiçbir zaman bahis konusu olamaz. Han yahut kervansaraylar, içerilerinde eşya namına tek bir şey bulunmayan ufak hücrelere bölünmüş geniş, taş binalardan ibarettir...” şeklinde bilgi vermektedir (Moltke 1997: 267; Topal 2009: 61).

3.7. Şifahane

“Darüşşifa” (Hastane), halka sağlık hizmetlerinin sunulduğu yerdir. Bu sağlık kuruluşları dil, din, ırk farkı gözetmeksizin halka sağlık hizmeti sunmaktadır (Cantay 1992: 1-2).

Aksaray’da Darüşşifa bugün Şifahane Mahallesi olarak bilinen yerde olduğu belirtilmektedir (Konyalı 1974: I, 999). Bu yapının farklı görüşler olmakla birlikte II. Kılıç Arslan döneminde (1156-1192) yaptırıldığı ileri sürülmüştür (Cantay 1992: 72).

Yapıldığı dönem ile ilgili ileri sürülen görüşler arasında I. Alâeddin Keykubad döneminde (1220-1237) yapıldığı (Konyalı 1974: I, 999; Sözmez 1989: 456) veya XIII asrın ikinci yarısında yaptırılmış olabileceği görüşleri de vardır (Sözen 1970-72: II, 212).

Selçuklu kaynaklarında şifahaneye ait kayıtlar mevcuttur. Bu yapıların kervansaraylar gibi sağlam bünyelerinden dolayı bazen asilerin sığınak olarak kullandıkları görülmektedir. Aksaraylı tarihçinin eserinde bu hususta bilgiler mevcuttur. Aksarâyî bu hususta Şengit Oğlu isimli bir isyancının adamları ile sığındıkları şifahaneden çıkararak Ali melik ve Ahmed ile Aksaray Meydanı'nda savaştıkları belirtmektedir (Aksarâyî 2000: 247).

3.8. Camii

Aksaray'da Ulu Cami veya Karamanoğlu İbrahim Bey Camii bilinen yapının taç kapı kemerinin karnında ve köşeliğinde bulunan tezyinat ile minberinden hareketle I. Mesud devrinde yaptırıldığı ileri sürülmektedir (Konyalı 1974: I, 1226-1227). Bu yapının II. Kılıç Arslan tarafında kapsamlı bir şekilde tamir edildiği belirtilmektedir (Konyalı 1974: I, 1226-1233; Konyalı 1973: 273).

3.9. Muzafferiye Medresesi

Aksaray'da II. Kılıç Arslan devrinde inşa edildiğini ileri sürülen (Turan 1988: 48) bir yapıdır. Günümüze ulaşmayan ve sur dışında olduğu tahmin edilmektedir. Selçuklu dönemine ait bir menşurda, Otrar şehrinden gelen Seraceddin Ahmed'in, Muzafferiye Medresesi müderrisliğine tayin edildiği kaydedilmiştir (Turan 1988: 48). Osman Turan, medresenin 1958 yılında harap bir vaziyette mevcut olduğunu ifade etmektedir (Turan 1988: 48). Medrese bugün mevcut değildir.

3.10. Kılıç Arslan Türbesi

Aksaray'ın doğusunda, Kılıç Arslan Tepesi üzerinde, Kırk Kızlar denen bir yapı harabesinin yanındadır (Görür 1991: 91; Önkal 1986: 83; Konyalı 1974: II, 1470-1479). Eserin ne zaman yapıldığı bilinmemektedir. Yusuf Akyurt ve Muallim Sapancalı Hüsnü IV. Kılıç Arslan'ın kız kardeşi Gürcü Hatun tarafından inşa ettirildiğini ileri sürmektedirler (Sapancalı Hüsnü 1928: 51; Akyurt: 112; Topal 2009: 105-106). Hakkı Önkal ise yapının XII asrın sonlarında II. Kılıç Arslan için yaptırıldığını belirtmektedir (Önkal 1986: 86; Topal 2009: 105-106).

Bilindiği üzere II. Kılıç Arslan'ın oğlu Melikşah'a karşı giriştiği Aksaray muhasarası sırasında ölmüştür (Turan 1996: 233; Topal 2009: 105-106). II. Kılıç Arslan'ın mumyalama işine bugünkü türbenin hemen yakınlarında yer alan bir köşkte başladığı ve iç organlarının türbenin bulunduğu yerde gömüldüğü ifade edilmiştir. Mezarının ise Konya'da Sultan Mesud tarafından yaptırılan caminin bitişiğindeki türbeye defnedildiği belirtilmektedir (Konyalı 1974: II, 1476; Turan 1997: 699; Topal 2009: 105-106). Yapı bugün çok kötü bir durumda olup yıkılmaya terk edilmiştir (Topal 2009: 105-106).

3.11. Pazarlar

II. Kılıç Arslan Devri'nde Aksaray iktisadi yönden oldukça geliştiği bilinmektedir. Dokuma, halıcılık (Ebu'l-Fidâ 1349: 437; İbn Battûta 2000: I, 414) başta olmak üzere dericilik, zirai mahsuller, meyveciliğin ileri seviyede yapıldığı bilinmektedir (İbn Said 1908: 119; Katip çelebi 1145: 620). Bu durum, çarşı gibi pazarların kurulmasını gerekli kılmaktadır. Nitekim Anonim Selçuk-namede, II. Kılıç Arslan'ın saltanatının başında 550/1155 yılında Aksaray'ı bina ettiği, kervansaraylar ve pazarlar kurduğu ifade edilmektedir (Anonim 1952: 25).

3.12. Taciye Medresesi

IV. Kılıç Arslan zamanında şehirde inşa edilen ve tespit edilebilen en önemli vakıf eseridir. Medresenin Dere Mahallesi'nde, Milli Eğitim Müdürlüğü'nün kuzeydoğu köşesinde olduğu belirtilmektedir (Görür 1991: 73). XIII. asrın ikinci yarısında Taceddin Mutez tarafından yaptırıldığı ileri sürülmektedir (Kuran 1969: I, 107; Görür 1991: 74). Eflâkî'de yer alan bir kayıt bu durumu doğrulamaktadır. Bu kayıta; Aksaray'da bir medrese inşa ettiren Taceddin Mutez'in, Mevlana'dan müderris olarak, Kayserili Şerefeddin'i istediğini rivayet yer almaktadır (Eflaki 1986-1987: I, 180). 1970 yıllarında medreseyi inceleyen Metin Sözen yapıdan geriye Aksaray Lisesi bahçesinde taç kapısının bir bölümünün geldiğini söylemektedir (Sözen 1970-1972: II, 149).

Sonuç

Aksaray'da iki Selçuklu şehrin imar, iskân ve kalkınması noktasında çalışmışlardır. Özellikle II. Kılıç Arslan devrinde şehrin adeta baştanbaşa yeniden kurulduğu görülmektedir. Bu imar faaliyetleri sırasında yapılan sarayın şehre dahi isim verdiği ve şehrin adını bu saraydan dolayı Aksaray olduğu belirtilmektedir. Her iki Selçuklu Sultanının da Aksaray'da günlerini geçirdikleri dönemin kaynaklarında doğrulanmaktadır.

Dikkat çeken bir diğer husus ise her iki Selçuklu Sultanının ölümünü Aksaray yakınlarında gerçekleştirmiş olmasıdır. Selçuklu Sultalarının mezarları ve türbelerinin Konya'da olduğu bilinmekle beraber II ve IV. Kılıç Arslan'ın mumyalama işlerinin Aksaray'da yapıldığı ve iç organlarının Aksaray'a gömüldüğü düşünülmektedir. Aksaray'da ismine tesadüf edilen Kılıç Arslan türbesinin bu amaçla kullanılmış olması ihtimal dâhilindedir.

Aksaray her iki Selçuklu Sultanı döneminde önemli bir merkez ve askeri üs olarak teşkilatlandırılmıştır. Şehirde ilmi ve ticari merkezlerin yoğun olması bu durumu desteklemektedir.

Kaynakça

- Ahmed bin Mahmud (1977), *Selçuk-Name*, I-II, İstanbul.
- Aksarayî (2000), *Müsâmeretü'l-Ahbâr*, çev. Mürsel Öztürk, Türk tarih Kurumu, Ankara.
- AKYURT, M. Yusuf, *Resimli Türk Abideleri II*, TTK. Ktp. nr.596.
- Anonim (1952), *Tarih-i Al-i Selçuk*, trc. F. Nafiz Uzluç, Ankara.
- ARTUK, İbrahim -Cevriye Artuk (1971), **İstanbul Arkeoloji Müzeleri Teşhirdeki İslâmî Sikkeler Kataloğu**, I, s. 354, Levha XLIV, İstanbul.
- CAHEN, Claude (2000), *Osmanlılardan Önce Anadolu*, çev. Erol Üyepazarcı, İstanbul.
- CANTAY, Gönül (1992), *Anadolu Selçuklu ve Osmanlı Darüşşifaları*, Ankara.
- ÇETİNTÜRK, E. Nihal (1983), "Aksaray-Kılıç Arslan Hanı", *Gazi Üniv. Müh. Mim. Fak. Dergisi*, VIII/2, s. 11-23.
- ÇETİNTÜRK, E. Nihal (1986), *Aksaray (Niğde) ve Çevresinde Türk eserleri*; Basılmamış Doktora Tezi, Ankara Üniv., Ankara.
- İbn Battûta (2000), **İbn Battûta Seyahatnâmesi**, çev. A. Sait Aykut, I-II, İstanbul.
- Ebu'l-Fidâ (1349), *Tavvimü'l-Buldan*, trc. Abdulmuhammed Ayeti, Tahran.
- ERDMANN, Kurt (1961), *Das Anatolische Karavansaray Des 13. Jahrhunderts*, Berlin.
- ERTUĞRUL, Ali (2015), *Anadolu Selçukluları Devrinde Yazılan Bir Kaynak: Niğdeli Kadı Ahmed'in el-Veledü's-Şefik ve'l-Hâfidü'l-Halîk'i*, Türk Tarih Kurumu, Ankara.
- Evlîya Çelebi (2010), *Günümüz Türkçesiyle Evliyâ Çelebi Seyahatnamesi*; 3. Cilt 1. Kitap, Hazırlayanlar: Seyit Ali Kahraman-Yücel Dağlı, YKY, İstanbul.
- GÖRÜR, Muhammet (1991), *Anadolu Selçuklu ve Beylikler Döneminde Aksaray Şehri*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- İbn Bibi (1996), *El-Evâmîrü'l-Alâ'iyye Fi'l-Umûri'l-Alâ'iyye*, çev. Mürsel Öztürk, C. II, Ankara.
- İbn Said el Mağrubi (1908), *Bastü'l-arz Fi'l-tul ve'l-arz*, (tah. Dr. Havan Karnit Hınıs), Tatvan.
- Katip Çelebi (1145), *Cihannüma*, İstanbul.
- KONYALI, İ. Hakkı (1973), "Aksaray Ulu Cami", *VD*, X, s. 273-288.
- KONYALI, İ. Hakkı (1974), *Abideleri ve Kitabeleri İle Niğde Aksaray Tarihi*, C. I-III, İstanbul.

KUBAN, Doğan (1968), “Anadolu Türk Şehri, Tarihi Gelişmesi Sosyal ve Fiziki Özellikleri Üzerine Bazı Gelişmeler”, *VD*, VII, s. 53-73.

KURAN, Abdullah (1969), *Anadolu Medreseleri*, I, Ankara.

Sapançalı Hüsni (1928), *Hasan Dağı'nda ilmi Cevelan*, Aksaray.

MOLTKE, Helmuth Von (1999), *Moltke'nin Türkiye Mektupları*, çev. Hayrullah Örs, İstanbul.

Niğdeli Kadı Ahmed, *el-Veledü's-Şefik ve'l-Hâfidü'l-Halik*, Süleymaniye Kütüp. Fâtih Böl. No: 4518 (Eski No: 4519), v. 96b.

ORAL, M. Zeki (1962a), “Aksaray'ın Tarihi Önemi ve Vakıfları”, *VD*, V, s. 223-240

ORAL, M. Zeki (1962b) “Anadolu'da Sanat Değeri Olan Ahşap Minberler ve Tarihçeleri”, *VD*, V, s. 23-77.

ÖNKAL, Hakkı (1996), *Anadolu Selçuklu Türbeleri*, Ankara.

ÖZERGİN, M. Kemal (1965), “Anadolu'da Selçuklu Kervansarayları”, **İÜ. Tarih Dergisi**, XX, s. 141-170

SARRE, Friedrich (1998), *Küçük Asya Seyahati 1895 Yazı*, çev. Dârâ Çolakoğlu, İstanbul.

SÖNMEZ, Zeki (1989), *Başlangıçtan 16. Yüzyıla Kadar Anadolu Türk-İslam Mimarisinde Sanatçılar*, Ankara.

SÖZEN, Metin (1970-1972), *Anadolu Medreseleri Selçuklu ve Beylikler Devri*, I-II, İstanbul.

TEXİER, Charles (2002), *Küçük Asya Coğrafyası, Tarihi ve Arkeolojisi*, çev. Ali Suat; Latin Harflerine Aktaran Kazım Yaşar Koprıman; Sadeleştiren Musa Yıldız, III, Ankara.

TOPAL, Nevzat (2009), *Anadolu Selçukluları Devrinde Aksaray Şehri*, Aksaray Valiliği Yayınları, Ankara.

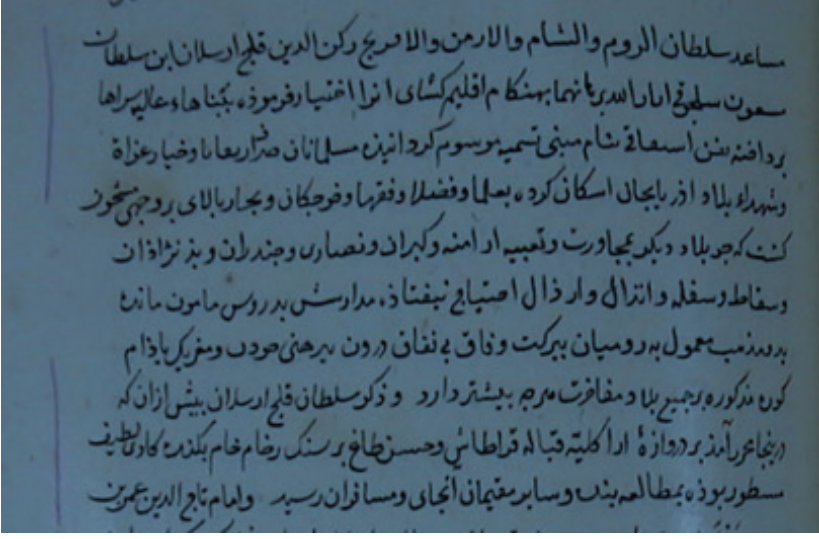
TURAN, Osman (1997), “Kılıç Arslan II”, **İA**, VI, s. 688-703.

TURAN, Osman (1946), “Selçuk Kervansarayları”, *Belleten*, X/39, s. 471-496.

TURAN, Osman (1996), *Selçuklular Zamanında Türkiye*, İstanbul.

TURAN, Osman (1988), *Türkiye Selçukluları Hakkında Resmi Vesikalar*, Ankara.

Yakut el-Hamevî (1990), *Mu'cem el-Buldan*, (tah. Ferit Abdü'l-Aziz el-Cundî), III-IV, Beyrut.



Aksaray Hakkında (Niğdeli Kadı Ahmed, *el-Veledü'ş-Şefik*) (Kadı Ahmed: v. 96b)

Rum'un, Şam'ın Ermen'in ve Efrenc'in sultanı Rüknuddin Kılıç Arslan ibn Sultan Mes'ud Selçûki (Allah her ikisinin de buhranlarını aydınlık kılsın)'dir. Bu iklimde fetihlerde bulunduğu sırada, burayı ihtiyar buyurdu. Yüksek binalar ve saraylar yaptırdı. İştirak sanatına uygun olarak onları mebna" adıyla isimlendirdi. Bağılık peşinde olanların dışındaki Müslümanları ve Azerbaycan beldelerindeki gazilerin ve şehidlerin hayırlılarını buraya iskân etti. Âlimler, fazılları, fakihleri, hâceleri ve mâ-hir marangozları öylesine doldurdu ki, burası da civardaki diğer beldeler gibi oldu. Ermenîlerin, Zerdüşlerin, Nasranilerin, fahişelik yapanların, kötü soyluların, sefil, adi, rezil ve düşük kimselerin yorulmasına/çalışmasına ihtiyaç kalmadı. Onun kurduğu medreseler dersler itibariyle güvenilir hâle geldi ve iki mezhebe göre faaliyet icra ettiler. Rumlar bir bademin kabuğu ile içi gibi bir elbise içinde nifaka sebep olmaksızın uyumlu davranmalarının sağladığı bereketle, mezkûr küre ile diğer beldelere karşı ne kadar iftihar etseler azdır. Burada tahrir olunan Sultan Kılıç Arslan'ın zikri, daha önce Karataş ve Hasandağı istikametine açılan Erâkliyye (Ereğli) dervâzesi/kapısı üzerindeki mermer taşta kündari tekniği ile latif bir şekilde nekşedilmiş idi. Bu bende ile orada ikâmet eden diğer kimseler ve yolcular bu [kitabeyi] mütalaa etmeye muvaffık olmuşlardır (Ertuğrul 2015: 336-337).

İki Şairin Bir Şehri: Taşkent

A City by Two Different Poets: Tashkent

Yrd. Doç. Dr. Veli Savaş YELOK *

Öz

Maksud Şeyhzâde “20. yüzyıl Özbek edebiyatında şiir ve tiyatro eserleriyle tanınmış temsilcilerinden biridir. Aslen Azerbaycanlı olan Şeyhzâde, yüksek tahsilini tamamladıktan sonra, Dağıstan’da muallim, şair, gazeteci ve münekkit olarak tanınmaya başlar. Şeyhzâde, Pedagoji Enstitüsü’nün uzaktan eğitim veren bölümünde öğrenci olduğu için Bakû’ye gidiş gelişleri sırasında Mayakovski, Sergei Yesenin ve Nazım Hikmet gibi Sovyet şiirinin tanınmış şairleriyle tanışır. Dönemin yönetimi tarafından Şeyhzâde, 6 Aralık 1927 tarihinde “sosyal tehlike arz eden unsur” olarak değerlendirilir ve üç yıl sürgün cezasına çarptırılır. O da annesinin tavsiyesi ile sürgün yeri olarak Taşkent’i tercih eder ve 1928 yılı Şubat ayının sonlarında cezasını çekmek üzere bu şehre gelir ve bir daha Azerbaycan’a dönmez. Hayatının sonuna kadar burada yaşayan Maksud Şeyhzâde, Taşkent hakkındaki düşünce ve duygularını, 1957 yılında yazdığı Taşkentnâme adlı destanında ebedileştirir.

Modern Özbek Edebiyatının temsilcilerinden Erkin Vâhidov’un Palatka-da Yozilgan Doston’ı 1966 yılında meydana gelen büyük depremi ve bu deprem sonrasındaki Taşkent’i anlatmaktadır. 8 bölümden oluşan bu eserde bilhassa söz konusu büyük depremden sonra Taşkent şehrinin durumu ve onun yeniden nasıl imar edildiği; bu doğal afetin yaşandığı süreçte ve sonrasında Özbeklerin sebat ve metanetini, ruh güzelliğini ve dostluğunu anlatmaktadır.

* Gazi Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları, velisavasyelok@yahoo.com

Bu makalede sürgün cezasına çekmek üzere Taşkent'e gelen ve burayı kendisine memleket olarak benimseyen bir şairle, büyük bir felaketi bizatihi yaşayan ve bu süreçte yaşananları gözlemleyerek bunları ebedileştiren bir şairin nazarından bir şehrin nasıl görüldüğü üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Erkin Vâhidov (Erkin Vohidov / Эркин Воҳидов), güneş ülkesi, imge, Maksud Şeyhzâde (Maqsud Shayhzoda/ Мақсуд Шайхзода), medeniyet, Palatkada Yozilgan Doston (Палаткада ёзилган достон), şehir destanı, şehir ve edebiyat, şehir, şehrin şiiri, şiir, modernizm, Taşkent (Tashkent / Toshkent / Тошкент), Taşkentnâme (Toshkentnome/ Тошкентнома).

Abstract

Sheikhzade, Maksud is one of the renowned emissaries of the 20th century Uzbek literature and drama. Born and raised in Azerbaijan, Sheikhzade was started to become known by the society in Daghestan attributable to his astonishing work as a teacher, poet, journalist and critic, after completing his higher education. Since he was a student at a department of Pedagogical Institute in Baku, which was offering remote education, he happened to get personally acquainted with such famous names of Soviet poetry as Vladimir Mayakovsky, Sergei Alexandrovich Yesenin and Nazim Hikmet, in time of his travels to and from Baku. On December 6th, 1927, he is sentenced to three years of exile, by the central government of his period for the charge of "posing a social threat". So he chooses Tashkent as the destination of his exile, listening to her mother's advice and arrives at this city by the end of February, 1928, for expiation and never returns back to Azerbaijan, again. Sheikhzade, Maksud lives there till the end of his days, eternalizing his thoughts and feelings about Tashkent, in the lyric philosophical "Poem About Tashkent" (literal translation of the originally Russian title), he writes in 1957.

The "Palatkada Yozilgan Doston", or, "The Poem That was Written in a Tent" by Erkin Vohidov, a celebrated envoy of Contemporary Uzbek Literature tells the story of the catastrophic earthquake which took place in 1966 and of Tashkent in its aftermath. This piece of art consists of 8 chapters and describes especially the actual circumstances in Tashkent city after the big disaster and how it was rebuilt from rubble, while dexterously depicting the persistence and determination as well as spiritual kindness and friendship of the Uzbek people.

This article will concentrate around the aesthetic appearance of a city facing a historical disaster from the viewpoint of a poet who arrives at Tashkent on exile and makes it his home and then immortalize after carefully observing various aspects of it as he sees throughout the process.

Keywords: Erkin Vohidov (Erkin Vâhidov / Эркин Воҳидов), country of sun, image, Maksud Sheikhzade, (Maqsud Shayhzoda/ Мақсуд Шайхзода), civilization, The Poem That was Written in a Tent (Palatkada Yozilgan Doston / Палаткада ёзилган достон), urban poetry, city and literature, city, urban lyrics, poem, mod-

ernizm, poet and city, Tashkent (Toshkent / Тошкент), Poem About Tashkent / Toshkentnoma/ Тошкентнома).

Giriş

Maksud Şeyhzâde ve Toshkentnoma

1957 yılında yazdığı “Taşkentnâme” adlı destanında,

“Умрим бино бўлди Озарбайжонда,

Кечди болалигим у гул маконда.

Низомий ватани, Ганжа ўлкаси

Ўпкамга тўлдирдн шеър ҳавосин,

Кур наҳрим мулойим, тинч музикаси

Кўнглимда уйготди куйлаш ҳавасин.” (Шайхзода 1969: 495)

mısralarıyla Azerbaycanlı olduğunu, çocukluk yıllarının Nizami'nin vatanında geçtiğini ve şiire olan hevesinin de bu ülkede başladığını ifade eden Maksud Şeyhzâde 20. yüzyıl Özbek edebiyatının şiir ve tiyatro vadisindeki tanınmış temsilcilerindendir. 1908 yılında Tiflis'te dünyaya gelen Şeyhzâde kendi yazdığı biyografisinde, “ilk muallim”inin Muhtar Efendizâde adlı bir zat olduğunu haber verir. Bu muallim, 1904 yılında Kuba'da “Usûl-i Savtiyye”, 1906'da da Aktaş'ta “Dârü'l-İrfân” ve daha sonra “Rüştiye” mekteplerini açmıştır (Karakaş 2010: 13). Ceditçi aydınlar tarafından açılan “Rüştiye, Usûl-i Savtiye ve Dârü'l-İrfân” mekteplerinde, bütün “dünyevî” ilimler okutulmuştur. Bununla birlikte Ceditçiler bu mekteplerde çocukları millî ruhla eğitmeye ayrı bir önem vermişlerdir (Rıza 1980: 11). Önce Çar, sonra da Sovyet idareleri sırasında Türk halklarının din, örf ve âdetlerinin, millî tarih ve kültürlerinin ayaklar altına alınması, Ceditçi muallimlerin çocukları milliyetçilik ruhuyla eğitmelerini gerektirmiştir (Karimov 2010: 11-12). Maksud Şeyhzâde de böyle bir mahiyeti olan bu mektepte okumuştur.

Şeyhzâde, bu okuldan sonra eğitimine devam etmek üzere 1921 yılında Bakû'ya gelerek Dârümuallimîn'e girer (Gafurov 1972: 101-102). Onun bu okuldaki yakın arkadaşlarından Ekrem Cafer, hatıralarında, Hüseyin Câvid'den “aziz muallimiz, nur heykeli Câvidimiz ekmeğimize lezzet kattı, suyumuzu şerbete çevirdi” (Karakaş 2010: 14) diye söz eder. Yine onun bildirdiğine göre, derslerde Azerbaycan Türk edebiyatını, Osmanlı Türk edebiyatı ile beraber öğrenirler. Türk edebiyatının Tanzimat, Servet-i Fünûn ve Millî Edebiyat devirleri, bilhassa dikkatle takip edilir. Maksud Şeyhzâde, bilhassa Tefvik Fikret'in “Rübâb-ı Şikeste”sinin “deli”sidir (Rıza 1980: 13).

Maksud Şeyhzâde, 1925 yılında Dârümuallimîn'den mezun olunca, Azerbaycan Maarif Komiserliği tarafından Derbend şehrine öğretmen olarak tayin edilir. O, Derbend şehrindeki ilk mekteplerden birinde Türk dili ve edebiyatı dersleri ve-

rir. Muallimliğin yanı sıra Buynak'da neşredilen “Maarif Yolu” ile Bakû'da çıkarılan “Kommünist” gazeteleriyle de ilgilenir; bu yayın organlarına, şiir ve yazılar gönderir. Bu yıllarda şiir ve yazılarında “Şeyhzâde” imzasını kullanan Maksud Şeyhzâde, Derbend'de bulunduğu sırada ciddi şekilde siyasî ve sosyal faaliyetlere ve o sırada Dağıstan'da dil meselesi üzerinde devam eden hararetli tartışmalara dâhil olur. Dağıstan'daki öğretmenlerin çoğu gibi o da Türk dili taraftarıdır.

Bu tartışmaların şiddetlendiği sırada Şeyhzâde kendi talebiyle Derbend'den Buynak'a tayin edilir. O, 1926-27 eğitim yılında Haziran ayına kadar Buynak'taki Pedagoji Bilim Yurdu'nda muallim olarak çalışır (Naim Kerimov 2010: 22-25). Dağıstan'da bulunduğu kısa süre içerisinde muallim, şair, gazeteci ve münekkik olarak tanınmaya başlayan Şeyhzâde, aynı yıllarda Pedagoji Enstitüsü'nün uzaktan eğitim veren bölümünde öğrenci olduğu için Bakû'ye gidiş gelişleri sırasında Mayakovski, Sergei Yesenin ve Nazım Hikmet gibi Sovyet şiirinin çok tanınmış şairleriyle tanışır (Bargan 2006: 18). 1927 yılında, karşı inkılâpçı faaliyetlerde bulunmak suçundan tutuklanan Şeyhzâde'nin mahkemesi onun üç yıl sürgün cezasına çarptırılması kararıyla sonuçlanır. Mahkeme kararına göre Şeyhzâde'nin sürgün cezasını Moskova, Leningrad, Kiev, Harkov, Tiflis ve Bakû dışındaki başka bir şehirde çekmesi gerekir. Şeyhzâde, Mahaçkale'de dokuz ay devam eden tutukluluktan sonra, annesinin tavsiyesi ile sürgün yeri olarak Taşkent'i tercih eder ve 1928 yılı Şubat ayının sonlarında cezasını çekmek üzere Özbekistan'a gelir (Karakaş 2010: 31-34).

Şeyhzâde'nin Özbekistan'a geldiği yıllarda Taşkent ile Bakû arasındaki kültür ilişkileri yoğun şekilde devam etmektedir. Bir kısım Azerbaycanlı aydınlar Taşkent'te yaşamaktadırlar. Bundan başka, babasının dostlarından Sâbir Şeripov da Taşkentlidir. Nitekim Şeyhzâde, Taşkent'e gelince, birkaç ay müddetle bu baba dostunun evinde ikamet eder. Şeyhzâde'nin Taşkent'i tercih etmesi, siyasî şube tarafından da olumlu karşılanır.

Taşkent'e geldikten sonra, Orta Asya Devlet Üniversitesi'nin Şark Fakültesi'nde okumaya başlamış olsa da bir süre sonra okulu bırakarak “Şark Hakikati” gazetesinde mütercim olarak çalışmaya başlar. Şeyhzâde, Taşkent'teki ilk yıllarında Aybek ve Gafur Gulam gibi genç Özbek şairleri ile tanışır. Onların da yardımlarıyla Özbek lehçesini mükemmel şekilde öğrenmeye ve bu lehçede şiirler yazmaya çalışır. 1929 yılında Özbek lehçesinde yazdığı ilk şiiri olan “Traktor”, “Şark Hakikati” gazetesinde yayımlar. Bundan sonra, ömrünün sonuna kadar bu lehçede şiirler, destanlar, drama ve tercümeleler, edebî ve tenkidî yazılar kaleme alır.

1932 yılında sürgün cezası sona eren Şeyhzâde, kendi geleceği hakkında görüşmek üzere Azerbaycan'daki ailesinin yanına gider. Cezası bitmiş olmasına rağmen bundan sonra da Taşkent'te yaşamaya karar verir. Sürgün esasında geldiği Taşkent'i adeta kendisinin yeniden doğduğu ve yaşayacağı yer olarak gören Şeyhzâde, bu şehri doğup büyüdüğü Tiflis kadar sevmiş ve benimsemiştir. Bu münasebetle o, hem “şehir” kelimesinin manasını idrak etmek hem de Taşkentli birisi olarak burayı anlamak ve anlatmak arzusuyla bu şehir için uzun süre bir destan yazmayı düşünür ve malzeme toplar. “Toshkentnoma” adlı destan bu arzu ve düşüncenin mahsulüdür.

Toshkentnoma (Taşkentnâme): 1957 yılında son şeklini alan Toshkentname, Maksud Şeyhzâde 'nin 1929 yılında üç yıllığına mecburen geldiği ve bu zorunlu süre bittikten sonra hayatının kalanını geçirecek kadar sevdiği, hatta yeniden doğduğu yer olarak gördüğü Taşkent'e karşı hem sevgisini ifade ettiği hem de kendisine bağrını açan bu şehre ve buranın insanlarına vefa borcunu ödemek için yazdığı destandır. Böylesine duygu ve sorumlulukla yazılan bu destanda Taşkent, müşfik bir anne olarak tasvir edilmiş, Türkistan'ın adeta kalbi olarak görülmüştür. Coğrafi olarak yolların kesiştiği bir yerde kurulan ve tarihin her döneminde önemli roller oynayan bu şehri yüceltmek, onun güzelliklerini tasvir etmek; tarihsel süreçte onun başından geçenleri, yaşadığı sıkıntıları, girdiği mücadelelerde kazandığı galibiyetleri anlatmak, şehrin mukimlerinin dostluk esasında kardeşçe yaşadıklarını dile getirmek Şeyhzâde 'nin metni kurmadaki endişesinin esasını oluşturur. Destanda genel olarak Taşkent'in doğal güzellikleri, kuruluşunun tarihi kayıtlar ve diğer delillere göre binlerce yıl öncesine dayandığı, uzun mazisinde pek çok külfete göğüs gerdiği ve sıkıntılar yaşadığı, mukimlerinin müşfik, yardımsever ve fedakâr olma gibi hususiyetleri üzerinde durulmuştur. Söz konusu eser okuyucusuyla ilk olarak "Тошкент Ҳақиқати" gazetesinde yayımlandığında buluşmuş, daha sonra defalarca müstakil kitap hâlinde yayımlanmıştır.

Maksud Şeyhzâde 'de, Taşkent hakkında edebi bir eser yazma niyeti 1953 yılının sonlarında ortaya çıkmış ve o, 1955 yılından itibaren de bu eseri yazmak amacıyla ciddi hazırlıklara başlamıştır. Bu münasebetle o, önce Taşkent'in tarihine ait kaynaklarla meşgul olarak malumat toplamış; kitap, gazete ve dergilerden şehir hakkında dikkat çekici ve bu şehrin anlatılmasında bir anlam taşıyan materyalleri toplamaya başlamıştır. Yine o, destan yazmasının hazırlık sürecinde eski Çin, İran ve Arap tarihi kaynaklarından da Taşkent hakkında geçen bilgiler toplamış, Taşkent şehriyle ilişkili efsaneleri de incelemiştir. Bu şehri sadece kütüphanelerde araştırmakla kalmayan Şeyhzâde ayrıca Taşkent'in aksakallarıyla buluşup görüşerek onlardan Taşkent'e dair hatıralarını, düşüncelerini ve duygularını dinlemiştir.

Toshkennoma, 1683 mısradan müteşekkildir. Destan, "Bag'ishlov" bölümüyle birlikte toplam 19 bölümden meydana gelir. Şeyhzâde sadece destanın girişi olarak değerlendirilebilecek kısma isim vermiş (Bag'ishlov), diğer on sekiz bölüme ad vermek yerine bunların her birini Romen rakamlarıyla sıralı olarak (I, II, III ... XIX) numaralandırmıştır.

Destanda, anlatıcının tutumu iki şekilde görülmektedir. Bunların ilkinde anlatıcı Taşkent'i gezen, inceleyen, şehrin hem sözlü hem de yazılı tarihini öğrenme gayretindeki birisi olarak görülür. Ayrıca bu anlatıcı gördükleri ve öğrendikleri hakkında yorumlar yapan, duygularını dile getiren zaman zaman da hükümler veren niteliğiyle dikkat çeker. Diğer anlatıcı ise gezdiği yerlerde insanların arasına karışan, onlarla sohbet ederek bilgiler alan, öğrendikleri esasında etrafına yeniden bakan ve gördüklerinin anlamlarını bu çerçevede çözmeye ve idrak etmeye çalışan bir Taşkentli olarak okuyucuyla konuşmaktadır. Bu anlatıcı, Taşkent'in tarihin çeşitli dönemlerinde abad bir şekilde huzur içerisinde yaşamasına karşın bu şehrin

zaman zaman gerek güzelliği, gerek ticaret yollarının bulunduğu bir merkez olması, gerekse coğrafi konumu sebebiyle sıkıntılar çektiğini ama yıkılıp kaybolmadan varlığını muhafaza ettiğini burada yaşayanların Taşkent'i sahiplenme duygusunun yattığını tespit ve ifade eder.

Destanın terkibi şöyledir:

Giriş: Destana,

Шаҳарлар бокийдир, умр — ўткинчи,

Дарёлар собитдир, сувлар — кўчкинчи. (Шайхзода 1969: 447)

(Şehirler bakidir, ömür geçici,

Deryalar sabittir, sular geçip gidici.)

mısralarıyla başlayan şair, her insanın aslında hem güzelliği temsil etme hem kendine dair kalıcı bir iz bırakma arzusu ve gayreti içerisinde olduğunu düşünür. Bu münasebetle kimisi elindeki sanatını gösteren ya bir bina yahut köprü yaparak iz bırakır, kimisi ağaç dikerek tabiatın güzelliğinin sürekliliğinde kendisini yaşatır; kimisi ülkesi ve insanlık için güzel işler yapacağına inandığı evlatlar yetiştirerek bu arzusunu gerçekleştirir; kimisi de söylediği türkü yahut şarkılarla buna ulaşacağına inanır. Şaire göre bu manada öyle insanlar vardır ki onlar da yazdıkları şiirlerin her bir mısrasıyla bu amaçlarına ulaşırlar.

Anlatıcı tam da bu endişeyle içinde yaşadığı şehrin gerek tarihi gerekse doğal güzellikleri ve mukimlerinin pek çok niteliğiyle insanlığın hafızasında kalıcı olduğunu bir arkadaşına anlatmıştır. Ancak anlatıcının kendi şehri hakkında anlattıklarına muhatabı pek inanmayarak “Bu kadar olmasa gerek!” diye düşünmüş, ama anlatıcının anlattıklarına inanmadığını doğrudan söylemek yerine “Hele şehrinin bir görelim de...” ifadesiyle karşılık vermiştir. Lakin arkadaş, hakkında pek çok şey dinlediği bu şehri gördüğünde “Söylediğin kadar varmış, hatta söylediklerin azmış!” deyince şair anlatıcıya şunları söyler:

Бир вақтлар мен сенга шаҳримни мақтаб

Қиларкан таърифин, сен бир оз тўхтаб,

«Шунчалар бормикан?» деб гумон қилдинг,

«Кўрганда айтамиз!» деб имо қилдинг,

Ва айтдинг —

дарвоқе кўргандан кейин:

«Мақтовинг оз экан, соз экан уйинг!» (Шайхзода 1969: 447)

cevabını verir. Şair, destanını mensur değil de manzum yazmasının gerekçesini de,

Наср — оғир қадам, назм — чопогон. (Шайхзода 1969: 447)

mısrasıyla ifade eder.

Gelişme: Destanın 1-17 bölümleri gelişme bölümü olarak değerlendirilebilir. Destanın yazıldığı tarih esas alındığında, Taşkent'in yakın tarihi olarak değerlendirilecek 1900'lü yıllardaki şehrin durumundan ve bu yıllardaki mücadelelerden bahsedilir. Bu yıllarda Taşkent Rus Çarlığı'nın idaresindedir. Halk hürriyet arzusuyla mücadele etse de bunun karşılığı olarak gözyaşı, zulüm, kan ve sürgünden başka bir şey görmez. Anlatıcı, bu durumu "yılların yükünü ve sıkıntısını" çektiğini, görünüş ve yürüyüşünde gösteren Taşkentli bir ihtiyarla ettiği sohbet vasıtasıyla dile getirmektedir. Bu ihtiyar, hem birey hem de millet olma arzusuyla mücadele etmenin cezası olarak insanlar, nefeslerin buz kesildiği yerlerde, karanlığın bir zulüm olarak üzerlerine çöktüğü zamanları yaşamak zorunda kalmışlardır. Onlar böyle durumlarda "güneşin kendisine mekân tuttuğu" Taşkent'i hatırlayarak ısınmış ve aydınlığı görmüş, gelecek konusunda ümitlerini kaybetmemiştir. Taşkent adı söylendiğinde bu ihtiyar ve onun gibilerin akıllarına doğrudan doğruya "güneşin mekânı" olan yer gelmektedir.

"Güneşin Mekânı" olarak düşündüğü Taşkent için anlatıcı destanın II. Bölümünde bir "güneş kasidesi" söylemiştir. Ona göre Taşkent denildiğinde akılda iki şey kalmaktadır: "Yaz mevsimi" ve "güneş". Güneşin asli unsur olduğu bu yerde de insanlar "Қуёшча яшай!!!" demektedirler. "Güneş" ise tüm canlılar için gereklidir, o da onların yaşaması için gerekli sıcaklığı ve ışığı, ayırım yapmaksızın ve karşılıksız vermektedir. Taşkenliler de tıpkı güneş gibi hem yaşadıkları yeri güzelleştirmek, hem de insanlara faydalı olmak için güneşin doğuş vaktinden batışına kadar insanlığa hizmet için çalışmaktadırlar. Yine buradaki düşünceye göre Taşkent'in bir defa suyundan içen "bir serçe dahi" dönüp dolaşıp yeniden buraya gelmektedir. Tarih boyunca çektikleri sıkıntıları dile getirmeyen bu şehrin mukimleri, bunları anlatma işini şairlere bırakmışlardır.

Taşkent'le ilgili anlatılanların sadece halk hikâyelerine yahut efsanelerine dayanmadığını dile getiren anlatıcı, bu şehrin binlerce yıllık maziye sahip olduğu üzerinde durur. Taşkent'in, tarihinin binlerce yıl öncesine dayandığını hem yer altından çıkan tarihi deliller hem de yazılı kaynaklar birbirini destekleyerek göstermektedir:

Ҳодисаки, вақт уни тупроққа қўмган, —

Кимлар айта олади? Борми гувоҳлар?

Ахир, минг йил яшамас қушлар, гиёҳлар!

Тушди не -не захматлар бу ер, бу элга.

Балки тошлар айтарди, кирсайди тилга! (Шайхзода 1969: 450)

Binlerce yıl bu coğrafyanın yaşadıklarını anlatacak olanlar, yazma eserler, mektuplar, senetler gibi tarihi nitelikteki eserlerdir. Anlatıcı, asırlar boyunca burada yaşanan sürecin sonunda, millet olma bilinciyle hareket eden insanların özgürlük için hiçbir mücadeleden kaçmadığını, bunun için gerekli mücadeleyi yaptıklarını dile getirir. Birlik ruhu içinde yapılan bu mücadelelerin neticesinde ortada kalan tek şey Taşkent'in kendisidir. Şaire göre kötülük, sıradanlık ve basit çıkarlar peşin-

de koşmak hiçbir zaman kalıcı olmayacak, insanların üzerlerine kurulan baskı ve zulüm eninde sonunda ortadan kalkacaktır:

Ҳа, билим қолар экан, ёзув қоларкан,

Ёзувдаги азалий орзу қоларкан,

Ёмонлик ўлар экан, пастлик ўларкан,

Истибоднинг қалъаси бир кун қуларкан!.. (Шайхзода 1969: 451)

Yine anlatıcı, yaptığı değerlendirmeler çerçevesinde yaşanan her şeyin ve yapılan her işin kalıcı hâle gelmesini yazılı metinlerin sağladığını, özellikle insanın hem milleti, hem onun varlık mücadelesi hem de yaşanan ve vatan mahiyetine büründürülen toprak hakkındakilerin kitaplarda saklı olduğunu ve bunlar vasıtasıyla muhafaza edildiğini söyler. Bu münasebetle insanlık tarihinin “mangu ish-chilari”¹ yaşanan hiçbirşeye bigâne kalmazlar. Maziye muhafaza etme noktasında yazılı kaynakların hemen yanıbaşında halk kültürünün ürünleri mevcuttur. Milli değerler içerisinde yer alan “ertak”, “doston”, “naql”, “maqol” gibi halk kültürünün ürünlerinde pehlivan yiğitlerin düşmanlara karşı mücadelesi aksakallı bilge ihtiyarların, bahçevanın, ekmek ustasının, kasabın dilinden nesilden nesile aktarılmaktadır. Şaire göre Taşkent’e bu gözle bakıldığında ve sahip olduğu değerler anlaşılmaaya çalışıldığında onun tarihinin yazılı belgelerle, arkeoloji ve sanat tarihinin delilleriyle Hz. İsa’ya, İskender’e, Keykavus’a kadar uzanan bir maziye sahip olduğu görülecektir:

Ох, китоблар, китоблар, мангу ишчилар,

Беғараз хайрихоҳлар ва кенгашчилар!

Меҳнатнинг таърифини ёзган китоблар,

Мардлар номин ҳарфма-ҳарф тизган китоблар. ((Шайхзода 1969: 452)

Taşkent’i, yaşayacakları mekân hâline getirecek olan atalar burayı toprağı verimli, suya yakın ve havası temiz olduğu için seçmiş, güneşin yıl boyunca burayı mesken tutması sebebiyle tercih etmiş ve imar etmeye başlamışlardır. Zaman içerisinde bir şehre dönüşen Şark ve Garp arasındaki bu yer, hem doğudan hem batıdan, Çin’den Maçin’den gelen kervanların, tüccarların, seyyahların, bilim arayanların meskeni yahut uğrak yolu olmuş, bu durum Taşkent’i zamanla eşkıya ve talancıların da hedefi hâline getirmiştir. Böyle zamanları birlik ve beraberlik ruhu ve cesur insanların fedakârlıklarıyla atlatan Taşkent her dem yeni, her dem mücadeleci ruhuyla binlerce yıldır kendini muhafaza edebilmiştir.

Sonuç: Anlatıcı sonuç bölümü olarak değerlendirilebilecek XVII ve XVIII. Bö-lümelerde, vatan ve onun manası hakkındaki düşüncelerini ifade eder. Onun nararında “vatan” sözcüğünün anlamının sınırlarını çizebilmek zordur. Şair yine de “vatan” kavramının izahını yapmak amacıyla “Taşkent”i sembol olarak alıp

¹ Ölümsüz İşçiler

bunun sınırlarını şöyle belirtir:

Ватаннинг маъноси улуғвор, улкан,
 Ҳа, Ватан сўзининг чеки бепоён,
 Бу ерда туғилган, яшаган, ўлган,
 Яратган, ишлаган, курашган инсон
 Ватан меҳри билан ўз қадрин билган,
 Ватансиз кимсалар дарвиш дейилган.
 Юраклар — юлдузлар, Ватан — коинот,
 Бир тилак, бир гоя, бир тан коинот.

Anlatıcı için vatan yaşadığı ev, alışveriş yaptığı mağazalar, dostlarıyla buluşup görüştüğü çayhane²ler, yorulduğunda dinlenmek için oturup çay içtiği mekânlar, varlığıyla kendisine mutluluk kaynağı olan “insan”ın kendisi, kışın gördüğü kar, baharda islandığı yağmur, yazda terleten güneş... Onun nazarında masal anlatan ihtiyarlardan radyoda dinlenen “en son haber”e kadar her şey ama her şey vatanı oluşturur. Yine o, destanın sonunda “umrimning boshlag’ich mavsumlari” olarak nitelendirdiği Taşkent’e geldiği ilk günlerde, kendisine bir kardeş gibi sahip çıkan Gafur Gulom’ı hatırlatarak vatan kavramının içerisinde değerlendirdiği “ağabey- kardeş” münasebetinin önemini de vurgular. O, Taşkent’in doğunun güneyinde yer alan şevketli “payitaht” olduğunu, kendisinin bütün tarihi ve içinde barındırdıklarıyla bir destan olduğunu, insanın onu anlatmak için yazacağı misralarının sonunun olacağını dile getirir. Anlatıcı, bu şehri anlatmak için ne kadar yazarsa yazsın, ne kadar söylerse söylesin bunun bir nihayet bulacağını ama Taşkent’in mazideki binlerce yılda olduğu gibi gelecekteki binlerce yılda da varolacağına ve yine destanlar yazacağına inancının tam olduğunu dile getirir.

Anlatıcı, Taşkent’i, onun kendisinde ve insanların düşüncelerindeki anlamını anlatırken tarihte yaşanan zıtlıklardan, güneşin Taşkent’teki yeri ve anlamından, şehrin tarihinden, onu şehir kimliğine büründüren ecdadın yaptıklarından, bu şehrin sembolü hâline gelmiş insanların biyografilerinden, Taşkent’teki gelenek ve göreneklerden, bu şehirdeki dostlarından yararlanmıştı. Doğrudan doğruya vaka kurgusu esasında düzenlenmemiş olan Taşkentnâme’de tespit ve tahliller, bu şehrin mukimleri ve bu şehri meydana getiren eşya, eser, varlık ve insanlar vasıtasıyla ortaya konulmuştur.

² Gruplar için yemekli sohbetlerin yapıldığı mekânlar.

Erkin Vâhidov ve Palatkada Yozilgan Doston

Günümüz Özbek şairlerinden Erkin Vâhidov, 28 Aralık 1936'da Özbekistan'ın Fergana eyaletine bağlı Altıarık kasabasında dünyaya gelmiştir. Küçük yaşta anne ve babasız kalan Vâhidov, Taşkent'te yaşayan dayısının himayesinde büyür. Onun Taşkent'te geçen çocukluk ve gençlik yıllarından kalan en güzel hatıraları, Ostrovski adlı pioner³ sarayındaki şair Gayretî'nin kursu ve dayısının evinde yapılan edebî sohbetlerle ilişkilidir. Dayısı Kerim Sâhibayev hukukçu olmakla birlikte, edebiyat ve sanata meraklı, şiirden anlayan birisidir. Onun evine şair Çüstî, Şâ-celilov kardeşler, Marufhoca Bahadırov, âlim ve tercüman Alihan Sağunî sık sık gelmektedir. Erkin'in şiire olan merakını fark eden dayısı onun da bu sohbetlere katılmasını ister. Şiir, şarkı ve söz atışmalarıyla şenlenen bu sohbetlere katılanlar Hâfız, Nevâî, Bîdil ve Fuzûlî'nin beyitlerini tahlil edip, bu şiirleri kendi birikim ve estetik zevkleri esasında açıklarlar (G'ofurov vd. 1999: 440- 441). Erkin Vâhidov'da şiire karşı merak, istek ve sevgi işte bu edebiyat meclislerinde filizlenir. Yine bu toplantılara katılanlardan bazıları da ilâhiyatçı aydınlardır. Erkin Vâhidov'un doğasındaki Şark medeniyeti ve edebiyatına olan derin ilgi ve hürmet de yine bu din adamları vasıtasıyla şekillenmiştir.

1955 yılında üniversiteye kaydolun Erkin Vâhidov'un hayatında üniversitedeki edebî muhit ve Yozuvchilar Uyuşması⁴'nın genç şairlere yönelik düzenlediği seminerler derin izler bırakır. Bu seminerlerde hem üzerinden konuşulan mevzular, hem de büyük üstat Aybek, Gafur Gulam, Abdullah Kahhar, Mirtemir, Şeyhzâdeleler ile ilk mülâkat ve karşılaşmalar, onun sanatının şekillenmesine ve kendi yönünü tayin etmesine yardımcı olur (Vohidov 1987: 74).

Üniversiteden mezun olduktan sonra "Yaş Gvardiya" yayınevinde redaktör olarak çalışmaya başlayan Erkin Vâhidov'un 1961 senesinin sonlarına doğru ilk şiir kitabı olan "Tong Nafasi" yayımlanır. Gerek okuyucu gerekse edebiyat eleştirmenleri (Sharafiddinov 1983: 152-155) tarafından takdirle karşılanan şairin *Qoshiqlarim Sizga, Yurak va Aql, Mening Yulduzim, Lirik, Yoshlik Devoni ve Hozirgi Yoshlar* adlı şiir kitapları arka arkaya yayımlanır. Erkin Vâhidov, milletinin gönlünde bir ukde olarak kalan sözleri büyük bir cesaretle ilk defa "Özbeğim" kasidesiyle 1968 yılında terennüm eder. Şaire en geniş şöhreti kazandıran bu şiir, düğünlerde ve sohbetlerde terennüm edilen bir şarkı ve ezberden okunan millî bir eser hâline gelmiştir.

Palatkada Yozilgan Doston (Çadırda Yazılan Destan): Bu destan, 1966 yılında meydana gelen büyük depremden sonra Taşkent şehrinin durumunu ve şehrin yeniden nasıl imar edildiğini; Özbeklerin sebat ve metanetini, ruh güzelliğini ve dostluğa yükledikleri anlatmaktadır.

Destan, 872 mısradan müteşekkildir ve *Palatkada Yozilgan Doston, Tramvaydagi Suhbat* (1), "T-34" (2), *Bolalarni Jo'natish* (3), *Kelinchak* (4), *O'zbek Qızı Lyubov'*

³ Çocuk komünistler; komünizmin başlangıcını okuyan, öğrenen çocuklara verilen ad.

⁴ Yazarlar Birliği

Timchenko (5), *Shahar Ijrokomining Raisiga Oshiqlardan Ariza* (6), *Shahri Dilorom* (7) ve *Nihoya* (8) bölümlerinden oluşur. Destanda, anlatıcının tutumu iki şekilde görülmektedir. Bunların ilkinde anlatıcı, Taşkent depremi ve bundan sonra yapılanları dışarıdan takip eden ve bunlar hakkında çeşitli yorumlar yapan birisi olarak; diğerinde ise çalışmalara bizzat katılan, devlet yetkilileri ve halk ile görüşen bir Taşkentli olarak konuşmaktadır. Anlatıcı, bunların yanı sıra yine depremden sonra milletin yanında yer alarak yardım edenleri görüp övmekte, buna karşın sıkıntılı döneminde Taşkent'i bir an önce terk etmeye çalışanları ise yermektedir.

Destanın vak'a terkibi şöyledir:

Giriş: Destan, 26 Nisan 1966 tarihinde 05:23 sularında Taşkent'te bir deprem olduğu haberinin verilmesiyle başlar. Deprem 7,5-8 şiddetindedir. Deprem anında insanların nasıl can kaygısına düştüklerini, bağıriş ve çığlıkların birbirine karıştığını, annelerin çocuklarını beşiğiyle birlikte dışarı çıkarıp güvenli bir yere gidebilme telâşını, can havliyle insanların pencerelerden atladığını dile getiren anlatıcı, Taşkent'teki birçok evin de oturulamaz hâle geldiğini belirtir.

Anlatıcı, deprem olmasına rağmen hayatın yine de her zamanki gibi devam edeceğini vurgular. Bu sebeple esas olan, bu zor günlerde insanların birbirine yardım etmesinin gerektiridir. Bunun için evi olmayanlara sahip çıkılmalı ve onlar sokakta bırakılmamalıdır. Ona göre Taşkentlilerin yaşadığı bu zor zamanlar geçecek, güzel günler elbette yine gelecektir.

Gelişme: Zelzeleden sonra insanlar günlük hayata yeniden dönmüştür. Bir gün önce yaşanan depremin yerini futbol sohbetleri almış, deprem fıkralara konu, esprilere malzeme olmuştur. Anlatıcı, halkın içinde bulunduğu durum karşısında duyarsız kalan bir kısım Taşkentliyi eleştirmektedir (*Tramvaydagi Suhbat*). Anlatıcı destanın "T-34" bölümünde, depremde zarar gören insanlar için çalışan bir tankın ağzından destana devam eder. Taşkentlilere yardım etmek için gönderilen ordu birlikleri arasında bir de savaşlarda uzun yıllar kullanıldıktan sonra savaş görevinden ayrılmış tank vardır. Tank, Taşkent'teki enkazın kaldırılmasında kullanılmaktadır. Savaşlarda insanların canını alan "T-34" adlı tank, yaptığı bu hizmetten dolayı mutludur. Çünkü bir kenarda paslanıp çürümek yerine, insanlara faydalı bir iş yapmaktadır.

Depremde yıkılan evlerin enkazının kaldırılması ve Taşkent'in yeniden imarı sürecinde Taşkentli çocuklar üç ay için Moskova ve Kiev'e gönderilir. Aileler, çocuklarını müşfik kollara emanet ettiklerini ve kısa bir süreliğine olan bu ayrılığın yakın zamanda sona ereceğini düşünmektedirler. Bu sebeple anlatıcı, Moskova ve Kiev'e gönderilen çocukların mahzun değil, mutlu olduklarını dile getirir (*Bolalarni Jo'natish*). Şair, kendi oturduğu caddede evi olan ve zelzele sırasında çocuğunu ve kendisini son anda kurtarabilen bir gelini anlatır. Yıkılmakta olan evi terk ederken duvara çarpan gelin daha sonra vefat eder. Komşuları hem vefat eden geline, hem öksüz kalan yavrusuna, hem de kocasına üzülmemektedir (*Kelinchak*).

O'zbek Qizi Lyubov Timchenko bölümünde, savaş döneminde babası cepheye giden Ukraynalı bir kız anlatılmaktadır. Lyubov, II. Dünya Savaşı yıllarında kendisine bakacak kimsesi olmadığı için Taşkent'te bir ailenin yanına yerleştirilmiştir. Babası cepheden döndükten sonra kızını, onun bakımını üstlenen ailenin yanından alarak yeniden Ukrayna'ya getirmiştir. Bir süre baba kız birlikte yaşarlar; ancak babanın yeniden cepheye çağırılması üzerine Lyubov yine tek başına kalır. Deprem olduğunu duyan Lyubov, kendisine anne ve babalık eden insanları bulmak ve onlara yardımcı olmak amacıyla Taşkent'e gelir. Kendisini bir Özbek olarak tanıtan Lyubov, Taşkent'in her yerinde onları aramaktadır.

Shahar Ijrokomining Raisiga Oshiqlardan Ariza bölümünde, Taşkent'te yaşayan âşıklar, şehrin yeniden imar edilmesiyle ilgili düşüncelerini belediye başkanına iletirler. Burada şair, kendi düşüncelerini âşıkların ağzından dile getirir. Âşıklar, Taşkent'in bir sevgi şehri olarak imar edilmesini arzulamaktadırlar. Şehrin cadde ve sokaklarına âşıkların duygu ve düşüncelerini ifade eden isimlerin verilmesini, zor günlerinde Taşkent'ten kaçarak Kırım'a giden sözde vatanperverlerin unutulmamasını ve onların yeni şehre sokulmalarını istemektedirler.

Shahri Dilorom bölümü, dördüncü sınıfta okuyan on bir yaşındaki bir çocuğun Taşkent, Taşkentliler ve buranın yeniden imarıyla ilgili düşünceleri anlatılmaktadır. Bu çocuk şehrin imarı için toplanan yardıma, kendisine atlas gömlek almak için biriktirdiği parayı bağışlamıştır. O, gönderdiği bu parayla bir çocuk yuvası yapılmasını istemektedir. On bir yaşındaki çocuğun bu davranışı üzerine duyulmuş şair, "Senin gibi Taşkent'i düşünenler olduğu sürece, bu yara en kısa zamanda sarılacaktır," der.

Sonuç: Şair bu bölümde, zelzelenin üzerinden iki ay kadar bir sürenin geçtiğini belirtir. Muhtemelen şair, geçip geçmediği şiirden açıkça anlaşılamayan bu sürenin sonrasındaki bir zamanı hayal etmektedir. Şair, bu destanın toz toprak içinde, çadırda yazıldığını ve burada söylenenlerin bütün Taşkentlilerin düşüncesi olduğunu dile getirir. Burada, destanın daha önceki bölümlerine göndermeler yapan şair, Özbek kızı Lyubov'un annesi Şerife Nisâ'yı bulup bulmadığını, Dilâra'nın isteği olan çocuk yuvasının yapılıp yapılmadığını ve âşıkların belediye başkanına mektupla ilettikleri arzularının gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini sorgular. Söz konusu hususların gerçekleştiğini gören şair, artık bahtiyardır. Depremin yaraları henüz tamamen sarılmamış olmasına rağmen, önünde sonunda bu sıkıntıların çözüleceğini, fakat zor günlerinde Taşkent'i bırakıp Kırım'a gidenlerin döndükleri zaman burada hiçbir itibarlarının olmayacağını belirtir (*Nihoya*).

Anlatıcı, vak'anın takdiminde kahramanların ağzından kendi düşüncelerini dile getirmiştir. Bu kahramanlar, sıradan kişiler olmakla birlikte depremi yaşayan, Taşkent'in ve Taşkentlilerin hâline üzülen, depremezdedeler için çalışan eşya ve insanlardan oluşmaktadır. Anlatıcının destanda düğüm unsurlarına fazla yer vermediği görülmektedir.

Sonuç

Maksud Şeyhzâde ve Erkin Vâhidov, Taşkent'e farklı sebeplerle sonradan gelip yerleşen ve burada hayatlarını devam ettiren iki şairdir. Bu şairlerden Şeyhzâde'nin yazmış olduğu destanda Taşkent'in mukimleri, onların hayata bakışları; bu insanların yaşadıkları şehri doğal görünüşü ve tabiatının oluşturduğu bütünlük esasında sevmeleri, bu mekanı tarihi yönleriyle bilmeleri ve bütün bunların kendilerine yüklediği sorumluluğu taşımaları söz konusudur. Tarihin en eski şehirlerinden birisi olan Taşkent'in adeta her yerinde bunu gösteren deliller bulunmaktadır. Bu yönüyle Özbeklerin atalarının tarihe kalıcı bir iz bırakmak adına bu şehri kurdukları ve sonraki nesillerin de bunun farkında olarak kendilerinden sonrakilere bir bütünlük içerisinde teslim etmek gayretinde oldukları dile getirilmektedir. Erkin Vâhidov'un yazmış olduğu destanda ise doğal bir felaket nedeniyle neredeyse tamamı yıkılan şehrin durumu anlaması ve yeniden şehri eski hâline getirme gayret ve mücadelesi dile getirilmektedir. Şairin ifadesiyle sıkıntılı günlerinde şehri terk edenler, buranın mukimlerinca unutulmayacaktır.

Kaynakça

G'OFUROV A. vd., (1999). *XX-Asr O'zbek Adabiyoti*. Toshkent: O'qituvchi Nashriyoti.

KARAKAŞ, Şuayip (2010). "Maksud Şeyhzâde ve Mirza Uluğbek Piyesi". *Gazi Türkiyat, Cilt: VII*. Sayı: 13, s. 64.

KARİMOV Naim (2010). *Maqsud Shayhzoda*. Toshkent: Sharq Nashriyoti.

KARİMOV, Naim (2008). "Maqsud Shayhzoda (1908-1967) - Hayoti va Icodi Sahifalari", *XX- Asr Adabiyoti Manzaralari - Birinchi Kitob*. Toshkent: Sharq Nashriyoti.

KATTABEKOV, Akram, VAHOB Rahmanov (1995). "Maqsud Shayhzoda" *O'zbek Adabiyoti*. Toshkent.

Mirvaliyev, Sobir (1993). *O'zbek Adiblari*. Toshkent: Fan Nashriyoti.

QOSİMOV, Begali (1997). "Sotsyalistik Realizm Adabiyoti", *O'zbekiston Respublikasi- Entsiklopediya*. Toshkent.

RIZA, Helil (1980). *Megsud Şeyhzadenin Bedii Yaradıçılığı*. Bakı.

SHARAFİDDİNOV, Ozod (1983). "İzlanish Yo'llarida", *Hayot Bilan Hamnafas*. Toshkent: O'zbekiston LKSM Markaziy Komiteti "Yosh Gvardiya" Nashriyoti.

SHARAFİDDİNOV, Ozod (1983). "Umlar Bo'ladiki", *Hayot Bilan Hamnafas*. Toshkent: O'zbekiston LKSM Markaziy Komiteti "Yosh Gvardiya" Nashriyoti.

VOHİDOV, Erkin (1987). "Qaynoq Hayot Ichida Yashab". *O'zbek Tili va Adabiyoti* 6.

VOHİDOV, Erkin (2000). “*Palatkada Yozilgan Doston*”, *Ishq Savdosi*. Taşkent: Sharq Nashriyoti.

ФАФУРОВ, Иброхим (1983). “Халқ Шоири”, *Мақсуд Шайхзода Замондошлари Хотирасида*. Тошкент: Фафур Ғулом Номидаги Адабиёт Ва Саиъат Нашриёти.

ЗОКИРОВ, Мухсин (1983). “Тошкентнома’нинг Яратилиш Тарихидан... Ижод Жараени”, *Мақсуд Шайхзода Замондошлари Хотирасида*. Тошкент: Фафур Ғулом Номидаги Адабиёт Ва Саиъат Нашриёти.

ШАРАФИДДИНОВ, Озод (2003), “Адабиётимиз Фидойиси”, *O‘zbekiston Adabiyoti va San’ati Gazetasi*. Тошкент

ШОАБДУРАҲМОНОВ, Ш. Ш. (1983). “Шайхзода Ҳақидаги Хотиралардан Кичик Бир Лавҳа”, *Мақсуд Шайхзода Замондошлари Хотирасида*. Тошкент: Фафур Ғулом Номидаги Адабиёт Ва Саиъат Нашриёти.

Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 14.02.2016
Yayın Kabul Tarihi: 10.12.2016

Arapça Konuşma Öğretiminde Hata Çözümlemesi ve Değerlendirmesi

Error Analysis And Evaluation In The Teaching Of Arabic Speaking

Yrd. Doç. Dr. Cihaner AKÇAY *

Öz

Bu araştırmanın amacı, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalında 2015- 2016 eğitim öğretim yılının birinci döneminde öğrenim gören 44 üçüncü sınıf, 27 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 71 öğrencinin Arapça sözlü anlatım sınavlarında yapmış oldukları sistematik hataları ortaya çıkarmak, sınıflandırmak, nedenlerini belirlemek ve karşılaşılan temel sorunları ve bu sorunların çözümünde kullanılacak öğretim yöntemlerini belirlemektir.

Anahtar Kelimeler: Sözlü anlatım, Arapça, hatalar, sorunlar, çözümleme.

Abstract

The aim of this study is to identify, categorize, put forth the reasons of the systematic errors and identify teaching methods to solve these problems that are faced in the Arabic speaking exam by the total 71 students, 44 third year and 27 fourth year students, in Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, Section of Arabic Language Teaching in the 2015-2016 academic year first term.

Keywords: Verbal lecture, Arabic, mistakes, problems, analysis

* Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı (e-posta: cihaner@gazi.edu.tr)

Giriş

Dille iletişimin bir yönünü anlama, öteki yönünü anlatma oluşturur. Dinleme ve konuşma becerileri arasında sıkı bir bağ vardır. Bunları birbirinden ayırmak mümkün değildir. Muhammed'in (Muhammed, 1996:167) de dediği gibi konuşma becerisiyle diğer dil becerileri arasında bariz bir farklılık vardır. Öğrenci yalnız başına okuyup, yazıp, radyo dinleyip, televizyon izleyebilirken konuşma becerisini yalnız başına yapamaz. Bu beceriyi ancak kendisiyle konuşabilecek muhatabı veya muhatapları varsa uygulayabilir. İster yüz yüze, isterse telefonla olsun konuşma becerisini uygularken daima bir rol değişimi vardır. Konuşan kişi bazen dinleyici, bazen de konuşmacı konumundadır. Konuşma becerisiyle sıkı bir ilişkisi olan dinleme becerisi üç konuya hakim olmayı gerektirir. Bunlar: Sesleri ayırt etmek, belli dil unsurlarını anlamak ve dinlediği şeyi genel olarak kavramaktır. Dinlediğini genel olarak anlamak, genel anlamı oluşturan belli özellikleri ve birimleri kavramaya dayanır. Bu birimler ve özellikler de öğrencinin bazı şeyleri birbirinden ayırt etme gücüne bağlıdır. Daha açık bir ifadeyle, öğrencinin duyulan mesajı anlama veya anlamama derecesi bu dilin sözcüklerini, gramerini anlamasına dayanır. Bunları anlamak ise, dilin en küçük birimleri olan sesbirimleri (fonemleri) kavramasına bağlıdır. (Muhammed, 1996:107) Bu sebeple konuşma sınavlarında en basitten yani dinlediği sözcüklerin seslerini ayırt edip edemediklerini, daha doğrusu en küçük çiftleri ayırt edip edemediklerini sınamakla işe başladık. Öğrencilere kendileriyle, aileleriyle, özel zevkleriyle ilgili çeşitli sorular sorarak kendilerini tanıtmaları için fırsat verdik. Çevreyle, suyla, hayvanlarla, sporla, turizmle ilgili çeşitli metinler dinlettik ve bunlarla ilgili sorular sorduk. Çeşitli konular hakkında serbest konuşmalarını istedik ve en sonunda güdümlü sorular sorarak bazı kelime ve kalıpları kullanabilme boyutlarını ölçmeye ve sistemli hataları tespit etmeye çalıştık.

Arapçayı yabancı dil olarak öğrenmek ve bu dili konuşabilmek beceri gerektirmektedir. Beceriler de deneyimler sonunda kazanılabilmektedir. Konuşma becerisini geliştirme esnasında hataların yapılması doğaldır. Hiçbir öğrenci konuşurken hata yapmak istemez, ama hata yapmadan da konuşmaya başlamak mümkün değildir. O halde hata yapma dil öğrenme sürecinin doğal bir aşamasıdır. Öğrencilerin yaptıkları hataların tespiti sayesinde onların nerelerde öğrenme zorluğu çektikleri, nerelerde yetersiz oldukları hakkında bilgi edinilip dersler ona göre yeniden düzenlenir. Yaptığımız konuşma becerisi sınavları dil sınav türlerinden teşhis sınavları (analiz sınavları) kapsamındadır (Muhammed, 1996:37). Çünkü amacımız öğrencilerimizin konuşma becerilerindeki zayıf ve güçlü noktalarını belirlemek, onların ilerleme düzeylerini tespit etmek, öğretmenlerin bu beceriyi öğretme boyutlarını ölçmek ve zorluklarla karşılaşılan yerler için koruyucu önlemler almaktır.

1. Hata Çözümlemesi

Sınav ve dil öğrenimi etkinliklerini birbirinden ayırmak çok zordur. Sınavlar aslında öğrenimi pekiştirmek ve öğrenciyi daha ileriye sevk etmek için tasarlanır. Sınavların nicelik ve nitelik yönünden öğrencileri derse yönlendirmede büyük bir

işlevi vardır. (Akçay, 2001-3: 2) İyi sınav, iyi öğretim ve öğrenimin temelidir. Eğer sınav sisteminde her hangi bir eksiklik varsa, bu durum kısa sürede öğrenime yansır. (el-Hüli, 2000:127) Programın başında belirlenmiş olan öğrenme ve beceri kazanma hedeflerini öğrencilere kazandırmak için harcanan çabaların etkili olup olmadığı hakkında bilgi edinmek gerekir. (Tekin, 1996: 24)

Hata çözümlemesi, öğrencilerden elde ettiği verilere dayanarak öğrenme güçlüklerini belirlemeye çalışır. Yani hata çözümlemesi, verilerini onaylanmış, varsayımsal olmayan gerçek sorunlardan elde eder. Bu sebeple öğretim stratejilerinin belirlenmesinde çok etkilidir. Öğrencilerin yaptıkları hatalar, öğrenme sürecinin, öğretim araçlarının ve tekniğinin yeniden gözden geçirilmesine ilişkin ipuçları sunmaktadır.

Türkçede anlam bakımından hata ile yanlış yaklaşık olarak aynı şeye işaret etmektedir. Ama dilbilimciler bunları iki ayrı terim olarak kullanmışlardır. Örneğin, Ellis (Ciğerci, 2011:5-6) “hatalar öğrencilerin neyin doğru olduğunu bilmediklerinde meydana gelmekte ve onların bilgi boşluklarını yansıtmaktayken, yanlışlar ise öğrencilerin bildiklerini üretmedikleri zaman meydana gelmektedir” şeklinde açıklamıştır. Brown ise aralarındaki farkı şu şekilde açıklamıştır: “dikkat yanlışlara çekildiğinde, konuşucuya bunların doğru olmadığı söylendiğinde yanlışlar düzeltilebilmekteyken, hatalar öğrenciler tarafından düzeltilememektedir.” Yani öğrenciye örneğin konuşmada kusurlu bulduğumuz bir kelimeyi düzeltmesini istediğimizde, düzeltilebiliyorsa bu bir yanlış, düzeltilemiyorsa bir hata olarak değerlendirilmektedir.

Dilbilimciler hataları farklı bakış açılarına göre gruplara ayırmışlardır. Bazıları onları meydana geliş sebepleri açısından, bazıları mesajın anlaşılma derecesine göre, bazıları da etkileşim şekline göre sınıflara ayırmışlardır.

Meydana geliş sebeplerine göre hatalar şunlardır (Akçay, 2001: 281-282) :

1. Genellemede Abartı. 2. Kuralın Kapsamını Bilmeme. 3.Kuralı Eksik Uygulama. 4. Dil Sürçmesi. 5. Dil Sistemine Ters Düşmek ve Kullanım Hataları.

Marina Burt, mesajın anlaşılma derecesine göre hataları ikiye ayırır: (Akçay, 2001: 282-283)

1. Global(Bütüncül) Hatalar: Bu tür hatalar iletişime tamamen engel olurlar.
2. Kısmi (Bölgesel) Hatalar: Bu tür hatalar, cümleyi oluşturan öğelerden sadece birine etki edip, iletişime tamamen engel olmazlar. Dinleyici anlatılmak istenen konu hakkında kesin bir tahmin yapabilir.

Bazıları da etkileşim şekline göre hataları ikiye ayırırlar, bunlar da şunlardır:

1. Diller Arası Etkileşim Hataları: Genelde ana dildeki bir kuralın yabancı dilde kullanımıyla ortaya çıkan hatalardır. Öğrenciler anadille yabancı dilin tamamen benzeştiği yapıları anadille aktardıklarında başarılı olurlar; bu aktarıma olumlu aktarım denir. Anadille hedef dilin değişiklik gösterdiği yerlerde ise uygun olma-

yan özellikleri aktararak başarısız olurlar; bu aktarıma ise olumsuz aktarım denir. (Çiğerci, 2011: 3-4)

2. Dil İçi Etkileşim Hataları: Bu hatalar anadilin etkisiyle olan hatalar değildir; hedef dilin yapısının ve özelliklerinin öğrenci tarafından tam öğrenilememesinden kaynaklanan hatalardır. Öğrenci hedef dilde öğrendiği kuralları birbiriyle karıştırır.

Hata çözümlemesinde üç temel aşama vardır. Bunlar tanıma, nitelendirme ve yorumlamadır. (Akçay, 2001:280) Bunları da gerçekleştirmek için sırasıyla şunları yapmamız gerekir: Verilerin toplanması, hataların belirlenmesi, hata türlerinin sınıflandırılması, hata türlerinin oranlarının tespiti, amaç dildeki zorluk alanlarının saptanması ve zorlukların üstesinden gelme çalışmalarıdır.

Johanson, hata düzeltme hakkındaki görüşlerini şu şekilde özetlemektedir: (Akçay, 2001:285)

1. “Eğer dili, anadili olarak konuşanlar bir kelimenin veya kalıbın yanlış veya doğruluğu hakkında tereddüt ediyorsa, o kelime veya kalıbı yanlış olarak değerlendirmek doğru olmaz.

2. Eğer yanlış, mesajın anlaşılmasına etki etmiyorsa ve dinleyenin kulağını tırmalamıyorsa yaygın olmasına aldırmadan onu önemli bir yanlış olarak değerlendirmemek gerekir.

3. Yanlışın, mesajın anlaşılmamasındaki etkisi arttıkça ve dinleyicinin kulağını tırmalaması çoğaldıkça, o daha önemli bir yanlış olarak işlem görür.”

Yabancı dildeki hataları düzeltme ile, bu dilin öğretim amacı arasında sıkı bir ilişki vardır. Dilin öğretim amacı, öğrenciye ya kolay iletişim kurmasını sağlamak ya da onu dili anadili olarak konuşanlar standardına yükseltmektir. Eğer yabancı dil öğretiminde amaç sadece kolay iletişimi sağlamaksa, o zaman, konuşmanın anlaşılmasını zorlaştıran ve hatta imkansızlaştıran hatalara diğerlerinden daha fazla öncelik vermek gerekir. Ama amaç bizim gibi, dil öğretmenlerini yetiştiren sınıflarda yani, dilin, anadili olarak konuşanlar standardında doğru bir şekilde kullanılması ise, anlaşılabilirlik özelliği ile yetinmeyip bütün hataları düzeltmek gerekir. Yalnız şunu da söylemek gerekir, dil öğretmenlerini yetiştiren sınıflarda da olsa değerlendirmede mesajın anlaşılma oranına göre puan verilmelidir.

2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalında 2015-2016 eğitim öğretim yılının birinci döneminde öğrenim gören 44 üçüncü sınıf, 27 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 71 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışma, Arapça öğrenen Türk öğrencilerin sözlü anlatımda yaptıkları hataların nedenlerini ve bu hataları azaltmaya yönelik çözüm önerilerini kapsamaktadır.

Bu düzeydeki öğrenciler, Arapça sözlü anlatım için gerekli olan kelime dağarcığına, dil bilgisi yapılarına sahip olmaları nedeniyle araştırmanın çalışma grubu olarak tercih edilmiştir.

Araştırmaya katılan üçüncü sınıf öğrencilerin 38'i (% 86,3) kadın, 6'sı (%13,6) erkeklerden, dördüncü sınıf öğrencilerin 21'i (%77,7) kadın, 6'sı (%22,2) erkeklerden oluşmaktadır.70 öğrencinin ana dili Türkçedir. Sadece bir öğrencinin ana dili Arapçadır. Sınavda her öğrenciye yaklaşık otuz dakika verilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, öğrencilerin sözlü anlatım sınavlarında yapmış oldukları hatalar başlıklar altında gruplandırılmış, hata oranları tespit edilmiş ve bunların yorumlarına yer verilmiştir. Tespit ettiğimiz bütün hataları yazmamız mümkün olmamış, her bir grubun hata oranına göre örnekler verilmiştir.

3.1. Biçim – Söz Dizimsel Hatalar

3.1.1. Fiillerde Zaman Uyumsuzlukları

(Kastedilen) Düzeltilmiş Cümleler	Hata İçeren Cümleler
١. كنت لا أعرف	لم أعرف
Bilmiyordum	Bilmedim
٢. لم أسافر	أنا ما سافر
Gitmedim	Ben gitmedi
٣. ما أفطرت	ما أفطر
Kahvaltı yapmadım	Kahvaltı yapmıyorum

Öğrencilerin Arapça sözlü anlatım sınavlarında toplam 788 hata yaptıkları belirlenmiştir. Fiillerdeki zaman uyumsuzluğu hataları ise 22 tane olup %2,79 unu oluşturmaktadır. Yukarıdaki hatalı cümleleri dinleyen kişi konuşmanın bağlamından öğrencinin ne demek istediğini anlamaktadır. Bu tür hatalar Johanson'un da söylediği gibi mesajın anlaşılmasına tamamen engel olmayan ama dinleyenin kulağını tırmalayan kısmi hatalardandır. Dinleyici anlatılmak istenen konu hakkında kesin bir tahmin yapabilmektedir. Dil içi etkileşim hatalarındandır. Arapça fiil çekimleri ve zaman uyumlarının öğrencinin zihnine tam yerleşmemesinden kaynaklanan hatalardır.

3.1.2. İrap Hataları

Ö ¹ . Zor değil.	ليس صعبا	ليس صعب
Ö ² . Güzel değil.	ليس جميلا	ليس جميل
Ö ³ . Yirmi bir yaşındayım.	عمرى واحد وعشرون عاما	عمرى واحد وعشرون عام
Ö ⁴ . Kırmızı bir kalem satın aldım.	اشتريت قلما أحمر	اشتريت قلم أحمر
Ö ⁵ . Babam ٥٤ yaşında.	عمر أبى أربع و خمسون سنة	عمر أبى أربعة و خمسون سنة
Ö ⁶ . Yirmi bir yaşındayım.	عمرى واحد وعشرون عاما	عمرى واحد وعشرين عاما
Ö ⁷ . Oğlum ٤ yaşında.	عمر ابني أربع سنوات	عمر ابني أربع سنة
Ö ⁸ . Öğretmen olmak istiyorum.	أن أكون مدرسا أريد	أريد أن أكون مدرس

Öğrencilerin Arapça sözlü anlatım sınavlarında yapmış oldukları toplam 788 hatadan 147'si yani %18,65'i irap hatası olup üçüncü sırada yer almaktadır. Yukarıdaki hataları mesajın anlaşılma derecesine göre sınıflandıracak olursak kısmi hatalar olarak vasıflandırabiliriz. Çünkü iletişime tamamen engel olmamaktadır. Dinleyici anlatılmak istenen konu hakkında kesin bir tahmin yapabilmektedir.

Bu hatalardan bazıları diller arası etkileşimden kaynaklanmaktadır. Türkçe-deki bir kuralın Arapçada kullanımıyla ortaya çıkmıştır. Türkçede sayı sıfatlarından sonra gelen isimlere ve çokluk anlamı taşıyan sözcüklere çoğul eki getirilmez. Ö⁷'ye bakarsak öğrencinin Türkçede alıştığı "dört **sene**"yi tekil olarak Arapçaya aynen aktardığını görüyoruz. Ö³, Ö⁵ ve Ö⁶'da yine anadilden aktarım vardır. Çünkü Türkçede sayı sıfatlarının ve ondan sonra gelen isimlerin şekli hep aynı gelir; Arapçada ise, adet ve madut arasındaki ilişki çok karmaşıktır. Dişillik erillik ve sayıların farklılığına göre bu değişmektedir. Yukarıdaki diğer hataları ise, dil içi hatalar olarak kabul edebiliriz. Çünkü bunlar öğrencilerin hedef dilin yapısını, özelliklerini ve kurallarını tam kavrayamamasından kaynaklanan hatalardır.

Ellis ve Brown'un hata ve yanlış hakkındaki görüşlerine göre yukarıdaki cümlelerin yanlış değil hata olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü öğrencilere hatalarını düzeltmeleri için zaman verildiğinde düzeltememişlerdir. Yukarıdaki Ö³, Ö⁵, Ö⁶ ve Ö⁷'ye bakacak olursak bu tip hataları Arapların da yapmış olduklarını görüyoruz. 2009-2011 yıllarında Şam Üniversitesi Yüksek Dil Enstitüsü'nde Araplara Türkçe dersleri verirken, Türkçeden Arapçaya çeviri derslerinde rakamlarla ilgili bu tip hataları Arap öğrencilerin de yaklaşık %50'sinin yaptığını gördük. Düzeltmeleri için zaman verildiğinde düzeltememişler, üstelik söylediklerinin doğru olduğunu iddia etmişlerdir.

Johanson'un, "eğer dili, anadili olarak konuşanlar bir kelimenin veya kalıbın yanlış veya doğruluğu hakkında tereddüt ediyorsa, o kelime veya kalıbı yanlış olarak değerlendirmek doğru olmaz" şeklinde ifade ettiği görüşüne göre, yukarıdaki rakamlarla ilgili bütün hataları hata olarak kabul etmememiz gerekiyor. Bu konuda biz Johanson gibi düşünmüyoruz. Çünkü bu tip hataların da üzerinde durulması gerekir. Yalnız araştırmamızın konusu olan sözlü anlatım sınavlarında, teşvik etmemek şartıyla, bu tür hatalara %50 puan verilebilir.

3.1.3. Özne Yüklem Uyumsuzluğu ve Uygunsuz Harf-i Cer Kullanma Hataları

Ö1. Memur değilim.	موظف ليس أنا	(Kastedilen) لست موظفا
Ö2. Ben kız arkadaşım ile yaşıyorum.(kalıyorum)	أنا أعيش في صديقتي	(Kastedilen) أنا أعيش مع صديقتي

Öğrencilerin Arapça sözlü anlatım sınavlarında yapmış oldukları toplam 788 hatadan 38'i yani %4,82'si bu tip hatalardandır. Bu tür hatalar kısmi hatalardır ama dinleyicinin kulağını tırmalamaktadır. Konuşmanın bağlamından konuşanın ne demek istediği anlaşılmaktadır. Dil içi hatalardandır. Çünkü öğrenci Ö1'de özne yüklem uyumunu tam kavrayamamış; Ö2'de ise مع harf-i cer'i yerine في harf-i cer'ini kullanmıştır.

3.1.4. Dişillik – Erillik Uyumsuzluğu

Ö1. Orman hoşuma gitti.	الغابة أعجبتني	أعجبتني الغابة
Ö2. Ben üçüncü sınıfta okuyorum.	أنا أدرس في الصف الثالثة	أنا أدرس في الصف الثالث

Öğrencilerin Arapça sözlü anlatım sınavlarında yapmış oldukları toplam 788 hatadan 48'i yani %6,09'u bu tür hatalardandır. Yukarıdaki cümlelerde dil içi etki-karışım hataları vardır. Arapçanın yapısı, özellikleri, kuralları öğrenci tarafından tam öğrenilememiştir. Öğrenci hedef dilde öğrendiği kuralları birbiriyle karıştırmıştır. Ö1'de bu fiile özgü bir durumu diğer fiillerle; Ö2'de ise, Arapçadaki sıra sayılarındaki kuralları sayı sıfatlarındaki kurallarla karıştırmıştır. Bu tür hatalar kısmi hatalardır ama dinleyicinin kulağını tırmalamaktadır.

3.2. Yanlış Sözcük Kullanım Hataları

Ö ¹ . Gelecek zamanda	في الزمان القادمة	(Kastedilen) Eskiden في الزمان القديم
Ö ² . Maç eşitlikle bitti	انتهت المباراة بمعادلة	(Kastedilen) Maç berabere bitti. انتهت المباراة بتعادل
Ö ³ . Araba uzmanı.	السيارة خبير	(Kastedilen) Araba tamircisi. مصلح السيارة

Öğrencilerin Arapça sözlü anlatım sınavlarında yapmış oldukları toplam 788 hatadan 69'u yani %8,75'i bu tür hatalardandır. Bu hatalar kural kısıtlamalarını bilmemekten kaynaklanmaktadır. Öğrenci kelimenin hangi konumda kullanılacağını bilmemektedir. Ö1 ve Ö3'deki cümleler, mesajın farklı anlaşılmasına sebep olduğundan global (bütüncül) hata türüne, Ö2'deki cümle ise, konuşmanın bağlamından konuşanın ne demek istediği anlaşıldığı için kısmi hata türüne girmektedir.

3.3. Cümle İçindeki Bir Sözcüğü Anlamamaktan Kaynaklanan Hatalar

هل ١. يوجد خطر العدوى في المستشفى؟
Hastanede enfeksiyon tehlikesi var mı?
٢. يجد المكفوف طريقه في الرصيف؟ كيف
Kör , kaldırımında yolunu nasıl bulur?
٣. هل مناعة جسمك قوية؟
Vücut bağışıklığın kuvvetli mi?
٤. في أي مُجمع تسكن؟
Hangi sitede oturuyorsun?
٥. أنت تسكن في مساكن عشوائية؟ هل
Sen gecekondu da mı oturuyorsun?

Öğrencilerin Arapça sözlü anlatım sınavlarında yapmış oldukları toplam 788 hatadan 80'i yani %10,15'i bu tür hatalardandır. Sözlü anlatımın bir yönünü anlama becerisi, öteki yönünü ise anlatma becerisi oluşturmaktadır. Eğer dinleyici konuşunun cümlesinde bilmediği bir kelime ile karşılaşırsa bunun anlamını bağlamdan çıkarmaya çalışır. Bazen doğru tahmin eder, bazen de yanılır. Öğrenciler yukarıdaki sorulardaki bazı kelimeleri anlayamadıkları ve doğru tahmin edemedikleri için iletişim sağlayamamışlardır. Öğrencilerin yukarıdaki cümlelerde anlamadıkları kelimeler sırasıyla şunlardır: **Enfeksiyon, kör, bağışıklık, site ve gecekondu**. el-Hûlî'nin de dediği gibi cümle anlamını gramatiksel yapısından ve kelimelerden alır. (el-Hûlî, 2000:42) Gramatiksel anlam ise dört unsurdan oluşur. Bunlar da; kelimelerin dizilişi, fonksiyonel (işlevsel) kelimeler, tonlama ve morfolojik yapıdır. Öğrenci cümlelerin gramatiksel yapısına tamamen vakıf olsa bile cümledeki bü-

tün kelimelerin anlamlarını bilmiyorsa yada tahmin edemiyorsa veya cümledeki bütün kelimelerin anlamlarını bilse bile cümlenin gramatiksel yapısına tamamen vakıf değilse cümleyi anlayamaz. Bu sebeple yabancı dil eğitimi, eğitim- öğretim en zor dallarından birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir yabancı dili yeterince öğrenebilmek ve konuşabilmek bir kimsenin yıllarını almaktadır.

3.4.Duyulan Bazı Seslerin Ayırt Edilememesinden veya Bazı Seslerin Telaffuz Edilememesinden Kaynaklanan Hatalar

1- تيرأ / تبرع، 2- صقيل / ثقيل، 3- أطاح / أتاح، 4- آد / عاد، 5- صعيد / سعيد، 6- حائد / حائط، 7- انتهر / انتحر، 8- فريك / فريق، 9- حيطان / حيطان، 10- عسير / عصير، 11- سوال / سعال، 12- حسان / حصان، 13- قلب / غلب.

1- den aklandı / i bağısladı, 2- cilalı, pürüzsüz / ağır, 3- hükümet vb. devirdi / verdi, fırsat verdi, 4- birisine ağır geldi / geri döndü, 5- yükseklik, plato / mutlu, 6- tarafsız / duvar, 7- kızdı / intihar etti, 8- ovalanmış / takım, 9- duvarlar / balinalar, 10- zor, güç / meyve suyu, 11- soru / öksürük, 12- bayanlar / at, 13- altını üstüne getirdi, ters çevirdi / e karşı üstün gelmesini sağladı.

Öğrencilerin Arapça sözlü anlatım sınavlarında yapmış oldukları toplam 788 hatadan 63'ü yani %7,99'u bu tür hatalardandır. Bu tür hatalar öğrencinin anadilinde bulunmayan bazı seslerle karşılaştığı zaman karşımıza çıkar. Öğrenci bazı Arapça sesleri duyup gerçekte farklı olduklarını bilmesine rağmen bunların ana dilindeki bazı seslere benzediğini zannedebilir. Yukarıda gördüğümüz gibi

ص / س / ط / ث / غ / ت / ق / ل / ح / ك / ع / و / ا / ve / seslerini ayırt etmek öğrencilere zor gelmiştir. Öğrencinin konuşması esnasında da anadilindeki bazı sesler Arapçaya sızmıştır. Bu durumda öğrenim etkisinin intikali yeni dil becerisinin öğrenilmesinde engelleyici bir etken olarak ortaya çıkmıştır.

Bazen anadili Arapça olan öğrenciler bile bu tip hatalar yapmaktadır. Örneğin, anadili Arapça olan öğrencimize (i taklit etti, in yaptığı gibi yaptı) ب اقتدى işlevsel kelimesiyle bir cümle kurmasını istediğimizde

العمل في هذه الشركة يقتدي بالعمل الكثير والجهد şeklinde bir cümle kurmuştur. Cümleyi Türkçeye çevirmesini istediğimizde ise şu şekilde çevirmiştir: “ Bu şirkette çalışmak çok iş ve çok çalışmayı **gerektirir.**” Burada öğrencimizin (**gerektirdi**) **اقتضى** fiiliyle اقتدى fiilini yani / / sesiyle / ض / sesini karıştırdığını görüyoruz.

Bu sorunun üstesinden gelmek için, en iyi yol en küçük çiftleri kullanarak alıştırmalar yaptırmaktır. “ En küçük çiftlerle anlamları farklı fakat bir ses dışında telaffuzları birbirine benzeyen iki kelime kastedilir.” (el-Hûlî, 2000:30) Yukarıda öğrencilerin karıştırdıkları kelimelerin hepsi en küçük çiftlerdir.

3.5.Morfolojik Hatalar

Ö ¹ . Ayda kaç defa kasaba gidersin?	١ - كم مرّة تذهب إلى المَلْحَمَة في الشهر؟
Ö ² . Ekmeği nereden satın alırsın?(fırın)	٢ - من أين تشتري الخبز؟ (المخبز)
Ö ³ . Hastalıklara karşı bağışıklığın (direncin) var mı?	٣ - هل أنت منيعة ضد الأمراض؟
Ö ⁴ . Bugün fakülteye ne getirdin ?	٤ - ماذا أحضرت إلى الكلية اليوم؟
Ö ⁵ . Otu kim biçer ?	٥ - من يجرّ العشب؟ (جرّاز)
Ö ⁶ . Çok bağırان (miyavlayan) kedi hiç bir şey avlayamaz.	٦ - القط الصياح لا يصطاد شيئاً . اشرح هذه الجملة.
Ö ⁷ . Sınavlardan bıktın mı?	٧ - هل أنت سئوم من الإمتحانات؟ (سئم)
Ö ⁸ . Polis ne zaman göz yaşartıcı gaz kullanır?	٨ - متى تستخدم الشرطة الغاز المسيل للدموع؟
Ö ⁹ . Kasap eti neyle kıyar ?	٩ - بأي شيء يفرم الجزار اللحم؟ (فَرَامَة / مَفْرَمَة)
Ö ¹⁰ . Babanın traktörü var mı?	١٠ - هل لديك جرّارة؟ (جر)

Öğrencilerin Arapça sözlü anlatım sınavlarında yapmış oldukları toplam 788 hatadan 157'si yani %19,92'si morfolojik hatalardandır. Oran olarak ikinci sırada yer almaktadır. Yalnız şunu da söylememiz gerekir. Serbest konuşma esnasında öğrenci bu tip hatalar yapmamaktadır. Çünkü serbest konuşmada tam bilmedikleri şeylerden kaçınmaktadırlar; sadece kesin bildikleri sözcükleri kullanmaktadırlar. Bu sebeple öğrencilerin bazı yapıları tam kavrayıp kavramadıklarını ve gerçek sözcük bilgilerini ölçmek istiyorsak mutlaka sözlü anlatım sınavlarında bağımlı (güdümlü) sorular da sormamız gerekir.

Arapça, bükümlü dillerin kök bükümlü tipindedir. (Aksan, 1990: 108). Büküm, çekim sırasında kökün, özellikle kökteki ünlünün değişmesidir. Bükümlü dillerde eylem kökündeki başkalaşmayla değişik kavramların yansıtılması ve çeşitli ilişkilerin kurulması sağlanmış olur. (Aksan, 1990: 107)

Bizler öğretmenler olarak herhangi bir konuşma konusunda geçecek sözcükleri ya da tümceleri tek tek , öğretim yerine, bunları, birbiriyle ilişkili bir şekilde öğretirsek zihinde daha kalıcı olur ve öğrencinin kelime haznesi genişler.

Arapçada, elbette bütün sözcükler değil ama azımsanamayacak miktarda müş-tak yani kökten türemiş sözcük vardır. Bu kökleri çeşitli vezinlere koyarak çeşitli anlamlar türetmiş oluruz. Örneğin; مَفْعَلَة süpürdü fiilini كُنَسَ veznine koyarak kelimesini türetiriz ve anlamı da alet ismi yani süpürge olur. يَكْدِي يَكْدِي مَفْعَلَة kelimesini türetiriz ve anlamı da çamaşır makinası olur. Arapçada أَجْلَسَ oturdu kelimesiyle أَجْلَسَ oturttu arasındaki anlam ayrımını sağlayan / أ / sesidir. Öğrenci konuşma becerisinde soru cümlesinin bağlamından ve kelimelerin morfolojik yapılarından anlamları çıkarabilmeli ve ona göre de cevap verebilmelidir. Ö1'de öğrenci المَلْحَمَة kelimesi dışında cümledeki bütün kelimelerin anlamını bilmektedir. “ Ayda (.....a) kaç kez gidersin?” Bu yerin anlamını öğrenci kelimenin morfolojik yapısını düşünerek tahmin edebilir.

Çünkü bu bilinmeyen kelimenin kök harflerine bakarsa aslında bildiği bir kelimeden (لحم / et) türemiş olduğunu fark eder ve et satılan yer (kasap) olduğunu anlar. O halde öğrencilerin yukarıdaki soruları anlayamamalarının ve cevap verememelerinin sebebi morfolojik bilgi eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerimize sarf bilgisini çok iyi bir şekilde öğretmeliyiz. Öğretirken sadece vezinleri ezberletmek yetmez; bunları cümleler içinde, en iyisi de bedel getirme ve dönüştürme alıştırmaları yoluyla pekiştirmemiz gerekir.

3.6. İşlevsel Kelime Bilgisi Eksikliğinden Kaynaklanan Hatalar

Ö ¹ . Evin denize nazır mıdır?	١- هل بيتك يُطل على البحر؟
Ö ² . Devlet enerji üretiminde şirketlere pay veriyor mu?	٢- هل تُسهم الدولة للشركات في توليد الطاقة؟ (أسهم ل في)
Ö ³ . Enerji üretimine katılıyor musun (üretiminde payın var mı)?	٣- هل تساهم في توليد الطاقة؟ (ساهم في)
Ö ⁴ . Köy halkı ateşkes gereği ne yapıyor?	٤- ماذا يفعل أهل القرية بمقتضى هدنة؟
Ö ⁵ . Arapça öğretmek için kendini yeterli buluyor musun ?	٥- هل تجد نفسك مؤهلاً لتدريس اللغة العربية؟ (مؤهلاً ل)
Ö ⁶ . Dışişleri Bakanlığı'na girmek istiyor musun?	٦- هل تريد الإنخراط في وزارة الخارجية؟ (إنخرط في)
Ö ⁷ . Öğrenciler derste kelimelerin telaffuzunda kimi taklit ederler ?	٧- بمن يقتدي الطلاب في نطق الكلمات في الدرس؟ (اقتدى ب)
Ö ⁸ . Sen herhangi bir partiye bağlı (partinin yandaşı) mısın?	٨- هل أنت مؤال لأي حزب؟ (مؤال ل)
Ö ⁹ . Kurt nehir kenarında kuzuyu niçin yedi?	٩- لماذا أكل الذئب الخروف في ضفة النهر؟ (بذريعة / بحجة)
- Kurt kuzuyu suyunu bulandırdığı bahanesiyle yedi.	- أكل الذئب الخروف بذريعة أنه كثر مياهه.
Ö ¹⁰ . Partiler niçin yarışıyor ?	١٠- على أي شيء تنافس الأحزاب؟
- Partiler mecliste 550 koltuk kazanmak için yarışıyor .	- تنافس الأحزاب على الفوز ب ٥٥٠ مقعدا في البرلمان.
Ö ¹¹ . Eğitim fakültesi neyiyle ayrıcalıklıdır (neyiyle göze çarpar)?	١١- بأي شيء تتميز كلية التربية؟ (تميّز ب)

Öğrencilerin Arapça sözlü anlatım sınavlarında yapmış oldukları toplam 788 hatadan 164'ü yani %20,81'i işlevsel kelime bilgisi eksikliğinden kaynaklanan hatalardır. Oran olarak ilk sırada yer almaktadır. Biz burada işlevsel kelimeyle şunu kastediyoruz: Arapçada bazı fiiller bazı harf-i cerlerle kullanılıp bazı anlamlar kazanırlar. Bu sebeple bu tip fiilleri tek başına değil de harf-i cerleriyle beraber öğrenmek gerekir. Bunları biz kalıp olarak kabul edersek, öğrencilere bu kalıplarla ilgili birkaç basit cümle öğretebiliriz. Daha sonra da onlardan bu kalıplarla ilgili cümleler kurmalarını isteyebiliriz. Öğrencilerimize yabancı dildeki bütün cümleleri öğretmemiz mümkün değildir, ama yaygın kalıpları öğretebiliriz. Bir dilde

önceden söylenen veya gelecekte söylenecek sınırsız sayıda cümle vardır. Kalıp sayısı ise sınırlı ve bellidir. Öğrenci bir kalıbı öğrenirse o kalıpla ilgili yüzlerce cümle kurabilir. Örnek: (Akçay, 2015:184)

	أَطَّلَ عَلَى
- Oteldeki odam denize bakıyor (nazırdır).	- غرفتي في الفندق تُطلُّ على البحر.
- Odasının penceresi büyük bir ormana bakıyor (nazırdır).	- تُطلُّ نافذة غرفته على غابة كبيرة.

Yukarıda söylediğimiz gibi, öğrenciler serbest konuşmada tam emin olmadıkları kalıpları ve kelimeleri kullanmaktan kaçınırlar. Bu sebeple mutlaka güdümlü sorular da sorulması gerekir. Fakat öğrenci bazen evetle veya hayırla başlayıp tamamladığı cevaplarla kalıbı anlamadan da doğru cevap vermiş olabilir. Böyle durumlarda dikkatli olunması gerekir. Öl'de Arapça olarak “evin denize nazır mıdır?” diye sorduğumuzda, “evet evim denize nazırdır” şeklinde cevap vermiştir. Ama cevabını Türkçeye çevirmesini istediğimizde “ evet evim denize yakındır” şeklinde çevirmiştir. Öğrenciler yukarıdaki sorularda işlevsel kelimeleri yani kalıpları anlayamadıkları ve doğru tahmin edemedikleri için iletişim sağlayamamışlardır. Dolayısıyla bu tür hatalar iletişime tamamen engel olan global(bütüncül) hatalardandır. Bu araştırmamıza göre en fazla üzerinde durulması gereken konudur.

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğrencilerimiz Arapça konuşma becerisi sınavlarında toplam 788 hata yapmışlardır. En fazla hatayı %20,81'lik (164) bir oranla işlevsel kelime bilgisi eksikliğinden kaynaklanan hatalar oluşturmaktadır. İşlevsel kelime hazinesindeki eksiklik, konuşma kusurlarının en önemli sebeplerinden biridir.

2. Öğrencilerin biçimbilgisi (morphologie) yani sarf bilgisi eksikliklerinden kaynaklanan konuşma hataları %19,92'lik (157) oranla ikinci sırada yer almaktadır.

İşlevsel kelime ve sarf bilgisi eksikliklerinden kaynaklanan hatalar, global (bütüncül) hatalardır. Çünkü bu tip kelimelerin dinleyici tarafından anlaşılması iletişimi tamamen engellemektedir. Bu tür hatalar serbest sözlü anlatımda açığa çıkmamaktadır. Çünkü öğrenci serbest sözlü anlatımda emin olmadığı kelimeleri kullanmaktan kaçınmaktadır.

3. Öğrencilerin irap hataları ise %18,65'lik (147) oranla üçüncü sırada yer almaktadır. Öğrencilerin cümleleri sözdizimi bakımından hemen hemen tamamen doğrudur. Yalnız cümlelerde hareke (kısa ünlü) veya hareke yerine kullanılan harf (uzun ünlü) hataları mevcuttur. Bu hatalar iletişime tamamen engel olmamaktadır, dolayısıyla kısmi hatalardandır.

4. Soru cümlesi içindeki bir sözcüğün anlaşılmasından kaynaklanan hatalar %10,15'lik (80) oranla dördüncü sıradadır. Öğrenciler sorulardaki bazı kelimeleri anlayamadıkları ve doğru tahmin edemedikleri için iletişim sağlayamamışlardır. Dolayısıyla bunlar global (bütüncül) hatalardır.

5. Yanlış sözcük kullanım hataları %8,75'lik (69) oranla beşinci sıradadır. Öğrencinin kelimeyi hangi konumda kullanacağını bilmemesinden kaynaklanan hatalardır. Bu hatalardan bazıları mesajın farklı anlaşılmasına sebep olduğundan global (bütüncül) hata türüne, bazıları ise, konuşmanın bağlamından konuşanın ne demek istediği anlaşıldığı için kısmi hata türüne girmektedir.

6. Duyulan bazı seslerin ayırt edilememesinden veya bazı seslerin telaffuz edilememesinden kaynaklanan hatalar %7,99'luk (63) oranla altıncı sıradadır. Bu tür hatalar öğrencinin anadilinde bulunmayan bazı seslerle karşılaştığı zaman ortaya çıkmaktadır. Öğrenci bazı Arapça sesleri ana dilindeki bazı seslere benzeterek bu tür hatalara düşer. Dinleyen kişi konuşmanın bağlamından konuşanın ne demek istediğini çoğu zaman anlayabildiği için kısmi hata türüne girmektedir ama dinleyicinin kulağını tırmalamaktadır.

7. Daha sonra da sırasıyla %6,09'luk (48) oranla dişlilik – erillik uyumsuzluğundan, %4,82'lik (38) oranla özne yüklem uyumsuzluğundan ve uygunsuz harf-i cer kullanmaktan ve %2,79'luk (22) oranla fiillerde zaman uyumsuzluklarından kaynaklanan hatalar gelmektedir. Bu tür hatalar kısmi hatalardır ama dinleyicinin kulağını tırmalamaktadır. Konuşmanın bağlamından konuşanın ne demek istediği anlaşılmaktadır.

Öneriler

Öğrencilerin, Araplarla sözlü iletişim kurabilmeleri için mutlaka cümlenin bütüncül anlamına engel olan hatalardan kaçınmaları gerekir.

Öğrencilerimizin sözlü anlatım becerilerini artırmak için yaygın işlevsel kelimeleri kalıplar şeklinde verip her bir öğrenciden bu kalıplarla ilgili birer cümle kurmalarını istememiz ve gereken düzeltmeleri yapmamız yararlı olur. Mutlaka bütün öğrencilerin derse katılımını sağlamalıyız. Yabancı dil öğrenme mekanik alışkanlık oluşturma işidir. Bu nedenle kalıpların öğretilmesi için öğrencilerin bu kalıplarla ilgili çeşitli cümleler üretebilmesi şarttır.

Sözcük öğretimi sözlü anlatım becerisi için zaruridir. Özellikle aynı kökten türemiş kelimeleri bir arada, çeşitli cümleler içinde öğretmek gerekir. Bu kelimeleri öğretmek için dönüştürme, bedel getirme ve boşluk doldurtma alıştırmaları yaptırmanın iyi olur.

Öğrencilerimizin Arapça sözdizimine tamamen hakim olduklarını, ancak irap hataları yaptıklarını gördük. İrap, telaffuz, sıfat tamlaması, dişlilik erillik uyumu, özne yüklem uyumu ve fiillerde zaman uyumu konularında da uygulamalı alıştırmalar yaptırmalıyız.

Sözlü anlatım becerisi özellikle dinlediğini anlama becerisiyle iç içedir. Bu sebeple her iki beceriyi beraber kazandırmaya çalışmalıyız.

Bu tür teşhis sınavlarının ve hata çözümlemesi çalışmalarının eğitimde verimliliği artıracığını umuyoruz.

Kaynakça

AKÇAY, Cihaner, (2001). "Arapça Yazılı Anlatım Öğretiminde Hata Çözümlemesi ve Değerlendirmesi", Ekev Akademi Dergisi, Cilt: 3, Sayı :1, Ankara, Bahar, s.279-291.

AKÇAY, Cihaner, (2015). "Arapçada Yaygın Kelime ve Kalıplar", Üçüncü Baskı, Ankara.

AKÇAY, Cihaner, (2001). "Arapçanın Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sınav Hazırlama ve Değerlendirme", Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 21, Sayı:2001-3, Ankara, s.1-18.

AKSAN, Doğan, (1990). "Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim", Dördüncü Baskı, Ankara, Cilt:1.

CİĞERCİ, Ali Erdem, (2011). "İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Bağlamında Hata Çözümlemesi Denemesi", Akademik Bakış Dergisi, Sayı: 25, Celalabat- Kırgızistan, Temmuz-Ağustos.

EL-HÛLÎ, Muhammed 'Ali, (2000). "Arapça Öğretim Metotları", (Çev. Cihaner Akçay), Ankara.

MUHAMMED, 'Abdu'l-Hâlik Muhammed,(1996). "*İhtibârâtü'l* – Luga", İkinci Baskı, er-Riyâd.

TEKİN, Halil, (1996). "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme", Dokuzuncu Baskı, Ankara.

Tarihi Seyir ve Eğitimsel Bazda 1915 Ermeni Olaylarına İlişkin Literatür Üzerine Genel Bir Analiz

A General Analysis on the Literature Related the 1915 Armenian Events on the Historical Cruise and Educational Basis

Yrd. Doç. Dr. Yaşar KOP *

Öz

Ermeniler ve artık birlikte anılacak sorunların 1878 tarihindeki Ayastefanos ve Berlin Antlaşmaları ile dünya siyasetine resmen girdiği söylenilebilir. Günümüze geldiğinde Türk Ermeni ilişkilerinde en büyük sorun olarak Ermeni tehirci ve Ermeni soykırımı iddiaları işaret edilmektedir. Bu durum sık sık Batı âleminde, bazen de Amerika Birleşik Devletleri'nde gündeme gelmektedir/getirilmiştir. Çünkü dünya kamuoyunda Türkiye, negasyonist yani herkesin kabul ettiği bir şeyi inkâr eden olarak gösterilmektedir. Söz konusu iddialar, kamuoyunun hazır bulunuşluk düzeyini diri tutmak maksadıyla zaman zaman farklılık gösterse de genellikle medya, çeşitli ülke parlamento çalışmaları, süreli yayınlar ve kitaplar şeklinde cereyan etmektedir.

Bu çalışmada, adı geçen konuya dair yukarıda belirtilen çabalardan birisi olan dünya genelinde yazılmış kitaplar üzerinde durulmuştur. Alanyazın üzerine katkı sağlaması beklenen bu araştırma sadece bir konu veya başlığının irdelenmesine odaklanan monografik tarzda kaleme alınmıştır. Hazırlama aşamasında hem Türkiye dışında ve hem de Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisinde yazılan, basılan ve yayımlanan eserler genel bir süzgeçten geçirilmiştir. Böylece öz bir bakışla Ermeni sorununun nasıl algılandığının açıklığa kavuşturulması hedeflenmiştir.

* Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, yasarkop@gmail.com

Araştırma sonucunda genellikle Türkiye aleyhine ethnocentric tarih anlayışı çerçevesindeki bilgilerin, okuyucu kitlesine sunulmaya çalışıldığı anlaşılmıştır. Bu durum ister istemez mevcut sorunu çözmekten ziyade düşmanlığı körüklemekte hatta karşısında öteki oluşturma tehlikesini de doğurmaktadır. Oysaki okuyucu kitlelerinin özellikle de öğrencilerin herhangi bir arabulucuya ihtiyaç kalmadan, kendi bulduğu ve önceki deneyimlerden edindiği bilgiler dâhilinde problem çözme yeteneğini kullanmaya başlaması beklenilmektedir. Aslında konu hakkında kaleme alınan kitaplardan sanki öğretmenmiş gibi düşünceler çeşitlenmiş olsa da bir rehber gibi yol göstermesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ermeni Sorunu, 1915 Olayları, Zorunlu Göç, Hassas Konular, Kavramsal Çerçeve.

Abstract

It can be said that the Armenians and the problems to be together now officially entered world politics with the Ayastefanos and Berlin Treaties in 1878. Nowadays, Armenian relocation and Armenian genocide allegations are pointed out as the biggest problems in Turkish-Armenian relations. This issue is often on the agenda/ brought to the agenda in the Western world and sometimes in the United States. Because, Turkey is shown as negasyonist that denies anything that everyone accepts in the world public opinion. Even if it varies from time to time; these claims often take place in the media, in various national parliamentary works, in periodicals and in books in order to keep the level of readiness of the public alive. This work focuses on books written around the world, one of the above mentioned efforts on the subject.

This research has been taken pen in monographic style which is focused on examine a subject or a title and this research is expected to contribute to the literature. During the preparation phase, works printed and published both outside Turkey and within the borders of the Republic of Turkey were passed through a general filter. Thus, it is aimed to clarify how the Armenian problem is perceived with a self glance.

As a result of the research, it is understood that the information about the ethnocentric history understanding against Turkey is generally tried to be presented to the reader's mass. This situation does not want to solve the present problem, but rather it fuels the hostility and even creates the danger of creating another. It is expected that the mass of readers especially students begin to use their problem-solving ability within the knowledge that they found and from previous experiences without the need for any mediation. In fact, it is expected to lead as a guide from the books about the subject even though they are diversified as if they were teachers.

Keywords: Armenian Issue, 1915 Events, Forced Migration, Controversial Issues, Conceptual Framework.

Giriş

Gerek Türkiye’de, gerekse diğer ülkelerde Ermeni meselesi hakkında çok şey yazılmış ve söylenmiştir. Beyoğlu (2003: 23)’nin bildirdiği kadarıyla Ermeniler ve tehcir hakkında dünyada yaklaşık olarak 26 binin üzerinde yayın bulunmaktadır. Bunların çoğu Ermeni konusunu, tarihî bir olgu olarak incelemeyen ziyade Türklere siyasi, hukuki ve ekonomik çıkarlar elde etmenin alt yapısı olarak kullanmaktadırlar. Dolayısıyla Ermeni Sorununu tarihî boyuttan çıkararak önce duygusal sonra siyasal alana taşımışlardır.

Bilgin (2005: 256)’e göre, günlük yaşamın epistemolojisi alanında yapılan sosyal psikolojik araştırmalar göstermiştir ki bilimsel bilgiden farklı bir sağduyu ya da ortak duyu bilgisi yani sosyal bir düşünce ve bir günlük bilgi vardır. Bu bilgi sıradan insanın günlük yaşamında ürettiği ve kullandığı bilgidir. Başlangıçta günlük bilginin bilimsel bilgiye kıyasla acele üretilmiş ve bilimsel kurallara göre test edilmiş bir bilgi olduğu ve dolayısıyla sokaktaki bir insanın ürettiği hatalı bir bilgi olduğu dile getirilmiştir. Oysa bugünkü bakış açısında, günlük bilgi ve teorilerin kendine özgü dinamiklerinin olduğu, bunun hatalı bir bilgi değil, sosyal olarak motive bir bilgi olduğu, sokaktaki insanın derdinin pek de öyle hakikat aramak olmadığı bilinmektedir. Bu anlamda günlük yaşamlarında insanlar bilimsel bilgiyi değil, enstrümantal bilgiyi aramaktadırlar.

Bu açıdan bakıldığında Ermeni soykırım iddiaları etrafındaki tartışmalar, tarihsel gerçekliğe ilişkin bir tez veya tarihsel bulgunun tartışılmasından ziyade, sosyal temsiller planında cereyan etmektedir. Söz konusu temsillerin objesinin tarihsel olgular olması dolayısıyla bunların tarihçilere bırakılması talebi, tutarlı ve mantıklı gibi görünse de sosyal temsillerin olduğu sahne, uzmanların dünyası değildir. Sosyal temsiller bilim adamlarının kontrollü dünyası dışında kalan her yere, tüm ara boşluklara, satır aralarına, sızarak kullanıma hazır ve kolay şemalar olarak ilk fırsatta devreye girmektedir (Bilgin 2005: 258-267). Bu durumda Türkiye Cumhuriyeti’nin tarihi tarihçilere bırakma tezi, her ne kadar tarihsel gerçekliği rasyonel yollardan belirlemek açısından etik bir değer taşısa da soykırım iddialarına karşı mücadele planında maalesef yeterli değildir.

Batı Dünyasında Alana İlişkin Ses Getiren Araştırmalar

Özellikle son çeyrek yüzyılda Strom and Parsons (1982), Ferro (1984), Hovannisian (tarihsiz), Adalian (1989), Supple (1993), Dadrian (2004), Balakian (1997), Auron (2003), Pelosky (2005) ve Bloxham (2005)’inde içerisinde yer aldığı çok sayıda yazar ve akademisyen Osmanlı yönetiminin I. Dünya Savaşı sırasında Osmanlı Ermenilerini yok etmeye yönelik sistematik bir girişim içerisinde olduğunu iddia etmekte ve duygusal anlamda ajitasyon yaparak konuyu gündeme getirmektedirler. Öyle ki yazdıkları eserlerde, 1914’te ve sonrasında üç yılda, İttihat ve Terakî’nin Ermenileri demiryolu yapımında Almanlar’a yardımcı olmaya zorladıkları, işçi olarak ağır şartlarda çalıştırdıkları belirtilmektedir. Bunlardan birçoğunun

ölüme terk edilircesine işkenceler gördüklerini, hayatta kalanların da hiç acınmadan öldürüldüğünden bahsedilmektedir. Ermeni soykırımının başlangıcı olarak isimlendirilen 1915 baharında ise Türk yönetiminin gizli planlarla Ermeni bilim adamları ve politikacılarını katlettiği ileri sürülmektedir.

Söz konusu yazarlardan biri olan Power (2002) ise kitabında özetle, Talat Paşa'nın 250 Ermeni bilim adamını bir araya toplayarak katlettirdiğini bildirmektedir. Bununla birlikte Türklerin Ermeni kadınlarını ve çocukları kamplarda toplayarak, aç ve susuz bıraktıklarından, kamplar dolmaya başlayınca da onları Suriye çöllerine sürdüklerinden ve bu süreçte binlerce Ermeni'nin yaşamını yitirdiğinden bahsetmektedir. Dahası bu yolculukta 1915 yılı süresince Türklerin Ermenileri vurarak, asarak, yakarak, nehirlere atarak ve zehirleyerek çeşitli şekillerde öldürdüğünden söz etmektedir.

Diğerleriyle duygusal ve siyasî platformda aynı görüşleri paylaşan Staub (1989) da onlardan farklı olarak, gücünü yitiren ve Avrupa'nın hasta adamı olarak nitelendirilmeye başlanılan Osmanlı Devleti'nin kendini iyi hissetmek için böyle bir girişimde bulunduğunu kaydetmektedir.

Türk tarihçi Akçam (1986; 1992; 1999) ve Çelik (tarihsiz) de tıpkı konuya subjektif olarak Ermenilerin lehinde yaklaşan yazarlar gibi eserler kaleme alan şahıslardan sadece birkaçıdır.

Ermeni soykırımı ile ilgili Batı'da bu bağlamda kaleme alınmayan eserler, doğal olarak yazarlar da mevcuttur. Bunlar arasında Shaw (1983), McCarthy (1998; 2001; 2005; 2006), Lowry (1990), Mayewski (2001), Maleville (1998) ve Weems (2004) vb. örnek gösterilebilir.

Bununla beraber ana kaynak kabul edilip, bizzat olayın geçtiği dönemlerde ilgili veya komşu ülkelerin devlet adamlarından olup konuya objektif yaklaşan fakat yine Ermeni meselesini tarihî kıstaslar çerçevesinde monografik olarak ele alan eserler de bulunmaktadır. Bunlar arasında popüler olup Türkçe'ye de çevrilmiş olanları; Kaçaznuni (2005), Karibi (2007), Karinyan (2006), Kızıl Kitap(2006) ve Perinçek tarafından 2006 yılında özetlenerek Türkçe'ye kazandırılan Ermeni Devlet Adamı B. A. Boryan'ın gözüyle Türk-Ermeni Çatışması sayılabilir.

Türkiye Sınırları İçerisinde Alana İlişkin Yapılan Önemli Araştırmalar

Bıyıklı (2001: 235–236)'nın bildirdiğine göre Türkiye'de ise Ermeni Sorunu konusunda yaklaşık olarak bin civarında makale ile kitap mevcuttur. Bunlar arasında sadece birinci elden kaynakların bir araya getirilmesiyle oluşturulan Başbakanlık Osmanlı Arşivi Genel Müdürlüğü'nün, Genel Kurmay Başkanlığı'nın ve Türk Tarih Kurumu'nun çalışmalarını konuya kaynaklık teşkil etmesi bakımından önemle belirtmek gerekir.

Bundan otuz yıl öncesine kadar birçok Türk vatandaşı özellikle genç kuşaklar, Ermenilerin katliam iddialarının ne olduğundan bile habersizdi. Türk devlet

adamları ve diplomatları da bu konuda yeterli bilgi donanımına sahip değillerdi. Böyle bir ortamda 1970'ler ve 1980'ler Türkiye'sinde bazı tarihçi ve yazarlar bu bilgi boşluğunu doldurmaya yönelik yayınlar yaptılar. Ancak bu yayınlar Ermenilerin yıllarca ve ısrarla süren propagandaları karşısında pek etkili olmadı. Haklı olduğu düşünülen bu davada Türkiye Cumhuriyeti kendi insanını bile bilgilendiremedi. Hâlbuki Bilgi (2003: 36)'nin de belirttiği gibi, sadece Başbakanlık Arşivinin yayınladığı belgeler üzerine odaklanmak ve belgelerdeki bilgileri yoruma tabi tutmak dahi bu yolda önemli mesafeler almaya yetebilecek niteliktedir.

Yukarıda belirtilen sayı içine dâhil olan kitaplardan bir bölümü de yabancı dilde yayınlanan resmi dokümanların varlığıdır. Bunların haricinde yine yabancı dilde kaleme alınan kitap/makaleler de mevcuttur. Bunlardan bazıları; Mıgırdaç Yanıkyan tarafından şehit edilen Konsolos yardımcısı Bahadır Demir'in annesi Neşide Demir (1980) tarafından *The Armenian Question in Turkey* ismiyle yazılan eserdir. Bir diğeri Birant (1983) tarafından kaleme alınan, *Dört Lisanda Ermeni Terörü* adlı kitaptır. Bunlar arasında en çok okuyucuya ulaştığı tahmin edilen ve bilim çevrelerince muteber olarak kabul gören Ataöv (1985; 1989)'ün farklı yıllarda yapmış olduğu yayınlar pek fazla yer tutmaktadır. Ataöv'ün yanı sıra aynı başarılı uğraşa imza atanlardan birisi de hiç şüphesiz Şimşir (1989)'in, *British Documents on Ottoman Armenians I (1856-1880)* adlı çalışmasıdır.

Bunlardan başka elbette yabancı dille yazılan makale ve kitap/kitap bölümleri de bulunmaktadır. Amaç bunların tekrardan adını zikretmek değildir. Keza hepsinin ortak noktası, konuyu tarihî seyri içinde ele almış olmalarıdır. Bu maksatla Türkçe yayınlananlar içerisinde bu çizginin dışına çıkanlar hakkında birkaç cümle yazmakta fayda görülmüştür. Örneğin, Ermenice bilen zamanın tek bilim adamı olan ve günümüzde de nadir bilenlerden biri olarak gösterilen Uras (1987)'in, *Tarihte Ermeniler ve Ermeni Meselesi*, Göyünc (1983)'ün *Osmanlı İdaresinde Ermeniler*, Gürün (2001)'ün *Ermeni Dosyası* adlı çalışmaları diğer monografik eserlere kaynaklık etmekle beraber bu kitaplarda pek çoğunda olmayan nüfus verilerine, yerli ve yabancı arşiv kaynaklarına ve konuyla ilgilenen tüm yabancı bilim adamlarının neredeyse tamamına yer verilmesi açısından önem arz etmektedir.

Yine Kocaş (1967), Küçük (1984), Öke (1986), Köymen (1990), Süslü (1990), Çaycı (2000), Halaçoğlu (2001; 2006), İlter (1994; 1996), Özdemir ve diğer Türk Tarih Kurumu'nun Ermeni konusunu çalışan akademisyenleri (2004) bu alanda arşiv belgelerine dayanarak okuyuculara konu hakkında önemli bilgiler ulaştırmışlardır. Fakat bu ve benzeri birkaç kitap haricinde hemen hemen hepsi aynı cümlelerle konuya yaklaşmakta ve ne yazık ki birbirinin tekrarı durumundan öteye geçememektedirler. Osmanlı Devleti lehinde konuya yaklaşan kitapların genelinde Ermenilere karşı bir soykırım olmadığı, bu olayın en fazla bir mukatele olarak nitelendirilebileceği şeklinde bilgiler bulunmaktadır.

Elbette bahsi geçen kitaplardan nüans olarak da olsa ayrılanlar da söz konusudur. Örneğin, Orel ve Yüce (1983)'nin çalışması Ermenilerce Talat Paşa'ya atfedilen telgrafların gerçek yüzünü ortaya çıkarmak için yazılmıştır. Kılıç (2006) ise çalış-

masını yine tarihî akışa göre yapsa da diğerlerinden farklı olarak Osmanlı Ermenileri arasında meydana gelen dinî ve siyasî mücadeleleri çalışarak, işin yönünü farklı bir mecraya çekmiştir.

Türk Tarih Kurumu'nun Ermeni masasına zamanında birçok emeği olan araştırmacılarından Çiçek (2005) de yine 1915 olayları üzerine çalışmış ama bunları Osmanlı veya Rus arşivlerinin haricinde Amerikan arşivlerine dayandırarak *Ermenilerin Zorunlu Göçü (1915-1917)* isminde olaya farklı arşivlerden bilim çerçevesinde bakan, önemli bir eser çıkarmayı başarmıştır. Benzer bir çalışma da Kılıç (2003) tarafından Türk arşivlerinin yanı sıra Alman arşivlerinin de neredeyse tamamının irdelenmesi sonucu, Ermeni sorununun boyut olarak başka bir devletle ilişkilendirilmeye çalışılmasıyla neticelenmiştir.

Atnur (2005) ve Başyurt (2006) ise Türkiye'de Ermeni kadınları ve çocukları meselesi üzerine dolayısıyla saklı kalmış hayatlar olarak nitelendirilebilecek Ermeni evlatlıklar konusuna dair eserler ortaya koyarak, 1915 Ermeni olay(lar)ında sadece siyasî gelişmelerinin incelenmediğini göstermişlerdir.

Karaca da *Sözde Ermeni Soykırım Projesi, Toplumsal Bellek ve Sinema* adlı bir çalışma yapmıştır (2006). Kitapta bellek kavramı ve toplumsal bellek üzerinde durulmuş, ayrıca sinema dünyasına ait ürünler analizlere tabi tutulmuştur.

Gökçek (2006) ise biraz daha farklı olarak edebiyat dünyasına yönelmiş ve bu alanın üstatlarından biri kabul edilen Ahmet Mithat Efendi'nin hikâye ve romanlarında gayr-ı Müslim Osmanlıları tahlil etmiştir. Zaten bu konuda Baum (1996)'un destekleyici nitelikte bir açıklaması vardır. Ona göre, "soykırımı anlamada tarihle ilgili bilgiler önemli yer tutsa da, soykırımla ilgili edebi ürünler tarihî gerçeklerin hissedilmesini sağlamaktadır." Baer da Baum gibi bir araştırma yapıp soykırımla ilgili hikâye kitaplarında doğruluğun sunum yollarını incelemiştir. Baer (2000) çalışmasında, bu tür kitaplarda çocuklara bir düşman sunma çabasının gelenek haline gelmiş olduğunu ifade etmektedir. Araştırmasında Türklerle ilgili isim vermemesine karşın Orta Doğu coğrafyasını kast eden Baer'in aksine Gökçek, azınlıklara yönelik hikâye ve romanlarıyla bilinen Ahmet Mithat Efendi'nin hiçbir eserinde bu anlamda bir düşmanlığa rastlamamıştır. Zira orada Türkler arasında yaşayan Müslüman olmayan azınlıkların dolayısıyla Ermenilerin ticaretle uğraşmalarına ve hayatlarına bu çizgide devam eden kahramanlarına değinilmiştir.

Bunlardan başka Tozlu (1991), Vahapoğlu (1997) ve Büyükkarcı (2003) genelde, Osmanlı'dan günümüze kültür ve eğitim tarihinde azınlık ve yabancı okullar, özelde ise İstanbul Ermeni okulları üzerine çalışmalarda bulunmuşlardır.

Kaplan (2005) ise 1915'te ne/neler olduğunu belirlemek amacıyla konuya Türkler lehinde ve aleyhinde yaklaşan; bilim adamı, gazeteci, yazar, bürokrat ve siyasetçi ile yaptığı röportajları bir araya getirerek meydana güzel bir eser çıkarmıştır. Dikkat edilecek olursa burada da eğitime ve eğitimciye dair bir şey bulmak mümkün değildir.

Bu kez Ahmet Refik [Altınay] (1992)'in *Kafkas Yollarında (Hatıralar ve Tehasüsler)* adlı eserine paralel olarak bir sözlü tarih çalışmasına gidilmiş ve Solmaz (1995) tarafından 122 tanığın diliyle Ermenilerin Türklere karşı uyguladığı katliamı vurgulayan savunma ağırlıklı bir eser vücuda getirilmiştir.

Sonuç

Temelinde monografik çalışmaların ötesine gidemeyen yukarıda bahsi geçen bu eserler özellikle 1914–1922 arasına sıkıştırılmaya çalışılmıştır. Belirli aralıklarla sonraki dönemler ele alınmaya başlansa da bunlar da yine bir milletin topyekûn yakıtı olarak nitelendirilebilecek eğitim ve mecrasından uzak olan çalışmalar olarak karşımıza çıkmıştır. Hâlbuki dünyada bilginin önemi hızla artarken “bilgi” kavramı ve “bilim” anlayışı da hızla değişmektedir. Demokrasi ve yönetim kavramları farklılaşmakta, teknoloji ilerlemekte, tüm bunlara paralel olarak küreselleşme ve sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sıkıntıları yaşanmaktadır. Belirtilen hızlı değişim ve gelişim ile hâkim olmaya başlayan küreselleşme süreci, sadece ekonomik alanda belirleyici olmakla kalmayıp sosyal ve kültürel alanlarda da etkili olmaya başlamıştır. Bu gelişmeler aynı zamanda, bilgi toplumu oluşumu sürecini başlatmıştır. Bilgi toplumunun ekonomik büyümeyi hızlandırıcı, sosyal altyapı hizmetlerinin sunumunu iyileştirici ve kültürel etkileşimi artırıcı olduğu ve böylece ülkeler arası politikalara da yön vereceği açıktır.

Takdir edileceği üzere Ermeni konusunun dış politikada olduğu kadar öğrenciler tarafından bilinmesi de en az gerçekler kadar önemlidir. Çünkü bu konuda ki şartlar ve ülkenin gücü ne/nasıl olursa olsun, onun kararını belirleyen sorunun algılamalarıdır. Örneğin iki ülke ilişkilerinin geliştirilmesi o ülkenin çıkarına da olsa eğer o ülke halkı ve yöneticileri buna inanmıyorlarsa işbirliği mümkün değildir. Unutulmamalıdır ki, Ermenistan özelinde konunun bilinmesi daha bir önem kazanmaktadır. Çünkü aşırıların bu derece güçlü olduğu bir ülkede gerçekçi tespitlerden çok idealler ve bu ideallerin yarattığı “sahte gerçekçiler” bir süre sonra gerçeklerin yerini almaya başlar (Laçiner 2004: 203).

Başta tarihî ve siyasî olmak üzere ekonomik ilişkileri ve gelişmeleri dahi etkileyecek kadar önem arz eden bir konu olan Ermeni meselesi ne yazık ki Türkiye’deki ders kitaplarında gereği gibi yer almamış ve en fazla bir-iki sayfa ile geçiştirilmiştir. Ayrıca Ermeni diasporası ve sözde Ermeni hamileri taraflı baktıkları 1915 olaylarını yılın 365 günü canlı tutmak için uğraşmaktayken yine ne yazık ki, Türkiye’nin politik, ekonomik ve medya çevresinde bu konu 24 Nisan’dan 3–4 gün önce veya sonra ele alınmakla yetinilmiştir.

Bugün dünya kamuoyunda Türkiye “negasyonist” yani herkesin kabul ettiği bir şeyi inkâr eder durumdadır. Bunu bir şekilde kırmak lazımdır. Belki de bunu sadece resmi makamlardan yola çıkarak değil de sivil toplumdan da destekle hareket ederek ve bilimle provokasyonların ilgisini yok ederek yapmak gerekecektir. Nitekim Ertan (2003), Metin (2007) ve Kop (2009)’un araştırmalarından başka, konuya

yönelik eğitimsel açıdan yaklaşan neredeyse herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. 1915 Ermeni olaylarına eğitimsel açıdan yaklaşan yerli ve yabancı araştırmaların yok denecek kadar az olması böylesine geniş problematik bir zemine oturan araştırmaların ivedilikle yapılmasını zorunlu kılmaktadır.

Yukarıda ismi zikredilen yazarlardan Ertan, Ermeni Araştırmalarının I. Türkiye Ermeni Kongresi'nde sunduğu bildirisinde yüksek öğrenim gençliğinin Ermeni Sorunu'na dair görüşlerini tespit edip yorumlamaktadır. Metin de Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Derslerinde Ermeni Meselesinin Öğretimi (Mevcut Ders Kitapları, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri ve Çağdaş Yayınlar Işığında Yeni Bir Ünite Tasarımı) adlı yüksek lisans çalışmasında 2004–2005 ve 2005–2006 öğretim yıllarında MEB'e bağlı liselerde okutulmakta olan tarih ders kitaplarındaki Ermeni meselesi konusunun içeriğine yönelik lise öğretmen ve öğrencilerinin görüşlerine yer vermiştir. Kop ise eğitimin temeli olarak kabul edilen ilköğretim seviyesindeki öğrencilerden 8. sınıfta okuyanlar üzerine iki farklı ilde (İstanbul-Kars) araştırma yapmış ve konuya yönelik gerek öğrencilerin görüşlerini ve gerekse bilgilerini karşılaştırma yoluna gitmiştir.

Görüldüğü gibi 1915 Ermeni olayları Türkiye'de hem nicel hem de nitel olarak eğitimsel açıdan yeterince araştırılmamıştır. Oysa dünya literatüründe Yahudi soykırımı için eğitim sahasına yönelik birçok çalışma bulmak mümkündür. Temenni şudur ki Türkiye'de de hassas konulardan biri olan Ermeni Sorunu'na yönelik çalışmaların hızla artmasıdır. Çünkü buna fazlasıyla ihtiyaç vardır. Binark (2005: 97)'in da belirttiği gibi Ermeni soykırım iddialarını dünya kamuoyuna ve parlamentolara anlatmak daha çok uzman kadrolara ve üniversitelere düşmektedir. Aynı şekilde konunun eğitimsel boyutunu araştırmakta üniversitelerin asli görevlerinden biri olması gerekir.

Kaynakça

ADALIAN, R. Paul, (1989), "The Historical Evolution of the American Diasporas". **Journal of Modern Hellenism**. 6: 81–114.

AHMET REFİK [Altınay], (1992), *Kafkas Yollarında (Hatıralar ve Tehassüsler)*, (Hzl. Ö. Armağan), İstanbul: Fikir Yayınları.

AKÇAM, Taner, (1986), *Türk Ulusal Kimliği ve Ermeni Sorunu*, İstanbul: Su Yayınları.

AKÇAM, Taner, (1992), *Türk Ulusal Kimliği ve Ermeni Sorunu*, İstanbul: İletişim Yayınları.

AKÇAM, Taner, (1999), İnsan Hakları ve Ermeni Sorunu: İttihat ve Terakki'den Kurtuluş Savaşı'na, Ankara: İmge Kitabevi.

ATAÖV, Türkkaya, (1985), *An Armenian Falsification*, (2nd edition), Ankara: Renk Ofset.

ATAÖV, Türkaya, (1989), *A British Source (1916) on the Armenian Question*, Ankara: Feryal Matbaası.

ATNUR, İbrahim, (2005), *Türkiye’de Ermeni Kadınları ve Çocukları Meselesi (1915–1923)*, Ankara: Babil Yayıncılık.

AURON, Yair, (2003), *The Banality of Denial İsrail and the Armenian Genocide*, U.S.A: New Brunswick, New Jersey and London.

BAER, Elizabeth Robert, (2000), “A New Algorithm in Evil: Children’s Literature and the Holocaust”, *The Lion and the Unicorn*, 24: 378–401.

BALAKİAN, Peter, (1997), *Black Dog of Fate: A Memoir*, New York.

BAŞYURT, Erhan. (2006), *Ermeni Evlatlıklar Saklı Kalmış Hayatlar*, (2. baskı). İstanbul: Karakutu Yayınları.

BAUM, Rachel. (1996), “What I Have Learned to Feel: The Pedagogical Emotions of Holocaust Education”. *College Literature* XXIII(3): 44–57.

BEYOĞLU, Süleyman, (2003), “Ermeni Tehcirine Dair Araştırmalara Toplu Bir Bakış”. *Ermeni Araştırmaları 1. Türkiye Kongresi Bildirileri I*, Ankara: ASAM-EREN Yayınları. 23–33.

BIYIKLI, Mustafa, (2001), “Türk Tarihinde Ermeniler-Ermeni İddiaları ve Ermeni Sorunu Gerçeği Bibliyografyası”. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 131: 235–260.

BİLGİ, Nejdet, (2003), “Türkiye’nin Ermeni Meselesinde Bilgilenme ve Bilgilendirme Problemleri”. *Ermeni Araştırmaları 1. Türkiye Kongresi Bildirileri I*, Ankara: ASAM-EREN Yayınları. 35–44.

BİLGİN, Nuri, (2005), “Ermeni Soykırım İddiaları ve Tarihin İnşası”, *Farklı Yönleriyle Ermeni Sorunu*, İstanbul: Nergiz Yayınları. 253–268.

BİNARK, İsmet, (2005), *Asılsız Ermeni İddiaları ve Ermenilerin Türklere Yaptıkları Mezalim*, (3. baskı), Ankara: ATO Yayınları.

BİRANT, Mehmet Ali, (1983), *Dört Lisanda Ermeni Terörü*, İstanbul: And Koll. Şti.

BLOXHAM, Donald, (2005), *The Great Game of Genocide: Imperialism, Nationalism, and the Destruction of the Ottoman Armenians*, New York: Oxford University Press.

BÜYÜKKARCI, Süleyman, (2003), İstanbul Ermeni Okulları, Konya: Yelken Basım Yayım Dağıtım.

ÇAYCI, Abdurrahman, (2000), *Türk-Ermeni İlişkilerinde Gerçekler*, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

ÇELİK, Hüseyin, (tarihsiz). *Türkiye’nin Ermeni Sorunu (Yüzleşme/ Çözüm)*, İstanbul: BDS Yayınları.

ÇİÇEK, Kemal, (2005), *Ermenilerin Zorunlu Göçü (1915–1917)*, Ankara: TTK Yayınları.

DADRİAN, Vahakn, N. (2004), *Ermeni Soykırımında Kurumsal Roller: Toplu Makaleler 1*, (Çeviren: A. Tuygan), İstanbul: Belge Yayınları. 2004. (Eserin aslının basım tarihi 1995).

MALEVİLLE, Georges de, (1998), *Fransız Avukatın Ermeni Tezleri Karşısında Türkiye Savunması: 1915 Osmanlı-Rus Ermeni Trajedisi*, (Çeviren: N. Bakka- loğlu), İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları. (Eserin aslının basım tarihi 1988).

DEMİR, Neşide K. (1980), *The Armenian Question in Turkey*, Türkiye: Kuşak Ofset.

ERTAN, Timuçin F. (2003), “Türkiye’deki Yüksek Öğrenim Gençliğinin Ermeni Sorunu Hakkındaki Bilgi ve Bilinç Düzeyi”, *Ermeni Araştırmaları 1.Türkiye Kongresi Bildirileri I*, Ankara: ASAM-EREN Yayınları. 13–23.

FERRO, Marc, (1984), *The Use and Abuse of History or How the Past is Taught*, London, Boston, Melbourne and Henley: Routledge & Kegan Paul.

GÖKÇEK, Fazıl, (2006), *Osmanlı Kapısında Büyümek: Ahmet Mithat Efen- di’nin Hikâye ve Romanlarında Gayr-ı Müslim Osmanlılar*, İstanbul: İletişim Yayınları.

GÖYÜNÇ, Nejat, (1983), *Osmanlı İdaresinde Ermeniler*, İstanbul: Gültepe Ya- yınları.

GÜRÜN, Kamuran, (2001), *Ermeni Dosyası*, (5. baskı), Rüstem Yayınevi.

HALAÇOĞLU, Yusuf, (2001), *Ermeni Tehciri ve Gerçekler (1914–1918)*, An- kara: TTK Yayınları.

HALAÇOĞLU, Yusuf, (2006), *Sürgünden Soykırıma Ermeni İddiaları*, İs- tanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.

HOVANNİSİAN, Richard G, (tarihsiz), *Armenia: On the Road to Independen- ce 1918*.

İLTER, Erdal, (1994), *Ermeni Propandasının Kaynakları*, Ankara: Kamu Hizmetleri Araştırma Vakfı Yayınları.

İLTER, Erdal, (1996), *Ermeni Kilisesi ve Terör*, Ankara: A. Ü. Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

KAÇAZNUNİ, Ovanes, (2005), *Taşnak Partisinin Yapacağı Bir Şey Yok (1923 Parti Konferansına Rapor)*, (Çeviren: A. Acaloğlu), (3. baskı), İstanbul: Kaynak Yayınları. (Eserin aslının basım tarihi 1927).

KAPLAN, Sefa, (2005), *1915’te Ne Oldu?*, İstanbul: Hürriyet Yayınları.

KARACA, Birsen, (2006), *Sözde Ermeni Soykırım Projesi*, İstanbul: Say Ya- yınları.

KARİBİ [P. P. Goleyşvili], (2007), *Ermeni İddialarına Gürcü Devleti'nin Kırmızı Kitabı*, (Hzl. M. Perinçek), İstanbul: Kaynak Yayınları. (Eserin aslının basım tarihi 1920).

KARİNYAN, Artashes Balasiyevic, (2006), *Ermeni Milliyetçi Akınları*, (Çeviren: A. Acaloğlu), İstanbul: Kaynak Yayınları. (Eserin aslının basım tarihi 1928).

KILIÇ, Davut, (2006), *Osmanlı Ermenileri Arasında Dini ve Siyasi Mücadeleler*, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

KILIÇ, Selami, (2003), *Ermeni Sorunu ve Almanya (Türk-Alman Arşiv Belgeleriyle)*, İstanbul: Kaynak Yayınları.

KIZIL KİTAP: (2006), İngilizlerin Mavi Kitabına Sovyetlerin Yanıtı. Güneybatı Kafkas'ta *Taşnak Mezalimi*, (Çeviren: K. Yükseler), İstanbul: Kaynak Yayınları. (Eserin aslının basım tarihi 1920).

KOCAŞ, Sadi, (1967), *Tarih Boyunca Ermeniler ve Türk Ermeni İlişkileri*, Ankara: Altınok Yayınevi.

KOP, Yaşar, (2009), İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Ermeni Sorunu ile İlgili Görüşleri ve Bilgi Düzeyleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma: **İstanbul ve Kars Örnekleri**, yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

KÖYMEN, Atilla, (1990), *Ermeni Soykırımı İddiaları ve Arşivlerdeki Gerçekler*, Ankara: İyigün Matbaası.

KÜÇÜK, Cevdet, (1984), *Osmanlı Diplomasisinde Ermeni Meselesinin Ortaya Çıkışı (1878-1879)*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

LAÇİNER, Sedat, (2004). *Türk-Ermeni İlişkileri*, İstanbul: Kaknüs İnceleme ve Araştırma.

LOWRY, Heath W, (1990), *The Story Behind Ambassador Morgenthau's Story*, İstanbul: The Isis Press.

MAYEWSKİ, K. W, (2001), *Yabancı Gözüyle Ermeni Meselesi*, (Çeviren: M. Sadık), Ankara: APK Daire Başkanlığı Yayınları.

McCARTHY, Justin, (1998), Ölüm ve Sürgün (1821-1922), (Çeviren: B. Umar), (5. baskı), İstanbul: İnkılâp Kitabevi. (Eserin aslının basım tarihi 1995).

McCARTHY, Justin, (2001), "I. Dünya Savaşı'nda İngiliz Propagandası ve Bryce Raporu". (Der. H. C. Güzel), **Osmanlı'dan Günümüze Ermeni Sorunu** (2. baskı), Ankara: Yeni Türkiye Yayınları. 21-38.

McCARTHY, Justin, (2005), "Kim Başlattı?". **Farklı Yönleriyle Ermeni Sorunu**, İstanbul: Nergiz Yayınları. 85-108.

McCARTHY, Justin, (2006), *Osmanlı'ya Veda: İmparatorluk Çökerken Osmanlı Halkları*, (Çeviren: M. Tuncel), İstanbul: Etkileşim Yayınları. (Eserin aslının basım tarihi 2001).

METİN, Erhan, (2007), **Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Derslerinde Ermeni Meselesinin Öğretimi (Mevcut Ders Kitapları, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri ve Çağdaş Yayınlar Işığında Yeni Bir Ünite Tasarımı)**, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

OREL, Şinasi ve YÜCE, Süreyya, (1983), **Ermenilerce Talat Paşa'ya Atfedilen Telgrafların Gerçek Yüzü**, Ankara: TTK Yayınları.

ÖKE, Mim Kemal, (1986), **Ermeni Sorunu**, İstanbul: İz Yayıncılık.

ÖZDEMİR, Hikmet, ÇİÇEK, Kemal, TURAN, Ömer, ÇALIK, Ramazan ve HALAÇOĞLU, Yusuf, (2004), **Ermeniler: Sürgün ve Göç**, (2. baskı), Ankara: TTK Yayınları.

PELOSKY, Christina Berian, (2005), **Content Analysis of Undergraduate Courses and Course Content on the Armenian Genocide in United States Higher Education**, Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. Lynn University.

PERİNÇEK, Mehmet, (2006), **Ermeni Devlet Adamı B. A. Boryan'ın Gözüyle Türk-Ermeni Çatışması**, İstanbul: Kaynak Yayınları.

POWER, Samantha, (2002), **A Problem from Hell: America and the Age of Genocide**, New York: Basic Books Publishing.

SHAW, Stanford ve SHAW, Ezel Kural, (1983), **Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye II**, (Çeviren: M. Harmancı), İstanbul: E Yayınları. (Eserin aslının basım tarihi 1976).

SOLMAZ, Gürsoy, (1995), **Yaşayanların Dilinden Erzurum-Sarıka- mış-Kars'ta Ermeni Zulmü (1918-1920)**, Van: Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Yayınları.

STAUB, Ervin, (1989), **The Roots of Evil: The Origins of Genocide and Other Group Violence**, CambridgeUniversity Press England and New York.

STROM, Margot S. and PARSONS, William S. (1982), **Facing History and Ourselves: Holocaust and Human Behavior**, Watertown, Massachusetts: Intentional Educations, Inc.

SUPPLE, Carrie, (1993), **From Prejudice to Genocide: Learning About the Holocaust**, London: Trentham Books Limited.

SÜSLÜ, Azmi, (1990), **Ermeniler ve 1915 Tehcir Olayı**, Van: Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Yayınları.

ŞİMŞİR, Bilal N. (1989), **British Documants on Ottoman Armenians I (1856-1880)**, Ankara: TTK Yayınları.

TOZLU, Necmettin, (1991), **Kültür ve Eğitim Tarihimize Yabancı Okullar**, Ankara: Akçağ.

URAS, Esat, (1987), *Tarihte Ermeniler ve Ermeni Meselesi*, (2. baskı), İstanbul: Belge Yayınları.

VAHAPOĞLU, Hidayet, (1997), *Osmanlı'dan Günümüze Azınlık ve Yabancı Okullar*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

WEEMS, Samuel A. (2004), *Ermenistan, Terörist Hristiyan Ülkesinin Sırları*, (Çeviren: T. S. Çeviri Grubu), Bakü.

Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 05.07.2016
Yayın Kabul Tarihi: 10.12.2016

Türkiye'nin Sınır Güvenliği Açısından Suriyeli Sığınmacılar Meselesi

Syrian Asylum Seekers In Turkey With Regard To The Question Of Border Security

Yrd. Doç. Dr. Nasrullah UZMAN *

Öz :

Aralık 2010'da Tunus'ta başlayan halk hareketleri, Mart 2011'den itibaren Suriye'ye de sirayet etti. 40 yıldan fazla bir süredir Suriye'de iktidarı elinde bulunduran Esad yönetimi, göstericilerin reform, özgürlük ve demokrasi isteklerini karşılamak yerine; olayları kanlı bir şekilde bastırma yolunu seçti. Esad'ın bu tutumu gösterilerin savaşa dönüşmesine sebep oldu. Yüz binlerce insan yaralandı ve öldü. En az 8 milyon Suriyeli yaşadıkları bölgeleri terk etmek zorunda kaldı. 4 milyondan fazla Suriyeli ise aralarında Türkiye'nin de bulunduğu komşu ülkelere göç etmek zorunda kaldı. Türkiye, izlediği "açık kapı politikası" doğrultusunda "sığınmacı" statüsü tanıdığı yaklaşık 3 milyon Suriyeliye kapılarını açtı; 12 milyar dolardan fazla maddi yardımda bulundu. Suriyeli sığınmacılar, başta Suriye'ye sınır iller olmak üzere, Türkiye'nin her iline dağıldı. Gerek Suriye'de yaşanan savaş, gerekse Suriyeli sığınmacıların "en güvenilir yer olarak" gördükleri Türkiye'ye göç etmeleri, Türkiye'nin özellikle sınır güvenliğini ciddi anlamda etkiledi. Suriyeli sığınmacılar meselesi iç politikada asayiş açısından birtakım sorunlara sebebiyet verdiği gibi; dış politikada da Türkiye'ye yönelik bazı tehditleri ve tehlikeleri beraberinde getirdi. Bu makalede "Türkiye-Suriye ilişkileri" çerçevesinde "Suriye'den yapılan kitlesel göçlerin Türkiye'nin sınır güvenliğine etkileri" değerlendirilecektir. Bu kapsamda Nisan 2011'den Haziran 2016'ya kadar Türkiye-Suriye sınırında meydana gelen sınır olayları, yakalanan şahıs ve ele geçirilen eşya, uyuşturucu, silah vs. ile ilgili bilanço Genelkurmay Başkanlığı'nın resmi kayıtları ışığında istatistiksel olarak değerlendirilecektir. Türkiye'nin Suriye sınırında aldığı tedbirler; bu tedbirlerin bölgeye ve iki ülke ilişkilerine yansımaları da tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler; Suriye, Türkiye, sığınmacı, mülteci, sınır güvenliği, asayiş

* Gazi Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, E-posta: nasrullah@gazi.edu.tr

Abstract

Civil commotion which began in Tunisia in December 2010, has spread to Syria and endured since March 2011. Assad regime, holding on to power for more 40 years, instead of meeting the demands of the demonstrators such as reform, freedom and democracy chose to suppress the demonstrations gorily. With this manner Assad has caused the demonstrations to turn into a civil war. Hundreds of thousands of people were injured and died. For at least 8 million Syrians was forced to leave areas where they lived. For more than 4 million Syrians were forced to migrate to neighboring countries including Turkey. Turkey, following the “open door policy” opened her doors to about 3 million Syrians to whom she gave “asylum seekers” status and favored \$ 12 billion in financial aid. Syrian asylum seekers have been sent forth to each and every province and mainly border cities of Turkey. Both civil war in Syria and migration of Syrian asylum seekers to Turkey, to which they find most secure, affected seriously border security of Turkey. Syrian asylum seekers problem not only caused some serious security issues with regard to the inner policy, but also has brought together with some threats and troubles in terms of her foreign policy. In this study, effects of Syrian mass migration to Turkey’s border security in scope of “Turkish-Syrian relations” will be evaluated. In this regard, arrested persons and seized goods, drugs, weapons, etc. related to the records of Turkish general staff will be examined in a statistical order which has occurred since April of 2011 until June of 2016 in Turkish Syrian border. Precautions of Turkey taken in Syrian border, and the reflections of these precautions to the region and bilateral relations will be discussed.

Keywords; Syria, Turkey, Asylum Seekers, refugees, border security, law and order

Giriş

Türkiye Cumhuriyeti’nin, güney komşusu Suriye Arap Cumhuriyeti ile hem kara hem de deniz sınırı vardır. 24 Temmuz 1923 tarihli Lozan Barış Antlaşması ile 665,5 km olarak belirlenen Türkiye-Suriye kara sınırı (İstatistik Yıllığı, 1936: 3.); Hatay’ın Türkiye’ye katılmasıyla birlikte yapılan düzenlemelerle birlikte 877 km uzunluğa ulaşmıştır (*Türkiye İstatistik Yıllığı*, 2001: 4). Bu sınır Türkiye’nin toplam kara sınırının yaklaşık 1/3’üne tekabül etmektedir. Dolayısıyla Türkiye’nin komşuları arasında en uzun kara sınırını paylaştığı ülke Suriye’dir. Türkiye-Suriye arasındaki kara sınırının oldukça uzun olması ve sınırın her iki tarafında da ak-raba ailelerin/aşiretlerin bulunması; sınır ihlallerinin artmasına sebep olmuş; sınır ihlallerinin artması ise asayiş sorunlarına ve iki ülke ilişkilerinin zaman zaman gerginleşmesine yol açmıştır¹. Türkiye-Suriye arasında, sınır ihlallerinden kaynak-

¹ Bu duruma örnek olarak 1929 yılının Mayıs ayında Suriyeli eşkıyaların Türkiye sınırını geçerek bir Türk askerini şehit ederek diğerini yaralaması (Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi (BCA), Fon Kodu: 30.10/Yer Nu: 127.914.9) ve Suriyeli aşiretlerin muhtelif tarihlerdeki sınır tecavüzleri (BCA, 30.10/128.922.8; BCA, 30.10/128.922.14; BCA, 30.10/128.922.15) gibi birçok hadise gösterilebilir.

lanan asayiş sorunlarını çözmek ve muhtemel krizleri engellemek üzere taraflar zaman zaman ciddi tedbirler almak durumunda kalmışlardır. İki ülke ilişkilerinin iyi olduğu dönemlerde, karşılıklı olarak tedbirlerin artırılması ve işbirliği yapılması, sınır ihlallerini; dolayısıyla ihlallerden doğan sorunları azaltmıştır. Ancak yine de yasa dışı/kaçak göçlerin/geçişlerin ve sınır ihlallerinin önüne tamamen geçmek mümkün olamamıştır (Uzman, 2013: 209).

Türkiye-Suriye ilişkileri, dönemlere göre inişli-çıkışlı bir seyir izlemiştir. Hatay üzerinde hak iddia etmesi; terör örgütü elebaşı Abdullah Öcalan'ı ve PKK'yı himaye etmesi vs. gibi sebepler Suriye'nin, Türkiye ile iyi ilişkiler kurmasını engellemiştir. Türkiye'nin çabaları neticesinde Öcalan'ın Suriye'yi terk etmek zorunda kalmasıyla birlikte Türkiye-Suriye ilişkileri iyi bir seyir almaya başlamıştır. Özellikle 2000'li yılların başından itibaren, olumlu yönde gelişme gösteren Türkiye-Suriye ilişkilerinin bir sonucu olarak iki ülke arasında siyasi, askeri, sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda işbirliğini öngören birçok anlaşma imzalanmıştır. Öyle ki yalnızca 10 Şubat 2008-14 Aralık 2011 tarihleri arasında Resmi Gazete tarandığında, iki ülke arasında imzalanan ve TBMM tarafından onaylanan toplam anlaşma, protokol, zapt vs. sayısının 102 olduğu görülmektedir. Türkiye'nin diğer komşu ülkelerle yaptığı anlaşmalarla mukayese edildiğinde bu rakamın oldukça yüksek olduğu görülecektir. Yine aynı dönemde, iyi ilişkilerin bir diğer sonucu olarak Türkiye-Suriye arasındaki vize uygulaması da karşılıklı olarak 90 gün süre ile kaldırılmıştır (*Resmi Gazete*, 19 Ekim 2009). Hatta bölge barışına katkı sağlamak üzere -deyim yerindeyse Sadabat Paktı'nı çağrıştıran- iki ülke arasındaki vize uygulamasının 90 gün süre ile kaldırılması mutabakatının Pakistan, İran ve Irak'ın da dâhil edilmesi suretiyle genişletilmesi meselesi gündeme gelmiş (*Cumhuriyet*, 7 Mart 2011: 11); ancak bölgede yaşanan hadiseler buna imkân vermemiştir.

Türkiye-Suriye ilişkilerinin son derece iyi bir şekilde devam ettiği sırada 17 Aralık 2010'da Tunus'ta başlayan ve "Arap Baharı" olarak adlandırılan süreç; kısa sürede Ürdün, Libya, Yemen, Mısır, Bahreyn, Cezayir, Umman ve Lübnan gibi diğer Orta Doğu ülkelerine de yayılmıştır. Orta Doğu'da yaşanan bu hadiselerin Suriye'ye sıçraması uzun sürmemiştir. Esasen yarım asırdır tek parti ve aynı aile² tarafından yönetilen Suriye, önceleri Arap Baharı sürecini destekleyen beyanlarda bulunmuştur. Ancak olayların Suriye'ye sıçramasıyla birlikte Esad yönetiminin Arap Baharı'na verdiği destek ortadan kalkmıştır. Suriye'de, 2011 yılının Mart ayından itibaren Esad yönetimine karşı "reform", "özgürlük" ve "demokrasi" söylemleriyle başlayan protesto gösterileri, kısa sürede ülke geneline yayıldığı gibi geniş halk kitleleri tarafından da desteklenmiştir. Esad yönetimi, henüz olayların başlangıcında göstericilerin taleplerini karşılamak/göstericilerle uzlaşmak yerine, gösterileri sert bir şekilde bastırma yoluna gitmiştir. Bu durum, olayları bastırmak bir yana daha da artırmış; gösteriler yerini çatışmalara bırakmış ve günümüze kadar gelinen iç savaşın zeminini oluşturmuştur. Esad yönetimi ve muhalifler arasında yaşanan iç savaş, sivil halkın iki ateş arasında savunmasız bir şekilde kalmasına

² 1963'te Baas Partisi'nin iktidara geldiği Suriye; 1970'ten 2000'e kadar Hafız Esad, 2000'den itibaren ise oğlu Hafız Esad tarafından yönetilmiştir.

yol açmıştır. Böyle bir ortamda can güvenliği tehlikeye düşen Suriyeliler; komşuları Lübnan, Ürdün, Irak ve en çok da en güvenilir ve en yakın yer olarak gördükleri Türkiye'ye göç etmek durumunda kalmışlardır. Bu amaçla Suriye'den Türkiye'ye yönelik ilk toplu nüfus hareketi, 300-400 kadar Suriyelinin 29 Nisan 2011'de Hatay'ın Yayladağı ilçesindeki Cilvegözü sınır kapısına sığınmasıyla gerçekleşmiştir (Ülkemize Sığınan Suriye Vatandaşlarının Barındıkları Çadırkentler Hakkında İnceleme Raporu, 2012: 2). Türkiye, kendisine sığınan Suriyelilere kapılarını ardına kadar açtığı gibi sığınmacıların yaralarını sarmak için tüm imkânlarını da seferber etmiştir.

Türkiye'nin izlediği “açık kapı politikası” doğrultusunda, Türkiye'ye sığınan Suriyeli sığınmacıların sayısı günbegün artmakta ve neredeyse 3 milyona yükselmektedir. Bu makalede Suriyeli sığınmacılar meselesi, Türkiye'nin sınır güvenliği açısından değerlendirilecektir. Bu doğrultuda Genelkurmay Başkanlığı'nın resmi kayıtları ışığında Türkiye-Suriye sınırında meydana gelen sınır olayları değerlendirilecek; Türkiye'nin, Suriye sınırında aldığı tedbirler; bu tedbirlerin bölgeye ve iki ülke ilişkilerine yansımaları ele alınacaktır.

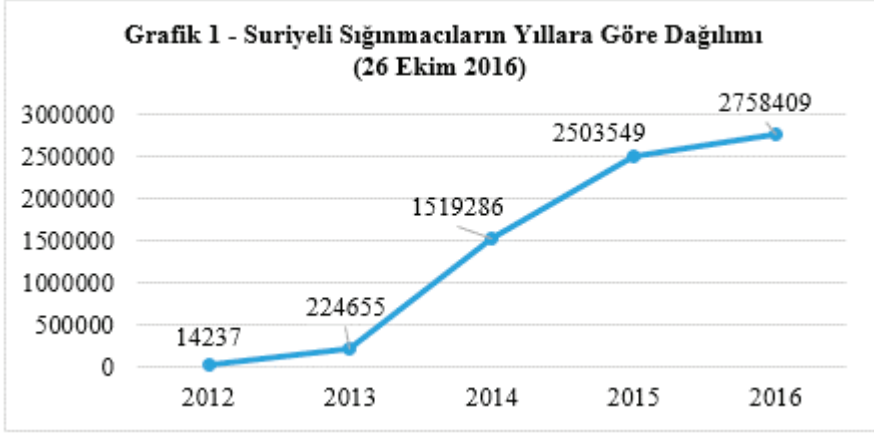
1. Türkiye'deki Suriyeliler: Sığınmacılara Dair Güncel Rakamlar (26 Ekim 2016)

Suriyeli sığınmacılar meselesinde, tarihi ve kültürel birikiminin de etkisiyle tamamen insani kaygılarla hareket eden Türkiye, “açık kapı politikası” izlemiş ve kendisine sığınan Suriyelilere kapılarını ardına dek açmıştır. Türkiye'nin izlediği açık kapı politikası ve Esad yönetiminin benimsediği şiddet içeren uygulamalar, Türkiye'ye sığınan Suriyelilerin sayısının günbegün artmasına sebep olmuştur. Nisan 2011'den kısa süre sonra sığınmacılar hususunda Türkiye'nin “kritik eşik” olarak kabul ettiği 100 bin rakamı aşılmıştır. Öyle ki çatışmaların yoğunlaştığı dönemlerde yalnızca birkaç gün içerisinde bile Türkiye'ye sığınanların sayısının 100 bini geçtiği görülmüştür. Gelen sığınmacılar öncelikle sınır illerde Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) koordinasyonunda oluşturulan barınma merkezlerine yerleştirilmişse de sayının artması, sığınmacıların barınma merkezlerinin dışına taşmasına sebep olmuştur. Türkiye'nin tüm çabalarına ve çağrılarına rağmen Suriye yönetimi durumun normalleşmesi yönünde gerekli adımları atmamış ve bu durum yaşanan savaş ortamının doğmasına sebep olmuştur.

Suriye'den Türkiye'ye gelen sığınmacı sayısı 26 Ekim 2016 tarihi itibarıyla 2.758.409'dur. Bu rakam yalnızca biyometrik veri girişi yapılmasına müteakip yabancı tanıtım kartı tanzim edilen Suriyelilerin sayısını ifade etmektedir³. Daha açık

³ 22 Ekim 2014'ten itibaren Türkiye'ye sığınan Suriyeliler, “Geçici Koruma Yönetmeliği” kapsamında “geçici koruma” kapsamına alınmıştır. Bu doğrultuda Suriyelilerin parmak izi, fotoğraf ve kimlik tespitine elverişli biyometrik verileri alınmaya başlanmış; bu veriler, ilgili veri tabanına kaydedilmiş ve mevcut biyometrik verilerle eşleştirilmiştir. Ayrıca biyometrik kaydı alınanlara (Türkçe-Arapça) kişisel bilgilerinin yer aldığı, adrese dayalı bir kayıt sistemi ile “geçici koruma kimlik belgesi” verilmiştir. Türkiye, biyometrik kimlikle, gelen Suriyelileri kayıt altına aldığı gibi suçla karışma oranlarını azaltmayı ve suçla karışmaları bulmayı kolaylaştırmayı hedeflemiştir. Geçici koruma kimlik belgesi, Türkiye geneline dağıtılan, kayıt altına

bir ifadeyle 2.758.409 rakamı, 26 Ekim 2016 tarihi itibarıyla Türkiye'de bulunan ve yetkili birimler tarafından kayıt altına alınmış olan Suriyelilerin sayısıdır. Kayıt altına alınan 2.758.409 Suriyeli sığınmacıdan 254.260'ı barınma merkezlerinde bulunmakta iken⁴, 2.504.149'u barınma merkezleri dışında yaşamaktadır. Nisan 2011'den 26 Ekim 2016'ya kadar gelinen süreçte, Türkiye'deki Suriyeli sığınmacı sayısının yıllara göre dağılımı Grafik 1'de gösterilmektedir (http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik, 31 Ekim 2016).



2.758.409 rakamı, daha önce de ifade edildiği üzere yalnızca biyometrik veri girişi yapılmasına müteakip yabancı tanıtım kartı tanzim edilen Suriyelilerin sayısını ifade etmektedir. Bu rakamın yanı sıra bir de kayıt dışı Suriyeliler gerçeği vardır. Kayıt dışı Suriyeli sığınmacıların rakamına ulaşmak için, kayıtlı Suriyeli sığınmacıların sayısına -en iyimser bir yaklaşımla- yalnızca %10 oranında bir eklemeye yapıldığında Türkiye'deki Suriyelilerin toplam sayısı 3 milyonu rahatlıkla geçmektedir. Dolayısıyla Türkiye'deki Suriyelilerin toplam sayısını değerlendirirken kayıt dışı sığınmacı sayısını da göz önünde bulundurmakta fayda vardır. Resmi rakamlara göre 26 Ekim 2016 tarihi itibarıyla Türkiye'deki kayıtlı Suriyelilerin illere göre dağılımı Tablo 1'deki gibidir (http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik, 31 Ekim 2016).

alınmayan veya farklı isim ve bilgi beyanında bulunan terör örgütü mensuplarının tespitini de kolaylaştırmış; dolayısıyla muhtemel terör eylemlerini engellemeye öngörmüştür. Suriyeliler ise biyometrik kimlikle, Türkiye'nin kendilerine sunduğu sağlık, yardım, eğitim, iş vs. gibi imkânlardan daha rahat faydalanma imkânı bulmuştur (*Resmî Gazete*, 22 Ekim 2014).

⁴ Ayrıca barınma merkezlerinde Suriyeli sığınmacıların yanı sıra, 29 Ekim 2016 tarihi itibarıyla, yaklaşık 6 bin civarında da Iraklı sığınmacı bulunmaktadır. Barınma merkezlerinin illere göre dağılımı, isimleri ve kaç sığınmacıyı barındırdığına ilişkin ayrıntılı rakamlar için bkz. <https://www.afad.gov.tr/tr/2374/Barinma-Merkezlerinde-Son-Durum>.

Tablo 1 - Suriyeli Sığınmacıların İllere Göre Dağılımı

(26 Ekim 2016)

İller	Suriyeli Sığınmacı Sayısı ^{1*}	Nüfus	İl Nüfusu İle Karşılaştırma Yüzdesi (%)
Adana	149.027	2.183.167	6,83
Adıyaman	24.144	602.774	4,01
Afyon	3.783	709.015	0,53
Ağrı	866	547.210	0,16
Aksaray	1.075	386.514	0,28
Amasya	195	322.167	0,06
Ankara	62.178	5.270.575	1,18
Antalya	295	2.288.456	0,01
Ardahan	66	99.265	0,07
Artvin	40	168.370	0,02
Aydın	6.911	1.053.506	0,66
Balıkesir	1.764	1.186.688	0,15
Bartın	28	190.708	0,01
Batman	18.915	566.633	3,34
Bayburt	34	78.550	0,04
Bilecik	458	212.361	0,22
Bingöl	732	267.184	0,27
Bitlis	604	340.449	0,18
Bolu	954	291.095	0,33
Burdur	7.781	258.339	3,01
Bursa	99.822	2.842.547	3,51
Çanakkale	3.385	513.341	0,66
Çankırı	283	180.945	0,16
Çorum	1.406	525.180	0,27
Denizli	6.792	993.442	0,68
Diyarbakır	28.745	1.654.196	1,74
Düzce	538	360.388	0,15
Edirne	6.493	402.537	1,61
Elazığ	4.800	574.304	0,84

Erzincan	169	222.918	0,08
Erzurum	485	762.321	0,06
Eskişehir	1.881	826.716	0,23
Gaziantep	318.385	1.931.836	16,48
Giresun	135	426.686	0,03
Gümüşhane	63	151.449	0,04
Hakkâri	902	278.775	0,32
Hatay	377.696	1.533.507	24,63
İğdır	79	192.435	0,04
Isparta	6.118	421.766	1,45
İstanbul	410.300	14.657.434	2,80
İzmir	94.545	4.168.415	2,27
Kahramanmaraş	85.882	1.096.610	7,83
Karabük	315	236.978	0,13
Karaman	495	242.196	0,20
Kars	129	292.660	0,04
Kastamonu	656	372.633	0,18
Kayseri	52.582	1.341.056	3,92
Kırıkkale	632	270.271	0,23
Kırklareli	2.062	346.973	0,59
Kırşehir	634	225.562	0,28
Kilis	123.074	130.655	94,20
Kocaeli	24.562	178.055	1,38
Konya	69.300	2.130.544	3,25
Kütahya	329	571.463	0,06
Malatya	18.956	772.904	2,45
Manisa	5.811	1.380.366	0,42
Mardin	93.082	796.591	11,69
Mersin	135.406	1.745.221	7,76
Muğla	8.250	908.877	0,91
Muş	770	408.728	0,19
Nevşehir	5.304	286.767	1,85
Niğde	2.990	346.114	0,86
Ordu	616	728.949	0,08
Osmaniye	39.994	512.873	7,80

Rize	588	328.979	0,18
Sakarya	6.418	953.181	0,67
Samsun	3.603	1.279.884	0,28
Siirt	3.042	320.351	0,95
Sinop	67	204.133	0,03
Sivas	1.862	618.617	0,30
Şanlıurfa	397.038	1.892.320	20,98
Şırnak	14.373	490.184	2,93
Tekirdağ	5.551	937.910	0,59
Tokat	742	593.990	0,12
Trabzon	1.890	768.417	0,25
Tunceli	89	86.076	0,10
Uşak	1.176	353.048	0,33
Van	1.573	1.096.397	0,14
Yalova	2.568	233.009	1,10
Yozgat	2.834	419.440	0,68
Zonguldak	292	595.907	0,05
Toplam	2.758.409	78.741.053	3,50

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere Türkiye’de bulunan Suriyeli sığınmacıların Türkiye’nin toplam nüfusuna oranı %3,50’dir. Bu oran hiç de azımsanacak bir rakam olmayıp; birçok Avrupa ülkesinin toplam nüfusundan daha fazladır. Sayıları muhtelif olmakla birlikte Edirne’den Kars’a; Sinop’tan Mersin’e kadar Türkiye’nin 81 ilinin tamamında Suriyeli sığınmacılara rastlamak mümkündür. Bununla birlikte en fazla Suriyeli barındıran iller sırasıyla İstanbul, Şanlıurfa, Hatay, Gaziantep ve Adana’dır.

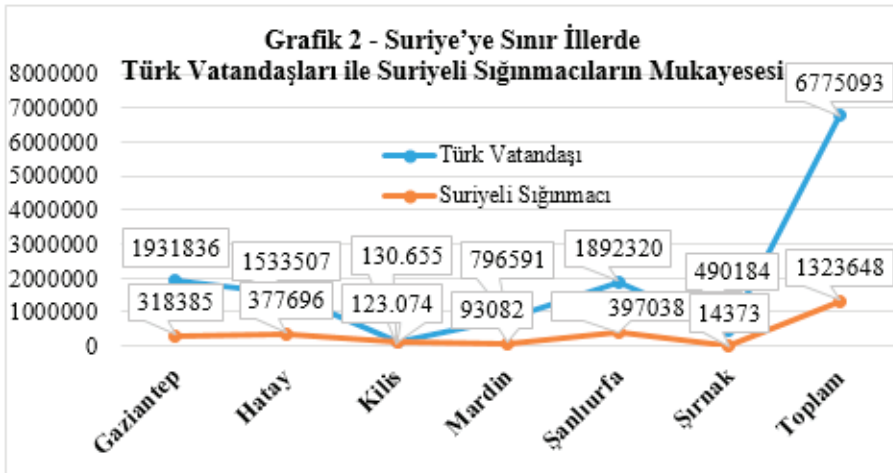
2. Türkiye-Suriye Kara Sınırı: Mevcut Durum

Türkiye’nin 30 kara, 7 demiryolu, 63 deniz ve 60 hava olmak üzere toplam 160 adet sınır kapısı vardır. 877 km uzunluğa sahip Türkiye-Suriye kara sınırında ise 3’ü demiryolu, 10’u kara olmak üzere toplam 13 sınır kapısı vardır. Türkiye-Suriye arasında, Şırnak hariç, tüm illerde sınır kapısı vardır. Sınır kapılarının 9’u daimi, 4’ü geçici olarak açılmış olup; bunlardan 10’u faal, 3’ü ise faal değildir. İki ülke arasında bulunan sınır kapılarının isim, buldukları il, tür, açılmalarını sağlayan bakanlar kurulu karar tarihi ve sayısı gibi bilgiler Tablo 2’de gösterilmektedir (<http://ggm.gtb.gov.tr/gumruk-idareleri/hudut-kapilari>, 29 Ekim 2016).

Tablo 2 - Türkiye-Suriye Sınır Kapıları

İl/Kapı Adı	Türü	Durumu	Bakanlar Kurulu Karar Tarihi ve Sayısı	Suriye'deki Kapı
Gaziantep/İslahiye	D.yolu	Faal/Daimi	4.09.1953-4/1407	Meydan-ı Ekbez
Kilis/Çobanbey	D.yolu	Faal/Daimi	4.09.1953-4/1407	Ar Ra'i
Mardin/Nusaybin	D.yolu	Faal/Daimi	4.09.1953-4/1407	Kamışlı
Gaziantep/Karkamış	Kara	Faal/Daimi	4.09.1953-4/1407	Carablus
Hatay/Yayladağı	Kara	Faal/Daimi	4.09.1953-4/1407	Kesep
Hatay/Cilvegözü	Kara	Faal/Daimi	4.09.1953-4/1407	Bab Al Havva
Kilis/Öncüpınar	Kara	Faal/Daimi	4.09.1953-4/1407	Bab El Selame
Kilis/Çobanbey	Kara	Faal/Geçici	08.02.2013-(Bakan Onayı)	Ar Ra'i
Mardin/Nusaybin	Kara	Faal/Daimi	4.09.1953-4/1407	Kamışlı
Mardin/Şenyurt	Kara	Faal Değil/Geçici	4.09.1953-4/1407	Derbesiye
Şanlıurfa/Akçakale	Kara	Faal/Daimi	16.10.1974-7/9027	Tel Abiyat
Şanlıurfa/Ceylanpınar	Kara	Faal Değil/Geçici	26.03.1999-(Bakan Onayı)	Ras Al Ayn
Şanlıurfa/Mürşitpınar	Kara	Faal Değil/Geçici	08.09.2010-(Bakan Onayı)	Ayn El Arab

Tablo 1'in geneline bakıldığında Türkiye'de bulunan Suriyelilerin -büyükşehirler istisna olmakla birlikte- çoğunlukla kendi ülkelerine sınır olan Hatay, Gaziantep, Kilis, Şanlıurfa, Mardin ve Şırnak'ta yoğunlaştıkları anlaşılmaktadır. Suriyelilerin kendi ülkelerine sınır olan illerde yoğunlaşmaları Türkiye'nin hem iç hem de dış güvenliğini doğrudan ilgilendirmektedir. Tablo 1'den hareketle Türk vatandaşlarının nüfusu ile Suriyeli sığınmacıların sayısı mukayese edildiğinde, Suriye'ye sınır illerde nüfus yoğunluğunun oranını Grafik 2'de görmek mümkündür (http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik, 31 Ekim 2016).



Tablo 1 ve Grafik 2'den anlaşılacağı üzere, resmi rakamlara göre, Türkiye'nin Suriye kara sınırına komşu olan Hatay, Kilis, Gaziantep, Şanlıurfa, Mardin ve Şırnak illerinde yaşayan toplam 6.775.093 kişilik nüfusa 1.323.648 yeni nüfus eklenmiştir⁵. Bu rakamların yüzdelik oranı %84'e %16'dır. Yani bu bölgede yaşayan her 100 kişiden 16'sı Suriyelidir. Suriye'ye sınır illerde bulunan sığınmacı sayısı, Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıların %48'ine karşılık gelmektedir. Yani neredeyse Türkiye'deki her 2 sığınmacıdan 1'i Suriye'ye sınır illerde barınmaktadır⁶. Suriyelilerin belirli illerde yoğunlaşmaları, sayıca fazla olmaları, söz konusu illerdeki demografik yapının değişmesine yol açtığı gibi iç ve dış güvenliğe yönelik birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Bu durum doğal olarak bölgenin güvenlik risklerini artırmakta ve bölge halkını da kaygılandırmaktadır.

Suriye sınırında yer alan illerde yaşayan bölge halkı, birçok sebepten dolayı ciddi güvenlik riskleri ile karşı karşıyadır. Bölge halkı, öncelikle sınıra yakın bölgelerde yaşanan çatışmaların doğrudan hedefinde olduğu gibi Suriye yönetimi tarafından yapılan/yapılacak kimyasal saldırılardan da birinci derecede etkilenecek bir konumda bulunmaktadır. Sınıra sadece birkaç km uzaklıkta meydana gelen çatışmalardan seken mermiler, bölge halkı açısından ciddi bir tehdit oluşturmaktadır. Dolayısıyla Türkiye sınırına yakın bölgelerde IŞİD/DAEŞ ve PKK/PYD/YPG gibi terör örgütlerinin etkin olması, bölge halkının, kendini terör saldırılarına açık hissetmesine neden olmaktadır. Benzer endişeleri barınma merkezlerinde ve sınıra yakın bölgelerde yaşayan Suriyeliler de yaşamaktadır. Türkiye'deki Suriyeliler arasında terör örgütü mensuplarının olması ihtimali de bölge halkının her an bir provokasyona veya terör eylemine maruz kalabileceği endişesine sebep olmaktadır. Yapılan saha araştırmaları, bölge halkının "Suriyeliler arasında istikrarsızlık çıkarmak ve terör eylemi yapmak isteyen kişilerin olabileceği" endişesi taşıdığını; -özellikle Kilis'te- "Türkiye ile Suriye arasında fiilen oluşturulmuş bir tampon bölgede yaşadıkları" hissine kapıldığını; "şehirlerinin Suriyeli muhaliflerin güvenli bölgesi ve cephe gerisine dönüştüğünü" düşündüğünü ve "bölgede kitlesel tepkiye dönüşebilecek provokasyonlara son derece müsait bir ortamın oluştuğu" kaygısı taşıdığını göstermektedir (Orhan ve Gündoğar, 2015: 23-24).

Yalnızca basın üzerinden yapılacak kısa bir taramayla bile bölge halkının kaygılarında ne denli haklı olduğu görülmektedir: 11 Şubat 2013'te Cilvegözü Sınır Kapısı'nda meydana gelen terör hadisesi; hemen 3 ay sonra, 11 Mayıs 2013'te, 52 insanın hayatını kaybettiği ve yaklaşık 150 kişinin yaralandığı Reyhanlı saldırı-

⁵ Tablo 1'den hareketle Suriye'ye sınır illerle ilgili bir oranlama yapıldığında şu sonuçlara ulaşılır: Gaziantep'te; Suriyeli sığınmacıların, Türk nüfusa oranı %16,48; toplam nüfusa oranı ise %14'tür. Hatay'da; Suriyeli sığınmacıların, Türk nüfusa oranı %24,63; toplam nüfusa oranı ise %20'dir. Kilis'te; Suriyeli sığınmacıların, Türk nüfusa oranı %94,20; toplam nüfusa oranı ise %49'dur. Mardin'de; Suriyeli sığınmacıların, Türk nüfusa oranı %11,69; toplam nüfusa oranı ise %10'dur. Şanlıurfa'da; Suriyeli sığınmacıların, Türk nüfusa oranı %20,98; toplam nüfusa oranı ise %17'dir. Şırnak'ta; Suriyeli sığınmacıların, Türk nüfusa oranı %2,93; toplam nüfusa oranı ise %3'tür.

⁶ 26 Ekim 2016 tarihi itibarıyla Suriye sınırındaki illerde barınan 1.323.648 sığınmacının yalnızca 205.653'ü AFAD yönetimindeki barınma merkezlerinde yaşamaktayken; 1.117.995'i ise barınma merkezleri dışında yaşamaktadır (<https://www.afad.gov.tr/tr/2374/Barınma-Merkezlerinde-Son-Durum>, 29 Ekim 2016)

sı; 20 Temmuz 2015'te, 34 kişinin hayatını kaybettiği ve 100'ün üzerinde kişinin yaralanmasıyla sonuçlanan, Şanlıurfa'nın Suruç ilçesinde gerçekleştirilen canlı bomba saldırısı...

Suriye kaynaklı terör eylemlerinin yanı sıra sınır ötesinde meydana gelen çatışmalar sebebiyle Suriye'den Türkiye'ye düşen mermi, bomba, havan topu vs. sebebiyle de onlarca Türk vatandaşı hayatını kaybetmiş, yüzlercesi de yaralanmıştır. Örnek vermek gerekirse 23 Temmuz 2015'te DAESH tarafından Gaziantep sınırına açılan ateş neticesinde bir Türk askeri şehit olmuştur. Meydana gelen maddi hasar ve bölge halkının yaşadığı korkuyu da dâhil edince bilanço bir hayli ağırlaşmaktadır. Üstelik sınıra yakın bölgelerde onlarca yıldır yaşayan insanlar, söz konusu hadiseler sebebiyle kendi ülkelerinde can güvenlikleri tehlikeye düştüğü için yaşadıkları bölgeleri terk ederek iç bölgelere göç etmek durumunda kalmışlardır. Yaşanan bu hadiseler bölge halkının kaygılarında ne denli haklı olduğunu gösterdiği gibi söz konusu kaygıların pekişmesine de yol açmıştır.

Suriye kaynaklı terör eylemlerinin yanı sıra Suriye'den Türkiye'ye düşen mermi, bomba, havan topu vs. sebebiyle de onlarca Türk vatandaşı hayatını kaybetmiş, yüzlercesi de yaralanmıştır. Mart 2011'den itibaren, Suriye'de taraflar arasında meydana gelen çatışmalardan seken mermilere, yürürlükteki angajman kuralları çerçevesinde, hudut bölgesindeki görevli birlikler tarafından derhal ve misli ile karşılık verilmiştir. Mart 2011-25 Haziran 2015 tarihleri arasında meydana gelen ve Genelkurmay kayıtlarına geçen olay ve zayıat çizelgesi Tablo 3'te gösterilmektedir (T.C. Genelkurmay Başkanlığı, 25 Haziran 2015).

Tablo 3 - Türkiye-Suriye Sınırında Meydana Gelen Olaylarda Taraflar Arasında Yapılan Atışlardan Türkiye Topraklarına Düşen Mermiler Sonucu Zayıat Durum Çizelgesi (Mart 2011-25 Haziran 2015)		
Olay Sayısı	Ölen Vatandaş	Yaralı Vatandaş
256	12	64

25 Haziran'dan sonraki süreçte, özellikle de 2016 yılı içerisinde meydana gelen ve basına da yansıyan hadiselerden anlaşılacağı üzere bu rakamlar ne yazık ki katbekat artmıştır.

3. Türkiye'nin Aldığı Tedbirler

Sınır güvenliği, devletin bilgisi ve isteği dışında sınırlarına giriş ve çıkışı engellemeyi öngörmektedir. Bu doğrultuda sınır güvenliğinin amacı yasa dışı insan, hayvan, ürün, teçhizat, silah, uyuşturucu, terör vs. gibi unsurların girişini ve çıkışını engellemeyi gerektirir. Bu da sınırların öncelikle güvenlik güçlerince korunması ve denetlenmesiyle mümkündür. Ancak güvenlik tedbirleri tek başına yeterli değildir. Türkiye açısından sınır güvenliği, özellikle doğu ve güneydoğu sınırlarında,

PKK terörüne karşı geliştirilen askeri önlemleri ifade etmektedir. Sınır ötesindeki kamplarda bulunan ve Türkiye'ye terör, uyuşturucu, silah vs. ithal eden örgütün engellenmesine yönelik faaliyetler Türk Silahlı Kuvvetleri (TSK) uhdesinde yürütülmektedir. Ancak sınır güvenliğinin sadece terörden ibaret olmadığı; kaçakçılık, yasa dışı insan geçişi vs. gibi etkenlerin de ön plana çıktığı bilinmektedir. Son 5 yılda Türkiye'nin güney sınırında yaşanan gelişmeler, iç ve dış güvenlik açısından askeri tedbirlerin sınırlarda en üst seviyeye çıkarılmasını gerektirmiştir.

Türkiye, Suriye krizinin başından itibaren Esad yönetiminin göstericileri ikna edici adımlar atmasını teklif ettiği gibi bu yönde girişimlerde de bulunmuştur. Esad yönetiminin beklenen adımları atmaması ve olayların savaşa sürüklenmesine zemin hazırlayan tutumu üzerine Türkiye, basına “*tarafsız bölge*”, “*güvenli bölge*”, “*uçuşa yasak bölge*”, “*insani yardım koridoru*” vs. olarak da yansıyan Suriye'nin kuzeyinde uçuşa yasak güvenli bir bölge oluşturulması için Birleşmiş Milletler'e çağrıda bulunmuştur. Ancak, Türkiye'nin çağrısı karşılık bulmamıştır. Geline nokta, Türkiye'nin çağrısında ne denli haklı olduğunu göstermektedir. Türkiye, Suriye'deki savaştan birinci derecede etkilenen bir ülke olarak bireysel tedbirler aldığı gibi bu anlamda uluslararası girişimlere de destek olmuştur.

Savaştan önce sınırın karşısında tek bir aktör olarak yer alan Suriye devletinin yerini, iç savaşla birlikte farklı ideolojileri, yapıları ve uzun vadeli stratejileri olan ve nihayetinde egemenlik iddiasında bulunan terör örgütleri almıştır. YPG ve IŞİD gibi terör örgütlerinin bölgedeki etkinliklerini artırmaları Türkiye'nin daha fazla güvenlik tedbiri almasını gerekli kılmıştır (Yeşiltaş, 2015: 20). 2012 Haziran'ında Türk Hava Kuvvetlerine ait RF-4E keşif uçağının Suriye tarafından vurulması üzerine Türkiye, Suriye'den gelecek hava saldırılarına karşı NATO'dan destek istemiştir. Bu istek 4-5 Aralık 2012'de Brüksel'de düzenlenen NATO Dışişleri Bakanları Toplantısı'nda görüşülmüş; hava ve balistik füze savunma kapasitesini güçlendirmek üzere Türkiye'ye Patriot füzelerinin konuşlandırılması kararı alınmıştır. Bunun üzerine Ocak 2013 itibarıyla “Etkin Koruma Harekâtı” (Operation Active Fence-OAF) olarak adlandırılan NATO misyonu kapsamında ABD, Almanya ve Hollanda tarafından Adana, Kahramanmaraş ve Gaziantep'e toplam 6 adet Patriot bataryası konuşlandırılmıştır. Esasen Patriotlar, gerek sayı ve gerekse operasyonel bakımdan Türkiye'nin savunma ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli değildi. Ancak NATO'nun Türkiye üzerinde sağladığı bir koruma şemsiyesi olarak caydırıcı nitelikte psikolojik ve sembolik bir mesaj taşımaktaydı. Buna rağmen NATO, 2015 Ağustos'unda, Adana'da konuşlandırılan tek batarya hariç olmak üzere; Patriotların geri çekilmesi kararını almıştır (Miş vd., 2015: 209-210).

ABD ile Türkiye arasında, DAES'le mücadele kapsamında, 20 Şubat 2015'te eğitim-donat anlaşması imzalanmış; buna göre Türkiye, Suriyeli muhalif grupların eğitilmesi ve donatılması işini üstlenmiştir. Türkiye, özellikle Türkmenlerin yoğun olarak yaşadıkları bölgelerde DAES'in boşaltmak zorunda kalacağı noktaları tutacak Suriyeli muhalif grupları eğitmeye yönelik çalışmalarını yoğunlaştırmıştır. Bölgedeki gelişmeler, DAES'le mücadele bağlamında Türkiye'nin, Suriye sınırının

DAEŞ ve PKK'nın uzantısı olan YPG tarafından kontrol edilmeye çalışıldığı; Suriye'nin kuzeyindeki bölgelerin iki terör örgütü arasında el değiştirdiği; dolayısıyla Suriye'nin kuzeyinde “*terörden arındırılmış bölge*” ile güvenliğin sağlanabileceği yönündeki tezini güçlendirmiştir. Ancak gelişmeler Suriye'nin kuzeyinde güvenli bir bölgeden ziyade; terör örgütlerinden arındırılmış; gerektiğinde ABD ve Türkiye'nin hava desteği vereceği; sahada ise yerel unsurların bulunacağı bir *de facto* güvenli bölge olacağını göstermektedir. Türkiye, ABD öncülüğündeki koalisyonla⁷ katılarak uluslararası koalisyon uçaklarına İncirlik Üssü'nü açtığı gibi kendisi de Temmuz 2015'ten itibaren Suriye'nin kuzeyindeki DAEŞ hedeflerine yönelik hava saldırıları düzenlemiştir (Miş vd., 2015: 173).

Türkiye, DAEŞ'le bağlantılı olduğu düşünülen kaçakçılık faaliyetlerine yönelik tedbirler almıştır. Özellikle petrol kaçakçılığı faaliyetleri ve kaçak ticarete yönelik sert tedbirler alarak DAEŞ'in gelir kaynaklarını kurutmayı hedeflemiştir. Bu bağlamda güvenlik güçlerinin sınır bölgelerindeki varlığının artırılmasıyla daha sıkı bir denetim ve kontrol mekanizması kurulmuş, sınır kontrolleri artırılmıştır (Yeşiltaş, 2015: 32).

PKK'nın uzantısı olan YPG, -Uluslararası Af Örgütü ve Suriye İnsan Hakları Ağı gibi kuruluşların da belgelendirdiği gibi- Suriye'nin kuzeyinde insanlığa karşı suç ve savaş suçlarına karışmıştır. YPG, bölgedeki Araplara ve Türkmenlere karşı etnik temizliğe girişmiş ve onları göçe zorlamıştır. Bu durum Anadolu'ya göçleri artırdığı gibi Suriye'nin yanı sıra Türkiye'nin güvenliği için de bir tehdit oluşturmuştur. Türkiye, bu çerçevede bir dizi tedbir almak durumunda kalmış ve 27 Ekim 2015'te sınır ötesindeki PYD hedeflerini vurmuştur (Miş vd., 2015: 174-175).

Alınan tüm tedbirlere rağmen yasa dışı geçişleri önlemekle görevli güvenlik görevlilerinin zaman zaman kaçak göçmenlerin saldırıları sebebiyle kendilerini savunmak durumunda kaldıkları ve çatışmaya girdikleri de görülmüştür. Bu gibi olayların sonucunda Türkiye'nin verdiği şehit sayısı da bir hayli fazladır. Ayrıca, terör tehlikesi/güvenlik riski sebebiyle Türk vatandaşlarının Suriye'ye geçişlerinin yasaklandığı ve zaman zaman Suriye sınır kapılarının kapatıldığı dönemler de olmuştur.

Rusya ile yaşanan uçak krizi ise sınır güvenliği meselesinin bir başka boyutudur. Şöyle ki 30 Eylül 2015'te Rusya, Suriye'de, Esad yönetimini desteklemek üzere hava saldırılarına başlamıştır. Suriye'deki savaşa Rusya'nın hava bombardımanlarıyla doğrudan müdahil olması ve bu süreçte Türk hava sahasını ihlal etmesi, Türk-Rus ilişkilerini olumsuz etkilemiştir. 5 Ekim 2015'te Türkiye, Rus savaş uçaklarının Türk hava sahasını ihlal ettiği uyarısında bulunmuştur. Rusya'nın, Türkmenlerin yoğun olarak yaşadığı bölgeleri bombalaması da Türkiye'nin tepkisine yol açmıştır. İki ülke arasındaki kriz 24 Kasım 2015'te bir Rus savaş uçağının Hatay sınırlarında Türk uçakları tarafından vurularak düşürülmesiyle sonuçlanmıştır.

⁷ DAEŞ'e karşı mücadele etmek üzere ABD öncülüğünde oluşturulan -Türkiye'nin de dâhil olduğu- koalisyonu ifade etmektedir.

Rusya'nın tepkisi, iki ülke ilişkilerinin bir krize dönüşmesine ve ekonomik yaptırımlara yol açmışsa da tarafların sağ duyusu sayesinde ilişkiler 1 yıl gibi kısa bir sürede yeniden iyileşmiştir. Avrupa ülkelerine gitmek isteyen ve bunun için kaçak yollarla Türkiye'ye sınır Avrupa ülkelerine yasa dışı olarak göç eden Suriyeliler de önemli bir sorun teşkil etmektedir. Canlarını tehlikeye atan, çoğu zaman da hüsrarla/ölümle noktalanmış göç yolculuğu; Türkiye'nin batı sınırında güvenlik zafiyetine yol açtığı gibi komşuları ile ilişkilerinin gerilmesine de sebebiyet vermektedir. Bu durum başlı başına farklı bir araştırmanın konusudur.

Bölgenin ve Türkiye'nin güvenliğini tehdit eden bir diğer faktör ise “*yabancı terörist savaşı*”⁸ gerçeğidir. Birleşmiş Milletler Terörle Mücadele Komitesi, Suriye'de 30 bin yabancı terörist savaşçının bulunduğunu ifade etmektedir. Türkiye, yabancı terörist savaşçıların Suriye'ye geçiş güzergâhında yer aldığı için ulusal ve uluslararası güvenlik açısından sınır güvenliği kapsamında aldığı tedbirleri sürekli olarak artırmıştır. Öncelikle, potansiyel yabancı terörist savaşçıların giriş-çıkışlarını engellemek için oluşturulan uluslararası listeye (no-entry list) katkıda bulunduğu gibi listede bulunan kişilerin ülkeye girişini de engellemiştir. Risk analiz merkezleri kurarak, bu gibilerin ülkeye girmeleri halinde tespit edilmesini amaçlamıştır. Alınan tedbirlerin sonucunda Türkiye, 1 Ekim 2015 itibarıyla 112 farklı ülkeden 20.394 yabancı terörist savaşçıya ülkeye giriş yasağı koymuştur. Yalnızca 2015 yılında 10.309 kişinin Türkiye'ye girişi yasaklanmıştır. Yine bu doğrultuda 85 farklı uyruktan 2.337 yabancı terörist savaşçı Türkiye'den sınır dışı edilmiştir. 2015'te sınır bölgesinde 54 farklı ülkeden 913 yabancı terörist savaşçı yakalanmıştır. Aynı yıl 1.000'den fazla yabancı, yabancı terörist savaşçı şüphelisi olduğu için sınır dışı edilmiştir (Miş vd., 2015: 204).

Türkiye, bir yandan Suriye'deki savaşı yatıştırmak adına gerekli gördüğü adımları atarken; diğer yandan da kendi güvenliğini sağlama gayreti içerisine girmiştir. Terör örgütlerinin hedefi haline gelmesi; sınıra yakın bölgelerde ikamet eden kimselerin can ve mal güvenliğinin ortadan kalkması; sığınmacı sayısının neredeyse 3 milyona ulaşması; yasadışı göçün önlenemez bir hâl alması; yasadışı eşya, uyuşturucu, silah vs. kaçakçılığının artması gibi sebepler Türkiye'nin söz konusu gayretlerini hızlandırmasını ve kalıcı tedbirler almasını zorunlu kılmıştır.

Esasen Türkiye-Suriye sınırının tamamında yüksekliği 2 metre olan, geniş 2 tel örgüden oluşan, üzerinde jiletli tel de bulunan dikenli tel engeli yer almaktaysa da canlı insan kontrolünün olmadığı durumlarda bunların rahatlıkla aşılabildiği bilinmektedir. Diğer bir ifadeyle askerinin fiili gözetim ve denetiminin olmadığı yerlerde bu engeller aşılabilmektedir (Yeşiltaş, 2015: 36). Bu amaçla Türkiye, öncelikle Suriye sınırındaki asker sayısını artırmıştır. Öyle ki, Türkiye'nin bütün sınırlarında görev yapan 40 bin askeri personelin %50'si Suriye sınırına kaydırılmıştır (<http://www.yenisafak.com/hayat/turkiyenin-suriye-sinir-guvenligi-politikasi-2231166>, 29 Ekim 2016). Türkiye, asker sayısının artmasına bağlı olarak sınıra

⁸ Türkiye-Suriye sınırında yasa dışı geçiş sırasında yakalanan Suriye, Irak ve Türk uyruklarının dışındakileri ifade etmektedir.

teçhizat takviyesi de yapmıştır. Sınırlarda kullanılan taktik tekerlekli zırhlı araçların 241'i, ki bu rakam yarısına tekabül etmektedir, 286 termal kamera ve insansız hava araçlarının %90'ı da Suriye sınırına kaydırılmıştır (<http://www.hurriyet.com.tr/gundem/29615975.asp>, 23 Temmuz 2015).

Türkiye, Suriye sınırında mevcut fiziki güvenliği de artırmıştır: Türk Silahlı Kuvvetleri tarafından sınır güvenliğini sağlamak amacıyla, Mayıs 2015'te, 4 metre derinlikte ve genişlikte hendek kazma çalışmaları başlatılmış ve 2015 yılsonu itibariyle 386 km hendek kazılmıştır. Sınıra “*Türk Seddi*” olarak da adlandırılan akordeon duvar yapılması kararlaştırılmıştır. 2012'den itibaren sürdürülen Güvenlik Sistemi Projesi kapsamında yapılan çalışmalar hızlandırılmış, 2015 sonu itibariyle, sınırın 23 kilometresine modüler beton duvar; 80 kilometresine toprak set; 108 kilometresine kafes tel/fens teli yapılmış; sınırın 423 kilometrelik bölümüne de aydınlatma yapılarak devriye yolu ıslah edilmiştir (Miş vd., 2015: 203). Söz konusu çalışmalar, 2016 yılında da devam ettirilmiştir.

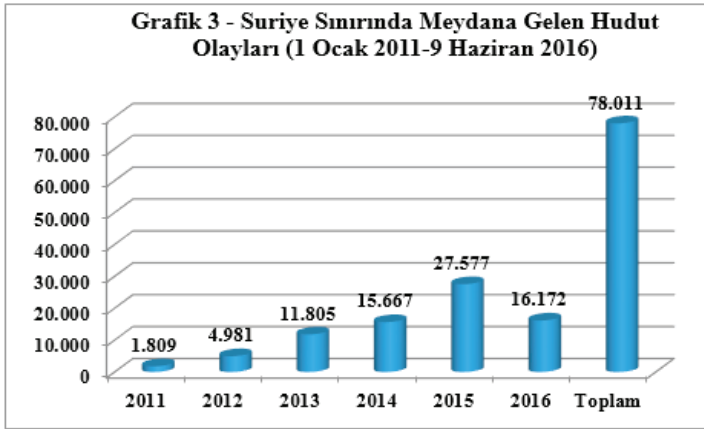
Türkiye-Suriye sınırındaki alınan fiziki tedbirler hemen fark edilmektedir. Örnek vermek gerekirse 23 kilometrelik Hassa (Hatay) sınırında toplam 6 karakol ve her bir karakolda 3'er ya da 4'er tane gözetleme noktası vardır. Bu, termal dürbünler ve uygun silahlarla donatılmış 20 civarında gözetleme kulesine tekabül etmektedir. Hatta bazı karakol ve kulelerde termal kamera da vardır. Bu da aşağı yukarı her bir kilometrelik sınır hattına bir gözetleme kulesi düştüğü anlamına gelmektedir. Ayrıca asfalt döşenen ve iyi bir şekilde aydınlatılan “*sınır güvenliği yolu*” sayesinde asker sevkiyatı kolaylıkla yapılabildiği gibi muhtemel hadiseler de hızlı bir şekilde müdahale edilebilmektedir. Kaçakçı ve teröristler, bu yolu kullanmaları halinde mutlaka görüleceklerini ve yakalanacaklarını bilmektedirler. Dolayısıyla alınan fiziki tedbirlere ek olarak sınır güvenliği yolu da caydırıcı bir rol üstlenmektedir (Yeşiltaş, 2015: 35).

4. Sınır Güvenliğinin Bilançosu: Sınır Olayları, Ele Geçirilen Şahıs ve Malzeme

Türkiye bir yandan Suriyeli sığınmacılara karşı olabildiğince müsamahalı davranırken; diğer yandan da yasa dışı geçişlere ve sınır ihlallerine karşı “*sıfır tolerans politikası*” uygulamaktadır. Türkiye, bu yolla Suriyeli mazlumlara kapılarını açıp yardım elini uzatırken; aynı zamanda da bölge ve dünya barışına katkı sağlamaktadır. Yukarıda değinilen tedbirlerin bir sonucu olarak yasadışı yollardan sınırı geçmeye teşebbüs eden kişilerin yakalanma oranı artmış; sınır ihlalleri azalmış ve kaçakçılık faaliyetleri mümkün olduğunca önlenmiştir. Ancak Türkiye'nin tüm çabalarına rağmen Suriye sınırında güvenliğin tam anlamıyla sağlanması söz konusu olamamaktadır. Bu aslında sadece Türkiye-Suriye sınırına özgü değildir. Aynı durum Amerika-Meksika sınırı için de geçerlidir. Bununla birlikte Türkiye-Suriye sınırında güvenliğin sağlanmasına engel olan başlıca sebepler şunlardır: Türkiye-Suriye sınırı 877 km uzunluğa sahiptir ki bu rakam Türkiye kara sınırlarının yaklaşık 1/3'üne tekabül etmektedir. Sınırın bu denli uzun olması, maksimum

güvenliği sağlayacak yeterli personel, teknoloji ve maddi imkân kapasitelerinin sağlanması zorlaştırmaktadır. Türkiye'nin söz konusu insan ve teknoloji gücünü büyük oranda bu sınıra kaydırması ise diğer sınırlarda zafiyete yol açmaktadır. Türkiye, insani duygularla zor durumda olanlara yardım elini uzatmakta; bu doğrultuda izlediği açık kapı politikası gereği savaştan kaçan insanlara kapılarını ardına dek açmaktadır. Sınırlardan girip-çıkan milyonlarca insanın varlığı kesin bir tehdit tespitini olanaksız kılmakta ve güvenlik risklerini artırmaktadır. Uluslararası toplumun, sınır güvenliği konusunda, maddi destek ve istihbarat paylaşımı bakımından Türkiye'yi yeterince desteklememesi de sınırın korunmasını zorlaştırmaktadır (Miş vd., 2015: 202-203). Sınırın karşı tarafında savaşın yaşanıyorsa; terör örgütlerinin hâkimiyet sahalarını genişletme mücadelesi; bölgeye sınırı olmayan devletlerin askeri müdahaleleri ve sınırın kimi yerlerinde fiziki, coğrafi ve iklimsel şartların zafiyete yol açması ise sınır güvenliğini tehdit eden diğer faktörlerdir.

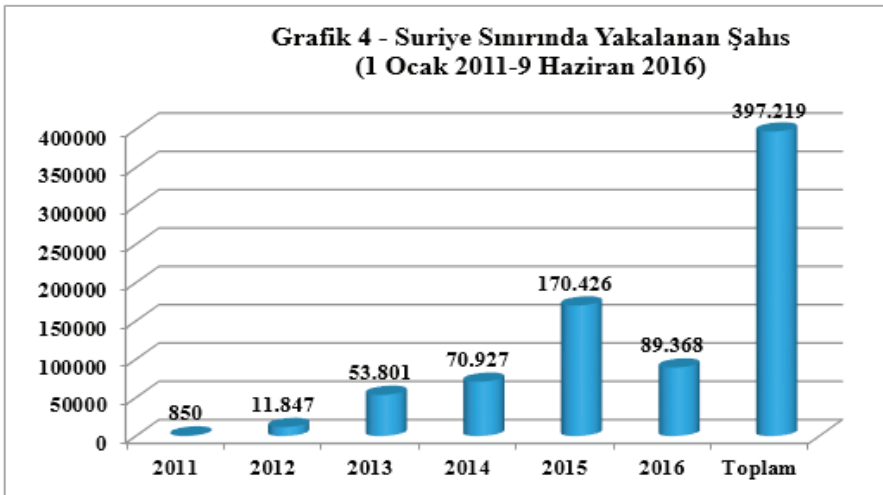
1 Ocak 2011'den 9 Haziran 2016'ya kadar Türkiye-Suriye sınırında resmi kayıtlara geçen sınır olayları ve bunun yıllara göre dağılımı Grafik 3'te gösterilmektedir. Tablo 4'te ise söz konusu sınır olaylarının içeriği ile ilgili istatistikler yer almaktadır (T.C. Genelkurmay Başkanlığı, 10 Haziran 2016).



Yıllar	Sınır Olayı			Toplam Sınır Olayı Sayısı
	Yasa Dışı Sınır Olayı (Giriş)	Yasa Dışı Sınır Olayı (Çıkış)	Kaçakçılık	
2011	181	83	1.545	1.809
2012	1.596	470	2.915	4.981
2013	4.583	1.486	5.736	11.805
2014	5.450	853	2.863	15.667
2015	19.098	2.009	3.632	27.577
2016	15.013	895	266	16.172
Toplam	45.921	5.796	16.957	78.011

Grafik 3 ve Tablo 4'ten anlaşılacağı üzere 1 Ocak 2011'den 9 Haziran 2016'ya kadar Türkiye-Suriye sınırında meydana gelen ve Genelkurmay Başkanlığı'nın kayıtlarına geçen toplam hudut olayı sayısı 78.011'dir. Bu rakam, Türkiye'nin diğer sınırlarında meydana gelen toplam olay sayısından katbekat fazladır. Suriye sınırında en çok yasa dışı giriş (45.921) olayı yaşandığı; bunu kaçakçılık (16.957) ve yasa dışı çıkış (5.796) olaylarının takip ettiği görülmektedir. Söz konusu rakamlar, 2011 yılından itibaren, Suriye'de yaşanan iç savaşın her gün şiddetini artırması oranında sürekli olarak artış göstermiştir. Rakamların bu denli fazla olması, Türk Silahlı Kuvvetleri'nin sınır güvenliğini ve denetimini artırdığının göstergesidir.

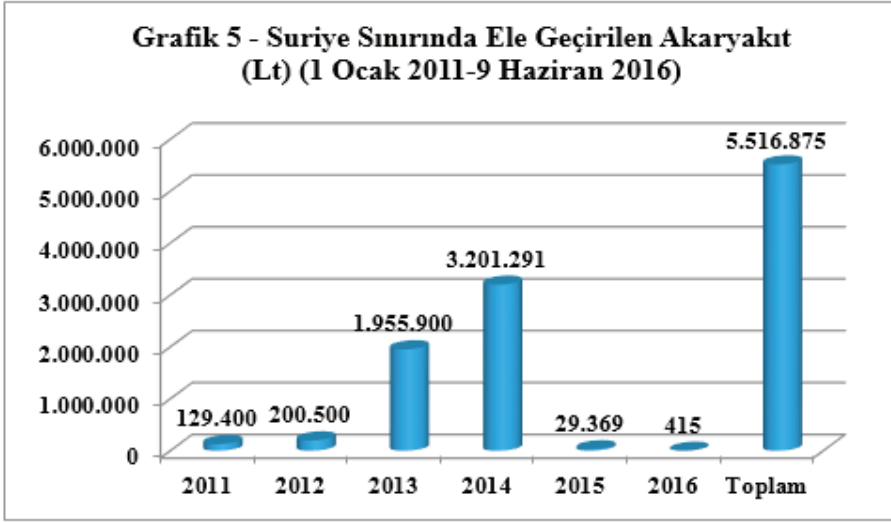
1 Ocak 2011'den 9 Haziran 2016'ya kadar Türkiye-Suriye sınırında yakalanan şahıs sayısı ve bunun yıllara göre dağılımı Grafik 4'te gösterilmektedir (T.C. Genelkurmay Başkanlığı, 10 Haziran 2016).



Türkiye-Suriye sınırında 1 Ocak 2011'den 9 Haziran 2016'ya kadar yakalanan

şahıs sayısı 397.216'dır. Bu rakam Türkiye'deki birçok şehrin toplam nüfusundan daha fazladır. Üstelik sığınmacılar bu rakama dâhil değildir. Sınırdaki yakalanan kişi sayısı istikrarlı bir şekilde artış göstermektedir. Yakalananlar arasında yabancı terörist savaşçı da dâhil olmak Suriye'de faaliyet gösteren terör örgütlerine mensup kimselerin ve kaçakçıların çoğunlukta olduğu bilinmektedir. Bu rakama yabancı istihbarat servisi üyelerinin dâhil olduğu da unutulmamalıdır.

1 Ocak 2011'den 9 Haziran 2016'ya kadar Türkiye-Suriye sınırında ele geçirilen akaryakıt miktarı ve yıllara göre dağılımı Tablo 6'da gösterilmektedir (T.C. Genelkurmay Başkanlığı, 10 Haziran 2016).



Petrol, uyuşturucu, kaçakçılık, DAESH ve PKK gibi terör örgütlerinin en önemli gelir kaynakları arasında yer almaktadır. Özellikle DAESH, bölgedeki petrol kuyularını kontrol etmektedir. Bu anlamda Türkiye'nin almış olduğu sıkı tedbirler ve sıfır tolerans politikası sonucunda özellikle 2013 ve 2014 yıllarında ele geçirilen akaryakıt miktarı ciddi bir artış göstermiştir. 2013 ve 2014 yıllarında ele geçirilen akaryakıt miktarının çokluğu, sonraki süreçte gerçekleşecek kaçakçılık olayları için de caydırıcı olmuştur; nitekim 2015 ve 2016 yıllarında gerçekleşen akaryakıt kaçakçılığında önceki yıllara oranla ciddi bir azalma görülmüştür. Bu azalma şüphesiz ki Türk Silahlı Kuvvetleri'nin aldığı ciddi tedbirlerin sonucudur.

1 Ocak 2011'den 9 Haziran 2016'ya kadar Türkiye-Suriye sınırında ele geçirilen sigara (paket) adedi ve yıllara göre dağılımı Grafik 6'da gösterilmektedir (T.C. Genelkurmay Başkanlığı, 10 Haziran 2016).

Tıpkı akaryakıt gibi sigara kaçakçılığı da terör örgütlerinin gelir kaynakları arasındadır. Bu yüzden Suriyeli sığınmacılar meselesi Türkiye açısından yalnızca sınır güvenliği değil aynı zamanda terörle mücadele anlamına da gelmektedir. Alı-

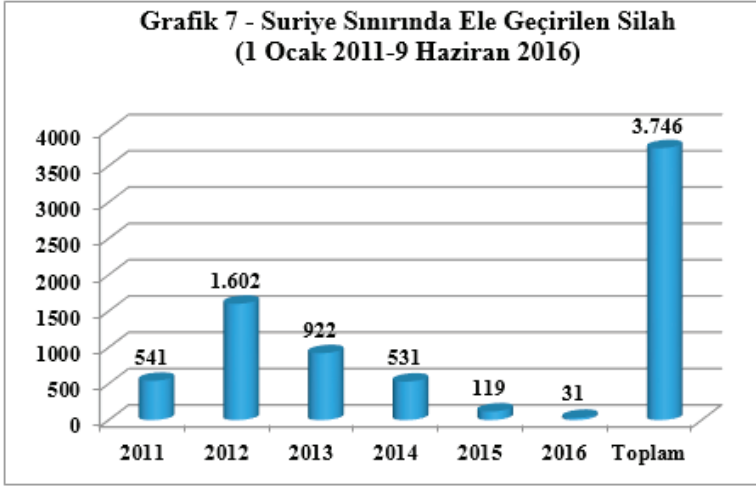
nan etkin tedbirlerin neticesinde Grafik 6'dan da anlaşılacağı üzere 1 Ocak 2011-9 Haziran 2016 tarihleri arasında ele geçirilen sigara paketi adeti 22.818.330'dur. Bu rakam azımsanmayacak kadar fazladır.

1 Ocak 2011'den 9 Haziran 2016'ya kadar Türkiye-Suriye sınırında ele geçirilen uyuşturucu miktarı (gram ve hap) ve yıllara göre dağılımı Tablo 8'de gösterilmektedir (T.C. Genelkurmay Başkanlığı, 10 Haziran 2016).

Tablo 5 - Suriye Sınırında Ele Geçirilen Uyuşturucu (1 Ocak 2011-9 Haziran 2016)		
Yıllar	Uyuşturucu (Gram)	Hap (Adet)
2011	156.469	0
2012	659.017	2.959
2013	1.019.404	13.371
2014	1.230.820	6.566
2015	1.043.132	1.628.095
2016	133.636	16.980
Toplam	4.242.478	1.667.971

Uyuşturucu, başlı başına terör örgütlerinin en önemli gelir kaynaklarının başında yer almaktadır. Türkiye, terörle mücadelede olduğu gibi uyuşturucu ile mücadelede de son derece kararlı ve etkin bir tutum sergilemektedir. Türkiye'nin bu tavrı sayesinde terör örgütleri ve zehir tüccarları ciddi darbeler almıştır. Yalnızca 1 Ocak 2011-9 Haziran 2016 tarihleri arasında Suriye sınırında 4.242.478 gram uyuşturucu ve 1.667.971 adet uyuşturucu hap ele geçirilmiştir.

1 Ocak 2011'den 9 Haziran 2016'ya kadar Türkiye-Suriye sınırında ele geçirilen muhtelif silah adedi ve yıllara göre dağılımı Tablo 9'da gösterilmektedir (T.C. Genelkurmay Başkanlığı, 10 Haziran 2016).



Türkiye'nin aldığı tedbirler yasa dışı silah kaçakçılığını da engellemiş; Grafik 7'deki rakamlardan da anlaşılacağı üzere silah kaçakçılığında ciddi bir azalma görülmüştür.

1 Ocak 2011'den 9 Haziran 2016'ya kadar Türkiye-Suriye sınırında ele geçirilen canlı hayvan (küçük ve büyük baş) adedi ve yıllara göre dağılımı Tablo 10'da gösterilmektedir (T.C. Genelkurmay Başkanlığı, 10 Haziran 2016).

**Tablo 6 - Suriye Sınırında Ele Geçirilen Canlı Hayvan
(1 Ocak 2011-9 Haziran 2016)**

Yıllar	Canlı Hayvan	
	Küçük Baş (Adet)	Büyük Baş (Adet)
2011	10.968	1.288
2012	10.316	683
2013	10.822	292
2014	5.723	1.620
2015	42.456	2.503
2016	16	216
Toplam	80.301	6.602

Tablo 6'dan da anlaşılacağı üzere sınırda ele geçirilen canlı hayvan sayısı da azımsanamayacak kadar fazladır. 1 Ocak 2011-9 Haziran 2016 tarihleri arasında ele geçirilen canlı hayvan sayısı 80.301 küçükbaş ve 6.602 büyükbaş olmak üzere toplam 86.903'tür.

1 Ocak 2011'den 9 Haziran 2016'ya kadar Türkiye-Suriye sınırında ele geçirilen cep telefonu adedi ve yıllara göre dağılımı Tablo 11'de gösterilmektedir (T.C. Genelkurmay Başkanlığı, 10 Haziran 2016).

Tablo 7 - Suriye Sınırında Ele Geçirilen Cep Telefonu (1 Ocak 2011-9 Haziran 2016)	
Yıllar	Cep Telefonu (Adet)
2011	13
2012	365
2013	3.136
2014	1.385
2015	1.625
2016	524
Toplam	7.048

1 Ocak 2011-9 Haziran 2016 tarihleri arasında ele geçirilen cep telefonu sayısı 7.048'dir.

5. Sonuç

Türkiye, ilk günden itibaren Suriye meselesine insani duygularla yaklaşmış; Esad yönetimine halkın demokrasi ve özgürlük taleplerine kulak vererek göstericilerle uzlaşması yönünde telkinlerde bulunmuştur. Hatta bu amaçla Suriye'ye birçok üst düzey heyet görevlendirilmişse de Esad yönetimini ikna etmeye yetmemiştir. Esad'ın, halkın taleplerini karşılamak yerine, gösterileri sert bir şekilde bastırma yoluna gitmesi Suriye'de yaşanan iç savaşın zeminini oluşturmuş; asgari yaşama şartları ortadan kalkan Suriye halkı, ırz ve can güvenliğini sağlamak amacıyla başta Türkiye olmak üzere komşu ülkelere göç etmek durumunda kalmıştır.

Türkiye, insani kaygılarla hareket etmiş ve Nisan 2011'den itibaren kendisine sığınan Suriyelilere kapılarını ardına dek açmıştır. Suriye'de olayların her geçen gün daha da kötüye gitmesi; buna karşın Türkiye'nin açık kapı politikası izlemesi ve Türk milletinin misafirperverliği neticesinde Anadolu'ya sığınan Suriyeli sığınmacıların sayısı her geçen gün artmış; neredeyse 3 milyon sınırına dayanmıştır. Muhtemel güvenlik sorunlarını önlemek adına öncelikle sığınmacılar kayıt altına alınmış ve kayıt altına alınanlara "geçici koruma statüsü" verilmiştir. Geçici koruma statüsü, Suriyeli sığınmacıları maddi-manevi güvence altına aldığı gibi kayıt altına alınmayı da teşvik etmiştir.

Türkiye'nin sığınmacılara karşı iyi tutumu, Suriye'de faaliyet gösteren terör örgütleri ve kaçakçılar tarafından istismar edilmek istenmiştir. Bu duruma bir de sınır bölgelerinin Suriye'de yaşanan iç savaşın potansiyel hedefi haline gelmesi eklenince, özellikle sınır bölgelerinde yaşayan halk tedirgin olmuştur. Sığınmacıların, Suriye'ye sınır illerde (her 100 sığınmacıdan 48'i sınır illerinde yaşamaktadır) yoğunlaşmaları; bölge halkının kaygılarını artırmıştır. Nitekim yaşanan hadiseleri söz konusu tedirginliği pekiştirdiği gibi birçok kimsenin de evini terk etmek

durumunda kalmasına, yaralanmasına ve hatta hayatını kaybetmesine yol açmıştır. Tablo 3'te de ifade edildiği üzere yalnızca Mart 2011-25 Haziran 2015 tarihleri arasında Suriye sınırında meydana gelen olaylarda, taraflar arasında yapılan atışlardan Türkiye topraklarına düşen mermiler sonucu 256 olay meydana gelmiş; 12 vatandaş hayatını kaybederken 64 vatandaş da yaralanmıştır. Suriye kaynaklı terör eylemleri ise söz konusu tedirginliğin ülke geneline yayılmasına sebep olmuştur.

Bununla birlikte "hudut namustur" anlayışı/parolası ile hareket eden Türk Silahlı Kuvvetleri, Türkiye'nin en uzun karar sınırı olan Suriye sınırında güvenlik tedbirlerini en üst seviyeye çıkarmış; alınan tedbirler doğrultusunda bu yönde bir zafiyete müsaade edilmemiştir. Bu kapsamda Suriye sınırında kaçakçılığı önlemek amacıyla (duvar örme, jiletli tel çekme vs.) bir dizi fiziki tedbir alındığı gibi; sınırdaki asker ve teçhizat sayısı da ciddi oranda artırılmıştır. Türk Silahlı Kuvvetleri'nin aldığı tedbirler, sınır ötesinden gelebilecek muhtemel saldırıları mümkün olduğunca önlediği gibi yasa dışı geçişlerin ve kaçakçılığın da önüne geçilmesini sağlamıştır. Böylece Türk halkının bu anlamda duyduğu güvenlik kaygısı, ciddi oranda azalmıştır.

Genelkurmay Başkanlığı'nın verdiği rakamlara göre, 1 Ocak 2011'den 9 Haziran 2016'ya kadar Suriye kara sınırında 45.921 yasa dışı giriş, 16.957 kaçakçılık ve 5.796 yasa dışı çıkış olmak üzere toplam 78.011 hudut olayı tespit edilmiştir. Yakalanan şahıs sayısı ise 397.216'dır. Üstelik sığınmacılar bu rakama dâhil değildir. Toplam 5.516.875 litre akaryakıt; 22.818.330 paket sigara; 4.242.478 gram uyuşturucu ve 1.667.971 adet uyuşturucu hap ele geçirilmiştir. 80.301 küçükbaş ve 6.602 büyükbaş olmak üzere toplam 86.903 adet canlı hayvan yakalanmıştır. 3.746 adet silah ve 7.048 adet cep telefonu ele geçirilmiştir.

Esasen Suriye sınırında meydana gelen sınır olayları, ele geçirilen şahıs, hayvan ve malzeme sayısı bir hayli fazladır. Söz konusu rakamların bu denli yüksek olması Türk Silahlı Kuvvetleri'nin aldığı ciddi tedbirlerin somut sonucudur. Bununla birlikte Türkiye'nin aldığı ciddi tedbirler, sığınmacılara karşı izlenen açık kapı politikasına gölge düşürmemiştir. Türkiye, izlediği sıfır tolerans politikası ile bir yandan binlerce yabancı terörist savaştığı ve kaçak giriş-çıkış yapmaya çalışanları yakalarken; diğer yandan da daha sıkı güvenlik tedbirleri ile açık kapı politikasını devam ettirmiş ve sığınmacı kabulünü sürdürmüştür.

Suriye'de yaşanan iç savaşın son bulması; bu durum sağlanana kadar -Türkiye'nin önerdiği/savunduğu gibi- Suriye'nin kuzeyinde askerden arındırılmış güvenli ve uçuşa yasak bir bölgenin oluşturulması yalnızca Türkiye'nin sınır güvenliğinin sağlanmasına değil bölge güvenliğine de katkıda bulunacaktır. Askerden arındırılmış güvenli bir bölgenin oluşturulması halinde Suriyeli sığınmacıların, söz konusu bölgede ikamet etmek üzere, ülkelerine geri dönebilmelerinin önü açılacaktır. Bu sağlanana kadar sınır illerindeki yoğun Suriyeli sığınmacı nüfusun iç bölgelere dağıtılması sınır güvenliğine katkı sağlayacaktır. Suriyeli sığınmacılar meselesinin iç politikadan bağımsız olarak değerlendirilmesi ise meselenin daha sağlıklı değerlendirilmesini mümkün kılacaktır.

Kaynakça

a- Arşiv Belgeleri ve Resmi Yayınlar

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi, Fon Kodu: 30.10/Yer Nu: 127.914.9.

BCA, 30.10/128.922.14.

BCA, 30.10/128.922.15.

BCA, 30.10/128.922.8.

İstatistik Yıllığı 1935-36, (1936), c. 8, Başbakanlık İstatistik Genel Direktörlüğü, Ankara. *Resmi Gazete*, 22 Ekim 2014, Sayı: 29153.

Resmi Gazete, Tarih: 19 Ekim 2009, Sayı: 27378, Karar Sayısı: 2009/15499.

T.C. Genelkurmay Başkanlığı, 25 Haziran 2015 tarih ve 26702250-5010-84548-15/Hlk. İlş.Ş.(BEBK) sayılı yazı.

T.C. Genelkurmay Başkanlığı, 10 Haziran 2016 tarih ve 26702250-5010-8222-16/Hlk. İlş.Ş.(BEBK) sayılı yazı.

Türkiye İstatistik Yıllığı 2000, (2001), Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Ankara.

b- Diğer Yayınlar

MİŞ Nebi vd., (2015), *2015'te Türkiye*, SETA, İstanbul.

<http://ggm.gtb.gov.tr/gumruk-idareleri/hudut-kapilari> (çevrimiçi erişim tarihi: 29 Ekim 2016)

http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik (çevrimiçi erişim tarihi: 31 Ekim 2016)

<http://www.hurriyet.com.tr/gundem/29615975.asp> (çevrimiçi erişim tarihi: 23 Temmuz 2015)

<http://www.yenisafak.com/hayat/turkiyenin-suriye-sinir-guvenligi-politikasi-2231166> (çevrimiçi erişim tarihi: 29 Ekim 2016)

<https://www.afad.gov.tr/tr/2374/Barinma-Merkezlerinde-Son-Durum> (çevrimiçi erişim tarihi: 29 Ekim 2016).

YEŞİLTAŞ, Murat, (2015), İç Savaşa Komşu Olmak Türkiye'nin Suriye Sınır Güvenliği Siyaseti, SETA, s. 136, İstanbul.

UZMAN, Nasrullah, (2013), "Türkiye'nin Mülteci ve Muhacir ve Politikaları (1923-1947)", (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ORHAN, Oytun ve GÜNDOĞAR Sabiha Senyücel, (2015), *Suriyeli Sığınmacıların Türkiye'ye Etkileri*, ORSAM, Ankara.

Ülkemize Sığınan Suriye Vatandaşlarının Barındıkları Çadırkentler Hakkında İnceleme Raporu, (2012), TBMM İnsan Hakları İnceleme Komisyonu, 24. Dönem, 2. Yasama Yılı.

Cumhuriyet, 7 Mart 2011, s. 11.

(Footnotes)

1* Biyometrik veri girişi yapılmasına müteakip yabancı tanıtım kartı tanzim edilenlerin sayısını ifade etmektedir.

Hasbî'nin Şehzade Mustafa Mersiyesi

Elegy by Hasbi on Prince Mustafa

Yrd. Doç. Dr Muvaffak EFLATUN *

Öz :

Kanûnî'nin oğlu Şehzâde Mustafa'nın idamı 16.yüzyıldan günümüze kadar gelen süreçte önemini koruyan olaylardan biri olmuştur. Bu idam karşısında çağında birçok tepki meydana gelmiştir. Tepkilerden biri de Şehzâde Mustafa için yazılan mersiyelerdir. Şehzade Mustafâ'ya yazılan bu mersiyelerden birini de 16.yüzyıl şâiri Hasbî kaleme almıştır.

Bu makale şâir Hasbî'nin mersiyesini ilk defa bilim alemine tanıtmayı amaçlamaktadır. Makale şiirin metinsel sunumu, nesre aktarılması, edebi sanatlarıyla birlikte değerlendirmesini içermektedir.

Anahtar kelimeler: Mersiye, Şehzade Mustafa, Hasbi,16.yüzyıl

Abstract:

Execution of Prince Mustafa, son of Suleiman the Magnificent, is an event which kept its importance since 16th century. There were many reactions against this execution in the era. Some of these reactions are the elegies written in memory of Prince Mustafa. One of these elegies were written by 16th century poet Hasbi.

This paper aims to introduce elegy written by Hasbi to the scientific world. It includes textual presentation of the elegy and evaluation thereof taking into consideration the literary arts such as metonymy.

Keywords: Elegy, Prince Mustafa, Hasbi,16th century

Giriş

İnsanoğlunun değişmeyen en büyük gerçekliklerinden biri ölümdür. Ölümün öldürülemediği, ölüm karşısında aciz kalınan bir dünyada insanoğlu geçmişten günümüze ölenlerin ardından birçok farklı tepkiler vermiştir. Bu tepkilerden biri de üzüntünün ifadesi olan şiirler söylemektir. Her millette olduğu gibi Türk milletinde de sevilenlerin kaybından dolayı şiirler söylenmiştir. Bu şiirler İslamiyet öncesi Türk edebiyatında sagu İslamiyet sonrası süreçte mersiye ve ağıt terimleriyle karşılanmaktadır. Mersiye Klasik Türk şiirinde, ağıt ise Türk halk şiirinde kullanılmaktadır. Makalemizin konusunu klasik Türk şiirinden bir mersiye teşkil ettiği için biz mersiye'nin sözlüklerde gördüğümüz tanımlardan birini vermek istiyoruz:

“Sözlük anlamı ölen birinin ardından iyiliklerini sayıp dökerek ağlamaktır. Terim olarak, ölen kişinin ardından duyulan üzüntüyü ona duyulan sevgiyi, ölen kişinin vasıflarını anlatmak üzere yazılan şiirlere verilen genel addır.”(Mermer vd. 2016).

Mersiye türü ve özelliklerinin gelişim sürecini sırasıyla Arap, Fars ve Türk edebiyatlarında izleyebiliriz. Mersiyeler üzerine değerli çalışmaları bulunan Mustafa İsen; klasik Türk şiiri bağlamında mersiyelerin padişahlara, şehzadelere, vezirlere, devlet ileri gelenlerine, din büyüklerine ve şeyhlere, aile bireyelerine, dostlara, arkadaşlara yazıldığını ifade eder. Ayrıca düşman eline geçen şehir ve ölen hayvanlar için şairin üzüntüsünün bir nişanesi olarak yazılmış mersiye örneklerine de rastlarız(İsen 2012).

Mersiye yazımına sebep olan kayıpların insan dışındaki varlıkları da kapsamı yeni bir tanım ihtiyacını da doğurmaktadır. Aslında “insanoğlunun farklı nitelikteki kayıpları için söylemiş olduğu şiirlere mersiye denir” tanımlaması daha uygun olacaktır düşüncesindeyim.

Türk edebiyatında yüzlerce örneğiyle karşılaştığımız mersiyeler içinde özellikle Kanuni'nin oğlu Şehzadesi Mustafa'nın idamı üzerine yazılanlar büyük önem arz eder. Zira Osmanlı tarihinde birçok şehzade katli vukua gelmesine hatta Genç Osman ve Abdülaziz gibi hayatına kast edilen padişahlar olmasına rağmen bunlar toplumsal vicdanda Şehzade Mustafa'nın ki kadar yer bulamamıştır. Şehzade Mustafa'nın idamı aradan yüzyıllar geçtiği halde niçin gündemde kalmayı başaramamıştır? Bu sorunun cevabını alacağımız metinler arasında hakkında yazılmış mersiyeleri gösterebiliriz (Açıkgöz 2015:8).

Bunun dışında Şehzade Mustafa'nın idamı Batı dünyasında da makes bulmuştur. Batı'da bu elim olayı dile getiren birçok eser yazılmıştır. Roger Boyle'nin *The Tragedy of Mustapha*, The Son of Solyman The Magnificent ; Fulke Greville'nin *The Tragedy of Mustapha*'sı bu eserler arasındadır(Zavotçu 2007:78).

Şehzade Mustafa için yazılmış mersiyelerle ilgili ilk çalışmayı ‘Şehzade Mustafa Mersiyeleri’ adlı makalesiyle Mehmet Çavuşoğlu yapmıştır. Bu makalede on mersiye vardır. Mersiyeler Taşlıcalı Yahya, Sâmî, Fünûnî, Rahmî Çelebi, Fazlî,

Müdâmî, Nisâyî(2), Mustafa, Hayâlî Şeyh Ahmed isimli şairler tarafından kaleme alınmıştır(Çavuşoğlu 1982).Bu mersiyelerden Fazlî'ye ait olanın Şehzade Mustafa için değil de Şehzade Mehmed için yazıldığı Mustafa İsen tarafından tespit edilmiştir(İsen 1993:121).

Şehzade Mustafa mersiyelerinin neşrine yönelik ikinci makale Ayhan Gültaş tarafından yazılmıştır. Bu makalede Gültaş, Müdâmî'nin mersiyesinin eksik bendlerini tespit ederek ayrıca Mûinî, Fazlî ve Mustafa'nın dilinden bir mersiye yayımlamıştır(Gültaş 1989).

Mustafa İsen; Nazmî, Selimî ve Kadirî'ye ait mersiye metinlerini ilim âleminin istifadesine sunarak tespit edilen Şehzade Mustafa mersiyesi sayısını on beşe çıkarmıştır. Bu mersiye arasında bulunan Kadirî'ye ait olanının ilk iki bendinin müsemmen diğer dokuz bendin ise murabba-yı mütekerrir olduğu görülmektedir. (İsen 1984:164).Kadirî'nin mersiyesinin müsemmen iki bendinden sonraki murabbanın ilk bendinin kafiyesinin aaaa olması Kadirî'nin mersiyesinin buradan başladığı müsemmen kısmının ise bizi metnin içine karıştığı yargısına götürür. Bu tespiti neşrettiğimiz Hasbî'nin mersiye metni desteklemektedir. Zira iki bendden biri Hasbî'nin bir bendiyle benzeşmektedir. Diğer bend ise her ne kadar Hasbî'nin metninde yoksa da ondan alındığı izlenimini vermektedir. Aşağıdaki bend Hasbî'nin mersiyesinde bulunmamaktadır. Vezin bozukluğu bulunan bu bendin son mısraındaki bozukluğu Hasbî'nin mersiyesinde tekrar eden son mısra düşünüldüğünde giderebiliyoruz.

Şâhzâde-i nev-civan zübde-i Osmân idi

Şâh Süleymân oğlu idi şâh-ı âli-şân idi

Mesned-i şer'-i M Muhammed hâkim-i divân idi

Pâk-mezhep ehl-i meşreb sâhib-i irfân idi

Pür şecâ'at pür sehâvet devlet-i erkân idi

Tab'-ı nâzûk ehl-i dâniş nüktedân sultân idi

Akl-kân (u) şâh-ı âdil hâfız-ı Kur'ân idi

Âh şâh Sultân Mustafâ âh Sultân Mustafâ (İsen 1993:164)

Kadirî'nin mersiyesinde Hasbî'nin mersiyesindeki ikinci bendle benzeşen müsemmen bend ise şöyledir:

İşidüp nâgâh vefâtın cümle insân ağladı

Hey ne insân cümle mahlûkat yeksân ağladı

Taşlara başın döğüp deryâ-yı ummân ağladı

Gökde boyandı felek gökde şafak kan ağladı

Nâle kıldı yandı berk ü (hem de) bârân ağladı

Arşa çıktı bu haber eyvân u keyvân ağladı

Çarha girdi nâle vü giryân u sûzân ağladı

Merhabâ şâh-ı şehîdân âh Sultan Mustafâ

(İsen 1993:164)

Bu göstergeler Kâdirî'nin mersiyesindeki müsemmen bendlerin kesin olmakla birlikte muhtemelen Hasbî'ye ait veya naziresi olduğunu bize bildirir. Bu hususun dışında yayımlanmış mersiyelerde göze çarpan bir durum da Mustafa mahlaslı iki mersiyesinin olduğudur. Bu mersiyeler ihtimaldir ki Şehzade Mustafa'nın ismiyle başka mahlaslı şairler tarafından verilmiştir.

Tüm bu değerlendirmelerden sonra şu ana kadar yayımlanmış mersiyelerin şekilsel özelliklerini mukayese imkânı sağlamak adına tablo halinde sunmak istiyoruz:

Şair	Nazım Şekli	Bent Sayısı	Vezin
Sâmi	Muaşşer-i Mütেকerrir	7	Feilâtün Feilâtün Feilâtün Feilün
Fünûnî	Terkib-Bend	5	Fâilâtün Fâilâtün Fâilâtün Fâilün
Rahmî Çelebi	Terkib-Bend	5	Mefülü Fâilâtü Mefâilü Fâilün
Nîsâyî	Murabba-yı Mütেকerrir	9	Fâilâtün Fâilâtün Fâilâtün Fâilün
Nîsâyî	Murabba-yı Müzdevic	10	Fâilâtün Fâilâtün Fâilâtün Fâilün
Mustafa	Muaşşer-i müzdevic	6	Fâilâtün Fâilâtün Fâilâtün Fâilün
Hayâlî Ahmed	Murabba-yı Mütেকerrir	20	Fâilâtün Fâilâtün Fâilâtün Fâilün
Fazlî	Murabba-yı Mütেকerrir	11	Mefâilün Mefâilün Mefâilün Mefâilün
Muinî	Terkib-Bend	7	Mefâilün Feilâtün Mefâilün Feilün
Mustafa	Murabba-yı Mütেকerrir	11	Fâilâtün Fâilâtün Fâilâtün Fâilün
Nazmî	Terkib-Bend	5	Fâilâtün Fâilâtün Fâilâtün Fâilün
Selîmî	Murabba-yı Mütেকerrir	7	Fâilâtün Fâilâtün Fâilâtün Fâilün
Kadirî	Murabba-yı Mütেকerrir	9	Fâilâtün Fâilâtün Fâilâtün Fâilün
Taşlıcalı Yahya	Terkib-Bend	7	Mefâilün Feilâtün Mefâilün Feilün
Müdâmî	Muaşşer-i Mütেকerrir	7	Fâilâtün Fâilâtün Fâilâtün Fâilün

Şimdi de bu mersiyelerin yazımına vesile olan Şehzade Mustafa'dan kısaca bahsedeceğiz:

Şehzade Mustafa Kanunî'nin oğlu olarak 1515 yılında Manisa'da doğmuştur. Annesi Mahidevran Hatun veya bazı kaynaklarda Gülbahar Sultan olarak anılır. Çocukluğunun ilk yılları Manisa'da geçti.1520'de tahta geçen Kanunî ile birlikte İstanbul'a geldi. İstanbul yıllarında büyükannesi Hafsa Sultan'dan büyük ilgi gördü. Hafsa Sultan'ın ölümü Şehzade Mustafa'nın da hayatı için önemli bir dönüm noktasıdır. Hafsa Sultan'ın ardından Şehzade Mehmed, Selim, Bâyezid ve Cihangir'in annesi Hurrem Sultanla Mahidevran Sultan arasında meydana

gelen husumet 1533'te Şehzade Mustafa'nın Manisa sancakbeyliğine atanmasıyla sonuçlandı. Şehzâde bu göreve annesi yanında gönderildi. Şehzade Mustafa Manisa sancakbeyiyken öğrenimine devam etmiş Muhlis mahlasıyla şiirler yazmıştır. Manisa sancakbeyliği dönemindeki icraatlarıyla hem halkın hem de askerinin büyük teveccühünü kazanmıştır. Fakat onun geleceği için Hafsa Sultandan sonra ikinci önemli isim olan Veziriazam İbrahim Paşa'nın 1536'da idamı ve onun desteğinden mahrum kalması Şehzade'nin zamanla Hürrem Sultandan doğma şehzadeler karşısında geri plana düşmesine sebep olmuştur. 1541 yılında Hürrem Sultan'ın etkili müdahalesiyle merkeze yakın Manisa sancakbeyliğinden Amasya sancak beyliğine gönderilerek yerine Şehzade Mehmed atanmıştır. Bu durum onun hanedanın birinci varisi olma ümidini kırmış hele hele Şehzade Mehmed'in 1543'de vefatı üzerine Manisa sancakbeyliğine Şehzade Selim'in getirilmesi babasıyla ilişkilerini giderek bozmuştur. Bu durum 1553'de Şehzadenin idam edilmesiyle neticelenmiştir. Bu süreci hazırlayan birçok etken vardır. Bunların başında Hürrem Sultan'ın çocuklarını tahta geçirme ihtirası, bu uğurda tek kızı Mihrümah sultanı Rüstem Paşayla evlendirmesi ve Rüstem Paşa'nın veziriazam yapılmasıyla Şehzade Mustafa'ya yönelik başlayan sistemli yıpratma politikasını sayabiliriz. Fakat bu elim hadiseyi yalnızca buna bağlamak doğru değildir. Şehzadeye halkın ve askerinin büyük sevgisi şehzadenin büyük evlad olması Şehzade'nin kendini tahta daha layık görmesi süreci hızlandıran sebeplerdendir.. Aslında Fatih kanunnamesinde kim hak ediyorsa sultanın o olacağı ifade ediliyor büyük evladın tahta geçeceği hususu açıkça dile getirilmiyordu. Durum böyleyken hem büyük evlad olmasını saltanatta öncelikli hak görmesi hem halkın askerinin teveccühü Şehzade Mustafa'yı tahta geçme açısından bazı hareketleri yapmaya motive etmiş olabilir. Bu da düşmanlarının ekmeğine yağ sürmüştür. Nihayetinde Şehzade Mustafa'nın katli sonrası özellikle Rüstem Paşa'ya karşı büyük bir infial meydana gelmiştir. Osmanlı kamuoyu duruma çok üzülmüş ve bu durumun sosyal ve edebi hayata yansımaları olmuştur(Şentürk 2014, Demirtaş 2010).

Buraya kadar mersiye, Şehzade Mustafa Mersiyesi ve Şehzade Mustafa'nın kısacık hayat öyküsünü dile getirdik. Bu girişten sonra makalemizin asıl kısmı olan Hasbî'nin Şehzade Mustafa mersiyesi olacaktır. Bu mersiye'nin aslı Berlin Alman Milli Kütüphanesinde Ms.or.oct.3058 numarada kayıtlıdır. Biz Osmanlı Türkçesiyle yazılmış bu metni transkripsiyonlu bir biçimde günümüz Türkçesine aktarıp nesre çevirisi ve kısa bir incelemeyle birlikte bilim dünyasının istifadesine sunmak istiyoruz. Öncelikle mersiye'yi kaleme alan Hasbî'den bahsedip sonrasında da ifade ettiğimiz diğer hususlara geçeceğiz.

Gedizli şairlerden Hasbî'nin doğum tarihi bilinmemektedir. Hasbî ilköğrenimini muhtemelen Gediz'de aldıktan sonra ağabeyi şâir Kesbî'nin ardından İstanbul'a geldiği anlaşılmaktadır. Devrin kaynaklarının ifade ettiğine göre düzenli bir işe sahip olmayan Hasbî ayak takımıyla birlikte İstanbul'un eğlence mekanlarını mesken tutmuştur. İstanbul'dayken hayatını derinden etkileyen bir durumla karşılaşmıştı. Adli bir vakaya adı karışan Hasbî gözaltına alınıp devrin kudretli veziriazamı Makbûl (Maktûl)İbrahim Paşa'nın huzuruna çıkarıldığında ona üslupsuz bir şe-

kilde cevap verince hapse atıldı. On yıl kadar hapiste kaldıktan sonra Paşa'nın 1533'te idamının akabinde serbest bırakıldı. Hapisteyken yazdığı şiirlerde Hasbî mahlası yerine Habsî mahlasını kullanmıştır.16.yüzyıl Kânûnî devri şairlerinden olan Hasbî'nin ne zaman vefat ettiği belli değildir ama Şehzade Mustafa'nın vefatına düşürdüğü kıt'a tarih ve yazdığı muaşşer mersiye onun Şehzade'nin ölüm tarihi olan 1553 sonrasında öldüğünü göstermektedir. Mecmualarda karşımıza çıkan şiirlerinin dışında Hasbî'nin günümüze ulaşan bir eseri tespit edilememiştir (Budak 2009, İsen 1994, Kılıç 2010, Kurnaz 2001, Köksal 2013).

A.Transkripsiyonlu Metin

Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilün

1

Şol sa'adet milketinde şâh sultân Muştafâ
Şol sipihr-i saltanatda mâh sultân Muştafâ
Şol gazâ ehline devlet-h'vâh sultân Muştafâ
Şevketiyle mefhar-ı dergâh sultân Muştafâ
Muqbil ü maqbül-i ehlu'l-lâh sultân Muştafâ
Mazhar-ı âsar-ı 'izz ü câh sultân Muştafâ
Oldı qurbân fî-sebîli'l-lâh sultân Muştafâ
Cennetü'l-lâh ola seyrângâh-ı sultân Muştafâ
Okıram el-hükümü'llâh âh sultân Muştafâ
Âh sultân Muştafâ eyvâh sultân Muştafâ

2

İşidüp nâgeh vefâtuñ cümle insân ağladı
Hey ne insân cümle maḥlûkât yeksân ağladı
Taşlara başın dögüp deryâ-yı 'ummân ağladı
Nâle kıldı ra'd u yandı berķ u bārân ağladı
Acıdı bu ḥâl-içün kāfir müselmân ağladı
Göge boyandı felek gökde şafaķ kan ağladı
İstimâ' oldıķda cümle 'ayn-ı a'yân ağladı
'Arşa çıķdı bu ḥaber eyvân-ı keyvân ağladı
Çarḥa girdi nâleler giryân u süzân ağladı
Âh sultân Muştafâ eyvâh sultân Muştafâ

3

Dökülüp berg-i hâzân beñzin şarardur bâğlar
 Kara geydi şuya ğarķ oldu niçe ocağlar
 Bî-ķarâr oldu bu derdile ķaralar ağlar
 Derde düşdi mübtelâlar şayru oldu şağlar
 Taşlar döymez buña tākāt getürmez tağlar
 Bu yasağı gördi mâtem yās ider yaş ağlar
 Tağlar mâtem tutar kan yaş döker ırmağlar
 Tağlarda lâleler bağrında yaķdı dāğlar
 Yaķasın çāk eyleyüpdür haymeler otağlar
 Āh sultān Muştafā eyvāh sultān Muştafā

4

Ķanı şol şehzāde kim bulmuşdı bunca iştihār
 Pür-şecā'at pāk-meşreb mü'min-i şāhib-vaķār
 Pîr-ferzend ü ğazanfer - fer şeh-i Dārāb-dār
 Şol Süleymān- mān Sikender-der ferîd-i rûzgār
 Serv-i 'ar'ar olmuş-iken kâmetinden şermsār
 Şarşar-ı bād-ı ecelden düşdi oldu hāksār
 Hâsretā hayfā dirîĝā hey meded şol gül-'izār
 Topraĝa düşdi olup cismi ğidā-yı mür u mār
 Ravza-i cennet ola yā Rab aña dār u diyār
 Āh sultān Muştafā eyvāh sultān Muştafā

5

Rağbet itme mülk-i dünyāya inen kılma taleb
 Eyler-iseñ anı kıl kim cennete ola sebeb
 Cehd kıl cem'iyet-i cismāniyi kıl münhtaḥāb
 Bāb-ı dīnde mü'mine lâzımdur ādāb u edeb
 Kimse bilmez cānib-i Hāķ'da nedür zīb ü zeheb
 Zerre deñlü zer ḥisāb olur ḥicāb olur ḥeseb
 Tañrı dergāhında yeksāndur habīb ehl-i neseb

Muştafâ nûrî-la pür olsun mezâruñ rûz u şeb
Yâ ilâhî rahmet eyle kullara kıлма ğazab
Âh sultân Muştafâ eyvâh sultân Muştafâ
6

Ey niçe serkeşlerüñ tâcın kapan çarh-ı dü reng
Leşker-i dünyâyı kâdir kırsa bî-âşüb u ceng
Ġâfil olma 'âkil ol saña gerekse nâm u neng
Pister-i âgende bâlîn eyleyen bulmadı seng
Her kimüñ gürk-i ecel ketfine bindi urdı çeng
Mürveş eyler za'îf olsa eger şîr ü peleng
Ĥamza vü Daĥĥâk n'oldı yâ kıamı Hüşeng ü Şeng
Keykubâd'un bâda virdi başın aldı bî-direng
Oldı çün mesken ten-i 'üryânuña tâbüt-ı teng
Âh sultân Muştafâ eyvâh sultân Muştafâ
7

Ĥasbiyâ çün 'aksine döndi sipihr-i ser-nigün
Ejdehâ olsañ ider dest-i ecel baĝruñı ĥün
Kime tîr urşa kıılır kıavs-i kazâ zâr u zebün
Ĥaĥ kelâmu'l-lâhda buyurdu lâ-yeste'ĥirün
Lâ-yemütün yazılmışdur verâ'ü'l-mü'minün
Kimseye bâķî degül fâni-durur dünyâ-yı dün
Devletinüñ evveli devletdür aña âĥirün
Muştafâ şer'in kıoma elden odur dîne sütün
Raĥmetu'l-lâhi 'aleyh innâ ileyhi râci'un
Âh sultân Muştafâ eyvâh sultân Muştafâ

(Mecmua, vr.21a-22b)

B. Metnin Nesre Çevirisi

1.bend: Sultan Mustafa mutluluk ülkesinin şahı, saltanat göğünün ayıdır. O, Allah yolunda savaşanlar için mutluluk isteyen, duruş ve vakarıyla dergâhın övünçü, Allah'ın sevgili kullarının bahtiyar kabul ettiği ve kutlu gördüğü; yücelik ve makam nişanlarına ulaşmış biridir. Allah yolunda kurban olan Sultan Mustafa'nın gezinti yeri Allah'ın cenneti olsun. Hüküm Allah'ındır ifadesini okurum. Âh sultan Mustafa'ya, yazık Sultan Mustafa'ya!

2.Bend: Sultan Mustafa'nın ansızın ölüm haberini işiten tüm insanlar ağladı; hayır hayır, yalnızca insan değil; tüm yaratılmışlar birden ağladı. Okyanuslar başlarını taşlara vurarak ağladı; gök gürültüsü inledi, yıldırım yandı, yağmur ise ağladı. Bu durum için inanan inanmayan Sultan Mustafa'ya acıyıp birlikte ağladı. Felek yas tuttu, feryat u figan gökleri kapladı; gökteki şafak kan ağladı. Haberi işiten devlet ileri gelenleri gözyaşı döktü. Bu haber göğe çıkararak Zühal gezegenini ağlattı. İnemeler dünyaya yayılınca ağlatan ve yakan bile ağladı. Ah Sultan Mustafa'ya, yazık Sultan Mustafa'ya!

3.Bend: Bahçelerin benzi sararak sonbahar yaprakları döküldü, bir çok ocak karalar giyip suya gark oldu. Sultan Mustafa'ya tutkun olanlar derde düştü, bu dertle karalar kararsız olup ağladı, sağlıklı olanlar hasta oldu. Taşlar tahammül etmez, dağların ise bu ağırlığı taşımaya gücü yok. Dağlar yas tutar, ırmaklar kanlı yaş döker; dağlarda laleler de göğüslerini dağladılar. Çadırlar, otağlar yakasını yırtıp, yakınıp sızlandı. Âh sultan Mustafa'ya, âh Sultan Mustafa'ya, yazık Sultan Mustafa'ya!

4.Bend: Bu kadar üne kavuşmuş o çok yiğit, temiz yaradılışlı, heybet sahibi mümin şehzade nerede? Şehzade Mustafa zamanının eşsizi, Hz. Süleyman ve İskender benzeri, hükümdarların şahı, yiğit ve cesurdu. Ar'ar ağacı Şehzade'nin boyunun uzunluğu karşısında utanırken, sert ecel rüzgârının fırtınası onu devirerek yerle bir etti. Özlemler, yazıklar, eyvahlar olsun! Hey yardım edin! Şu gül yanak toprağa düşerek yılan ve karıncaların gıdası oldu. Ey Allah'ım! O'nun mekânı ve memleketi cennet bahçesi olsun. Âh sultan Mustafa'ya, âh Sultan Mustafa'ya, yazık Sultan Mustafa'ya!

5.Bend: Dünya mülküne rağbet etme, dünya mülkünü fazla isteme; dünya mülkünü istediğin zaman da onu cennete vesile kılacak şekilde arzula. Gayret et varlık topluluğunu seç din kapısında gerekli olan edeptir. Allah'ın katında süs ve altının ne olduğunu kimse bilemez. Onun katında zerre kadar altın hesaplanır şan ve asalet utanılacak bir özelliktir. Allah'ın katında sevilen insanla soylu birdir. Mezarın gece gündüz Peygamberimizin nuruyla aydınlansın. Ey Allah'ım kullarına rahmet et, gazap eyleme! Âh sultan Mustafa'ya, âh Sultan Mustafa'ya, yazık Sultan Mustafa'ya!

6.Bend: Ey nice başkaldıranların tacını ellerinden alan ikiyüzlü felek! Her şeye kudreti yeten Cenab-ı Hak dünya askerini savaşmadan karışıklık çıkarmadan ortadan kaldırırsa. Sana şan ve şöhret gerekse akıllı ol gafil olma! İçi doldurulmuş yatak

ve yastık edinen baş koymadı taşa. Her kimin omuzuna ecel kurdu binip pençe vurduysa o aslan ve kaplan da olsa karınca gibi zayıftır. Bir düşün Hz. Hamza ve Dahhak'a ne oldu? Nerede Huşeng ve Şeng? Keykubat'ın bile başını zaman, nasıl alıp götürdü? Dar tabut çıplak tenine mesken oldu. Âh sultan Mustafa'ya, âh Sultan Mustafa'ya, yazık Sultan Mustafa'ya!

7.Bend: Ey Hasbî! Başağı duran felek tersine döndü. Ejderha da olsun ecel eli bağrını kana bular. Kaza yayı kime ok atarsa onu zayıf ve dermansız yapar. Hak Kur'an-ı Kerim'de "ecelleri geldiği zaman onlar ne bir saat ileri ne bir saat geri kalabilirler ne de öne geçebilirler" buyuruyor. Müminlerin günahlardan sakınanı ölümsüzlüğü bulmuştur. Devletinin başlangıcı ve sonu ona devlettir. Peygamberimizin şeriatını elden bırakma o dinin direğidir. Allah'ın rahmeti üzerine olsun. Muhakkak ki zamanı geldiğinde Ona döndürüleceğiz. Âh sultan Mustafa'ya, âh Sultan Mustafa'ya, yazık Sultan Mustafa'ya!

C. Şekilsel Özellikler

Hasbî'nin mersiyesi vezin olarak Türk edebiyatında en çok kullanılan vezin olan remel bahrinden Fâilâtün Fâilâtün Fâilâtün Fâilün ile yazılmıştır. Nazım şekli yedi bendlik muaşşer-i mütekerrirdir. Bendlerin kafiyesini şu şekilde verebiliriz:

- 1.Bend: Sultân Mustafâ redif âh zengin kafiye
- 2.Bend: ağladı redif ân zengin kafiye
- 3.Bend: lar redif ağ tam kafiye
- 4.Bend: redif yok âr zengin kafiye
5. Bend: redif yok eb tam kafiye
- 6.Bend: redif yok eng zengin kafiye
- 7.Bend: redif yok ûn zengin kafiye

Görüldüğü gibi mersiyeenin üç bendi redifli diğer bendleri redifsiz ve kafiyeler ise zengin kafiye ağırlıklıdır. Şiirin hem mütekerrir hem de zengin kafiye ağırlıklı olması şiirin ahenk yönüne katkı sağlamaktadır.

Ç. Kısa Muhteva Değerlendirmesi

Mersiyeenin ilk bendinde Şehzade Mustafa çeşitli sıfatlarla övülüyor. İkinci bend onun vefatının tüm âlem tarafından üzüntüyle karşılandığını ifade ediyor.3.bendde Şehzâde Mustafâ'nın vefat yasını tüm varlığın tuttuğu vurgulanıyor. 4.bend, dünyanın geçiciliğini Şehzâde Mustafa üzerinden veriyor. Şehzâde bu kadar şöhret sahibi birçok güzel özelliklere ve güce sahipken dünyada kalamamıştır. Bu ibret alınacak bir durumdur.5. bölümde dünyanın faniliğinden bahsedilip dua talep ediliyor.6.bölüm dünya işlerinden dolayı gaflete dalmamak gerektiği dile getiriliyor.7. bend ise son bend olup ölümün herkese ulaştığı gerçekliğinden hareket ederek Hz.Peygamber yoluna sarılmanın doğru bir tavır olacağı anlatılıyor.

Muhteva yapısını kısaca ifade ettiğimiz mersiyede Şehzade Mustafa'nın vefatının meydana getirdiği üzüntü verilmiş;ama idamin sorumlularına yönelik herhangi bir eleştiriye rastlanmamıştır.

D. Edebi Sanatlar

1.bend: İlk bendin ilk mısralarında açık bir paralelizm görülmektedir:

Şol sa'âdet milketinde şâh sultân Muştafâ

Şol sipihr-i saltanatda mâh sultân Muştafâ

Şol ğazâ ehline devlet-ıh'âh sultân Muştafâ

Bunun dışında birinci bend boyunca tensîkü's-sıfat(sürekli niteleme)sanatı dik-kati çekmektedir. Zira Şehzade Mustafa'nın sıfatları birinci bend boyunca dile getirilmiş. Bu da şiire eda ve ahenk sağlamaktadır. Ayrıca iç kafiye ve redif kullanımı da bendin ahengini artırmaktadır.

Mukbil ve makbûl kelimeleri arasında iştikak sanatı vardır. Saltanat göğe ve Sultan Mustafa da aya benzetilmiştir.

2.Bend: Taşların başını dövmesi, okyanusun ağlaması, gökyüzünün inlemesi, şimşegin yanması, yağmurun ağlaması, şafağın kan ağlaması ve gökyüzünün göz-yışı dökmesi hem teşhis hem de kapalı istiare sanatlarını verir. Aşağıdaki mısralarda ise rücu sanatı mevcuttur:

İşidüp nâgeh vefâtuñ cümle insân ağladı

Hey ne insân cümle maḥlûkât yeksân ağladı

Kafir ve müslüman kelimeleri arasında tezat; ra'd ,berk ve bârân kelimeleri arasında tenasüb sanatı vardır.

3.Bend: Sonbahar yapraklarının dökülüp bahçelerin yüzünün sararması ocakların karalar giyip suya gark olmasının sebebi Şehzade Mustafa'nın ölüm haberi. Bu açıdan bir hüsn-i talil sanatı bulunmaktadır. Sayru sağ kelimeleri arasında tezat; dökülmek, sonbahar, yaprak, bahçe kelimeleri arasında ise tenasüb sanatı vardır. Bendde, bahçelerin benzinin saraması, taşların dövünmesi dağların takat getirememesi, matem tutması, ırmakların kanlı yaşlar dökmesi, çadırların, otağların yakalarını parçalamaları, lalelerin bağrırlarını dağlamaları teşhis ve kapalı istiare sanatlarını bize verir.

4.Bend: Şair, 'Hasretâ hayfâ dirîğâ hey meded şol gül-'izâr' mısraında nidâ sanatı yaparken yanağı güle cenneti bahçeye, eceli sert rüzgara benzetmiş. Ar'ar ağacının utanması teşhis ve kapalı istiare sanatını doğurmuş. Yine Hasbî yâ Rab ifadesiyle nidâ sanatı yapmış. Ayrıca 'Pür-şecâ'at pāk-meşreb mü'min-i şâhib-vaḳâr' mısraında tensîkü's-sıfat bulunmaktadır. Hz.Süleyman, İskender, Dârâb isimleri telmih sanatı çerçevesinde nakledilmiştir.

5.Bend:Bâb-ı din tamlamasında teşbih, yâ İlâhi ifadesinde nidâ, rûz u şeb ve rahmet gazap kelimeleri arasında tezat sanatı vardır.

6.Bend: Leşker-i dünyâ, gürk-i ecel tamlamaları ve mûrveş(karınca gibi) kelimesinde teşbih sanatı bulunmaktadır. Hz.Hamza Dahhak, Huşeng Şeng, Keykubâd isimleri telmih sanatını vermektedir. Gürk, şîr, peleng, mûr kelimeleri arasında tenasüb sanatı; gafil olma âkil ol arasında tezat sanatı vardır.

7.Bend: Hasbiyâ ifadesinde nidâ sanatı kavs-i kazâ, dest-i ecel tamlamalarında teşbih sanatı vardır. Evvel âhir kelimelerinde tezat bulunmaktadır. lâ-yeste'hirûn Kur'an-ı Kerim'in Nahl suresi 16.ayet ve innâ ileyhi râci'un ifadesi ise Bakara sûresi 156.ayetten iktibas edilmiştir.

D. Dil Özellikleri

1.Yapım Ekleri

Fiilden Fiil Yapan Ekler

-d-

şarar-d-ur: dökülüp berg-i huzân beñzin şarardur bağlar(3-1)

-l-

dök-ül-üp: dökülüp berg-i huzân beñzin şarardur bağlar(3-1)

yaz-ıl-mışdur: lâ-yemûtün yazılmışdur verâ'ü'l-mü'minûn (7-5)

-mA-

döy-me-z, getür-me-z: taşlar döymez buña tākāt getürmez taşlar(3-5)

ķıl-ma: yā ilāhī rahmet eyle ķullara ķılma ğaźab (5-9)

ol-ma: ğāfil olma 'āķil ol saña gerekse nām u neng(6-3)

-n-

boya-n-dı: göge boyandı felek gökde şafaķ ķan ağladı(2-6)

İsimden Fiil Yapan Ekler

+ar-

şarı+ar-: dökülüp berg-i huzân beñzin şarardur bağlar(3-1)

c

.Fiilden İsim Yapan Ekler

-(y)An

kap-an: ey niçe serkeşlerüñ tâcın kapan çarh-ı dü reng(6-1)

eyle-yen: pister-i âgende bālîn eyleyen bulmadı seng (6-4)

-dİkda

Ol-dıkdā: istimā' oldıkdā cümle 'ayn-ı a'yân ağladı(2-7)

-ken

i-ken: serv-i 'ar'ar olmış-iken kâmetinden şermsâr(4-5)

-Up

işid-üp: işidüp nâgeh vefâtuñ cümle insân ağladı(2-1)

dög-üp: taşlara başın dögüp deryâ-yı 'ummân ağladı(2-3)

2. İsim Çekim Ekleri

a.Yükleme hali eki : +(y)I, +n

baş+n: taşlara başın dögüp deryâ-yı 'ummân ağladı(2-3)

tacı+n: ey niçe serkeşlerüñ tâcın kapan çarh-ı dü reng(6-1)

yasağ+ı: bu yasağı gördi mâtem yâs ider yaş ağlar (3-6)

an+ı: eyler-iseñ anı kııl kim cennete ola sebep(5-2)

dünya+yı: leşker-i dünyâyı kâdir kırsa bî-âşüb u ceng(6-1)

b.Yönelme hali eki : +(y)A

Sañ+a: gâfil olma 'âkıl ol saña gerekse nâm u neng(6-3)

toprağ+a: toprağa düşdi olup cismi gıdâ-yı mür u mâr(4-8)

şu+ya: kara geydi şuya garğ oldı niçe ocağlar (3-2)

c.Bulunma hali eki : +dA

gök+de: göge boyandı felek gökde şafağ kan ağladı(2-6)

tağlar+da: tağlarda lâleler bağrında yakdı dâğlar(3-8)

kelāmullâh+da: hağ kelâmu'l-lâhda buyurdu lâ-yeste'hirün (7-4)

ç.Ayrılma hali eki :+dAn

ecel+den: şarşar-ı bād-ı ecelden düşdi oldı hāksār(4-6)

kāmetin+den: serv-i ‘ar’ar olmuş-iken kāmetinden şermsār(4-5)

el+den: muşafā şer’in koma elden odur dīne sūtün (7-8)

d.Vasıta hali eki: +IA (y)IA

şevketi+yle: şevketiyle mefhar-ı dergāh sultān Muşafā(1-4)

nūrı-la: muşafā nūrı-la pür olsun mezāruñ rüz u şeb(5-8)

e.Eşitlik hali eki: +CA

ni+çe: kara geydi şuya garğ oldı niçe ocağlar(3-2)

bu+n+ca: kanı şol şehzāde kim bulmuşdı bunca iştihar(4-1)

ni+çe: ey niçe serkeşleruñ tācın kapan çarğ-ı dü reng (6-1)

f.Çokluk hali eki: +IAr

taş+lar +a: taşlara başın dögüp deryā-yı ‘ummān ağladı(2-3)

ğara+lar: bī-ğarār oldı bu derdile qaralar ağlar (3-3)

mübtelā+lar, şağ+lar: derde düşdi mübtelālar şayru oldı şağlar(3-4)

tağ+lar, ırmağ+lar: tağlar mātem tutar kan yaş döker ırmağlar (3-7)

tağ+lar+da, lāle+ler: tağlarda lāleler bağrında yakdı dāğlar(3-8)

g.İlgi hali eki: (n)Uñ

kim+uñ: her kimuñ gürk-i ecel ketifine bindi urdı çeng (6-5)

keyğubād+uñ: keyğubād’uñ bāda virdi başın aldı bī-direng (6-8)

devleti+nüñ: devletinuñ evveli devletdür aña āğırün (7-7)

3.İyelik Ekleri

a.II. teklik iyelik eki: +Uñ

vefat+uñ: işidüp nāgeh vefātuñ cümle insān ağladı (2-1)

mezar+uñ: muşafā nūrı-la pür olsun mezāruñ rüz u şeb (5-8)

‘uryān+uñ+a: oldı çün mesken ten-i ‘üryānuña tābūt-ı teng (6-9)

b.III. teklik iyelik eki: (s)I

milket+i: şol sa'âdet milketinde şâh sultân Muştafâ (1-1)

ehl+i: şol ğazâ ehline devlet-h'vâh sultân Muştafâ (1-3)

yaqa+sı+n: yaqasın çâķ eyleyüpdür ğaymeler otağlar (3-9)

4.Kelime Grupları**a.İsim Tamlamaları****Belirtisiz isim tamlaması**

ğazâ ehl+i: şol ğazâ ehline devlet-h'vâh sultân Muştafâ (1-2)

sa'âdet milket+i: Şol sa'âdet milketinde şâh sultân Muştafâ (1-1)

Farsça isim tamlaması

Sipihr-i salţanat: şol sipihr-i salţanatda mâh sultân Muştafâ (1-2)

deryâ-yı 'ummân: taşlara başın döğüp deryâ-yı 'ummân ağladı (2-3)

ķavs-i ķazâ: kime tîr urisa ķılur ķavs-i ķazâ zâr u zebûn (7-3)

Arapça İsim tamlaması

fî-sebîli'l-lâh: oldı ķurbân fî-sebîli'l-lâh sultân Muştafâ (1-7)

verâ'ü'l-mü'minûn: lâ-yemûtûn yazılmışdur verâ'ü'l-mü'minûn (7-5)

raĥmetu'l-lâhi 'aleyh: Raĥmetu'l-lâhi 'aleyh innâ ileyhi râci'un (7-9)

b.Bağlama Grubu

u, vü bağlaçlarıyla:

giryân u süzân: çarĥa girdi nâleler giryân u süzân ağladı (2-9)

ĥamzâ vü daĥĥâķ: Ħamza vü Daĥĥâķ n'oldı yâ ķanı Hüşeng ü Şeng (6-7)

yâ: Ħamza vü Daĥĥâķ n'oldı yâ ķanı Hüşeng ü Şeng (6-7)

çün: Ħasbiyâ çün 'aksine döndi sipihr-i ser-nigûn (7-1)

5.Ek Fiil (Cevheri fiil, ihtimali kuvvetlendirme)

durur, dur:

Kimseye bâkî degül fâni-durur dünyâ-yı dün (7-6)

Muştafâ şer' in koma elden odur dîne sütün (7-8)

6.Zaman ekleri

a.Geniş zaman eki: -r, -z

Geniş zaman ekinin I. Teklik şahıs ekiyle kullanımı:

okı+r+am: okıram el- hükümü'llâh âh sultân Muştafâ (1-9)

Geniş zamanın III. Teklik şahıs ekiyle kullanımı:

Dökülüp berg-i hâzân beñzin şarardur bâğlar(3-1)

Bu yasağı gördi mâtem yâs ider yaş ağlar (3-6)

Geniş zamanın olumsuzluk ekiyle kullanımı:-mA-z

Ŧaşlar döy-mez buña Ŧâkat getir-mez Ŧağlar(3-5)

Kimse bil-mez cânib-i Hâk'da nedür zîb ü zeheb (5-5)

b.Görülen Geçmiş zaman eki: -dI

İşidüp nâgeh vefâtuñ cümle insân ağladı(2-1)

Hey ne insân cümle mañlûkât yeksân ağladı(2-2)

'Arşa çıkdı bu haber eyvân-ı keyvân ağladı(2-8)

Öğrenilen geçmiş zamanın hikâyesi: -mİşdI

Ŧanı şol şehzâde kim bulmışdı bunca iştihar(4-1)

7.Tasarlama Ekleri

a.İstek eki: -A

Ravza-i cennet ola yâ Rab aña dâr u diyar(4-9)

b.Şart eki: -sA

Leşker-i dünyâyı kâdir kırsa bî-âşüb u ceng(6-2)

Ġâfil olma 'âkıl ol saña gerekse nâm u neng(6-3)

Kime tîr ursa kıllur kavş-i kazâ zâr u zebun(7-3)

c.Emir eki

Emir ekinin II. teklik şahıs ekiyle kullanımı: -

Cehd kıll cem'iyet-i cismâni-yi kıll müntahâb (5-3)

Emir ekinin II. teklik şahıs ekiyle kullanımı: -mA-

Rağbet itme mülk-i dünyâya iñen kıllma taleb(5-1)

8.İşaret Sıfatları

şol: şol sa'âdet milketinde şâh sultân Muştafâ (1-1)

şol: kâni şol şehzâde kim bulmuşdı bunca iştihar(4-1)

bu: acıdı bu hâl-içün kâfir müselmân ağladı(2-5)

bu: bu yasağı gördi mâtem yâs ider yaş ağlar(3-6)

9.Belgisiz Sıfat

cümle: İşidüp nâgeh vefâtuñ cümle insân ağladı (2-1)

Hey ne insân cümle maḥlûkât yeksân ağladı(2-2)

İstimâ' oldıkdâ cümle 'ayn-ı a'yân ağladı(2-7)

niçe: Kara geydi şuya ğarḳ oldı niçe ocağlar(3-2)

Ey niçe serkeşlerüñ tâcın kapan çarḳ-ı dü reng(6-1)

10.Zarflar

a. Miktar zarfı

deñlü: Zerre deñlü zer hisâb olur hicâb olur ḥeseb (5-6)

iñen: Rağbet itme mülk-i dünyâya iñen kıllma taleb (5-1)

b. Zaman zarfları

nâgeh: İşidüp nâgeh vefâtuñ cümle insân ağladı (2-1)

rüz u şeb: Muştafâ nûrı-la pür olsun mezâruñ rüz u şeb (5-8)

11.Zamirler

İşaret zamirleri

buña: taşlar döymeز buña tākāt getürmez taşlar (3-5)

Şahıs zamirleri

aña: ravza-i cennet ola yā Rab aña dār u diyar (4-9)

saña: gāfil olma ‘ākil ol saña gerekse nām u neng (6-3)

o: Muştafā şer‘in koma elden odur dīne sūtün (7-8)

Soru zamiri

kanı: Hāmza vü Daḥḥāk n’oldı yā kanı Hüşeng ü Şeng (6-7)

ne: Kimse bilmez cānib-i Haḳ‘da nedür zīb ü zeheb(5-5)

kim: Kānı şol şehzāde kim bulmuşdı bunca iştihar (4-1)

ç. Belgisiz Zamir

kimse: kimseye bākī degül fāni-durur dünyā-yı dün (7-6)

her kim: Her kimün gürk-i ecel ketifine bindi urdı çeng (6-5)

12.Edatlar

a.Ünlem edatları

ā: Hāretā ḥayfā dirīgā hey meded şol gül-‘izār (4-7)

āh: Āh sultān Muştafā eyvāh sultān Muştafā (3-10)

ey: ey niçe serkeşlerün tācın kapan çarḥ-ı dü reng(6-1)

hey: hey ne insān cümle maḥlūḳāt yeksān ağladı(2-2)

yā: yā ilāhī raḥmet eyle kullara kılma gāzab (5-9)

b.Şart edatı

eger: mürveş eyler za‘īf olsa eger şīr ü peleng(6-6)

KILIÇ, Filiz,(2010),Âşık Çelebi, Meşâ'irü's-Şuarâ(İnceleme-Metin),İstanbul: İstanbul Araştırmaları Enstitüsü Yayınları.

KÖKSAL, Fatih, (2013),Hasbî,[http:// www.turkedebiyatilisimlersozlugu.com/index.php?sayfa=detay detay : 368](http://www.turkedebiyatilisimlersozlugu.com/index.php?sayfa=detay%20detay%20%3A%20368) (erişim tarihi 15.12.2016).

KURNAZ, Cemal ve Mustafa TATÇI,(2001), **Tuhfe-i Nâilî**, Ankara: Bizim Büro Yayınları.

MECMUA, **Berlin Alman Milli Kütüphanesi**, Ms.or.oct.3058.

MERMER, Ahmet ve Neslihan KOÇ KESKİN,(2016),**Eski Türk Edebiyatı Terimleri Sözlüğü**, Ankara: Akçağ Yayınları.

ZAVOTÇU, Gencay,(2007), “Bir Ölümün Yankıları ve Yahyâ Bey Mersiyesi”, **A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, 33 :69-80.

Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 05.03.2016
Yayın Kabul Tarihi: 10.12.2016

Deyimler Bağlamında Türk ve Alman Aile Hayatı

Turkish And German Family Life In The Context Of Deeds

Doç. Dr. Muhammet KOÇAK *
Dr. Yılmaz YEŞİL **

Öz :

Milletlerin tarihi kadar eski olan dil, toplumların kültür hazinelerini barındıran ve taşıyan bir araç olarak da düşünülebilir. İnsan hayatında değer verdiği, önem atfettiği ya da uzak durup men ettiği bütün keskin hatlar milletlerin kelime dağarcıklarında yer bulmuştur. Bu bakımdan değerlendirdiğimizde aile hayatının önemli görülen tarafları da dil de temsil edilme noktasında imkân bulmuştur. Duruma göre ve mecazlı ifadeler içeren deyimler de bazen farklı sözcüklerle veya doğrudan aile hayatını anlatabilmektedir. Bu çalışmada Türk ve Alman aile hayatının deyimlere yansıyan kısmı değerlendirilmiş, aile ile ilişkili deyimlerin tespiti yapılarak ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Türk, Alman, Aile hayatı, deyim, kültür

Abstract:

Language, as old as the history of nations, can also be thought of as a means of carrying and carrying the cultural treasures of societies. All the sharp lines that people value, attach importance to, or keep away from, are found in the vocabulary of nations. In this respect, the important aspects of family life were also found at the point of representing the language. According to the situation and the phrases containing metaphorical expressions, sometimes they can tell different words or directly family life. In this study, the part of the Turkish and German family life

* Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Almanca Eğitimi Bölümü muahmmetkocak@hotmail.com

** Gazi Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, yilmazyesil66@gmail.com

reflected in the words was evaluated and tried to be revealed by determining the statements related to the family.

Keywords: Turkish, German, Family life, idioms, culture

Giriş

Bilindiği gibi millet kavramının tarifini teşkil eden unsurlar arasında anlaşmalar sistemi olan dilin önemi büyüktür. İnsanlar dil aracılığıyla birbirleriyle anlaşır, dertlerini, sıkıntılarını, isteklerini dil aracılığıyla iletirler. Ayrıca bu dil toplumların kültürel birikimlerini ve beklentilerini de yansıttığı için bünyesinde barındırdığı sözcük ve söz öbeklerinden yola çıkarak toplumun kültürü ve yaşam biçimi hakkında bilgi sahibi de olunabilir. Bunun en açık örneği Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılan Divan-ı Lügati't Türk de yer alan sözcüklerden ve onların açıklamalarından yola çıkarak milletimizin geçmişi hakkında pek çok bilgiye ulaşabilmemizdir. Bu çalışmamızda bunun farklı bir denemesini de Türk ve Alman deyimleri üzerinden yaparak birinci dünya savaşında müttefik olan, daha sonra Türklerin ciddi olarak göç ettiği iki farklı ülkede yaşayan toplumların kültürlerini karşılaştırmak istedik.

Kişiler, iletişimlerini sağlarken mesajlarını daha etkili kılmak için bir takım mecazlı söz öbeklerinden yararlanırlar. İşte bu söz öbeklerinin içinde deyimlerin önemli bir yeri vardır. Toplumlar hayatlarının her alanında anlatımı daha etkili kılmak için deyimlerden yararlanır. Deyimler; nasıl oluştuğu çoğu zaman unutulmuş, bazen çıkış noktasından çok farklı konularda ve manalarda kullanılan söz öbekleridir. Deyimlerin oluşmasında; günlük yaşantıların, mesleklerin, fıkraların ve halk inançlarının önemli bir etkisi vardır. Bütün milletlerde olduğu gibi Türk ve Alman milletlerinin deyimlerinde de bu kültür dokuları yerini almıştır.

En az iki sözcüğün gerçek anlamının dışında kullanılmasıyla oluşan söz öbeğine deyim denir. Bu kavram Fransızca'da locution; İngilizcede locution, idiom, formula expression; Almancada ise Ausdruck, Redensart; Rusçada frazeologizm, obraznoye, virajeniye kelimelerinin karşılığıdır. (Gerhard 1997: 669)

Deyim kavramı Osmanlı Türkçesi'nde darbimesel, tabir ve ıstılah kelimeleri ile karşılanmıştır. Cumhuriyet döneminde ise tabir uzun süre kullanılmış ve daha sonra deyim kelimesi Türk Dili Araştırma Kurumu tarafından 1935 yılında İstanbul'da bastırılarak dağıtılan Osmanlıcadan Türkçeye Cep Kılavuzu'nda tabir = terme, karşılığı olarak teklif edilmiş ve zamanla tutmuştur. (Osmanlıcadan Türkçeye Cep Kılavuzu 1935: 303) Daha sonraki yıllarda bu konuda eser hazırlayan, derleme ve inceleme yapan Mustafa Nihat Özön, M. Şakir Ülkütaşır gibi yazarlar "tabir" kelimesini kullanmışlardır.

Bugün Türk lehçelerinin bazılarında deyim yerine şu kelimeler kullanılmaktadır: Azerbaycan Türkçesi, frazeologiya; sabit söz birleşmesi; Gagauz Türkçesi, bölünmez laf birleşmesi / frazeologizma; Başkurt Türkçesi, frazeologizm; Kazak

Türkçesi, turaktı tirkes / frazeologizm / ayşıktı söz uramı / beyneli söz tirkesi; Kırgız Türkçesi, turuktü söz aykaşı / frazeologizm / körköm süylöm; Özbek Türkçesi, ibara / frazeologik birlik; Tatar Türkçesi, frazeologizm / obrazlı tağbir; Türkmen Türkçesi, frazeologizm / durnuklı söz düzümleri; Uygur Türkçesi, turaklık ibarâ / frazeologizm / idiom. (Türk Lehçeleri Sözlüğü I 1991: 7, Naskali 1997: 32)

Deyim kelimesi çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Deyim sözlüklerinin önsözlerinde genellikle yazarlar tarafından verilen tanımlar bulunmaktadır. Bununla birlikte kimilerinde hiç bir tanım yoktur. Bunların dışında farklı ansiklopedi, sözlük ve kimi bilimsel makalelerde de deyim kavramı tanımlanmıştır.

Türkçe Sözlükte deyim: “Genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, ilgi çekici bir anlam taşıyan kalıplaşmış anlatım, tabir” olarak tanımlanmaktadır. (Türkçe Sözlük, I 1988: 368) Berke Vardar’ın yönetiminde hazırlanan “Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü” deyim; “Bir tür sözlüksel birim oluşturan anlambilim toplama; genellikle öz anlamından az çok ayrı bir anlam içeren kalıplaşmış söz” olarak tanımlanmakta ve örnek olarak “küplere binmek” deyimini vermektedir. (Vardar 1988: 74)

Zeynep Korkmaz ise “Gramer Terimleri Sözlüğü”nde deyim için şu tanımlı vermektedir: “Gerçek anlamından farklı bir anlam taşıyan ve çekici bir anlatım özelliğine sahip olan kelime öbeği: abayı yakmak, aşığından almak, bağına taş basmak, buluttan nem kapmak, çileden çıkmak, dalga geçmek, el ele vermek, karşı gelmek, mercimeği fırına vermek, nalları dikmek, saman altından su yürütmek, üç buçuk atmak, yasak savmak, yüz göz olmak, zılgıt vermek.” (Korkmaz 1992: 43)

Deyimler üzerine yaptığı çalışmalarıyla tanınan Ömer Asım Aksoy, deyim tanımını: “Çekici bir anlatım özelliği taşıyan ve çoğunun gerçek anlamından ayrı bir anlamı bulunan kalıplaşmış sözcük toplulukları” olarak yapmıştır. (Aksoy 1984: 49) Feridun Fazıl Tülbentçi, “Türk Atasözleri ve Deyimleri” adlı eserinde deyimlerin atasözünden farkını izah ederken şu bilgileri verir: “Her ne kadar kesin bir hüküm ifade etmez ise de atasözü değerinde ve ondan daha fazla söylenen sözler vardır ki, bunlara da tâbir ve deyim diyoruz.” (Tülbentçi, 1977: 6)

Doğan Aksan, deyim, “Belli bir kavramı, belli bir duygu ya da durumu dile getirmek için birden çok sözcüğün bir arada, seyrek olarak da tek bir sözcüğün yan anlamında kullanılmasıyla oluşan sözdür” diye açıklamaktadır. (Aksan 1982: 4) Ali Püsküllüoğlu, “Türkçe Deyimler Sözlüğü” adlı eserinde deyim: “Anlatıma akıcılık, çekicilik katan çoğunun gerçek anlamından ayrı bir anlamı bulunan genellikle de birden çok sözcüklü dil ögesi, kalıplaşmış sözcük topluluğu” olarak tanımlamıştır. (Püsküllüoğlu 1995: 7)

Şükrü Elçin ise “Halk Edebiyatına Giriş” adlı eserinde şu tanımlı vermektedir: “Deyimler (tâbirler) asıl anlamlarından uzaklaşarak yeni kavramlar meydana getiren kalıplaşmış sözlerdir. İki veya daha çok kelimedenden kurulu bir çeşit dil ifâdesi olan bu sözler, duygu ve düşüncelerimizi, dikkati çekecek biçimde anlatan isim, sıfat, zarf, basit ve birleşik fiil görünüşlü gramer unsurlarıdır.” (Elçin, 1986: 642) Nurettin

Koç ise deyim için: “Genellikle gerçek anlamı dışına kayan kalıplaşmış söze deyim denir.” demektedir. (Koç 1996: 410)

Yukarıdaki deyim tanımlarının hepsinde ortak olan özellik, deyimın gerçek anlamını dışında kullanılan en az iki sözcükten oluştuğudur. Buradan hareketle deyim, gerçek anlamı dışında kullanılan en az iki sözcüğün bir araya gelerek oluşturduğu dil birlikleridir diyebiliriz.

Aile; kan, cinsel ilişki ya da yasal bağlarla birbirine bağlı olan insanlardan oluşmuş, mahrem ilişkilerle örülü bir gruptur. Aile zaman içinde değişikliklere uğramayı ve ayakta kalmayı başarabilmiş çok esnek bir sosyal birimdir. Günümüzde aileler üzerine pek çok çalışma ve araştırma yapılmaktadır. Aile sosyolojisi ailelerin durumunu ve geçmişten günümüze değişimlerini; evlilikten yaşlanmaya kadar ki serüvenlerini incelemektedir. (Marshall 1999: 7-9.) Toplumun içinde yaşayan ve toplumun dilini kullanan aileler kendileri ile ilgili pek çok hususu dile yansıtmıştır. Biz de bu iki dilde aile ile ilgili deyimleri bulup, bunlar üzerinde Türk ve Alman aile kültürü hakkında mukayese yapacağız.

Öncelikle yapmış olduğumuz taramalarda tespit ettiğimiz aile veya aile kurumunu ilgilendiren Alman ve Türk deyimlerini sırasıyla vermek istiyoruz.

Alman halk kültüründe aile ile ilgili deyimler:¹ (www.redensarten-index.de : 13.02.2016)

- 1- In der Familie liegen: Aileden gelmek, aileden kaynaklanmak.
- 2- Im Schoß der Familie: Aile arasında kalmak, dışarıya yansıtılmamak.
- 3- Das schwarze Schaf der Familie sein: Aile içerisindeki istenmeyen kişi olmak.
- 4- Bei Mutter Grün sein: Dışarıda, doğada olmak.
- 5- Bei Mutter Natur sein. Doğada olmak
- 6- Wie eine Mutter ohne Brust sein: Şefkatli, anaç olmak.
- 7- Ganz der Vater / die Mutter sein. Tıpa tıp babaya / anneye benzemek.
- 8- Wie die Mutter, so die Tochter: Anasına bak, kızını al deyiminin karşılığı.
- 9- Vater Staat: Baba vatan (Türkçedeki ana vatanın karşılığı).
- 10- Wie der Vater, so der Sohn: Baba nasılsa, oğlu da öyledir.
- 11- Unter Brüdern: İyi arkadaşlar arasında (Buradaki kardeş sözcüğü, arkadaş olarak aktarılmaktadır)
- 12- In der Familie bleiben: Aile içerisinde kalmak, dışarıya yansıtılmamak.
- 13- In den besten Familien vorkommen: Herkesin başına gelebilir (en iyi ailelerin bile başına gelebilir).

¹ Duden-Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten adlı deyim ve atasözü sözlüğü ile www.redensarten-index.de adlı online deyim sözlüğünden sorgulanarak çıkarılmıştır.

14- Der himmlische Vater: Tanrı (Buradaki baba sözcüğü, Tanrı olarak ak-
tarılmaktadır).

Türk kültüründe aile ile ilgili deyimler:² (www.tdk.gov.tr : 10.02.2016)

Bekârlık sultanlıktır: Bekarlığın iyi bir şey olduğunu anlatır.

Bekâr gözü kör gözü: Bekarın gözünün gerçekleri iyi görmediğini anlatır.

Bekârlık maskaralıktır: Bekarlığın kötü bir şey olduğunu anlatır.

Kız beşikte çeyiz sandıkta: Kızın doğumundan itibaren çeyize başlanması ge-
rektiğini ifade eder.

Kadının biri alâ, ikisi belâdır: Tek eşliliği savunur.

Kızı ver, köprü kes: Kızı evlendirdikten sonra az gidip gelmeyi tavsiye eder.

İç güveysi iç ağrısı: İç güveysinin tasvip edilmediğini belirtir.

İç güveysinden hallice. Durumumuz az iyi.

Baba ocağı: Baba evinin önemini belirtir.

Analı kuzu kınalı kuzu: Annesi olan kızların nazlandırıldığını anlatır.

Kız yükü tuz yükü. Kız sahibi olmanın zorluğu anlatılır.

Kız doğuran tez kocar: Kız sahibi olmanın zorluğu anlatılır.

Ev açmak: Ev kurmayı anlatır.

Ev ev dolaşmak: Çok gezmeyi anlatır.

Evlerden ırak (uzak): İstenmeyen kişi veya olay için söylenir.

Karısının üstüne evlenmek: Karısı var iken ikinci defa evlenmeyi anlatır.

Evlere şenlik: Evlerdeki güldürücü ve komik durumlar için kullanılır.

Kırk evin kedisi: Her kapıda gezen kişiler için kullanılır.

Üvey evlat muamelesi yapmak: Dışlamak ifadesidir.

Üvey evlat gibi tutmak (saymak): Horlanmak, haksızlık etmek, iyi davranma-
mak.

Ana baba eline bakmak: Çalışmayıp anne babadan para istemek.

Ana ve babanın verdiği para ile geçinmek: Çalışmayıp anne babadan para is-
temek.

² www.tdk.gov.tr (atasözü ve deyimler bölümünde sorgulanarak çıkarılmıştır.)

Kardeşi olmayan garip olur: Kardeşin önemini anlatır.

Teyze ana yarısıdır: Teyzenin anne gibi önemli olduğunu anlatır.

Amca baba yarısıdır: Amcanın önemini ifade eder.

Sonuç

Öncelikle Türk ve Alman deyimleri her iki toplumun, kültürün bir ürünüdür. Burada tespit edilen bulgular toplumların aile yapılarını tanımamızda bize yardımcı olur; Türk toplumunu ve ailesini birleştiren, bütünleştiren bağları, aynı zamanda bu süreçte ortaya çıkan problemleri bu yolla tespit edebiliriz. Aynı şekilde Alman toplumunun da aileye olan hassasiyetlerini bu deyimlerde görebiliriz. Eldeki deyimler üzerinden yapılan karşılaştırmada Alman toplumu için ailenin önemli olduğu fakat Türk toplumundaki gibi aile ve akrabalık bağlarının ön plana çıkmadığını görmekteyiz.

İkinci olarak, Türk ve Alman deyimleri aynı zamanda aile ve topluma şekil veren unsurlardır. Buradaki tespitlerimiz toplumların sosyal kontrolü, sosyo-kültürel bütünleşmesi konularındaki çalışmalarımızda bize yol gösterebilir.

Bütün bu açıklamalardan sonra Türk ve Alman deyimlerinde ortaya çıkan aile modelini şöyle tespit edebiliriz: Aile anne baba ve çocuklardan meydana gelmektedir. Deyimlerden yola çıkarak yapmış olduğumuz değerlendirmede kadının statüsü Türk toplumunda olması gereken yerde değildir. Fakat Alman toplumunda buna dair belirgin bir ibare bulunmamaktadır. Bununla birlikte Türk toplumunda kadının, ailenin devamında, aile üyelerinin etkileşiminde, kısacası aile içindeki rolü çok önemlidir, bu durum annelik rolü ile ön plana çıkmaktadır. Türk deyimlerinin baba soyuna ve baba otoritesine dayalı, bir aile düzenini, yansıttıklarından, ailede kız çocuğun değeri erkek çocuğa göre farklılık arz etmektedir. Bunun nedeni olarak kız çocuğunun daha narin bir fiziksel; erkek çocuğuna göre daha duygusal bir yapıya sahip olması ve yetiştirme esnasında daha fazla ilgiye ihtiyaç duyması olarak düşünülebilir. Buna karşın Alman toplumunda bu konu üzerinde durulmamıştır. Hem Türk hem de günümüz Alman ailelerinde akrabalar arasındaki ilişkilerin değerlendirildiğinde Türk aile yapısına yönelik teyze ve amcaya yönelik deyimler akrabalık derecesinin birinci derece kan bağı noktasında son derece güçlü olduğunu göstermektedir. Alman aile yapısının ise aile dışından olanlara farklı baktığı değerlendirildiğinde Alman ve Türk toplumunun aile ve akrabalık bağlarına tam örtüşmesine de benzer değerler atfettiği söylenebilir.

Kaynakça

- AKSAN, Doğan (1982), Her Yönüyle Dil 3, TDK Yay., Ankara.
- AKSOY, Ömer Asım (1981), Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü, Cilt: I-II, 3. b., Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.
- AKSOY, Ömer Asım (1984), Atasözleri Sözlüğü, TDK Yay., Ankara.
- ELÇİN, Şükrü (1986), Halk Edebiyatına Giriş, KB Yay., Ankara.
- DROSDOWKI Günther & Stubenrecht Scholze (1992), Duden-Redewendungen und sprichwörtliche redensarten, Dudenverlag, Mannheim.
- KOÇ, Nurettin (1996), Yeni Dilbilgisi, İnkılâp Yay., İstanbul.
- KORKMAZ, Zeynep (1992), Gramer Terimleri Sözlüğü, TDK Yay., Ankara.
- MARSHALL, Gordon (1999); Sosyoloji Sözlüğü, Çev. Osman Akınhay, Derya Kömürcü, Bilim ve Sanat Yay., Ankara.
- NASKALI, Emine Gürsoy (1997), Türk Dünyası Gramer Terimleri Kılavuzu, TDK. Yay., Ankara.
- Osmanlıcadan Türkçeye Cep Kılavuzu (1935), Türk Dili Araştırma Kurumu Yay., Devlet Basımevi, İstanbul.
- PÜSKÜLLÜOĞLU, Ali (1995), Türkçe Deyimler Sözlüğü, Arkadaş Yay., Ankara.
- TÜLBENTÇİ, Feridun Fazıl (1977), Türk Atasözleri ve Deyimleri, İnkılâp ve Aka Kitabevleri, İstanbul.
- Türk Lehçeleri Sözlüğü I (1991), KB Yay., Ankara.
- Türkçe Sözlük, c.I (1988), TDK Yay., Ankara.
- VARDAR Berke (1988), Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, ABC Kitabevi, İstanbul.
- WAHRIG Gerhard (1997), Deutsches Wörterbuch, Bertelsmann Lexikon Verlag, Gütersloh.

Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 26.09.2016
Yayın Kabul Tarihi: 10.12.2016

Çanakkale Savaşları'nın Ulusal ve Uluslararası Sonuçları

National And International Results Of The Canakkale Wars

Dr. Mehibe ŞAHBAZ *

Öz :

Bazı olaylar vardır ki sonuçları milletlerin kaderine tesir edip çağının akışının istikametini değiştirir. Milletlerin tarihlerinde bu olaylar milat kabul edilir. Böyle tarihlerin öncesi ve sonrası arasında muazzam değişimler yaşanmış, o milletin kaderi etkilenmiştir. Bizim Anadolu'da ki tarihimizde de Malazgirt Zaferi'nin yaşandığı 26 Ağustos 1071, İstanbul'un fethi 29 Mayıs 1453, Büyük Taarruz sonrasındaki işgalci Yunan Ordusu'na vurulan en ağır darbe olan Başkomutanlık Meydan Muharebesi'nin 30 Ağustos 1922 "milat" günlere en güzel örneklerdendir. 18 Mart 1915 Çanakkale Deniz Zafer'i de böyle bir gündür. İşte Çanakkale Muharebelerinde bütün dünya milletlerinin açıkça kabul ettiği gibi bir harbin sonucu üzerinde etkili olmuş ve bir milletin alın yazısını değiştirmiştir. Türk tarihi bakımından Çanakkale Muharebeleri büyük bir askerî dehanın idaresinde imanla silahın savaşmasında imanın üstün geldiğinin açıkça göstergesidir.

Anahtar kelimeler: Çanakkale Cephesi, Anadolu, Savaş, Milletler, Değişim.

Abstract:

Some events can change the direction of flow are the results of whether age influences the fate of the nation. These events are considered milestone in the history of the nation. before and after the date of such experienced tremendous changes, it affected the fate of the nation. in our history that our in Anatolia Malazgirt Victory

* Çukurova Üniversitesi, mevhibesavas@gmail.com

experiencing August 26, 1071, the conquest of İstanbul 29 Mayıs 1453 Commander in Chief of the heaviest blows to the invading Greek army after the Great Offensive Battle of the August 30, 1922 "milestone" days at one good example. Canakkale Naval Victory March 18, 1915 is a day like this. That had an effect on the outcome of a war as openly acknowledge that all nations of the world in Canakkale Battles and was taken to change the font of a nation. Faith faith in weapons of war in a major military genius of the administration in terms of Turkish history Çanakkale Battles is an indicator that clearly prevailed.

Keywords: Çanakkale Front, Anatolia, War, Nations Change.

Giriş

Dünyamızda öyle kara parçaları vardır ki, üzerinde “Tarihi durdurmak” bir yana, tarih adeta yarışmıştır. Yerküremizde bu özellikteki coğrafya parçalarının başında geleni hiç şüphesiz Anadolu’dur.

Anadolu’nun bu imtiyazlığı özelliği, öncelikle onun jeo stratejik yapısından kaynaklanıyor. Anadolu Yarımadası, Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarının “düğümlendiği” bir coğrafya parçasıdır. Amerika ve Avustralya keşfedilmeden önce, “Dünya hâkimiyeti” dendi mi, “Eski Dünya” olarak adlandırılan Asya, Avrupa ve Afrika’ya hâkimiyet anlaşılırdı. Adı geçen hâkimiyet yukarıdaki “dügüm’e” sahip olmaktan geçiyordu.

Türk Milleti’ni de Anadolu’ya çeken onun “Cihan Hâkimiyeti Mefkûresi” olmuştur. Osmanlı Devleti, bütün dünya tarihçilerinin İttifak ettikleri üzere XVI. Asırda tam bir “dünya hâkim”idir. Anadolu, bu hâkimiyetin kilit noktasıdır. “Anadolu kilidini”nin anahtarları da İstanbul ve Çanakkale Boğazları olmuş, bunlar, dünya jeo stratejistleri tarafından “üç kıtanın kapıları” olarak değerlendirilmiştir. XV. Asrın sonlarında ortaya çıkan “Coğrafi Keşifler” ve XIX. Asrın başlarında kendisini gösteren “Sanayi İnkılâbı” sonucu “Dünya hâkimiyet” dendi mi neredeyse tek başına “Boğazlara hâkimiyet” anlaşılmaya başlanmıştır.

Dünyamızda sömürgeciliğin kızıştığı XVII. Asrın sonlarından itibaren “Türk Boğazları”, bu mücadelede “kader tayin edici” aktif bir “faktör” özelliği kazanmıştır (Sabis, 1990). Dünyamızı, “üzerinde güneş batmayan imparatorlukları” haline getirmek isteyen İngiltere, Fransa, Rusya ve Almanya gibi Büyük Devletler veya Süper Güçler, bunun ancak Boğazlara sahip olmaktan geçeceğini görerek mücadelelerini devamlı bu alana yöneltmişlerdir. Fakat buralara birinin yerleşmesine diğerleri izin vermediğinden “menfaatleri dengelemek” uğrunda Osmanlı Devleti’ni ister istemez “Boğazların bekçisi” olarak bırakmışlardır. Boğazların bu özelliği olmasa idi, Osmanlı Devleti daha 1768–1774 Türk-Rus Harbi yıllarından sonra Osmanlı’yı yaşatan “Boğazların büyük stratejik önemi” olmuştur. Bu sebepten Boğazlara “Türkiye’nin Canı” denilmiştir (Kocabaş, 1994).

“Türkiye’nin Canı” Boğazlarının Karadeniz’le Ege Denizi arasındaki deniz mesafesi 275 kilometre’dir. Bunun 31 kilometresini İstanbul boğazı meydana ge-

tirir. Bu boğazın en dar yeri 650 metre en geniş yeri 4170 metre'dir. Çanakkale Boğazı'nın uzunluğu ise 61 kilometre olup, en dar yeri 1200 metre en geniş yeri 7400 metredir.

Boğazlar üzerinde ilk Türk hâkimiyeti, 1353'de Türklerin Çanakkale Boğazı yoluyla Rumeli'ye geçmeleriyle başlamıştır. Gelibolu Yarımadası'nı ele geçiren Türkler 1356'da tam anlamıyla Çanakkale Boğazına hâkim olmuşlardır.

1363 kadar bütün Doğu Trakya'da Osmanlı Devlet'in eline geçince, Marmara Denizi, Türklerin hâkim olduğu iç deniz, bir "Türk gölü" haline almıştır. Adı geçen tarihte, Bizans İmparatorluğu'nun başkenti "surlarla çevrili İstanbul" hariç, İstanbul Boğazının bütün sahilleri de Türklerin hâkimiyetine girmişti. 1453'te İstanbul fethedilince, Boğazlar üzerinde Osmanlı Devletinin "mutlak hâkimiyet" devri başladı.

Bütün kıyılarına Türklerin hâkim olması sonucu Karadeniz'de bir kapalı deniz halini alınca, bu deniz ve Boğazlar üzerinde Türkiye'nin mutlak hâkimiyeti 1774'e kadar sürdü. Bunun yerini 1774-1840 yılları arasında Türk hâkimiyeti ikili antlaşmalarla sınırlayan statü aldı. Boğazların statüsünde üçüncü bir devir, 1841'den günümüze kadar devam eden "Türk hâkimiyetini çok taraflı antlaşmalarla tehdit eden" devir oldu (Baltalı, 1959).

Üçüncü devir içinde 1919-1936 zaman dilimini kapsayan "beynelmileştirme" den bahseder. 1936 Montreux Antlaşması'ndan günümüze kadar ise "hâkimiyetin bazı kısıntılara tâbi utulması yolu ile Türkiye tarafından kullanılan kontrol sistemine avdet (dönüş)'ten söz edilmiştir (Erkin, 1968).

Boğazların bu statüsü veya rejimi, ilk defa Çarlık Rusya'sı tarafından zorlanmış, bu devletin "Sıcak Denizlere" inme ideali ve "Bizans Vârisliği" iddiası tarihte adına "Boğazlar Meselesi" denilen meselenin ortaya çıkmasında ana sebebi teşkil etmiştir.

Almanya'nın Türkiye'de "Bağdat Demiryolu" ve "Askerî Islah Heyeti" ile kazandığı nüfuz, İngiltere, Fransa ve Rusya'yı korkutuyordu. Almanya adı geçen devletlerin etrafında "Üçlü İtilaf" adı altında oluşturdukları "tehlike çemberi"ni kırmak için Osmanlı Devleti ile olan ilişkilerine büyük önem vermeye başlayınca. Sonunda Türkiye kendisini Almanya'nın kucağında buldu. İngiltere, Fransa ve Rusya'nın dağılmakta olan Osmanlı Devletinden toprak koparma emelleri Türkiye'yi Almanya safına itti. Osmanlı Devleti, İtilaf Devletleri'nden gelebilecek tehlikeleri bertaraf edebilmek için Almanya'nın Liderliğini yaptığı Üçlü İttifak Devletleri'ne yanaşmak zorunda kaldı. Bu durum karşısında itilaf devletleri tedbirler almaya başladılar (Akşin, 1983).

İtilaf ve İttifak Devletleri arasında ilk çatlak Limon Von Sanders'in İstanbul ve Boğazları savunmakla görevli Birinci Kolordu'ya komutan olarak atanması sonucu ortaya çıktı. Rusya, Boğazlarda Almanya'nın nüfuz ve kullanımında güçlü bir Türkiye istemediği için olayı ilk protesto eden devlet oldu. İngiltere ve Fransa'da ona

katılınca, Osmanlı Devleti bu baskı karşısında Sanders'i Birinci Kolordu Komutanlığından alarak Birinci Ordu Müfettişliğine atadı.

Rusya Hariciye Nazırı Sazanof'un Çar'a verdiği memerondumda, Boğazların kuvvet yoluyla işgalini istiyordu. Çar'ın emriyle toplanan komite Karadeniz'de hazırlıklar yapılması kararını almış, ayrıca "Avrupa harbi" veya "Genel Harp" Rusya'nın işini iyice kolaylaştıracağı üzerinde duruluyordu.

Osmanlı Hükümeti'nin Boğazları tahkim işini Temmuz 1914'te Alman Amirali von Usedom'a vermesi, Ağustos'ta iki Alman harp gemisinin İngilizlerin önünden kaçarak Marmara'ya sığınması ve Eylül'de Boğazların bütün devletlerin gemilerine kapatılması İtilaf Devletleri'nin Osmanlı Devleti'ne cephe almalarını büsbütün hızlandırdı.

İtilaf Devletleri'nin Osmanlı Devletine verdiği notalara karşılık satın alındığının bildirilmesi üzerine Çanakkale Boğazını muhasara altına aldılar. Almanlar, Türk ordusunu olduğu kadar Türk donanmasını da kontrollerine almışlardı.

1. Birinci Cihan Harbinde Boğazların Önemi

Rusya'nın Cihan Harbinde ki hedefi İstanbul ve Çanakkale Boğazını ele geçirmek ve bu suretle daha Deli Petro zamanının da başlanan "tarihi emeli" gerçekleştirmekti.

Almanya'nın Türkiye'de nüfuz ve üstünlük kurması, "İstanbul yolunun Berlin'den geçtiği" kanaatini uyandırmış ve Rusya "ananevi" siyasetinin tahakkuku için evvela Kayzer Wilhelm Almanya'sının ezilmesi gerektiğine hükmetmişti (Kurat, 1987). Hariciye Nazırı Sazanof, "İstanbul yolu Varşova'dan geçer" diyordu (Sumner). Öyle ki "genel harp", Rusya'nın İstanbul'u ele geçirme ideali sonucu her devletten çok bu devlet tarafından istenilir olmuş (Kocabaş, 1994), öncelikle Pan-cermeniz'in ezilmesi istenilmişti. Bu sebeptendir ki, harbi ilkin Saraybosna'da Panislavistler başlatmışlardı (Bayur, 1974).

1 Ağustos 1914 Almanya'nın Rusya ile savaşa girmesine rağmen Osmanlı Devleti harbe girmek istemiyordu. Almanya üzerindeki yükü hafifletmek için Türkiye'yi savaşa sokmak çabaları nihayet Karadeniz'de Amiral Souchon'un komutasındaki Osmanlı donanması 29 Ekim 1919'da Rusya'nın Odesa ve Novorossisky limanlarını bombalattırarak gerçekleştirmişlerdi. Bunun üzerine Rusya 1 Kasım'da Türkiye'ye harp ilan etti.

Rusya'nın Osmanlı Devleti'ne harp ilanı, bu ülkede Türkiye aleyhine büyük coşkuya sebep olmuş, herkes "Bizans hülyaları"na kapılmıştı. Ruslar bu harbin kendilerine, "Kostantinopol ve Boğazları" kazandırmasını bekliyorlardı. "Çarigrat (İstanbul) bizim yalnız bizim olmalıdır" diyorlardı (Erkin, 1968).

Rusya'nın Birinci Cihan Harbinden beklediği "İstanbul ve Boğazları ele geçirmekti" Osmanlı Devletini Almanya safında harbe sokan Enver, Cemal ve Ta-

lat Paşa üçlüsünden Cemal Paşa hatıratında şunları yazmaktadır. “Dünya’da hiç kimsenin inkâr edemeyeceği hakikatlerindedir ki, Rusya, Osmanlı İmparatorluğunun can düşmanıdır. İstanbul’u almak başlıca emelidir. Bu emelinden Rusya’yı vazgeçirmek imkânsıdır. Çarlık, Berlin Antlaşması neticesinde İstanbul’a sahip olamayacağını anlayınca, gözünü Hindistana dikti. İngiliz siyasetinin incelikleri sayesinde kendisine o yolun kapanmış olduğunu görünce, Uzak şark’a döndü. Port Arthur’a kadar uzattığı eli Japonlar tarafından kırılınca alkanlar içerisinde geri çekildi. Şimdi artık emellerinin ezeli kâbesine dönmekten başka kurtuluş çaresi görmüyor ve bütün hırsı ile iki buçuk asırlık avına, zavallı Türkiye’ye son hücumunu yapmaya hazırlanıyordu.” (Cemal Paşa, 1997). Bunun için Osmanlı Devleti, Rusya, İngiltere ve Fransa’ya yem olmamak için Almanya safında harbe girmişti (Cemal Paşa, 1997).

Rauf Orbay da hatıralarında “Zira biz Umumi Harbe girmemiş olsaydık o zaman İngilizlerin müttefiki olan Ruslar, Türkiye’ye girerlerdi. Eğer biz harbe girmemiş olsaydık, Rusya’da Bolşevik ihtilali olmaz, Çarlık idaresi devam eder ve bu idare hele büyük bir harbin galibi olunca, öteden beri göz diktiği İstanbul’u mutlaka ele geçirmek yolunu tutardı... Kısaca bizim 1914’de Birinci Cihan Harbine girmemiz bence zaruri idi.” (Orbay, 1962).

Birinci Cihan harbi’ne girişimizin ana sebebini Boğazların olduğunu anlatan Jön Türklerden Galip Vardar’da şunları söylemektedir; “...Birinci Dünya Harbi, coğrafi mevki, stratejik vaziyeti dolayısıyla Türkiye için kaçınılmaz bir felâketti, İki taraf içinde hayati mevzu olan boğazlar, taraflardan birini behemehal imparatorluğa karşı tecavüze geçirtecekti. Bunu Rusya mı Kafkaslardan, Almanya mı Balkanlar’dan yoksa İngiltere ve Fransa mı Boğazlardan yapmalı idi? Şüphe yok ki, kim daha erken davranırsa o bu işi yapabilecekti. Almanlar, bu hususta daha planlı, hesaplı hareket etmişlerdi.” (Tansu, 1960).

1915 Çanakkale Savaşı dünya tarihinin en kanlı çatışmalarından biridir. Türkiye tarihinin en büyük zaferlerinden de biri... Düşman, İstanbul’a erişip Rusya yolunu açmadı. Yenilen Rusya, komünizmin pençesine düştü. Türkiye savaşa girmeseydi de Boğazlar’ı kapatacağı için Rusya’nın akibeti değişmezdi (Yılmaz, 2006).

1. Dünya Savaşı’nda Türk orduları Sarıkamış’tan Basra’ya, Yemen ve Filistin’den, Çanakkale ve Galiçya’ya kadar uzanan çok geniş bir alana yayılmış dokuz cephe (Özalp, 1993-1994) savaşmak zorunda kalmıştır. Yiizbinlerce insanın canı ve canı pahasına yürütülen bu cephe savaşları içinde, Çanakkale Savaşları’nın çok ayrı bir yeri ve önemi vardır. İki yüz elli binden çok daha fazla Türk ve bir o kadar da yabancı askerin, çoğu kez de siperlerde göğüs göğüse çarpışarak can verdiği bu savaşlar neticesinde Türk Boğazları’nın geçilemeyişi, sadece bizim açımızdan değil, bulunduğumuz bölge ve genelde dünya ulusları ilişkileri bakımından da çok önemli sonuç ve etkiler yaratmıştır (Tunçoku, 1995).

2.Çanakkale Cephesinin Ulusal Sonuçları

Bu savaşların bizim açımızdan taşıdığı önemi şöyle belirtebiliriz. Boğazlar geçilemeyince, başkent İstanbul'un ele geçirilip Osmanlı Devleti'nin savaş dışı bırakılması ve I. Dünya Savaşı'nın bitişi en az iki yıl daha geçikmiştir. Savaşa fiilen katılan devletlerin, bir yıl süresince Gelibolu Yarımadası bölgesinde çok sayıda asker ve deniz kuvveti bulundurmak zorunda kalışları ve verilen büyük kayıplar, savaşın genel seyrini etkilemiştir. Savaşların devam ettiği bir yılı aşkın süre içinde yaklaşık altı yüz bin yabancı ve dört yüz bin Türk askeri bu cephede tutulmak zorunda kalmıştır. Bu durum I. Dünya Savaşı'nın diğer cephesine farklı etkiler yapmıştır.

Daha çok kısa bir süre önce, Balkan Savaşları'nda yenilgiye uğrayan Türk ordusu Çanakkale'de gösterdikleri başarıyla, sadece cesaret ve kahramanlık bakımından değil, askeri sevk ve idare kabiliyetinin de en seçkin örneklerini vermiş, kanıtlamıştır. Türk askeri ve komutanlarının yok olmaya yüz tutan prestiji, ünü ve moral gücü bu savaşlar sırasında yeniden ve hızla yükselmiştir. Bu husus I. Dünya Savaşı'nın bitiminden hemen sonra başlayacak Millî Mücadele'nin başarıyla sonuçlanmasında önemli bir unsur olacaktır.

Çanakkale Savaşlarına sahne olan Gelibolu Yarımadası (Oral, 2012) gibi daracık bir toprak parçasında Türk Milleti, binlerce delikanlısını, aydınını, okumuşunu yitirmiştir. Çanakkale Cephesi başta olmak üzere, I. Dünya Savaşı boyunca tüm cephelerde verdiğimiz yetişkin insan gücü ve beyin kaybımızın olumsuz etkileri, bu savaşların bitiminden çok sonra bile hissedilecektir. Özellikle 1923'te Cumhuriyet'in kurulmasından sonra başlatılan reformlar süresince, yetmişmiş eleman ve kadro eksikliği kendisini çok güçlü bir şekilde hissettirecektir.

Bu savaşların belki de en önemli sonucu Türk Milleti'ne Mustafa Kemal'i kazandırmış olmasıdır. O'nun cesaret, azim, kararlılık ve komuta yeteneği gibi üstün özellikleri, ilk kez Anafartalar'da ve Conkbayırı'n da herkesin, milletinin dikkatini çekecektir. Çanakkale Savaşları'ndan çok sonra, Millî Mücadele yıllarının başlangıcında Mustafa Kemal, saray tarafından azledilip, hakkında ölüm fermanı çıkartıldığında, üniformalarını çıkarttığı zaman bile karşısında kendisine bağlı, inanmış ve lider olarak benimsemiş bir ordu ve millet bulduysa, bunda kuşkusuz Çanakkale Savaşları'ndaki üstün başarılanların payı olmuştur (Tunçoku, 1995).

Çanakkale Savaşları "Belki de bu dünyanın hiç bir yerinde görülmemiş ve görülmeyecek bir istisna savaştı... Mustafa Kemal önderliğinde direnişe ve ardından tam bağımsız bir Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna uzanacak yolda atılan acılı, fakat umut dolu, kararlı bir adımdı, efsanevi bir direniş miicadelesiydi. Çanakkale'de iş süngüye dayanınca, artık donanma toplarının, bol paranın hükmünün kalmadığı, savaşın eşit şartlarda oynandığı bir destandı. Yoksulluğun zirvesinde teknolojiye kafa tutan, üzerine yağın mermi sağanağına aldırmadan ölüme koşan, varını yoğunu ortaya koyan yigitlerin destanı... İşte cesaretin bu şekilde anıtlaştığı, vatan savunması azminin bayraklaştığı Çanakkale savaşı, millet olarak öz güvenimizi kazandırmıştır (Güven, 2005).

3. Çanakkale Cephesinin Uluslararası Sonuçları

Yukarı da belirttiğimiz gibi, Çanakkale Savaşları'nın bulunduğumuz bölge ve genelde dünya uluslararası politikası ve diplomasi tarihi açısından da, günümüze dek ulaşan çok önemli sonuçları olmuştur.

Boğaz kolayca geçilemeyince İngiltere Hükümeti, savaşın başından beri yaptığı, Japonya'dan Çanakkale'ye asker yollama taleplerini de artıracaktır. Ancak Japonya İngiltere'nin bu isteğini, çeşitli sebepler ileri sürerek kabul etmeyecektir.

Çanakkale Boğazları'nın güçlü İngiliz ve Fransız donanmaları tarafından geçilemeyeşi (Özakman, 2015) bu ülkenin askeri ve siyasi prestijini olumsuz olarak etkileyecek, özellikle İngiltere'nin denizlerdeki üstünlüğünün “tartışılmaz” olmadığını kanıtlayacaktır. Bunun önemli bir etkisi, Afrika'dan Asya'nın en uzak köşelerine kadar yayılan çok geniş bir alanda ve çoğu da İngiltere ve Fransa'nın sömürgeleri olan ülkelerde yaşayan Müslüman milletler üzerinde olmuş, istiklâl ve hürriyet akımlarının ilk tohumları böylece ekilmiştir. Bu da bilindiği gibi ileride, dünya siyasi haritasının şeklini değiştirecek bir gelişmeye neden olacaktır.

Çanakkale Savaşlarının ilginç ve önemli bir diğer etkisi, Avustralya ve Yeni Zelanda (Artuç, 1992) gibi o tarihlerde henüz İngiliz İmparatorluğu'na bağlı deniz aşırı ülkelerde olmuştur. Bu ülke halkları arasında milli bilincin, “Avustralyalı” ya da “Yeni Zelandalı” olma duygusunun, kısaca millet olma özelliğinin ilk temellerinin bu savaşlarda atıldığını söyleyebiliriz. Binlerce kilometre uzaklıktan gemilerle getirilerek, hiç bilmedikleri ve hiç tanımadıkları topraklarda, “düşman” diye tanıtılan bir millete karşı ve “İngiltere İmparatorlunun çıkarı için” savaşmak ve ölmek zorunda kalan, yüzbinlerce asker ilk kez, Gelibolu Yarımadası kıyılarında savaşırken; “Neden?... Kimin için ölüyoruz?...” sorularını sormak durumunda kalmışlardır. Bu ülke askerlerinin cepheden ailelerine yolladıkları mektup ve hatıralardan, bu noktayı anlamak mümkündür.

Avusturalya ve Zelanda başbakanları, kendilerini Çanakkale'de ölüme sürükleyen İngiltere'ye 90 yıl sonra savaşın geçtiği topraklarda sitem etti. Başbakanlar, Prens Charles'in de katıldığı Şafak Ayını'nde yaptıkları konuşmalarda, ittifaklarını “kötü ve istilacı” olarak niteledi.

Avustralya başbakanı John Howard ile Yeni Zelanda Başbakanı Helen Clark, törene katılan İngiliz kraliyet ailesi'nin temsilcisi Galler Prensi Charles'a “Biz doksan yıl önce neden buradaydık sorusunu diplomatik bir dille sordular (Gültekin, 2005).

“Anzakların ise ulus bilincini filizlendirmiştir. Nereye geldiklerini neden savaştıklarını ve hatta ne uğruna öldüklerini dahi bilmeyen milletler bu savaşta Mehmetçiğin haklı mücadelesinin farkına varmıştır (Halka ve Olaylara Tercuman, 2009).

Avustralya Gazi İşleri Bakanı Warren Snowdon, Anzakların çok kararlı ve cesur bir düşmanla karşılaştığını belirterek “Bu kanlı ve kazanılmaz savaş bizi kim

olduğumuzu anlamamızda, millî kimliğimizi oluşturmamızda belirli olmuştur.” dedi (Öncü, 2011).

Gregor Watson Avustralya'nın Tasmanya adasından Türkiye'ye gelmiş, Dedelerinin izini Türkiye'ye kadar süren Watson, Kütahya Dumlupınar Üniversitesinde öğretmenlik yapmaktadır. Çanakkale Savaşlarının Anzakların kendi kimliklerini kazanmasının başlangıç noktası olduğunu burada keşfetmiş “Gelibolu, modern Türkiye'nin doğusuyla, yeni bir Avustralya'nın kimliğini kazanmasının başlangıç noktasıdır” diyen Watson, 1901 yılında İngiliz sömürgesinden kurtularak bağımsızlığına kavuşan Anzakların, gerçek anlamda özgürlüğü bu savaşta elde ettiklerine inanıyor.” ... Avustralyalılar ve Türklerin birbirlerine karşı saygı duyduklarını ifade eden Watson “Birinci Dünya Savaşında İngilizleri takip edip akılsızca geldiler. Avustralya halkı, 1901'de bağımsızlığını kazanmasına rağmen özgür düşünemiyordu. Askerlerimiz kendilerine İngilizler tarafından Gelibolu'da ne yapmak zorunda oldukları söylendiğinde, çok kötü muamele görüp savaşın içine sürüldükleri zaman özgür düşünmeye başladılar.

Gelibolu modern Türkiye'nin doğusuyla yeni bir Avustralya'nın kimliğini kazanmasının başlangıç noktasıdır. Avustralyalılar için Geliboluyu ziyaret etmek adeta bir hacca gitmek gibidir. Tarihimiz açısından son derece önemlidir, bizim için bir dönüm noktasıdır.” (Türken, 2007).

Çanakkale Savaşları'nın bir diğer etkisi İsrail'in kuruluşuna varacak gelişmeler de neden olmuştur. Dünya Siyonist Hareketi'nin liderlerinden olan Vladimir Eugeuenic jabo-tinski, “Gelibolu'daki Gönüllü Yahudi Birliği'nin Hikayesi” adlı eserinde bu hususu şöyle belirtmektedir: “Gelibolu'ya, İngiltere'ye destek olmak için yolladığımız 600 kadar gönüllü yahudi” sayısını, başka milletlerin binlerce zayıt verdiği bir cepheye 600 kadar asker göndermişler. “Gelibolu'ya, İngiltere'ye destek olmak için yolladığımız 600 kadar gönüllü Yahudi askerinin, savaşlar sırasında gösterdiği üstün gayret ve başarı, davamızın dünyaya tanıtılması ve dikkate alınması bakımından çok yararlı olmuştur. Eğer ben, Siyonizm veya bir yurt verilmesi konusunu İngiliz yöneticilerine anlatıp desteklerini kazanabilirdiysem burada birliklerimizin gösterdiği başarı ve verdiğimiz insan kaybının rolü çöktür.”

Nitekim, Çanakkale Savaşları'ndan kısa bir süre sonra, 2 Kasım 1917'de kabul olunan Balfour Bildirisi bugünkü İsrail Devleti'nin kurulmasına varan uluslar arası hukukun içinde önemli bir dönüm noktası olacaktır. Bilindiği gibi, ilk kez bu bildiriyle Filistin'de, Musevilere bir yurt verilmesi kararlaştırılmıştır.

SONUÇ

XIX. yüzyılda Avrupa'da büyük devletlerarasında geçerli olan bir durum ve güçler dengesi vardı. Bu devletler zaman zaman sıcak çatışmaya girseler de sonuçta birbirlerinin hâkimiyet sahalarına müdahale etmeyen bir denge politikası izliyorlardı. Aralarında ki en büyük çekişme ve rekabet Osmanlı topraklarından alınacak payın büyüklüğü ile alakalı idi, İstanbul ise başlı başına bir rekabet konusu olup stratejik önemi haiz bu şehrin kendilerinin olmayacaksa zayıf Osmanlı Devleti'nin elinde bulunmasını yeğliyorlardı. Boğazların bu tartışma götürmez önemi konusunda Napolyon "İstanbul bir anahtardır. İstanbul'a egemen olan dünyaya hükmedecektir. Eğer Rusya Çanakkale Boğazı'nı elde geçirecek olursa Tulon, Napoli ve Korfu kapılarına dayanmış olacaktır" diyen Napolyon bu durumu: "Büyük soru şu: İstanbul'a kim hâkim olacaktır." sözleriyle özetlemiştir.

Avrupa'daki güçler dengesi, XIX. yüzyılın son çeyreğinde ki sömürge yarışı sonunda bozuldu. Bloklaşmalar ve cepheleşmeler oldu. İtalya ve Almanya'nın siyasal birliklerini tamamlamaları ile güçlü birer devlet haline gelmeleri, devletlerarası dengeyi temelinden sarsmıştı. Fransa ise Almanya karşısında büyük bir yenilgiye uğramıştı. Yenilen Fransa kaybettiklerini elde edebilmek için bir ölçüde siyaseti gütmeye başladı. Almaya güçlü ordusu ve sanayi ile Avrupa siyaset arenasında "bende varım" demeye başlaması ve "Drang Nach Osten (doğuya doğru) politikası" İngiltere'nin, "Denizlere egemen olan dünyaya hâkim olur." teorisine dayanarak, Rusya'nın Akdeniz'e çıkmasını engelleme siyaseti, Fransa ile rekabet için deniz aşırı ülkelerde kendine sömürgeler ve nüfuz alanları araması, diğer taraftan da Osmanlı Devleti'yle ticari ilişkilerini geliştirmesi sonucunda İstanbul-Bağdat Demiryolu inşaatını üstlenerek bu hat üzerindeki madenleri işletme ve liman kurma gibi imtiyazlar alarak Osmanlı toprakları üzerinde nüfuz kurmamaya başladı. Avrupa'daki muhtemel bir çatışmaya karşı birlikte hareket etmek için de Avusturya-Macaristan ve İtalya ile Üçlü İttifak'ı kurdu.

Almanya'nın Osmanlı Devleti üzerinde nüfuz kazanması ve demiryolu inşaatı yoluyla Basra körfezi'ne doğru inmesi başta İngiltere olmak üzere Fransa ve Rusya'yı endişelendirdi. Üçlü İttifak'ın kurulması üzerine bu devletler kendi aralarında anlaşarak Üçlü İtilâf'ı tesis ettiler.

Çanakkale; Avrupa'daki büyük devletlerin çıkar çatışmalarından faydalanan yeri geldiğinde –toprak dâhil tavizler vererek bir denge politikası takip edip varlığını sürdürmeye çalışan "Her yönüyle bitmiş veya bitmekte olan koca bir imparatorluğun çok önemli bir dönüm noktasıdır.

Çanakkale. Osmanlı'nın en zayıf anını fırsat bilen emperyal güçlerin koca bir devleti yağmalamanın önünde kalan tek engeldir.

Çanakkale, tüm vatan evlatlarının destansı bir mücadeleyle Batı'ya karşı kazandığı mağrur ve abidevi bir zaferdir."

Eski-yeni hiçbir savaş ve çatışma gösterilemez ki bizim dünya savaşındaki Çanakkale savunması kadar harikalarla dopdolu olsun. ... Bir taraftan araçları, as-

keri, cephanesi ve yiyeceği son derece bol bir saldırı ordusu donanmasıyla, topları, uçakları ve denizaltılarıyla ufuklardan, bulutların ötesinden ve denizlerin dibinden kesintisiz ateş ve ölüm yağdırıyor, diğer taraftan harcayacağı her mermiyi, yiyeceği her lokmayı kısmak ve hesap etmek zorunda olan yoksul bir savunma gücü. Yaralanan subay ve askerlerin yüzde seksenine ilk yardım yeri mezar oluyor. Bununla beraber o kadar oransız olan iki düşman ordunun aylarca süren çatışması sonucunda zayıf, güçlüye üstün geliyor. Bu olay hesap ile mantığın, cesaret ile iman önündeki ilk iflasıdır. İkincisi iflasları ise Kurtuluş Savaşı'mızla ilan edilecektir.

Çanakkale Muharebeleri insanlık tarihinin o zamana kadar gördüğü en büyük amfibi hareket olması, farklı milletlerden insanları aynı cephede buluşturması, başka bir cephede görülmeyen kendi özgü özelliklerine ve savaş tarzına sahip olmasıyla her zaman sıra dışı bir savaş olma özelliğini taşımıştır.

Bizi Dünya Savaşı'na bir avuç barut gibi atan Almanlar, Çanakkale Savaşı'nın şan ve şerefini kendilerine mal etmek istediler. O kıyamet esnasında ülkemize yayılan subaylarından en büyük ve tanınmış olan kimselerin imzasıyla yayınlanmış olan eserler bu gasp ve hırsızlığın çirkin birer belgesidir.

... Alman General, Limon Von Sanders'in aldığı tedbirler veya tedbirsizliği düşmana İstanbul'un kapısını açmak üzereyken Almanyalı Generalin karşısına Türk Yarbayı Mustafa Kemal Bey çıkararak hatasını yüzüne vurduktan sonra ileride dikilecek gazilik heykelinin temelini Anafarta'da atıyordu.

Anafarta ismi ilk defa o gün tarihe geçti. Anafarta bu gün... Geçmişe sahip bir sonsuzluktur. Temeli sonsuzluk olan bu heykeli gelecek asırlar sırf Türk ırkının kalıcı bir yiğitlik sembolü olarak selamlayacaktır. Çanakkale Savaşları askerlik tarihinin, Anafarta ise Çanakkale Savaşlarının en yüksek zirvesi olmuştur. Bu zirvede savaşın en yüce devresi resmedilirken Türk olmayan ne bir kumandan bulundu, ne bir subay, hatta doğa olarak ne de bir nefer.

Çanakkale terimiyle anlatmak istediğimiz boğazlar bölgesi, hiç şüphesiz dünyanın en ezeli ve edebî, en büyük öneme sahip bir bölgesidir. Bu önemi dün neyse bugün de odur, yarında öyle olacaktır. Eski ve yeni medeniyetler, İslamlık ve Hıristiyanlık, Asya ve Avrupa tarihlerinin en önemli dönüm noktaları hep bu boğazlar bölgesinde el ele vermektedir. Çanakkale'ye (yani Boğazlara) hâkim olacak bir hükümet doğu ile batıyı birbirinden ayırır. Karadeniz çevresindeki yönetimlerin hayat ve geleceğine hâkim olur. Nasıl ki bizim Çanakkale'ye hâkim oluşumuz, Dünya Savaşı'nda Rusya Çarlığı'nı deviren, Romanya'yı perişan eden, Bulgaristan'ı merkezî Devletlere katılmaya zorlayan, savaşın akla hayale gelmez şekilde uzayıp gitmesine etkili olan başlıca unsuru meydana getirmiştir.

Boğazların bu önemini tarihin hemen her devrinde görürüz. Darius'un orduları doğudan batıya, İskender'in orduları batıdan doğuya uzanarak bu boğazlar üzerinden geçtiği gibi İslâmiyet'in bu yönden Avrupa'ya aşmasına boğazlar sebep olmuş, Haçlı ordularının bütün kuvvetleri bu Boğazlardan geçerek İslâmiyet'e saldırmış, Roma İmparatorluğu buralara sahip olduğu içindir ki Asya ve Avrupa'daki

toprakları üzerinde hâkimiyetini sürdürmeyi başarabilmiş, Bizans İmparatorluğu ancak bu bölgesel önemi sayesinde ki çok uzun süre yaşayabilmiş, Türklerin birkaç asır devam eden Avrupa'ya yayılmaları hep bu Boğazlar üzerinden yapılmış, Boğazlara hâkim olmak için başlayan Avrupa'nın karşı saldırıları hep bu tarafa yönelerek bizi Doğu Trakya'ya kadar sürmüştür. Hiç şüphe etmeyelim ki Boğazlara sahip devletimiz dünya talihi ve tarihi üzerinde daima kesin tesirler yapacak ve hükümler verecektir.

Çanakkale Boğazı; Biga ve Gelibolu yarımadaları arasında kuzeydoğudan güneybatıya doğru 63 kilometre 34 mil uzunluğundadır. Genişliği, en geniş yeri olan Karanlık Liman bölgesinde 7.800, Adalar Denizi girişinde 3.750 en dar yeri olan Kilitbahir hattında 1.400 metredir. Boğazın şekli bir "sin" harfine benzemektedir ve bu harfin matematikte meçhul ve bilinmeyenin sembolü olmasından dolayı bu benzerlik tam yerindedir.

Kaynakça

- AKŞİN, Sina, (1983), *İstanbul Hükümetleri ve Milli Mücadele*, İstanbul.
- ARTUÇ, İbrahim, (1992), *1915 Çanakkale Savaşı*, İstanbul.
- BALTALI, Kemal, (1959), *1936-1956 Yılları Arasında Boğazlar Meselesi*, Ankara.
- CEMAL PAŞA,(1997), *Hatıralar, Bahriye Nazırı ve 4. Ordu Kumandanı İttihat ve Terakki, 1. Dünya Savaşı Anıları*, İstanbul.
- ERKİN, Feridun Cemal, (1968), *Türk-Sovyet İlişkileri ve Boğazlar Meselesi*, Ankara.
- GÜLTEKİN, Turan, (26 Nisan 2005), Burada Ne İşimiz vardı, Hürriyet.
- GÜVEN, Erdal, (21 Ekim 2005), Çanakkale Geçilmez Halka ve Olaylara Tercüman.
- Halka ve Olaylara Tercüman, (2 Haziran 2009).
- HİKMET, Bayur, (1974), *XX. Yüzyıl Türklüğü'nün Tarihi ve Acun Siyaseti Üzerinde ki Etkiler*, Ankara.
- KOCABAŞ, Süleyman, (1994), *Türkiye'nin Camı Boğazlar*, İstanbul.
- KURAT, Aktes Nimet,(1987), *Rusya Tarihi*, Ankara.
- ORAL, Haluk, (2012), *Arıburnu 1915*, İstanbul.
- ORBAY, Rauf, (Mart 1962), *Hatıraları*, "Yakın Tarihimiz Dergisi", Sayı.1.
- ÖNCÜ, Ayhan, (26 Nisan 2011), Çanakkale Kara Savaşlarınının 96. Yılı, İha.
- ÖZAKMAN, Turgut,(2015), *Diriliş, Çanakkale 1915*, Ankara.
- ÖZALP, Yalçın, 1993-1994 ders yılı teksir Ders Notları.

SABİS, Ali İhsan, (1990), *Harp Hatıralarım, I. Dünya Harbi*, C.1, İstanbul.

SUMNER, B. H. , (1949), *A. Short History of Russia*, A. Harvest Book, New York.

TANSU, Samih Nafiz, (1960), *İttihat ve terakki içinde Dönerler, (Galip Vardar'ın Hatıraları)*, İstanbul.

TUNÇOKU, Mete, (1997), *Anzaklıların Kaleminden Mehmetcik Çanakkale 1915*, Ankara.

TÜRKEN, Cemil, (2 Eylül 2007), *Anzaklar Kimliklerini Çanakkale'de Kazandılar, İha*.

YILMAZER, Tuncay, (2006), *Alçı Tepeden Anafartalar'a Çanakkale Muharebeleri*, İstanbul.

Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 17.08.2016
Yayın Kabul Tarihi: 10.12.2016

Türk ve Alman Edebiyatında Edebi Metinlerin Sınıflandırılmasında Kullanılan Üst Başlıkların Karşılaştırılması

Comparison Of Main Headings Used In Categorising Literal Texts In Turkish And German Literature

Dr. H. Kazım KALKAN *

Öz :

Birçok alanda olduğu gibi karşılaştırmalı edebiyat biliminin de kendine has birtakım sorunları vardır. Bu alanda yapılan çalışmalarda karşımıza çıkan en önemli zorlukların başında bir dildeki terimlerin başka bir dile aktarılması gelmektedir. Bu aktarımın başarılı bir şekilde yapılabilmesi, öncelikle her dilin kendi içerisinde ilgili alana ait terminoloji kaynaklı sorunları çözmesine bağlıdır. Bir dildeki herhangi bir kavramın sınırlarının net olarak belirlenmemiş olması veya aynı olgunun birden fazla kavram ile ifade ediliyor olması o dilde kavram kargaşasına yol açmaktadır. Ayrıca diller arasında yazılış ve okunuş olarak birbirine çok benzeyen ama ait olduğu dilde farklı içeriklerle kullanılan terimlerin bulunması ise sorunun bir başka boyutunu oluşturmaktadır. Bu çalışmayla Türk ve Alman bilim insanlarının edebi metinlerin sınıflandırmasında üst başlık olarak kullandıkları terimlerin karşılaştırılması yapılmış ve bu terimlerin benzerlik ve farklılıklarının yaratabileceği sorunlara değinilmiştir.

Anahtar kelimeler: Karşılaştırmalı Edebiyat, Terim Sorunu, Edebiyat Terminolojisi

* Gazi Üniversitesi, Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı k.kalkan@gazi.edu.tr

Abstract:

As in many fields comparative literature science has its unique problems. In these studies the most important problem that is faced is transferring a concept from one language into another. To transfer in a successful, way primarily depends on solving the problems belonging to the terminology within the field in each language. The bounds of any concept in a language not being identified clearly or the same phenomenon being expressed with more than one concept brings a contradiction in terms in that language. Also, having terms which look very alike in the spelling and pronunciation between languages but used in a different content in the language it belongs to constitute another dimension of the problem. With this study, the comparison of main headings used in categorising literal texts by the Turkish and German scientists have been done, and the problems that can be seen in the similarity and differences of the terms have been addressed.

Key words: Comparative literature, terminology problems, literature terminology

Giriş

Günümüzde hızla gelişen teknoloji sadece ülkeler arasındaki mesafeleri kısaltmakla kalmamış, aynı zamanda iletişim imkânlarını da arttırmıştır. Ulaşım ve iletişimin daha kolay hale gelmesiyle farklı kültürlerle erişilebilirliğin daha kolay hale geldiği net olarak söylenebilir. Bu gelişmeler sosyal bilimlerden güzel sanatlara kadar birçok alanda yapılan karşılaştırmalı çalışmaların artması sonucunu doğurmuştur. Kefeli (2000: 9) tarafından “farklı milletlerin, farklı dil ve kültürlerin edebî metinlerini inceleyerek onlar arasındaki paralelliği, benzer ve farklı noktaları tespit eden sanat dalı” şeklinde tanımlanan karşılaştırmalı edebiyat da bu gelişmelerden en çok faydalanan dallardandır. Donbay’ın (2014: 549-582) Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde ve Yeni Türk Edebiyatı Bilim Dallarında hazırlanan karşılaştırmalı lisans, yüksek lisans ve doktora tezlerini konu edinen makalesi incelendiğinde, geçmişten günümüze doğru geldikçe ilgili alanlarda yapılan çalışmaların rakamsal bir artış gösterdiği görülmektedir. Yine Erkman ve Yıldız (1999) tarafından hazırlanan “Türkiye Üniversitelerinin Almanca Bölümlerinde Yapılan Çalışmaların Bibliyografyası” adlı tarama çalışmasında da karşılaştırmalı edebiyat alanında yapılan araştırmaların sayısının git gide arttığı görülmektedir.

Birçok alanda olduğu gibi, karşılaştırmalı edebiyat biliminin de kendine has birtakım sorunları vardır. Söz konusu alanla ilgili yapılan çalışmalarda karşımıza çıkan en önemli zorlukların başında bir dildeki terimlerin başka bir dile aktarılması gelmektedir. Bu ilk bakışta çeviri ile alakalı bir problemmiş gibi gözükmekte ve tüm yükü çevirmelerin sırtına yüklemektedir. Hâlbuki çevirmen kendisine sunulan alternatifler arasından kendince en uygun olanını seçip kullanan bir araçtır. Çevirmenden her alanda uzman olması ve ilgili alanın tüm terminolojisine hâkim olması beklenemeyeceğine göre bu sorunun o alanın uzmanlarının ve dilbilimcilerin ortaklaşa çalışmalarıyla çözümlenmesi gerekmektedir.

Söz konusu sorunun temelini inildiğinde aslında esas problemin dillerin kendi içyapılarından kaynaklandığı görülmektedir. Bunun en önemli sebebi dillerin kendi içlerinde yaşadıkları kavram karmaşıdır. Bir dildeki herhangi bir kavramın sınırlarının net olarak belirlenmemiş olması veya aynı olgunun birden fazla kavram ile ifade ediliyor olması kavram kargaşasına yol açmaktadır. Çünkü “Varlıkların zihnimizdeki tasavvuru olan kavramların, bir zihinden diğer bir zihne ya da bir merkezden diğer bir merkeze iletilebilmesi için, üzerinde uzlaşılan göstergelere ihtiyaç vardır” (Buran, 2012: 22). Eğer gösterge göndericide farklı, alıcıda farklı bir zihni tasavvura yol açıyorsa sağlıklı bir iletişimden söz edilemez. Bu tür kavram kargaşalarının önüne geçilmesi ve alan uzmanları arasındaki iletişimin sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesi ancak o bilim dalının üzerinde uzlaşma sağlanmış terimlere sahip olmasıyla mümkündür. Güncel Türkçe Sözlükte “Bir bilim, sanat, meslek dalıyla veya bir konu ile ilgili özel ve belirli bir kavramı karşılayan kelime” (TDK, 2015) şeklinde tarif edilen terimlerin en belirgin özelliği bir bilimsel kavramın tek bir karşılığının bulunmasıdır. Terim dışında kalan herhangi bir kelime kullanıldığı yere göre farklı anlamlar taşıyabilirken, terimlerde böyle bir durum söz konusu değildir. Terimin bildirdiği anlam yorumu açık değildir ve karşıladığı kavramı net, açık ve kesin bir biçimde bildirir (Zülfikar, 2011: 20). Bu özellikleri sayesinde bilim insanları arasındaki iletişimi daha kolay, hızlı ve güvenilir hale getiren terimler, yanlış anlama ve yorumlama kaynaklı iletişim hatalarının önündeki en büyük engeldir. İletişim hatalarının ortadan kalkması aynı zamanda zihinsel üretkenliğin artmasına da katkıda bulunmaktadır. Çünkü bir bilim dalındaki zihinsel hareketlilik üretilen bilginin diğer bilim insanlarının değerlendirmesine sunulup, dönütlerinin alınması sayesinde sağlanır. Bununla birlikte bilim dalındaki zihinsel faaliyetler arttıkça, o bilim dalındaki terim sayısı da artmaktadır. “Bir bilim dalında terim sayısının çok olması ve bu terimlerin işlevsel olarak kullanımda olması o alanın bilimsel hüviyeti ve aktif üretiminin göstergelerinden birisidir” (Yılmaz, 2015: 23).

Terim kaynaklı sorunların Türk edebiyatındaki yansımalarından bir bölümünü tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, öncelikle Alman edebiyatında edebi türlerin üst başlıklarının sınıflandırma ve adlandırmasının nasıl yapıldığı üzerinde durulmuştur. Türk edebiyatı ayağında ise seçilen on alan uzmanının eserlerinde ilgili sınıflandırma ve adlandırmanın nasıl yapıldığı irdelenmiş ve kullanılan terimlerin Almancadakiler ile uyuşup uyuşmadıkları incelenmiştir.

Alman ve Türk Edebiyatında Edebi Türlerin Üst Başlıkları

Almanya’ya bakıldığında edebi metinlerin üst başlıklarının sınıflandırılması ve tanımlanmasında bir fikir birliği olduğu gözlemlenmektedir. Almanya’da 19. yy.dan itibaren edebi metinlerin sınıflandırılması *Epik*, *Lirik* ve *Dramatik* biçiminde yapılmaktadır (Metzler, 1990: 129). Okullardaki Almanca dersi müfredatları da bu grupta temel alınarak hazırlanmaktadır. Nitekim 2005 tarihli Kültür Bakanları Konferansında alınan karar gereğince öğrencilerin bu üç edebî türü

tanıma ve birbirinden ayırt edebilme becerisine sahip olmaları beklenmektedir. (Abraham ve Kepser, 2009: 36)

Türk edebiyatında ise edebi metinlerin sınıflandırılması ve tanımlanmasında kullanılan üst kavramlar konusunda alan uzmanlarının farklı tercihlerde buldukları görülmektedir. Bu tercihlerin toplu halde ortaya konması amacıyla Almancadaki *Epik*, *Lyrik* ve *Dramatik* terimlerine Türkçede karşılık olarak sunulabilecek ifadeler on farklı alan uzmanının eserlerinden derlenerek aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1: Adı Geçen Bilim İnsanlarının Türlerin Toplu Sınıflandırmaları için Kullandıkları Terimler

	Epik	Dramatik	Lyrik
Edebî Yazılı Anlatım Türleri			
Ağca			?
Aktaş ve Gündüz	Anlatma Esasına Bağlı Metinler	Dramatik Metinler	Lirik Metinler
Aytaş	Anlatı Türleri	Tiyatro	Şiir
Babacan	Anlatmaya Bağlı Edebi/ Kurmaca Türler	Göstermeye Bağlı Edebi Metinler	?
Bülbül	Yaşatıcı Nitelikteki Yazı Türleri		
İleri vd.	Sanatsal Değeri Olan Yazılar		
Karadüz	Olaya Dayalı Türler	Göstermeye Dayalı Olay Metinleri	Düşünceye Dayalı Türler
Karasoy vd.	Olay Yazıları	Olay Yazıları	Manzum Yazılar
Yakıcı vd.	Yaratıcı Kurgusal Yazılar		
Yıldırım	Olaylı, Anlatılı Türler	Konuşmalı Tür	Şiir

Edebî metinlerin farklı alan uzmanlarına göre sınıflandırmasını ele alan yukarıdaki tablo incelendiğinde üç temel sorunla karşı karşıya kalınmaktadır. İlki metin türlerinin üst başlıklarının sınıflandırılmasında yaşanmaktadır. Bülbül (2000: 59), Yakıcı vd. (2015: 180-242), İleri vd. (1998: 135-150) roman, öykü, masal, şiir ve tiyatro gibi alt türleri, eserlerinde kendi içinde bir sınıflandırmaya tabi tutmadan tek bir başlık altında toplarken, diğer edebiyat bilimcilerin bu türleri kendi içlerinde sınıflandırdıkları görülmektedir.

İkinci sorun metin türlerini tanımlamak için kullanılan terimlerde yaşanmaktadır. Yukarıda ki tabloda da görüldüğü üzere aynı türü anlatmak için birbirine çok yakın veya hiç benzemeyen çok sayıda terim kullanılmaktadır.

Üçüncü sorun ise üst başlık olarak tercih edilen terimlerin içerikleri alt türlerde yaşanmaktadır. Yıldırım'ın (2010: 214-231) *olaylı/anlatılı* türler başlığı; günlük, anı, gezi, edebî mektup türlerini de içermektedir. Benzer şekilde Ağca'nın (2006: 163-186) *edebî yazılı anlatım türleri* başlığı da seyahat yazısı, hatıra, sohbet, biyografi ve röportajı içine almaktadır. Karadüz'ün (2011: 240-338) *olaya dayalı türler* başlığı da hatıra ve günlük türlerini de kapsamaktadır. Fakat incelenen diğer edebiyat bilimcilerin tamamı günlük, anı, seyahat yazısı, sohbet, biyografi ve röportaj gibi türleri masal, roman, şiir, tiyatro vb. türlerle aynı kategoriye koymamışlardır. Yine Karadüz (2011: 269-338) *şiire düşünceye dayalı türler* sınıfında yer vermiştir. Ama Aytaş'ın (2013, s. 310-314) *düşünce türleri* başlığı; makale, deneme, fıkra, sohbet, gezi yazısı, biyografi, hatıra, günlük gibi türlerin olduğu sınıfı ifade etmekte, şiir türünü içermemektedir. Yine aynı şekilde Karasoy (2005: 343-386) *olay yazıları* üst başlığı ile tiyatroyu roman ve hikâye gibi türlerle aynı gruba dâhil ederken, Karadüz'ün (2011: 269-338) *olaya dayalı türler* tanımı tiyatroyu içermemektedir. Bu durum adı geçen bilim insanlarının metin sınıflandırmasının ve tanımlamasının birtakım farklılıklar içerdiğini gözler önüne sermektedir.

Almancada ana edebî türlerin üç ana başlık (Epik, Lyrik, Dramatik) altında tanımlanması ve sınıflandırması hususunda yaşanan netlik¹ bilim insanları için büyük bir kolaylık sağlamaktadır. Buna karşın Türk bilim insanlarının farklı içerik ve tanımlama tercihleri, çalışmalarında farklı kaynaklardan faydalanmak isteyen ve konuya henüz tam manasıyla hâkim olmayan araştırmacıların ve öğrencilerin işini zaman zaman zorlaştırmaktadır. Bu farklılıkların daha somut şekilde ortaya konulması amacıyla çalışmanın bu bölümünde Almancadaki üç ana edebî türe karşılık verilen Türkçe tanımlar teker teker ele alınacak ve ilgili terimlerin karşılığı olarak kullanılmalarının uygunluğu tartışılacaktır.

1.1. Almanca “Epik” Terimi ve Türkçedeki Karşılıkları

Yunanca *epikos* sıfatından türetilmiş olan *Epik* kelimesi alman edebiyatında 19. yüzyıldan bu yana ister düzyazı, ister nazımla yazılmış olsun her türlü kurmaca anlatıyı içine alan bir üst başlığı ifade etmek için kullanılmaktadır (Metzler, 1990: 129). Daha genel bir tanımla tiyatro ve şiir dışında kalan tüm edebî türler *Epik* üst başlığı altında toplanmaktadır. Söz konusu tür, diğer ana edebî türlerden içinde bir anlatıcıyı barındırıyor oluşu ile ayrılmaktadır. Eserin manzum ya da nesir olmasının bir önemi yoktur. Tek belirleyici olan eserdeki olayları anlatan bir anlatıcının olup olmamasıdır. Fabl, anekdot gibi kısa türler de, destan, roman gibi daha uzun olan edebî eserler de, bu kategoriye girmektedir.

¹ Alt türlerin sınıflandırılması konusunda Almancada da farklılıklar bulunmaktadır.

Türkçeye bakıldığında *epik* kelimesinin aynı yazış ve okunuşla Türk edebiyatında da kullanıldığı görülmektedir. Fransızca *epique* kelimesi üzerinden dilimize giriş yapan söz konusu kelime Türkçede destansı anlamına gelen bir sıfat (TDK, 2016) biçiminde kullanılmıştır.

Tablo 2: Türkçe ve Almandada “Epik” Terimi

EPIK		
	Almanca	Türkçe
Köken	Yunanca	Yunanca
Alındığı Dil	Latince	Fransızca
Kelime Türü	İsim	Sıfat
İçerik	İçinde bir anlatıcıya sahip olan metinlerin üst başlığı	Destansı, kahramanlık ve yiğitlik konularıyla ilgili olan.
İşlev	Tür adı	Tür özelliği

Görüldüğü üzere Almanca ve Türkçedeki *Epik/epik* terimleri köken olarak aynı yerden (Yunancadan) gelmelerine, okunuş ve yazılış olarak her iki dilde de aynı olmalarına rağmen, içerdikleri anlam itibarı ile birbirlerinden farklıdır. Alman edebiyatında içinde anlatıcıyı barındıran edebi türlerin üst başlığı olarak kullanılan kelime, Türk edebiyatında türün özelliğini yansıtmaya işlevini görmektedir. Bu nedenle Almandadaki *Epik* teriminin karşılığı Türkçede yine *epik* olarak verilemez. Ulaşılan Türkçe alan uzmanlarının anlatı türünü ifade etmek için kullandıkları ve dolayısıyla da Almandadaki *Epik* terimine karşılık olarak gelen tanımların bir araya toplanmasıyla aşağıdaki tablo ortaya çıkmıştır.

Tablo 3: Adı Geçen Bilim İnsanlarının Anlatıcılı Türlerin Üst Başlığı Olarak Kullandıkları Terimler²

Alan Uzmanı	Alan uzmanının tercihi	Açıklama
Ağca	Edebî Yazılı Anlatım Türleri	
Aktaş/Gündüz	Anlatma Esasına Bağlı Metinler	
Aytaş	Anlatı Türleri	
Babacan	Anlatmaya Bağlı Edebi/Kurmaca Türler	

² Bu tablo yalnızca terimlerin adlandırması esas alınarak hazırlanmıştır. Terimlerin içerdiği edebi türlerde farklılıklar görülebilir.

Bülbül	---	Sınıflandırma yapılmamış
İleri vd.	---	Sınıflandırma yapılmamış
Karadüz	Olaya Dayalı Türler	
Karasoy vd.	Olay Yazıları	
Yakıcı vd.	---	Sınıflandırma yapılmamış
Yıldırım	Olaylı, Anlatılı Türler	

Her ne kadar tabloda yer verilmemiş olsa da konuya ışık tutması açısından öncelikli olarak Gürsel Aytaç'ın ilgili terimlerle alakalı görüşlerine başvurmakta fayda görülmüştür. Aytaç "Genel Edebiyat Bilimi" adlı eserinde (2016: 48) *Epik* kelimesinin Türkçesini "nesir" olarak vermiştir. "Nesir" teriminin Almanca karşılığı *Prosa*'dır, *Epik* değildir. *Prosa* "ölçü, kafiye gibi biçimsel araçlara bağımlı olmayan yazı ve ifade tarzı" şeklinde betimlenmektedir (Metzler, 1990: 365). *Epik* ise "manzum veya nesir (Alm. in Vers oder Prosa) her türlü kurmaca anlatının üst kavramını" (Metzler, 1990: 129) tarif etmek için kullanılmaktadır. Yine von Wilpert de (1989: 245) *Epik* terimini açıklarken "manzum veya nesir" vurgusu yapmaktadır. Dolayısıyla Alman edebiyatında şiir olmayan manzum eserler de *Epik* kategorisine dâhil edilmektedir. Örneğin Alman edebiyatının şaheserlerinden biri olarak kabul edilen "Parzival" manzum bir romandır (Alm. Versroman) ve *Epik* üst başlığı altında sınıflandırılmaktadır. *Epik* terimini Türkçeye "nesir" olarak aktarmak manzum eserleri dışarıda bırakmak anlamına geleceğinden söz konusu kelimenin Türkçe karşılığı olarak nesir kullanılmamalıdır.

Yine aynı şekilde Karadüz'ün (2011: 269-338) *olaya dayalı türler* ve Karasoy'un (2005: 343-386) *olay yazıları* ifadelerinin adlandırmanın merkezine "olay" oturtmalarından dolayı *Epik* teriminin karşılığı olarak kullanılmalarının doğru olmadığı kanaatindeyiz.

Ağca'nın (2006: 163-186) *edebi yazılı anlatım türleri*, Aktaş ve Gündüz'ün (2002: 203-214) *anlatma esasına bağlı metinler*, Aytaş'ın (2013: 294-306) *anlatı türleri*, Babacan'ın (2007: 230-255) *anlatmaya bağlı edebi/kurmaca türler* ve Yıldırım'ın (2010: 214-231) *olaylı, anlatılı türler* ifadeleri içlerinde Almandaki *Epik* teriminin en belirleyici özelliği olan "anlatma"ya bir şekilde vurgu yaptıklarından ilgili terimin karşılığı olarak kullanılabilirler. Fakat bir dildeki tek kelimele bir terimin başka bir dile uzun sayılabilecek öbekler ile aktarılmasına üslup olarak çok taraftar olmadığımızdan, Aytaş'ın "anlatı türleri" ifadesinin en ideal seçenek olduğunu düşünmekteyiz. Fakat tekrar belirtmek gerekirse bu doğruluk-yanlışlıktan ziyade tamamen üslupla ilgili bir tercihtir.

1.2. Almanca “Lyrik” Terimi ve Türkçedeki Karşılıkları

Yunanca “Lyra” kelimesinden türetilmiş olan *Lyrik* terimi insanın ruh halini duygu ve düşüncelerini aracısız olarak ifade eden, ritim, kafiye kıta, mısra gibi belli biçimsel öğeleri olan bir edebî sanattır (DWDS, 2015). Daha net bir biçimde ifade etmek gerekirse Alman edebiyatında tüm şiirler *Lyrik* başlığı altında toplanmaktadır.

Türkçeye bakıldığında Almanca *Lyrik* kelimesi ile okunuş ve yazılış benzerliği gösteren *lirik* kelimesinin bulunduğu görülmektedir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde *lirik* hem sıfat hem de isim olarak yer almaktadır. Sıfat olarak alındığında “çoşkun, ilhamla dolu” anlamına gelen bu terim, isim olarak kullanıldığında ise “çok etkili, coşkun, genellikle kişisel duyguları dile getiren edebiyat” (TDK, 2016) şeklinde tanımlanmaktadır. *Lirik* terimi Türkiye’de daha ziyade şiirin bir alt türünü(-lirik şiir) tanımlamak için kullanılmaktadır. Ulaşılan yazılı kaynaklarda yalnızca Aktaş ve Gündüz’ün (2002: 215) söz konusu terimi farklı şiir türlerinin üst başlığı biçiminde kullandıkları tespit edilmiştir.

Tablo 4: Türkçe ve Almancada “Lyrik” ve “lirik” Terimleri

Lyrik		
Dil	Almanca	Türkçe (Lirik)
Köken	Yunanca	Yunanca
Alındığı Dil	Fransızca	Fransızca
Kelime Türü	İsim	Sıfat, isim
İçerik	İnsanın ruh halini duygu ve düşüncelerini aracısız olarak ifade eden, ritim, kafiye kıta, mısra gibi belli biçimsel öğeleri olan edebî sanat	1) Coşkun, ilhamla dolu 2) Çok etkili, coşkun, genellikle kişisel duyguları dile getiren edebiyat
İşlev	Türü tanımlama	1) Niteliği tanımlama (yaygın) 2) Türü tanımlama (çok nadir)

Görüldüğü üzere Almancadaki *Lyrik* ve Türkçedeki *lirik* terimleri köken olarak aynı dilden (Yunancadan) gelmelerine, okunuş ve yazılış benzerliğine rağmen, içerdikleri anlam itibarı ile birbirlerinden farklıdır. Söz konusu terimin Türkçe sözlükteki anlamlarından bir tanesinin Almancadaki ile aynı olması önemlidir. Fakat asıl önemli olan ilgili terimin toplum ve alan uzmanları nezdinde içermiş olduğu anlamdır ve bu anlam Almancadaki *Lyrik* terimi ile aynı değildir. Alan uzmanlarının konuyla ilgili yapmış oldukları sınıflandırma ve tanımlamaya bakıldığında aşağıdaki tablo ortaya çıkmaktadır.

Tablo 5: Adı Geçen Bilim İnsanlarının Şiir Türü için Kullandıkları Terimler³

Alan uzmanı	Alan uzmanının tercihi	Açıklama
Ağca	?	Şiir türü sınıflandırmaya dâhil edilmemiş
Aktaş/Gündüz	Lirik Metinler	
Aytaş	Şiir	
Babacan	?	Şiir türü sınıflandırmaya dâhil edilmemiş
Bülbül	---	Sınıflandırma yapılmamış
İleri vd.	---	Sınıflandırma yapılmamış
Karadüz	Düşünceye Dayalı Türler	
Karasoy vd.	Manzum Yazılar	
Yakıcı vd.	---	Sınıflandırma yapılmamış
Yıldırım	Şiir	

Tabloya bakıldığında şiir, lirik metinler ve *nazım* gibi seçeneklerin önümüzde durduğu görülmektedir. *Lirik metinler* ifadesi ilk bakışta kabul edilebilir gibi gözükse de, *lirik* kelimesinin Türkçede bilinen ve yaygın kullanılan karşılığı göz önüne alındığında bunun imkânsızlığı ortaya çıkmaktadır. *Lirik* kelimesi belli bir şiir türünü (lirik şiir) adlandırmak için kullanılırken, bunu birden bire tüm şiir türlerinin üst başlığı haline getirmek karmaşaya yol açmaktan başka bir işe yaramayacaktır. Bu yüzden Yıldırım (2010: 209-213) ve Aytaş'ın (2013: 294) şiir, tercihlerinin ideal seçenek olduğunu düşünmekteyiz.

Burada Aytaş'ın (2016: 48) *Lyrik* terimine karşılık olarak kullandığı *nazım* ve Karasoy'un (2005: 386) *manzum yazılar* ifadesine değinmekte de fayda olduğu düşüncesindeyiz. *Nazım* kelimesi TDK (2016) Sözlüğünde "şiir" olarak verilmektedir. Fakat bu konuda farklı fikirler de mevcuttur. Karataş'a (430: 2015) göre; "Eskiden şiir yerine kullanılırdı nazım. Halbuki bir nazım veya manzume, her zaman şiir katına yükselmez. Ancak bazı şiirler manzum olabilir. Başka bir deyişle anlamca ve diğer özellikleri bakımından güzel olan manzumeler şiirdir". Yine Türkiye Bilimler Akademisi'nin Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğünde (2016) "nazım" "ölçülü ve uyaklı dizelerle yazılan ve bunlara uyum sağlayabilmek için sözcüklerin ve seslemlerin özel bir biçimde sıralanmasına özen gösterilen anlatım yolu" şeklinde betimlenmektedir. Bizim kişisel kanaatimiz de "nazım" veya "manzum yazılar" ifadelerinin *Lyrik* terimini tam olarak karşılamadığı, bunun yerine "şiir" kavramını kullanmanın daha doğru olacağı yönündedir.

³ Bu tablo yalnızca terimlerin adlandırması esas alınarak hazırlanmıştır. Terimlerin içerdiği edebi türlerde farklılıklar görülebilir.

1.3. Almanca “Dramatik” Terimi ve Türkçedeki Karşılığı

Almancadaki Dramatik terimi Yunanca “davranmak, vücuduyla hareket etmek, mimiklerle ortaya koymak” anlamına gelen “dran” kelimesinden türemiştir (Huber, 2011, s. 59). *Dramatik*, *Epik* ve *Lyrik* ile birlikte üç ana edebî türden bir tanesidir (Best, 1984, s. 120). Sahnede oynanarak sergilenmeye dayalı edebî türlerin tanımlanmasına hizmet eden üst başlık şeklinde tanımlanmaktadır (Dambach ve Ramin 2009: 247). Almanca sözlükler Duden’de (1996: 361) “dramatik edebiyat”, Wahrig’de (1997: 372) ise “dramatik edebiyat, sahne sanatı” biçiminde tanımlanmaktadır. Tanımdan da anlaşıldığı üzere söz konusu terim, figürlerin bir eylemi sahnede anlatıcıya ihtiyaç duymadan, hareketlerle ve konuşarak canlandırdıkları edebî metin türlerini ifade etmek için kullanılan bir üst başlıktır. Trajediden komediye, kukla tiyatrosundan operaya kadar tüm türler *Dramatik* başlığı altında sınıflandırılmaktadır. Bir başka ifadeyle *Epik* ve *Lyrik* dışında kalan tüm edebî türler Alman edebiyatında *Dramatik* olarak adlandırılmaktadır.

TDK sözlüğünde yapılan kısa bir taramada Almanca *Dramatik* kelimesinin, aynı yazılış ve çok benzeyen bir okunuşla Türkçede de kullanıldığı tespit edilmiştir. İlgili sözlükte “1. *sıfat* Sahne oyununa özgü olan, 2. İçinde gerilim, çatışma vb. olaylar bulunan, insan ilişkileri ile gelişen (eser, olay), 3. Coşku veren, duyguları kamçılaman, 4. Acıklı” (TDK, 2015) gibi anlamları olan bir sıfat şeklinde açıklanmıştır. Yine aynı sözcükle ilgili Gösterim Sanatları Terimleri Sözlüğünde (1983) “Dram’a, yani oyun türüne ilişkin olan”, Tiyatro Terimleri Sözlüğünde de (1966) “Dramla, yani oyun türü ile ilgili olan” şeklinde açıklamalar mevcuttur.

Tablo 6: Türkçe ve Almancada “Dramatik” Terimi

Dil	Almanca	Türkçe
Köken	Yunanca	Yunanca
Alındığı Dil	Latince	Fransızca
Kelime Türü	İsim	Sıfat
İçerik	Sahnede oynanarak sergilenmeye dayalı edebî türlerin tanımlanmasına hizmet eden üst başlık	1) Sahne oyununa özgü olan 2) Acıklı, üzüntü veren
İşlev	Türü tanımlama	Niteliği tanımlama

Alan uzmanlarının Türkçede tercih ettikleri terimler ise aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7: Adı Geçen Bilim İnsanlarının Tiyatro Türü İçin Kullandıkları Terimler⁴

	Türkçedeki Alternatif	Açıklama
Ağca	---	Sınıflandırma yapılmamış
Aktaş ve Gündüz	Dramatik Metinler	
Aytaş	Tiyatro	
Babacan	Göstermeye Bağlı Edebi Metinler	
Bülbül	Tiyatro	
İleri vd.	---	Sınıflandırma yapılmamış
Karadüz	Göstermeye Dayalı Olay Metinleri	
Karasoy vd.	Olay Yazıları	
Yakıcı vd.	---	Sınıflandırma yapılmamış
Yıldırım	Konuşmalı Tür	

Alan uzmanlarının tercihleri incelendiğinde Karasoy'un *olay yazılarının* tiyatronun özelliklerini yansıtmadığı düşünülmektedir. Yıldırım'ın (2010: 209-213) *konuşmalı tür* ifadesi ise her ne kadar tiyatro eserlerinin temel özelliği diyebileceğimiz, olayın konuşma yoluyla seyirciye aktarılmasına gönderimde bulunuyor olsa da estetik açıdan beklentilerimizi karşılamamaktadır. Geriye kalan *tiyatro*, *dramatik metinler*, *göstermeye bağlı edebî metinler*, *göstermeye dayalı olay metinleri* gibi ifadelerin hepsi kabul edilebilir terimler olarak algılanabilir. Fakat bir önceki bölümde de ifade edildiği gibi, bir dildeki tek kelimelik bir terimin başka bir dile dört kelimelik bir öbek ile aktarılması yöntemine mecbur kalınmadıkça başvurulmasına taraftar değiliz. Bu yüzden *göstermeye bağlı edebî metinler* ve *göstermeye dayalı olay metinleri* gibi ifadelerin yanlış olmamakla birlikte, üslup olarak çok uygun olmadığı, bunların yerine *tiyatro* ya da *dramatik metinler* terimlerin kullanılmasının daha yerinde olacağı kanaatindeyiz.

2. SONUÇ

Bir dildeki terimlere başka bir dilde uygun karşılıkların bulunması karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarının en önemli sorunlarından birini teşkil etmektedir. Bazı terimlerin üzerinde uzlaşa sağlanamamış olması ya da aynı bilimsel kavrama birden fazla ad verilmesi, zaman zaman araştırmacılarda kafa karışıklığına yol açmakta, bilgiyi üretmek ya da yorumlamak için kullanılması gereken zaman,

⁴ Bu tablo yalnızca terimlerin adlandırması esas alınarak hazırlanmıştır. Terimlerin içerdiği edebi türlerde farklılıklar görülebilir.

sözlük araştırmaları ve karşılık bulma çalışmalarına harcanmaktadır. Karşılaştırmanın yapıldığı diller ilgili alana ait sağlam bir terminolojik altyapıya sahip değilse sorunlar daha da büyümektedir. Söz konusu sorununun Türk edebiyatındaki yansımalarını tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmayla, Alman edebiyatının üç ana edebî türü olan *Epik*, *Lyrik* ve *Dramatik* terimlerine karşılık olarak Türkçede hangi terimlerin kullanıldığı ve kullanılabileceği konusu tartışmaya açılmıştır.

On farklı kaynak merceğe altına alınmış ve yapılan incelemede Türk edebiyatında edebî metinlerin üst başlıklarının adlandırılması konusunda farklı tercihlerin bulunduğu tespit edilmiştir. Aynı metin türlerini tek kelimeyle ifade eden bilim insanları olduğu gibi, dört kelimelik öbeklerle tarif edenlerin de bulunduğu görülmüştür. Ayrıca yukarıda adı geçen terimlerin Almanca ve Türkçede hemen hemen aynı yazılış ve okunuşla, ama farklı içeriklerle kullanılıyor olmasının sorun yaratma potansiyelini de içinde barındırdığı saptanmıştır. Alan uzmanlarının tercih ettikleri alternatifler değerlendirmeye tabi tutulduğunda *Epik* yerine *anlatı*, *Lyrik* yerine *şiir* ve *Dramatik* yerine *tiyatro* terimlerinin kullanılmasının daha isabetli olacağı kanaatine varılmıştır. Bununla birlikte “anlatma esasına bağlı metinler” veya “gösterme esasına bağlı metinler” gibi dört kelimelik öbeklerin, tanımlama ve sınıflandırma açısından doğru olsalar bile tercih edilmesine taraftar değiliz. Fakat tekrar belirtmek gerekirse, bu doğruluk-yanlışlıktan ziyade tamamen üslupla ilgili bir tercihtir.

Türkçe ve Almanca gerek mensubu oldukları dil ailesi ve kültür, gerekse gelişim süreçleri açısından büyük farklılıklar gösteren iki dildir. Bu nedenle edebî türlerin sınıflandırılması ve adlandırılmasında birebir uyum göstermeleri beklenmemelidir. Fakat dilleri birbirlerinden bağımsız olarak ele aldığımızda; Alman edebiyatında üst türleri adlandırma konusunda genel bir uzlaşının sağlanmış olduğu, Türk edebiyatında ise henüz böyle bir uzlaşmadan bahsetmek için erken olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- AĞCA, Hüseyin, (2006), *Yazılı Anlatım*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- AKTAŞ, Şerif ve Gündüz, Osman, (2002), *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Ankara: Akçağ Basım Yayım Pazarlama A.Ş.
- AYTAÇ, Gürsel, (2016), *Genel Edebiyat Bilimi*, İstanbul: Doğu Batı Yayınları
- AYTAŞ, Gıyasettin, (2013), “Edebiyatta Türler”, *Edebiyat Bilgi ve Kuramları* içinde (s. 294-314). Ankara: İldem yayınları
- BABACAN, Mahmut, (2007), *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, İstanbul: 3F Yayınevi
- BEST, Otto, (1984), *Handbuch Literarischer Fachbegriffe*, Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.

BURAN, Ahmet, (2012), “Bilim Alanlarında Terimlerin Önemi ve “Küçük Öykü” Terimi”, *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 7(4), 21-25

BÜLBÜL, A. Rıdvan, (2000), *Yazılı Anlatım ve Yazı Türleri*, Ankara: Kasım

DAMBACH, Kersten ve Ramin, Andreas, (2009), *Deutsch in der Oberstufe*, Bamberg: Buchner Verlag

DONBAY, Ali, (2014), “Yeni Türk Edebiyatında Karşılaştırmalı Tezler”, *Turkish Studies International*

Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9(3), 549-582.

DUDEN (1996). *Deutsches* Universalwörterbuch. Mannheim: 1996

DWDS: Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart. 05 Ekim

2016, <http://www.dwds.de/wb/Lyrik>

ERKMAN, Fatma ve Yıldız, Cemal, (1999), *Türk Üniversitelerinin Almanca Bölümlerinde Yapılan Çalışmaların Bibliyografyası*. İstanbul: Marmara Üniversitesi. Yayın No:650

GRÜTZMACHER, Jutta, (2009), *Literarische Grundbegriffe*, Leipzig: Klett Schulbuch Verlag

HUBER, Martin, (2011), “Drama”, *Lexikon der Literaturwissenschaft*, (Ed. C. Lauer, und G. Ruhrberg), Stuttgart: Reclam, 59-63.

İLERİ, Canan, (2013), “Sözlü ve Yazılı Anlatım”, *Yazılı Anlatım Türleri*, (Ed. H. Pilancı), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 135-150.

KARADÜZ, Adnan, (2011), *Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.

KARASOY, Yakup, Yavuz, Orhan, Kayasandık, Ahmet ve Direkci, Bekir, (2005), *Uygulamalı Türk dili ve Kompozisyon bilgileri*, (4. Baskı). Konya: Tablet Kitabevi

KARATAŞ, Turan, (2014), *Ansiklopedik Edebiyat Terimleri sözlüğü*. İstanbul: Sütun Yayınları

KEFELİ, Emel, (2000), *Karşılaştırmalı Edebiyat İncelemeleri*. İstanbul: Kitabevi

METZLER, (1990). *Literaturlexikon* (2. Auflage). Stuttgart: Metzlersche Buchhandlung

TDK. (2016). *Güncel Türkçe sözlük*. 20 Eylül 2016,

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts

Dr. H. Kazım KALKAN

ULF, Abraham ve Kepser, Martin (2009), *Literaturdidaktik Deutsch*, Berlin: Erich Schmidt Verlag

VON WILPERT, Gerhard, (1989), *Sachwörterbuch der Deutschen Literatur*, (7. Auflage), Stuttgart: Alferd Kroner Verlag

WAHRIG (1997). *Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag.

YAKICI, Ali, Doğan, Mehmet ve Yelok, Savaş, (2015), *Yazılı Anlatım*, Ankara: Yargı Yayınevi.

YILDIRIM, Yusuf, (2010), *Türk Dili Anlatım Türleri*, İstanbul: DER Yayınları.

YILMAZ, B. Ebru, (2015), “Edebiyat Araştırmalarında Disiplinlerarası Yaklaşımların Önemi ve

Terminoloji Sorunu”, *SOBİDER*, 2(3), 19-27.

ZÜLFİKAR, Hamza, (2011), *Terim Sorunları ve Terim Yapma Yolları*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 20.05.2016
Yayın Kabul Tarihi: 10.12.2016

Ahenk Unsurlarının Hayâlî Bey Divanı'ndaki Yansımaları

Reflections Of The Elements Of Harmony In The Divan Of Hayâlî Bey

Dr. Orhan KILIÇARSLAN *

Öz :

Klasik şiirin ahenk unsurları içerisindeki öğelerin divan metinlerinde nasıl bir işlevi yerine getirdiğinin tespiti, şairin dili kullanma maharetinin derecesini gösteren ve onun şöhretinin somut delillerini ortaya koymaya yarayan temel unsurlardır. Hayali Bey Divanı'nda ses ve ahengi meydana getiren öğelerin incelenmesi, şairin şiirindeki anlam boyutunun da izah edilmesi anlamına gelecektir. Bu açıdan divan üzerinde ahengi oluşturan temel öğeler olan vezin, kafiye ve redif, söz tekrarları ile edebî sanatlar üzerine bir inceleme yapılmıştır. Bu makalede nazım birimi ve şiirin genelinde meydana getirilen ahenk, Hayali Bey Divanı'nın tamamı taranarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ses ve ahenge ait unsurların hemen tamamına yakını şair tarafından kullanılmış, dilin imkânlarından olabildiğince yararlanılmaya çalışılmıştır. Divanda özellikle ses ve söz tekrarlarının kullanımı ile gerçekleştirilen ahenk ve ritim, oran olarak diğer unsurların bir adım önündedir. Şairin bu tekrarları kullanması; atasözü ve deyim gibi kalıp sözlerin dahi bir süzgeçten geçirilmesini ve bütünlüğü sağlayan bir biçimesokulması sonucunu doğurmuştur. Hayali Bey Divanı'nda ahengi oluşturan unsurlar üzerine yapılan bu incelemede şairin kimliğini ortaya koyan temel hususlara dair somut bilgiler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Hayali Bey, Ahenk, Ses, Vezin, Ritim.

* Ahmet Yesevi Üniversitesi, Filoloji Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkistan/KAZAKİSTAN.
orhank19@hotmail.com.

Abstract:

The detection of functions of the elements in the classic poem's elements of harmony in divan texts are the main factors that shows the degree of linguistic performance talent of poet's and reveals concrete evidence of his honor. The examination of sound and harmony in Divan of Hayali Bey means also the explanation of meaning aspect of his poem. In this respect, an examination was made about meter, rhyme and repeated voice/word after the rhyme, word repetition, which are the main elements that form harmony in divan. In this article, poetry unit and the harmony that was created in throughout poem were tried to reveal by scanning all Divan of Hayali Bey. Almost all the components related to voice and harmony were used by poet, and all the resources of language were tried to benefit by poet as much as he can. In divan, harmony and rhythm, which are actualized especially with the usage of the repeating voice and words, are one step ahead of the other elements in terms of ratio. Usage of those repetitions by poets causes the results that whole routine, even if the proverbs and idioms went through a selection process and in the end re-formed as to ensure the integrity. In this study, which is about the elements that form the harmony in Divan of Hayali Bey, tangible information about the factors that reveal the identity of the poet are presented.

Keywords: Hayali Bey, Harmony, Sound, Meter, Rhythm.

Giriş

Manzum metinlerin en temel özelliklerden olan ahenkli söyleyiş, metinlerde farklı vasıtalar ile meydana getirilerek metni üst bir noktaya taşıyan unsurlardandır. Her ne kadar nesirdede ahenkli söyleyişi sağlayan öğeler bulunsa da şiir metinlerinde bu durum vazgeçilemez bir özellik olarak dikkat çeker. Türk şiirinin başlangıcından bu yana farklı şekillerde -metinde kullanıldığı yere bağlı olarak- sağlanan ses ve ahenge ilişkin öğeler, zaman içerisinde değişse de temel işlevi olan ses ve anlam ilgisini oluşturma görevini yerine getirmeye devam etmiştir. Mazmunlar üzerine inşa edilen klasik şiirde de ahenk unsurlarının nasıl ve hangi öğelerle gerçekleştirileceği ve işleneceği belirlenmiştir.

Klasik şiir içerisinde ses ve anlam ilişkisini sağlayan unsurlar içinde vezin en önde gelen vasıta. Arap edebiyatında ortaya çıkan ve Türk şiirine girişi İran edebiyatı üzerinden olan aruz vezni, bütün klasik şiir dönemi boyunca ses ve ahengin en temel belirleyici unsuru olmuştur. Vezin ile birlikte metinlerde kullanılan kafiye ve redifler sahip oldukları görevler ile sesin ön plana çıkarılmasına yardımcı olur. Klasik gelenek içerisinde mısra sonunda yer alan bu yapılar zaman zaman Türk şiirinin ilk dönemlerindeki benzer bir biçimde cümle başlarında da kullanılmıştır. (Aydemir ve Çeltik, 2008: 193-214). Mısra sonlarındaki benzerliklerin varlığı bazen de mısra içindeki diğer söz gruplarına sirayet etmiş ve sonuçta ortaya söz tekrarları meydana gelmiştir. Söz tekrarları ile şairlerin, şiirlerindeki marifetlerini daha üst düzeye taşıdığı bir durum söz konusudur. Bu söz tekrarları, kimi zaman belli bir

kelimenin tekrarı olabildiği gibi kimi zaman da birbiri ile uyumlu sözcüklerin aynı etkiyi meydana getirmesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Kelime kullanımlarına ilişkin tercihlerin ses ve ahengi ortaya çıkarması ve kullanılan kelimelerdeki seslerin yoğunluğu da ahenginin meydana getirilmesi açısından önemlidir. Bazı metinlerde verilmek istenen anlamın çağrıştırdığı ve okuyucuya hissettirildiği durumlar söz konusudur. Beyit ya da mısra içerisinde bazı seslerin yoğun kullanımı, okuyucu tarafından açık bir şekilde algılanmıştır.

Belagatin bedi bölümü içerisinde yer alan sanatlar -özellikle kelime ve söz grupları ile meydana getirilen sanatlar- kurulan beyit içerisinde ses ve ahenge dair önemli katkılar sağlamıştır. Şairin bir dil cambazı olduğu ve kelimelerle çeşitli şekillerde oynadığı kabulünden hareketle bu sanatlardan azami ölçüde yararlanması, şiir metnindeki ses ve ahenginin oluşturulması bağlamında pek çok katkının şiire bu sanatlar eliyle yerleştirildiğini gösterir.

Hayali Bey Divanı'nda ses ve anlam ilişkisine dair bu incelemede yukarıda izah edilen unsurların şiirlerdeki yansımalarından hareketle ses ve anlam öğelerinin çerçevesi çizilecektir. 16. yüzyılın ve imparatorluğun en kudretli hükümdarlarından biri olan Kanuni Sultan Süleyman'ın yakınında bulunan şairlerden olan Hayali Bey'in ses ve anlama ilişkin unsurları ne ölçüde kullandığı ve bu kullanımlarının örneklerle izahına dair yapılan değerlendirmeler, onun bulunduğu pozisyonun izahı açısından önemlidir. Bir diğer husus ise şairin bilgi ve görgüsünün şiirlerini ne derecede etkilediğinin ortaya konulması olacaktır.

Divanda aruz vezninin kullanımı ve ahenk-anlam ilişkisi

Hayali Bey Divanı'nda kullanılan vezinlerin anlama etkisini görmek için divanda sıkça kullanılan vezinlerin hangileri olduğunu ortaya koymak önemlidir. Divanda farklı nazım şekilleri ile yazılmış olan toplam 739 şiir içinde en çok kullanılan ve klasik edebiyat içinde en fazla tercih edilen kalıp, '*fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün*' kalıbıdır. Şairler açısından bu kalıp en çok tercih edilenlerin başında gelir. Bu kalıbı sırasıyla muzari bahrinden '*mef'ülü fâ'ilâtü mefâ'ilü fâ'ilün*', hezec bahrinden '*mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün*' kalıbı takip eder. Hayali Bey Divanı'nda şairin nazım şekillerine göre vezin istatistikleri şu şekildedir;

VEZİNLER	Kaside		Gazel		Kıta		Musammat	
	Kasideler İçindeki		Gazeller İçindeki		Kıtalar İçindeki		Musammatlar İçindeki	
	Sayı	Oran	Sayı	Oran	Sayı	Oran	Sayı	Oran
Fâ'îlâtün fâ'îlâtün fâ'îlâtün fâ'îlün	6	% 24	277	% 41.46	4	% 12.12	10	% 71.42
Mef'ûlü fâ'îlâtü mefâ'î- lü fâ'îlün	4	% 16	122	% 18.26	7	% 21.21	-	-
Mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün	3	% 12	103	% 15.41	6	% 18.18	2	% 14.28
Fe'îlâtün fe'îlâtün fe'îlâtün fe'îlün	4	% 16	69	% 10.32	8	% 24.24	-	-
Mefâ'îlün fe'îlâtün mefâ'îlün fe'îlün	5	% 20	31	% 4.64	2	% 6.06	-	-
Mef'ûlü mefâ'îlü mefâ'îlü fa'ûlün	-	-	17	% 2.54	-	-	-	-
Mefâ'îlün mefâ'îlün fe'ûlün	1	% 4	17	% 2.54	1	% 3.03	1	% 7.14
Fe'îlâtün mefâ'îlün fe'îlün	2	% 8	11	% 1.64	4	% 12.12	-	-
Mef'ûlü fâ'îlâtün mef'û- lü fâ'îlâtün	-	-	12	% 1.79	-	-	-	-
Müstef'îlün müstef'îlün müstef'îlün müstef'îlün	-	-	3	% 0.44	-	-	-	-
Mef'ûlü mefâ'îlün mef'ûlü mefâ'îlün	-	-	3	% 0.44	-	-	-	-
Fâ'îlâtün fâ'îlâtün fâ'îlâtün fâ'îlâtün	-	-	2	% 0.29	-	-	-	-
Fâ'îlâtün fâ'îlâtün fâ'î- lün	-	-	-	-	-	-	1	% 7.14
Fe'îlâtün fe'îlâtün fe'î- lün	-	-	1	% 0.14	-	-	-	-

Tablo 1. Hayâlî Bey Divanı'nda Kullanılan Vezinlerin Oranları

Şair tarafından sık kullanılan ve sayıca şiirlerde ilk sırada gelen bu kalıplar yeknesaklığa izin vermeyen, belirli bir ritim içerisinde devam eden bir özelliğe sahiptir. Vezin, şiirdeki ses ve ahenge dair kullanımların ortaya çıkmasında etkili olan, şairin elinde etkili bir araca dönüşen unsurlardandır. Vezinlerdeki en küçük bir hata yahut da eksiklik bütün bir nazım birimine etki ederek oluşturulmak istenen ahengi ortadan kaldıracacağı için şairlerin vezin kullanımı ile ahengın meydana gelmesi yahut bozulması arasında yakın bir ilişki vardır. Aruz vezni içindeki hecelerin açıklık ya da kapalılık durumlarının bazı zorlamalar sonucunda kısa veya uzun okunması, birkaç yerde kullanıldıklarında çok dikkat çekmese de metnin insicamına uygun olarak benzer biçimde kullanıldığında ortaya ahenge dair unsurların çıktığı görülecektir. Divanda bir tarsi örneği olan örnekte bütün unsurlar arasındaki uyum, veznin her iki tefilesinde açık olan hecede imale yapılması ile beyitte kusurdan ziyade ahengi bütünleştiren bir görevdedir.

Hakikat / bahrinün / dürrü / tarikat / mülkünün / Şâhı

Hidâyet / çarhınun / mâhı / mürüvvet / tahtınun / Hânı (K21/9)

Vezinlerde açık hecelerin kapatılması yahut vezne uygunluk adına gerekli şartları taşıyan hecelerde meydana getirilen uzunlukların yanı sıra, beyitlerde özellikle ikinci mısradan daha çok görülen benzetmelerin varlığı da ahenk oluşturma açısından önemli bir işlevdedir. Bazı örneklerde birebir ve paralel şekilde oluşturulan bu kullanım bazı yerlerde çapraz biçimde sıralanmıştır. Divanda bu tarz kullanımlara dair örnekler şair tarafından sıklıkla tercih edilmiştir.

Sipih-kevebe Şâh-ı cihân Süleymân Şâh

Ki **mihr-i evc-i senâ** oldı **mâh-ı burc-ı kemâl** (K10/9)

Fakr ile fahr eyledi **mevdân-ı dîn serverleri**

Ermedi bu devlete **rûy-ı zemîn serverleri** (G595/1)

Kimse kan yut/madı devrin/de meger **gon/ca-i bâg**

Kimse âh et/medi ahdün/de meger **bül/bül-i zâr** (K2/15)

Vezne ait bazı hususiyetlerin -simetrik yahut asimetrik bir biçimde- uyumu meydana getirecek şekilde kullanılmasının yanında doğrudan vezin ile ilgili olan ve şiir metnini farklı tefilere ayırarak ahenge dair bir durumun oluşmasını sağ-

layan örnekler de vardır. Hayali Bey Divanı'nda bu tarz bir kullanım ve mısra ortaları birbiri ile kafiyeli olan musammat gazel örneği mevcuttur.

Derd ü gama merd **olmadur** / 'aşk içre '**âlemden garaz**

İnsân-ı kâmil **gelmedür** / Havvâ vü Âdemden garaz

Bülbül gibi zâr **olmadur** / berg-i hazân-veş **solmadur**

Keyfiyet-i 'aşk **olmadur** / şol sâgar-ı Cemden garaz

Bulup ulu bir hânedân / k'ola nazargâh-ı cihân

Gözyaşın etmedür revân / Kâ'beyle Zemzemden garaz

Âdemlik insan olmadur / mi'râc-ı rûhu bulmadur

'İsâ vücûda **gelmedür** / nefh ile Meryemden garaz

Sorsan Hayâliden haber / derdünle çok demler sürer

Gözden döküp hûn-ı ciger / bu demdür **ol demden garaz** (G233)

Şiirlerde şairler açısından kimi zaman bir kolaylık olan medlerden, uzun okunma yanında şiirin anlam boyutuna etkisi açısından anlamsal çerçevede de yararlanılmıştır. Bu durum medlerin mananın oturtulmasında etkili bir araç olarak kullanılması sonucunu doğurmuştur. Şairin beyit içerisinde kullandığı kelime kadrosu, çağrışım yapmak istediği nesnelere paralellik gösterir. Bir örnekte hükümdarın adaletini "çevgan"a benzeten şair, bu örnekte kullandığı "adl" kelimesini uzun okutarak benzerliğin şekli **yönünü çağrıştırır**. Bir başka örnekte benzer biçimde "zencîr" kelimesinde yapılan med ile de yine benzetilen nesnenin şekli **yönüne ilişkin bir çağrışım yapılmıştır**. Divanda şairin tek mersiye örneği olan **Şehzade Mehmed Mersiyesi**'nde yas tutma adetlerinden 'saç kesmek' **örneğini** işleyen şair, 'saç' kelimesinde vezin gereği bir imale ile benzer bir biçimde 'saçın uzunluğu ve kesmek' arasında bir çağrışım yapmıştır.

İletdi gûy-ı zulmü arsa-i âfâkdan taşra

Elinde olalı ol Şehriyârün 'adl' çevgânı (K14/25)

'Aşk bir şem'-i ilâhidür benem pervânesi

Şevk bir **zencîr**dür gönlüm anun divânesi (G633/1)

Çeng kessün **saçunı** yansun firâk odına 'ûd

Kılmasun bu mâteme feryâd ol nâsâzlar (M7/III/3)

Divanda medlikelimelerin bazılarında ikilemelerden de yararlanan şair, vermek istenilen anlamı da daha kuvvetli bir seviyeye taşımıştır. İbrahim Paşa'nın düşününe dair gözlemlerin anlatıldığı kasideden alınan örnekte "güm güm" ikilemesini kullanan şair, bu ikilemeden hemen önce uzun bir okuyuş ile anlama kuvvet kazandırmıştır. Ayrıca bu ikileme ile tasvirin canlı bir biçimde ifade edilmesi sağlanmıştır. Diğer örnekte 'hurâmânî'sıfatını ikileme biçiminde kullanan şair, şiirin vezne uygun biçimde bir kelime tercih etmiştir. Bu durum şairin şiirlerini rastgelesöylemediği ve vezne uygun düşecek bir yol izlediğini göstermesi bakımından önemlidir.

Dem-i sûrnâ sadâ salmış bu mehter-hâne-i çarha

Dögülür **kûslar** güm güm kurulmuş taht-ı sultânî (K14/2)

Yolunda cûy eden gözden akan eşk-i firâvânı

Yürür ol serv-i âzâdum **hırâmânî hırâmânî** (K14/18)

Divanda bazı **örnekler** demedler arasındaki paralellik, hem ahengin oluşmasına katkı sağlamış, hem de mısra içinde fazladan kelime kullanımını engellemiştir. **Düşüncenin az söz ile ifade edilmesi, şairler** için kaçırılmayacak bir fırsattır. Bu durumun farkında olan şair, bir kelimenin içerisinde bulunan hecelerin açıklık ve kapalılıklarından ya da uzunluğa elverişli olup olmadığı bilgisinden azami derecede yararlanma yoluna gider.

Her varak bir nüktedür gülşende fehm et olalı

Mahzen-i **Esrâr** gonca Matla'-ı **Envâr gül** (K12/6)

Sözlükte “ulaştırma, birleştirme”(Devellioğlu, 2013: 1369) anlamlarını karşılayan vasl, aruz terimi olarak sessiz harfle biten bir kelimenin sesli harfle başlayan bir kelimeye bağlanarak okunmasıdır. (**İpekten, 2003: 142**). Vasl, diğer adıyla ulama, şiirlerde şairler tarafından tercih edilmiş ve ahenk unsurlarından kabul edilmiştir. Hayali Bey Divanı'nda da örneklerine fazlasıyla rastlanan vasl, şairin şiirde bir ahenk yaratması yanında anlama da göndermeler yapar. Atıf vavlarının da çokça yer aldığı divanda şair, beyit içerisinde verdiği kavramın tasvirine dair ipuçları veren kullanımlar yapar. Kanuni Sultan Süleyman'a yazılan bir kasidesinde şair, **hükümdarlığın sınırlarını ifade ederken birçok şehir ismini** birbirine bağlayarak ulamalar yapmış, sahip olunan hükmün genişliğini hissettirmiştir. Başka bir örnekte 'ecel'i bir 'köprü'ye benzeten şair, ikinci mısradan peş peşe sıralamalar yaparken kendisine benzetilen bu unsuru çağrıştıracak bir kullanım gerçekleştirmiştir.

Ermek istersen hakikat râhının dervîşine

Gel **sücûd** eyle Hayâlî pâdişâhumdur benüm (G376/5)

Rûm u Mısır u Basra vu Bagdâda hükmündür revân

Hindi aldun tâlib-i iklim-i Türkistân mısın (K20/14)

Bir köprüdür bu 'âlem-i gilde ecel hemîn

K'andan sipâh **ü mîr ü** gedâ vü ganî geçer (G94/4)

Hayali Bey Divanı'nda vezin konusundaki tasarruflar ahengi oluşturan ve bu özelliğinin yanında anlamsal çerçeveye de kuvvetli bir katkı sağlayan yapıdadır. Şair, vezni bir araç olarak belli noktalara müdahale edecek tarzda kullanmış ve aruz vezni içindeki imkânlardan azami ölçüde yararlanmıştı. Kimi şiirlerde vezin kusurları ve ses ögesini bozan kullanımlar bulunmasına rağmen genel anlamda vezin, divanda ahengi sağlayan temel öğelerden biri olarak dikkat çeker. Divanda pek çok örneği bulunan, hem ses hem de ahengin birlikte sağlanabildiği gazeller vardır.

Ne zillet vermeğe râgıb ne devlet-hâhumuz vardır
Ko gayrı gayra yâr olsun bizüm Allâhumuz vardır

Tarîkinden ererse menzil-i maksûda her 'âşık
Hakîkat râhını gözler bizüm bir Şâhumuz vardır

Mey-âlûde sıfâlin tâc-ı Cemşide değışmezler

Bizüm kûy-ı harâbât içre bir dergâhumuz vardır

Gam-ı dünyâ bizi bilmez velî mâh-ı Muharremde
Şehîd-i Kerbelâ için bir âh u vâhumuz vardır

Hayâlî sûret-i dünyâya gâfiller gibi tapmaz
Hakîkat vechine bakmış dil-i âgâhumuz vardır (G100)

Kafiye ve redif tercihlerinin ahenge katkısı

Şairin vezinden sonra elindeki en güçlü araçlardan olan redif ve kafiye, metinlerde temele ses unsurunun konulduğu ve bu ses vasıtasıyla nazım birimi içinde ahengin güçlü bir şekilde hissettirelebildiği öğelerdir. Klasik edebiyat geleneği içerisinde mısraların sonunda bulunan ve şiirin bütününe birbirine bağlayan kafiye ve redifler, Türk şiirinde başlangıçta mısra başında da kullanılmagelmiştir. Bu iki öğeye ait kuralların bir ilim olarak kabul edilmesi ve kurallarının belli bir temele dayandırılması, şiir açısından ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. 16. yüzyılda Latîfî, kafiye ve redif konusunda şöyle bir değerlendirme yapar. "Buhûr u kavâfî ve revâdif nedür bilmedin ve takti'-i evzândan haberdâr olmadın her Gülistân okıyan şâ'ir ve iki mısra'a kâdir olanlar mübdi' ü mâhir geçinüp ve beş beyte malik olanlar cevâb-ı Penc-gence kasd idüp sahib-i hamse ile hem-pençe dirilürler." (Canım, 2000: 95).

Latîfî'nin değerlendirmesinden de anlaşılacağı üzere kafiye ve redif, şiir yazmanın temelini oluşturmuş ve bu unsurların iyi bilinmesi gerektiği vurgulanmıştır. Divanlarda kafiye kusurlarının varlığı ve redif tercihlerinin sıradan, klişe haline gelmiş söz ya da söz gruplarından oluşması, şairin kimliğini belirlediği gibi orijinallik bağlamında da iyi bir noktada olup olmadığının değerlendirilmesine etki etmektedir. Bu açıdan şiirlerinde kendisini üst bir noktaya taşıma gayretinde olan şairin bütün incelikleriyle bu iki temel unsuru bilmesi ve şiirlerinde uygulaması, onun şairlik profilinin yükselmesi anlamına gelecektir.

Kafiye ve redif, şairin kimliğini belirlemek ve onu iyi şairler arasında zikretmek için gerekli unsurlardandır. Bu sebeple kendi yüzyılı içerisinde iyi bir konumda olan Hayali Bey'dede bu öğeler, dikkat çekici özelliktedir. Şairin bazı gazellerinde kullandığı rediflerin sonraki yüzyıllar içerisinde Hayali Bey ile özdeşleşmesi, kullanımın orijinalliğini göstermesi bakımından önemlidir. Şairin toplam şiir sayısının 88.10'luk bir kısmında redif kullanmış olması ve kullandığı kafiyelerde birden fazla ses benzerliğinin olduğu mürekkep kafiye içindeki türleri tercih etmesi, onun şiirinin ses açısından ne ölçüde zengin olduğunu gösteren sayısal verilerdir. Özellikle kafiye tercihlerinde mürekkep kafiye içindeki diğer kafiye türlerinin toplam 668 gazelden 602'sinde kullanılmış olması ve bu sayı içinde 436 gazelin mürekkep kafiye tercihi yanında redife de sahip olması, Hayali Bey şiirinin ses ve ahenk açısından durumunu göstermektedir.

Hayali Bey Divanı'nda mücerred ve mürekkep kafiyenin yanında çok örneği olmasa da cinaslı kafiyeler de kullanılmıştır. Şiir metinlerinde cinaslı kafiyelerin kullanımı, dilin anlam boyutunun ön plana çıkarıldığı ve ses ile anlam arasında iki işlevli bir yapının zemininin oluşturulmasına yardımcı olan bir yapıdadır. Divan metninde cinaslı kafiyenin kullanımına dair örnekler mevcuttur.

Ol nâzenîn ki hûsn elinün dilberi geçer

Cândan hayâl-i vaslı için dil berî geçer (G52/1)

Her nesne kim yaratdı Hudâ bî-bahânedür

Bâzâr-ı Hakda kâsid olan bî-behâ nedür (G83/1)

Nedür cân kim anı sen nâzenîn cânâna vermezler

Sana 'âşık olanlar yoluna cânâ ne vermezler (G108/1)

Sîneme şol denlü yakdum dâğlar yok sağışı

'Âşıkun bu denlü zahm ile kalur mı sağ işi (G616/1)

Şairlerin redif kullanımına dair tercihleri, kelime biçiminde olabildiği gibi ekler üzerine de kurulabilir. Kelime olarak kullanılan redifler şiire ahenk ve ses açısından zengin çağrışımlar vermesinin yanında anlamı bütünleyen, toparlayan bir özellik de gösterir. Redifler beyit sonunda tek kelime olabildiği gibi birden fazla kelime yahut da önceki kelimedeki bir ek ve arkasından gelen kelimeyle de kullanılabilir. Hayali Bey Divanı'nda daha önceki yüzyıllarda şairlerin kullandığı rediflerin tekrar edildiği örneklere ek olarak sadece şairin kullandığı redifler de vardır.

Şairler açısından sesle birlikte anlamın da üst seviyeye taşınmasına yardımcı olan redifler, bu yapıları birbirinden ödünç alan şairler arasında bir üstünlük yarışımının var olduğunugöstermektedir. Tekrar edilen redifin orijinalliği, hoşluğu ve çeşitli çağrışımlar meydana getirmesi bu yapıların el üstünde tutulduğunun bir göstergesidir. Hayali Bey Divanı'nda Fuzulî'nin kullandığı bazı rediflerin yer alması, bu şairler arasındaki ilişkinin yanında redifin orijinalliğini de gösteren bir durumdur. Redifler şiirde ses ve anlama etki ettikleri gibi yazan şairin şöhretini de üst seviyeye taşımaktadır. Hayali Bey ve Fuzulî divanlarında yer alan ortak redifli şiirlerin matla beyitleri şu şekildedir.

Bulunmaz bana hem-dem bezm-i gamda nâleden gayrı	
Ne içsem kimse yok sâgar suna tebhâleden gayrı	(G647/1)
Hâsılım yok ser-i kûyuñda belâdan gayrı	
Garazım yok reh-i aşkıñda fenâdan gayrı	(FD G273/1)
Saçma ey göz eşkden göñlümdeki odlare su	
Kim bu deñlü dutuşan odlare kılmaz çâre su	(FD K3/1)
Âşıkâne gönlünü akıtmasaydı yâra su	
Olmaz idi vâdî-i aşka düşüp âvâre su	(G463/1)
Dikse ger çeşmi habâbın sen semen-ruhsâra su	
Kanlı yaşum gibi boyansun kızıl kanlara su	(G464/1)

Hayali Bey şiirinde redifin divanın büyük çoğunluğunda kullanılmış olması, şairin redifin gücünden yararlanmak istediğinin bir göstergesidir. Yazılan 652 redifli nazımdan 399'u kelimelerden meydana getirilmiş rediflerdir. Eklerden oluşan rediflerin sayısı 253'tür. Bu sayılar kelime üzerine kurulan redifin 61.20'lik oranla eklerle kurulmuş rediflerdendaha çok tercih edildiğini göstermektedir. Divanın genelinde redifli şiirlerin sayısı redifsiz şiirlerin sayısından fazladır. Bütün bu veriler şairin şiirinde redifin önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Hayali Bey Divanı'nda kafiye ve redif kullanımlarına ilişkin veriler şu şekildedir.

KAFİYE/REDİF	Sayısı	Kaside/Oran	Gazel/Oran
Toplam Kaside ve Gazel	693		
Toplam Kaside	25	% 3.61	
Redifli Kaside	15	% 60	
Redifsiz Kaside	10	% 40	
MÜREKKEP KAFİYELİ KASİDE	21	% 84	
Mürdef Kafiye Kaside	20	% 80	
Mürdef Kafiye Redifli Kaside	13	% 52	
Mürdef Kafiye Redifsiz Kaside	7	% 28	
Mukayyed Kafiye Kaside	1	% 4	
MÜCERRED KAFİYELİ KASİDE	4	% 16	
Mücerred Kafiye Redifli Kaside	2	% 8	
Mücerred Kafiye Redifsiz Kaside	2	% 8	
Toplam Gazel	668		% 96.39
Redifli Gazel	602		% 90.12
Redifsiz Gazel	66		% 9.88
MÜREKKEP KAFİYELİ GAZEL	472		% 70.66
Mürdef Kafiye Gazel	408		% 61.07
Mürdef Kafiye Redifli Gazel	376		% 56.28
Mürdef Kafiye Redifsiz Gazel	32		% 4.8
Müesses Kafiye Gazel	46		% 6.88
Müesses Kafiye Redifli Gazel	44		% 6.58
Müesses Kafiye Redifsiz Gazel	2		% 0.3
Mukayyed Kafiye Gazel	17		% 2.55
Mukayyed Kafiye Redifli Gazel	10		% 1.5
Mukayyed Kafiye Redifsiz Gazel	7		% 1.05
MÜCERRED KAFİYELİ GAZEL	196		% 29.34
Mücerred Kafiye Redifli Gazel	173		% 25.9
Mücerred Kafiye Redifsiz Gazel	23		% 3.44

Tablo 2.Hayâlî Bey Divanı'nda Kullanılan Kafiye ve Rediflerin Oranları

Şairinıt aşyan ve söz konusu rediflerin geçtiği yerde doğrudan doğruya Hayali Bey'in akla geldiği örnekler arasında “bilmezler”, “kaldı”“saldılar” gibi redifler bulunur. Bu redifler kullanıldıkları şiirlerde sadece anlam boyutunda kalmayıp ses

ögesine ait de etkiler gösterip ses-ahenk uyumunu anlam ile birleştiren, şiiri üst bir seviyeye taşıyan yapılarıdır.

Harâbât ehline Dûzağ 'azâbın anma ey zâhid
Ki bunlar ibn-i vaqt oldu gam-ı ferdâyı bilmezler (G55/2)

Nigârâ bezm-i hüsnünde dil-i mestânemüz kaldı
Perin yakmış cemâlün şem'ine pervânemüz kaldı (G649/1)

Öykündü bâde la'lüne ayaga saldılar
Su 'ârızun anınca tutup bâga saldılar (G113/1)

Divanda redif tercihlerindeki kimi durumlar şiirin bütününe yayılan ve her mısra ile yakın ilişki kurulan bir yapıdadır. Deyim ve atasözlerine şiirlerinde bolca yer veren şairin bir deyimini redif olarak kullandığı gazelinde redifin şiirdeki ses ve anlam öğelerini nasıl bir araya getirip mezcettiğinin somut bir **örneği vardır**. **Şiirde** 'elinden elgiyâs' redifini kullanan şair, şiirin hemen bütününde redif olarak kullanılan bu deyimden yanı sıra el ile ilgili diğer başka deyimleri de kullanarak bir bütünlük sağlamıştır.

Öpmege **el vermedi cânân elinden elgiyâs**

Zulm **elin uzatdı** ol fettân **elinden elgiyâs**

Sâyeveş kaldum ayakda rahm edüp **almaz elüm**

Ol kıyâmet serv-kad cânân **elinden elgiyâs**

Zulm eliyle yıkdı dil mülkünü vîrân eyledi

Elgiyâs ol zulmü çok fettân **elinden elgiyâs**

Hâme ile **el bir edüp râzımı fâş eyledi**

İki yüzlü defter ü dîvân **elinden elgiyâs**

Aglamakdan dîde elden çıkıdı **el vermez bana**

Ey Hayâlî ol gül-i handân **elinden elgiyâs**

Söz ve ses tekrarları

Şiirde ahenge öğelerinden olan ses ve söz tekrarları, beyit içinde belli bir sistem doğrultusunda işlenerek önemli katkılar sağlamaktadır. Yinelenen kelimeler içinde benzer yapılar yanındadır sesin yoğunlukla işlendiği örnekler de vardır. Bütün bu yapıların tekrarı mısra içindeki uyumu ses vasıtasıyla meydana getirmektedir. Beyit içerisindeki yinelemeler paralel bir biçimde olabileceği gibi çapraz yahut da belli bir düzende olmayan biçimlerde de yapılmaktadır. Şiirde söz konusu tekrarlar ikileme biçiminde de yer alır ve anlamı kuvvetlendirmenin yanında söyleyişe de etki eder. Bazı beyitlerde bir kelimenin farklı anlam ilgileri etrafında ele alınıp tekrarı durumunda da aynı etki kendisini hissettirir. Söz tekrarlarına ilişkin diğer kullanımlar ise kelimelerin vurgulu söylenişi ve kelimeler üzerinde küçük değişikliklerle yapılan oyunlardır.

Doğrudan bir kelimenin tekrarına ilişkin örneklerde şair, aynı kelimeyi tekrar etmenin yanında ses olarak birbirini tamamlayan sözcükleri tercih etmiş, hatta deyimlerden yararlanmışır. Bu durumun yanında klasik edebiyat içinde birbiriyle bağlantılı unsurların tekrarı da ses ve anlamı bütünleştiren örneklerin ortaya çıkmasına katkı sağlamıştır.

Deme yolumda komaz **bir taş bir taş üstüne**

Her ne hükmün var ise **cân üstüne baş üstüne** (MKT 26)

Yâr için zârum işit **bülbül**deki **gul**gul **nedür**

Gel temâşâ eyle şâhum **gülnedür bülbül nedür** (G111/1)

Biri gül biri benefşe **biri hûnîn lâledür**

Biri kand oldu **birisi şehd biri** engübîn (K23/38)

Yoluna **cânun** revâ etsem gerek **câna** dedüm

Hışm ile bakdı yüzüme dedi kim **cânun** mı var (M14/IV)

Divanda bir kelimenin belli aralıklarla tekrarı, o kelime ile yapılacak vurgunun en bariz göstergesidir. Vurgu yapılan kelime farklı anlamlar etrafında kullanılsa da ses açısından ortaya çıkan ahenkli söyleyiş, anlamı tamamlaması açısından dikkat çekicidir.

Gözün **kara** ve kaşunla ol iki zülf **kara**
Ne **kara** günlere kaldum dirîg vaveylâ (G11/1)

Şemşîr-i intizâr ile dil pâre pâredür
Hep **pâre**ye salan beni ol **mâh-pâredür** (G54/1)

Ey Hayâlî on sekiz bin **'âlemün** biz zılliyüz
'Âlem istersen bizi seyr eyle kim **'âlemlerüz** (G197/5)

Tîg-i gamdan **yara** ne derd ehli isen **yâre** er
Yârını görmez bu gün her kim ki görmez yarını (G615/2)

Söz tekrarları özellikle ikinci mısralarda zaman zaman aynı ifadenin tekrarı biçiminde de gerçekleştirilmiştir. Şair vurgulamak istediği yapıyı üst üste tekrarlayarak hem anlam açısından bir vurgu meydana getirir hem de ahenk oluşturacak bir kullanım gerçekleştirmiş olur.

Başumı çevgân-ı mâh-ı nevre galtân **eyledün**
Neyledün ey çarh-ı hûnî **neyledün** kan **eyledün** (M1/I/2)

Râh-ı gamda ben gubârı hâkden kaldırmayan
Rûzigâr eksükligidür rûzigâr eksükligi (G579/2)

Yârün lebin Hayâlî görmüş degül göz ammâ
Âh ol göz ile ol kaş âh ol göz ile ol kaş (G231/5)

Gamun sebâtı neşâtun **karârı** yok nitekim
Ne bir karâra güzel var ne bir karâra gönül (G313/4)

Söz tekrarlarına ilişkin bir başka kullanım ise kelimeler üzerinde oynama ve aynı sesleri kullanarak ses unsurunu ön plana çıkarma durumudur. Şair, bu tarz bir söyleyişle aynı seslerden yararlanarak ses unsurunu etkili bir biçimde kullanır ve anlamın yanında kulağa hoş gelen bir söyleyiş meydana getirir.

Vâ'iz-i ebleh-firîbün sohbeti hoşdur velî

Hâlvetine **bûriyâsından** gelür **bû-yı riyâ**

(G21/2)

Yinelemelerin bir ritim oluşturması ve kazanılan bu ritim ile beyit ya da şiirin genelinde ahenkli bir söyleyiş meydana getirmesi, şairler tarafından ikilemelerin sıkça tercih edilmesine sebep olmuştur. Hayali Bey Divanı'nda Türkçe ikilemelerin yanında Farsça ikilemeler de kullanılmıştır. Kullanılan bu ikilemelerden bazıları sadece sese dönük bir görevi yerine getirmekle kalmamış şiirin anlam boyutuna da önemli katkılar sağlamıştır. Kullanılan ikilemeler, bazen bir beyitte tek başlarına bazen de Türkçe yahut Farsça ikilemelerle birlikte kullanılmıştır. Bu tercihler beyit içindeki ahenk unsurunu destekleyici niteliktedir. Bu yapılar kimi zamanda yinelenen kelime arasına başka bir kelime ya da kelime grubu alarak kullanılmıştır.

Yolunda cûy eden gözden akan eşk-i firâvânı

Yürür ol serv-i âzâdum **hırâmânî hırâmânî**

(K14/18)

Ser-i a'dâ ile Şâhâ müşerref kıl demi geldi

Çekerler intizâr-ı nîzeler yalmanı yalmanı

(K21/11)

Dili fârig eden bu **halka halka dûd-ı âhumdur**

Perî-peykerlerün **ham-der-ham** olmuş kâkülünden hem (G364/4)

Ey Hayâlî derde erdüne tufeylündür devâ

Ger tûvânâlık dilersen **nâ-tûvân** ol **nâ-tûvân**

(M9/11)

Klasik metinlerde söz ile yapılan tekrarlarla birlikte mısra içerisindeki seslerin belli orandayinelenmesi de ses ve anlam ilişkisi açısından önemli bir unsurdur. Bir sesin nazım birimi içinde tekrarı, şairin seslerin çağrışım oluşturması özelliğinden yararlanmasını ve bu durumun da söyleyişe ve ahenge katkılar sağlamasına yardımcı olur. Hayali Bey Divanı'nda seslerin sık kullanımı ve bu kullanımın mısralar arasındaki uyumun arttığı örnekler açısından zengin bir metindir. Tespit edilen örneklerde bazen tek ses üzerine yoğunlaşılacak örneklerin yanında birden fazla sesin sistematik bir biçimde tekrar edildiği örnekler de mevcuttur. Divandaki örneklerden bazılarında, kullanılan sesler bariz bir biçimde tekrar edilir vebu örneklerde kulağın tırmalanmadığı, kulağa hoş gelen bir durumun ortaya çıktığı söylenebilir. Kullanılan sesler zaman zaman patlayıcı özelliğe sahip seslerden seçildiği gibi kimi zaman da yumuşak geçişler ve uzun seslerin tekrarı biçiminde de kullanılmıştır.

Kamuya lezzet-i dünyâ belâ-yi 'aşk bana
Zamâne gayrıya şehd etdi bahş bana şereng (K7/22)

Serv oldu satrı sâyesi hattohmudur nukat
Her beytüme desem nola ey gül'izâr serv (K11/21)

Komuş bir taşta Mecnûn baş **görmüş düş**de Leylîsin
O taş **nice yıllar ara kocmuş** ara yasdanmış (G227/4)

Saklamadan dürc-i cism içre kazâ **cân** cevherin
Dil alurdı Nakd-i eşke lâ'l-i **cânân** cevherin (G438/1)

Seslerin musikisinden yararlanmaya çalışan şair, kimi örneklerde deyim ve kalıplaşmış söz gruplarını kullanarak bu söz gruplarının içinde yer alan seslerden faydalanarak hem ses ögesini öne çıkarır hem de mısraın anlam boyutunu üst seviyelere taşır.

Şikâyet kılma zulmünden nazar kıl ol hat ü hâle
Ki bitmez bu çemende **hârsuz gül dâgsuz lâle** (MKT 19)

Şemşîr-i cevri ile dilüm etdi dilim dilim
Açdı kılıcı ile bu gönlüm vilâyetin (G392/3)

Meyl eyledük cihânun egerçi salâsına
Nûşuna nîşi degmedi balı belâsına (G500/1)

Beyit içerisinde belli bir kelimenin tekrarı ile meydana getirilen ses ve ahenk ilişkili kullanımlarda, bu kelimelerin zaman zaman edatlardan ya da bağlaçlardan oluşturulduğu görülür. Benzerlik edatı olan 'gibi'yi sıklıkla kullanan şair, bu edat ile sıralı ve ahenkli söyleyişler oluşturur.

Çü batn-ı hût emînem çü zeyl-i Yûsuf pâk
Çü 'İsî ehl-i necâtem Şu'aybe çobânem (G348/5)

Kelâm gibi bülend ü hüner gibi hoş-hâl
Kerem gibi güzelem baht gibi handânem (G348/6)

Şairlerin sözün ahengini artırmak amacıyla şiirlerinde kullandıkları paralel yapılar arasında murassa seciye örnek olabilecek kullanımlarda mevcuttur. Her ne kadar bir tarsî örneğindemırsalar arasındaki bütün kelimele-
rin benzer yapıda olması gibi birebir paralellik bulunmasa da divanda beyit içinde-
ki ahengi meydana getiren ve ses açısından başarılı örnekler vardır.

Eyleyem berbâd 'ömr-i nâzenînün mihnetin
Vermeyem câna o zülf-i 'anberînün minnetin (G435/1)

Elünden görmedik hiç birbelâmı kaldı 'âlemde
Gamundan çekmedüğüm bircefâmı kaldı 'âlemde (G561/1)

Seslerin yoğunluğu, paralel kullanımları ve vezin açısından benzer yapıların birlikte kullanılması ile gerçekleştirilen ahenk unsurlarına ek olarak mısralarda kullanılan harfler, uzun-kısa heceler ve ikilemeler de şiirde sadece ses boyutunda kalınmadığını, anlamsal çerçeveye ilişkin de tasvirlerin ve ipuçlarının yapıldığını göstermektedir. Bu durum anlam ile sesin birleştirilmesi durumuna ilişkin en keskin örneklerdir. Bir örnekte aşğın sevgili karşısında çektiği eziyetlerin çokluğu için kullanılan sıfatlar peş peşe sıralanmıştır. Diğer bir örnekte 'şemşîr' kelimesinin 'çâk çâk' ikilemesi ile kullanılması da tesadüfî bir kullanım değildir.

Şemşîr-i fûrkatünle gönül çâk çâkdur
Ölümlük olduğuma rakîbün helâkdür (MKT20)

Fârig edüp ey felek 'ucb ü riyâdan sînemi
Nâ-tüvân u nâ-murâd u derd-nâk etdün beni (G592/3)

Nesnelerin tasviri konusunda başarılı örnekler sunan şair, sesleri ve kelime kadrosunu özenle seçerek şiirde adeta bu nesnelerin tarifini yapar. Sevgilinin eşliğindeki taşı mıknatısa benzeten şair, bu taşın yapısına ilişkin olarak birbirini çekme özelliğinden hareketle beyitte '*bir yana...bir yana*' ifadelerini kullanarak var olan bir durumu somutlaştırır. Bir başka örnekte bedenindeki dağları mübalağaya konu edinen şair beyitte '*halka halka*' ikilemesini kullanarak zırh kelimesini çağrıştıracak bir örnek verir. Benzer şekilde '*zencîr*' kelimesinin kullanıldığı bir beyitte 'ş' ve 'c' seslerinin yoğunluğu zincirin şakırtısını hatırlatır bir biçimde kullanılmıştır.

Eşigün taşı Hayâlinün yüzünden gitmeye

Seng-i mıknâtîs ola **bir yana âhen bir yana** (G22/6)

'**Asker-i nefsi havâya çekdiler ahı livâ**

Halka halka dağlar birle **zırh-pûş** oldular (G51/4)

'**Âşıkam dîvâne bend etsün beni zencîrler**

Lâcerem **zencîr ile zîver bulur şîrler** (G109/1)

Sevgiliye ait hususiyetlerin ifade edildiği beyitlerde doğrudan benzetme amacıyla söylenen harfler, kullanıldıkları beyitte benzetilen o yapıyı çağrıştıracak biçimlerde ele alınır. Benzerliğin yapıldığı harflerin yanı sıra yine o harfi hatırlatacak başka unsurların kullanılması, yapılan tasvirin ses öğeleri yardımıyla daha hoş bir biçimde ifade edilmesini sağlar.

Çün **elif** kaddünle etdün kâmetüm ey **servlâm**

Lâ deme billâhi lutf et **lâma** vasl olsun **elif** (G241/4)

Kâmetüm **râ** kaşlarun fikriyle oldu **dâl-ı derd**

Söylesem derdâ ki ugratmaz beni o **râlara** (G497/4)

Şairin kendisine ait durumların ifadesinde kullandığı yapılar içerisinde de seslerden yararlanma ve ima edilen düşüncüyü somut bir temele dayandırma gayreti göz çarpar. Aşkî bir metne benzeten şair, kendi bedenindeki yaraları akla getirecek biçimde açılan her yaranın bu metnin izahı için birer şerh olduğunu ifade eder. Şairin kendi şiirinin övgüsünü yaptığı bir başka örnekte ise gönlünü deryaya

benzetirken deryanın dalgalarını da şiirinin satırlarına benzetir. Bu örnekte vezinle birlikte uzun kısa heceler varlığı şiire bir ahenk katarak, dalgaların yükselip alçalmasını çağrıştırır bir biçimde kullanılmıştır.

Metn-i 'aşkı Hayâlî ben açdım

Sînede **şerhalar şurûhumdur**

(G110/5)

Hayâlî'nün dili **deryâya benzer**

Sutûr-ı şî'ridür emvâc-i deryâ

(G3/5)

Hâk-i meydân-ı vefâ etdi Hayâlî tenini

Bir kadem bas yüzüne yanıla geh gâh yolu

(G570/5)

Kullanılan kelime kadrosu içerisinde benzerliklerin, kullanılan nesnelere ve durumların çağrışımını sesler vasıtasıyla gerçekleştiren şair, bazen de filleri anımsatacak bir kullanım meydana getirir. Bedenini vefa meydanının toprağı haline getirdiğini söyleyen şair, sevgiliden bu toprağı yanılıp yenilip bir kez olsun basmasını ümit eder. Bu ifadenin hemen arkasından kullanılan '*geh gâh*' ikilemesi '*yanılmak*' fiilinin anlamını hissettiren bir tarzda kullanılmıştır.

Ahenk oluşturmaları açısından edebî sanatlar

Şairler, şiir metinlerinde ahengi meydana getiren unsurlarda kelimeler, sesler ve bu kelimelerin farklı edebî sanatlarla ahengi meydana getirecek bir biçimde kullanımını tercih etmişlerdir. Mısraı oluşturan kelimelerin özellikle belagatin bedi bölümü içinde yer alan kelime ile ilgili sanatlar¹ kullanılarak şekilden şekle sokulması, bir kelimenin farklı açılardan tekrarı ve sesi ortaya çıkaracak bir biçimde yinelenmesi, ahengi meydana getirmektedir. Bedi bölümünde yer alan bu sanatlardan tarsî, nazım metinlerinde çok başarılı örnekleri verilen bir sanattır. Bu sanatta beyitteki bütün unsurların birbirine vezin ve söyleyiş bakımından benzerliği esastır. (Bilgegil, 1989). Aynı bölüm içinde yer alan müşâkele ise beyitte kullanılan bir kelimenin farklı anlam zeminlerine oturtulup kullanılması (Olgun, 1936: 91) ile gerçekleştirilen bir sanattır ki ses ve ahenk yanında anlam ile de doğrudan doğruya bir ilgisi vardır. Kelimelerin yazımında kullanılan harflerin yerlerinin değiştirile-

¹ *Klasik edebiyatta ahenk ve sese ilişkin çalışmalarda edebî sanatlar başlığı ayrı bir başlık olarak incelenmiştir. Bu çalışmalarda belagatin bedi bölümü içerisinde yer alan *tekrîr*; *müşâkele*, *cinâs*, *kalb*, *îştikâk*, *muvâzene*, *tarsî*, *irsâd*, *reddü'l-acûz ale's-sadr*; *tade* ve *akis* sanatları gibi edebî sanatlar ele alınmıştır. Bu çalışmalar için bkz. (Saraç, 2007: 109-110; Macit, 1996; Selçuk, 2009).

rek anlamlı başka bir sözcüğün ortaya çıkarılması ve ortaya çıkan bu kelimeleri aynı birimde kullanma ile meydana getirilen kalb;(Vanlıoğlu ve Atalay, 1994: 149) aynı kökten gelen sözcüklerin bir arada kullanılmasıyla meydana gelen istikak, ses benzerliklerinin ortaya çıkarılması açısından beyti üst seviyeye taşıyan sanatlar arasındadır. Bu sanatlar dışında beyitte geçen bir ibare yahut söz grubunu terse çevirerek yeniden söylemek biçiminde gerçekleştirilen akis sanatı, (Yetiş, 1989) beyitler içindeki ses tekrarlarının ortaya çıkarılması ve anlamı ahenkle buluşturmak görevini yerine getiren **önemliögelerdendir**.

Beyit içerisinde kullanılan her kelimenin aynı vezin ve benzer söyleyişle sunulması, kurulan cümlelerin insicamına katkılar sunar. Divanda başarılı örnekleri bulunan tarsî kullanımına ilişkin örnekler bütün **öğelerin benzerliği** esasına dayandığından **çoğunlukla** matla beyitlerinde yahut da tecdid-i matla beyitlerinde yer alır.

Hakikat / bahrinün / dürrü / tarikat / mülkünün / Şâhı

Hidâyet / çarhınun / mâhı / mürüvvet / tahtınun / Hânı (K21/9)

Gam / acısını / lezzet-i dünyâya / vermezim

Künc-i / belâyı / kişver-i Dârâyâ / vermezim
(G441/1)

Bilürün / derdini / safâ / yerine

Çekerim / cevrini / vefâ / yerine
(G530/1)

Beyitteki bütün mısraların birbirleri ile uyumlu bir biçimde kullanılmalari ahenk açısından mükemmel örnekler ortaya koyar. Bazı durumlarda bu tercih, beytin bütününe yayılmayarak sadece belli birkaç söz ya da söz grubu ile sınırlı kalır. Yine de bu tarz söyleyişler ahengi sağlayan kullanımlar arasında zikredilmelidir.

Kaşun hilâlini meh-i tâbâna vermezem

Şem'-i ruhunu mihr-i dıraşâna vermezem (G349/1)

Elüm çekdüm bu deştün lâlesinden sünbülünden hem

Ferâgum var bu gülzârun gülünden bülbülünden hem (G364/1)

'Aşk bir şem'-i ilâhidür benem pervânesi
Şevk bir zencîrdür gönlüm anun divânesi

(G633/1)

Birbirleri ile benzerlik gösteren kelimelerin **sıralaması çoğunlukla alt altadır**. Bunun yanında bazı örneklerde beytin genelindeki uyumun çapraz şekilde verildiği örnekler de vardır. Ayrıca bu tarz söyleyişlerde ikileme yapılarının da kullanılması, var olan ahengin daha da artmasını sağlar.

Sende libâs-ı fâhir ü bende bu nazm-ı pâk

Sen cism-perver oldun u **ben rûh**-perverem

(G351/5)

Mey ayaga binmiş gezer **peymânenen peymâneye**

Düşmüş lebün sevdâsına **hum-hânenen hum-hâneye** (G526/1)

Kelimelerin yalnızca temel anlamlarında kullanılmayıp yan anlamları ve hatta mecaz anlamlarının da kastedildiği kullanımlar müşakele sanatını meydana getirir. Bir örnekte '*çekmek*' fiilini kullanan şair, ilk kullanımda '*şarap içmek*' manasına '*sâgar çekmek*' biçiminde kullanırken diğer mısradaki '*günah çekmek*' biçiminde '*katlanmak, tahammül etmek, yaşamak*' anlamlarıyla kullanır.

Zâhidâ **sâgarı çekmek** eger olduysa günâh

Sen sevâb içre bulun biz bu **günâhı çekelüm**

(G342/3)

Ses ve tekrardan ziyade bir müştereklik etrafında şekillenen sihr-i helal sanatını da anlama verdiği katkı ve zenginlikten dolayı şairin yerinde olacaktır. Şair, bu sanat hakkındaki görüşünü belirttiği bir beytinde divitini Babil kuyusuna benzetirken sözlerinin efsunlu olduğunu vurgular ve kalem sihribazının sihr-i helal meydana getirdiğini söyler.

Devâtum oldu Çeh-i Bâbil ü sözüm efsûn

Füsûnger-i kalemüm 'arz kıldı sihr-i helâl

(K10/21)

Şiirinde sihr-i helal sanatına dair bir kullanım sunan şair, divanda farklı örneklerle anlam çeşitliliğine katkı yapan bu sanattan faydalanır. Örnekte 'Mecnûn gibi' ifadesinde sihr-i helal yapan şair, muhatabına hem Mecnun'a benzer bir biçimde kuş ve kurdun sultanı olması telkininde bulunurken başka bir açıdan bu ifadeyi ikinci mısra ile birlikte kullanılabilen bir şekilde işler.

Âkil isen vahş ü tayrun şâhî ol **Mecnûn gibi**

Başuna murg âşiyânından külâh-ı devlet al (G324/2)

Sonuç

Manzum metinlerde ahenge ilişkin ölçütler belirlenmiş olup temelde vezin ve kafiye gibi şiiri sürükleyen temel unsurlar yer almaktadır. Bu temel unsurların yanında şairin müdahaleleri ve tercihleri, divanda ses ögesini öne çıkaran etkenlerdendir. Bu çalışmada sağlam bir eğitim almayan Hayali Bey'in şiirlerindeki kullanımlar da ortaya konulmaya çalışılmıştır. Şairin vezinleri kullanımında kimi zaman kusurlar görülse de ahengin oluşturulmasında bu ögeyi etkili kullandığı örnekler de mevcuttur. Özellikle kalıpların tef'ilelerine uygun kelime tercihleri, vezin kullanımında şairi başarılı kılan özelliklerdendir. Divanda redif kullanımına ilişkin ortaya konulan sayısal veriler, şairin tercihini redifli şiirden yana kullandığını göstermektedir. Şiirlerdeki kafiyelerde kusurlardan sayılan bazı kullanımlar görülmekle birlikte özellikle şairin mürekkep kafiyesi tercih etmesi, ses benzerliklerinin artmasına yardımcı olmuştur. Ahenk ögelerinin incelenmesinde ele aldığımız son başlık olan edebi sanatlardan faydalanma, şairin sayıca çok olmasa da başarılı örnekler verdiği bir unsur olarak dikkat çekmektedir. Divan metninin ahenk unsurlarına dair temel öğeler dışında diğer ölçütlere ve karşılaştırmalara da konu edinilmesi şairin kimliğine dair somut neticelerin ortaya çıkmasına vesile olacaktır.

Kaynakça

Aydemir, Y.-Çeltik, H. (2008). Redife Farklı Bir Bakış: Divan Şiirinde Ön Kafiye ve Ön Redif. Bilig. Yaz 2008: 193-214.

Bilgegil, M. K. (1989). *Edebiyat Bilgi ve Teorileri (Belagat)*. İstanbul: Enderun Kitabevi.

Canım, R. (2000). *Latîfî-Tezkiretü's-Şu'arâ ve Tabsıratu'n-Nuzamâ (İnceleme-metin)*. Ankara.

Çavuşoğlu, M. (1987). *Hayali Bey ve Divanı'ndan Örnekler*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Devellioğlu, F. (2013). *Osmanlıca Türkçe Ansiklopedik Lügat*. İstanbul: Aydın Kitabevi.

İpekten, H. (2003). *Eski Türk Edebiyatı Nazım Şekilleri ve Aruz*. (6. Baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları. Ankara: TTK Basımevi.

Macit, M. (1996). *Divan Şiirinde Ahenk Unsurları*. (1. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

Olgun, T. (1936). *Edebiyat Lügati*. İstanbul: Asar-ı İlmiye Tetkik Neşriyatı.

Saraç, M. A. Y. (2007). Klasik Edebiyat Bilgisine Göre Divan Şiirindeki Ahenk Öğeleri. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi. (C. 37). s. 105-136.

Selçuk, B. (2013). Nef'î'nin Kasidelerindeki Farsça Yapılı İkilemelerin (Terkîb-i Tekerrürî) Ses ve Anlam Düzenine Etkisi, Ahmet Atilla Şentürk Armağanı, 577-595.

Selçuk, B. (2009). Divan Şiirindeki Ses ve Ahenkle İlgili Sanatlara Genel Bir Bakış. Adıyaman Üniversitesi Ulusal Eski Türk Edebiyatı Sempozyumu.

Steingass, F. (1998). *A Comprehensive Persian-English Dictionary*. Beirut.

Şemsettin Sami. (2007). *Kâmus-ı Türkî*. İstanbul: Çağrı Yayınları.

Tarlan, A. N. (1992). *Hayali Divanı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Tarlan, A. N. (1945). *Hayali Bey Divanı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.

Vanlıoğlu, M. Atalay, M. (1994). *Edebiyat Lügati*. Atatürk Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi.

Yetiş, K. (1989). Akis. TDVİA, (c. 2). İstanbul: Türkiye Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 01.12.2015
Yayın Kabul Tarihi: 10.12.2016

Geç Dönem Tarihi Yozgat Evlerinde Görülen Ahşap Tavan Örnekleri *

Examples Of The Wooden Ceiling In The Late Traditional Yozgat Houses

Nefise YÜKSEL**
Ülkem YAZ ***

Öz :

Bu çalışmada Geç Dönem Tarihi Yozgat evi ahşap tavan örneklerinin, süsleme özellikleri ve yapım teknikleri araştırılarak, bölgesel ve dönemsel değişimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yozgat merkezinde bulunan 13 ev 1994'de incelenmiştir. Tavan süslemelerinde yoğunluk görülen 7 Geç Dönem Tarihi Yozgat evi bu amaçla incelenmiştir. Konu ile ilgili farklı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar detaylı bir şekilde taranmıştır. Elde edilen veriler ışığında Geç Dönem Tarihi Yozgat evlerinin çağdaşları ile kıyaslanarak Geleneksel Türk evleri içinde bulunduğu yerin saptanması amaçlanmıştır.

Bu özellikleri ile Geç Dönem Tarihi Yozgat Evleri 19. yy geleneksel Türk evlerinin tipik örneklerindedir. Tavan süslemeleri de buna paralel olarak çağdaşlarıyla benzerlik gösterir.

Anahtar kelimeler: Türk evi, konak, tavan süslemeleri, Yozgat evleri, ahşap tavan.

* Bu makale Nefise YÜKSEL'in Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

** Bozok Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulu Öğretim Görevlisi, YOZGAT, nefise.yuksel@bozok.edu.tr

*** Bozok Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulu Öğretim Görevlisi, YOZGAT, ulkem.yaz@bozok.edu.tr

Abstract:

In this study, it was aimed to determine the regional and seasonal variations by investigating the ornament styles and construction techniques of wooden ceiling examples in the late traditional Yozgat houses. 13 houses in the centre of Yozgat were investigated in 1994. 7 late traditional Yozgat houses whose ceiling ornaments quite massive were investigated for this purpose. A number of studies carried out by different researchers on this subject were examined in detail. In the light of the data obtained, it was aimed to determine its place in the traditional Turkish houses by comparing the late traditional Yozgat houses with their contemporaries.

With these features, the late traditional Yozgat houses are typical examples of the 19th century traditional Turkish houses. Ceiling ornaments show similarity with their contemporaries concordantly.

Keywords: Turkish house, mansion, ceiling ornaments, Yozgat houses, a wooden ceiling.

Giriş

Ev toplumun en küçük yapı taşı olan ailenin barındığı, yaşamsal ihtiyaçlarını karşıladığı, içinde yaşayan ailelerin; sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarına göre şekillenmiş en yaygın mimari yapılardır. 'Dünya'da mekân, ahirette iman' atasözünden de anlaşılacağı üzere ev Türk toplumu için oldukça büyük önem teşkil eder. Günümüzde aynı evi paylaşan aile bireyi sayılarının azalması dolayısıyla tarihi evler olarak isimlendirdiğimiz ve genellikle iki yada üç kuşağı içinde barındıran evler insanlara büyük gelmeye başlamıştır. Bu nedenle ev sahiplerine ısınma, temizlik, bakım gibi konularda zorluk çıkaran bu güzide yapılar yerlerini daha çok çekirdek aileyi barındırmaya yönelik olarak yapılan yeni toplu konutlara bırakmıştır.

Türk evi başlangıçta, otağdan yani tek odadan kaynaklanmıştır. Orta Asya'daki kubbe biçimli göçebe Türk çadırından doğmuştur. Bu tek odalı çadırın yanına bir ikincisi eklenmiştir. Sonra da bunların arasındaki boşluk örülmüştür. Bu boşluk eyvan dediğimiz mekânı teşkil etmiştir. Bunun önüne de açıkta yaşanan bir saçak ilave edilmiş ve buraya da hayat adı verilmiştir(Cansever 1999:446). Özellikle Anadolu'daki Türk Evi, içerisinde kendine özgü özellikler barındırmaktadır. Bunlara kısaca değinecek olursak öncelikle Türk evinin tamamen organik bir yapısının bulunduğu ve hem açık mekânları hem de yarı açık mekânları ile dış dünya ve manzara ile devamlı bir ilişki içinde olduğu gözlemlenmektedir (Günay 1998:32).

Geleneksel Türk evleri Osmanlı'nın son dönemlerine kadar aslını koruyabilmiştir. Ancak siyasi ve kültürel anlamda yaşanmaya başlanan batılılaşma hareketleri, halkı ve doğrudan sivil mimariyi de etkilemiştir. Bu değişim yaşam kültüründeki farklılaşmayla yavaş yavaş gerçekleşmiştir. Ataerki bir aile düzeninin benimsendiği geleneksel yaşam biçiminde evlenen çift, ayrı bir eve taşınmamakta, evin bir odasına yerleşmektedir. Bu nedenle ekonomik imkânlarla da bağlantılı olarak geleneksel Türk evleri büyükçe ve çok odalı olarak yapılmaktadır. Daha önce de belir-

tildiği gibi odalar bu ihtiyaca cevap verecek şekilde fonksiyon ayrımı yapılmadan tasarlanmaktadır (Hidayetoğlu 2013:293). Evin büyüklüğünü oluşturan esas unsur ise odaların büyüklüğünden ziyade içinde bulunan oda sayısı olmuştur.

Türk evinin plan tiplerini oluşturan ana unsurlar sofa ve odalar. Plan tipleri sofanın ev içinde konumlanmasına göre şekillenir. Plan tipleri itibariyle Türk evleri; iklim koşulları, yöresel alışkanlıklar, ekonomik koşullar ve yöresel mimarinin etkisiyle sofasız, dış sofalı, iç sofalı ve orta sofalı olmak üzere 4 kategoride toplanmıştır (Hacıbaloğlu 1989:9).

Sofa, odalar arasında ve önünde yer alan bir ortak alandır. Evler nasıl sokağa, caddeye açılıyorsa, ev içindeki her bir oda da sofaya açılır. Anadolu'da bölgelere göre, "sayvan, çardak, hayat, divanhane" adını alır. Ev halkı belirli zamanlarda sofada toplanır, önemli kutlamalar yapar. Oturur, iş yapar, dinlenir. Sofada seki, taht, köşk gibi bölümler bulunur. Bazı sofalarda kahve ocakları vardır. Sofalar iklim durumuna göre açık veya camekânla kapalı olurlar (Karpuz 2011).

Odalar ise ev içerisinde, birçok fonksiyona sahip, bağımsız yaşama birimleridir. Oturma, yemek yeme, çalışma, yatma gibi gayelerin gerçekleştiği bir ortamdır. Evin genel planlamasında odaların yeri ve yönü esastır. Güneş ve rüzgâr (iklim) durumlarına göre kış odası ve yaz odaları vardır. Evdeki oda sayısı ev sahibinin maddi gücüne bağlıdır. Çok bölümlü "haremlik, selamlık"lı evlerde her iki bölümlü, orta hallilerin ise tek bir başodaları bulunur (Karpuz 2011).

Türk Evi'nde odalar, toplumsal özellikler ön planda tutularak oluşturulmuş, içindeki düzenleri belirli ilkelerle sınırlandırılmış ve ortak kullanım alanı oluşturmak üzere düzenlenmiş birimlerdir (Küçükerman 1973). Odalar, birçok Avrupa geleneğinde kullanım amacının farklılaşmasıyla değişikliğe uğramıştır. Türk Evi'nin odaları ise değişikliğe uğramayan hücrelerdir. Oda ve etrafındaki servis alanları mekânsal ve işlevsel olarak Türk Evi'ndeki yaşantı kavramının çekirdeğini oluşturmaktadır (Kuban 1975).

Süsleme unsurlarının en yoğun görüldüğü mekânlardan biri başodalardır. Geleneksel Anadolu-Türk evinde, en büyük odadır. Genellikle, diğer odalara oranla daha yoğun bezenir, konuk kabulü de burada yapılır (Sözen 2005:37). Köşe odalar iki dış cepheye sahip olmakla daha aydınlık ve manzaralıdır. Başoda (Selamlık, Divane) genellikle köşe odalardan biridir ve evin en önemli odasıdır. Dolap, ocak, sekilik, duvar ve tavan kaplamaları, normal ve tepe pencerelerindeki tezyini süslemeler ile bir bakıma evin simgesi olan bu oda aile reisinin erkek misafirlerini ağırladığı, toplantılar yaptığı önemli bir mekândır. Oda bu eylemlere göre biçimlenmiş olup, değişkenliği azdır. İç donatımda bu espri içerisinde genellikle sabit elemanlardan oluşur (Hacıbaloğlu 1989:22-23).

Geleneksel Türk aile yapısını oluşturan aynı evi paylaşan çekirdek ailelerden her biri için ayrılan odalarda, fonksiyon ayrımına gidilmemesi ve tüm eylemlerin bir oda içerisinde yapılması gerekliliği, mekânın fonksiyonel kullanılmasını gerektirmektedir. Bu anlamda odalardaki donatı elemanları tüm bu fonksiyonları

yerine getirebilecek şekilde tasarlanmıştır. Tipik bir geleneksel Türk evi odası büyüklüğü ve süsleme özellikleri ne olursa olsun belirli bir düzen içerisinde tasarlanmıştır. Oda ayakta ulaşılabilen en yüksek noktadan yatayda ikiye ayrıldığında, bu bölümlenimin üst tarafı estetik unsurları barındırırken, alt tarafının ise fonksiyonellik amacıyla tasarlandığı görülür (Küçükerman 1985:69).

Tavanların Türk evlerinde müstesna bir mevkisi vardır. Türkler ev hayatını sevdikleri, sükûn ve rahatı evlerinde aradıkları için, evlerinin dış sadeliğine karşılık içleri nakışlı, süslü ve zengindir (Kömürcüoğlu 1950:64). Tavanlar, odanın ev içerisindeki önemine (başoda, köşk oda), ustanın becerisine, ev sahibinin isteklerine ve ekonomik gücüne göre farklı şekillerde yapılmışlardır. Genellikle başoda için gösterilen özen ve işçilik doğal olarak küçük odalar için gösterilmemiş ve basit işçiliklerle yapılmışlardır (Hidayetoğlu 2006:334).

Yozgat İli Tarihi Gelişim ve Coğrafyası

Yozgat İli toprakları İç Anadolu Bölgesindedir. Kızılırmak'ın İç Anadolu Bölgesinde çizmiş olduğu geniş yay içinde yer alan Bozok Platosu içerisinde yer almaktadır. Yozgat şehir merkezi doğu-batı istikametinde uzanan Kirazlıdere vadisi içerisinde kurulmuştur. Yozgat tarihi evleri bu vadi içerisinde dar bir alana yerleşmiştir (İl Yıllığı 1991:6).

İlk çağlardan beri yerleşme alanı olan topraklar üzerinde bulunan Yozgat Şehrinin kuruluşu 16. Yüzyıl başlarına rastlar (Uzunçarşılı 1974:272). Daha önce burada bir köy olduğu söylene de bununla ilgili herhangi bir belge ve kalıntı bulunmamaktadır (Sümer 1974:331). Bölge toprakları tarih çağları boyunca Hititler'in, Frigler'in, Kimmerler'in, Persler'in, İskender, Roma ve Bizans İmparatorluklarının hakimiyetinde kaldı (İl Yıllığı 1991:34). 1071 Malazgirt Zaferinden sonra, Anadolu Selçuklu Devletine tabi Kayseri benliğinin, 1127'den sonra da Danişmend'liler Beyliğinin sınırları içinde kalmıştır.1175'ten sonrada tamamen Anadolu Selçuklularının eline geçmiştir.1243 Köseadağ Savaşından sonrada ilhanlılar'ın kontrolüne giren bölge, Beylikler döneminde Eretna beyliğinin, 1381'den sonra da Kadı Burhanettin devletinin eline geçti.1398'de Yıldırım Beyazıt tarafından Osmanlı topraklarına katıldıysa da 1402 Ankara Savaşından sonra Timur'un kontrolüne girdi.1408 yılında Çelebi Sultan Mehmet tarafından Osmanlı topraklarına yeniden katıldı (Öztuna 1979:222).

XVI. yy'ın başından Cumhuriyet döneminin başına kadar, yaygın olarak "Bozok" adıyla tanınan Yozgat, XIX. yy'ın başına kadar Sivas eyaletine bağlı bir sancaktır (Taş 1987:1). XV. yy'da Yozgat ve komşu bölgelere yerleşen ve Bozok adıyla anılan oymaklar şunlardır. Kızılkocalu, Selmanlu, Ağacalu, Çiceklü, Demircilü, Şambayadı, Söklen, Hisar Beglü, Karalu(karaevliler).Bugünkü Yozgat'ın yerli halkı bu oymakların nesillerinden gelmektedir. Bu bölgede oymak adlarının bir çok köy ve kasaba hala aynı isimle anılmaktadır(İl Yıllığı 1991:34).

Bugünkü Yozgat'ın kuruluşu XVIII. yy'ın II. yarısına rastlar. Kurucuları Çapanoğlu aşiretidir. "Eski Ankara Salnamesi'nde Yozgat'ın ilk temelleri 12.yy başlarında 1110'da Ömer Cabbar Ağa tarafından atılmış şehir (M. 1737) Kasaba halini almıştır (Koç 1988:9).

Yozgat XIX. yy'ın ortalarında oldukça büyümüş ve geniş bir bölgeyi içine almıştır. Bu dönemde Bozok Eyaletinin Bozok, Ankara, Kayseri Sancakları bulunmaktadır. Bütün bu uygarlıklara ev sahipliği yapmış olan Yozgat zengin bir kültürel ve tarihi dokuya sahiptir(İl Yılığ 1991:39).

Geleneksel Yozgat Evlerinde Ahşap Tavanlar

Binalarda her kattaki oda ve sofaların üstünü örten ve ondan yukardaki katın döşemesi altına gelen satırlara denir. Bunlar ya düz veya kademeli bir şekilde olur. Tavan ağaç, ızgara, veya seramik kafes üzerine ya da doğrudan doğruya üzerine uygulanan bir alçı sıva ile yapılabilirdiği gibi, prefabrikte alçı levhalarla tabii veya sentetik ağaç panolarla da yapılabilir (Meydan Larouse:110). Türk mimarisinde ahşap inşaatta tavanlar genellikle tahtadan olup üzerleri işlemelidir. Türk evi tavanları düz ve geniş satırlı veya tonoz ve kubbeli olarak değişik biçimde yapılmıştır. Ahşaptan yapılan kubbeli tavanlar düz bir renkte boyanır ve nakış, el yaldızlı bezemelerle süslenmiştir. Düz tavanlar genellikle küçük bölmelere ayrılır bunların zemini yeşil ve çıtaların rengi kırmızıya boyanırdı. Bazı örneklerde bu bölmeler nakışla da yapılırdı. Başodaların tavanları etrafına bir veya birkaç bordür yapılarak bunların içi motiflerle bezenir ortaya bir göbek nakışı yerleştirilmiştir (Yüksel 1994:21).

Ahşap Tavan Yapım Teknikleri

Yapım tekniklerine göre ahşap tavanlar 4 grupta incelenebilir.

a-Ters tavan, en yalın ve süslemesiz tavan şeklidir. Bu tür tavanlar kirişler üzerine, ince lama şeklinde merteklerin yan yana sıralanmasıyla ya da hasır ve buna benzer malzemelerin kirişlerin üzerine serilmesiyle oluşturulur. Ters tavanlarda kirişler, odanın içerisinden kaplanmadığı için açıkta kalır ve kendine has bir görünüm ortaya çıkarır. Yapımı kolay ve ucuz olduğu için bu tür tavanlar daha çok ekonomik durumu kısıtlı ailelerin evlerinde, ya da evin önemsiz görülen kısımlarının tavanlarında uygulanmıştır

b-Düz tavanlar, geleneksel Türk evlerinde çok yaygın olarak uygulanmıştır. Bu türde yapılan tavanlar; kirişlemenin altına perdahlı veya düz tahtaların, uzunlamasına düzgün bir yüzey oluşturacak biçimde çakılmasıyla elde edilir. Daha sonra bu yüzey çeşitli süsleme teknikleriyle bezenebilir. Bu teknikte yapılan tavanlarda kirişlemenin altı kaplandığı için kirişleme görünmez. Dolayısıyla düzgün bir görünüm elde edilir.

c-Tekne tavan tekniğinde öncelikle, düz tavan yapılır gibi kirişlemenin altına ana zemin oturtulur. Bu ana zemin üzerine, yanlarda kademeli kat kat pervazlar çakılarak, tekne kenarı gibi odanın duvarlarına açılan bir görünüm verilir. Bu sebeple bunlara “tekne tavan” denilmiştir (Çizim 3). Tekne tavanlarda, pervaz ile tavan zemini arasındaki yükseklik farkı en az 15–20 cm kadardır. Tekne tavan kaliteli işçilik ve fazla malzeme gerektiğinden genellikle zengin ailelerin evlerinde ya da evin başodalarında uygulanmıştır. Uygulama alanı düz tavanlar kadar yaygın olmayan tekne tavanların en çok kenar pervazlarında ve göbeklerinde süsleme vardır.

d-Kırlangıç örtü tavan tekniği; Sivil mimarideki örneklerine özellikle Erzurum evlerinde rastlanan kırlangıç örtü, Erzurum evinde önemli yere sahip olan tandır evinin tavan örtüsüdür. Kare kenarlar üzerine oturan kırlangıç örtüde dikdörtgen kesitli ahşap kirişler köşegen yerleştirilerek sekizgen oluşturulur, bir sonraki sıra içeri taşırılarak karelenir ve bu şekilde bindirmeli yükselen tavan üstte kare bir şekle son bulur (Yıldırım 2006:333-334).

Ahşap tavan süsleme teknikleri

Geleneksel Yozgat evlerinde incelenen tavan örneklerinde sıklıkla görülen süsleme tekniklerini çitakari, aplike, kalemişi, oyma (yüksek kabartma), ajur işi olarak sıralayabiliriz.

Çitakari; tavan süslemelerinde elde edilmek istenen desen, ince çıtalara ve bordur tahtaları gibi ahşap parçalar ile yapılır. Düz olan ana zemin üzerine süslemeyi oluşturacak parçalar (“S” ve “C” kıvrımları veya çıtalara) çakılır ya da yapıştırılır. Bu çıtalara kalınlıkları 1,5 cm kadardır. Çıta kenarlarına profil veya kordon açılmış olabilir. Bu tekniğe “Çubuklu” ya da “Şişhane” de denilmektedir (Eldem 1987). Bu teknik Yozgat evlerinde en sık görülen süsleme tekniğidir. Bu teknikte farklı evlerde süsleme özellikleri farklılıklar göstermektedir. Çıtalara bazı evlerde düz olarak yerleştirilebildiği gibi bazı evlerde de baklava dilimi ve sekizgen oluşturacak şekilde dizildiği de görülür. Çitakari tavan süslemelerinin yanı sıra daha özenli ve yoğun işçilikle zenginleştirilen ortada bir göbekte bütünleştirilen örneklerde mevcuttur. Düz çıta yerine S ve C kıvrımlarla birleştirilerek oluşturulmuş ince işçilikli tavan örnekleride çitakari örnekler olarak değerlendirilebilir.

Aplike; belli bir motifin etrafının bir kesici aletle kesilerek boşaltılması sonucu elde edilen süsleme motiflerinin bir yüzeye yapıştırılarak ya da çakılarak kullanılmasıdır. Bu tekniğe ‘ajur’ da denilmektedir. Bu yöntemle yapılan süsleme tekniği özellikle 19. yy da yoğun şekilde tavanlarda uygulanmıştır.

Kalem işi; astar boya çekilmiş yüzeylere çizilen motiflerin fırça ile renklendirilmesi ile meydana gelir. Daha çok sıva üzerinde görülen bu teknik ahşap bazen de taş üzerinde uygulanmıştır (Sanat Tarihi Ansiklopedisi 1981:763). İlk örnekleri insan elinin ulaşamayacağı yükseklikte taş üzerine yapılmış olan bazı desenlerden

oluşur. Osmanlı döneminde özellikle sivil mimaride evlerin oda kapıları ile tavan ve dolap kapaklarında bu teknik ahşap üzerine, duvarlarda ise sıva üzerine uygulanarak, zengin motiflerle bezenmiştir (Arseven 1953:525). Barok devrinde duvarlar ve ahşap yüzeyler üzerine kalem işi tekniğinde manzara ve motifler halinde süslemeler yapılmaya başlamıştır. Türk evlerinde oda kapıları ile tavan ve dolap kapaklarında bu tekniği ahşap üzerine duvarlarda ise sıva üzerine uygulayarak zengin örnekler oluşturulmuştur (Arık 1988:135).

Oyma; ahşap oyma sanatı Anadolu Selçuklu Devleti zamanında çok gelişmiştir. Beylikler döneminde de görülen bu süsleme tekniğinde kullanılan malzeme, ceviz, elma, armut, sedir, gül ve abanoz ağaçlarıdır. Bunların işçiliğinde çeşitli teknikler uygulanmıştır. 16. yy dan itibaren natüralist bir üsluba dönüşen motifler belli ölçüde stilize edilerek kullanılmışlardır (Öney 1969:165). Tavanlarda düz sahtılı derin oyma tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte ahşap yüzey düzdür, motifler oyularak işlenmiştir.

Ajur; ahşap yüzeylerin dantel gibi delikli şekilde oymalarla bezendiği tekniğe denir daha çok rahlelerde rastlanır (Öney 1969:141). Yozgat evlerinin tavan örneklerinde görülen ajur tekniği daha çok göbeklerin merkezinde aydınlatma elemanının tutturulduğu yerde ve yarım küre formundadır. Münhani eğrileri ile süslenmiştir.

Geleneksel Yozgat Evlerinde ki Tavan Süsleme Örnekleri

Yapının Adı: Ozanlar Konağı

Örnek No: 1

Fotoğraf No:1-2

Yapıda ki Yeri: Ozanlar konağı sofa tavanı,

Onarım Durumu: Onarım görmemiştir.

Ölçüleri:

En: 525 cm

Boy: 650 cm

Derinlik: 20 cm

Zemin malzemesi: Çam,.

Zemin rengi: Çam rengi.

Süsleme malzemesi: Metal kabara, ahşap kabara,

Süsleme Rengi: Zemin açık kahverengi özgün boya,

Konu: Geometrik, bitkisel, münhani, rumi ve zencerek motifli bezemeler (C kıvrımlar),

Teknik: Aplike, oyma, çakma küntekari, geçme, çıtakari,

Kompozisyon: Ozanlar konağı giriş kat sofasında yer alan dikdörtgen planlı tavan süslemesi üç kademededen meydana gelmiş tekne tavan örneğidir. Tavan süslemesinde ki en yoğun bölüm tavan göbeğidir. 20 cm çapında ki ajur işlemeli göbek kısmı kubbe biçiminde olup üsluplaşmış çiçek motifleriyle bezenmiştir. Kubbe biçiminde tavan göbeğinin çevresinde merkezi sistem tekniği uygulanmış, merkezden başlayan 24 münhani motifinin üsluplaşmış çiçek motifiyle birleşerek, bir ters bir düz yerleştirilerek kenarda C kıvrımların oluşturduğu kontur ile birleşmiştir. Tavan süslemesinin ikinci kademesini 20 cm kalınlığında 4 parçadan oluşan sevizgen çıtalar oluşturur. Birinci kontur ile ikinci kontur zencerek motifli ile birleştirilmiştir. Diğer konturlar 2 şer cm lik düz çıtalar ile birleştirilmiştir. Sistemin ikinci kademesini 20 cm kalınlığında boyuna yerleştirilen çıtalar meydana getirir. Bu çıtalar 3 er cm lik pevazlarla birleştirilmiş olup tavanı sınırlayan iki kalın bordür arası pervazlarla kontürlenmiş zemin yeşil renge boyanarak arası geometrik ve bitkisel kökenli yaprak motiflerinin applike edilmesinden oluşmuştur. Dikdörtgen planlı tavan yüzeyinin en dış konturu ise sıçandışi motifli ile bezemelidir.



Fotoğraf No: 1

Yapının Adı: Ozanlar Konağı

Örnek No: 2

Fotoğraf No: 2

Yapıda ki Yeri: Giriş kat yaz odası tavanı,

Onarım Durumu: Onarım görmemiştir,

Ölçüleri:

En: 450 cm

Boy: 610 cm

Derinlik: 20 cm

Zemin malzemesi: Çam

Zemin rengi: Açık kahverengi özgün boya,

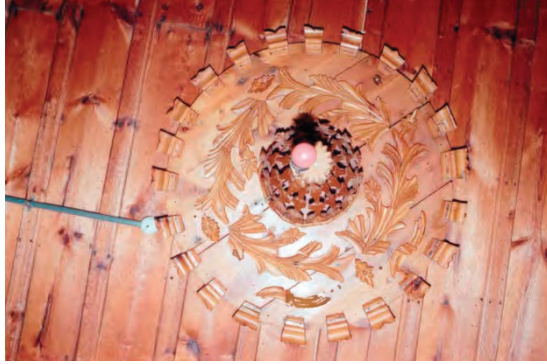
Süsleme malzemesi: Metal kabara, ahşap kabara,

Süsleme Rengi: Zemin açık kahverengi özgün boya,

Konu: Geometrik, bitkisel, münhani, rozet, palmet ve civankaşı motifli bezemeler,

Teknik: Aplike, oyma, ajur, çıtakari,

Kompozisyon: Ozanlar konağının giriş katta güney batı cephesinde yer alan yaz odası tavanı kareye yakın dikdörtgen biçiminde olup genel kurgusu içinde üç bölümden meydana gelmiştir. Birinci bölüm kubbe biçiminde 20 cm çapında kıl testere ile ajur tekniği ile yapılmış göbek kısmını oluşturur. Asıl süslemeli alan göbeğin etrafından merkezi sistem tekniğine göre daire biçiminde sıralanan birbirinin simetriği olan münhani eğrilere benzer ve hatayilerden oluşan motiflerin aplike edildiği ikinci bölümdür. Hareketli yaprakların iç göbeğe dönük yönlerinde dört palmet yerleştirilmiştir. Ayrıca birbirine simetrik motiflerin birleşme noktalarında şemse motifine benzer motifler yer almaktadır.



Fotoğraf No: 2

Yapının Adı: Eryaşarlar Konağı

Örnek No: 1

Fotoğraf No: 3

Yapıda ki Yeri: İkinci kat başodası tavanı,

Onarım Durumu: Onarım görmemiştir,

Ölçüleri:

En: 480 cm

Boy: 620 cm

Derinlik: 25 cm

Zemin malzemesi: Çam, yağlı boya,

Zemin rengi: Kızıl kahve, açık yeşil,

Süsleme malzemesi: Çam, ağacı, ceviz ağacı, metal kabara,

Süsleme Rengi: Kızıl kahverengi,

Konu: Geometrik, bitkisel rumi, hatayi motifli bezemeler,

Teknik: Aplike, oyma, ajur, çitakari,

Kompozisyon: Eryaşarlar Konağının üst kat “başodası” tavanı dikdörtgen planlı tekne tavan tipinde olup; yoğun süsleme alanı merkezi oluşturan göbek kısmındadır. Merkezi oluşturan göbek ajur tekniğiyle yapılan, rumi eğrilerinin birbirine dönük yerleştirilmesinden oluşur. Göbeğin çevresi, ikişer cm kalınlığında, iki kademeli, kontürle sınırlanmış olup üzeri eşit aralıklarla yerleştirilmiş cihanberg motifliyle bezenmiştir. Göbek yüzeyini oluşturan 80 cm çapındaki yüzey girift olarak bezenmiş, merkezden çıkan hatayi motiflerinin sıralamasından oluşmuştur. Hatayi motifleri arasında kalan boşluklar bir palmet, bir geometrik birimlerden oluşan motiflerin alternatif sıralanması ile dolgulanmıştır. Tavan göbeği yüzeye kabaralı çivilerle tutturulmuştur. Bezemenin çevresini, kabara ile tutturulmuş geometrik formlardan oluşan kenar bordürü tamamlar. Geometrik formlar aralıksız tekrarlarla sıralanmıştır. Tavan yüzeyi dikdörtgen çitaların boyuna yerleştirilmesinden oluşur. Dikdörtgen çitalar 8 cm aralıklarla tavana, kabaralı çivi ile tutturulmuş, çitalar arası boşluklar açık yeşil renge boyanmıştır. Bu renkli yüzey hazırlanan balıksırtı ve bitkisel motiflerin applike edilmesiyle dolgulanmıştır.



Fotoğraf No:3

Yapının Adı: Eryaşarlar Konağı

Örnek No: 2

Fotoğraf No: 4

Yapıda ki Yeri: İkinci kat yaz odası tavanı.

Onarım Durumu: Onarım görmemiştir.

Ölçüleri:

En: 480 cm

Boy: 620 cm

Derinlik: 25 cm

Zemin malzemesi: Çam ağacı,

Zemin rengi: Kızıl kahve, açık yeşil,

Süsleme malzemesi: Çam ağacı,

Süsleme Rengi: Kırmızı, kızıl kahverengi,

Konu: Geometrik, bitkisel bezemeler,

Teknik: Aplike, oyma, çitakari,

Kompozisyon: Eryaşarlar Konağı üst kat yazodasının tavanı; tekne tavan olup onbir dikkörtgen parçaya ayrılmıştır. Bu parçalardan beşinin dış bordürü geometrik motiflerle kontürlenmiş ve eşit tavan parçalarının kısa kenarları üsluplaşmış çiçek motifleri ile bezenmiştir. Tavan süslemesinin kenarında, 20 cm'lik kenar bordürünün kenarı geometrik motiflerle temizlenmiştir.



Fotoğraf No: 4

Yapının Adı: Eryaşarlar Konağı

Örnek No: 3

Fotoğraf No: 5

Yapıda ki Yeri: İkinci kat sofa tavanı,

Onarım Durumu: Herhangi bir onarım görmemiştir. Zamanla tavanın bazı kısımlarında çökmeler ve ayrılmalar olmuştur,

Ölçüleri:

En: 540 cm

Boy: 1200 cm

Derinlik: 25 cm

Zemin malzemesi: Çam ağacı,

Zemin rengi: Çam rengi (Kazıl kahverengi),

Süsleme malzemesi: Çam ağacı,

Süsleme Rengi: Koyu kahverengi,

Konu: Geometrik, bitkisel bezemeler,

Teknik: Geçme, oyma, ajur, çıtakari,

Kompozisyon: Düz bordürle sınırlandırılmış, ondokuz eşit aralığa yerleştirilmiş, araları ince pervazla sabitleştirilen dikdörtgen çıtakari bir tavadır. Genel olarak tavanı çevreleyen düz kalın bordür, tavan göbeği bunların arasında kalan dikdörtgen uzun çıtalardan meydana gelir. Merkezi oluşturan daire şeklindeki tavan göbeği ise, girift olarak bitkisel, hatayi ve rumi motiflerle doldurulmuş geometrik parçalar göbeğin etrafında bordür oluşturur. Tavanda ki diğer bir süsleme unsurunda geometrik parçaları tavana tutturmada kullanılan metal başlıklı kabaralardır. Tavan göbeği yerde hazırlanmış, işlendikten sonra tavana kabaralarla monte edilmiştir.



Fotoğraf No: 5

Yapının Adı: Hatice Mühür Evi

Örnek No: 1

Fotoğraf No: 6**Yapıda ki Yeri:** Başodası tavanı,**Onarım Durumu:** Onarım görmemiş olup tavanın bazı bölmelerinde çökme-ler vardır,

Ölçüleri:

En: 330 cm**Boy:** 600 cm**Derinlik:** 20 cm**Zemin malzemesi:** Çam ağacı, özgün boya, kadife kumaş saten kumaş,**Zemin rengi:** Çam rengi (Kızılkahverengi, kırmızı, yeşil),**Süsleme malzemesi:** Çam ağacı, özgün boya, kadife, sate,**Süsleme Rengi:** Yeşil, kırmızı, kızılkahverengi,**Konu:** Geometrik, bitkisel, sembolik, münhani ve rumi bezemeler,**Teknik:** Ajur aplikasyon, kuntekari (yalancı kuntekari, oyma, çitakari,

Kompozisyon: Uzunlamasına dikdörtgen oluşturacak şekilde, çıtalarla dokuz eşit parçaya bölünerek meydana getirilmiş çitakari bir tavadır. Bunlardan, beş dikdörtgen parça üzerinde yerleştirilmiş, tavan göbeği bezemenin yoğun olduğu bölgedir. Tavanı boyuna kesen çıtaların arası, yeşil saten ile kaplanmış, üzerine bitkisel kökenli bezemelerle geometrik formların birleşmesinden oluşan yapı ile dolgulanmıştır. Ara dolguları dikdörtgen çıtaların uçlarında ikişer rozet motifi ile tamamlanmıştır. Merkezde, bu dikdörtgen bölmelerin ortasında daire bir tavan göbeği yerleştirilmiştir. Dört kademedden oluşan tavan göbeğinin merkezini, kırmızı kadife kumaşın üzerine ajurla çıkarılmış motiflerin aplikesinden oluşan, kubbe şeklinde bir göbek oluşturur. Ajur, çift rumilerin yanyana birleşmesinden meydana gelmiştir. Çevresi daire şeklinde dönen bir bordürle sınırlanmıştır. Bordür üzerinde beş yapraklı üsluplanmış, onaltı adet çiçek motifi applike edilmiştir. Bezemeli göbeğin (en yoğun süslemeli) üçüncü bölümü, bitkisel, geometrik ve sembolik motiflerle grift olarak doldurulmuştur. Göbek enden ve boydan ikiye bölündüğü zaman, simetrik olan süslemeli yüzey merkezden çıkan stilize edilmiş “koçboynuzu” motifleri arasına yerleştirilmiş, hayat ağacı motiflerinin uçlarından aşağı sarkan, çift yönlü üçlü münhani eğrilerinin merkezde toplanması ile tek merkezli bir kompozisyon örneği gösterir.



Fotoğraf No: 6

Yapının Adı: Hatice Mühür Evi

Örnek No: 2

Fotoğraf No: 7

Yapıda ki Yeri: Kış odası tavanı,

Onarım Durumu: Onarım görmemiştir. Tavan göbeğinin ajurlu bölmesinde kırıklar görülmektedir,

Ölçüleri:

En: 330 cm

Boy: 600 cm

Derinlik: 20 cm

Zemin malzemesi: Çam ağacı,

Zemin rengi: Çam rengi kızıl kahverengi,

Süsleme malzemesi: Çam ağacı, saten kumaş metal kabara,

Süsleme Rengi: Çam rengi, kazıl kahverengi yeşil,

Konu: Geometrik, bitkisel, palmet ve hatayi sembolik bezemeler,

Teknik: Oyma, ajur, applike, geçme,

Kompozisyon: Bezemeli, düz pervazla çukurlaştırılmış dikdörtgene yakın bir tavan örneğidir. Genel olarak, bordürler tavan göbeği ve bunların arasında kalan çapraz dolgulu zeminden meydana gelir. Tavanın yoğun bezemeli kısmını, ortaya yerleştirilen girift bezemeli göbek kısmı oluşturur. Göbekte bordürler arasında kalan büyük alan ise; ahşaptan bitkisel bezemelerle kare biçiminde bölünerek

geometrik sonsuz yüzey kompozisyonu oluşturur çam ağacından yapılan tavan ile ajur tekniğinde yapılan göbek arasında, kadife kumaş geçirilerek uygulanmış bir örnektir. Tavan göbeği üç kademeli yapılmış olup; ajurlu bölmenin büyük bir kısmı kırılmıştır. Asıl göbeği oluşturan yüzey, bitkisel kökenli motifler ve hatayi, münhani ve rumi motifleri ile girift olarak doldurulmuştur. Göbek kenarlı, karesel formların daire biçiminde tavan yüzeyine metal kabalarla tutturulmasından meydana gelmiştir. Bordürler ile göbek arasında kalan geniş yüzey, bitkisel kökenli, çift yapraklı, ikişer motifin, ortada usluşlaşmış dört yapraklı çiçek motifi ile bileşmesinden meydana gelir. Bu bezemeli dörtlü birleştiğinde; asıl yüzey bezemesi meydana gelerek geometrik, sonsuz yüzey kompozisyonu oluşturur. Ajur tekniğinde çıkarılan bu form sonradan tavana aplike edilmiştir. Genel kompozisyon düzenine göre, tavanın etrafını çeviren bordürlerden, dış bordür ile aradaki bağlantıyı dar çift pervaz sağlar. İç geniş bordür en ve boyda simetrik olarak yerleştirilmiş, zencirek motifleri ile birlikte rumileri birleştiren palmete benzer stilize edilmiş, motif ucundan çıkan pervaz ile köşe motifine bağlanarak sonsuz bir kompozisyon düzeni yaratmıştır. Tavan bezemesinin kenar bordürü dar olup, geometrik dolguludur.



Fotoğraf No: 7

Yapının Adı: Şoför Naci Evi

Örnek No: 1

Fotoğraf No: 8

Yapıda ki Yeri: Sofa tavanı.,

Onarım Durumu: Onarım görmemiştir.

Ölçüleri:

En: 100 cm

Boy: 100 cm

Derinlik: 20 cm

Zemin malzemesi: Çam ağacı, özgün boya,

Zemin rengi: Açık kahverengi,

Süsleme malzemesi: Metal kabara, çam ağacı, özgün boya, saten kumaş,

Süsleme rengi: Koyu kahverengi, bakır rengi sarı,

Konu: Geometrik bitkisel, hatayi, rumi palmet, dört yapraklı çiçek bezemeleri,

Teknik: Oyma geçme, ajur, yalancı küntekari, çitakari,

Kompozisyon: Dikdörtgene yakın bir tavan yüzeyi içinde dört tarafı dikdörtgen şeklindeki çıtalardan oluşan tekne tavan tipinde çitakari tavan örneğidir. Yüzey dikdörtgen çıtaların yine daha ince (2 cm'lik) çıtalarla, kabaralı çivilerle birleştirilen düzenlemeler içinde daire bir tavan örneği meydana getirilmiştir. Göbek üç kademeli yapıdan oluşmuştur. Birinci kademe dışa bombeli tavan göbeğidir. En dış, geometrik motiflerin yanyana sıralanmasından oluşmuş, kenarı ise rumilerin birbirine dönük yerleştirilmesinden ajurlu göbeği oluşturmuştur. Ajurlu göbek kısmının aralıklarından yüzeye yerleştirilen parlak sarı saten görünmektedir. Ajurlu göbeğin kenarı 2 cm'lik çember ile sınırlandırılmış, üzeri üsluplandırılmış dört yapraklı çiçek motifleri ile dolgulanmıştır. Tavan göbeğinin bezemeli geniş yüzeyi, girift dolguludur. Merkezdeki bitkisel kökenli motiflerin bir uzantısı palmet motifi ile sonsuzluk prensibi yaratırken diğer yaprak uzantısında, kıvrılarak rumiye benzer motifler oluşturulmuştur. Girift bezemeli tavan göbeğinin üçüncü bölümünü geometrik formlardan yapılan kenar bordürü oluşturur. Bordür kabaralı çivilerle yüzeye tutturulmuştur.



Fotoğraf No: 8

Yapının Adı: Kamil Koldemir Evi

Örnek No: 1

Fotoğraf No: 9

Yapıda ki yeri: Kış odası tavanı,

Onarım Durumu: Onarım görmemiştir,

Ölçüleri:

En: 420 cm

Boy: 350 cm

Derinlik: 20 cm

Zemin malzemesi: Çam ağacı,

Zemin rengi: Kızıl kahverengi,

Süsleme malzemesi: Çam ağacı,

Süsleme Rengi: Kızıl kahverengi, açık sarı,

Konu: Bitkisel, Geometrik, Gülce, “C” kıvrım , “V” kıvrımlar,

Teknik: Aplike, oyma, ajur,

Kompozisyon: Tekne tavan biçiminde dikdörtgen planlı çitakarı tavan örneğidir. Süsleme; geniş iki bordürün kuşattığı dolgulu zeminden meydana gelir. Tekne tavan; başlangıç noktası 5 cm’lik çitalar arasında, geometrik formların «V» biçiminde iç içe yerleştirilmesinden oluşmuştur. Asıl tavan yüzeyinin kenarı bir dar, iki geniş bordürle çevrelenmiştir. Dar bordür dışta civankaşısı arasında rumilerin bir ters bir düz sıralaması ve rumilerin alt sırasında yer alan geometrik formlar V görünümündedir. Birinci geniş bordür oyma tekniğiyle hazırlanan madalyonların yüzey üzerinde sıralanmasından oluşmuştur. Madalyonlar belirli aralıklarla zencerek motifi ile birleştirilmiş en ve boyda değişik bezeme örneği göstermiştir. Tavan boyunda eşit aralıklarla yerleştirilen madalyonlar eninde ve boyunda farklı kompozisyon özellikleriyle devam eden bir yapı göstermiştir. Tavan eninde iki madalyon gülce motifi ile birleştirilerek gurup oluşturmuştur. Bordürü oluşturan madalyonlar rumi motiflerinin değişik yönde kullanılmasından oluşmuştur. İkinci geniş bordür dikdörtgen formların üzerinde birbiri üzerinden geçerek C kıvrımlar oluşturması ile devamlılık sağlanmış, köşelerde geometrik formların kesişmesinden meydana gelen yeni formlar oluşmuştur. Tavan zemini girift olarak bezenmiş olup, çift rumilerin birleşmesinden, karelerden oluşan sonsuz bir yüzey kompozisyonu ortaya çıkmıştır. Rumilerin birleşme noktalarında üsluplaşmış beş yapraklı çiçek motifi yerleştirilerek yüzey üzerinde motiflerin alternatif sıralanması ile sonsuzluk prensibi yaratılmıştır. Genel kurgusu içinde tavanın iki geniş bordüründe de bezemeler en ve boyda simetriktir. Bezemenin ana yapısını birinci bordürde yer alan madalyon oluşturmaktadır. Geniş motifli tavanın yüzeyinde ise bordürde yer alan madalyon motifini oluşturan stilize rumiler, alternatif sıralanmaları ile yapıyı hareketli kılan başlıca motif olmuştur.



Fotoğraf No: 9

Yapının Adı: Bacanlılar Evi

Örnek No: 1

Fotoğraf No: 10

Yapıda ki yeri: Başodası tavanı,

Onarım Durumu: Onanın görmemiş olup sağlam özelliklerini korumaktadır,

Ölçüleri:

En: 450 cm

Boy: 700 cm

Derinlik: 20 cm

Zemin malzemesi: Çam ağacı,

Zemin rengi: Açık yeşil,

Süsleme malzemesi: Çam ağacı, metal kabara,

Süsleme Rengi: Gri yaldız,

Konu: Geometrik , bitkisel, hatayi, rumi, palmet rozet motifli bezemeler,

Teknik: Ajur, oyma, aplikasyon,

Kompozisyon: Bacanlılar evi başodası tavanı dikdörtgen planlı olup, tavan göbeği, yüzey ve iki kalın bordürden oluşmuştur. Tavanın asıl süslemeli yüzeyi olan tavan göbeği, bitkisel motiflerle girift dolguludur. Göbek merkezde geometrik form ile kubbeleşmiş olup Bezemeli tavan göbeğinin çevresi kare formlarla kontürlenmiştir. Tavanın ikinci bezemeli bölümünü C kıvrımlarından oluşan sonsuz yüzey kompozisyonu oluşturur. Yüzey kompozisyonunu sınırlayan birinci kalın bordür

“S” kıvrımları ile dolguludur. Tavan bezemesini ikinci kalın bordür tamamlar. Bu bordürde en ve boy orta noktaları baklava biçiminde motiflerle belirlenmiş, bezeme motifleri ahşap kabarıklarla yüzeye sabitleştirilmiştir.



Fotoğraf No: 10

Yapının Adı: Nizamoğlu Konağı

Örnek No: 1

Fotoğraf No: 11-12-13-14-15

Yapıda ki yeri: Güney batı başodası tavanı,

Onarım Durumu: Onarım görmemiş olup sağlam özelliklerini korumaktadır,

Ölçüleri:

En: 450 cm

Boy: 600 cm

Derinlik: 20 cm

Zemin malzemesi: Çam ağacı, özgün boya,

Zemin rengi: Koyu mavi, krem rengi,

Süsleme malzemesi: Çam ağacı, ceviz ağacı, yağlı boya, ahşap kabara,

Süsleme Rengi: Kızıl kahverengi, krem rengi,

Konu: Geometrik, bitkisel, rumi hatayi münhani, zencerek,

Teknik: Ajur, aplikasyon, çakma küntekari, oyma,

Kompozisyon: Güney batı odası batı duvarında madalyon biçiminde barok kartuş içerisinde, bir kumandanın karargah çadırının içi tasvir edilmiştir.

Duvar resminde üçüncü boyut denemeleri, ışık gölge ve renk değerleri arayışı görülmektedir. Batı duvarında yer alan kumandan çadırı sahnesinde yüzlerdeki ifadeler ve kumandanın giysilerinde ışık gölge ve renk değerleri arayışı gözlenmektedir.

Tavanda bulunan duvar resimlerinden bir diğerinde ise çok katlı taş bir bina tasvir edilmiştir. Diğerlerinden farklı olarak yapının sol köşesine minareyi andıran kule ilave dılmıştır. Zemin üzerine iki kat olarak işlenen yapı bol pencerelidir. Önünde ağaçlar ve akan bir su tasvir edilmiştir.

1871 tarihi bulunan bir diğer duvar resminde tevrattan alınan bir konu anlatılmaktadır. İsrail hükümdarı Süleyman aynı çocuğa sahip olmak isteyen iki kadının arasında asıl anneyi bulup ortaya çıkardığı sahne tasvir edilmektedir (Arık 1988:62).

Tavanın ana yüzeyini oluşturan zemin öncelikle tavan yüzeyini çevreleyen süslemeli tavan kuşakları ve ortada daire bir göbekte ayrılmıştır. Bu arada meydana gelen büyük alan ise; bitkisel üsluplaşmış çiçek ve yaprak motiflerinin oluşturduğu kare formlarla bölünerek geometrik sonsuz yüzey kompozisyonu oluşturmuştur. Oluşan kare formların içine sekiz kollu yıldız motifleri yerleştirilerek zenginleştirilmiştir. Asıl bezemeli alan tavan göbeğidir. Daire şeklinin içinde, merkezden dışarı doğru yüzeyi 21 parçaya bölen rumi ve münhanilerden oluşan iki motifin üsluplaşmış çiçek motifi ile birleşmesinden meydana gelir. Motifle ajurla çıkarılmış üzeri kabartmalı oymalarla bezenmiştir. Hazırlanan motifler yüzeye applike edilmiştir. Tavan göbeğinde ki son bölme geometrik formlardan oluşan kenar bordürüdür. Kare parçalar yüzeye kabaralarla tutturulmuş mavi zemin üzerine krem rengi ile renklendirilmiştir. Mavi zemin üzerine applike edilen motifler ceviz rengidir.



Fotoğraf No: 11



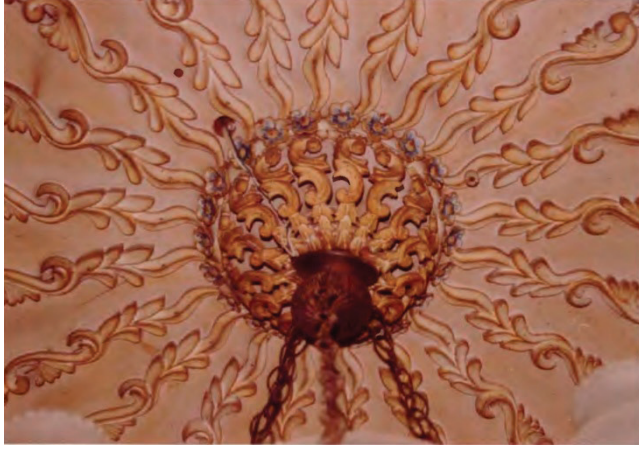
Fotoğraf No: 12



Fotoğraf No: 13



Fotoğraf No: 14



Fotoğraf No: 15

Yapının Adı: Nizamoğlu Konağı

Örnek No: 2

Fotoğraf No: 16-17-18

Yapıda ki yeri: Güney doğu odası tavan süslemesi,

Onarım Durumu: Onarım görmemiştir,

Ölçüleri:

En: 50 cm

Boy: -

Derinlik: -

Zemin malzemesi: Sıva,

Zemin rengi: Beyaz,

Süsleme malzemesi: Toprakboya, tutkal,

Süsleme Rengi: Koyu mavi, açık mavi, beyaz, kahverengi, kırmızı, koyu yeşil, açık yeşil,

Konu: Manzara resmi,

Teknik: Kuru fresko,

Kompozisyon: Nizamoğlu konağının güney doğu odası tavan eteği günlük yaşamı anlatan manzara tasvirleri ve av hayvanları ile bezenmiştir. Avcıların üzerinde Osmanlı dönemi giysileri bulunmaktadır. Yaylı araba ve atlılar resminde önde yalın kılıç at sırtında giden iki süvari arkada şahlanmış iki kır atın çektiği üstü ka-

palı pencereleri perdeli bir araba bulunmaktadır. Atlar üstündeki süvarilerin giysileri geç dönem Osmanlı giyim tarzına benzemektedir. Renk ve çizgi perspektifi az da olsa görülmektedir.

Bir diğer resimde ise dal ve yaprak motiflerinden oluşan oval bir çerçeve içine yerleştirilen çift başlı kuş resmidir. Tasvire konu olan kuşun kanatları yukarı kalkık ayakları yana açık sol ayak pençesi yukarı doğru dönüktür. Tasvir baş, gövde ve ayaklarıyla horoza, kanatları ile kartala benzemektedir.

Tavanın dış ince bordürü farklı yönlere dönük üç yapraklı palmete benzer motif ve eğrilerden oluşan süslemelerle bezenmiştir. Geniş bezemesiz bordür ile dolgu yüzey arasında kalan ince bordür 45° eğimli yatay geometrik motiflerle bezenmiş olup, yeşil renkle renklendirilmiştir. Tavan köşelerinde köşeleri belirleyici iç içe yerleştirilmiş üsluplanmış çiçek motifi ahşap kabara ile aplike edilmiştir. Tavan yüzeyi sonsuzluk prensibine uymuş olup, göbek merkezi sistem tekniğine uygundur. Merkezi oluşturan daire şeklindeki tavan göbeği, daire çevresinde düzenlenmiş, geometrik formlardan oluşan bordürle sınırlıdır. Ancak bütünde tavanı çukurlaştırılan bordürler burada C kıvrımlardan oluşan yapısı ile göbeği yükseltmektedir. C kıvrımlı bordür üzerinde beş yapraklı çiçek motifleri ahşap kabara ile tutturulmuş olup mavi renkte boyanmıştır. Göbekli yüzeyi tamamlayan kubbe biçiminde üsluplanmış çiçek motiflerinden oluşan ajurlu lambalık arasından görülen saten ile zenginleştirilmiştir.



Fotoğraf No: 16



Fotoğraf No: 17



Fotoğraf No: 18

SONUÇ

Geç Dönem Tarihi Yozgat evlerinde görülen süslemeli tavanlar, çoğunlukla ahşap malzemeden yapılmıştır. Ahşabın kolay yıpranabilen bir malzeme olması, deprem, yangın gibi felaketler, evlerin zamanla kullanılmaması sonucu haşereler ve zamanın yıkıcı etkileri sonucu birçoğu günümüze ulaşamamıştır. Fakat 1994'de Yüksek Lisans tez çalışmasına konu olan yapılar bu tarihte fotoğraflanmıştır. Teze (Yüksel 1994) konu olan 13 evden 7 tanesi bu makaleye alınmıştır ve bu 7 eserden Nizamoglu Konağı ve Ozanlar Konağı günümüze sağlam olarak gelebilmiş ve özgün özelliklerini koruyabilmiştir. Eryaşarlar Konağı kullanılmaması nedeniyle kısmen çökmüş fakat süsleme unsurları özgün özelliklerini korumaktadır. Bacanlılar evi özgün niteliğini kaybetmiştir, fakat eser ayakta. Şoför Naci Yazıcı evi

harabe durumundadır. Hatice mühür evi ise tamamen yok olmuştur. Bunlardan Ozanlar Konağı, Şoför Naci Yazıcı evi, Kamil Koldemir evi Yozgat Belediyesi tarafından restorasyonu yapılmak üzere satın alınmıştır.

Yozgat evlerinde görülen tavan örnekleri ahşap ve kuru fresko teknikleri görülür. Ahşap tavanlarda kullanılan teknikler; aplike, ajur, oyma, yalancı küntekari, çitakari ve kuru fresko teknikleridir. Tavanlarda bu tekniklerden birkaçı birlikte kullanılmıştır. Bezeme konusu olarak ise; geometrik, bitkisel, palmet, hatayi, sembolik motifler, münhani, rumi eğrileri yanı sıra 4-5 yapraklı çiçek motifleri, rozet ve zencerek motifleri seçilmiştir. Süsleme rengi ahşap tavanlarda çam, cevizin doğal rengi yanında bazı örneklerde (eryaşar hatice mühür bacanlı) yeşil, gri, kahve tonları kullanılmış, duvar resimlerinde ise daha geniş renk yelpazesıyla barok özelliğini yansıtan pastel tonlarda renkler tercih edilmiştir.

Malzeme olarak ise bölgenin doğal şartlarının sağladığı çam, ceviz kullanılmıştır. Esas malzeme üzerinde süsleme malzemesi olarak ahşap ve metal kabara ve saten ile zenginleştirilmiştir. Kalem işi tavanlarda ise toprak boya, tutkal ve sıva kullanılmıştır.

Yozgat merkezde bulunan söz konusu konaklar çoğunlukla Çapanoğlu Camii etrafında konumlanmıştır. Çapanoğlu Camii'nin inşası ile yaklaşık aynı tarihlere denk gelen Yozgat'ın imar süreci ve yapılarda görülen süslemeler ki özellikle kalem işlerinde barok üslubunun görülmesi evlerin 19. yy'ın başlarına tarihlendirilmesi bakımından referans alınabilir.

Sedat Hakkı Eldem'in 'Türk Evi'adlı çalışmasına göre Türk evlerinde görülen en eski tavan süsleme tekniği çitakari tavanlardır. Bu süsleme tekniği Geleneksel Yozgat evlerinde en sık karşımıza çıkan süsleme tekniğidir. Diğer bölgelerde de olduğu gibi, çitakari tavan tipinin pek çok örneğinde tavan merkezi 1 m çapında yoğun bezemeli tavan göbekleri ile zenginleştirilmiştir (örnekler ver). Kemal Yıldırım ve Lütfi Hidayetoğlu'nun (Yıldırım 2006) çalışmalarında verilen örneklerde aynı özellikleri taşıyan eserler görülmektedir.

Bu açıdan bakıldığında Geç Dönem Yozgat evleri tavanları süslemeleri, bakımından 19. yy Geleneksel Türk evlerinin tipik örnekleridir denilebilir.

Bu eserlerin en kısa zamanda ele alınarak akademik açıdan incelenmesi büyük önem arz etmektedir. Mimari, sanat tarihi, sosyoloji, tarih, el sanatları, gerekse resim sanatı anlamında önemli çağdaş veriler sunan bu güzide eserler hayata geçirilmesi gereken önemli kültür miraslarıdır.

Kaynakça

CANSEVER, Turgut (1999), “*Osmanlı Evi*”, Osmanlı Ansiklopedisi, Cilt.10, Edt: Güler Eren, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları

GÜNAY, Reha 1998, *Türk Ev Geleneği ve Safranbolu Evleri*, İstanbul

HİDAYETOĞLU Mehmet Lütfi (2013), *Geleneksel Türk Evi Donatı Elemanlarının Restorasyonu ve Çağdaş Yapılarda Yeniden Kullanımı: Bir Şerbetlik Örneği*, SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi Nisan Sayı:28

HACIBALOĞLU M. (1989). *Geleneksel Türk Evi ve Çağımıza Ulaşamamasının Nedenleri*, Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası, Ankara, s.9

KARPUZ Haşım Türk Yurdu Dergisi Ekim 2011, Yıl 100, S. 290, Ankara

KÜÇÜKERMEN Önder (1973). *Anadolu'daki Geleneksel Türk Evinde Mekan Organizasyonu Açısından Odalar*. İstanbul: T.T.O.K. Yayını.

KUBAN Doğan (1975), *Sanat Tarihimizin Sorunları*, Çağdaş Yayınlar, İstanbul

SÖZEN Metin; TANYELİ Uğur (2005), *Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü*, İstanbul, s.37

KÜÇÜKERMEN Önder (1985), *Kendi Mekânının Arayışı İçinde Türk Evi*, Apa Ofset, İstanbul, s.69.

KÖMÜRCÜOĞLU Eyüp (1950), *Ankara Evleri, Doçentlik Çalışması*, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul, , s.64.

Yozgat 1991 İl Yıllığı s.6

UZUNÇARŞILI İ. Hakkı (1974), *Osmanlı Tarihi*, Ankara, C. II, , s.272

SÜMER, Faruk (1974), *Bozok Tarihine Ait Araştırmalar*, Ankara, s.331

Yozgat İl Yıllığı, 1990, s.34

ÖZTUNA Yılmaz (1979), *Büyük Türkiye Tarihi*, C.11, İstanbul, s.222

TAŞ Necati Fahri (1987), *Milli Mücadele Döneminde Yozgat*, Ankara, s.1

KOÇ A. Fevzi (1988), *Bütün Yönleriyle Yozgat*, Ankara, s.9

Anonim, Meydan Larouse Ansiklopedisi, C.XIX, s. 110

YÜKSEL, Nefise (1994), *Geç Dönem Tarihi Yozgat Evlerinde Süslemeler*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, s.21

YILDIRIM, K., *Hidayetoğlu, M.L. (2006), Geleneksel Türk evi Ahşap Tavan Süsleme Özelliklerinin ve Yapım Tekniklerinin Çeşitliliği Üzerine Bir İnceleme*, 9. Uluslararası Geleneksel Sanatlar Sempozyumu, İzmir

ELDEM, S. H.(1987), “*Türk Evi Osmanlı Dönemi*”, Cilt: III, Türkiye Anıt Çevre Değerlerini Koruma Vakfı, İstanbul

Sanat Tarihi Ansiklopedisi, C.4, Görsel Yayınlar, 1981, İstanbul, s.763

ARSEVEN Celal Esat (1953), Sanat Ansiklopedisi, C.5, İstanbul, s. 525

ARIK Rüçhan (1988), **Batılılaşma Dönemi Anadolu Tasvir Sanatı**, Ankara, , s.135

ÖNEY Gönül (1969), '**Anadolu'da Selçuklu ve Beylikler Devri Ahşap Teknikleri**', sanat Tarihi Yıllığı III, İstanbul, s.165

Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 27.12.2014
Yayın Kabul Tarihi: 10.12.2016

Sağlıklı Ergen Gelişimini Desteklemeye Yönelik Eğitim Programlarının İncelenmesi

Investigation Of Training Programs For Supporting Healthy Adolescent Development

Dr. Erol ESEN *

Öz :

Gençlerin yaşamlarında cinsellik önem kazandıkça, cinsel sağlık konularında bilgi, beceri, sağlıklı tutumlar ve olumlu değerler kazandırmayı yönelik kapsamlı cinsel sağlık eğitimi ihtiyacı da artmaktadır. Cinsel sağlık eğitimi programları, gençlerin cinsellikle ve cinsel sağlıkla ilgili bilgi ihtiyaçlarını gidermenin yanı sıra bireyin fiziksel, duygusal ve cinsel gelişimini anlaması, olumlu bir benlik kavramı geliştirmesi, insan cinselliğine, başkalarının haklarına saygılı bir bakış açısı edinmesi, olumlu davranış biçimi ve değer yargıları geliştirmesi için oluşturulan eğitim programlarıdır. Ülkemizde cinsellik, benzer gelişmişlik düzeyindeki birçok ülkede olduğu gibi üstü kapalı bir konu olarak algılanmakta ve bu alanda sunulan eğitimler sınırlı kalmaktadır. Cinsel konuların tabu olduğu ve aile içinde rahat şekilde konuşulmadığı toplumlarda, okullardaki cinsel sağlık eğitimi etkinliklerinin önemi artmaktadır. Ancak ülkemizde sürekli, eğitim sistemi içinde bütünleşmiş ve geniş kitlelere ulaşılmış bir cinsel sağlık eğitimi veya dersi yoktur. Bu derlemenin amacı cinsel sağlık eğitiminin tanımını, hedeflerini, etkililiğini, ülkemizdeki ve farklı ülkelerdeki durumunu gözden geçirmektir. Araştırmalar kapsamlı cinsel sağlık eğitiminin gençler için sağlıklı ve yeterli bilgi alabilecekleri temel cinsel bilgi kaynaklarından biri olma, sorumlu davranışlar geliştirme, riskli cinsel davranışları azaltma, cinsel ilişkiyi erteleme, benlik saygısını ve karar verme becerilerini artırma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Gençlerin büyük çoğunluğunun

* Psikolojik Danışman, midfielder_1912@hotmail.com

cinsel sağlık eğitimi alma isteği de göz önüne alındığında bu alana dair eğitim programlarının örgün eğitim müfredatı içerisinde sistematik olarak var olması genç nüfusun büyük bir bölümüne cinsel sağlık eğitimine ulaşma firsatı verecektir.

Anahtar kelimeler: gençlik, cinsel sağlık eğitimi, nleme

Abstract:

When the sexuality gains importance in young people's life, the need for the sexual health education that aims to gain knowledge, skills, healthy attitudes and positive values is increased. Sexual health education programs are designed for not only to resolve the need for knowledge about sexuality and sexual health but also to promote positive self concept, to make individuals understand own physical, emotional and sexual development, to obtain in a respectful point of view to human sexuality and other's rights, to gain positive behaviors and values. Sexuality in our country, like similarly developed countries, has been detected as a secret matter and the education given in this area is limited. In the societies which sexual matters are tabooed and can not be shared comfortably, the importance of school based sexual health education activities is increasing. However, in country there is not any consistent sexual health education or lesson which is integrated into education system and reached to the large population. The aim of this review is to examine the definition, the objectives, the effectiveness and the case of sexual health education in our and other countries. Researches shows that comprehensive sexual health education has the potential to be one of the basic sexual knowledge resource, to promote responsible behaviors, to reduce risky sexual behaviors, to delay sexual intercourse, to increase self esteem and decision making skills. When young people desire to get sexual health education is taken into account and also with the systematic existence of the education programmes in formal education, gives most of the young people to opportunity to reach sexual health education.

Keywords: youth, sexual health education, prevention

Giriş

ocukluktan yetişkinliğe geiş süreci olan gençlik dönemi içerisinde birçok fiziksel, bilişsel, psikososyal değişim ile birlikte yeni ve zorlu gelişimsel grevleri barındırmaktadır. Dünya Sağlık rgt'ne (WHO) göre (1989) gençlik dönemi 15-24 yaş aralığını kapsamaktadır. Cinsel açıdan olgunlaşan bedenlerine ve işlevlerine uyum sağlama; cinsel tutum ve değerlerini belirginleştirme; cinsellikle ilgili duygu, tutum ve yaşantılarını bütünleştirme gençleri bekleyen gelişimsel görevlerden bazılarıdır (Siyez, 2010).

Ergenlikle birlikte cinsel gelişimin bir parçası olarak bazı cinsel davranışların ortaya çıkması, cinsel aktiviteye yönelik artan ilgi ve bazı deneyimlerin yaşanma-

sı beklenmektedir (Walcott, Meyers ve Landau, 2008). Gençlerin önemli bir kısmı bu yaşları oldukça sağlıklı geçirmekle birlikte gerek ülkemizde gerekse yurt dışında yapılan çalışmalar ergenlerin ilk cinsel ilişki deneyimini giderek daha erken yaşlarda yaşadıklarını göstermektedir (Gökengin ve diğ., 2003; Irwin ve Millestein, 1990; Korkmaz Çetin ve diğ., 2008; Pedersen ve Samuelsen, 2003; Siyez ve Siyez, 2007). Bu değişimin ailesel, eğitsel ve yasal açıdan birçok sorunu ortaya çıkarma riski bulunmaktadır. Aktif cinsel yaşamın erken yaşlarda başlaması, okul terki ve madde kullanımı gibi diğer riskli davranışlarla birlikte gençlerin korunma yolları hakkında yetersiz ya da yanlış bilgi sahibi olmaları nedeniyle istenmeyen gebelikleri ve cinsel yolla bulaşan hastalıkları beraberinde getirebilmektedir.

Gençler cinsel yolla bulaşan hastalıklar açısından en riskli gruplardan biridir. Cinsel yolla bulaşan hastalıkların görülme sıklığının en yüksek olduğu grup 15-24 yaş arası gençlerdir (Bruess ve Greenberg, 2008). WHO verilerine göre her yıl 333 milyon kişi cinsel yolla bulaşan bir hastalığa yakalanmaktadır, bu hastaların yaklaşık üçte biri 25 yaşın altındadır ve her yıl 20 gençten biri cinsel yolla bulaşan hastalıklara yakalanmaktadır (WHO, 1996; WHO, 1998). Dünya’da yeni AIDS/HIV vakalarından yarısından fazlası 15-24 yaş grubundaki gençlerde ortaya çıkmaktadır ve WHO’ya göre çoğunluğu Afrika kıtasında olmak üzere 5 milyonun üzerinde genç bu hastalıkla yaşamaktadır (The Joint United Nations Programme on HIV/AIDS [UNAIDS], 2008). Klamidya ve gonore gibi cinsel yolla bulaşan hastalıkların 15-24 yaş aralığındaki genç kızlarda çok yüksek oranlarda olduğu bildirilmektedir (Public Health Agency of Canada [PHAC], 2005). Cinsel açıdan aktif gençlerin klamidya vakaları açısından en yüksek risk grubunu oluşturdukları; diğer yaş gruplarıyla kıyaslandığında gonorenin en yaygın olarak 15-19 yaş aralığındaki genç kızlarda görüldüğü, gonorenin de erkekler arasında en yoğun olarak 20-24 yaş aralığındaki genç erkeklerde görüldüğü belirtilmektedir (Bruess ve Greenberg, 2008).

Gençler, istenmeyen gebelikler ve cinsel yolla bulaşan hastalıklar nedeniyle ciddi fiziksel, ekonomik ve psikososyal sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır (Akın ve Özvarış, 2004; Siyez ve Siyez, 2009). İstenmeyen gebeliklerin ve cinsel yolla bulaşan hastalıkların yanı sıra gençlerin cinsel sağlığını tehdit eden unsurlardan biri de cinsel istismardır (Hedgepeth ve Helmich, 1996, Pınar, 2008). Gençlere yönelik cinsel istismarın sıklığı, tüm vakaların rapor edilmemesi nedeniyle tam olarak bilinmemekle (Pınar, 2008) birlikte rapor edilen cinsel istismar, cinsel saldırı, flört sırasında şiddet görme ve flört sırasında cinsel saldırı sayıları süratle artmaktadır (Advocates for Youth [AFY], 2014). Riskli cinsel davranışlar ve beraberinde getirdiği sonuçlar birçok ülkede önemli bir sağlık ve gelecek sorunu olarak görülmektedir (AFY, 2008).

Gençler arasında cinsel açıdan riskli davranışların ortaya çıkmasında medyanın da önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir. Gençler, günlük yaşamlarında sinemada, TV showlarında, videolarda, popüler müziklerin sözlerinde, MTV gibi müzik kanallarında ve internette web sayfalarında cinsellik ve cinsiyet ile il-

gili kafa karıştırıcı mesajlarla karşılaşmaktadırlar (Santrock, 2012). Araştırmalar sinema filmlerinin ve müzik videolarının gençlerin cinsiyet rolleri, cinsel saldırı, cinsel çekicilik konularındaki tutumlarını olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır (Strasburger, 1997). Medyada yer alan cinsellikle ilgili mesajlar çoğu zaman dar kapsamlı, gerçek dışı ve basmakalıp olmakla birlikte gençler için ilgi çekici olabilmektedir. Medyada cinsel davranışlar genellikle kur yapmak, cinsiyetler arası savaş, hemcinslerle rekabet şeklinde ve bu yaşantılar eğlenceli bir kalıba sokularak sunulmaktadır. Bununla birlikte medyaya çoğu zaman basmakalıp cinsiyet rollerine yer verildiği de dikkati çekmektedir (Santrock, 2012).

Diğer yandan, ebeveynlerin cinsel konuları tabu olarak görmeleri, utangaçlık, aile içi iletişimde yetersizlik, ebeveynlerin cinsellik ve romantik ilişkilere dair çocuklarından farklı değerlere sahip olmaları ve bu farklılığın neden olabileceği olası çatışmalardan kaçınmak istemeleri bu konuların evde de konuşulmamasına neden olmaktadır (Eroğlu ve Gölbaşı, 2005; Gürsoy ve Gençalp, 2010; Hedgepeth ve Helmich, 1996; Jones, 1994).

Yukarıda bahsedilen risklerin azaltılmasında ve sağlıklı davranışların kazanılmasında cinsel sağlık eğitimi önemli bir role sahiptir. Cinsel sağlık eğitimi cinsellikle ilgili çeşitli bilgileri ve özellikle sağlıklı cinsel davranışları kazandırmayı amaçlayan her türlü çabayı içermektedir. Cinsel sağlık eğitimi; kimlik, ilişkiler ve mahremiyet hakkında yaşam boyu süren bir bilgi edinme, değer, tutum ve inanç oluşturma sürecidir (Sexuality Information and Education Council of the United States [SIECUS], 1996).

Cinsel sağlık eğitimi bireyin, özel yaşantısında olduğu kadar aile ve toplum yaşantısında da mutlu olmasını; erken yaşlardaki gebelikleri ve cinsel yolla bulaşan hastalıkları önlemeyi; sorumlu cinsel davranışları ve ilişkilerin olumlu yönlerini göstermeyi hedeflemektedir (Gürsoy ve Gençalp, 2010). Cinsel sağlık eğitimi; sınılanın aksine cinsel davranışlardan çok daha geniş bir çerçeveye sahip, cinselliğin biyolojik, psikolojik ve sosyal boyutlarını kapsayan çok yönlü bir yaklaşımdır (Hedgepeth ve Helmich, 1996). Cinsel sağlık eğitimi programları; bireyi bir bütün olarak ele almak, bilgi sağlamak, bireysel düzeyde cinsellikle ilgili tutum ve değerleri sorgulamaya çalışmak, kişilerarası becerileri kuvvetlendirmek ve cinsel davranışlara dair sorumluluk geliştirmek gibi temel ilkelere dayanmaktadır (SIECUS, 1996). Kapsamlı bir cinsel sağlık eğitiminin temel amacı; bireylerin kendileri ve bedenleri hakkında iyi hissetmelerine, olumlu ve eşitlikçi sevgi ilişkileri kurmalarına, cinsel açıdan sağlıklı olmalarına, kalmalarına yardım etmektir (Hedgepeth ve Helmich, 1996).

Cinsel sağlık eğitiminin vermenin en etkili yolu bir müfredat dahilinde hazırlanmış programlardır. Cinsel sağlık eğitimi programları, gençlerin cinsellikle ve cinsel sağlıkla ilgili bilgi ihtiyaçlarını gidermenin yanı sıra bireyin fiziksel, duygusal ve cinsel gelişimini anlaması, olumlu bir benlik kavramı geliştirmesi, insan cinselliğine, başkalarının haklarına saygılı bir bakış açısı edinmesi, olumlu davranış biçimi ve değer yarguları geliştirmesi için oluşturulan eğitim programlarıdır

(Bayhan ve Artan, 2004). Cinsel sağlık eğitimi programlarının içeriğinde bedensel değişikliklerle ilgili bilgilerin verilmesinin yanı sıra karar verme, sorumluluk alma gibi kişisel becerilerin geliştirilmesi ve iletişim becerilerinin kazandırılması yer almaktadır (Çok, 2003).

Cinsel sağlık eğitimi programlarının etkililiğini değerlendirmeye yönelik çalışmalar incelendiğinde; cinsel sağlık eğitimi alan bireylerin; cinsel bilgi düzeylerinde (Pınar, 2008; Pınar ve Taşkın, 2011 ; Rabieipoor, 2011) ve cinselliğe dair konuları konuşma rahatlıklarında artış (Hedgepeth, 1998; Kirby, 1985), başkalarının kişisel değerlerine ve davranışlarına ilişkin tolerans düzeylerinde artış (Kirby, 1985), ilk cinsel ilişki deneyimlerini ötededikleri (Kirby ve diğ., 1994; Kirby, 2007), cinsel olarak aktiflerse korunma yöntemi kullanma eğilimlerinde artış (Kirby ve diğ., 1994; Kirby, 2007), benlik saygılarında ve karar verme becerilerinde artış (Collins, Alagiri ve Summers, 2002) ebeveynleriyle cinsel konularda iletişimlerinde artış ve buna bağlı olarak daha sorumlu davrandıkları (Kirby, Barth, Leland ve Fetro, 1991; Hedgepeth, 1998) belirlenmiştir.

Bu bağlamda bu derlemenin amacı gençlerin cinsel sağlık eğitimine bakış açılarını ve etkili cinsel sağlık eğitimi programlarının özelliklerini açıklayarak, dünyada ve ülkemizde yürütülen cinsel eğitim programlarını ve bu programların etki düzeylerinden bahsetmektir.

Gençlerin Cinsel Sağlık Eğitimine Bakış Açıları:

Gençlerin cinsel sağlık konularındaki bilgi düzeylerini ele alan çalışmalar gençlerin bu konulardaki bilgilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir (Apay, Akpınar ve Arslan, 2013; Artan ve Baykan, 2010; Dağ, Dönmez, Şirin ve Kavlak, 2012; Kukulu, Gürsoy ve Sözer Ak, 2009; Özcebe, Ünalın, Türkyılmaz ve Coşkun, 2007; Patricia, 2004; Pınar, Doğan, Ökdem, Algier ve Öksüz, 2009; Pınar ve Taşkın, 2011; Yılmaz, Kavlak ve Atan, 2010). Üniversite gençliğiyle yapılan araştırmalar incelendiğinde gençlerin özellikle cinsel yolla bulaşan hastalıklara ve gebelikten korunma yöntemlerine dair bilgi düzeylerinin düşük olduğu dikkat çekmektedir (Rabieipoor, 2011; Pınar, 2008; Pınar ve diğ., 2009). Artan ve Baykan (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada katılımcı gençlerin % 72.9'unun cinsel yolla bulaşan hastalıklar konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Gençlerin AIDS/HIV konusundaki bilgi düzeylerinin araştırıldığı altmış dört ülkeden veri toplanan çalışmanın sonuçları 15-24 yaş aralığındaki genç erkeklerin % 60'ının, genç kızların ise % 62'sinin konu hakkında doğru ve kapsamlı bilgi sahibi olmadığını göstermektedir (UNAIDS, 2008). 15-24 yaş arası 2963 gencin katılımı ile yapılan bir başka araştırmada kadınların dörtte birinin, erkeklerinse yarısının kadınların ovülasyon zamanı hakkında bilgisi olmadığı, gençlerin üreme organları hakkında bilgilerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Gençlerin cinsel yolla bulaşan hastalıkların varlığından haberdar oldukları; ancak cinsel yolla bulaşan hastalık bulguları, tedavi edilmediği zaman ortaya çıkacak sağlık sorunları ve korunma yöntemleri konularındaki bilgilerinin yeterli olmadığı saptanmıştır. Gençlerin,

HIV/AIDS enfeksiyonunu duymakla beraber derinlemesine olarak yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve HIV ile yaşayanlara karşı önyargılı bir yaklaşım içinde oldukları anlaşılmaktadır (Özcebe ve diğ., 2007). Üniversiteli gençlerin cinsel yolla bulaşan hastalıklara ilişkin orta düzeyde bilgi sahibi olduğuna ve konuyla ilgili bilmedikleri şeylerin yanlış bildiklerinden fazla olduğuna dair bulgularda mevcuttur (Siyez ve Siyez, 2009). Bu çalışmaların çoğunlukla lise ve üniversite öğrencilerini kapsadığı düşünüldüğünde söz konusu bilgi yetersizliği daha dikkat çekici bir hal almaktadır.

Cinsellik ve cinsel sağlıkla ilgili bilgilerin gençler tarafından çoğunlukla informal yolla öğrenildiği (Gökengin ve diğ., 2003; Gürsoy ve Gençalp, 2010; Korkmaz Çetin ve diğ., 2008), gençlerin cinsel bilgilerinin yanlış ya da eksik olduğu (Apay ve diğ., 2013; Özcebe ve diğ., 2007; Sezgin ve Akın, 1998), cinsellik ve cinsel sağlık konularına dair bilgi eksikliğinin temel nedenin söz konusu bilgilerin yetersiz ve yanlış kaynaklardan alınması olduğu görülmektedir (Civil ve Yıldız, 2010; Çetinkaya, Nur, Demir, Sönmez ve Akan, 2007; İncesu ve diğ., 2006; . Kukululu ve diğ., 2009;). Gençler uygun kaynaklardan doğru bilgiye ulaşamadığında bu bilgileri akran gruplarından, internet sitelerinden, yazılı veya görsel medyadan elde etmeye çalışmaktadır (Civil ve Yıldız, 2010; Dağ ve diğ., 2012; Gökengin ve diğ., 2003; Korkmaz Çetin ve diğ., 2008; Kukululu ve diğ., 2009)

Ülkemiz ve yurtdışı kaynaklı gençlerin cinsel sağlık eğitimi ile ilgili görüşlerini ele alan araştırmalar incelendiğinde gençlerin % 81 ila % 96 arasında değişen yüksek oranlarda cinsel sağlık eğitimi almak istedikleri görülmektedir (Byers ve diğ., 2003; Kaya, Serin ve Genç, 2007; Kükner ve diğ., 1993; Mc Kay ve Holowaty, 1997; Özcebe ve diğ., 2007; Pınar ve diğ., 2009; Rabieipoor, 2011; Sasaoglu, 1994). Gençlerin cinsel sağlık eğitimlerinin içeriğinde yer almasını istedikleri konular arasında cinsel yolla bulaşan hastalıklar, gebelikten korunma yöntemleri, kişisel güvenlik, cinsel istismar konuları ön plana çıkmaktadır (Byers ve diğ., 2003; Kukululu ve diğ., 2009; Meaney, Rye, Wood ve Solovieva, 2009; Pınar, 2008; Pınar ve diğ., 2009).

Etkili Cinsel Sağlık Eğitimi Programlarının Özellikleri:

Cinsel sağlık eğitimi programları, bireyin fiziksel, duygusal ve cinsel gelişimini anlaması, olumlu bir benlik algısı geliştirmesi, insan cinselliğine ve başkalarının haklarına, görüş ve davranışlarına saygılı bir bakış açısı edinmesi, olumlu davranış biçimi ve değer yargıları geliştirmesi için oluşturulan eğitim programlarıdır. İhtiyaca yönelik cinsel sağlık eğitimi programlarının oluşturulmasında daha önceki dönemlerde uygulanan, başarılı olan programların incelenmesinin olumlu katkıları olacağı düşünülmektedir (Kirby, 2001; Roper, 2011).

Bu bağlamda Kirby (2007) gençler arasında istenmeyen gebelikleri ve cinsel yolla bulaşan hastalıkları azaltmaya yönelik cinsel sağlık eğitimi programlarını

gözden geçirdiği/değerlendirdiği kapsamlı çalışma sonucunda etkili cinsel sağlık eğitimi programlarının özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

Cinsel sağlık eğitimi alanında uzmanlığı olan farklı disiplinlerden kişilerin katkılarıyla oluşturulurlar.

Hedef grubun durumu ve ihtiyaçları uygun şekilde belirlenmiştir.

Sağlıkla ilgili hedeflerin, hedefe ilişkin davranış türlerinin, davranış değişikliğini etkileyebilecek koruyucu faktörlerin ve risk faktörlerinin ve bu faktörleri değiştirecek etkinliklerin belirlenmesinde mantıksal bir yaklaşım kullanılmıştır.

Eldeki kaynaklar ve topluluğun değerleriyle tutarlı etkinlikler planlanmıştır.

Programın pilot uygulaması yapılmıştır.

Belirgin sağlık hedeflerine odaklanır. İstenmeyen gebeliklerin önlenmesine, cinsel yolla bulaşan hastalıklara yol açan cinsel davranışları azaltmaya yada her ikisine birden odaklanır.

Belirlenen hedeflerle yönelik özgül davranış çeşitlerine odaklanır (cinsellikten kaçınma, kondom veya diğer korunma yöntemlerinin kullanılması gibi), bu davranışlar hakkında açık mesajlar verir.

Cinsel davranışları etkileyen psikososyal risk faktörlerini ve koruyucu faktörleri ortaya koyar (bilgi düzeyi, algılanan riskler, değerler, tutumlar, algılanan normlar, öz-yeterlik gibi), bu faktörleri etkinlikler yoluyla yada yöntemler öğretmek değiştirir.

Gençlerin katılımına yönelik güvenli bir sosyal çevre yaratır.

Hedeflenen her risk faktörüne ve koruyucu faktöre yönelik birçok etkinlik içerir.

Öğrenenlerin bilgiyi içselleştirmesine/kişiselleştirmesine yardımcı olacak şekilde tasarlanmış interaktif öğretim yöntemleri kullanılır.

Gençlerin kültürüne, yaşına ve cinsel tecrübelerine uygun davranışsal mesajlar, öğretim yöntemleri ve etkinlikler kullanılır.

Konular uygun bir mantık sırasına göre dizilmiştir.

İlgili otoritelerden (okul yönetimi, sağlıkla ilgili kuruluş ve derneklerden gibi) düşük düzeyde de olsa destek sağlamıştır.

Beklenen özelliklere sahip eğitimcileri seçer, yetiştirir, onlara süpervizyon ve destek sağlar.

İhtiyaç duyulması durumunda gençlerin katılımlarını, eğitimde kalmalarını zorlaştıran çevresel engelleri aşmasına yönelik etkinlikler kullanılır.

Dünya’ da Cinsel Sağlık Eğitimi:

Gençlere cinsel sağlık eğitimi verilmesi konusunda toplumların sosyo-kültürel ve ekonomik yapılarına, bu alandaki ihtiyaçlarına ve gelişmişlik düzeylerine göre değiştiği gözlenen farklı uygulamalar, yaklaşımlar söz konusudur. Sadece cinsel davranışları ertelemeyi hedefleyen ve risklere odaklanan cinsellikten kaçınma (cinsel perhiz) yaklaşımı; aile ve kültürel çevrenin cinsel eğitiminin de önemsenmediği toplumsal öğrenme yaklaşımı; risklerle birlikte korunma yöntemlerini, cinsel yolla bulaşan hastalıkları, bazı gençlerin cinsel olarak aktif olabileceği bilgisini öğreten kapsamlı cinsel sağlık eğitimi yaklaşımları öne çıkan farklı bakış açılarıdır (Collins ve diğ., 2002; Çok, 2003). Gelişmekte olan, gelişmişlik düzeyi daha düşük ülke ve bölgelerde cinsellikten uzak durulmasını önemle vurgulayan cinsellikten kaçınma (cinsel perhiz) yaklaşımının daha etkin olduğu görülmektedir (Gürsoy ve Gençalp, 2010). Dünya üzerinde cinsel sağlık eğitimine yönelik uygulamalar ülkelerin buldukları coğrafi konumlarına göre sınıflandırılarak ele alınmaya çalışılmıştır.

Avrupa Ülkelerinde Cinsel Sağlık Eğitimi:

İsveç kapsamlı cinsel sağlık eğitimini örgün eğitim müfredatına dahil eden ilk ülkedir. Cinsel sağlık politikasının önemli bir parçası olan cinsel sağlık eğitimi ülkedeki bütün okulların yanı sıra sivil toplum kuruluşları tarafından da verilmektedir. Okullarda verilen cinsel sağlık eğitiminin içeriğinde fiziksel ve ruhsal değişim, cinsiyet, doğum, gebelik, cinsel yönelim, kürtaj, cinsel işlevler, cinsel yolla bulaşan hastalıklar, korunma yöntemleri, mastürbasyon, romantik ilişkiler ve aile konuları yer almaktadır (Kelefang, 2008).

Finlandiya cinsel sağlık eğitimine dair ülkelerin genel bir politikaya sahip olmasının gençlerin cinsel davranışlarını etkileme potansiyeli açısından çarpıcı bir örnektir. Ülkede 1970’ li yıllarda cinsel sağlık eğitimi okullarda zorunlu ders iken 1994 yılında seçmeli hale getirilmiştir. Bu değişimle birlikte cinsel sağlık eğitiminin niteliği ve niceliği azalmaya başlamış, bu alandaki hizmetlere ayrılan kaynakta kısıntıya gidilmiştir. Bu değişikliği takiben 90’lı yılların sonlarında ülkede gençler arasında kürtaj oranı %50 oranında artmış, ilk cinsel deneyimi 14-15 yaşlarında yaşayan ergenlerin sayısı da artarken, korunma yöntemlerini kullanma oranları azalmıştır. Yaklaşık on yıl sonra 2006 yılında “sağlık dersi” adı altında cinsel sağlık konularını kapsamlı olarak ele alan yaklaşım tekrar ilkokullarda ve ortaokullarda zorunlu ders haline getirilmiştir. Gençlerin cinsel davranışlarıyla ilgili kötüye gidiş tersine çevrilmiştir; cinsel ilişkiye başlama yaşı yükselmeye, korunma yöntemi kullanma yaşı artmaya, gençler arasında kürtaj oranları da düşmeye başlamıştır (Apter, 2009).

Hollanda’ da cinsel sağlık eğitimi 1993 yılından bu yana örgün eğitim müfredatının bir parçasıdır. Ülkede cinsel sağlık eğitimi salt bilgi vermektense çok konuşma, tartışma odaklıdır. Okullarda gebelik, cinsel yolla bulaşan hastalıklar, cinsel

yönelim ve homofobi, farklı cinslere ve cinsel tercihlere saygı, sağlık cinselliğın geliştirilmesine yönelik beceriler gibi konular işlenmektedir. Derslerin işlenişinde öğrencilerden gelen sorularda belirleyicidir, cinsel davranışlardan, farklı cinsel yönelimlere tüm konular açık bir şekilde tartışılmaktadır. İletişimin önemine vurgu yapılırken cinsel davranışların olumsuz sonuçları üzerinde çok az durulmaktadır (Weaver, Smith ve Kippax, 2005).

Fransa’ da tüm okullarda cinsel sağlık eğitimi verilmektedir. 1996 yılında alınan kararla 13 yaşından itibaren haftada en az iki ders saati olmak kaydıyla dört yıl boyunca devam eden cinsel sağlık eğitimi zorunlu kılınmıştır. Cinsel sağlık eğitimi genellikle öğrencilerin merak ettiği konularda onlar tarafından yöneltilen sorularla başlamaktadır. Eğitim müfredatı biyolojik ve cinsel olgunlaşma, üreme, cinsel yolla bulaşan hastalıkların önlenmesi ve korunma yöntemleri konularına odaklanmaktadır (Weaver ve diğ., 2005). Biyoloji öğretmenleri genellikle üreme, üreme organlarının fizyolojisi ile ilgili konuları anlatırken, diğer konuları tartışmak için aile planlaması ile ilgili kurumlardan eğitimciler davet edilmektedir. Bu kapsamlı yaklaşım okullar ve aile planlaması ile ilgili kurumların işbirliği içinde çalışmasını sağlamıştır (Berne ve Huberman, 1999).

Almanya’ da cinsel sağlık eğitimine dair ulusal bir program veya ders bulunmamaktadır. Cinsel sağlık eğitiminin sorumluluğu okullara ve toplum destekli organizasyonlara verilmiştir. Öğretmenler ve öğrenciler isteklerine, ihtiyaçlarına özgü eğitim programları oluşturma konusunda özgürdür. Ülkede özgür, baskıcı olmayan, karşılıklı iletişime dayalı bir yaklaşımla cinsel sağlık eğitimi sunulmaktadır (Berne ve Huberman, 1999).

Bulgaristan’ da cinsel sağlık eğitimi alanındaki çalışmalar 2003 yılından sonra hızlanmıştır. Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı ve Birleşmiş Milletlerin ilgili ajanslarının işbirliğinde ergenlere yönelik cinsel sağlık eğitimi projesi hazırlanmıştır. Eğitim programının pilot uygulaması 22 farklı şehirde 194 okulda gerçekleştirilmiştir. Proje okullardaki kapsamlı cinsel sağlık eğitimi programının yanı sıra okul dışı eğitimler, genç dostu sağlık hizmetleri ve farkındalık kazandırma kampanyalarını da içermektedir. Okullardaki kapsamlı cinsel sağlık eğitimi hem öğretmenler tarafından hem de akran eğitimi yoluyla gerçekleştirilmektedir. Ülke genelinde eğitilen 600 öğretmen ve 1200 akran eğitmen tarafından kapsamlı cinsel sağlık eğitimi verilmektedir. Cinsel sağlık eğitimi ortaokullarda seçmeli ders olarak örgün eğitim müfredatında yer almaktadır ve birçok okulun bünyesinde cinsel sağlık eğitimi kulüpleri bulunmaktadır (UNFPA, 2010).

Romanya’ da cinsel sağlık eğitimi uzun süre uluslararası ajanslar ve sivil toplum kuruluşları tarafından eğitilen gönüllüler tarafından lise öğrencilerine verilen dersler yoluyla verilmiştir. Ancak 2004 yılında seçmeli olarak “Sağlık Eğitimi” dersi örgün eğitim müfredatına dahil edilmiştir. Seçmeli ders 1. sınıftan 12. sınıfa kadar tüm sınıflarda bulunmaktadır. Dersin içeriği her biri iki eğitim yılı boyunca işlenen altı modülden oluşmakta olup her modülde konular öğrencinin yaşına göre farklılık göstermektedir (Rada, 2014).

Kuzey ve Güney Amerika'da Cinsel Sağlık Eğitimi

Kanada cinsel sağlık eğitimi konularını örgün eğitim müfredatı içerisinde veren ülkeler arasında yer almaktadır. Ancak eğitim programlarının içeriği eyaletler arasında bazı farklılıklar göstermekle birlikte tüm eyaletlerde kapsamlı cinsel sağlık eğitimi yaklaşımı benimsenmiştir. Gençler ve çocuklar yaş düzeylerine uygun konularda cinsel eğitimi 2. sınıftan itibaren almaya başlamaktadırlar. 2. sınıfta vücudun temel bölümleri öğretilirken, 3. sınıfta üreme süreci, 4. sınıfta sağlıklı insani ilişkiler konuları öğretilir. Öğrencilerin 6. sınıf itibarıyla kadın ve erkek fizyolojisini, erinlik ve meydana gelen değişimleri, sağlıklı insani ilişkilerin temel bileşenleri; 8. sınıf itibarıyla de cinsellikten kaçınmayı (cinsel perhiz), cinsel yolla bulaşan hastalıkları, korunma yöntemlerini, cinsellikle ilgili durumlarda karar verme becerilerini ve sağlıkla ilgili konularda nasıl destek arayacaklarını bilmeleri beklenir. 9. ve 10. sınıflarda yaşam boyu cinsel gelişim, cinsellik konusunda baskı yaratan unsurlar (akran ve medya etkisi) ve cinselliğe başlamayla ilişkili seçimlerin sonuçları hakkında bilgi verilir. Yine bu programın içeriğinde ancak daha genel olarak sosyal beceriler, karar verme becerileri ve çatışma çözme becerileri ele alınır. 11. ve 12. sınıfta ise sağlık cinsel ilişkilerin değerlendirilmesine ilişkin derinlemesine bilgi alma fırsatı yaratılır (Meaney, 2004).

SIECUS (1996), okullarda cinsel sağlık eğitimi için hazırladığı rehber kitapta kapsamlı cinsel sağlık eğitimi programlarının altı temel alanda içeriğe sahip olması gerektiğini belirtmektedir; insan gelişimi, ilişkiler, kişisel beceriler, cinsel davranış, cinsel sağlık, toplum ve kültür. Ancak Amerika Birleşik Devletleri'nde cinsel sağlık eğitimi konusunda genel/federal bir politika olmaması nedeniyle her eyalet kendine ait uygulamalara sahiptir. Eyaletlerin çoğunda cinsellikten kaçınma (cinsel perhiz) yaklaşımını temel alan cinsel sağlık eğitimi programları tercih edilirken bazılarında ise kapsamlı cinsel sağlık yaklaşımına göre hazırlanmış cinsel sağlık eğitimi programları tercih edilmektedir. Ayrıca herhangi bir cinsel sağlık eğitimi programının olmadığı eyaletlerde vardır (Berne ve Huberman, 1999).

Amerika Birleşik Devletleri genelindeki cinsel sağlık eğitimi programlarını ve etki düzeylerini inceleyen en kapsamlı çalışmalardan biri Kirby (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. 1990-2007 tarihleri arasında gerçekleştirilen ve 12-18 yaş aralığındaki ergenlere yönelik 115 çalışma araştırmaya dahil edilirken bu çalışmaların 56'sı belirli bir müfredatı olan programlardan oluşmaktadır. Programların %14'ünün genç gebeliğini önlemeye, %43'ünün cinsel yolla bulaşan hastalıkları önlemeye ve yine %43'ünün her ikisine birden odaklandığı ve ortalama 10 saat devam ettikleri görülmüştür. Programlardan 32'sinin genç gebeliği veya cinsel yolla bulaşan hastalık oranlarını azaltma veya cinsel davranışlar üzerinde olumlu etki yaratma hedeflerinden en az birinde başarılı olduğu görülmüştür. Cinsellikten kaçınma (cinsel perhiz) yaklaşımına sahip programlar ve kapsamlı cinsel sağlık eğitimi yaklaşımıyla hazırlanmış program ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Cinsellikten kaçınma (cinsel perhiz) yaklaşımına sahip programlarının biri hariç ilk cinsel ilişkiye girmeyi ertelemede, partner sayısını azaltmada, prezervatif veya başka korunma yöntemleri-

ni kullanmayı arttırmada etkili olmadıkları görülmüştür. Kapsamlı cinsel sağlık eğitimi programlarından %47'sinin ilk cinsel ilişkiyi ertelediği, %29'unun cinsel ilişki sıklığını azalttığı, %46'sının partner sayısını azalttığı, %47'sinin prezervatif kullanımını arttırdığı, %44'ünün diğer korunma yöntemlerinin kullanımını arttırdığı, %63'ünün riskli cinsel davranışları azalttığı rapor edilmiştir. Ayrıca kapsamlı cinsel sağlık eğitimi programlarının farklı topluluklarda, farklı bölgelerde ve farklı etnik kimliğe sahip gençler arasında etkili olduğu belirlenmiştir. Sorumlu Bir Genç Olmak: Ergenlere Yönelik HIV Riskini Azaltma Programı, Kendine İyi Bak, Sınırını Çiz, Sınırına Saygı Duy, Gururlu Seçimler Yapmak: Genç Gebeliğini ve Cinsel Yolla Bulaşan Hastalıkları Önlemede Güvenli Cinsellik Yaklaşımı, Risk Azaltma: Gebeliği ve Cinsel Yolla Bulaşan Hastalıkları Önleyici Beceriler Geliştirmek, Daha Güvenli Seçimler: HIV, Cinsel Yolla Bulaşan Hastalıklar ve Gebeliğin Önlenmesi etkililiği güçlü programlar olarak dikkat çekmiştir (Kirby, 2007). Bu programlardan bazıları aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

Sorumlu Bir Genç Olmak: Ergenlere Yönelik HIV Riskini Azaltma Programı (Becoming a Responsible Teen: An HIV Risk Reduction Program for Adolescents) sekiz oturumdan oluşan Afrika Kökenli Amerikalı ergenlere yönelik olarak geliştirilen kapsamlı bir cinsel sağlık eğitimi programıdır. Program hedef grupta riskli cinsel davranışları azaltmaya ve güvenli cinsellik için gerekli becerileri geliştirmeye yönelik olarak tasarlanmıştır. Eğitim programının müfredatında HIV/AIDS ile ilgili bilgiler, cinsel kararlar ve baskılar, prezervatif kullanımının müzakere edilmesi, prezervatif kullanımı, davranışsal öz yönetim, problem çözme, etkili sosyal beceriler ve başa çıkılması güç durumlar gibi konular yer almaktadır. Oturumlarında katılımcıların cinsellikle ilgili kendi değerlerini fark etmeleri; teknik, sosyal ve bilişsel becerileri kazanmaları hedeflenmektedir (Collins ve diğ., 2002).

Sınırını Çiz, Sınırına Saygı Duy (Draw the Line, Respect the Line) 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilen, 6. sınıflar yönelik beş oturumdan, 7. sınıflara ve 8. sınıflara yönelik 7'şer oturumdan olmak üzere toplam 19 oturumdan oluşan kapsamlı bir cinsel sağlık eğitimi programıdır. Programın içeriğinde 6. sınıflar için cinsellikten bağımsız olarak sınırların belirlenmesi ve reddetme becerileri çalışılırken, 7. sınıflar planlanmamış cinsel ilişkinin sonuçlarını gözden geçirmekte, cinsel yolla bulaşan hastalıklar hakkında bilgilendirilmekte ve reddetme becerilerini bir parti ortamında denemektedirler. 8. sınıflarda ise romantik bir ilişki içerisinde reddetme becerileri, sınırlara bağlı kalmak için gerekli kişisel beceriler, aile içi iletişim becerileri (cinsel yolla bulaşan hastalıkların ebeveynlerle tartışılmasına ilişkin ev ödevleri yoluyla) ve prezervatif kullanma becerisi çalışılmaktadır (Department of Health and Human Services [HHS], 2012).

Gururlu Seçimler Yapmak: Genç Gebeliğini ve Cinsel Yolla Bulaşan Hastalıkları Önlemede Güvenli Cinsellik Yaklaşımı (Making Proud Choices: A Safer Sex Approach to HIV/STDs and Teen Pregnancy Prevention) cinsel sağlık eğitimi programı 11-13 yaş aralığındaki Afrika kökenli Amerikalı ergenlere yönelik oluşturulmuş kapsamlı bir programdır. Program 60 dakikadan oluşan 8 oturumdan oluşmak-

ta olup programın içeriğinde güvenli cinsellik, cinsel yolla bulaşan hastalıkların önlenmesi, korunma yöntemlerinin yanı sıra cinsellikten kaçınma (cinsel perhiz) konularında bilgilendirme yapılmaktadır. İlk cinsel ilişkiyi ertelemeye, ebeveynlerle iletişimi arttırmaya, cinsel olarak aktif bireylerde ise prezervatif kullanımını arttırmaya yönelik beceri geliştirme etkinliklerine yer verilmektedir (AFY, 2008).

Risk Azaltma: Gebeliği ve Cinsel Yolla Bulaşan Hastalıkları Önleyici Beceriler Geliştirmek (Reducing the Risk: Building Skills to Prevent Pregnancy, STD&HIV) içeriğinde korunma yöntemleri, riskli durumlardan kaçınma, akran baskısı, karar verme becerileri, güvenli cinselliğin müzakeresi ve cinsellikten kaçınma (cinsel perhiz) konularının yer aldığı, 9.sınıftan 12.sınıfa kadar ergenlere yönelik kapsamlı bir cinsel sağlık eğitimi programıdır. 45'er dakikalık 16 oturumdan oluşan eğitim programı ilk cinsel ilişkiyi ertelemeyi, cinsel olarak aktif bireylerde ilişki sıklığını azaltarak veya koruma yöntemlerinin kullanımını arttırarak korunmasız cinsel ilişki sıklığını azaltmayı hedeflemektedir (Card ve Benner, 2008).

Daha Güvenli Seçimler : HIV, Cinsel Yolla Bulaşan Hastalıklar ve Gebeliğin Önlenmesi (Safer Choices: Preventing HIV, Other STD and Pregnancy) programı ergenlere yönelik olarak oluşturulan ilk cinsel deneyimi ertelemenin yanı sıra cinsel ilişkiye girmeyi tercih eden ergenlerde ise prezervatif kullanımını arttırmaya odaklanan kapsamlı bir cinsel sağlık eğitimi müfredatıdır (Collins ve diğ., 2002). Program cinsel perhizin hamilelikten ve cinsel yolla bulaşan hastalıklardan kaçınma için en güvenli seçim olduğunu vurgularken bununla birlikte prezervatif kullanmanın korunmasız ilişkiden daha güvenli bir seçim olduğunu da öğretmektedir. Akran etkisi, cinsel yolla bulaşan hastalıklar, reddetme becerileri, korunma yöntemleri ve cinsellikten kaçınma (cinsel perhiz) belli başlı konulardır. Bu konular eğitim programı içerisinde bilgi, norm ve beceri boyutlarında ele alınmaktadır. (Walcott ve diğ., 2008).

Güney Amerika ülkelerinden Kolombiya' da cinsel sağlık eğitimi 2008 yılından bu yana Eğitim Bakanlığının Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu (UNFPA) ile ortaklaşa geliştirdiği proje yolu ile verilmektedir. Geliştirilen eğitim modeli hem örgün eğitim içindeki hem de örgün eğitim dışındaki gençleri sürekli bu alanda sürekli eğitmeyi hedeflemektedir ve kapsamlı bir yaklaşıma sahiptir. Programın temelini cinselliğin; cinsel aktivitelere, cinsiyete ve cinsel yönelime ilişkin anlayışımızı ve deneyimlerimizi tanımlayan sosyal bir yapı olduğu inancı oluşturmaktadır. Bu bağlamda iletişim, duygular, üreme, aile ve toplumsal bakış açıları öncelikli ele alınan temalardır. Cinselliğe dair olumlu bakış açısı, bireysel kararların desteklenmesi, sorumluluk ve haz, insan haklarının ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin geliştirilmesi programın dört temel bileşenidir (UNFPA, 2010).

Jamaika' da cinsel sağlık eğitimi örgün eğitimin bir parçası olarak "Sağlık ve Aile Eğitimi" adı altında verilmektedir. Cinsel sağlık eğitimi farklı şekillerde verilmekle birlikte en yaygın format rehberlik oturumları şeklinde psikolojik danışmanlar tarafından verilmesidir. Program cinsel sağlığı öğretmenin yanında ilişkilere, iletişime, krize müdahaleye, duygusal iyi oluşa, çatışma çözmeye ve za-

rarlı alışkanlıkların önlenmesine de odaklanır. Psikolojik danışmanlar tarafından verilen rehberlik programında cinsellikten kaçınmaya (cinsel perhiz), aile planlamasına, yaşam becerilerine, üreme sağlığına ve cinsel yolla bulaşan hastalıkların önlenmesine dair bilgiler yer alır (Thompson, 2011).

Asya ve Afrika Ülkelerinde Cinsel Sağlık Eğitimi:

Azerbaycan’ da cinsel sağlık eğitimi 2001 yılından bu yana 9.,10. ve 11. sınıf müfredatının bir parçası olarak verilmektedir. Bunun yanı sıra okul dışında cinsel sağlık eğitiminin yaygınlaşmasına yönelik olarak akran eğitimi projesi bulunmaktadır. Bu konudaki eğitim programı ve eğitim materyalleri Eğitim ve Sağlık Bakanlıkları’ nın işbirliğinde geliştirilmekte olup akran eğitimi ağının (AzPEN) kurulması, okul dışı ulusal akran eğitimi müfredatının oluşturulması ve resmi olarak tanınan akran eğitimi sertifika programının başlatılması hedeflenmektedir (UNFPA, 2010).

Tayland’ da cinsel sağlık eğitimi örgün eğitim müfredatının bir parçasıdır. Ortaokullarda ve liselerde olmak üzere iki farklı eğitim programı vardır. İnsan vücudunun anatomisi ve fizyolojisi, insan gelişimi, cinsel gelişim, ilişkiler, cinsel davranışlar, üreme sağlığı, yaşam becerileri, sosyal ve kültürel boyutlar, fiziksel ve ruhsal sağlığı tehdit eden zararlı alışkanlıklar ve AIDS/HIV ortaokul programının konularını oluşturmaktadır. Kişisel gelişim için rehberlik, yaşamın her döneminde büyüme ve gelişmeyi etkileyen faktörler, kişilik gelişimi, romantik ilişkiler, eş seçimi, aile yaşamı, cinsellik, istenmeyen gebelikler ve aile planlaması, uygun cinsel davranışlar, iletişim, riskli cinsel davranışlar, cinsel yolla bulaşan hastalıklar, AIDS/HIV ise lise programının konularıdır (Nitirat, 2007)

Moğolistan’ da 3. sınıftan 10. sınıfa kadar okullarda cinsel sağlık eğitimi verilmektedir. Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu (UNFPA) ve Uluslararası Margaret Sanger Vakfı gibi kuruluşları desteğiyle ülke kendi cinsel sağlık eğitimi müfredatını oluşturmuştur. Bu oluşum sürecinde odak gruplar ve betimsel çalışmalar yoluyla gençlerin ve ergenlerin bilgi düzeyleri ve tutumları hakkında bilgi toplanmıştır. Eğitim programı pilot okullarda uygulandıktan sonra ülke genelinden seçilen 680 öğretmen 80 saatlik bir eğitimden geçirilerek eğitim ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır (UNFPA, 2010).

Nijerya’ da cinsel sağlık eğitimi “Aile Yaşamı ve AIDS/HIV Eğitimi” adlı ders yoluyla verilmektedir. 2004 yılında sadece bir eyaletteki okullarda verilen bu ders 2009 yılında 34 eyaletteki okullara yayılmıştır. Ülkenin AIDS/HIV tehdidi altında olması, Ulusal Eğitim Konseyi’ nin siyasal desteği cinsel sağlık eğitiminin hızla yaygınlaşmasını kolaylaştırmıştır. Araştırmalar cinsel sağlık eğitiminin; gençlerde güvenli cinsel davranışlarda artış, gençler arasında AIDS/HIV görülme sıklığında azalma gibi olumlu sonuçlarının görülmeye başlandığını rapor etmektedir (UNFPA, 2010).

Okul temelli cinsel sağlık eğitimi ve bu eğitim programlarının etkililiği global düzeyde gençlere yönelik çalışmalar yapan kuruluşların da ilgi alanındadır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), Dünya çapında 2007 yılından bu yana cinsel sağlık eğitimi konusunda çalışmalar yapmaktadır. UNESCO kendi tarafından destekli; Estonya, Hindistan, Endonezya, Kenya, Nijerya ve Hollanda' da sunulan kapsamlı cinsel sağlık eğitimi programlarını ve etkililiğini incelemiştir. Nijerya' da okul müfredatı dahilinde verilen "Aile Yaşamı ve AIDS/HIV Eğitimi" dersi 2009 yılında 319 okulda 246.000 öğrenciye ulaşmıştır. Kenya' da okullarda ders dışı bir proje olarak yürütölen "Dünya Benimle Başlar" cinsel sağlık eğitimi programına 2009 yılında 112 okulda 7.300 öğrenci katılırken yine ders dışı bir proje olarak Endonezya' da yürütölen "DAKU!" kapsamında 77 okulda 1.805 öğrenci eğitim almıştır. Hindistan' da "Ergenlerin Cinsel Sağlığı Dersi" 2009 yılında 5.560 okulda 780.000 öğrenciye verilmiştir. 2009 yılında Estonya' da okul müfredatına dahil "İnsan Çalışmaları" dersiyle 382 okulda 28.000 öğrenciye, Hollanda' da ise "Yaşasın Aşk" adlı ders ile 174 okulda 25.300 öğrenciye kapsamlı cinsel sağlık eğitimi verilmiştir. UNESCO (2011) tarafından yapılan araştırma kapsamlı cinsel sağlık eğitiminin cinsel yolla bulaşan hastalıklarla yakından ilgili anahtar cinsel davranışlar üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

Gelişmekte olan ölkelerde uygulanan veya uygulanmış olan cinsel sağlık eğitimi programlarının etkililiğine dair kapsamlı çalışmalardan biri de Speizer, Mag-nani ve Colvin (2003) tarafından gerçekleştirilmiştir. Suudi Arabistan, Brezilya, Filipinler, Peru, Nijerya, Jamaika, Güney Afrika, Uganda, Tanzanya, Zimbabve, şili, Meksika ve Namibya' da gerçekleştirilmiş, ergenlere yönelik 22 okul temelli cinsel sağlık eğitimi programı incelenmiştir. Alandaki önceki çalışmalara benzer şekilde cinsel sağlık eğitimi programlarının riskli cinsel davranışları arttırdığına, cinsel ilişki yaşını öne çektiiğine dair herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Eğitim programlarının çoğunun gençlerin cinsel sağlık konularındaki bilgi ve tutumları üzerinde olumlu etki yarattığı ancak davranış değişikliği yaratmada daha sınırlı etki gösterdikleri görölmüştür. Araştırmacılar cinsel sağlık eğitimi konusunda sihirli bir formöl olmadığını ancak gençlere tutarlı, doğru bilgi ve mesajları; sağlıklarını ve iyi oluşlarını korumaları için gerekli yaşam becerilerini; sosyal desteği; gerektiğinde korunma yöntemlerine ve sağlık hizmetlerine ulaşabilirliği sağlayan programların önemini vurgulamaktadır (Speizer ve diğ., 2003).

Genel olarak değerlendirildiğinde İşveç, Danimarka, Finlandiya, Hollanda, Kanada, Fransa ve Avustralya cinsel sağlık eğitimi konusunda ulusal bir eğitim politikasına ve örgün eğitim sistemi içerisinde cinsel sağlık dersine sahip ölkelerdir. Cinsellik yaşamın doğal bir parçası olarak algılanmakta ve küçük yaşlardan itibaren sistematik bir şekilde cinsel sağlık eğitimi hizmeti sunulmaktadır (Pınar, 2008). Söz konusu ölkelerin cinsel sağlık eğitimlerinin içeriği incelendiğinde kapsamlı cinsel sağlık eğitimi yaklaşımının etkisi açık şekilde görölmektedir. Dünya genelinde İşveç, Danimarka, Finlandiya, Hollanda, Kanada ve Avustralya gibi kapsamlı cinsel sağlık eğitimini destekleyen ölkeler diğer benzer gelişmişlik düzeyine sahip ölkelere nazaran gençler arasında düşük istenmeyen gebelik ve kürtaj oranlarıyla dikkat çekmektedir (Lottes, 2002).

Ülkemizde Cinsel Sağlık Eğitimi:

Ülkemizde cinsellik, benzer gelişmişlik düzeyine sahip olunan ülkelerde olduğu gibi üstü kapalı bir konu olarak algılanmakta ve bu alanda sunulan hizmetler, eğitimler, araştırmalar sınırlı kalmaktadır. Aile de başlaması beklenen, yaşam boyu devam eden bir süreç olarak tanımlanan cinsel sağlık eğitimi ve eğitimin içeriğini oluşturan konular sosyal ve kültürel faktörlerin etkisiyle halen tabu konumundadır. Araştırmalar ülkemizde ebeveynlerin büyük çoğunluğunun çocuklarıyla cinsel sağlık konularında hiç konuşmadıklarını ortaya koymaktadır (Akın ve Özvarış, 2004). Cinsel konuların tabu olduğu ve aile içinde rahat şekilde konuşulmadığı toplumlarda, okullardaki cinsel sağlık eğitimi etkinliklerinin önemi artmaktadır (Gölbaşı, 2003).

Ancak okullarımızda cinsel sağlık eğitimine yönelik sürekli, eğitim içinde bütünleşmiş ve geniş kitlelere ulaşılmış bir programdan veya dersten söz etmek mümkün değildir (Çok, 2003; İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı [İKGV], 2000). Bununla birlikte cinsel sağlık eğitimi konularından bazıları ilköğretim ve ortaöğretimdeki belirli derslerin içeriğinde yüzeysel olarak yer almaktadır (İKGV, 2000), Örneğin liselerde Sağlık Bilgisi dersi ve ortaokulda fen bilgisi dersi kapsamında sınırlı şekilde üreme organları, menstürasyon döngüsü ve sperm üretimi gibi konularda bilgi verilmektedir. Bu şekilde sunulan kısıtlı bilginin gençlerin cinsel konulara ilişkin tutum ve davranışlarını biçimlendirmeye, gerekli becerileri kazandırmaya yetmeyeceği açıktır.

Örgün eğitim müfredatları açısından bakıldığında tek istisnanın bazı üniversitelerde bulunan seçmeli cinsel sağlık eğitimi dersi olduğu görülmektedir. Bu seçmeli ders Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu'nun, Sağlık Bakanlığı'nın, Milli Eğitim Bakanlığı'nın, Yüksek Öğretim Kurulu' nun ve İKGV' nin ortaklaşa yürüttüğü "Gençlerin Cinsel Sağlığının Desteklenmesi" projesi kapsamında 1999-2000 akademik yılından itibaren bazı üniversitelerin ders programına dahil edilmiştir (İKGV, 2003)

Cinsel sağlık eğitimi açısından örgün eğitim müfredatındaki bu eksiklik; gençlerin cinselliğe ve cinsel sağlığa ilişkin doğru bilgi, gerekli beceri, sağlıklı tutum ihtiyacı daha çok gönüllü sivil toplum kuruluşları ve bu kuruluşların Milli Eğitim Bakanlığı ile ortaklaşa gerçekleştirdiği projeler yolu ile giderilmeye çalışılmaktadır (Çok, 2003).

Cinsel sağlık eğitimi açısından ergenleri hedef alan; gönüllü kuruluşlar ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliğiyle yürütülmüş olan projelerin ilki 1993 yılında başlanan «Değişim, Genç Kızlığa İlk Adım» eğitim programıdır. Sosyal sorumluluk projesi olarak başlangıçta yalnızca kız öğrenciler için sunulan bu eğitimle, altı ay içinde 80 ilde 10 bini aşan sayıda okulda 2 milyondan fazla sayıda kız öğrenciye ergenlik dönemiyle ilgili bilgilendirme yapılması sağlanmıştır. Uygulamalarda öğrencilerin yönlendiği sorular derlenerek cevaplarından oluşan içerik bir kitap halinde piyasaya sunulmuştur (Kardam, Akman, Özvarış ve Çağlar, 2001). Bu projenin değerlendirildi-

rilmesi sonucu gönüllü kuruluşların desteği de alınarak Milli Eğitim Bakanlığı öncülüğünde daha kapsamlı bir anlayışla ERDEP (Ergenlik Dönemi Değişim Projesi) oluşturulmuştur. 2000 yılında uygulanmaya başlayan ERDEP erkek öğrencileri de ayrı gruplar olarak kapsamına almış, bu kez eğitimlerde dağıtmak üzere öğrenciler ve öğretmenler için kitapçıklar geliştirilmiştir. Bu proje kapsamında çeşitli illerde eğitim seminerleri gerçekleştirilmiştir. Eğitimlerin içeriğinde ergenlikte büyüme, gelişme ve olgunlaşma, ergenlerin zihinsel, ruhsal ve sosyal özellikleri, kadın ve erkek üreme sistemleri, cinsel kimlik gelişimi, cinsel yolla bulaşan hastalıklar gibi konuların yanı sıra madde bağımlılığı ve zararlı alışkanlıklar konularına da yer verilmiştir (Selçuk, 2006).

İKGV eğitim fakültesi öğrencilerinin gelecekte öğretmen olarak cinsel sağlık eğitimi vereceği düşüncesinden hareketle Milli Eğitim Bakanlığı ve UNFPA işbirliğinde bu öğrencilere yönelik olarak kapsamlı bir cinsel sağlık eğitimi hazırlamıştır. “Gençlerin Cinsel Sağlığının Desteklenmesi” projesi kapsamında hazırlanan eğitimin içeriğinde fiziksel ve duygusal gelişim, yaşama hazırlık, cinsellik ve toplumsal konular, farklı cinsel davranışlar, cinsellikle ilgili tutum ve değerler, cinselliğe ilişkin yanlış bilgiler ve inanışlar, önlemler (korunma yöntemleri), cinsel yolla bulaşan hastalıklar ve HIV/AIDS konularına yer verilmiştir. Söz konusu projede öğretmen adayı gençlere cinsel sağlık eğitiminin verilmesinin yanı sıra cinsel sağlık eğitimi konusunda hizmet-öncesi ve hizmet-içi eğitime yönelik eğitim materyalleri hazırlanması amaçlanmıştır (İKGV, 2000).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın İKGV, İstanbul Üniversitesi Çocuk Sağlığı Enstitüsü ve Uluslararası Çocuk Merkezi işbirliğinde cinsel sağlık eğitimi alanında gerçekleştirdiği projelerden biri de “Ergenlerin Sağlık Bilincinin Geliştirilmesi Projesi”dir. 2001 yılında başlanan projenin amacı ergenlerin üreme sağlığı konusundaki bilgi ve hizmet ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik stratejilerin geliştirilmesidir. Projenin uygulandığı hedef kitlesi ilköğretim, ortaöğretim okulu öğrencileri, öğretmenleri, okul yöneticileri, öğrencilerin anne ve babalarıdır. Proje kapsamında 2002 yılında Ergenler ve Sağlık Durum Raporu çıkarılmıştır. Proje kapsamında İstanbul, İzmir ve Ankara’da görev yapan 385 öğretmene iki günlük hizmet içi eğitim verilmiştir. Eğitim fakültelerinde cinsel sağlık eğitiminin yaygınlaştırılması için 20 yeni fakülte programa dahil edilerek 76 öğretim elemanı yetiştirilmiştir (Bulut, 2004).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın UNICEF ve Avrupa Birliği işbirliğinde gerçekleştirdiği “Önce Çocuklar Projesi”nin bir alt projesi olan “7-19 Yaş Aile Eğitimi” içeriğinde ergenlikte cinsel gelişim ve toplumsal cinsiyet rolleri konularına yer vermesi, cinsel sağlık konularında ebeveynleri çocuklarıyla konuşmaya teşvik etmesiyle bu alanda velilere yönelik önemli eğitim girişimleri arasında yer almaktadır. Yine Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından geliştirilen ve okullarda psikolojik danışmanlar yoluyla sunulan “12-18 Yaş Aile Eğitimi Kurs Programı” da içeriğinde yer alan ergen gelişimi (cinsel gelişim özellikleri, cinsel yönelim, cinsiyet rolleri), ergen ve akran ilişkileri (sağlıklı ve sağlıklı olmayan romantik ilişkiler) ve cinsel sağlık eğitimi oturumlarıyla gençlerin ebeveynlerine yönelik cinsel sağlık eğitimi girişimlerinin devamı niteliğindedir (MEB, 2014).

Sağlık Bakanlığı'nda gençlerin cinsel sağlık konusundaki eğitim gereksinimleri karşılama üzere çeşitli çalışmalar gerçekleştirmiştir. Bu bağlamda 2005-2015 yıllarını kapsayan “Ulusal Stratejik Eylem Planı” geliştirilerek, gençlerin cinsel sağlıkla ilgili sorunlarının çözümüne yönelik stratejiler ortaya konmuştur. Sağlık Bakanlığı bünyesinde yer alan Gençlik Danışmanlık ve Sağlık Hizmet Merkezleri yoluyla gençlere cinsel büyüme ve gelişme, güvenli cinsel yaşam konularında bilgilendirme ve danışmanlık hizmeti sunmaktadır. Sunulan bilgilendirme hizmetinin niteliği arttırmak için 2007 yılında “Türkiye Üreme Sağlığı Programı” dahilinde Sağlık Bakanlığı Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü tarafından Gençlik Danışmanlık ve Sağlık Hizmet Merkezleri Cinsel Sağlık Eğitimi Modülü hazırlanmıştır. Modülün “Okullarda Cinsel Sağlık Eğitimi” bölümünde okullarda verilecek cinsel sağlık eğitiminin cinsel gelişim; üreme; kendine güvenli ve yeterli bir birey olmak; ilişkiler; cinsel davranış; güvenli cinsellik; cinsellik, toplum, kültür ve din temel konularını içerebileceği belirtilmiştir (Sağlık Bakanlığı, 2007).

Türkiye Aile Planlaması Derneği (TAPD) gençlere yönelik cinsel sağlık eğitimi etkinlikleri düzenleyen önemli ve öncü sivil toplum kuruluşlarından biridir. TAPD 1974 yılında üniversite eğitimi alan ve okula devam etmeyen gençlerin cinsel konulara dair bilgi ve tutumlarını araştırmıştır. Söz konusu araştırmanın bulguları 1979 yılında çeşitli bakanlık temsilcilerinin ve üniversitelerde görev yapan uzmanların katılımıyla düzenlenen toplantıda tartışılmıştır. Değişik ülkelerin cinsel sağlık eğitimi uygulamalarının da incelendiği toplantı ülkemizde cinsel sağlık eğitiminin yaygınlaşmasına yönelik önemli girişimler arasında görülmektedir (Çok, 2003; Pınar, 2008).

Cinsel Eğitim Tedavi ve Araştırma Derneği (CETAD) cinsel sağlık eğitim alanında hizmet sunan önemli bir sivil toplum kuruluşudur. CETAD, 2006 yılında Sağlık Bakanlığı işbirliğiyle başlattığı “Cinsel Sağlık ve Üreme Sağlığı Alanında Ulusal ve Yerel Medya Yoluyla Savunuculuk” projesiyle kamuoyunun dikkatini cinsel sağlık konusuna çekmeye ve doğru mesajları daha etkin biçimde vermeyi hedeflemiştir. Proje kapsamında uzman akademisyenlerce hazırlanan bilgilendirme dosyaları gençlerin cinsel sağlık eğitimlerinde kullanılacak önemli birer eğitim materyalidir.

Bahsedilen projelerin yanı sıra çok daha sınırlı sayıda gence ulaşabilmiş olmalarına karşın akademik çalışmalar kapsamında çoğunlukla üniversite gençliğine yönelik olarak oluşturulan ve etkililiği test edilmiş cinsel sağlık eğitimi programlarının (Pınar, 2008; Dağ ve diğ., 2012; Kızıltoprak, 2007) varlığından söz etmek mümkündür.

Pınar (2008) üniversite öğrencilerine yönelik, “gençlerin üreme sağlığı”, “kadın-erkek üreme sistemi ve gebeliğin oluşumu”, “aile planlaması”, “cinsel yolla bulaşan hastalıklar” başlıklı dört modülden oluşan 10 haftalık bir cinsel sağlık eğitimi programı geliştirmiştir. Geliştiren programın etkililiği araştırmacı tarafından geliştirilen “cinsel sağlık bilgi ölçeği” ve “cinsel sağlık beceri değerlendirme rehberi” ile test edilmiştir. Öntest-test son test kontrol gruplu yarı deneysel araştır-

ma deseni tercih edilmiştir. Eğitim programı sonunda çalışma grubunda yer alan öğrencilerin bilgi düzeylerinin ve beceri puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yükseldiği belirlenmiştir.

Dağ ve diğerleri (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada akran eğitiminin üniversite öğrencilerinin cinsel sağlık düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ön test-son test deneme modelinin kullanıldığı çalışmada sağlık alanında öğrenim gören ve uzman eğiticiler tarafından eğitim verilen 20 kişilik akran eğitimci grubu tarafından üniversite öğrencilerine üreme sağlığı ve cinsel haklar, cinsel istismar, cinsel yolla bulaşan hastalıklar, genital hijyen, kendi kendine göğüs muaynesi konularında eğitimler verilmiştir. Öğrencilerin bilgi düzeyleri “cinsel ve üreme sağlığı bilgi düzeyi ölçme anketi” kullanılarak saptanmıştır. Akran eğitiminin gençlerin cinsel ve üreme sağlığı bilgilerini arttırmada etkili olduğu belirlenmiştir.

Kızıltoprak (2007) 15-24 yaş aralığında 977 gencin katılımı ile gerçekleştirdiği çalışmada akran eğitiminin gençlerin cinsel sağlık konusundaki bilgi ve davranışlarına etkisini incelemiştir. Veri toplamada araştırmacı tarafında oluşturulan içeriğinde cinsel yaşam, korunma yöntemleri ve cinsel yolla bulaşan hastalıklara yönelik soruların olduğu “gençlerin sağlığı bilgi formu” kullanılmıştır. Akran eğitimi kapsamında üreme organları, korunma yöntemleri, cinsel yolla bulaşan hastalıklar, cinsel gelişim ve cinsel sağlık, başlıca cinsel sağlık sorunları, toplumsal cinsiyet ve iletişim teknikleri konularında gençlere eğitim verilmiştir. Akran eğitiminin gençlerin cinsel sağlıklı ilgili bilgi ve davranışlarında olumlu yönde değişimlere yol açtığı belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin yanı sıra ergenlerin cinsel sağlığını korumaya, geliştirmeye yönelik akademik çalışmalarda mevcuttur (Güler ve Yöndem, 2007; Öztürk, 2013; Selçuk, 2006). Selçuk (2006) 6. sınıfa devam eden kız öğrencilere yönelik hazırladığı 8 haftalık cinsel sağlık eğitimi programının içeriğinde ergenlik döneminde bedensel ve ruhsal değişiklikler, cinsel kimlik gelişimi, cinsel kimlik sapmaları, üreme, doğum kontrol yöntemleri, cinsel yolla bulaşan hastalıklar, çocuk ve ergenlerde cinsel istismar, cinsellikle ilgili yanlış inanışlar konularına yer vermiştir. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış olup öğrencilerin ergenlik ve cinsel sağlıkla ilgili bilgi ve tutumlarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen “cinsel sağlık bilgi formu” kullanılmıştır. Eğitim programına katılan deney grubundaki öğrenciler cinsel sağlık bilgi düzeylerinde anlamlı artış rapor edilmiştir.

Güler ve Yöndem (2007) 6. sınıf öğrencilerine yönelik hazırladıkları ergenlik ve cinsel eğitimi grup rehberliği etkinliği olarak öğrencilere sunmuşlardır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışmada öğrencilerin ergenlik ve cinsel sağlıkla ilgili bilgi ve tutumlarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen “cinsel sağlık bilgi testi” ve “tutum ölçüğü” kullanılmıştır. Deney grubuna 45 dakikalık 4 oturumdan oluşan ergenlik dönemi gelişimsel özellikleri, farklı kültürlerde cinselliğe bakış ve kültürün cinsellik üzerindeki etkisi, üreme ve doğum kontrol yöntemleri, cinsel yolla bulaşan hastalıklar, cinsel tercihler ve cinsel

istismar konularını içeren grup rehberliği sunulmuştur. Grup rehberliği kapsamında cinsel sağlık eğitimi alan grubun ergenlik ve cinsel sağlık ile ilgili bilgi ve tutumlarında olumlu anlamda değişimler olduğu bildirilmiştir.

Öztürk (2013) tarafından 6. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan 8 oturumluk cinsel eğitim programının etkililiği ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak sınanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “cinsel sağlık bilgi ve tutum envanteri” kullanılmıştır. Eğitim programının öğrencilerin ergenlik dönemi değişikliklerine dair bilgi düzeyleri, arkadaşlık ilişkileri ve romantik ilişkilere dair tutumları, hayır diyebilme ve karar vermeyle ilgili tutumları, istismar ile ilgili bilgi düzeyleri ve tutumları, toplumsal cinsiyetle ilgili tutumları, ergenlik dönemi ve cinsellikle ilgili yanlış inanışları üzerinde etkili olduğu bildirilmiştir.

SONUÇ

Gençlerin yaşamlarında cinsellik yoğunluk kazandıkça, cinsel sağlık konularında bilgi, beceri, sağlıklı tutumlar ve olumlu değerler kazandırmayı hedefleyen cinsel sağlık eğitimi ihtiyacı da artmaktadır. Dünya’da bu ihtiyacın giderilmesine yönelik olarak temelde gençlerin cinsel sağlığını korumayı, bu konudaki bilgilerini arttırmayı hedefleyen, birbirlerinden farklı yaklaşımlarla oluşturulmuş, zorunlu okul çağıyla birlikte başlayıp ergenlik döneminde yoğunlaşan, örgün eğitim müfredatlarına dahil edilmiş cinsel sağlık eğitimi programları mevcuttur. Cinsel sağlık eğitimi programlarının içerikleri ve süreleri gelişimsel dönemlere göre farklılaşmakla birlikte programların içeriğinde yer alan temel konuların üreme organları fizyolojisi, gebelik, cinsel gelişim, cinsel yolla bulaşan hastalıklar, AIDS/HIV, korunma yöntemleri, riskli cinsel davranışlar olduğu görülmektedir. Bu temel konuların yanında programın geliştirildiği ülkede toplumun cinselliği algılama şekline ve ihtiyaca göre cinsellikten kaçınma (cinsel perhiz), toplumsal cinsiyet rolleri, cinsel istismar, korunma yöntemlerini etkili kullanma gibi konularda cinsel sağlık eğitimi programlarının içeriğinde yer alabilmektedir. Cinsel sağlık eğitimi programlarının etkililiğine dair çalışmalar incelendiğinde, kapsamlı yaklaşımla hazırlanmış programların cinsel bilgi düzeylerinde artış, cinsel konuları daha rahat konuşma, farklı kişisel değerlere ve davranışlara ilişkin tolerans düzeyinde artış, ilk cinsel ilişkiyi erteleme, korunma yöntemi kullanmada artış, benlik saygısı ve karar verme becerilerinde artış, daha sorumlu cinsel davranışlar gibi olumlu sonuçlar sağladığı görülmektedir.

Ülkemizde bu alanda yapılan çalışmaların genel olarak gençlerin cinsel sağlık eğitimi ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olduğuna, genç ve ergen cinselliği konusunda kaynağı belirli ve yaş gruplarına göre uyarlanmış cinsel sağlık eğitim programlarının oluşturulmasına yönelik gereksinime vurgu yapılmaktadır (Acer, 2005; Kutlu ve Çok, 2002; Set, Dağdeviren ve Aktürk, 2006). Ancak ülkemizde bazı üniversitelerde seçmeli olarak sunulan “Cinsel Sağlık Eğitimi” dersi ve lise birinci sınıf müfredatında bulunan, içeriğinde cinselliği fizyolojik boyutuna yüzeysel ola-

rak değinilen “Sağlık Bilgisi” dışında örgün eğitim sistemi içerisinde bu gereksinimi karşılamaya yönelik bir program bulunmamaktadır. Cinsel sağlık eğitimi ihtiyacı çoğunlukla Milli Eğitim Bakanlığının gönüllü kuruluşlarla işbirliği halinde oluşturduğu ve belirli dönemlerle sınırlı kalan projeler ile giderilmeye çalışılmaktadır. Söz konusu projelerin kapsayıcılığı ve etkisi değerlendirildiğinde ülke genelinde farklı gelişim dönemlerinden gençlerin bu konudaki eğitim gereksinimleri, beklentileri ayrıntılı olarak belirlendikten sonra tüm gelişim dönemlerini içine alan kapsamlı bir cinsel sağlık eğitimi programının geliştirilmesine halen ihtiyaç duyulmaktadır.

Okul bünyesindeki cinsel sağlık eğitimi çalışmaları gençler için sağlıklı ve yeterli bilgi alabilecekleri temel cinsel bilgi kaynaklarından biri olma ve gençlerin riskli cinsel davranışlarını azaltmaya yönelik önemli çabalar arasında yer alma potansiyeline sahiptir (CETAD, 2007; Franklin ve Corcoran, 2000). Ülkemizde ve Dünya’da gençlerin büyük çoğunluğunun cinsel sağlık eğitimi almak istedikleri göz önünde bulundurulduğunda bu alana dair eğitim programlarının örgün eğitim müfredatı içerisinde sistematik olarak var olması genç nüfusun büyük bir bölümüne cinsel sağlık eğitimine ulaşma fırsatı verecektir.

Bu çalışmanın cinsel sağlık eğitimi programlarına duyulan gereksinimi, gençlerin bu doğrultudaki isteklerini ortaya koyması ve Dünya’da uygulanan diğer programlara, etkili oldukları konulara ve bu konulardaki etki düzeylerine ilişkin bilgiler içermesi bakımından önemli olduğu; cinsel sağlık eğitimi alanında çalışmalar yapan araştırmacılara literatür desteği sağlayabileceği düşünülmektedir. Çalışmanın içerisinde cinsel sağlık eğitimi programlarının çıktıları genel olarak değerlendirilmekle birlikte bu konuda yapılacak bir meta analiz çalışması etkili programları belirlemek açısından cinsel sağlık eğitimi alanında yapılması önerilen çalışmalar arasında yer almaktadır.

Kaynakça

- Acer, D. (2005). Okulda cinsel eğitim. *Türk HIV AIDS Dergisi*, 8(4), 130-134.
- Advocates for Youth (AFY). (2014). *Young people and dating violence*. <http://www.advocatesforyouth.org/storage/advfy/documents/Factsheets/young%20people%20and%20dating%20violence.pdf> 15 Ekim 2014 adresinden tarihinde indirilmiştir.
- Advocates for Youth (AFY). (2008). *Sciences and Success: Sex education and other programs that work to prevent teen pregnancy, HIV and Sexually Transmitted Infections*. <http://www.advocatesforyouth.org/storage/document/sciencesuccess.pdf> adresinden 10 Mart 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Artan, M.O. ve Baykan, Z. (2010). Kayseri'deki sağlık hizmetleri meslek yükseköğrencilerinin cinsel yolla bulaşan hastalıklar konusundaki bilgi düzeyleri ve bunu etkileyen faktörler. *Türk Hijyen ve Deneysel Biyoloji Dergisi*, 67(3), 127-133.
- Akalın, A. (2002). Cinsel kimlik gelişimi. N. Fincancıoğlu, A. Bulut (Ed.), *Öğretmen ve öğretmen adayları için cinsel sağlık eğitimi* (ss: 55-66). İstanbul: Ceren Yayın Dağıtım.
- Akın, A. ve Özvarış, Ş.B. (2004). *Adolesanların/gençlerin cinsel ve üreme sağlığını etkileyen faktörler projesi* (özet rapor). Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Ankara.
- Apay, S.E., Akpınar, R.B. ve Arslan, S. (2013). Öğrencilerin cinsel mitlerinin incelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 16(2), 96-102.
- Apter, D. (2009). Sexuality education programmes and sexualhealth services; links for better sexual and reproductive health (SRH). *Entre Nous, The European Magazine for Sexual and Reproductive Health*, 69, 12-14.
- Bayhan, P. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Berne, L. ve Huberman, B. (1999). *European approaches to adolescent sexual behavior and responsibility*. Washington, D.C.: Advocates for Youth.
- Bruess, C. E. ve Greenberg, J. S. (2008). *Sexuality Education : Theory and Practice* (5th ed.). Boston : Jones and Bartlett Publishers.
- Byers, E.S., Sears, H.A., Voyer, S.D., Thurlow, J.L., Cohen, J.N. ve Weaver, A.D.(2003). An adolescent perspective on sexual health education at school and at home: I. High school students. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 12, 1-17.
- Bulut, A. (2004). Gençlerin sağlık bilincinin geliştirilmesi: Türkiye'de cinsel eğitim kavramı. *Çocuk Dergisi*, 4(1), 8-10.
- Card, J.J. ve Benner, T.A. (2008). *Model programs for adolescent sexual health: evidence -based HIV, STI, and pregnancy prevention interventions*. New York: Springer.

Cinsel Eğitim Tedavi ve Araştırma Derneği (CETAD). (2007). *Gençlik ve Cinsellik-Bilgilendirme Dosyası7*. http://www.cetad.org.tr/CetadData/Book/32/269201116835-bilgilendirme_dosyasi_7.pdf. adresinden 1 Ekim 2014 tarihinde indirilmiştir.

Civil, B. ve Yıldız, H. (2010). Erkek öğrencilerin cinsel deneyimleri ve toplumdaki cinsel tabulara yönelik görüşleri. *Dokuz Eylül Hemşirelik Yüksek Okulu Elektronik Dergisi*, 3(2), 58-64.

Collins, C., Alagiri, P. ve Summers, T. (2002) *Abstinence only vs. comprehensive sex education: What are the arguments? What is the evidence?* San Francisco: University of California AIDS Research Institute.

Korkmaz Çetin, S., Bildik, T., Eremiş, S., Demiral, N., Özbaşaran, B., Tamar, M. ve Aydın, C. (2008). Erkek ergenlerde cinsel davranış ve cinsel bilgi kaynakları: Sekiz yıl arayla değerlendirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(4), 390-397.

Çetinkaya, S., Nur, N., Demir, Ö.F., Sönmez, S. ve Akan, S. (2007). Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Merkezi'nde Verilen Gençlik Danışma Birimi Hizmetleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 29(3),104-108.

Çok, F. (2003). *Ergenlerin cinsel eğitimi: Bir program denemesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Dağ, H., Dönmez, S., Şirin, A. ve Kavlak, O. (2012). Akran eğitiminin üniversite öğrencilerinin cinsel sağlık konusundaki bilgi düzeylerine etkisi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 15(1), 10-17.

Department of Health and Human Services (HHS). (2012). *Pregnancy prevention intervention implementation report*. http://www.hhs.gov/ash/oah/oahinitiatives/teenpregnancy/db/programs/draw_the_line_respect_the_line.pdf adresinden 1 Kasım 2014 tarihinde indirilmiştir.

Eroğlu, K. ve Gölbaşı, Z. (2005), Cinsel eğitimde ebeveynlerin yeri: ne yapıyorlar, Ne yaşıyorlar? *Atatürk Üniversitesi HYO Dergisi*, 8(2), 12-21.

Franklin, C. ve Corcoran, J. (2000). Preventing adolescent pregnancy: A review of programs and practices. *Social Work*, 45(1), 40-52.

Gökengin, D., Yamazhan, T., Özkaya, D., Aytuğ, Ş., Ertem, E., Arda, B. ve Serter, D. (2003). Sexual knowledge, attitudes, and risk behaviors of students in Turkey. *Journal of School Health*, 73(7), 258-263.

Gölbaşı, Z. (2003). Sağlıklı gençlik ve toplum için bir adım: Cinsel sağlık eğitimi. *Aile ve Toplum. Dergisi*, 5(2):6, 33-40.

Güler, S. ve Yöndem, Z.D. (2007). *Ergenlik ve cinsel sağlık eğitimi* ile ilgili grup rehberliğinin 6.sınıf öğrencilerinin bilgi ve tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 6(1), 2-10.

Gürsoy, E. ve Gençalp, N.S. (2010). Cinsel sağlık eğitiminin önemi. *Aile ve Toplum*, 6(23), 29-36.

Hedgepeth, E.(1998). *Sexuality comfort: Its measurement, and relationship to other variables in sexuality education*. Doktora tezi, Union Graduate School for Experimental Colleges and Universities, Cincinnati, OH.

Hedgepeth, E. ve Helmich J. (1996). *Teaching about sexuality and HIV: Principles and methods for effective education*. New York: New York University Press.

Irwin, C.E., ve Millstein, S.G. (1990). Biopsychosocial correlates of risk-taking behaviors during adolescence In R.E. Muuss, (Ed.), *Adolescent Behavior and Society* (4th ed.). New York: McGraw-Hill Publishing Company.

İncesu, C., Acar, A. Kazmirci, T., Bingöl, P., Kolaylı, Ş., İpek, V. ve Özkan, F. (2006). *Cinsellikle ilgili değerler. Cinsel Sağlık ve Üreme Sağlığı Araştırması 3. Bölüm*. İstanbul: Cinsel Eğitim Tedavi ve Araştırma Derneği (CETAD) Yayını.

İnsan Kaynağı Geliştirme Vakfı (İKGV). (2000). *Cinsel Sağlık Bilgileri Eğitimi Öğretmen El Kitabı*. İstanbul: Aşama Matbaacılık.

İnsan Kaynağı Geliştirme Vakfı (İKGV). (2003). *Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Cinsel Sağlık Eğitimi*. İstanbul: Ceren yayın dağıtım.

Jones, T. C. K. (1994), *Exploring adolescent mothers' perceptions of school-based sexuality education*. Doktora Tezi, The University of Arkansas for Medical Sciences, Arkansas.

Kardam, F., Akman, Y., Özvarış, Ş.B. ve Çağlar, Ş. (2001). *Çocuktan genç kızlığa değişim*. İstanbul: Veri Araştırma.

Kaya, F., Serin, Ö. ve Genç, A. (2007). An investigation into the approaches as to sexual lives of first class student at Çanakkale Onsekiz Mart University educational faculty. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 6(6), 441-448.

Kelefang, B. (2008). *Sexuality education in Sweden: A Study based on research and young people's service providers in Gothenburg*. http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/17923/1/gupea_2077_17923_1.pdf adresinden 2 Kasım 2014 tarihinde indirilmiştir.

Kızıltoprak, E. (2007). *Gençlerin cinsel yolla bulaşan hastalıklar ve güvenli cinsel yaşam konusunda bilgi ve davranışlarına akran eğitiminin etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Şanlıurfa.

Kirby, D. (1985). The effects of selected sexuality education programs: Toward a more realistic view. *Journal of Sex Education & Therapy*, 11(1), 28-37.

Kirby, D., Barth, R.P., Leland, N. ve Fetro, J.V. (1991). Reducing the Risk: Impact of a new curriculum on sexual risk-taking. *Family Planning Perspectives*, 23(6), 253 – 263.

Kirby, D., Short, L., Collins, J., Rugg, D., Kolbe, L., Howard, M., Miller, B., Sonenstein, F. ve Zabin, L.S. (1994). School-based programs to reduce sexual risk behaviors: A Review of effectiveness. *Public Health Reports*, 109(3), 339-360.

Kirby, D. (2001). *Emerging answers: Research findings on programs to reduce teen pregnancy*. Washington, DC: National Campaign To Prevent Teen Pregnancy.

Kirby, D. (2007). *Emerging answers 2007: Research findings on programs to reduce teen pregnancy and sexually transmitted diseases*. Washington, DC: National Campaign to Prevent Teen and Unwanted Pregnancy.

Kukulu, K., Gürsoy, E. ve Sözer Ak, G. (2009). Turkish university students' beliefs in sexual myths. *Sexuality Disability Journal*, 27, 49-59.

Kutlu, Ö. ve Çok, F. (2002). 12-14 Yaş grubu ergenler için hazırlanmış olan cinsel eğitim programına dayalı cinsel bilgi testinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 27(123), 3-12.

Kükner, S., Vicdan, K., Dabakoğlu, T., Keleş, G., Ergin, T. ve Gökmen, O. (1993). Sexual education level of Turkish adolescents. *Istanbul Journal of Obstetrics and Gynecology*, 7, 138-144.

Lottes, I.L. (2002). Sexual health policies in other industrialized countries: Are there

lessons for The United States? *The Journal of Sex Research*, 39(1),79-83.

McKay, A. ve Holowaty, P. (1997). Sexual health education: A study of adolescents' opinions, self-perceived needs, and current and preferred sources of information. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 6, 29-38.

Meaney, Gl. J.(2004). *Satisfaction with sexual health education among recent graduates of Ontario high schools*. Doktora tezi, University of Waterloo, Waterloo.

Meaney, G.J., Rye, B.J., Wood, E. ve Solovieva, E. (2009). Satisfaction with school-based sexual health education in a sample of university students recently graduated from Ontario high schools. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 18, 107-125.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). *12-18 Yaş aile eğitim kurs programı*. http://hbogm.meb.gov.tr/aileegitimi/programBolumleri/12_18WebTanitim.pdf adresinden 1 Ekim 2014 tarihinde indirilmiştir.

Nitirat, P. (2007). *Thai adolescents' sexual behaviors and school-based sex education: Perspectives of stakeholders in Chanthaburi Province, Thailand*. Doktora Tezi, The University of North Carolina, Chapel Hill.

Özcebe, H., Ünalın, T., Türkyılmaz, S. ve Coşkun, Y. (2007). *2007 Türkiye gençlerde cinsel sağlık ve üreme sağlığı araştırması ana raporu*. Ankara: Damla Matbaacılık.

Öztürk, B. (2013). *İlköğretim 6. öğrencilerine yönelik cinsel eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Patricia, J. S. (2004). Adolescent sexual health. *Journal of Family Practice*, 53, 3-5.

Pedersen, W. ve Samuelsen, O. S. (2003). New patterns of sexual behavior among adolescents. *Tidsskrift for den norske legeforening*, 123, 3006-3009.

Pınar, G. (2008). Üniversite gençlerine yönelik geliştirilen cinsel sağlık ve üreme sağlığı eğitim programının etkinliği. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pınar, G., Doğan, N., Ökdem, Ş., Algier, L. ve Öksüz, E. (2009). Özel bir üniversitede okuyan öğrencilerin cinsel sağlıkla ilgili bilgi tutum ve davranışları. *Tıp Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 105-113.

Pınar, G. ve Taşkın, L. (2011). The efficiency of sexual health and reproductive health training program developed for university youth. *Gulhane Medical Journal*, 53(1), 1-8.

Public Health Agency of Canada (PHAC). (2005), 2002 *Canadian sexually transmitted infections surveillance report*. Ottawa: Public Health Agency of Canada.

Rabieipoor, S. (2011), *Empowering of Oromieh university female students in related to their sexual and reproductive health by peer education method*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Rada, C. (2014). Sexual behaviour and sexual and reproductive health education: A Cross-sectional study in Romania. *Reproductive Health*, 11, 48.

Roper, M. R. (2011). *Healthy teen relationships: Using values & choices to teach sex education*. Minneapolis: Search Institute Press.

Sağlık Bakanlığı (2007), *Gençlik danışmanlık ve sağlık hizmet merkezleri CSÜS eğitimi modülü katılımcı rehberi*. Ankara: Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü.

Santrock, J. W. (2012). *Adolescence (14th ed.)*. Boston, MA: McGraw-Hill.

Sasaoğlu, F. (1994). *Lise öğrencilerinde doğurganlık ve doğurganlığın kontrolü konusunda bilgi ve tutumlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Selçuk, Z. (2006). İlköğretim 6. sınıf kız öğrencilerine uygulanan cinsel sağlık eğitiminin cinsel sağlık bilgilerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Set, T., Dağdeviren, N. ve Aktürk, Z. (2006). Ergenlerde cinsellik. *Genel Tıp Dergisi*, 16(3), 137-141.

Sexuality Information and Education Council of the United States (SIECUS). (1996). *Guidelines for comprehensive sexuality education* (2nd Ed.). New York: SIECUS.

Sezgin, B. ve Akın, A. (1998). Adölesan dönemi üreme sağlığı. *Sağlık ve Toplum*, 8(3-4), 27-32.

Shrier, L.A. (2004). Sexually transmitted diseases in adolescents: biologic, cognitive, psychologic, behavioral and social issues. *Adolesc Med Clin*, 15(2), 215-234

Siyez, D.M. ve Siyez E. (2007). Ergenlerin cinsel yaşam deneyimlerinin bazı psiko-sosyal değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Üroloji Dergisi*, 33(1), 56-63.

Siyez, D. M. ve Siyez, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin cinsel yolla bulaşan hastalıklara ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Türk Üroloji Dergisi*, 35(1),49-55.

Siyez, D. M. (2010). Ergenlerde problem davranışlar (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Strasburger, V. C. (1997). Sex, drugs, rock 'n' roll' and the media: Are the media responsible for adolescent behavior. *Adolescent Medicine*, 8,403-414.

Speizer, I.S., Magnani, R.J. ve Colvin, C.E. (2003). The Effectiveness of adolescent reproductive health interventions in developing countries: A Review of the evidence. *Journal of Adolescent Health*, 33(5), 324-48.

Thompson, T. M. (2011). *The Influence of sex education on the sexual behaviors of Jamaican youth*. Doktora tezi, Johns Hopkins University, Baltimore Maryland.

The Joint United Nations Programme on HIV/AIDS (UNAIDS). (2008). *Report on the global AIDS epidemic 2008*. http://www.unaids.org/sites/default/files/en/media/unaids/contentassets/dataimport/pub/globalreport/2008/jc1510_2008_globalreport.pdf adresinden 1 Ekim 2014 tarihinde indirilmiştir.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2011). *Cost and cost-effectiveness analysis of school-based sexuality education programmes in six countries*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002116/211604e.pdf> adresinden 2 Kasım 2014 tarihinde indirilmiştir.

United Nations Population Fund (UNFPA). (2010). *Comprehensive sexuality education: Advancing human rights, gender equality and improved sexual and reproductive health*. http://www.asiapacificalliance.org/images/stories/APCSRH/Youth_and_Ed/comprehensive_sexuality_education_unfpa2010.pdf adresinden 27 Ekim 2014 tarihinde indirilmiştir.

Yılmaz, H.B., Kavlak, O. ve Atan, Ş.Ü. (2010). Sexual activity, knowledge and contraceptive usage by gender among university students in Turkey. *The European Journal Of Contraception and Reproductive Health Care*, 15(6), 443-440.

Walcott, C. M., Meyers, A. B., ve Landau, S. (2008). Adolescent sexual risk behaviors and school-based sexually transmitted infection/HIV prevention. *Psychology in the Schools*, 45(1), 38-51.

Weaver, H., Smith, G. ve Kippax, S. (2005). School-based sex education policies and indicators of sexual health among young people: A Comparison of the Netherlands, France, Australia and the United States. *Sex Education*, 5(2), 171-188.

World Health Organization (WHO). (1989). *Report of the technical discussions health of youth*. Geneva: WHO.

World Health Organization (WHO). (1996). *The Status of school health*. http://www.who.int/school_youth_health/media/en/87.pdf adresinden 2 Ekim 2014 tarihinde indirilmiştir.

World Health Organization (WHO). (1998). *The World health report 1998 life in the 21st century: A Vision for all Geneva*. http://www.who.int/whr/1998/en/whr98_en.pdf adresinden 1 Ekim 2014 tarihinde indirilmiştir.

Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 23.06.2016
Yayın Kabul Tarihi: 10.12.2016

Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarının Sosyo-Demografik Faktörleri Bağlamında İncelenmesi: Kadın Yöneticiler Üzerinde Bir Araştırma

Examination of Administration Styles of School Administrators within the Context of Socio-Demographic Factors: A Research on Female Administrators

Mehmet YILMAZ *

Öz:

Bu araştırma, kadın okul yöneticilerinin sahip oldukları demografik özelliklerin yönetim süreçlerinde tercih ettikleri yönetim tarzına etkilerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılı içerisinde Ankara Çankaya ilçesinde görev yapan 198 kadın okul yöneticisi oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre kadın yöneticilerin sırası ile demokratik katılımcı yönetim tarzı, otokratik yönetim tarzını ve serbest bırakıcı yönetim tarzını tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Yönetim süreçlerinde tercih ettikleri yönetim tarzlarına, sahip oldukları sosyo-demografik faktörlerin etkisine ilişkin bulgular incelendiğinde, bekâr olanların, ortaokul kademesinde görevli olanların, yönetici statüsünde bulunanların ve hizmet içi eğitim almayanların demokratik yönetim tarzını sergiledikleri görülmüştür. Evli olanların, ilkokullarda görevli kadın yöneticilerin, 16 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip olanların ve lisans mezunlarının yönetim süreçlerinde otokratik yönetim tarzını sergiledikleri görülmüştür. Lise kademesinde görevli, 5 yıl ve aşağısında yöneticilik kıdemine sahip olan, yönetici yardımcısı statüsünde bulunan, lisansüstü eğitim alan ve hizmet içi eğitim almayan kadın okul yöneticilerinin ise tam serbesti tanıyan yönetim tarzını sergiledikleri sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticisi, Kadın Yöneticisi, Yönetim Tarzı, Sosyo-Demografik Faktör

* Daire Başkanı, MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

Abstract :

This research has been conducted for the purpose of examining the effects of the demographic features that female school administrators have on the administration styles they prefer in administration processes. The research sample is composed of 2014-2015 198 female school administrators working in Çankaya county of Ankara in the academic period of 2014-2015. According to the research results it was detected that female administrators preferred democratic participatory administration style, autocratic administration style and liberating administration style respectively.

When the findings on the effects of the demographic features that female school administrators have on the administration styles they prefer in administration processes are examined, it was found out that the single ones, those commissioned in the secondary school level, those who are administrators and those who were not provided in-service training adopted democratic administration style. The married female administrators, those who work in primary schools, those who have seniority of 16 years and longer and those having bachelor's degree preferred autocratic administration style in the administration processes. It was concluded that female school administrators who were commissioned in the high school level, who have seniority of 5 years and shorter, who are assistant administrators, who have master degree and who were not provided in-service training adopted the administration style providing full freedom.

Keywords: School Administrator, Female Administrator, Administration Style, Socio-Demographic Factor

Giriş

Yönetim kavramı yüzyıllardır var olan bir disiplindir. Tespit edilen en eski uygarlıklardan olan Sümerlilerin dahi yönetim olgusu ile bütünleşik yaşadıkları ve yönetim kavramını yazı diline ilişkin yönetsel kontrol açısından kullandıkları bilinmektedir (Benligiray, 2005: 23). İnsanın olduğu her yerde yönetimden bahsetmek mümkündür. Batmaz'a göre (2012) insan yönetim ile iç içe yaşamaktadır. Tarihsel süreç incelendiğinde, yönetime her geçen gün daha da ihtiyacın arttığı görülmektedir. Can ve Güney (2007) yönetime olan ihtiyacın toplumun ihtiyaçlarının çoğalması ve kıt kaynakların daha etkin ve rasyonel dağıtılması gereğinden dolayı artış gösterdiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla yönetimin öneminin her geçen gün artması, insan ihtiyaçlarının karşılanabilmesi ile doğru orantılı olarak arttığı görülmektedir.

Yönetim ve Okul Yönetimi

Yönetimin yüzyıllardan beri var olmasına karşın tek bir tanımının olmadığı görülmektedir. Yönetim, ekonomistlere göre sermaye, emek ve işgücü işlevi ola-

rak tanımlanırken, bir organizasyon için ise, işlerliğini sürdürebilmek için ihtiyaç olan bir otorite sistemi olarak tanımlanabilmektedir (Akat, 1984:4-6). Dolayısıyla yönetimin her bilim dalınca farklı yorumlandığı ve tanımlandığı görülmektedir. Bu çalışmada, yönetim disiplininin daha çok eğitim kurumlarında uygulanması açısından tanımlamalar yapılacaktır. Bu bağlamda yönetim, önceden belirlenen amaçlara ulaşmak için başta insan kaynağı olmak üzere örgütteki tüm kaynaklara yön vermek ve örgüt amaçları etrafında kontrol etme sürecidir (Bursalıoğlu, 1978:19). Yönetim, okullar açısından ele alındığında ise öğrenciler, öğretmenler, veliler, diğer idari personeli ve maddi kaynakları da içine alan kavramsal bir süreç olarak ifade edilebilmektedir.

Okul Yöneticiliği

Okul yöneticiliği denilince ilk akla gelen okul müdürlüğüdür. Fakat müdür yardımcıları, zümre başkanları ve tüm öğretmenler okul yöneticiliğinin bir parçasıdır (Celep, 2004:119). Okul müdürü yönetime ait bu parçaların koordinasyon içerisinde çalışmasını sağlayan bir mekanizmadır. Okul yöneticiliği karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, koordinasyon ve değerlendirme becerilerinin bir bütün halinde uygulanmasını gerekli kılmaktadır. Taymaz'a göre (2007) bir okul yöneticisinden çevresindeki tüm sistemlerle etkileşim haline olması beklenmektedir. İdeal bir okul yöneticisinden çevresinde olan bitenlerin uygulayıcısı değil, değişimi yöneten ve okul amaçlarına ulaşmak için tüm kaynaklara yön veren bir yönetim sergilemesi (Çelik, 2007:231) beklenmektedir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin, çağın şartlarına ve yönettiği okulun gereklerine uygun bir yönetim tarzı sergilemesi gerekmektedir

Yönetim Tarzları

Okul yöneticileri yönetim görevlerini yerine getirirken çeşitli yönetim tarzları benimsemektedirler. Bazı okul yöneticileri; öğretmenleri, idari personeli, öğrencileri ve velileri yönetim süreci içerisine dâhil edebilmekte, bazı okul yöneticileri ise yönetim sürecini kendisi sevk ve idare etmektedir. Moiden (2002) "en uygun yönetim tarzı" konusunda bir mutabakata varılamayacağını ifade etmektedir. Dolayısıyla yönetim sürecinde beklenen, okulun amaçlarına ve hedeflerine ulaşmasına imkân sağlayacak en ideal yönetim tarzının uygulanmasıdır. Etkili yöneticiler örgütün daha yapıcı ve verimli olmasını sağlamakla görevlidir. Bu anlayış sonucunda otokratik, demokratik-katılımcı ve tam serbesti tanıyan (Laissez-Faire) yönetim tarzları ortaya çıkmıştır (Ergun,1991:18).

Otokratik Yönetim Tarzı

Otokratik yönetim tarzında, yöneticiler gücü, yetkiyi ve sorumluluğu kendilerinde toplarlar, örgüt üyelerine hiçbir söz hakkı vermezler. Güney'e göre (1997)

otokratik yönetim tarzında, düşünmek, organize etmek, planlamak ve bunun sonucu olarak karar vermek üstlerin görevidir. Akat (1984) otokratik yöneticinin yetkisi ve mevkisi sayesinde baskı kurarak yönetmeyi tercih ettiğini belirtmektedir. Astların fikri hiçbir değer taşımamakta ve önemli olan vazifenin yerine getirilmesidir. Bu yönetim tarzının daha çok, çabuk karar verilmesi gereken durumlarda ya da eğitimsiz ve motivasyonsuz personelin bulunduğu, kısa zamanda baskı ve korku ile harekete geçirilmeleri gereken örgütlerde tercih edildiği görülmektedir (Straup ve Atner, 1991; Akt: Yörük ve Dündar, 2011: 97). Bu tür yönetim tarzını uygulandığı örgütlerde tedirginliğin baş gösterdiği, yaratıcılığın ve üretkenliğin azaldığı ifade edilmektedir (Akat, 1984:182).

Demokratik Katılımcı Yönetim Tarzı

Demokratik katılımcı yönetim tarzında, yöneticiler astlarının da kararlara katılmasını, fikirlerini paylaşmasını ister. Astların görüş ve fikirleri alındıktan sonra yönetici kararını kendisi verir. Bu yönetim tarzında amaç örgütün hedeflerine ulaşmak olduğu kadar astlarının da yöneticilik yeteneklerinden yararlanmaktır (Yörük ve Dündar, 2011: 98). Thompson (1998) demokratik katılımcı yönetim tarzının uygulandığı örgütlerde yönetici ve astlar arasında olumlu ilişkilerin doğduğunu ve iş doyumunda artış meydana geldiğini ifade etmektedir. Bu tür yönetim tarzında merkezi bir otoritenin varlığından söz edilmez. Yönetici görev ve sorumlulukları astlarına dağıtarak hareket etmekte ve karar toplantılarda toplu olarak alınmaktadır (Doğan, 2001: 29). Demokratik katılımcı yönetim tarzında en önemli olan ise, yöneticinin tutumudur. Goleman (2002) bu tarz yönetimlerde, özellikle toplantıların uzadığını ve karar almanın güçleştiğini belirtmektedir. Bu yüzden yöneticinin tutumu ve toplantı sonunda kesin karara varması gerekmektedir (Batmaz, 2012:53).

Tam Serbesti Tanıyan Yönetim Tarzı

Tam serbesti tanıyan (Laizzes-Faire) yönetim tarzında, yöneticiler astlarına bir hedef vermekte ve hedefe ulaşma konusunda astlarını serbest bırakmaktadırlar. Eren'e göre (1993) bu yönetim tarzında yöneticiler otoriteye en az gerek duyarlar, astları kendilerine verdikleri imkanları dahilinde destekler ve kendileri izleyici ve denetleyici olurlar. Türkmen (1994) Laizzes-Faire yönetim tarzında örgüt başarısının yöneticiden çok örgüt üyelerini başarısına bağlı olduğunu ve bu yönetim tarzının uygulanabilmesi için örgüt üyelerinin işlerinin uzmanı ve yüksek sorumluluk bilincine sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Uzmanlardan oluşmayan ve sorumluluk duygusunun yüksek olmadığı örgütlerde tam serbesti tanıyan yönetim tarzı örgüte zarar verecek ve amaca ulaşmak bir yana, örgütü daha kötü bir pozisyona taşıyacaktır (Buluç, 1998: 8; Akt: Batmaz, 2012:49).

Uygun Yönetim Tarzına Etki Eden Faktörler

Okul yöneticileri etkin bir eğitimin sürdürülebilmesi için en uygun yönetim tarzını uygulamaya çalışmaktadırlar. Uygun yönetim tarzının seçilmesine bir takım faktörler etki etmektedir. Zel (2006) yöneticinin davranış biçiminin ve yönetim tarzının organizasyon ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Wemer ise (1993) yöneticinin kişiliğinin, hayat felsefesinin, örgütün karakteristiğinin, yönetici ve astların arasındaki ilişki ve iletişim durumunun, yöneticilerin örgüt üzerindeki etkisinin, örgütün amaçlarının ve örgütün arzu ettiği yönetim tarzının bir bütün olarak uygun yönetim tarzının seçilmesine etki eden faktörler olduğunu belirtmektedir.

2. Araştırmanın Problemi

Yöneticinin kişiliği ve hayat felsefesi, yöneticinin cinsiyeti ve sahip olduğu demografik özellikleri bağlamında ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla yönetim tarzlarının seçiminde cinsiyet faktörünün önemli bir rol oynayacağı değerlendirilmektedir. Son yıllarda, kadınların yönetim kademelerinde çok fazla yer almaya başladıkları görülmektedir (Karakaş, 2010:2). Toplumdaki cinsiyetçi yaklaşımlar kadınların ev, eş ve çocuklarıyla ilgili işleri dolayısıyla yöneticilik görevlerini hakkı ile yerine getiremeyeceklerini iddia etmektedir. Hatta iyi yöneticilik özelliklerinin kadınların kendilerine has nitelikleri ile çeliştiği ifade edilmektedir (Barutçugil, 2002:13). Narman (2006), kadınların zayıflık olarak nitelendirilebilecek; aşırı duygusallık, sevecenlik, çok yönlü iletişime açıklık gibi özelliklerinin aslında yönetimde olumlu bir nitelik olduğunu ve kadın yöneticiliğinin kilit noktaları olduğunu ifade etmektedir (Narman, 2006:29). Bu bağlamda, kadın okul yöneticilerinin sahip olduğu demografik faktörlerinin yönetim tarzlarına etki edeceği değerlendirilmektedir. Araştırmanın problem cümlesi aşağıda verilmiştir;

Kadın yöneticilerin yönetim tarzları demografik faktörleri bağlamında değişmekte midir?

Alt Problemler

Araştırmanın problemi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

Kadın okul yöneticileri yönetim süreçlerinde hangi yönetim tarzını tercih etmektedirler?

Kadın yöneticilerinin yönetim süreçlerinde tercih ettikleri yönetim tarzları;

Yaşlarına

Medeni Durumlarına

Yönetici oldukları okul kademesine

Yöneticilik kıdemine

Mesleki Kıdemlerine

Eğitim Durumlarına ve

Yöneticilik konusunda hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre manidar farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı, kadın okul yöneticilerinin sahip oldukları demografik özelliklerin yönetim süreçlerinde tercih ettikleri yönetim tarzına etkilerinin incelenmesidir. Eğitimin ve öğretimin etkin ve verimli sürdürülebilmesi için okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Bursalıoğlu'na (1994) göre başarılı bir okul yönetimi için yöneticilerin mesleki sisteme sahip olmaları ve etkin bir yönetim tarzı uygulamaları gerekmektedir. Kadın okul yöneticilerinin her geçen gün arttığı bir ortamda; bu araştırma sonuçları eğitim kurumlarında tercih edilen yönetim tarzının tespit edilmesi bakımından önem arz etmektedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmada okul yöneticilerinin tercih ettiği yönetim tarzları kadın yöneticiler ve demografik faktörleri açısından incelenmiş ve erkek okul yöneticileri araştırma dışında tutulmuştur. Araştırma 2014-2015 eğitim ve öğretim yılı içerisinde Ankara Çankaya ilçesinde görevli kadın okul yöneticileri ve yönetici yardımcılarını ile sınırlandırılmıştır.

3.Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Tarama modelinin ilke ve yöntemlerine ayrıca doküman incelemesi kurallarına uyulmuştur. "*Tarama Modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde "gözleyip" belirleyebilmektir*" (Karasar, 2009:77). Bu ilkedan hareketle tarama modeli uygulanmış ve veriler olduğu gibi ortaya konulmuştur.

Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılı içerisinde Ankara Çankaya ilçesinde görev yapan kadın okul yöneticileri ve yönetici yardımcılarında oluşmaktadır. Araştırma evreninde 205 kadın okul yöneticisi ve yönetici yardımcısı bulunmaktadır. Araştırma için örneklem çekme yoluna gidilmemiş evrenin tamamına anket gönderilmiştir. Elektronik ortamda çevrimiçi anket oluşturulmuş ve anketin uygulanabilirlik derecesi artırılmıştır. Anket uygulamak yüz yüze ve e-posta yolu ile anket uygulama yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Uygulanan anket sonucunda 198 kişiden dönüt alınarak anket uygulaması tamamlanmıştır. Anketin geri dönüşüm oranı % 96'dır. Örneklemin demografik faktörlerine göre dağılımı aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Örneklemin Demografik Faktörlerine Göre Dağılımı

		Yaş			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	21-30 Yaş	5	2,53	2,53	2,53
	31-40 Yaş	57	28,79	28,79	31,31
	41-50 Yaş	119	60,1	60,1	91,41
	50 Yaş üzeri	17	8,59	8,59	100
	Total	198	100	100	
		Medeni Durum			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Evli	156	78,79	78,79	78,79
	Bekar	42	21,21	21,21	100
	Total	198	100	100	
		Okul Kademesi			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	İlkokul	75	37,88	37,88	37,88
	Ortaokul	56	28,28	28,28	66,16
	Lise	67	33,84	33,84	100
	Total	198	100	100	
		Eğitim Durumu			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	Lisans	148	74,75	74,75	74,75
	Yüksek Lisans	48	24,24	24,24	98,99
	Doktora	2	1,01	1,01	100
	Total	198	100	100	

Okuldaki Statü

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Yönetici	50	25,25	25,25	25,25
	Yönetici Yardımcısı	148	74,75	74,75	100
	Total	198	100	100	

Yöneticilik Kıdemi

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-2 Yıl	81	40,91	40,91	40,91
	3-5 Yıl	37	18,69	18,69	59,6
	6-8 Yıl	19	9,6	9,6	69,19
	9-15 Yıl	26	13,13	13,13	82,32
	16+ Yıl	35	17,68	17,68	100
	Total	198	100	100	

Mesleki Kıdemi

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-2 Yıl	2	1,01	1,01	1,01
	3-5 Yıl	2	1,01	1,01	2,02
	6-8 Yıl	9	4,55	4,55	6,57
	9-15 Yıl	41	20,71	20,71	27,27
	16+ Yıl	144	72,73	72,73	100
	Total	198	100	100	

Yöneticilik Konusunda Hizmet İçi Eğitim Durumu

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Evet	79	39,9	39,9	39,9
	Hayır	119	60,1	60,1	100
	Total	198	100	100	

Araştırmanın örneklemini oluşturan kadın yöneticilerin demografik faktörlerine göre dağılımları incelendiğinde, %2,5'inin 21-30 yaş, %28,7'sinin 31-40 yaş, %60,1'inin 41-50 yaş ve %8,5'inin 50 yaş üzerinde olduğu, %78,7'sinin evli, %21,2'si-

nin bekâr olduğu, %37,8'inin ilkokul, %28,2'sinin ortaokul, %33,8'inin liselerde görevli oldukları ve bu okullarda %25,2'sinin yönetici %74,7 yönetici yardımcısı statüsünde buldukları görülmektedir.

Örnekleme dâhil edilen kadın okul yöneticilerinin %74,7'si lisans, %24,2'si yüksek lisans ve sadece %1,01'i doktora eğitim seviyesine sahiptir. Kadın okul yöneticilerinin %40,9'u 1-2 yıl, %18,6'sı 3-5 yıl, %9,6'sı 6-8 yıl, %13,1'i 9-15 yıl ve %17,6'sı 16 yıl ve üzerinde yöneticilik kıdemine sahipken; %72,3'ü 16 yıl ve üzeri, %20,71'i 9-15 yıl ve %6,99'u 9 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahiptir. Kadın okul yöneticilerinin %39,9'unun okul yönetimi konusunda bir hizmet içi eğitime tabi tutulmuşken %60,1'inin bu konuda herhangi bir eğitime tabi tutulmamış oldukları görülmektedir.

3.3.Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından oluşturulan anket vasıtası ile toplanmıştır. Ölçme aracı olarak, Kurt ve Terzi'ni (2005) geliştirdiği “Yönetici Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek “Tam Serbesti Tanıyan Yönetim Tarzı”, “Otokratik Yönetim Tarzı” ve “Demokratik Katılımcı Yönetim Tarzı” nı içeren üç alt boyuttan oluşmaktadır. Kadın okul yöneticilerinin demografik faktörlerinin tespiti için ise anketin birinci bölümde yer alan kişisel bilgiler ve demografik faktörler kısmından yararlanılmıştır.

Kurt ve Terzi (2005) ölçek güvenilirliğini belirten Cronbach Alpha değerini 0,799 olarak hesaplamıştır. Bu araştırma verileri toplandıktan sonra tekrar güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alpha değeri 0,703 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları itibariyle yapılan güvenilirlik analizinde ise, Tam Serbesti Tanıyan Yönetim Tarzı” $\alpha=0,694$, “Otokratik Yönetim Tarzı” $\alpha=0,681$ ve “Demokratik Katılımcı Yönetim Tarzı” $\alpha=0,711$ olarak hesaplanmıştır. “Cronbach Alfa katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme ölçütü Özdamar (2002) tarafından; “ $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir. $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir. $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir. $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir” şeklinde değerlendirilmiştir. Dolayısıyla anketin tüm alt boyutları itibariyle “oldukça güvenilir” olduğu söylenebilir. Veriler 5’li likert tipi ölçme aracı şeklinde toplanmıştır.

Beş dereceli likert tipi ölçme aracı olarak geliştirilen anketin puan aralığı; “Hiç-bir Zaman 1,00 - 1,79”, “Nadiren 1,80 - 2,59”, “Bazen 2,60 - 3,39”, “Çoğunlukla 3,40 - 4,19”, “Her Zaman 4,20 - 5,00” olacak şekilde yapılandırılmıştır.

3.5.Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırma için toplanan veriler, güvenilirlik çalışmalarından geçirildikten sonra, bilgisayara aktarılmış ve gerekli tüm analiz ve çözümler “SPSS 15.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde frekans (f),

yüzde (%) ve ortalama (\bar{X}) istatistiklerinden yararlanılmıştır. Kadın okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının demografik faktörlerine göre manidar farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için t testi, ANOVA analizi istatistikî yöntemlerinden yararlanılmıştır.

4.Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan, kadın okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde hangi yönetim tarzını tercih ettiklerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.

Kadın Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Tercih Ettikleri Yönetim Tarzları

	N	Min.	Max.	\bar{X}	S.s
Öğretmenlerde takım ruhunu geliştirmeye çabalarım	198	3	5	4,64	0,54
Öğretmenlerin yaratıcılıklarını sergilemelerine fırsat veririm	198	3	5	4,58	0,55
Herkesin kendi kendini denetlemesi gerektiğine inanırım	198	3	5	4,54	0,58
Öğretmenlerin önerilerini ciddiye alırım	198	3	5	4,48	0,56
Öğretmenlerin bana karşı rahat olmalarını isterim	198	1	5	4,41	0,68
Öğretmenleri yönetime katarım	198	1	5	4,29	0,69
Öğretmenlerin kişilik özelliklerine dikkat ederim	198	1	5	4,25	0,85
Yapılacak işleri Öğretmenlerle birlikte karara bağlarım	198	2	5	4,23	0,64
Okulun amaçları ile Öğretmenlerin ihtiyaçlarını dengelerim	198	1	5	4,22	0,62
Benden yardım istenmesini sevmem	198	1	5	1,57	0,96
				$\bar{X} = 4,12$	

Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarının Sosyo-Demografik Faktörleri Bağlamında İncelenmesi: Kadın Yöneticiler Üzerinde Bir Araştırma

	N	Min.	Max.	\bar{X}	S.s
Öğretmenlere yaklaşımım kuralcıdır	198	1	5	2,72	0,94
Sıkı denetimden yanayım	198	1	5	2,69	1,05
Öğretmenlere resmi davranırım	198	1	5	2,68	0,96
Kararlarımın nedenlerini canım isterse açıklarım	198	1	5	1,71	1,17
Kararlarımı kimseyi karıştırmam	198	1	5	1,71	0,90
Bana mutlak itaat edilmesini beklerim	198	1	5	1,69	1,00
Tek adam yönetimine inanırım	197	1	5	1,68	1,03
Korkulması gereken bir kişi olduğuma inanırım	198	1	5	1,35	0,74
Öğretmenlerin istek ve şikâyetlerini göz ardı ederim	198	1	4	1,16	0,50
					$\bar{X} = 1,93$

Otokratik Yönetim Tarzı

Cilt 5 Sayı 15 Kış 2016

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum

	N	Min.	Max.	\bar{X}	S.s
Tam Serbest Tanıyan Yönetim Tarzı					
Okulu geliştirmek için girişimde bulunmam	198	1	5	1,82	1,12
Yetkilerimi kullanmaktan kaçınırım	198	1	5	1,51	0,87
Okul içi faaliyetlerde çok az karar veririm	198	1	5	1,43	0,84
Okulun amaçları için çaba harcamam	198	1	5	1,41	1,15
Okulda varlığım ile yokluğum belli değildir	198	1	5	1,34	0,96
Öğretmenlerin motivasyonu ile ilgilenmem	198	1	5	1,28	0,91
Sorunlarla yüzleşmek istemem	198	1	5	1,23	0,75
Öğretmenlerle yüzeysel olarak iletişime girerim	198	1	5	1,20	0,63
Öğretmenlere ve Okula bir yabancı gibi davranırım	198	1	5	1,08	0,48
Okulu kendi haline bırakırım	198	1	3	1,07	0,27
				$\bar{X}=1,34$	

Tablo 2’de yer alan, kadın okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde tercih ettikleri yönetim tarzlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin takım ruhunu geliştirmeye çabaladıkları ($\bar{X}=4,64$), öğretmenlerin yaratıcılıklarını sergilemelerine fırsat verdikleri ($\bar{X}=4,58$), herkesin kendi kendini denetlemesi gerektiğine inandıkları ($\bar{X}=4,54$), öğretmenlerin önerilerini ciddiye aldıkları ($\bar{X}=4,48$), öğretmenlerin kendilerine karşı rahat olmalarını istedikleri ($\bar{X}=4,41$), öğretmenleri yönetime kattıkları ($\bar{X}=4,29$), öğretmenlerin kişilik özelliklerine dikkat ettikleri ($\bar{X}=4,25$), yapılacak işleri öğretmenlerle birlikte karara bağladıkları ($\bar{X}=4,23$), okulun amaçları ile öğretmenlerin ihtiyaçlarını dengeledikleri ($\bar{X}=4,22$) görülmektedir. Bu davranışlara ilişkin ifadelerin aldıkları ortalama değer ($\bar{X}=4,12$)’dir. Kadın okul yöneticilerinin çok yüksek bir oranda demokratik katılımcı yönetim tarzını tercih ettikleri söylenebilir. Diğer yönetim tarzlarının ortalaması incelendiğinde ise, otokratik yönetim tarzının ($\bar{X}=1,93$) düşük oranda, tam serbest tanıyan yönetim tarzının ise ($\bar{X}=1,34$) çok düşük oranda tercih edildiği görülmektedir. Kadın okul yöneticilerinin çok yüksek oranda demokratik katılımcı yönetim tarzını kullanmayı tercih ettikleri söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan, kadın okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde tercih ettikleri yönetim tarzlarına, sahip oldukları demografik faktörlerin etkisine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.

Yaş Değişkeninin Yönetim Tarzına Etkisi

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Anlamlılık Düzeyi
Demokratik Katılımcı Yönetim Tarzı	Between Groups	1,275	3,000	0,425	1,138	0,425	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	79,950	194,000	0,412			
	Total	81,225	197,000				
Otokratik Yönetim Tarzı	Between Groups	2,540	3,000	0,847	1,009	0,441	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	172,372	193,900	0,889			
	Total	174,912	196,900				
Tam Serbest Taniyan Yönetim Tarzı	Between Groups	1,912	3,000	0,637	0,713	0,614	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	137,016	194,000	0,706			
	Total	138,927	197,000				

Kadın okul yöneticilerinin yaşlarının yönetim süreçlerinde tercih ettikleri yönetim tarzlarına etki edip etmediğinin tespiti için yapılan ANOVA analizi sonucunda $P < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılığa rastlanmamıştır. Yaş değişkeninin kadın okul yöneticilerinin yönetim tarzına bir etki etmediğini söyleyebiliriz.

Tablo 4.

Medeni Durum Değişkeninin Yönetim Tarzına Etkisi

İFADELER	Medeni Durum	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	p	Anlamlılık Düzeyi
Demokratik Katılımcı Yönetim Tarzı	Evli	156,000	4,436	0,559	0,045	-2,152	0,033	(**) $P < 0,05$ ANLAMLI
	Bekâr	42,000	4,643	0,533	0,082	-2,211		
Otokratik Yönetim Tarzı	Evli	155,000	1,761	1,099	0,088	2,137	0,034	(**) $P < 0,05$ ANLAMLI
	Bekâr	42,000	1,381	0,661	0,102	2,819		
Tam Serbest Taniyan Yönetim Tarzı	Evli	156,000	1,333	0,785	0,063	-0,043	0,928	P > 0,05 Anlamlı değil
	Bekâr	42,000	1,357	0,793	0,122	0,217		

Kadın okul yöneticilerinin medeni durumlarının yönetim süreçlerinde tercih ettikleri yönetim tarzlarına etki edip etmediğinin tespiti için yapılan bağımsız

örneklem t-testi sonucunda “tam serbest tanıyan” yönetim tarzına ilişkin $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanmazken “demokratik katılımcı” yönetim tarzı ve “otokratik” yönetim tarzına ilişkin manidar bir farklılığın olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için tablonun anlamlılık sütunu incelendiğinde ise, bekâr olanların daha çok demokratik katılımcı yönetim tarzını tercih ettiği ve evli olanların ise otokratik yönetim tarzını tercih ettikleri görülmektedir. Bu durumda evliliğin ve aile hayatının kadın yöneticileri demokratik katılımcı tarzdan uzaklaştırarak otokratik yönetim tarzına ittiğini söyleyebiliriz.

Tablo 5.

Okul Kademesi Değişkeninin Yönetim Tarzına Etkisi

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Anlamlılık Düzeyi
<i>Demokratik Katılımcı Yönetim Tarzı</i>	<i>Between Groups</i>	4,803	2,000	2,402	6,826	0,005	(**) $P < 0,05$ ANLAMLI
	<i>Within Groups</i>	66,293	195,000	0,340			
	<i>Total</i>	71,096	197,000				
<i>Otokratik Yönetim Tarzı</i>	<i>Between Groups</i>	11,173	2,000	5,587	5,313	0,006	(**) $P < 0,05$ ANLAMLI
	<i>Within Groups</i>	205,034	195,000	1,051			
	<i>Total</i>	216,207	197,000				
<i>Tam Serbest Tanıyan Yönetim Tarzı</i>	<i>Between Groups</i>	1,301	2,000	0,650	2,922	0,056	(**) $P < 0,05$ ANLAMLI
	<i>Within Groups</i>	43,406	195,000	0,223			
	<i>Total</i>	44,707	197,000				

Kadın okul yöneticilerinin görevli oldukları okul kademelerinin yönetim tarzlarına etki edip etmediğinin tespiti için yapılan ANOVA analizi sonucunda tüm yönetim tarzlarının $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan Tukey testinde neticesinde ise, farklılığın yerinde olduğu ve ilkokullarda görevli kadın yöneticilerin daha çok Otokratik Yönetim Tarzı sergilediği, ortaokul kademesinde görevli kadın yöneticilerin “Demokratik Katılımcı” Yönetim Tarzını tercih ettiği ve lise kademesinde görevli kadın yöneticilerin ise Tam Serbest Tanıyan Yönetim Tarzı sergilediği görülmüştür. Öğrencilerin okul kademelerinin yükselmesinin okul yöneticileri üzerinde de bir rahatlama vesilesi olduğu ve bu bağlamda yönetim tarzlarında da serbest tanıyan bir tarza doğru yöneliş olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 6.

Yöneticilik Kıdemine Değişkeninin Yönetim Tarzına Etkisi

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Anlamlılık Düzeyi
Demokratik Katılımcı Yönetim Tarzı	Between Groups	1,582	4,000	0,396	0,983	0,487	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	79,643	193,000	0,413			
	Total	81,225	197,000				
Otokratik Yönetim Tarzı	Between Groups	9,503	4,000	2,376	2,702	0,032	(**) P<0,05 ANLAMLI
	Within Groups	169,614	193,000	0,879			
	Total	179,116	197,000				
Tam Serbest Taniyan Yönetim Tarzı	Between Groups	19,476	4,000	4,869	4,434	0,002	(**) P<0,05 ANLAMLI
	Within Groups	211,024	193,000	1,093			
	Total	230,500	197,000				

Kadın okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemlerinin yönetim tarzlarına etki edip etmediğinin tespiti için yapılan ANOVA analizi sonucunda “Demokratik Katılımcı” Yönetim Tarzında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, “Otokratik” Yönetim Tarzı ve “Tam Serbest Taniyan” Yönetim Tarzının anlamlı farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan Tukey testinde neticesinde ise, farklılığın tesadüfi olmadığı ve 16 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip olanların daha çok otokratik yönetim tarzını tercih ettikleri ve buna karşın 5 yıl ve aşağısında yöneticilik kıdemine sahip olan kadın yöneticilerin tam serbesti taniyan yönetim tarzı sergiledikleri görülmüştür. Yöneticilik kıdemi arttıkça yönetim tarzında otokratikleşmenin yaşandığını söyleyebiliriz.

Tablo 7.

Mesleki Kıdem Değişkeninin Yönetim Tarzına Etkisi

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Anlamlılık Düzeyi
Demokratik Katılımcı Yönetim Tarzı	Between Groups	1,250	4,000	0,313	0,804	0,559	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	79,975	193,000	0,414			
	Total	81,225	197,000				
Otokratik Yönetim Tarzı	Between Groups	5,277	4,000	1,319	1,483	0,275	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	169,634	192,900	0,879			
	Total	174,912	196,900				
Tam Serbest Tanıyan Yönetim Tarzı	Between Groups	20,690	4,000	5,172	4,376	0,002	(**) P<0,05 ANLAMLI
	Within Groups	228,123	193,000	1,182			
	Total	248,813	197,000				

Kadın okul yöneticilerin mesleki kıdemlerinin yönetim tarzlarına etki edip etmediğinin tespiti için yapılan ANOVA analizi sonucunda “Demokratik Katılımcı” ve “Otokratik” Yönetim Tarzında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanmazken “Tam Serbest Tanıyan” Yönetim Tarzının anlamlı farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Yapılan Tukey testi sonucunda ise farklılığın yerinde olduğu, 8 yıl ve aşağısında mesleki kıdeme sahip olan kadın yöneticilerin tam serbesti tanıyan yönetim tarzı sergiledikleri görülmüştür. Meslek yılı azaldıkça yönetim tarzında serbesti tanımanın yaşandığını söyleyebiliriz. Tablo 6’da yer alan yöneticilik kademine göre farklılaşma ile karşılaştırıldığında bulguların birbirini teyit ettiği görülmektedir.

Tablo 8.

Statü Değişkeninin Yönetim Tarzına Etkisi

İFADELER	Statü	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	p	Anlamlılık Düzeyi
<i>Demokratik Katılımcı Yönetim Tarzı</i>	<i>Yönetici</i>	50,000	4,600	0,533	0,075	2,579	0,019	(**) $P < 0,05$ ANLAMLI
	<i>Yönetici Yardımcısı</i>	148,000	4,331	0,679	0,056	2,928		
<i>Otokratik Yönetim Tarzı</i>	<i>Yönetici</i>	49,900	1,919	0,926	0,131	0,251	1,066	$P > 0,05$ Anlamlı değil
	<i>Yönetici Yardımcısı</i>	148,000	1,889	0,927	0,076	0,235		
<i>Tam Serbest Tanıyan Yönetim Tarzı</i>	<i>Yönetici</i>	50,000	1,187	0,361	0,051	-2,105	0,037	(**) $P < 0,05$ ANLAMLI
	<i>Yönetici Yardımcısı</i>	148,000	1,421	0,731	0,060	-3,097		

Kadın okul yöneticilerinin statü durumlarının yönetim süreçlerinde tercih ettikleri yönetim tarzlarına etki edip etmediğinin tespiti için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda “Otokratik” yönetim tarzına ilişkin $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanmazken “Demokratik” ve “Tam Serbest Tanıyan” yönetim tarzına ilişkin manidar bir farklılığın olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için tablonun anlamlılık sütunu incelendiğinde ise, yönetici statüsünde olanların daha çok demokratik katılımcı yönetim tarzını tercih ettiği ve yönetici yardımcılarının ise serbesti tanıyan yönetim tarzını tercih ettikleri görülmektedir. Bu durumda yönetici statüsünde bulunan kadın yöneticilerin daha fazla hukuki yetkilere sahip olmasının verdiği rahatlıkla yönetim tarzında demokratikleşmeye müsaade ettiği ve yönetici yardımcılarının ise yöneticiler kadar yaptırım gücüne sahip olmadıklarından serbesti tanıyan bir yönetim tarzını tercih ettiklerini söyleyebiliriz.

Tablo 9

Eğitim Durumu Değişkeninin Yönetim Tarzına Etkisi

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Anlamlılık Düzeyi
Demokratik Katılımcı Yönetim Tarzı	Between Groups	0,495	2,000	0,248	0,696	0,592	P > 0,05 Anlamlı değil
	Within Groups	80,730	195,000	0,414			
	Total	81,225	197,000				
Otokratik Yönetim Tarzı	Between Groups	10,141	2,000	5,070	5,736	0,004	(**) P<0,05 ANLAMLI
	Within Groups	172,369	195,000	0,884			
	Total	182,510	197,000				
Tam Serbest Tanıyan Yönetim Tarzı	Between Groups	6,554	2,000	3,277	4,650	0,021	(**) P<0,05 ANLAMLI
	Within Groups	123,429	195,000	0,633			
	Total	129,982	197,000				

Eğitim durumu değişkeninin kadın okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde tercih ettikleri yönetim tarzlarına etki edip etmediğinin tespiti için yapılan ANOVA analizi sonucunda “Demokratik Katılımcı” Yönetim Tarzında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, “Otokratik” ve “Tam Serbest Tanıyan” Yönetim Tarzının anlamlı farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Yapılan Tukey testi sonucunda ise farklılığın yerinde olduğu, lisansüstü eğitim alanların Tam Serbest Tanıyan Yönetim Tarzını tercih ettikleri ve buna karşın lisans mezunlarının otokratik Yönetim Tarzını tercih ettikleri görülmüştür. Eğitim düzeyi yükseldikçe, astlara güven ve bu bağlamda bir rahatlama dolayısıyla yönetim tarzında tam serbestinin tercih edildiğini söyleyebiliriz.

Tablo 10.

Hizmet içi Eğitim Değişkeninin Yönetim Tarzına Etkisi

İFADELER	Hizmet içi Eğitim	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	p	Anlamlılık Düzeyi
Demokratik Katılımcı Yönetim Tarzı	Evet	79,000	4,114	0,679	0,076	-1,923	0,056	(**) $P < 0,05$ ANLAMLI
	Hayır	119,000	4,286	0,570	0,052	-1,856		
Otokratik Yönetim Tarzı	Evet	78,900	1,945	0,935	0,105	0,596	0,998	P > 0,05 Anlamlı değil
	Hayır	119,000	1,864	0,918	0,084	0,590		
Tam Serbest Taniyan Yönetim Tarzı	Evet	79,000	1,544	1,174	0,132	2,421	0,016	(**) $P < 0,05$ ANLAMLI
	Hayır	119,000	1,210	0,769	0,070	2,232		

Kadın okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim alıp almamalarının yönetim süreçlerinde tercih ettikleri yönetim tarzlarına etki edip etmediğinin tespiti için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda “Otokratik” yönetim tarzına ilişkin $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanmazken “Demokratik” ve “Tam Serbest Taniyan” yönetim tarzına ilişkin manidar bir farklılığın olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için tablonun anlamlılık sütunu incelendiğinde ise, hizmet içi eğitim almayanların demokratik katılımcı yönetim tarzını tercih ettikleri ve buna karşın hizmet içi eğitim alanların tam serbest taniyan yönetim tarzını tercih ettikleri görülmektedir. Hizmet içi eğitim alanların eğitim değişkeninde olduğu gibi, astlara güven ve bu bağlamda bir rahatlama dolayısıyla yönetim tarzında tam serbestinin tercih edildiğini, hizmet içi eğitim almayanların ise, astlarına danışarak ve katılımlarını sağlayarak okul yönetimini devam ettirdiklerini söyleyebiliriz.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma, kadın okul yöneticilerinin sahip oldukları demografik özelliklerin yönetim süreçlerinde tercih ettikleri yönetim tarzına ele alınarak incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde kadın yöneticilerin sırası ile demokratik katılımcı yönetim tarzı, otokratik yönetim tarzını ve serbest bırakıcı yönetim tarzını tercih ettikleri görülmüştür. Kadın okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde tercih ettikleri yönetim tarzlarına, sahip oldukları sosyo-demografik faktörlerin etkisine ilişkin bulgular incelendiğinde, yaş değişkeninin kadın okul yöneticilerinin yönetim tarzına bir etki etmediği, bekâr olanların demokratik katılımcı yönetim tarzını evli olanların ise otokratik yönetim tarzını tercih ettikleri görülmüştür.

Okul kademesi bakımından incelendiğinde, ilkokullarda görevli kadın yöneticilerin otokratik yönetim tarzı sergilediği, ortaokul kademesinde görevli olanların demokratik katılımcı yönetim tarzını tercih ettiği ve lise kademesinde görevli olan-

ların ise tam serbest tanıyan yönetim tarzını tercih ettikleri görülmüştür. Kadın okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemlerine göre değerlendirme yapıldığında, 16 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip olanların daha çok otokratik yönetim tarzını tercih ettikleri ve buna karşın 5 yıl ve aşağısında yöneticilik kıdemine sahip olan kadın yöneticilerin ise tam serbest tanıyan yönetim tarzı sergiledikleri ve yöneticilik kıdemi arttıkça yönetim tarzında otokratikleşmenin yaşandığı görülmüştür. Mesleki kıdem açısından da aynı durumun söz konusu olduğu ve meslek yılı azaldıkça yönetim tarzında serbesti tanımanın yaşandığı tespit edilmiştir.

Kadın okul yöneticilerinin statü durumları dikkate alınarak yönetim tarzları incelendiğinde, yönetici statüsünde olanların daha çok demokratik katılımcı yönetim tarzını tercih ettiği ve yönetici yardımcılarının ise serbest tanıyan yönetim tarzını tercih ettikleri görülmüştür. Eğitim durumları dikkate alarak incelendiğinde lisansüstü eğitim alanların tam serbest tanıyan yönetim tarzını tercih ettikleri ve buna karşın lisans mezunlarının otokratik yönetim tarzını tercih ettikleri tespit edilmiştir. Kadın okul yöneticilerinin okul yönetimi konusunda hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre değerlendirme yapıldığında ise hizmet içi eğitim almayanların demokratik katılımcı yönetim tarzını tercih ettikleri ve buna karşın hizmet içi eğitim alanların tam serbest tanıyan yönetim tarzını tercih ettikleri sonucuna varılmıştır.

Kaynakça

AKAT, İ., (1984), *İşletme Yönetimi*, Beta Yayınevi, İstanbul.

BARUTÇUGİL, İ., (2002); *Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi*, Kariyer Yayıncılık, İstanbul.

BATMAZ M., (2012), “Yöneticilerin Yönetim Tarzlarının Çalışanların İş Doyumlarına Etkileri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara,

BENLİGİRAY, S., (2005), *Büro Yönetimi*, 9. Basım, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

BURSALIOĞLU, Z., (1978) *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*, Anadolu Üniversitesi EBF Yayınları No: 71, A.Ü. Basımevi, Ankara.

BURSALIOĞLU, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (11. Basım) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

BULUÇ, B., (1998), “Bilgi Çağı ve Örgütsel Liderlik (Organizational Leadership and Information Era)”, *Yeni Türkiye Dergisi*, C. 4, S. 20, s. 1205-1213.

CAN, H., GÜNEY S., (2007), *Genel İşletme*, Arıkan Basımevi, Ankara.

CELEP, C.(2004) *Eğitim Örgütlerinde Dönüşümsel Önderlik*, Ankara: Anı Yayıncılık

ÇELİK, V. (2007). *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi*. (2.baskı). Ankara: Pegem A

Yayınevi

DOĞAN, S., (2001), *Vizyona Dayalı Liderlik*, Philip & Richard's İnsan ve İş Kaynakları Danışmanlığı Yayını, Seçil Ofset, İstanbul.

ERGUN, T., (1991) *Türk Kamu Yönetiminde Önderlik Davranışı*, TODAİE Yayını No:222, Ankara.

GÜNEY, S., (1997), "Yönetici ve Yönetilen Açısından Disiplin ve Moral", 21. Yüzyıl'da Liderlik Sempozyumu, 5-6 Haziran 1997, Bildiriler Kitabı, DHO Matbaası, İstanbul.

KARASAR, N., (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KARAKAŞ A. (2010), *Kadın ve Erkek Yöneticilerin Liderlik Davranışları Arasındaki Farklılıkların Analizi: Sağlık Sektörü'nde Bir Uygulama*, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı, İstanbul

MOIDEN, N., (2002), "Evolution of Leadership in Nursing", Nursing Management, C. 9, S. 7, s. 20-26.

NARMAN, G. (2006); *Kadının İş Yaşamına Katılımı ve Kadın Yöneticilik Modelleri*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Anakara.

TAYMAZ, H. (2007). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi* (8.Baskı). Ankara: Pegem.

TÜRKMEN, İ., (1994), *Yönetimde Verimlilik*, Milli Produktivite Merkezi Yayınları, Ankara.

YÖRÜK, D., DÜNDAR S., (2011), "Türkiye'deki Yerel Yöneticilerin Benimsedikleri Liderlik Tarzlarına Göre Boyun Eğici Davranışlarının İncelenmesi", *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, C. 25, Sayı: 1.

ZEL, U., (2006), *Kişilik ve Liderlik*, Nobel Yayınları, Ankara.

Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 27.09.2016
Yayın Kabul Tarihi: 10.12.2016

Dil-Davranış İlişkisi Açısından Ortaokul Öğretmenlerinin Olumsuz Söz ve Davranışları *

Negative Words And Behaviours Of Middle-School Teachers From The Aspect Of Language-Behaviour Relationship

Doç. Dr. Mehmet KARA *
Uzm. Öğrt. Funda KUTAY **

Öz :

Araştırmada, dil-davranış ilişkisi açısından ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinde gördüğü olumsuz söz ve davranışlar ele alınmıştır. Bu konu çerçevesinde, ortaokulda ders işleme sürecindeki öğretmen-öğrenci iletişimde, öğretmenlerin olumsuz iletişim unsurlarını söz ve davranış olarak ne ölçüde kullandıkları nicel yöntem kullanılarak betimsel olarak incelenmiştir. İletişimde, dil ve davranış birbirinden ayırmak mümkün değildir. Öğretmen sınıfta konuşarak (iletişim kurarak) sadece bilgileri aktarmakla kalmaz, aynı zamanda bir davranış da (tavır da) sergilemiş olur Öğrenciler sınıf içinde kendilerine öğretmenlerini model almakta ve öğretmenlerinin davranışlarından olumlu ya da olumsuz şekilde etkilenmektedir. Özellikle olumsuz olarak etkilendikleri söz ve davranışlar geleceğe yönelik bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Olumsuz davranışlara sahip olan öğretmenler, öğrenci davranışlarını da olumsuz etkiler. Araştırma; öğretmenlerin kullandığı olumsuz söz ve davranışların neler olduğunu, öğretmenin sahip olduğu olumsuz söz ve davranışlara ilişkin görüşlerde öğretmenler arasında cinsiyet ve branş değişkenleri bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını anket yoluyla

* Bu makale, Gazi Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi anabilim dalında "Dil-Davranış İlişkisi Açısından Öğretmenlerin Olumsuz Söz ve Davranışları" adlı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

** Gazi Ü. Gazi Eğitim F. Türkçe Eğitimi Böl. mehara@gazi. Edu.tr

*** Özel Arı Okulları, Türkçe Öğretmeni fundakutay06@gmail.com

öğrencilerden öğrenmek ve bu görüşlerin öğrenciler arasındaki tutarlılığını belirlemek temeli üzerine kurulmuştur. Yapılan anket sonuçlarında hem erkek hem de kadın öğretmenlerin olumsuz söz ve davranışları tespit edilmiştir. Genel olarak araştırma sonuçlarına baktığımızda öğretmenlerin sınıfta on yedi farklı olumsuz davranış gösterdikleri ve birçok olumsuz söz söyledikleri belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında, bu öğretmen kimliği ile sınıfta bulunanların, sınıflarındaki öğrencilere olumlu bir etki yapmaları mümkün değildir. Bu tip öğretmenler, öğrencileri başarısız, kızgın, benlik saygısı düşük, isyankâr, özgüvensiz kılacağı gibi öğrencide olumsuz benlik algısı geliştirip, öz güven duygularını da zedeleyerek topluma kendilerini gerçekleştirememiş ve başkalarına güvenemeyen bireyler yetiştireceklerdir.

Anahtar Kelimeler: Olumsuz öğretmen davranışları, olumsuz öğretmen sözlere, öğretmen öğrenci iletişimi, eğitimde iletişim

Abstract :

In this research, negative words and behaviors of teachers observed by secondary school students were examined from the aspect of language-behavior relationship. In this respect, it is descriptively analyzed that at what extent teachers use negative communication elements as word and behavior in teacher-student communication at secondary school during the lectures, using quantitative method. In communication, it is not possible to separate language and behavior. Teacher not only transfers information orally (communicating) but also exhibits a behavior (attitude) in the classroom. Particularly negatively affected words and behaviors also bring about some problems for the future. Teachers with negative behaviors affect student behaviors too. The research is based on to find out what the negative words and behaviors used by teachers are, whether or not the negative words and behaviors of teachers have a considerable difference in relation with the variables of gender and branch, and to determine the consistency between the students, by the way of survey. In the results of the surveys, the negative words and behaviors for both male and female teachers were detected. When we check the outputs of the research generally, it was found out that teachers exhibited seventeen different negative behaviors and used many negative words in the classroom. According to the research outputs, it is not possible for those who appear in the classroom with this teacher profile to affect students in a positive way. These kinds of teachers will make students unsuccessful, frustrated, lowered self-esteem, rebellious, diffident and also they will grow individuals who cannot self-realize themselves and do not trust other people, by improving negative personality perception and damaging their self-confidence.

Keywords: TNegative teacher behaviors, negative teacher words, teacher student communication, communication in education

Giriş:

Eğitim öğretim süreci iletişimle paralellik göstermektedir. Bu süreçteki en etkin unsur olan öğretmen ve öğrenci, kaynak ve alıcı rollerini değişmeli olarak sürdürmektedir. Bunlar arasındaki iletişimin kalitesi eğitimin niteliğini etkileyen unsurlardan biridir. Özellikle öğretmenin öğrencilere yönelik hitap, yönlendirme, uyarı vb. durumlarındaki iletişime yönelik ifadelerden öğrenciler yakınmalar yaşamaktadır. Buradan yola çıkılarak öğretmenlerin öğrencilere yönelik olumsuz söz ve davranışlarının tespit edilerek araştırılması gerekir.

Eğitimin en temel öğelerinden biri öğretmendir. Onun yeterliliğinin, öğrenci başarısı üzerinde çok önemli bir etkisi vardır (Ashton ve Webb: 1986). Eğitim biliminin belirlediği öğretmen yeterlilik alanları bu gerçeği ifade etmektedir. Bunlar sadece alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi ile sınırlı değildir. Öğrencilerle iyi iletişim kurmada ve rehberlik yaparak onları yönlendirmede, öğretmenlerin sevimliliği ve lider kişiliğinin etkisi önemlidir. Öğretmenlerin iletişim kurarken söylediği sözler ve yaptığı davranışlar iletişimin en önemli unsurlarını oluşturur.

Kendisinde var olan duygu ve düşünceleri davranış değişikliği oluşturmak amacıyla sınıftaki öğrenciyle paylaşmak isteyen öğretmen, öğrencileriyle karşılıklı bilgi alışverişinde bulunacaktır. O hâlde sınıfta görev yapan öğretmenin esas alması gereken bireyler arası iletişim olacağından yapılacak iletişim tanımında bireyler arası mesaj alışverişinin yansıtılmasının da dikkate alınması amaç olmalıdır.

İletişim (communication) kavramı, Latince “communis” kavramından gelmektedir. Bu kavramın kökeninde de “common” yani “ortak” anlamı vardır. Türkçede kullanıldığı şekliyle de bu ortaklığa işaret edilmektedir. İletişim kelimesindeki “ş” eki de yer aldığı kelimelere ortaklaşma anlamı katmaktadır. Yani iletişimin olması için ortak kabul edilen kavramlara, sembollere ve bunları gönderecek-alacak kişilere ihtiyaç vardır. Bu ortaklık vurgusu, iletişimle ilgili hemen hemen tüm tanımlara yansımıştır. Bu tanımlardan birkaçı şöyledir:

İletişim, gönderici ve alıcı arasında, anlamlardan sonuç çıkarma ve bilgi değişimidir (Gordon 1997: 223). İletişim bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma sürecidir (Dökmen 1995: 19). İletişim, duygu, düşünce ve bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılmasıdır (Baltaş, 1994, s.19). Bu yönüyle iletişim süreci sınıf içindeki öğretme- öğrenme süreci ile paralellik göstermektedir. Davranış değişikliği meydana getirmek üzere fikir, bilgi, tutum, duygu, haber vb. paylaşılması sürecine iletişim denilmektedir (Köknel 1997: 35).

Sınıf içi iletişimde öğretmen, bilgilerin aktarıcısı ve iletişimi başlatan kaynak; öğretmek istediği konu veya kazandırmak istediği davranış, mesaj; bu dersi anlatırken kullandığı metot, yöntem ve araçlar kanal; tüm bu etkinliğin sonucunda bilgi, duygu ve davranış kazandırılacak kişi konumundaki öğrenci de alıcıdır.

Sınıf ortamına iletişim süreci öğeleri açısından bakıldığında, sürecin etkili olabilmesi için iletişimi başlatan kişi olarak öğretmen büyük önem taşımaktadır.

Öğretme öğrenme sürecinde iletişim ortamının; amaçların taraflarca paylaşıldığı, mesajların öğrenci seviyesine göre düzenlendiği, sözlü ve sözsüz iletişim unsurlarından yararlandığı ve davranış kazandırmanın hedeflendiği bir çerçevede düzenlenmesi gerekir. İletişim ortamını düzenleyen kişi olarak öğretmen önemli bir fonksiyona sahiptir (İmre 2000: 3).

Öğretmenin eğitim - öğretim iletişimindeki bu önemini, sahip olduğu iletişim becerileri olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Çünkü sınıf içinde öğretmen, öğrencilerini etkilemek için iletişim kurmaktadır (Ergin ve Birol 2000: 30). Öğretmen iletişim becerilerinde ne kadar başarılıysa o kadar verimli olmaktadır. Öğretmenlerden sadece bilgiyi aktarması değil, öğrencilerinin istenen tutum ve davranışa sahip olabilmesi için onlarla ikna edici iletişim kurması beklenmektedir.

Eğitim, yaşam boyu devam eden ve kişinin ilişki içinde olduğu her çevrede gerçekleşen bir süreçtir. Bu sürecin planlı olarak uygulanan ve insanlarda istendik yönde ve bilinçli davranış değiştirme görevini üstlenen bölümü örgün eğitim sistemidir. Örgün eğitimin topluma veya bireye kazandırdıkları göz ardı edilemez. Ancak, insanların iyi eğitilemediği, onlardan yapmaları beklenen davranışların kazandırılmadığı da ülkemizin içinde bulunduğu durum dikkate alındığında bir gerçektir (Başar 2001: 7).

İletişim, hayatın her alanında olduğu gibi eğitimde de en önemli etkenlerden biridir ve diğer fonksiyonlarının yanında eğitimin ön koşulunu oluşturarak okulda geçen örgün eğitim sürecinin temelini oluşturmaktadır. Sınıf içindeki öğretmen de sosyal ve fiziksel çevresini kasıtlı olarak etkilemek için iletişim kurar (Ergin ve Birol 2000: 24).

Öğretmen sınıf içi iletişimin amaçlara ulaşip ulaşmadığını, yapacağı sözlü veya yazılı değerlendirmede, soru-cevap yöntemiyle elde ederek geri bildirim alacaktır (Şeker 2000 29).

Öğretme-öğrenme sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için öğreten ve öğrenenler arasında çok özel bir ilişkinin kurulması gerekir (Gordon 1999: 3). Yani öğretmen ve öğrenci arasında etkili bir iletişime ihtiyaç duyulur. Burada en büyük pay çoğunlukla kaynak olan öğretmene düşmektedir. Çünkü süreci başlatarak, bu süreçte rehberlik ederek ve aktif rol oynayarak öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaya çalışır. Dolayısıyla öğretmenin etkili iletişim becerilerine sahip olması, öğretme-öğrenme sürecinin başarılı şekilde sürdürülmesini sağlar.

Her ne kadar okul denince akla ilk gelen okuma ve yazma olsa da okuldaki iletişimin temelinde konuşma ve dinleme yatmaktadır. Öğretmenin konuşma ve dinleme becerilerinde etkili olması, bu becerileri başarılı bir şekilde kullanabilmesi öğretme ve öğrenme ortamının da başarılı olmasının yolunu açmaktadır.

Bir öğretmenin sınıf ortamında başarılı olabilmesi için sınıfındaki öğrencilerle iyi bir iletişim kurması gerekir. Bunun yanında öğretmenlerin davranışlarının öğrenci başarısına etkisi de önemlidir. Öğretmenlerde aranan mesleki ve kişisel nitelikler çocuğun okula ve derse yönelik tutumlarını etkiler. Olumsuz kişilik

özelliklerine sahip olan bir öğretmen çocuğun bir dersten ya da okuldan tümüyle uzaklaşmasına ya da akademik yönden başarısız olmasına neden olabilir (Erden 1998: 27).

Öğretmenin bilgi aktarma süreci, öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim-etkileşim olarak da görülebilir. Bu sebeple, öğretmenin iletişim-etkileşim olaylarındaki davranış elemanlarını bilmesi, bunları olumlu yönde kullanması ve geliştirmesi gerekir.

Öğretmenin bilgiyi ve doğruyu kendi tekelinde görmesi tek yönlü iletişime yol açacaktır. Tek yönlü iletişim ise öğrencileri öğretmenler tarafından dolduracak kaplara dönüştürmektedir. Öğretmen, kapları ne kadar iyi doldurursa o kadar iyi öğretmendir. Öğrenciler de doldurmaya ne denli uysalca teslim olursa o kadar iyi öğrencilerdir. Bu yığılmacı ve baskıcı eğitim anlayışıdır (Ergin ve Birol 2000: 34).

Sınıfta eğitsel amaçlara ulaşmak için kullanılan en etkin araç, sözlü ve sözsüz iletişimdir. Öğretmenin bu iletişimde kullandığı dil öğrenci başarısını, düzeyini ve öğrencinin vereceği geri bildirim etkiler ve belirler. Yargılayıcı, suçlayıcı, baskılayıcı dil öğrencinin kendini içe kapamasına, öğretmenle işbirliğini kesmesine neden olur.

Sağlıklı bir iletişim için dikkat edilmesi gereken noktalardan biri de iletişim engellerinden kaçınmaktır. Ne yazık ki bugün kullanılan iletişim dili toplumsal yaşamımızın her alanında olduğu gibi okullarımızda da geleneksel güç ve otorite dilidir. Anlamaktan çok kabul ettirmeye ve bastırmaya yöneliktir.

Susan, sormayan, öğretmenin her söylediğini yapan çocuk akıllıdır, uysaldır, otorite tarafından kabul ve onay görür. Öğrencilerle kurduğumuz iletişimdeki davranış ve dilimiz daha çok bu geleneksel kabul görmüş öğrenciyi yaratmaya yöneliktir.

Öğretmeden kaynaklanan bazı iletişim engelleri vardır. Bu engellerin bazıları öğretmenin sosyal beceri ve öğretim yetersizliğinden kaynaklanan olumsuz davranışlardır. Kaynak olarak öğretmenden kaynaklanan iletişim engelleri;

Öğrencilerini iyi tanımaması,

Alanında yeterli bilgi birikimine sahip olamaması,

Öğrenciler tarafından inanılır, güvenilir ve çekici bulunmaması,

Derse hazırlıksız girmesi,

Mesajlarını öteki öğretim ortamlarına ve gerekli örneklerle yer vermeden bol bol sözcükler kullanarak sürekli anlatıma dayalı biçimde sunmaya kalkışması,

Sözcüklerinin seçerken öğrencilerin geçire geldiği yaşantıları dikkate almayı, anlamların karıştırılmasına ve hatta bazen öğrencilerin hiç duymadıkları sözcükleri de kullanıp hiçbir şeyin algılanmamasına neden olması,

Öğrencilere derse çekecek ve katacak yöntem ve teknikleri kullanmamasıdır (Ergin ve Birol 2000: 80).

Öğretmenin sosyal beceri yetersizliğinden kaynaklanan olumsuz davranışları; öğrencisiyle alay etmesi, öğrencilerini birbirleriyle kıyaslaması, sınıf kurallarını uygularken tutarsız davranması, öğrencileri arasında ayırım yapması, öğrencilerine önem vermemesi, olumlu davranışları ödüllendirmemesi, öğrencilerine karşı kaba davranması, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ardı etmesi, disiplini bozan davranışları genellikle ceza ile kontrol etmeye çalışması, iletişim becerilerinin eksik ya da yetersiz olması, öğrencilerinden kişisel olarak uzak durması ya da onlara soğuk davranması, sadece çalışkan öğrencilerle ilgilenmesi gibi davranışlardır (İlgar 1996: 146).

Öğretmenin öğretimle ilgili beceri yetersizliğinden kaynaklanan ve sınıfta sorun yaşanmasına neden olabilecek olumsuz davranışları ise; ders ve sınıf amaçlarını öğrencilere anlatmada başarısız olma, dersin konusuna tam olarak hâkim olamama, disiplini sağlamadan derse başlama ve disiplinsiz bir ortamda dersi sürdürmeye çalışma, ders için geçirilecek zamanı iyi kullanmama, dersini hep aynı yöntemi kullanarak anlatma, öğrenciler tarafından anlaşılmayan ödevler verme, sınıfın fiziksel düzenini öğretim için uygun hâle getirmeme, öğrencilerini notla korkutma, dersi çok yüksek bir ses tonu ile anlatma, öğrencilerine istenilen davranışlar için model olmama, öğretim yöntemlerini seçerken uyulması gereken ilkelere dikkat etmeme, verilen ev ödevlerini kontrol etmemesidir (Ataman 2000: 177).

Öğretmenden kaynaklanan olumsuz davranışlar şunlardır:

Emir vermek, yönlendirmek: Bu iletiler kişinin duygularının önemsiz olduğu mesajını verir. Kişi diğer kişinin istediğini yapma zorunluluğunu hisseder.

Uyarmak, gözdağı vermek: Bu iletiler de emir verme ve yönlendirmeye benzer ancak kişinin vereceği yanıtın karşılığı olacak tümceleri de içerir. Kişinin isteklerine saygı duyulmadığı mesajını verir. Bu durum kişide öfke ve düşmanlık yaratır.

Ahlak dersi vermek: Bu tür ilişkilerde otoritenin ve zorunlulukların gücü kişiye karşı kullanılır. “Yapmalısın, etmelisin” mesajlarını iletir ve bireyi karşı koymaya zorlar.

Öğüt vermek ve çözüm önerileri getirmek: Kişinin sorunlarını kendi kendisine çözecek yeteneğinin olmadığına inanıldığını gösterir.

Öğretme, nutuk çekme, mantıklı düşünceler önerme: Bu durum sınıf içinde o anda herhangi bir sorun yokken çocuklar tarafından kabul edilebiliyor ancak sorun anında bu durum kabul edilmiyor ve daha fazla çatışmalara neden oluyor. Mantıklı düşünceler önerme çocuğun mantıksız ve bilgisiz olduğuna dair mesaj iletir.

Yargılamak, eleştirmek, suçlamak, aynı düşüncede olmamak: Bu iletiler çocuk üzerinde diğerlerinden daha fazla olumsuz etki yapar. Bu değerlendirmeler çocu-

ğün benlik saygısını düşürür. Çocuklar hakkında yapılan olumsuz değerlendirmeler çocuğun kendisini değersiz, yetersiz görmesine neden olur.

Övmek, aynı düşüncede olmak, olumlu değerlendirmeler yapmak: Genel inanç olarak bu durumun çocuğa zarar vereceği hiç düşünülmez. Çocuğun öz imgesine uymayan değerlendirmelerin yapılması çocukta kızgınlık yaratır. Çocuklar bu iletileri öğretmenin kendilerini yönlendirme ve isteğini yaptırma girişimi için kurnazlık olarak yorumlarlar. “Siz böyle söyleyince sanki ben daha çok mu çalışacağım?” gibi düşünürler. Övgü ise başkalarının yanında yapılıyorsa çocuğu utandırır. Aşırı övgü sonucunda çocuk buna alışır ve övülmeye gereksinim duymaya başlar.

Ad takmak, alay etmek: Çocuğun benlik saygısı üzerinde olumsuz etki yapar.

Yorumlamak, analiz etmek, tanı koymak: Bu durum çocuğun konuşmasını, kendi duygularını ifade etmesini engeller.

Güven vermek, desteklemek, avutmak, duygularını paylaşmak: Öğretmen çocukların duygularını tam olarak anlamadıklarında ortaya çıkar. Böyle bir durumda sorun hiç yokmuş gibi algılanıp avutma eğilimine gidilir. “Üzülme yarın her şey düzelecek, kendini daha iyi hissedeceksin.” gibi mesajların verilmesi çocuğun önemsenmediği hissini verir.

Soru sormak, sınamak, sorgulamak: Çocuk sorgulanıyor hissine kapıldığında bu durum onda güvensizlik ve kuşku oluşturur.

Sözünden dönmek, oyalamak, alay etmek, şakacı davranmak, konuyu sapırtmak: Böyle iletiler yüzünden çocuk anne babasının onunla ilgilenmediğini, duygularına saygı göstermediğini belki de onu dışladığını, dikkate almadığını düşünür. Çocuklar sorunlarını dile getirdiklerinde çok ciddidir. Şaka ve espriyle karşılık vermek onları incitebilir ve itilmişlik, kenara atılmışlık duygusunu verir (Gordon, 1999, s.39).

Olumsuz davranışlara sahip öğretmenler ben üstünüm, kontrol etmeliyim duygusuna sahiptirler. Öğrencilerden itaat beklerler. Öğrencilere acır ve sorumluluğu üstlenirler. Aşırı koruyucudurlar. Kendilerini haklı, öğrencileri haksız görür ve sürekli hata ararlar. Öğrencilerden mükemmellik beklerler.

Her şeyi eksik ve yetersiz bulur ve hatalara karşı hoşgörüsüzdürler. Öğrencilere karşı küçümseyici ve aşağılayıcı tutum ve davranışlar sergilerler. Öğretmenlerin sergiledikleri bu olumsuz davranışlar öğrencilerde isyankârlığı, kuşkuyu ve olumsuz davranışları artırır.

Öğrenci çaba harcamaktan vazgeçer ve intikam peşine düşer. Öğrencilerde kendine acıma, başkalarını sürekli eleştirme, başkalarına güvenmeme, özgüven duygusunda azalma görülür. Öğrenciler davranışlarında gittikçe daha bağımlı hale gelirler (Yeşilyaprak 2005: 55).

Görüldüğü gibi öğretme-öğrenme sürecinde kişilerden ya da öteki ortamlardan kaynaklanan yetersizlikler, eksiklikler ve yokluklar hep istenmeyen davranış

olarak belirlemektedir. Tüm bu yetersizliklere eksikliklere ve yokluklara rağmen sınıfta öğretmende vardır, öğrencide vardır. Sınıftaki bu ikili olası tüm iletişim engellerine rağmen iletişim kurmak zorundadırlar. Öyleyse iletişim engellerinin bilinmesi ve varlığının hissedilmesi, iletişimden vazgeçmek için ya da sorumlu tutulacağımız sağlıklı iletişim için sığınaklarımız değil, daha etkili olabilmek için yaratıcılığımızı harekete geçirecek dürtülerimiz olmalıdır.

Olumsuz davranışlara sahip olan öğretmenler öğrenci davranışlarını da olumsuz etkilerler. Ayrıca olumsuz öğretmen davranışlarının çocukluk, gençlik ve ergenlik dönemlerinde öğrencilerin psikolojik gelişimlerini ve davranışlarını etkileyen önemli etmenlerden olduğu söylenebilir. Öğretmenler sınıf ortamını olumsuz etkileyebileceği gibi, öğrencileri için yanlış bir insan modeli olarak da onların kişiliklerini kendi özellikleri yönünde olumsuz etkilerler.

Araştırmanın Amacı

Öğrenciler sınıf içinde kendilerine öğretmenlerini model almaktadır ve öğretmenlerinin davranışlarından olumlu ya da olumsuz şekilde etkilenmektedir. Özellikle olumsuz olarak etkilendikleri söz ve davranışlar geleceğe yönelik bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu çalışma, öğretmenlerde görülen olumsuz söz ve davranışlar ile sınırlandırılmıştır. Kaynaklar taranırken bulunan olumsuz sözler ve davranışlar genellikle başlıklar altında toplanmıştır.

Bu çalışmanın amacı, olumsuz söz ve davranışlar olarak sıralanan unsurları daha derinlemesine araştırmaktır.

Bu araştırmanın temel amacına paralel olarak şu alt problemlere çözüm aranmıştır:

Ortaokul öğrencilerinin ‘öğretmenin sahip olduğu olumsuz söz ve davranışlara’ ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Ortaokul öğrencilerinin ‘öğretmenin sahip olduğu olumsuz söz ve davranışlara’ ilişkin görüşlerinde: Sınıf, cinsiyet, yaş değişkenleri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

Ortaokulda görevli öğretmenlerin sahip olduğu olumsuz söz ve davranışlarda: Cinsiyet, branş değişkenleri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin, öğretmenlerindeki olumsuz söz ve davranışlarına yönelik görüşlerini tespit etmek amacı ile yapılmış betimsel bir araştırmadır. Araştırma nicel yöntem kullanılarak gerçekleştirilecektir. Nicel kısmında anket yöntemi kullanılacaktır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerde okuyan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara iline bağlı Altındağ ve Yenimahalle ilçelerinin devlet okullarında okuyan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Evren içerisinde yer alan öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle ve ayrıca zaman, ulaşım ve araştırma kolaylığı sağlanabilmesi için araştırma iki örneklem üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmanın örneklemini, araştırmaya gönüllü olarak katılan Ankara ilinin Yenimahalle ve Altındağ ilçesindeki bir ortaokulun 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem, okulun 6, 7 ve 8. kademelerinin her birinden rastgele 3 şube seçilerek oluşturulmuştur. Öğrencilerin cinsiyete ve sınıf mevcutlarına göre dağılımı Tablo 1 ve 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Örneklemi Oluşturan Altındağ İlçesindeki Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyete ve Sınıf Mevcutlarına Göre Dağılımı

Altındağ İlçesindeki Ortaokul		
Değişkenler		F
Cinsiyet	Kız	55
	Erkek	65
	TOPLAM	120
Sınıf mevcudu sayısı	6.sınıf	33
	7.sınıf	55
	8.sınıf	32
	TOPLAM	120

Tablo 2: Örneklemi Oluşturan Yenimahalle İlçesindeki Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyete ve Sınıf Mevcutlarına Göre Dağılımı

Yenimahalle İlçesindeki Ortaokul		
Değişkenler		F
Cinsiyet	Kız	63
	Erkek	43
	TOPLAM	106
Sınıf mevcudu sayısı	6.sınıf	53
	7.sınıf	38
	8.sınıf	15
	TOPLAM	106

Verilerin Toplanması

Araştırmada nicel veriler, Ankara ili Yenimahalle ve Altındağ ilçelerinden seçilen ortaokulların 6, 7 ve 8. öğrencilerinden araştırmaya gönüllü olarak katılan toplam 226 ortaokul öğrencisinden elde edilmiştir. Verilerin toplanması araştırmacı tarafından örneklem olarak seçilen gruplara gidilerek yapılmıştır.

Daha geniş bir örneklem grubuna ulaşmak amacıyla araştırmanın nicel verileri araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu iki boyutlu anket aracılığı ile toplanmıştır. Öğrenci anket formu, iki boyuttan oluşmaktadır. Boyutlardan birinci bölümde öğrencinin kişisel bilgilerine (sınıf, cinsiyet ve yaş), öğretmenin branş ve cinsiyetine, ikinci bölümde ise öğrencilerin öğretmenlerinde gördükleri olumsuz davranış ve sözlere yönelik sorulara yer verilmiştir. Anket ile 226 öğrenciye ulaşılmıştır. Anketin doldurulması, ifadelerin anlaşılması ve süre açısından herhangi bir zorluk yaşanmamıştır.

Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin, dil-davranış ilişkisi açısından öğretmenlerin olumsuz söz ve davranışlarına yönelik görüşlerinin alındığı anketlerin sonucunda elde edilen bulgular tablolarla betimlenmiştir.

Öğrenci anket formu, iki boyuttan oluşmaktadır. Boyutlardan birinci bölümde öğrencinin kişisel bilgilerine (sınıf, cinsiyet ve yaş), öğretmenin branş ve cinsiyetine, ikinci bölümde ise öğrencilerin öğretmenlerinde gördükleri olumsuz davranış ve sözlere yönelik “öğretmenlerinizde gördüğünüz olumsuz davranışlar”, “öğretmenlerinizde gördüğünüz olumsuz sözler” sorularına yer verilmiştir. Bütün verilen cevaplar tek tek gözden geçirilip benzer cevaplar aynı kod altında toplanmıştır. Tüm sorular baştan incelenmiş ve geliştirilen kod listesi kullanılarak kodlanmıştır. Daha sonra kodlanan cevapları kaç kişinin söylediği belirlenmiştir.

Araştırmanın amacı, Altındağ ve Yenimahalle ilçelerinde araştırma yapılan İlköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin dil-davranış ilişkisi açısından öğretmenlerin olumsuz söz ve davranışlarına yönelik görüşlerini betimlemek ve bu görüşlerin öğrencilerin arasındaki tutarlılığını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Alt Problem 1: Ortaokul öğrencilerinin ‘öğretmenin sahip olduğu olumsuz söz ve davranışlara’ ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Alt problem 1’e cevap bulabilmek için ankette sorulan soruların cevapları analiz edildi. Öğrencilerin verdiği cevaplarda, aynı sınıftaki öğrenciler genellikle aynı öğretmenin davranış ve sözlerinden rahatsız oluyor. Yapılan ankette, farklı sınıflara giren aynı öğretmenin olumsuz söz ve davranışlarından öğrencilerin rahatsız

olduğu anlaşılmıştır. Yani öğretmen hangi sınıfa ya da hangi sınıf seviyesine girerse girsin aynı olumsuz sözleri söylüyor ve aynı olumsuz davranışlarda bulunuyor.

Alt Problem 2: Ortaokul öğrencilerinin ‘öğretmenin sahip olduğu olumsuz söz ve davranışlara’ ilişkin görüşlerinde: “Sınıf, cinsiyet, yaş değişkenleri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?”

Sınıf değişkeni incelendiğinde, öğrenciler hangi sınıf seviyesinde olursa olsun öğretmenlerin olumsuz söz ve davranışlarından rahatsız oluyor.

Cinsiyet değişkeni incelendiğinde, öğrencilerde kız veya erkek ayrımı olmadan hepsinin olumsuz söz ve davranışlardan rahatsız olduğu tespit edildi. Anketi uyguladığımız ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yaş aralığı 15-17’dir. 6 ve 7. sınıf seviyelerindeki öğrencilerin (15 ve 16 yaşındaki öğrenciler), öğretmenlerin olumsuz söz ve davranışlardan daha çok rahatsız oldukları görülüyor. 8. sınıf yani 17 yaşındaki öğrenciler bazı olumsuzlukları göz ardı edebiliyor ya da önemsemiyor.

Alt Problem 3: Ortaokulda görevli öğretmenlerin sahip olduğu olumsuz söz ve davranışlarda: “Cinsiyet, branş değişkenleri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?”

Yapılan anket sonuçlarında hem erkek hem de kadın öğretmenlerin olumsuz söz ve davranışları tespit edildi (Tablo 3 ve 4). Genel olarak anket sonuçlarına baktığımızda kadın öğretmenlerin olumsuz davranışlarda, öğrenciye şiddet uygulamak veya dövmekten ziyade ceza verme davranışında buldukları; olumsuz sözleri ise olumsuz davranışlara göre daha çok kullandıkları tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre öğrenciye şiddet uygulama ve öğrenciyi dövme olumsuz davranışlarında daha çok buldukları; aynı zamanda olumsuz sözleri de çok fazla kullandıkları tespit edilmiştir

Tablo 3: *Altındağ ve Yenimahalle İlçelerinden Seçilen Ortaokullardaki Öğrencilere Yapılan Anketteki Kadın Öğretmenlerin Dil-Davranış İlişkisi Açısından Olumsuz Söz ve Davranışları*

Olumsuz Davranışlar	Olumsuz Sözler
Derste masaj yaptırmak	Deli, mal
Sınıfa girince ayakta bekletmek	Biraz aklın olsaydı derse katılırdın
Sırtta vurmakw	Beyninin ufak olduğunu göstermemeye çalış
İtmek	Senin ders çalıştığın belli değil
Ayrımcılık yapmak	Sınıf ahır gibi kokuyor.
Konuyu yetersiz anlatmak	Bizi sürekli diğer sınıflarla kıyaslıyor.
Küçük düşürmek	4 kişiyle ders işliyorum, diğerleriyle işlemiyorum
Bir kişinin yaptığı davranış için tüm sınıfı sorumlu tutmak	Salak, Aptal, Geri zekâlı
Yazı yazarken çok hızlı söylemek	Annen, baban terbiye vermiyor mu?
Ders anlatamamak	Rujum güzel mi?
El kaldırıp vurmak	Saçım güzel mi?
Sürekli bağırarak	Kilo almış mıyım?
Anlaşılmayan konu olduğunda anlatmadan yeni konuya başlamak	
Ceza olarak öğrencileri ayakta bekletmek	
Sürekli tahtaya yazı yazdırmak	
Öğrencilerin kitaplarını sıranın üzerinden atmak	
Öğrencilerin defterlerimizi yere fırlatıp parçalamak	

Tablo 4: Altındağ ve Yenimahalle İlçelerinden Seçilen Ortaokullardaki Öğrencilere Yapılan Anketteki Erkek Öğretmenlerin Dil-Davranış İlişkisi Açısından Olumsuz Söz ve Davranışları

Olumsuz Davranışlar	Olumsuz Sözler
Kalem fırlatmak	Mal, Hayvan
Vurmak	Geri zekâlı
Kulak çekmek	Salak
Kalem ve tahta silgisi fırlatmak	Tembel
Kızlara ayrımcılık yapmak	Kopyacı
Kafaya vurmak	Hayvan herif, it
Geç kalanları ayakta bekletmek ve cetvelle dövmek	Çakal
Derste telefonla konuşmak	Beyinsiz,
Kitapları fırlatmak	Kurt, Serseri
Cetvelle kafaya vurmak	Öküz
Sınıftan atmak	Zibidi, Kazık
Ceza vermek	Şerefsiz, Dingil
Girer girmez herkesi dövmek	Büyüyünce adam öldürürsün.
Sıraya fırlatıp dövmek	Adamı çiy çiy yersiniz.
Sınıfın erkeklerini dövmek ya da ittirmek	Çok kötü espriler yapıyor.
Dövmek	İmansızlar
Sınıfta laf dalışı olduğunda müdahale etmemek	Beyinsizler
Hafif şiddet uygulamak	Ağza alınmayacak küfürler ediyor.
Kafaya kalemle vurmak	Azman, lan
Tekme atmak	Sen kimsin de konuşuyorsun!
Çok bağırarak	Sizden hiçbir şey olmaz
Derste çok soğuk ve durgun, anlattıklarını anlamıyorum.	Allah belanızı versin
Gereğinden fazla kızmak	Nalet
Haksız yere ceza vermek	Akılsızlar
Hemen sinirlenmek	Manyaklar,
	Dinsizler
	Kâfirler
	Mal olsanız bu kadar aptal olmazsınız
	Eşek herifler
	Kâfir misiniz?
	Derse, bize hakaret ederek ve azarlayarak giriyor.

Branş değişkeni incelendiğinde, herhangi bir branşta olumsuz söz ve davranışlar sabit kalmamıştır (Tablo 5). Öğrencilerin farklı farklı branşlardaki öğretmenlerinden olumsuz sözler duydukları ve olumsuz davranışlar gördükleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde farklı sınıflarda olan öğrencilerin aynı branş ve cinsiyetteki öğretmen için aynı olumsuz söz ve davranışları belirttikleri görülmüştür. Buradan da öğretmenin hangi sınıf seviyesine girse girsin aynı olumsuzlukları gösterdiği anlaşılmaktadır. Cinsiyet dağılımına baktığımızda öğrenciler; 10 kadın, 10 erkek öğretmenin olumsuz söz ve davranışlarından rahatsız olmaktadır. Cinsiyet dağılımında anlamlı bir fark olmamakla birlikte sayılar eşittir.

Tablo 5: Altındağ ve Yenimahalle İlçelerinden Seçilen Ortaokullardaki Öğrencilere Yapılan Anketteki Cevaplara Göre Dil-Davranış İlişkisi Açısından Olumsuz Söz ve Davranışları Olan Öğretmenlerin Branş ve Cinsiyetleri

Yenimahalle İlçesindeki Ortaokul		Altındağ İlçesindeki Ortaokul	
Branş	Cinsiyet	Branş	Cinsiyet
Matematik	Kadın	İngilizce	Kadın
Fen ve teknoloji	Erkek	Fen ve teknoloji	Kadın
Resim	Erkek	Matematik	Erkek
Beden eğitimi	Erkek, kadın	Seçmeli matematik	Erkek
Görsel sanatlar	Erkek, kadın	Türkçe	Kadın
İngilizce	Kadın	Müzik	Kadın, erkek
Din kültürü	Erkek	Din kültürü	Kadın
Sosyal bilgiler	Kadın	Beden eğitimi	Erkek
		Teknoloji ve tasarım	Erkek
		Sosyal bilgiler	Erkek

Sonuç

Ortaokullardaki öğrencilere yapılan anketteki erkek ve kadın öğretmenlerin dil-davranış ilişkisi açısından olumsuz söz ve davranışları incelendiğinde, öğretmenlerin sınıfta on yedi farklı olumsuz davranış gösterdikleri belirlenmiştir (Tablo 6). Öğrenciye uygulanan olumsuz davranışların dövmek (cetvelle, sıraya fırlatarak), öğrenciye herhangi bir şey (kalem, kitap, tahta silgisi) fırlatmak, vurmak (elle, cetvelle, kalemler), kızmak, itmek, ceza vermek, kulak çekmek, bağırarak, öğrencilerin eşyalarına zarar vermek (kitaplarını fırlatmak ve parçalamak), tekme atmak, sınıftan atmak, masaj yaptırmak, küçük düşürmek, alay etmek, ayrımcılık yapmak, derste telefonla konuşmak, kulak çekmek şeklinde olduğu görülmüştür.

Öğrenciye kullanılan olumsuz sözler ise “geri zekâlı, mal, hayvan, salak, tembel, kopyacı, hayvan herif, it, çakal, beyinsiz, kurt, serseri, öküz, zibidi, kazık, şerefsiz, dingil, büyüyünce adam öldürürsün, adamı çiy çiy yersiniz, çok kötü espriler yapmak, imansızlar, beyinsizler, ağza alınmayacak küfürler etmek, azman, lan, sizden hiçbir şey olmaz, Allah belanızı versin, nalet, akılsızlar, manyaklar, dinsizler, kâfirler, mal olsanız bu kadar aptal olmazsınız, eşek herifler, kâfir misiniz?, tembeller, deli, biraz aklın olsaydı derse katılırdın, beyninin ufak olduğunu göstermemeye çalış, senin ders çalıştığın belli değil, sınıf ahır gibi kokuyor, 4 kişiyle ders işliyorum, diğerleriyle işlemiyorum, aptal, boş gezenin boş kalfasısın, sizin gibi çocuğum olsa kendimi affetmem, seni turşu ezmesi yaparım, bizim köyde kendi kendine konuşana bir şey derler, tutanak tutarım, disipline gönderirim, sınıfta bırakırım, annen-baban terbiye vermiyor mu?, terbiyesiz, rujum güzel mi?, saçım güzel mi?, kilo almış mıyım?” şeklindedir.

Bu araştırma ile elde edilen bulgulara bakıldığında, öğretmen kimliği ile sınıfta bulunan bu kişilerin sınıflarında öğrencilere olumlu bir etki yapmaları mümkün değildir. Bu tip öğretmenler, öğrencileri başarısız, kızgın, benlik saygısı düşük, is-

yankâr, özgüvensiz kılacağı gibi öğrencide olumsuz benlik algısı geliştirip, öz güven duygularını da zedeleyerek topluma kendilerini gerçekleştirememiş ve başkalarına güvenemeyen insanlar kazandırırılar.

Altındağ ve Yenimahalle İlçelerinden Seçilen Ortaokullardaki Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Dil-Davranış İlişkisi Açısından Olumsuz Davranışları	Altındağ ve Yenimahalle İlçelerinden Seçilen Ortaokullardaki Erkek Öğretmenlerin Dil-Davranış İlişkisi Açısından Olumsuz Söz ve Davranışları	Altındağ ve Yenimahalle İlçelerinden Seçilen Ortaokullardaki Erkek Öğretmenlerin Olumsuz Sözleri	Kadın Öğretmenlerin Olumsuz Sözleri
Erkek Öğretmenlerin Olumsuz Davranışları		Hayvan Mal Geri zekâlı Salak Zibidi Tembel Kopyacı Hayvan herif, it Çakal Kurt Serseri Öküz Kazık Şerefsiz Dingil Büyüyünce adam öldürürsün. Adamı çiy çiy yersiniz. Çok kötü espriler yapmak İmansızlar Beyinsizler Herkesin hakkından kötü şeyler söylemek Ağza alınmayacak küfürler etmek Azman Lan Sen kimsin de konuşuyorsun! Sizden hiçbir şey olmaz Allah belanızı versin Nalet Akılsızlar Manyaklar, Dinsizler Kâfirler Mal olsanız bu kadar aptal olmazsınız Eşek herifler Kâfir misiniz? Hakaret etme	Deli Mal Biraz aklın olsaydı derse katılırdın Beyninin ufak olduğunu göstermemeye çalış Senin ders çalıştığın belli değil Sınıf ahır gibi kokuyor. Bizi sürekli diğer sınıflarla kıyashıyor. 4 kişiyle ders işliyorum, diğerleriyle işlemiyorum Salak Aptal Geri zekâlı Mal Sizden hiçbir şey olmaz. Boş gezenin boş kalfasınız. Sizin gibi çocuğum olsa kendimi affetmem. Seni turşu ezmesi yaparım. Bizim köyde kendi kendine konuşana bir şey derler. 3 ekşi veririm. Tutanak tutarım. Disipline gönderirim. Tembel Sınıfta bırakırım. Serseri Annen, baban terbiye vermiyor mu? Terbiyesiz Rujum güzel mi? Saçım güzel mi? Kilo almış mıyım?
Kalem fırlatmak Vurmak Çok bağırarak Derste çok soğuk ve durgun, anlattıklarını anlamıyorum. Gereğinden fazla kızmak Hemen sinirlenmek Haksız yere ceza vermek Kulak çekmek Kalem ve tahta silgisi fırlatmak Kızlara ayrımcılık yapmak Kafaya vurmak Geç kalanları ayakta bekletmek ve cetvelle dövmek Derste telefonla konuşmak Kitapları fırlatmak Cetvelle kafaya vurmak Sınıftan atmak Ceza vermek Girer girmez herkesi dövmek Sıraya fırlatıp dövmek Sınıfın erkeklerini dövmek ya da ittirmek Dövmek Sınıfta laf dalaşı olduğunda müdahale etmemek Hafif şiddet uygulamak Kafaya kaleme vurmak Tekme atmak	Kadın Öğretmenlerin Olumsuz Davranışları		
	Derste masaj yaptırmak Ayrımcılık yapmak Sınıfa girince ayakta bekletmek Sırta vurmak İtmek Konuyu yetersiz anlatmak Küçük düşürmek Bir kişinin yaptığı davranış için tüm sınıfı sorumlu tutmak Yazı yazarken çok hızlı söylemek Ders anlatamamak Sürekli bağırarak Anlaşılmayan konu olduğunda anlatmadan yeni konuya başlamak Ceza olarak öğrencileri ayakta bekletmek Sürekli tahtaya yazı yazdırmak Öğrencilerin kitaplarını sıranın üzerinden atmak Öğrencilerin defterlerimizi yere fırlatıp parçalamak El kaldırıp vurmak		

Tablo 6: Altındağ ve Yenimahalle İlçelerinden Seçilen Ortaokullardaki Öğrencilere Yapılan Anketteki Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Dil-Davranış İlişkisi Açısından Olumsuz Söz ve Davranışları

Öneriler

Öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve beklentilerini dikkate alarak farklı öğretim yöntemlerini kullanması beklenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin yeni mesleki gelişmelerden haberdar olması ve kendini geliştirmesi gerekmektedir.

Çağdaş eğitimde etkili öğretmenliğin yeri ve önemi çok büyüktür. Bu önemin ilgili herkesin farkında olması ve öğretmen yetiştiren fakültelere öğrenci seçiminden yetiştirilmesine kadar gerekli titizliği göstermeleri son derece önemlidir. Sınıf içinde, öğrencilere karşı olumsuz söz ve davranışların giderilmesi için öğretmenlere uzman kişiler tarafından detaylı ve uygulamalı hizmet içi eğitim seminerleri verilmelidir.

Eğitimin canlı ancak daha sorgulayıcı ve dirençli öğrencileri ortaöğretim öğrencileridir. Bu öğrenciler genellikle 15-18 yaş grubunu oluştururlar. Hem bedensel hem de psikolojik olarak ergenlik dönemindedirler. Öğretmenlerin olumsuz söz ve davranışları öğrenci başarısı ve sınıf disiplini üzerine etki edebilir. Bu nedenle öğretmenler (eğitmciler) mesleğe başladıkları ilk günden emekli oluncaya kadar davranışlarına eleştirel bir gözle bakmalıdırlar.

İnsanın yetiştirilmesinde en önemli kişi öğretmendir. Eğitim sisteminin başarısı nitelikli olarak yetişmiş öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenler, eğitim durumlarının düzenlenmesinden ve yürütülmesinden birinci derecede sorumlu kişilerdir. Nitelikli öğretmenlerin genel kültürü, alan bilgisi ve pedagojik donanımı üst seviyede olmalıdır. Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin, gelişim ve öğrenme psikolojisi konularını, alan bilgisi kadar çok iyi bilip uygulaması, öğrencilere empati ile yaklaşma becerilerine sahip olmaları gerekir.

Çalışmaya katılan öğrenci gruplarına göre öğretmen davranışları anlamlı fark oluşturmuştur. Öğretmen davranışlarının öğrencilerin bütün eğitim süreci boyunca önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin okulda baskı ve zorlamaya dayanmayan bir otorite kurmaları onlara duyulan güvene bağlıdır. Sınıf içi iletişimin en gerekli unsurları arasında güven vardır. Öğretmenlerin, öğrencilerin kendilerine güven duymalarını sağlayacak bir tutum ve davranış içinde olmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin, öğrencilerini kişilik, öğrenme şekilleri, ilgi, bilgi ve beceri düzeyleri açısından tanımayaya yönelik faaliyetler yapması gerekmektedir.

Kaynaklar

AKDAĞ, M. ve GÜNEŞ, H. (2003), “Öğretmen Rolünün Yaratıcı Bir Sınıf Ortamı Oluşturmasında Önemi”, Milli Eğitim Dergisi, S. 159.

ALİ, G. ve ERCAN, T. (2011), “Sevilen Sevilmeyen Öğretmen Davranışlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi”, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1), 261-276.

ASHTON, P.T. & WEBB, R.B. (1986). Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement, New York, Longman USA.

ATAMAN, A. (2000), Sınıf İçinde Karşılaşılan Davranış Problemleri Ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler, Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, Ankara: Nobel Yayınları.

BALTAŞ, Z. ve BALTAŞ, A. (1994), Bedenin Dili, İstanbul: Remzi Yayınları.

BANGİR, G. A. (2003), “Mesleki Kıdemlerine Göre Sınıf İçi İletişimi Kolaylaştırıcı Engelleyici Öğretmen Davranışları Ve Öğrenci Öğretmen Önerileri”, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Mesleki Eğitim Dergisi, 4(2), 15-32.

BAŞAR, H. (2001), Sınıf Yönetimi, Ankara: Pegem Yayınları.

BULDUK, S. ve OKTAR, İ. (1999), “Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Davranışlarının Değerlendirilmesi”, Milli Eğitim Dergisi, S. 142.

ÇOBAN, A. (1998), “21. Yüzyıla Girerken Öğretmen Eğitiminin Boyutları”, Milli Eğitim Dergisi, S. 137.

DENİZ, K. (2015), “Türkçe Öğretmen Adaylarının Etkili İletişim Dersine Yönelik Beklentileri”, Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3(2), 63-80.

DİLEKMEN, M. (2001), “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Davranışları”, Çağdaş Eğitim Dergisi, 276, 31-36

DÖKMEN, Ü. (1995), İletişim Çatışmaları ve Empati, İstanbul: Sistem Yayınları.

DUMAN, T., GELİŞLİ, Y. ve ÇETİN, Ş. (2004), “Ortaöğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerin Sınıfta Disiplin Sağlamaya İlişkin Görüşleri”, Gazi Ü. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(2).

ERDEN, M. (1998), Öğretmenlik Mesleğine Giriş, İstanbul: Alkım Yayınları.

ERGİN, A. ve BİROL, C. (2000), Eğitimde İletişim, Ankara: Anı Yayınları.

GORDON, J. (1997), Organizational Behavioral, Boston: Allyn and Bacon, Inc.

GORDON, T.(1999), Etkili Öğretmenlik Eğitimi, (Çeviren: E. Aksay). İstanbul: Sistem Yayınları.

GÖZÜTOK, F. D. (1993a), “Disiplin Sağlamada Öğretmen Davranışları”, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 25, 703-711.

GÖZÜTOK, F. D. (1993b), Okulda Dayak, Ankara: 72 Ofset Yayınları.

İLGAR, L. (1996), Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi, İstanbul: Beta Yayınları.

İMRE, Ü. (2000), Sınıf Öğretmenlerinin İletişimsel Etkililikleri, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Ankara.

KÖKNEL, Ö. (1997), İnsanı Anlamak, İstanbul: Altın Yayınları.

ŞAHİN, A. E. (2009), Meslek ve Öğretmenlik, Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Anı Yayınları.

ŞEKER, A. (2000), Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri İle Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.

YEŞİLMEN, N. (1983), Sınıf İçi Sözlü Öğretimin Etkileşim Analizi Yöntemiyle Değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

YEŞİLYAPRAK, B. (2005), Eğitimde Rehberlik Hizmetleri, Ankara: Nobel Yayınları.

Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 22.05.2016
Yayın Kabul Tarihi: 10.12.2016

Kalıp Yapıların Kullanımı: Nasreddin Hoca Fıkraları

The use of Fixed Phrases: Nasreddin Hodja Anecdotes

Doç. Dr. Selma ELYILDIRIM *

Öz :

Sözlü ve yazılı iletişimde yoğun bir şekilde kullanılan kalıp yapılar için sunulan tanımlar serbest birleşimlerden deyim ve donmuş sözcük birliktelikleri yapılarına kadar uzanan geniş bir alanı kapsamaktadır. Bu sözcük birleşimlerinin oluşumunda kültürün payı yadsınamaz. Bu bağlamda Türk kültürünün önemli kaynaklarından biri olan Nasreddin Hoca fıkralarının katkısı büyüktür. Bu noktadan hareketle, bu çalışmada Nasreddin Hoca fıkralarında eşdizimlilik, deyim ve deyiş gibi kalıp sözcük yapılarının kullanımı incelenmektedir. Fıkralarda gülmecenin oluşumunda bu yapılarla oluşturulan sözcük oyunlarının gönderme yapılan anlam açısından oynadığı rol ele alınmaktadır.

Çalışmanın girişinde mizahın tanımı ve oluşturucu öğeleri üzerinde durulmaktadır. İkinci bölüm dil oyunlarının mizah içindeki yerini açıklarken üçüncü bölüm kalıp sözcük yapılarını ele almaktadır. Dördüncü bölüm birkaç örnekle bu yapıların Nasreddin Hoca fıkralarında kullanımını incelemektedir. Son olarak kısaca çalışmanın sonuçları sunulmaktadır.

Anahtar sözcükler: Kalıp yapılar, eşdizimlilikler, donmuş ifadeler, sözcük oyunları

* Gazi Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatı Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, selyildirim@gazi.edu.tr.

Abstract :

Definitions presented for fixed phrases, which are used extensively in verbal and written communication, cover a wide area ranging from free combinations to idioms and frozen word combinations. The share of culture in the formation of these word combinations cannot be denied. In this context, the contributions of Nasreddin Hodja anecdotes forming one of the important sources of Turkish culture, are great. From this point of view, in this study, the use of the fixed word forms such as collocations, idioms and sayings is examined in Nasreddin Hodja's anecdotes. The role of word plays formed by these structures is tackled as regards the meaning they refer to in the formation of humour.

At the beginning of the article, the definition of humor and its components are emphasized. As the second section explains the place of language plays in humor, the third one deals with the forms of fixed phrases. The fourth section examines the use of these constructions in Nasreddin Hodja anecdotes with a few examples. Finally, the results of the study are briefly presented.

Keywords: Fized phrases, collocations, frozen word combinations, word plays

1. Giriş

Mizah sözcüğü Türk Dil Kurumu'nun yayınladığı Türkçe sözlükte 'gülmece' Ross'un (1998:1) konuyla ilgili çalışmasında ise 'bir kişiyi güldüren veya gülümseten şey' olarak tanımlanır. Araştırmacı bazen insanların, komik yahut gülünç olduğu halde bazı şeylere gülmediğini ama bazılarının komik ya da gülünç bulmadığı şeylere ise güldüğüne dikkat çeker. Aynı konuya vurgu yapan bir başka kişi Blake (2007)'dir. Aslında, bu uyarılar insanların komik olana verdiği tepkinin önemli olduğunu, ancak, bu tepkinin sadece gülme veya gülümsetmekle ölçülmesinin yanıltıcı olacağını göstermesi bakımından dikkate değerdir çünkü mizah yüzeyde söylenenin ötesinde anlamlara gönderme yaparak güldürmenin ötesinde düşündürmelidir.

Komiklik ve gülmeceyle özdeşleştirilen mizahı oluşturan ögeler incelendiğinde öncelikle *sözlü* ve *sözsüz mizah* diye mizahın ikiye ayrılması gerektiği göze çarpar. Sözsüz mizah, insanları güldüren ya da düşündüren şeylerden, sessiz sinemada olduğu gibi hızla ya da yanlış bir hareket sonucunda kişinin ayağının kayıp düşmesi, kazara birine atılan tokat, vb. veya sirk ve kabare gösterilerinde olduğu gibi kasıtlı meydana gelen türlü kazalar ve kaba güldürü ögeleri içeren fiziksel eylemlerden oluşur. Sözlü mizah ise olaylar ve durumlarla ilgili tekrarlar, bazı gerçeklerin açığa çıkması, saçmalıkların keşfedilmesine dayanan mantık kullanımı ve yergi, dokundurma ve imalar, üstü kapalı alay gibi bileşenlerden oluşan nükteli ve komik dil kullanımları yoluyla gerçekleştirilir. Mizahın türlerinin dışında bir de oluşturucu ögeleri vardır.

Mizahı oluşturan öğeler pek çok araştırmacının ilgisini çekmiş ve konu hakkında çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Mizahın ilkelerini belirlemeye çalışan Blake (2007:3-4) en önemli özelliklerin bir 'kurmaca' ve 'can alıcı nokta'nın bulunması olduğunu belirtir. Örnek olarak ta, 'Kocam ve ben boşandık dinsel farklılıklardan dolayı. O Tanrı olduğunu düşündü bense olmadığını' alıntısını verir.' Burada ilk cümle arka plan bilgisini verirken anahtar sözcük öbeği 'dinsel farklılık' ifadesidir. Bu ifadeden sonra okuyucu Katolik, Yahudi, Protestan gibi bir dinsel inancın belirtileceğini umarken can alıcı noktayı 'Tanrı' sözcüğü oluşturur.

Kurmaca ve can alıcı nokta ayrı cümlelerde olabileceği gibi, bir sonraki örnekte görüldüğü üzere, aynı cümle içinde de yer alabilir (Blake, 2007:4): Hem 'iyileşmek' hem de 'yeniden kaplamak' anlamlarına gönderme yapan 'recover' sözcüğünün can alıcı noktayı 'döşemeci'nin ise kurmacayı oluşturduğu 'yaralı döşemeci tamamen yeniden kaplandı' anlamına gönderme yapan ama 'yaralı döşemeci tamamen iyileşti' şeklinde de anlamlandırılabilir 'Injured upholstery worker fully recovered' cümlesinde nükte kaplama anlamının ön plana çıkarılmasıyla oluşturulur. Bu tür bir cümlenin gönderme yaptığı anlamın belirlenmesinde bağlamın önemli bir rol oynadığının da vurgulanması gerekir.

2. Mizahta Dil Oyunlarının Yeri

Sözlü mizahta nükteyi oluşturmak için kullanılan çeşitli dil oyunları söz konusudur. Sözcüklerin aynı veya benzer söyleyişe sahip olma ve birden fazla anlama gönderme yapma özelliklerinden yararlanma da bunlardan biridir. Buna göre, 'Müziği duymuş nereye koşuyorsun böyle?' 'Bara' karşılıklı konuşmasında 'bar' sözcüğü eşesli iki sözcüğe 'halkoyunu' ve 'bir şeyler içilen yer' anlamlarında kullanılır. Sözcüğün bu anlamlarından dolayı sözcük oyunu yapılmıştır.

Sözlü iletişimde espriyi oluşturan etmenlerden biri de dilbilgisel bulanıklıktır. Sözcükleri anlamlandırmada birlikte buldukları sözcüklerle kurdukları yapısal bağın önemi büyüktür. Kimi zaman bu oluşturulan yapısal bağın bizzat kendisi anlam bulanıklığına ve belirtilenin ötesinde anlamlara gönderme yapabilir. Yine, Blake'in (2007:7) verdiği aşağıda sunulan örneğe göre 'kirli erkek çocuklar' sözcük öbeğinde kirli hem somut anlamda kire hem de soyut anlamda kirli işlere bulaşmış kişilere gönderme yapmaktadır:

A: Erkek çocukların temizlenmesini (yıkınmasını) sağlamak zordur.

B: Oh, bilmiyorum. Etrafta çok kirli erkek çocuk var.

Bir başka nükteli dil kullanım yapısı ise aktarmadır. Cümlelerde sözcüklerin ya da sözcük içinde seslerin yeri değiştirilerek yapılabilir. Farklı türlerdeki bu aktarmaların kaynağı iyi bilinen bir deyiş ya da ifadedir. Örneğin, 'Bir davranış bilimci sıçanlardan alışkanlıkları çekip çıkaran biridir' cümlesi aslında sihirbazların 'şapkadan tavşan çekip çıkarma' gösterilerine gönderme yapacak şekilde oluşturulmuş bir aktarmadır (Blake, 2007:9).

İnsanlar temsil ettikleri sosyoekonomik seviyeye göre farklı dil kullanımlarına sahip olduğu gibi aynı dilin iletişime girilen ortama göre farklı kullanılması gerektiğine dair bilgiye de sahiptir. Bu yüzden de arkadaş ortamı ile iş çevresinde kullanılan dil aynı değildir. Ayrıca, kişiler arasında geldikleri bölgeye göre lehçesel farklılıklar bulunmaktadır. Bütün bu farklılıklar ise gülmece oluştururken kullanılabilir. Blake (2007:9) bunu 'karma biçem' olarak adlandırmaktadır. Genellikle alt sosyoekonomik katmanlardaki kişilerin üst katmanlardaki gibi görünme çabası içinde olup gösteriş için yaptığı dil kullanım yanlışlarına dayanan bu tür gülmece ögeleri için bu araştırmacının verdiği örneklerden biri şöyledir:

A: Babam Londra Senfoni orkestrasının kondüktörüdür (orkestra şefi).

B: Benim babamda kondüktördür.

A: Oh, kondüktörlüğünü nerede yapıyor?

B: Hammersmith otobüsünde.

Yukarıda verilen karşılıklı konuşmada İngilizce 'conductor' sözcüğünün gönderme yaptığı 'orkestra şefi' ve 'otobüs kondüktörü' anlamlarının etkinleştirilmesi görülmektedir. İlk konuşmacının kullandığı anlamın farkında olmayan B konuşmacısı sözcüğün diğer anlamından yola çıkarak mizahı oluşturmaktadır. Bu tür dil kullanımlarına özellikle ayakta yapılan gösteriler, skeç ve kabarelerde rastlanmaktadır.

Sözcük oyunları ve anlam bulanıklığının gülmece oluşturmada kullanıldığı daha önce bahsedilmişti. Ancak, bu tür özel dil kullanımların dışında da bir cümle için birden fazla yorum oluşturmak olasıdır. Bunlar için verilen örnek ise ilaç prospektüslerinde yer alan cümlelerden gelmektedir (Blake, 2007:12): 'Her yemekten sonra bir hap alın. Çocuklardan uzak tutun.' (Take one pill after each meal. Keep away from children.) Bu cümlelerde ayrıntılı açıklama yer almadığı için verilmek istenen ileti açık değildir.

Sözlü mizahta kurulan cümlelerle dinleyen ya da okuyan bir yöne yönlendirilip belli bir sonuç beklentisi içine sokulurken tam aksi veya hiç umulmadık bir şeyin söylenmesi sayesinde de gülmece oluşturulabilir. Burada çok anlamlılık, eşseslilik ya da anlam bulanıklığından ziyade beklentilerin karşılanmamasından dolayı mizahî bir durum söz konusudur. Örneğin, 'Başkan dost ülkelere bir tur için bugün ayrılacak. Yarın dönmesi bekleniyor.' cümlelerinde ilk cümle çoğul kullanılan 'dost ülkelere' sözcük grubundan dolayı beklenti uzun bir tura çıkması olarak kurgulanırken arkasından gelen cümle beklentiyi alt üst etmekte ve iletinin mizahî yönünü oluşturmaktadır (Blake, 2007: 13).

Mizahı oluşturan ögelerin ortaya çıkmasında yardımcı olan etmenlerden biri de görünüşte birbirinden farklı olaylar ve varlıklar arasında alışılmadık dışında akılcı bir bağlantı kurabilmektir. Bu ise dil oyunlarının yanı sıra can alıcı nokta olarak gönderme yapılan bileşenleri belirlemeyi gerektirir. Blake'in (2007:14) bunu örneklemek için sunduğu bir karikatür yorumu şu şekildedir. Bir mağara adamı

bir mağaranın duvarına bir yılan resmi çizirken arkasında duran bir çocuk adamın başına taş fırlatmakta ve 'Şimdi bir at çiz' demektedir. Karikatürün altında bu durum için ilk uzaktan kumanda yorumu yapılmaktadır. Birbirinden farklı iki şeyin akıllı bir şekilde özdeşleştirilmesiyle de gülmece ögesi oluşturulmaktadır.

Gereksiz tekrarlar ve mantık dışı ifadelerin cümlelerde yer alması gülmeceyi oluşturabilmektedir. Özellikle spor yorumlarında ya da radyo, televizyon programı yorumlarında karşılaşılan bu tür dil kullanımları yersiz kabul edilmekte ve cümlelerde kullanıldığında gülmece için zemin hazırlamaktadır. Bu tür kullanımlara örnekler 'en iyisinde mükemmel', 'takma peruk', 'gelecek hala gelmesi gerek', vb. dir (Blake, 2007:15).

Son olarak, mizahı oluşturan öğelerden yergi, parodi, üstü kapalı alay ve iğneleme dinleyen veya okuyandan belli bir entelektüel bilgi birikimi ister. Bundan dolayı da diğer sözcük oyunlarına göre daha üst düzeyde yer alırlar. Diğer mizah oluşturan öğelerden bir farkı da kısa öykü, roman, tiyatro, vb. daha uzun yapıtlarda kullanılıyor olmalarıdır. Genellikle hükümetler, politikacılar, üst sınıf ve sosyete veya aristokrasiye yöneltilen yergi gösteriş, ikiyüzlülük, görünüşün aldatıcı olabileceği gibi konular üzerine odaklanırken anlatı ya da konuşmayı abartmakta, hatta çarpıtmaktadır. Yerginin kullanımına Jay Leno'nun The Tonight Show (Gece Şovu) adlı programında Amerika Birleşik Devletlerinin Irak'ı işgalinden sonra yaptığı abartılı bir yorum örnek verilebilir (Blake, 2007:17):

Şu anda yetkililerin kayırma için rüşvet aldığı, akrabalarına iş verdiği, müteahhitlerden masa altından para aldığına dair Bağdat'tan havadisler var. Bu ne demek biliyorsunuz? Savaş bir haftadan daha az bir süredir sürmekte ve hâlihazırda Amerikan-tarzı bir demokrasileri var.

Yerginin bir türü olan parodi ise yazından sinemaya, dini metinlerden opera ya herhangi bir sanat türünde geçen sanatsal ifade veya kullanımların alaylı bir yansıması olarak görülür. Parodinin asilla paralellik göstermesi gereklidir, böylece okuyucu veya dinleyici asıl ile parodi arasındaki uyumsuzlukları ve değişiklikleri belirleyebilecektir. Bu türe birçok edebi yapıtta, tiyatro eserinde, sinema, dizi, vb. rastlanabilir. Zaman zaman televizyon programlarında yapılan açıklamalar üzerine giydirilen açıklama yapıları da parodi türüne dâhil edilmektedir (Blake, 2007:17-18).

Muckee (1980:19-20, Warner 2011:63'de geçen) tarafından 'birşeyi gerçekten onu söylemeden söyleme sanatı' şeklinde tanımlanan ince alay mizahta sıkça kullanılan bir yöntem olarak karşılaşılrken Blake (2007:18) bu durumu 'bir karakterin, bir öykü ve/ya yazar ve seyircide bir başka karaktere aşık olan bir şeyin farkında olmama'sı diye açıklar. Aslında, alayda söylenenin tersinin kastedilmesi söz konusudur. Bir başka deyişle, söylenenin ötesine gidilmesi gereklidir. Örneğin, banka soymakla suçlanan kişiye hakim suçsuz bulunup serbest bırakıldığını söylediğinde verdiği yanıt, 'Bu parayı alıkoyabileceğim anlamına mı geliyor?' ince alayın nasıl işlediğini göstermektedir (Blake, 2007:19).

3. Kalıp sözcük yapıları

Bir dili ana dil olarak konuşan kişiler karşılıklı iletişim sırasında oluşturdukları her cümlede tek tek sözcükleri bir araya getirmek yerine çoğunlukla, uzunlukları birkaç sözcükten bir bütün cümleye kadar değişen ‘alışıldık şekilde birlikte bulunan ve sözcükler arasında dizimsel bir ilişki gösteren sözcüklerden’ (Firth, 1957) veya sözcük öbeklerinden yararlanırlar. Bu duruma dikkat çeken araştırmacılarından biri olan Sinclair (1991) de *açık seçim* ve *deyim ilkesi* diye adlandırılan iki ilke belirlemiştir. İlkelerin ilkinde bir cümle kurulmasında herhangi bir boşluğu doldurabilecek sözcükler için çeşitlilik söz konusuyken diğerinde sözcük seçiminde sınırlama bulunmaktadır çünkü her sözcük bir arada kullanılamaz, kimileri ise sadece birbirlerini gerektirir. Bunu örneklemek gerekirse, *beyaz bulut, kitap okumak* gibi yapılar açık seçim, *kara haber, dört gözle beklemek* ise deyim ilkesi dikkate alınarak oluşturulmuş sözcük birliktelikleridir.

Açık seçim ve deyim ilkelerine göre bir arada bulunan ve belli bir düzende dizimlenen bu sözcük birleşimlerini adlandırmak için farklı terimler sunulmuş, bunun sonucunda da açık seçim ilkesine göre oluşturulan sözcük birlikteliklerini anlatmak için *serbest* ya da *açık birleşimlerden* (ör. *müzik dinlemek, mavi göl*) başlayıp *deyimsel* ya da *donmuş birlikteliklere* (ör. *tek ayak üzerinde kırk takla atmak, kara gün*) uzanan farklı sözcük birliktelikleri belirlenmiştir. Ayrıca bu ikisinin arasında yer alan bileşenlerinden bazılarının her hangi bir anlam değişikliğine uğramadığı ama bazılarının uğradığı, *yarı açık* veya *sınırlı sözcük birlikteliklerinin* (ör. *göz dikmek, açık çay*) varlığı ortaya konmuştur. Bütün bu sözcük öbeklerini tanımlamak içinde birçok terim türetilmiştir. Alison Wray (2002:9) bu yapıları tanıtmak için kullanılan *birleşim, fosilleşmiş yapılar, donmuş sözcük öbekleri, çok sözcüklü ögeler, deyimler, eşdizimliliklerden hazır ifadeler, çözümlenmemiş çok sözcüklü yığınlar, birimlere* uzanan elliden fazla terimden oluşan bir liste sunar. Daha sonra ise kendisinin ‘kalıplaşmış dizi’ olarak adlandırdığı bu sözcük öbekleri için aşağıdaki tanımları yapar: ‘Sürekli veya süreksiz, önceden hazırlanmış olan veya öyle gibi görünen, sözcükler veya diğer öğelerin bir dizisi: yani, dilin dilbilgisi tarafından üretime veya çözümlenmeye maruz kalmaktan ziyade kullanım anında hafızadan bir bütün olarak çekilen ve depolanan [sözcük kümeleri]’.

Wray’ın sunmuş olduğu elliden fazla terim aslında konunun ele alınışında bu sözcük kümelerinin ne kadar geniş bir yelpazeye yayıldığını göstermesi açısından önemlidir. Farklı isimlerle ancak temelde benzer sözcük birlikteliklerine değinilen çalışmaların özellikle son yıllarda yoğun ivme kazanmasının nedeni ise bu yapıların iletişimde sağladığı kolaylıklardır. Pek çok araştırmacı bu sözcüklerin bir bütün olarak zihinsel sözlükte depolandığı ve ihtiyaç anında da aynı şekilde oradan çekildiği görüşündedir (Ellis, 1996, Lewis, 2000, Sinclair, 1991), bu da iletişimlerin oluşturulmasında konuşma aygıtı üzerindeki kodlama, ve dinleme anında da kod çözme yükünü hafifleterek iletişimin akıcı ve anlaşılır olmasını sağlamaktadır (Pawley ve Syder, 1983, Moon, 1998).

Kalıp sözcüklerin diğer sözcüklerle kıyaslandığında kendilerine özgü ayırıcı özellikleri bulunması onları bu derece cazip hale getirmektedir. Öncelikle bu sözcükler birlikte kullanıldıkları sözcükler konusunda seçicidir, her sözcük birbiriyle eşdizimlenemez. Örneğin, dilimizde ‘açık çay’ ifadesi kabul edilirken ‘*açık kahve’ edilmez. Ayrıca, ‘çay’ önüne gelen ‘açık’ sözcüğü için daha çok sınırlayıcı güce sahiptir çünkü çayın önüne gelebilecek sözcükler *açık/koyu/demli/kokulu*, vb. gibi sınırlıyken, açık sözcüğünden sonra pek çok isim getirilebilir: *açık hava/giysi/renk/balkon/teras/kapı*, vb. Bu da sözcüklerin seçiciliği konusunda bu yapılarda bazı sözcüklerin diğerleri üzerinde baskısı olduğunu gösterir (Jackson, 1988).

Bu sözcük öbekleri anlamın belirlenmesi konusunda da önemli işlevlere sahiptir. Sözcükler bir araya gelecekleri sözcükler konusunda seçici olduğundan bu yapılardan yola çıkarak sözcüklerin gönderme yaptığı anlamların belirlenmesi olasıdır. Örneğin, kaba sıfatı arkasından gelen isme göre farklı anlamlara gönderme yapar: *kaba takı* (zevksiz), *kaba un* (iri taneli), *kaba adam* (nezaketsiz), *kaba söz* (terbiyeye aykırı), *kaba palto* (kalın). Anlam açısından üzerinde durulması gereken bir diğer özellikleri ise bu sözcük öbeklerinin anlamsal bulanıklığa yol açmasıdır. Sözcük birliktelikleri hem düz hem de yan anlama gönderme yapabilmektedir. Hangi anlama gönderme yapıldığının belirlenmesinde içinde geçtiği bağlam önem kazanmaktadır. Örneğin, ‘kapıyı aralamak’ ifadesi aşağıdaki örneklerde farklı anlamlarda kullanılmıştır:

- i) Küçük kız hafifçe *kapıyı araladı* ve gelenlerin kim olduğuna baktı.
- ii) Hükümet memurlara yeni maaş düzenlemeleri yapılması konusunda *kapıyı aralamış* oldu.

Bu cümlelerin ilkinde kapı somut anlamında kullanılarak fiziksel varlığı belirtmiş ve arkasından gelen fiil gerçekten bu fiziksel varlığın hareket ettirilmesini belirtip ifadenin bir bütün olarak düz anlama, ikincisinde ise aralamakla birlikte kapı soyut anlamında bir konu, işe giriş yapmak, hazırlık yapmak anlamlarında kullanılarak yan anlama gönderme yapmıştır.

Anlam açısından sözcük birlikteliklerinin belirgin bir anlamı olduğu bilinmemlidir. Özellikle eğretilmeli veya deyimsel anlamda kullanılan kalıp sözcüklerin bir anlamı diğerlerinin önüne geçebilmektedir. Bu da onun çarpıcı ya da belirgin anlamı haline gelmektedir. Belirgin anlamın ana anlamdan farklı olduğu vurgulanmalıdır. Sözcük birlikteliklerinin belirgin anlamı, bir kişi için, onun en baskın anlamı olarak tanımlanmaktadır (Giora, 2003:40, Philip, 2011:19’da geçen):

Belirgin olmak için, sözcükler, sözcük öbekleri, veya cümlelerin anlamlarının (ör. deyimler veya deyişlerin geleneksel yorumları) zihinsel sözlükte kodlanmalı ve, ilaveten, geleneksellikleri, sıklıkları, aşinalıkları, veya prototipikliklerinden dolayı ön plana çıkmanın zevkine varmalıdırlar. Zihinsel sözlükte kodlanmayan anlamlar (ör. anında oluşturulan konuşma sezdirimleri) belirgin değildir. Daha az bilindik veya daha sık olmayan kodlanmış anlamlar daha az dikkat çekicidir.

Alıntıda belirtildiği gibi, anlamsal belirginlik kişinin ilgili sözcük birliktelikleriyle daha önce karşılaşmış olmasına ve bu birlikteliğin bilindik olmasıyla yakından ilgilidir. Bir sözcük ve anlam arasındaki bağı sürekli pekiştirmenin anlamlar ve sözcükler arasındaki ilintiyi güçlendireceği de düşünülmektedir (Philip, 2011:20). Sözcüklerin anlamı bağlam içerisinde öğrenilirken, sunulan herhangi bir bağlamda öne çıkan ve bu şekilde karşılaşılan anlam ise diğerlerinden daha iyi öğrenilip kalıcı olabilmektedir.

4. Nasreddin Hoca Fıkraları ve Kalıp Sözcük Birliktelikleri

Orta Anadolu'da bulunan Sivrihisar'a bağlı Hortu köyünde 13. yüzyılda yaşadığı söylenen Nasreddin Hoca tarihi kişiliğiyle birlikte fıkralardaki kişiliğini günümüze kadar yaşatmayı başarmış âlimlerden biridir. Ünu Bulgaristan, Makedonya, Hırvatistan, Sırbistan, Romanya ve Macaristan'dan tüm Türk Cumhuriyetleriyle birlikte geniş bir coğrafyaya yayılmış olan Nasreddin Hoca'nın kültürel olarak evrensel bir boyuta ulaştığı söylenebilir. Hoca'nın yaygın şekilde tanınıp sevilmesini Fatma Özkan Türk boyları arasında tabii bir kültür birliği kurmasına bağlamıştır (Özkan, 1996:191).

Her ne kadar farklı Türk boylarında Hoca'ya verilen adlar *Nasredin Afandi*, *Nasredin Huca*, *Molla Nâsrâddin*, *Koca Nasr* gibi değişiklik gösterse de (İsa Özkan, 1996:196) bahsedilen kişi ve başından geçen olaylar birkaç kahraman, uzam ve bazı olay ve durum değişiklikleri dışında birbirinin benzeridir. Metinlerarasılık çalışmaları da bunu destekler bulgular sunmaktadır (Aktulum, 2011, 2013). Hoca bu ününü ince zekâ ve nükte dolu fıkralarına borçludur, çünkü İsa Özkan'ın da belirttiği gibi 'insanların bencillikleri, saflık ve cimrilikleri, kısacası bir sosyal varlık olarak kusurları Nasreddin Hoca fıkralarında alaya alınmış, toplumdaki çarpıklıklar yerilmiştir (Özkan, 1999:17)'.

Hoca fıkraları toplumdaki çarpıkları yergiyle dikkate sunarken insanları düşünmeye iten tarafıyla da ders verir niteliktedir (Özkan, 1982:149). İçinde barındırdığı ince estetik anlayış ve nükte oluşturmadaki zenginliği, kullanılan dil yapılarına, özellikle de kalıp söz yapılarına borçludur. Bu yapıları yalnızca kullanarak dil ve sözcük oyunları yapmakla kalmamış, fıkraların sağladığı bağlam ve kültür çerçevesinde bu sözcüklere katkı da sağlamıştır. Bunları örneklemek ve bu kullanımların nasıl gerçekleştirildiği göstermek için Dokumacı (2013) tarafından yayına hazırlanan *En Güzel Nasreddin Hoca Fıkraları* adlı kitaptan birkaç Nasreddin Hoca fıkrası açıklamalarla birlikte sunulmaktadır:

Birinci fıkrada 'anası ağlamak' eşdizimliliği hem düz hem de yan anlamda kullanılmaktadır. Fıkranın ilk ve ikinci bölümlerinde Hoca'nın oğullarına yaptığı ziyaretlerde ifade 'çok sıkıntı çekmek, eziyet çekmek, bitkin duruma gelmek' (TDK, 1998:103) anlamlarından 'çok sıkıntı çekme'yi anlatacak şekilde yan anlamda kullanılır. Fıkranın sonunda Hoca'nın yağmur yağsa bir oğlu, yağmasa diğeri sıkıntı çekip mağduriyete uğrayacağı için her iki durumda da eninde sonunda düz

anlamda tek tek sözcüklerin temel anlamına gönderme yapacak şekilde sözcükleri bir araya getirmesi sonucu oluşan serbest birleşimin anlamına, yani annelerinin üzülp gözyaşı dökmesine gönderme yapacak şekilde anlatıyı bağlamasıyla fıkranın gülmece ögesi oluşturulmuş olur. Kısacası, sözcük oyunu yoluyla hem fıkranın arka planı hem de can alıcı nokta kurgulanmış olur.

1. Örnek

Anası Ağlayacak

Hoca'nın oğullarından biri yakın köylerin birinde çömlekçilik yapıyormuş. Bir gün Hoca yanına gidince:

“Baba, bütün paramı şu çömleklere yatırdım” demiş. “Hava güneşli olurda zamanında hepsi kurursa zengin olacağım. Ama yağışlı olursa anam ağlayacak!”

Hoca oradan ayrılıp başka bir köyde oturan büyük oğluna uğramış.

Oğlu:

“Baba, varım yoğum şu tarlada, zamanında rahmet yağarsa zengin oldum. Kuraklık olursa anam ağlayacak” demiş.

Hoca eve canı sikkın donmuş. Karısı: “Hayrola efendi, yüzün neden asık” demiş. “Benimki bir şey değil.” demiş Hoca; “asıl sen kendi halini düşün. Yağmur yağsa da yağmasa da bizim oğlanlardan birinin anası ağlayacak”.

Aşağıda sunulan ikinci fıkrada da benzer bir durum söz konusudur, ancak, bu kez anlatıda kullanılan ‘içini sıyırmak’ sözcük öbeği sözcük oyunu oluşturacak şekilde önce insanın ‘midesini kazımak, rahatsız etmek’ anlamlarında kullanılırken, daha sonra cimri ev sahibinin içini acıtmaya, balın bitmesinden duyduğu rahatsızlığa gönderme yaparak anlam bulanıklığı oluşturacak şekilde çift anlamlı kullanılmıştır.

2. Örnek

Allah Biliyor

Nasreddin Hoca bir cimri tanıdığının evine gittiğinde tanıdığı ona bayat ekme ile bir tabak bal ikram etmiş. Nasreddin Hoca bayat ekmeği dışı kesmeyince sinirinden balı kaşıkla yemeye başlamış. Ev sahibinin gözü yerinden oynamış:

“Aman efendim, bal ekmele yenmez ise, insanın içini sıyrır”

Nasreddin Hoca hiç ses çıkarmadan balı bitirmiş ve: “Kimin içinin sıyrıldığını Allah biliyor,” demiş.

Üçüncü örnekte ise, yaşanan yer, ev bark anlamına gönderme yapacak şekilde yan anlamda kullanılan ‘kapı’ sözcüğünün ayrılmak fiiliyle eşdizimlenmesi sonu-

cunda oluşturulan ‘kapıdan ayrılmamak’ sözcük öbeğinin düz anlamda bir yere girilip çıkarken kullanılan fiziksel varlıktan ayrılmamayı anlatıyor şekilde algılanmasıyla ortaya çıkan gülmece yine bir sözcük oyunu yoluyla gerçekleştirilmiştir.

3. Örnek

Kapı

Bir gün annesi ona:

“yavrum dereye çamaşır yıkamaya gidiyorum. Ben gelinceye kadar sakın kapıdan ayrılma” der. Biraz sonra amcası gelir.

“Git annene haber ver! Akşam size geleceğiz.”

Küçük Nasreddin, amcası gider gitmez hemen evin kapısını çıkarıp sırtına yükler ve derenin yolunu tutar. Annesi, oğlunu sırtında kapı ile görünce büyük bir şaşkınlık içinde sorar:

“Oğlum bu kapı ne?”

Nasreddin,

“Sen bana kapıdan ayrılma dememiş miydin? İşte bende kapıdan ayrılmadım” der.

Nasreddin Hoca fıkralarında yalnızca isim+fiil birliktelikleriyle bu tür sözcük oyunları oluşturulmamıştır. Sıfatlarda isimlerin önüne anlam bulanıklığı oluşturacak şekilde tıpkı dördüncü fıkrada sunulduğu gibi yerleştirilmiştir. ‘Ters insan’ sözcük öbeği, ters sözcüğünün eğretilmeli olarak çağrıştırdığı ‘huysuz, sert’ (TDK, 1998:2200) anlamlarıyla ilintili olarak yerleştirilmiş, buradan hareketle de sözcüğün düz anlamına yani ‘gerekli olan duruma karşıt (olarak)’ (TDK, 1998:2200) anlamına gönderme yapacak şekilde fıkrada kullanılmıştır.

4. Örnek

Kaynana

Hocanın kaynanası çamaşır yıkarken ırmağa düşmüş ve sulara kapılıp kaybolmuş.

Halk kadıncağızı ararken Hoca suyun aktığı yöne doğru değil, geldiği yöne doğru gidiyormuş. Birisi seslenmiş: “Hocam, sen ters yöne gidiyorsun.”

Hoca yanıtlamış:

“Sen benim kaynanamı tanımazsın. Dünyanın en ters kadınıydı o. Mutlaka cesedi de ters yöne gitmiştir!”

Sıfatlarla kurulu bir diğer kalıp sözcük yapısının nükteli anlatım sağlamak amacıyla Nasreddin Hoca fıkralarında işlenişine beşinci örnek tanıklık etmektedir. Davetiye dağıtmak için gittiği zengin evinde kibrinden Hoca'yı beğenmeyen ev sahibinin kendisine davetiyeyi getirmesi için 'iyi' sözcüğünün yan anlamı olan 'uygun' (TDK, 1998:1126) anlamından yola çıkarak 'iyi bir insan' bulamamışlar mı şeklinde sorduğu soruya Hoca'nın 'iyi' sözcüğünün temel anlamı, yani 'istenilen, beğenilen nitelikleri taşıyan, beğenilecek biçimde olan' (TDK, 1998:1126), ile karşılık vermesi ve kişinin kötü ününe gönderme yapması Hoca'nın ince zekasını gün ışığına çıkarmaktadır.

5. Örnek

İyi İnsanlar

Nasreddin Hoca'nın komşusu evlenirken Hoca'dan davetiye dağıtmasını istemiştir.

Hoca şehirde kendini beğenmiş olarak ün kazanan bir zengin davetiyesini vermeye gitmiş. Hoca'yı gören zengin sinirinden:

“Davetiyeleri dağıtmaya iyi bir insan bulamamışlar mı?” deyince Nasreddin Hoca:

“İyi insanlar da vardı, ama onlar iyi insanların davetiyelerini vermeye gitti,” diye cevap vermiş.

Nasreddin Hoca fıkraları sadece kalıp sözcük yapılarını sözcük oyunları geliştirmek için kullanmamış, aynı zamanda kendi kimi sözcük birlikliklerinin eşdizimlilik, deyiş, deyim, vb. şeklinde dilimize girmesini sağlamıştır. Bu noktaya dikkat çeken Emeksiz (2013:325) fıkralarla ile deyimlerin arasındaki ilişkiyi inceleyen fıkraların mı deyimlere, yoksa tam aksi bir şekilde, deyimlerin mi fıkralara kaynaklık ettiğinin değerlendirilmesi gerektiğinin de altını çizer: “Bazı deyimler fıkralardan doğmuş olabilir, bunun yanında bazı deyimler de fıkralaşmış olabilir. Bu iki yönlü alışverişte dikkati çeken bir husus da “deyimleşme”nin bir süreç olduğudur.” Bu hatırlatma ışığında, Türkçede yerleşmiş deyim, deyiş, kalıp söz, vb. yapılardan iki tanesiyle ilintili örnekler aşağıda sunulmaktadır.

6. Örnek

Şimdi Kuşa Benzedin

Hoca yolda bir leylek bulmuş. Almış onu evine götürmüş. Daha önce hiç leylek görmemiş. Leyleğin uzun gagası ve bacakları çok tuhafına gitmiş. Tutup bir güzel kesivermiş onları. Sonra da yüksekçe bir yere koymuş. Karşısına geçmiş. Yaptığı işten memnun, seslenmiş:

“Bak şimdi kuşa benzedin.”

Altıncı örnekte, Hoca'nın kuşların tipik örneğinden uzak olan leyleği alışıldık şekle sokmak için önce gagası, sonra da bacaklarını kesip sonra da 'şimdi kuşa benzedin' diyerek beklentiye uymaya dikkat çektiği sözcük öbeğinin dilimize olumsuz bir şekilde 'bir şey düzeltilmek istenirken komik veya biçimsiz bir duruma gelmek' (TDK, 1998:1421) anlamıyla yerleştiği görülmüştür.

7. Örnek

Kazın Ayağı

Hoca bir gün Timur'a kızarmış bir kaz götürürken yolda canı çekmiş, hemen kazın bir bacağına midesine indirmiş.

Hoca'yı huzura kabul eden Timur, bakmış ki kendisine sunulan kızarmış kaz, tek ayaklı.

Kendisi de malum topal. Hoca bunu bilerek, hakaret olsun diye yaptı sanarak, ona çok kızmış. Hoca durumu hemen sezerek:

“Ulu hakanım, bizim Akşehir'in kazları hep tek bacaklıdır. Bakın çeşme başındaki kazlara,” demiş ve çeşme başında tek bacaklarını altlarına almış uyuklayan kazları göstermiş.

Timur, Hoca'ya bakarak gülmüş:

“Yoo, Hoca, kazın ayağı öyle değil” demiş. Adamlarına çeşme başındaki kazlara değnekle dokunmaları için emir vermiş. Kazlar, uykularından uyandırılınca iki ayakları üstünde kaçışmaya başlamışlar.

Hoca'nın yüzüne alaylı alaylı bakan Timur:

“Hani Akşehir'in kazları tek ayaklı idi,” diye sorunca Hoca:

“Vallahi hakanım, eğer o değnekleri size vursalardı, tövbeler olsun, dört ayaklı olur kaçardınız,” diye cevap vermiş.

Bir diğer deyimleşmiş kalıp sözcük yapısı 'kazın ayağı öyle değil' yine gönderme yaptığı 'bir sorun, bir durum sanıldığı gibi değildir' (TDK, 1998:1254) anlamını bir Hoca fıkrasına borçludur. Buna göre, Hoca'nın zamanın hükümdarı Timur'a götürdüğü pişirilmiş kazın bir ayağını yolda yemesi ve sonuçta bu durumu açıklamak için Timur'a Akşehir'in kazlarının tek ayaklı olduğunu iddia ederek çeşme başında tek bacaklarını altlarına alıp uyuklayan kazları delil göstermesinden yola çıkılır. Timur'un bu açıklamaya karşı çıkıp uyuklayan kazlara değnekle dokunulmasını isteyerek kazların iki ayakları üzerinde yürümesini sağlaması üzerine Hoca'nın ince zekasıyla durumu kurtaran cevabı bu deyim akılda kalıcı olmasını sağlamıştır. Bu örnekleri çoğaltmak, hatta Nasreddin Hoca fıkralarının her birinde bu tür yapıların var olduğunu söylemek mümkündür.

5. Sonuç

Bu çalışmada dil oyunları yoluyla oluşturulan gülmece öğelerinden kalıp yapılar ele alınmıştır. Bu yapılardan Türk halk edebiyatının önemli örneklerinden Nasreddin Hoca fıkralarında nasıl yararlandığı üzerinde durulmuştur. Bu fıkraların her birinde serbest birleşimlerden, sınırlı eşdizimlilik, donmuş birlikteliklere uzanan kalıp sözcük yapılarının kullanımını görmek mümkündür. Bu sözcük birlikteliklerinden azami ölçüde yararlanan fıkralarda Hoca'nın ince zekası, sözcük oyunları oluşturmada, ayrıca yeni sözcük birliktelikleri oluşturarak bunların zihinsel sözlükte bu olayla birlikte anılıp anlam derinliği kazanmasında görülebilir.

Kaynakça:

- AKTULUM, Kubilay. (2013). *Folklor ve Metinlerarasılık*, Konya: Çizgi Kitabevi.
- AKTULUM, Kubilay. (2011). "Bir Ana-metin olarak Nasreddin Hoca Hikayeleri Üzerine Kimi Dönüştürmeler", *Milli Folklor*, 91, 12, s. 12-24.
- BLAKE, Barry. (2007). *Playing with Words: Humour in the English language*. London: Equinox Publishing Ltd.
- DOKUMACI, Coşkun. (Yay. Haz.). (2013). *En Güzel Nasreddin Hoca Fıkraları*. Ankara: Liya Kitap, 2013.
- ELLIS, Nick (1996). "Sequencing in SLA: Phonological Memory, Chunking and Points of Order", *Studies in Second Language Acquisition*, 18, s. 91-126.
- EMEKSİZ, Abdulkadir. (2013). "Nasreddin Hoca Fıkralarının Atasözleri ve Deyimlerle İlgisi", *Türk Halk Edebiyatı İncelemeleri (Saim Sakaoğlu Armağanı)*, (Ed. Metin Ergun), Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü. s. 325-340.
- FIRTH, John. (1957). *Papers in Linguistics 1934-1951*. London: Oxford University Press.
- JACKSON, Howard. (1988). *Words and their Meaning*. Londra/New York: Longman. 1988.
- LEWIS, Michael. (Der.). (2000). *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- MOON, Rosamund. (1998). *Fixed Expressions and Idioms in English – A Corpus-based Approach*. Oxford: Clarendon Press. 1998.
- ÖZKAN, Fatma. (1996). "Tatar Türklerinin Fıkra Tipleri ve Nasreddin Hoca", *V. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Bildirileri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, s.188-194.
- ÖZKAN, İsa. (1996). "Türk Dünyasında Nasreddin Hoca", *V. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Bildirileri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, s.195-200.
- ÖZKAN, İsa, (1983), "Nasreddin Hoca'nın Tarihi Şahsiyeti ve Fıkraları Üzerine

Bir İnceleme”, *Türk Folkloru Araştırmaları 1982*, Ankara, 1983, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, s. 134-165.

ÖZKAN, İsa. (1999). *Türkiye ve Türkmen Türkçesiyle Ependi, Nasreddin Hoca Fıkraları*, Ankara: TİKA Yayınları.

PAWLEY, Andrew ve SYDER, Frances Hodgetts. (1983). “Two puzzles for linguistic theory: navelike selection and navelike fluency”, *Language and Communication*, (Der. J. Richards ve R. Schmidt), s. 191-226, Harlow: Longman.

PHILIP, Gill. (2011). *Colouring Meaning: Collocation and Connotation in Figurative Language*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2011.

ROSS, Alison. (1998). *The Language of Humour*, London: Routledge.

SCHMITT, Norbert. (Der.) (2004). *Formulaic Sequences in Action: An Introduction. Formulaic Sequences: Acquisition, Processing and Use*, Amsterdam: Benjamins.

SINCLAIR, John. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.

WARNER, Jamie. (2011). “Humor, terror and Dissent: *the Onion* after 9/11”, *A Decade of Dark Humour: How Comedy, Irony, and Satire Shaped Post-9/11 America*, (Der. T Gournelos ve V. Greene), University Press of Mississippi, s. 57-79.

WRAY, Alison. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

(2008). *Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 12.09.2016
Yayın Kabul Tarihi: 10.12.2016

Aksaray Türk Ocağı Ve İlk Faaliyetleri (1924-1931)

Aksaray Turkish Society And Its First Activities (1924-1931)

Yrd. Doç. Dr. Gülin ÖZTÜRK *

Öz :

1911 tarihinde kurulmuş olan Türk Ocakları Anadolu'da Milli Mücadele sonrasında yeniden teşkilatlanmaya gitmiştir. Bildiri konumuz Milli Mücadele sonrası teşkilatlanan Aksaray Türk Ocağının 1931 tarihine kadar yürüttüğü faaliyetleri kapsamaktadır. Bu çalışma ile Aksaray Türk Ocağının idari heyetleri ve bu heyetlerde yer alan yönetici ve vazifeliler tespit edilmiştir.

Çalışmamızda yararlandığımız esas kaynak 1926-1933 yılları arasında Aksaray'da neşredilmiş olan Aksaray Vilayet Gazetesi'dir. Gazete nüshaları taranarak Türk Ocağı ile ilgili haberler değerlendirilmiştir. Ayrıca Aksaray Vilayet Gazetesi üzerine yapılmış tezler ve diğer çalışmalar gözden geçirilmiş ve Türk Ocaklarını yayın organı olan Türk Yurdu Dergisi'nin 1924-1931 yılları arasındaki sayıları taranıp Aksaray Türk Ocağına dair bilgiler tespit edilmiştir.

Yukarıda zikredilen kaynaklar doğrultusunda 1924-1931 yılları arasında Aksaray Türk Ocağı ve Faaliyetleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Anahtar sözcükler: Aksaray, Aksaray Türk Ocağı, Abdullah Sabri Bey, Ziya Bey, Aksaray Basını, Aksaray Vilayet Gazetesi, Türk Yurdu.

* Ömer Halisdemir Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, gulinozturk51@hotmail.com

Abstract :

The Turkish Societies that was built in 1911 started to re-establish again after the ending of The National War in Anatolia. Subject of our report covers the activities done by the Aksaray Turkish Society after The National War until the year 1931. This workout determines the managing comities and the job description of these managers at these comities of Aksaray Turkish Society.

On this workout; the main source we benefited from is the Aksaray City Newspaper published in Aksaray between the years of 1926-1933. By scanning through the newspapers columns, the news relating to the Turkish Society has been evaluated. Also the thesis and other works about the Aksaray City Newspaper has been looked at and the information relating to Aksaray Turkish Society has been recovered from the publications of 'Turk Yurdu Dergisi' (Turkish Dorm Magazine) between the years of 1924-1931, which was the publication tool of The Turkish Society.

Based on the said sources above, the attempt has been made to uncover the activities of Aksaray Turkish Society between the years of 1924-1931.

Keywords: Aksaray, Aksaray Turkish Society, Abdullah Sabri Bey, Ziya Bey, Aksaray Press, Aksaray City Newspaper, Turkish Dorm.

Giriş

3 Temmuz 1911 tarihinde fiili olarak kurulan Türk Ocaklarının 25 Mart 1912 tarihinde resmi kuruluşunu tamamlamıştır (Karaer 1989: 18-19; Sarınoy 1994; Bayraktutan 1986; Tuncer 1990; Topal 2013: 656). Birinci Dünya savaşının sonuna (1918) kadar şube sayısı 35'tir (Karaer 1989: 28; Topal 2013: 657). Aksaray Türk Ocağı'nın açılan 35 şube içerisinde yer alması düşük ihtimaldir.

Milli Mücadele yıllarında işgalci kuvvetler tarafında Türk Ocakları kapatılmış olmakla beraber bu dönemde Türk ocaklılarının Atatürk ile birlikte hareket ederek işgaller karşısında miting ve protestolarla destek olmuşlardır (Karaer 1989: 30; Topal 2013: 656).

Milli Mücadele sonrası Türk ocakları yeniden teşkilatlanmaya başlamıştır. İlk kurulan 15 Ekim 1922 tarihinde İzmir Türk ocağı olmuştur. 22 Ekim 1922'de Bursa, 29 Aralık 1922 tarihinde ise Ankara Türk Ocağı açılmıştır. 1922 yılı sonunda açılan Türk ocağı sayısı 19, 1923 yılı sonunda 60 ve 1924 yılı sonunda ise bu sayı 125'e ulaşmıştır (Karaer 1989: 30-32). Niğde Türk Ocağı Eylül 1924'te açılmıştır (Topal 2013: 657). Aksaray Türk Ocağı'nın açıldığı tarihe ait her hangi bir kayda ulaşılamamış olmakla beraber 1924 yılı içerisinde açılan şubelerden biri olması ihtimali oldukça kuvvetlidir.

1. Aksaray Türk Ocağı'nın Kuruluşu ve İlk Bilgiler

Aksaray Türk Ocağı'nın 1924 senesi içerisinde kurulduğu düşünülmektedir. Aksaray Türk Ocağı'nın 1925 tarihinde mevcut olduğuna dair ilk kayıt *Hâkimiyeti Milliye Gazetesi*'nde bulunmaktadır. Hâkimiyet-i Milliye Gazetesini 20 Ekim 1925 sayılı nüshasında Mustafa Kemal'in 18 Ekim 1925 tarihli Konya ziyaretinde bahsetmektedir.

Mustafa Kemal'i Konya seyahatinde karşılayanlar arasında Aksaray valisi başkanlığında Aksaray heyeti de iştirak etmiştir (Hâkimiyeti Milliye, 20 Teşrinievvel 1925: 1).

Mustafa Kemal bu seyahatinde öğleye kadar istirahat ettikten sonra Fahredin ve Naci paşalar ile Mebus Refik Bey (Koralan) ile birlikte ordu müfettişliğini ziyaret etmiştir. Sonra Kolordu karargâhını ziyaret eden Mustafa Kemal, buradan Cumhuriyet Halk Fırkası binasına gitmiştir. Daha sonrada vilayetlerden gelen heyetleri kabul etmiştir. Bu görüşmede Mustafa Kemal Aksaray Türk Ocağına ve Vilayet makamına mahsus olmak üzere üç kıta büyük fotoğraflarını imzalayarak Aksaray heyetine hediye etmiştir.

Aksaray Vilayeti Mustafa Kemal'e bu hediye edilen fotoğraflar üzerine bir teşekkür telgrafı çekmiştir. Hâkimiyeti Milliye Gazetesi Aksaray Özel Muhabiri vasıtasıyla çekilen telgrafı aynen yayınlamıştır. Mustafa Kemal'e çekilen telgraf aşağıdadır.

“İzmir Seyahatinden Konya'ya teşrif buyuran büyük halaskarımız Reisicumhur Gazi Mustafa kemal Paşa hazretlerini istikbal ve vilayetimize teşrif devletlerini istihama memur valimiz Ziya Bey riyasetinde giden heyete dört adet imzalı fotoğraflarını tenzilen uhdesine latif riyasetpenahileri sadır olmuştur. Mezkur fotoğrafları hamilen avdet eden vilayetimiz heyetine cumhuriyetimizin nur ve feyziyle kalpleri daima çarpan Aksaray halkı ve bilumum Mektep talebeleriyle memurin dün akşam saat onbir buçukta pek har ve heyecanlı bir surette merasim-i istikbaliye icra edilmiş millî, vatanî nutuklarla muhterem gazimize en derin hürmet ve tazimatları izhar edilmiştir”(Hâkimiyeti Milliye, 25 Teşrinievvel 1925: 1).

Aksaray Türk Ocağı'na dair diğer kayıtlar ise *Aksaray Vilayet Gazetesi*'nde yer almaktadır. 1926 yılı Cumhuriyet Bayramı kutlamalarında Vali Ziya Bey (Günar) bayram tebrikine gelenleri odasında kabul etti. Onlara şeker ve sigara ikram etti. Sonrasında ise vali ve beraberindekilerin Belediye, Askerlik Şubesi, Halk Fırkası, Türk Ocağı ve Muallimler Birliğini ziyaret etmiştir (Aksaray Vilayet Gazetesi, 3 Teşrinisani 1926: 2). Bu haberden 1926 tarihinde Aksaray Türk Ocağı'nın mevcut olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu tarihten ne kadar önce kurulduğuna ait bir bilgi yoktur. Ancak Mart 1927'de yapılacak kongre çağrısında Türk Ocağı Başkanı olarak Vali Ziya Bey'in adı geçmektedir.

2. Aksaray Türk Ocağı Yönetim ve Denetleme Kurulları

Aksaray Türk Ocağı'nın açılış tarihi tam tespit edilememiş olup ilk yönetim ve denetim kurullarının da kimlerden oluştuğunu söylemek oldukça güçtür. Ancak 1926 tarihinde itibaren *Aksaray Vilayet Gazetesi*'nde yer alan haberlerden Türk Ocağı Başkanının Vali Ziya Bey olduğu görülmektedir. Vali Ziya Bey'in bu görevi hangi tarihten itibaren yürüttüğü tespit edilememiştir.

Aksaray Türk Ocağı'nın 19 Nisan 1928 tarihinde ocak binasında senelik genel kurul toplantısını yapmıştır. Yapılan toplantıda ocağın sorunları ve geliştirilmesi hususunda konular görüşülmüştür. Ayrıca ocak idare azalıklarına seçimler yapılmıştır. Yapılan seçimde idare ve denetleme heyetleri şu şekilde oluşmuştur.

İdare heyeti	Denetleme heyeti
Adı ve Görevi	Adı ve Görevi
Vali Ziya Bey	Sıhhiye Müdürü Osman Münir
Muhasebeci Hasan Avni	Orta Okul Müdürü Hüsnü
Tahrirat Müdürü Hilmi	Eczacı Vasıf
Belediye Reisi Hadi	
İskân memuru Rıza	
Yesarizade Rıza	
Mahkame Baş Katibi Bayram Ali	

Tablo: 1928 Yılı Aksaray Türk Ocağı İdare ve Denetleme Kurulu Üyeleri (Aksaray Vilayet Gazetesi, 20 Nisan 1928: 4).

Aksaray Türk ocağının seçilen idare ve denetleme kurulu üyelerinde aralarında yaptıkları seçimle Vali Ziya Bey'i Ocak başkanlığına seçmişlerdir.

Aksaray Türk Ocağı'nın 1928 yılı denetleme kurulu üyeliğine seçilen Orta Mektep Müdürü Hüsnü (Hasan Hüsnü Savaşçın) Bey'in Niğde Türk Ocağı'nın kurucularından ve bir numaralı üye olduğuna dair bir hüviyet varakası mevcuttur.

Bu belgede yer alan bilgiler şu şekildedir (Ek 1).

Adı ve Sanı : Cenkcioğullarından Hüsnü Bey

İşi ve Görevi : Niğde Orta Mektep Müdürü

Verdiği Aylık : senede dört lira

Doğduğu Yer : Sapanca

Doğum Tarihi : 1309

Girdiği Tarih : Niğde Ocağı müessislerinden ve İdare Heyeti Reisi

Belgenin altında ayrıca Konya Türk Ocağına 1337 tarihinde girdiğine dair bir not düşülmüştür (Topal 2013: 659-660).

1928 tarihinde oluşturulan Aksaray Türk ocağı İdare ve Denetleme Kurulu Üyelerinin hangi tarihe kadar bu görevleri sürdürdüklerini tespit etmek oldukça güçtür. Ancak 1930 yılında ortaya çıkan Menemen İsyanını protesto için Aksaray Türk Ocağı önünde gerçekleştirilen mitingde Aksaray Türk Ocağı Başkanı olarak Doktor Tahsin Bey'in adı geçmektedir (Aksaray Vilayet Gazetesi, 14 Kanunusani 1931: 1).

Ankara'da 6 Mayıs 1930 tarihinde toplanacak olan Türk Ocakları Kurultayına Aksaray'ı temsilen Ankara Musiki Mektebi muallimlerinde Afet Hanım (İnan) ile muallim Mithat Şakir Bey seçilerek kongreye katılmışlardır (Aksaray Vilayet Gazetesi, 23 Nisan 1930: 5).

3. Aksaray Türk Ocağı'nın Kongre Çağruları

Aksaray Türk Ocağı'nın yapacağı genel kurul toplantılarına ait haberlere *Aksaray Vilayet Gazetesi*'nde rastlanılmaktadır. Mart 1927 tarihinde yapılacak olan kongre daveti Türk Ocağı Başkanı olarak Aksaray Valisi Ziya Bey'in ismi ile yayınlanmıştır. Haber şu şekildedir.

“Türk Ocağı Riyasetinden

Yasamızın buyurluğuna (buyurduğuna) göre kongremiz martın ilk haftasında yapılacaktır. Ocağı elektrik tesisatı hala yapılmadığı için çok bekleyemeyip kütüphanede toplanmağa karar verdik. Ayın 19,20 inci Pazar akşamı aza beylerin teşrifatlarını rica ederim. Ziya” (Aksaray Vilayet Gazetesi, 16 Mart 1927: 3).

Aksaray Türk Ocağı'nın 1928 tarihli genel kurul toplantılarına dair gazete duyurularından ilki şu şekildedir.

“Türk Ocağı riyasetinden

Türk Ocağı yasasının madde-i mahsusası mucibince Türk Ocağı Heyet-i Umumiyesinin 1 Nisanda (1928) içtima lazım gelmekte idiye de yevm-i mezkurda meclisi umuminin içtima etmesi hasebiyle heyeti idare ve umumiye içtimainın şehri halin altıncı Cuma gününe taliki zaruri görülmüştür. Binaenaleyh heyeti idare ve umumiyenin mezkur günde saat ondörtde Türk Ocağı dairesinde içtima etmesi tensib edildiğinden ocaklı kardaşların teşrifleri rica olunur.” (Aksaray Vilayet Gazetesi, 4 Nisan 1928: 3)

Yukarıdaki duyuruda Aksaray Türk Ocağı'nın 6 Nisan 1928 Cuma günü toplanması planlanmış olmasına rağmen bunu gerçekleştirmediği görülmektedir. İkinci bir duyuru ile Türk Ocağı toplantısının 19 Nisan 1928 Perşembe günü yapılacağı duyurulmuştur. Bu duyuru şu şekildedir.

“Türk Ocağı riyasetinden

Türk Ocağı Heyet-i Umumiyesinin içtimasıyla heyeti idare ve murakibliğe (denetleme) tefrik edilecek azanın intihabı için şehri halin on dokuzuncu Perşembe günü Türk Ocağı dairesinde içtima edileceğinden ocaklı arkadaşlarımızın yevm-i mezkurda saat on beşte Türk Ocağı dairesine teşrif buyurmaları ilan olunur (Aksaray Vilayet Gazetesi, 4 Nisan 1928: 3).

4. Aksaray Türk Ocağı Binasında Yapılan Etkinlikler

1927 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin üçüncü dönemi milletvekili seçimleri için Aksaray'da toplanan muhtehib-i saniler (ikincil seçmenler), Aksaray Milletvekilleri olarak Konya Belediye reisi Kazım (Gürel), mebus-ı sabık Neşet (Özercan) ve Ahmet Besim (Atalay)'ı seçmişlerdir.

1927 Milletvekilleri seçimini takiben ikincil seçmenlere Aksaray Türk Ocağında öğle ve akşam yemeğini ikram edilmiştir. Ayrıca bu seçmenlere akşam saatlerinde vilayet sinemasında eğlence tertip edilmiştir (Aksaray Vilayet Gazetesi, 7 Eylül 1927: 2).

Türk ocağı binasının Aksaray'da düşün ve merasimlere de ev sahipliği yaptığı görülmektedir. 27 Ağustos 1929 tarihinde öğretmen Cemile Hanım ile Öğretmen Cevdet Bey'in nişan merasim töreni Türk Ocağı binasında gerçekleşmiştir (Aksaray Vilayet Gazetesi, 4 Eylül 1929: 1).

30 Ağustos zafer bayramının 1929 senesi kutlamalarında bütün memurun Türk Ocağı binasında toplandığı haber edilmektedir. Ocak binasının bayraklarla süslenmiş olduğu belirtilmiştir. Bu toplantıda Aksaray valisinin rahatsız oluştundan dolayı memurların Mektupçu Hilmi Bey'in başkanlığında toplandığı ve buradan Askerlik şubesine giderek bayram tebrikinde buldukları bildirilmiştir. Kutlama akşamı ise şehirde fener alayı düzenlenmiştir (Aksaray Vilayet Gazetesi, 4 Eylül 1929: 1).

Görüldüğü üzere Aksaray Türk Ocağı Binasının çok sayıda etkinliğin yapıldığı bir bina olarak kullanıldığı görülmektedir.

1930 yılında Menemen İsyanına tepki olarak Türk Ocağı Binası önünde kalabalık bir miting yapıldığı görülmektedir (Aksaray Vilayet Gazetesi, 14 Kanunusani 1931: 1).

5. Aksaray Türk Ocağı'nın Etkinlikler

Aksaray'da Türk Ocağı ve Himaye-i Eftal menfaatine olmak üzere at koşusu düzenlenmiştir. *Aksaray Vilayet Gazetesi* bu haberi şu şekilde duyurmuştur.

“İlan

“Türk Ocağı ve Himaye-i Eftal menfaatine olmak üzere 30 Eylül 1927 tarihinde icra edileceği ilan edilen At koşusu Ereğli ve Konya'da icra edilecek olan koşular tazehire (ertelenerek) alınarak 15 Teşrinievvel (Ekim) 1927 Cuma gününe ta'lik edildiği ilan olunur.”(Aksaray Vilayet Gazetesi, 14 Eylül 1927: 4).

Bu haberde 30 Eylül 1927 tarihinde düzenlenmesi planlanan at koşusunun Konya ve Ereğli at koşularının ertelenmesinden dolayı 15 Ekim 1927 tarihine ertelendiği haber edilmiştir.

1929 tarihinde Türk Ocakları Genel Merkezi tarafından gönderilen bir karar metni Aksaray Vilayet Gazetesi'nde yayınlanmıştır. Bu metinde; Türk Ocakla-

rı üyelerinin üzerlerinde ve evlerinde kullanacakları eşyanın yerli malı olmasına özen göstermeleri ve çevrelerinde yerli malı kullanımının geliştirilmesine çalışmaları ve bunun bir vatan borcu olduğunu bildirilmektedir (Aksaray Vilayet Gazetesi, 13 Mart 1929: 4). Aksaray Türk Ocağı'nın da bu karar doğrultusunda yerli malı kullanımının yaygınlaştırılmasına çalıştığı görülmektedir.

1930 yılında Türk Ocakları müfettişi Cemil Behçet Bey'in Malatya, Sivas ve Kayseri vilayeti ve kazalarındaki teftişten sonra Aksaray Türk Ocağı'nı teftiş etmek için 30 Ocak 1929 tarihinde Aksaray'a gelmiştir. Aksaray Türk Ocağı idare heyeti ile görüşen Cemil Behçet Bey bir takı hususlarda mutabık kalmışlardır. Bu hususlar arasında (Aksaray Vilayet Gazetesi, 29 Kânunusani 1929: 3);

Ocak işlerinin daha düzenli yürütülmesi için bir müdür seçimi.

Ocak bünyesinde kurulacak bir izci teşkilatı ile köylerin gezilmesi ve halkın aydınlatılması için konferanslar vermek, temsiller ve sinema göstermek.

Ocak bünyesine tarih, kültür ve spor alanlarında teşkilatlar oluşturularak Aksaray ve köylerinin tarihi ve kültürü hakkında malumat toplayarak telif ve neşretmek.

Ocak bünyesinde bir muayene açtırılarak şimdilik haftada iki gün hastaları ücretsiz muayene ettirmek ve içlerinden fakir olanların ilaçlarını almak.

Resmi işleri takip etmekten aciz olan halkın işlerini ücretsiz yürütmek için müraaat ve takip odası oluşturmak sıralanmaktadır.

Aksaray'dan teftiş için Nevşehir ve Kırşehir'e yolculuk eden ocak müfettişi Cemil Behçet Bey'e Aksaray hakkındaki izlenimleri sorulduğunda şu şekilde cevap vermiştir. "Müdrük, şuurlu, azimkar bir valiniz var. Umran ve irfan için attığımız adımlar bariz bir surette nazarı iftihara çarpıyor. İftihar ediniz. Bende iftiharlar Aksaray'da ayrılıyor."(Aksaray Vilayet Gazetesi, 29 Kânunusani 1929: 3)

6. Devlet Büyüklerine Gönderilen ve Devlet Büyüklerinin Gönderdiği Cevabi Telgraflar

Aksaray Türk ocağının özellikle milli bayramlar ile cumhurbaşkanlığı seçimlerinde Cumhurbaşkanı Gazi Mustafa Kemal'e telgraflar çekerek tebriklerini ilettikleri ve cevabi teşekkür telgraflarının mevcut olduğu görülmektedir.

Bu hususta tespit ettiğim ilk telgraf 1927 Cumhuriyet Bayramı kutlamalarında Türk Ocağı Reisi Vali Ziya Bey'in Gazi Mustafa Kemal'e gönderdiği telgraftır. Bu telgraf metni şu şekildedir.

"Reisicumhurumuz Aziz Gazi Paşamıza

Asırlarca muhtelif telkinat yüzünden nevm medid manyetizme dalmıştık. Ruhumuzdaki istidadı herkesten evvel takdir buyuran zatı müncilerinin istiklal ve hürriyet sayhasıyla bağteten uyandık. Yek kudretinizle az zamanda semayı zafer ve terakkiye çıkarıldık. Bu defaki tarihi bedii nutuklarıyla da lem'apaş (ışıldayan)

hedefimizi layıkıyla gördük. *Zann-ı kıymetinizdeki şahsiyetlerini, hayat denizindeki amadelerini daima başımızda taşıyacağız. Lütfen hüda buyurduğunuz Cumhuriyet bayramı yıl dönümünü şahsiyet-i milliyemiz olan zat-ı riyaset penahilerine yine arz ve tebrik ederken hayat-ı medeni ve atımızde ulviyetten başkasına zerre kadar ithina etmeyeceğimizi? Kıymetdar tac-ı cumhuriyeti daima başımızda taşıyacağımızı südde-i devletlerinde bir daha ahd ve beyan eyliyoruz ey büyük gazimiz*

Aksaray Viayeti Türk Ocağı Reisi Ziya” (Aksaray Vilayet Gazetesi, 2 Teşrinisani 1927: 1).

1927 Cumhuriyet Bayramı kutlamalarında benzer telgrafların Aksaray valiliği ve Halk fırkası tarafından da gönderildiği görülmektedir. Gönderilen bu telgraflar ile Gazi Mustafa Kemal tarafından gönderilen teşekkür telgrafları *Aksaray Vilayet Gazetesi*’nde yayınlanmıştır (Aksaray Vilayet Gazetesi, 2 Teşrinisani 1927: 1). Gazi Mustafa Kemal tarafından Aksaray Türk Ocağı’na gönderilen telgraf metni şu şekildedir.

“Aksaray Cumhuriyet Halk Fırkası ve Türk Ocağı Riyasetine

Cumhuriyet Bayramının yıl dönümü münasebetiyle vukubulan tebrikata teşekkür ederim.

Reis-i Cumhur Gazi Mustafa Kemal” (Aksaray Vilayet Gazetesi, 2 Teşrinisani 1927: 1)

1927 tarihinde gönderilen bir diğer telgraf ise Gazi Mustafa Kemal’in yeniden Cumhurbaşkanı seçilmesini tebrik amacı taşımaktadır Aksaray Türk ocağı tarafından çekilen bu telgrafta ise şu bilgiler bulunmaktadır.

“Reisicumhurumuz Aziz Müncimiz Gazi Paşa Hazretlerine

Şerefli Mazii millimizi şaşabar istikbal-i medenimizi mahvel aziz müncimiz daima başımızda görmek isteriz. Bu mukaddes emel ile meşbu’ Türk yurdu, Türk gençliği vekillerimizin istihkaka masarruf intihablarını server ve ibtihadla duyduk kendimizi kendimize tebrik ve tesyid ettik. Türkün daima başındasın büyük Gazi çok yaşa aziz münci.”

Aksaray Vilayeti Türk Ocağı Reisi Ziya”(Aksaray Vilayet Gazetesi, 9 Teşrinisani 1927: 1).

Gazi Mustafa Kemal ise gönderilen bu tebrik telgrafına bir teşekkür telgrafi ile cevap vermiştir (Tekeli 2008: 82). Bu şu şekildedir.

“Aksaray Türk Ocağı Riyasetine

Reisicumhurluğa tekrar intihabım dolayısıyla hakkımda izhar buyurulan hissiyata teşekkür ederim.

Reisicumhur Gazi Mustafa Kemal”(Aksaray Vilayet Gazetesi, 9 Teşrinisani 1927: 1).

7. Bizim Kulüp

Aksaray'da Türk Ocağının bir şubesi gibi faaliyet gösteren kuruluştur. Bu kulübe 1930 yılına kadar sadece memurlar ve Yüksek şahsiyetlerin girebildiği belirtilmektedir. Kulüp yönetiminin memurlar arasında seçilmektedir. 1930 yılında ise memurların işlerinin müsait olmamasından dolayı kulüp sözleşmesinin feshedilerek yönetiminin Sinemacı Hasan Bey'e devredildiği haber edilmiştir (Aksaray Vilayet Gazetesi, 7 Kânunusani 1931: 3).

8. İnkılaplara Destek ve Ülke Genelinde Cumhuriyet karşıtı Olaylara Karşı Gösterdiği Tepkiler.

Türkiye Cumhuriyetinin yeniden yapılanması sırasında yapılan inkılaplarda Türk Ocaklarının aktif rol oynadığı görülmektedir. Türk Ocağı Genel merkezi tarafından Ağustos 1928 tarihinde gönderilen bir tamimde Yeni Türk harflerinin halka öğretilmesi için dersaneler açılarak bir an önce eğitime başlamaları istenmektedir. Aksaray Vilayet Gazetesinde yayınlanan bu tamim doğrultusunda Aksaray Türk Ocağının da çalışmalar yaptığı görülmektedir (Tekeli 2008: 81). Bu tamim;

“Türk Ocakları Merkez Heyetinin Tamimi

Ankara (15 AA)-Türk Ocakları Merkez Heyeti bütün ocaklara bir tamim göndererek yeni Türk Harflerini halka süratle öğretmek için dersaneler açarak tedrisatta bulunmalarını tebliğ etmiştir. Bu dersaneler yeni harfleri hiç bilemeyenlerle kısmen bilenlere mahsus olmak üzere iki devre olacaktır. Merkez heyeti yeni harflerin son şekillerini tab' ettirerek ocaklara tevzi' edecektir.” (Aksaray Vilayet Gazetesi, 22 Ağustos 1928: 2).

Bu emir üzerine Aksaray Türk Ocağı, Ocak binasında Akşamları 20.30'dan 24.00'a kadar ocak binasında kurs faaliyetlerini yürütmeye başlamıştır. Türk Ocağı düzenlenen kurs faaliyetlerini ocak yönetim kurulu üyesi Hilmi Bey yürütmektedir (Aksaray Vilayet Gazetesi, 29 Ağustos 1928: 1; Tekeli 2008: 82).

Türk Ocağı, Menemen olayı sonrası Aksaray Türk Ocağı binası önünde büyük miting düzenlemişlerdir. Mitinde Aksaray Türk Ocağı Başkanı Doktor Tahsin Bey ile muallimler adına başmuallim Mehmet Emin Bey irtica hadisesini kınamışlardır (Aksaray Vilayet Gazetesi, 14 Kânunusani 1931: 1).

9. Türk Ocakları Türk Tarih Heyeti'nin Teşkilinde Aksaray Türk Ocağı'nın Rolü

Ankara'da 6 Mayıs 1930 tarihinde toplanacak olan Türk Ocakları Kurultayına Aksaray'ı temsilen Ankara Musiki Mektebi muallimlerinden Afet Hanım (İnan) ile muallim Mithat Şakir Beyler seçilmiştir. Afet Hanım Türkiye dışında Avrupa'da da tahsil görmüş aydın bir hanımefendi olduğu belirtilmiştir. Afet Hanım'ım bu seçime çok memnun kaldığı bildirilmektedir (Aksaray Vilayet Gazetesi, 23 Nisan 1930: 5).

Türk Ocakları Kurultayının 24 Nisan 1930 tarihinde toplandığı haberi Aksaray Vilayet Gazetesinde haber edilmiştir (Aksaray Vilayet Gazetesi, 30 Nisan 1930: 3). Aksaray delegesi ve Musiki Muallim Mektebi Tarih Öğretmeni Afet Hanım, Gazi Mustafa Kemal Paşa'nın de hazır bulunduğu 28 Nisan 1930 tarihindeki oturumda söz alarak, Türk tarihinin eskiliğinden, Türk Milletinin kurduğu büyük medeniyetlerden bahseden bir konuşma yapmış ve Türk Ocakları Nizamnamesinin ikinci ve üçüncü maddelerinin açıklanması gerektiğini belirtmiştir. Medeniyetin menşesinde Türklerin yeri nedir ve ne olmalıdır? Sorusunun cevaplanması amacıyla kırk imzalı bir takrir vermiştir. Takrirdede, "Türk tarih ve medeniyetinin ilmi bir surette tetkiki için hususi ve daimi bir heyetin tekili" istenmiş ve bu doğrultuda Nizamnamenin 84. maddesine, "Merkez Heyeti, Türk tarih ve medeniyetini ilmi bir surette tetkik ve tettebbu eylemek vazifesiyle mükellef olmak üzere bir Türk Tarihi Heyeti tekil eder", şeklinde bir metin eklenmiştir. Türklüğün ulusal özgüvenini tekrar kazanmak ve Anadolu'yu Türk milli vatani olarak tespit etmek amacıyla Türk Ocağı bünyesinde oluşturulan "Türk Ocakları Türk Tarih Heyeti" 4 Haziran 1930 tarihinde ilk toplantısını yapmıştır (Akçiçek 2007: 20; Aksaray Vilayet Gazetesi, 30 Nisan 1930: 3)¹.

"Türk Ocakları Türk Tarih Heyeti" yaptığı ilk toplantıda idare heyeti ve azalarını seçmiştir. Yapılan seçimlerde Türk Tarih Heyeti reisliğine Tevfik Bey, ikinci başkanlıklara ise Akçuraoğlu Yusuf Bey ve Samih Rifat seçilmişler; kâtipliğe ise Reşid Galip Bey seçilmiştir. Azalıklara ise Aksaray Türk Ocağı delegesi Afet Hanım, Tevfik, Vasıf, Akçuraoğlu Yusuf, Samih Rifat, Müze Müdürü Halil, Yusuf Ziya, Sadri Maksudi, Reşid Galip, Reşid Saffet, İsmail Hakkı, Ragıb Hulusi, Mükremin halil, Zakir Kadri ve Hamid Zübeyr seçilmişlerdir (Aksaray Vilayet Gazetesi, 11 Haziran 1930: 2).

"Türk Ocakları Türk Tarih Heyeti", Türk Ocakları'nın Cumhuriyet Halk Fırkasına intikal etmesi nedeniyle, 12 Mart 1931 tarihinde yaptığı toplantıda, hukuki bir temelinin kalmadığını belirterek yeni bir isim ve cemiyet altında yeniden teşekkül etmek için Hükümete müracaat etme kararı almıştır. Yapılan müracaat sonunda Heyetin ismi, "Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti" olmuş ve 26 Nisan 1931 tarihindeki toplantısını bu isim altında yapmıştır (Akçiçek 2007: 20; Aksaray Vilayet Gazetesi, 30 Nisan 1930: 3)².

Türk Ocakları 10 Nisan 1931 tarihinde Ankara'da son kez toplanmıştır. Yapılan toplantıda Türk Ocaklarının feshedilerek Cumhuriyet Halk Fırkasına katılma kararı almışlardır. Aynı gün alınan kara ile bütün mal varlığı Cumhuriyet Halk Fırkasına devredilmiştir. Cumhuriyet Halk Fırkası da 10-18 Mayıs 1931 tarihlerinde gerçekleştirdiği üçüncü olağan kongrede bu durumu onaylamıştır (sarınay 1994: 324).

¹ Ayrıca bkz. <http://acikerisim.fsm.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11352/732/Karaduman.pdf?sequence=1>

² Ayrıca bkz. <http://acikerisim.fsm.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11352/732/Karaduman.pdf?sequence=1>

Türk ocaklarının kapatılması ve Cumhuriyet Halk Fırkasına katılma kararı haberleri Aksaray Vilayet Gazetesi'nde haber konusu olmuştur (Aksaray Vilayet Gazetesi, 1 Nisan 1931: 1; Aksaray Vilayet Gazetesi, 8 Nisan 1931: 1; Aksaray Vilayet Gazetesi, 15 Nisan 1931: 1). Bütün yurttta olduğu gibi Aksaray Türk Ocağı'nın da alınan bu karar doğrultusunda feshedilerek Aksaray Cumhuriyet Halk Fırkasına katılmıştır.

Sonuç

Aksaray Türk Ocağı'nın 1924 tarihinde kurulmuş olması kuvvetli ihtimaldir. Ocak kurulduğu tarihten kapandığı 1931 tarihine kadar Aksaray şehrinin geliştirilmesi ve kalkınması için önemli vazifeler üstlenmiştir. Halkın eğitim-öğretim konusunda desteklenmesinde sağlık konusuna kadar muhtelif konularda halka destek olmuşlardır.

Ülke siyasetini ve yapılan inkılapları da yakında takip eden Aksaray Türk Ocağı'nın hem inkılaplara destek verdiği hem de milli günlerde gerekli kutlama etkinliklerini yerine getirdiği tespit edilmiştir.

Ülke genelinde etkili olan isyan ve benzeri durumlarda da gerekli tepkiyi koyarak kalabalık mitingler tertip etmiştir. Ayrıca 1930 yılında Aksaray delegesi seçilen Afet Hanım'ın önerisi sonunda "Türk Ocakları Türk Tarih Heyeti" teşkil ettirilmiştir. Bu heyet 1931 tarihinde Türk ocaklarının kapanmasından sonra "Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti" ismi ile faaliyetlerini sürdürmüştür. Bu cemiyet bugün Türk tarih Kurumu olarak faaliyetini sürdürmektedir.

Kaynakça

Kitap ve Makaleler

AKÇİÇEK, Eren-KARAYAMAN, Mehmet, *Atatürk'ün Türk Ocaklarını Ziyaretleri ve Yaptığı Konuşmalar*, İzmir 2007.

BAYRAKTUTAN, Yusuf, *Türk Fikir tarihinde Modernleşme Milliyetçilik ve Türk Ocakları (1912-1931)*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara 1996.

KARAER, İbrahim, *Türk Ocakları ve İnkılapları (1912-1931)*, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü (Doktora tezi), Ankara 1989.

M. Hilmi, *Aksaray Tarihçesi*, Aksaray Vilayet Matbaası, Aksaray 1931, s. 54.

Nevzat Topal, "Topal, "Niğde Türk Ocağı'nın Kuruluşu ve İlk faaliyetleri (1924-1926)", *Turkish Studies*, 8/7 (Summer 2013), s. 655-670.

SARINAY, Yusuf, *Türk Milliyetçiliğinin Tarihi Gelişimi ve Türk Ocakları 1912-1931*, Ötügen, İstanbul 1994.

TEKELİ, Osman, *Aksaray Vilayeti Tarihi (1926-1933)*, Aksaray 2008.

TUNCER, Hüseyin, *Türk Yurdu (1911-1931) Üzerine Bir İnceleme*, Kültür Bakanlığı, Ankara 1990.

Gazeteler

Aksaray Vilayet Gazetesi (sayıları)

3, 12, 22, 47, 48, 56, 57, 78, 80, 81, 98, 99, 113, 119, 142, 175, 176, 176, 213, 214, 225, 226, 227, 233.

Hakimiyet-i Milliye

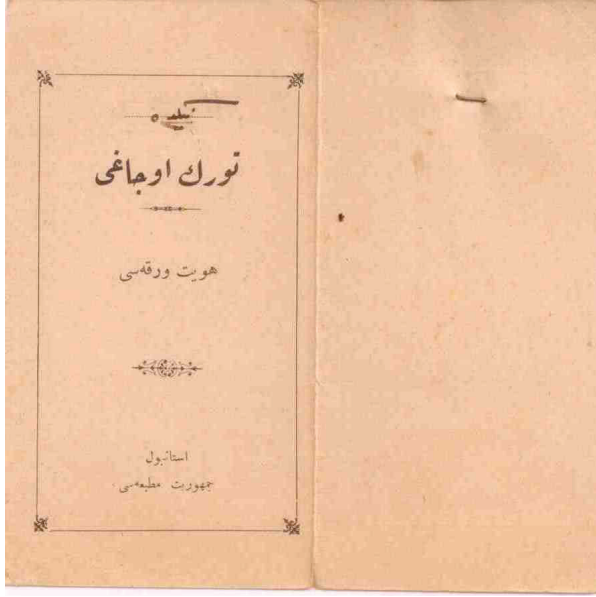
20 Teşrinievvel 1925, s. 1.

25 Teşrinievvel 1925, s. 1.

Elektronik Kaynaklar

<http://acikerisim.fsm.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11352/732/Karaduman.pdf?sequence=1> (21.10.2016)

Ekler



Ek 1: Niğde Türk Ocağı Hüviyet Varakası (Dış Kapak)



Ek1: Niğde Türk Ocağı Hüviyet Varakası (iç Kapak) (Topal 2013: 668)



Resim 1: Aksaray Türk Ocağı Binası (Mustafa Fırat Gül'den temin edilmiştir)



Resim 2: Aksaray Kütüphanesi (Mart 1927’de Türk Ocağı genel Kurulunun yapıldığı bina) (Aksaray Vilayet Gazetesi, nr.12, s. 1)



Resim 3: Vali Ziya Bey (Türk Ocağı başkanı)



Resim 4: Tahrirat Müdürü Hilmi Bey (M. Hilmi 1931: 54)



Resim: Dr. Tahsin Bey (1931 Aksaray Türk Ocağı Başkanı)
(Aksaray Vilayet Gazetesi, 3 Haziran 1931: 1)

Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 23.11.2014
Yayın Kabul Tarihi: 10.12.2016

Antik Felsefede Psikolojinin Artalanı

The Backround of Psychology In Ancient Philosophy

Yrd. Doç. Dr. Hamdi KORKMAN *

Öz :

Bu çalışmanın amacı, psikolojinin doğuşunu sağladığı bilinen ruh-beden sorunu tartışmasının Antik felsefedeki düşünsel arka planını araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda yapılan bu çalışmada, Thales’le başlayan arkhe arayışının, zamanla bilginin kökenine yönelik arayışıyla ilişkilendiği ve bu ilişkinin de zamanla ruh-beden sorununa kadar uzandığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca bu çalışmada, Antik felsefede bilginin kökeninin deneyimler ve duyular olduğunu öne süren ilk filozof olan Ksenophanes’in temelini attığı “sensüalizm”in (duyumculuk) psikoloji tarihi açısından önemli bir yeri olduğu görülmüştür. Nitekim Ksenophanes’in ardılı olan Demokritos, Epikuros gibi düşünürler, psikolojinin bir bilim olmasına önemli katkılar sunan İngiliz Görgülcü ve Çağrışımçı Filozoflarını etkilemiş, bu filozofların Ampirik anlayışı ise Wundt’un ilk psikoloji deneyini yapmasına zemin hazırlamıştır. Bu çalışmada, tarama yöntemi kullanılmıştır.

Anahtar sözcükler: Ruh-beden sorunu, arkhe, varlığın kökeni, bilginin kökeni, doğa felsefesi.

* Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü hkorkma73@hotmail.com

Abstract :

The purpose of this study was to investigate the ideational background of the discussion of Soul-Body problem known as enabling the rise of psychology. In line with this purpose, it was concluded that Arche search starting with Thales led the search for the origin of knowledge over time and this extended to Soul-Body problem. Moreover, in this study, it was seen that “sensualism” whose foundation was laid by Xenophanes, who was the first philosopher asserting that the origins of knowledge were experiences and sensation, had an important role in terms of the history of psychology. Hence, philosophers such as Demokritos and Epikuros who were the followers of Ksenophanes influenced English Empirical and Evocative Philosophers (Hobbes, Locke and Hume), who made substantial contribution to the psychology for becoming a branch of science. The empirical understanding of those philosophers formed a basis for the Wundt’s first experiment of psychology. In the current study, the screening method was used.

Keywords: Soul-Body Problem, arche, origin of life, origin of knowledge, philosophy of nature.

Giriş

Bu çalışmanın amacı, psikolojinin doğuşunu sağladığı düşünülen ruh-beden sorunu tartışmasının Antik felsefedeki düşünsel arka planını araştırmaktır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Gerek yurtdışı gerekse ülkemizde yapılan çalışmalarda, psikolojinin kökeninin Descartes’in başlattığı ruh-beden sorunu tartışmasına dayandığı belirtilmektedir. Sadece psikolojinin doğuşu değil, bilimsel yöntemin doğuşu da Descartes’le başlatılmaktadır. Çünkü modern pozitif bilimlerin temel düşüncesi olan doğa felsefesi yaklaşımının Descartes’le başladığı kabul edilmektedir. Bu çalışmanın temel amacı, gerek ruh-beden sorunu tartışmasının gerekse doğa felsefesi yaklaşımının Descartes’le değil, Antik felsefe ile başladığını göstermektir. Özellikle ruh-beden sorunu konusunda literatürde, Descartes öncesine dair kapsamlı bir araştırma olmadığı görülmüştür. Literatürde, ruh-beden sorununun düşünsel arka planının nasıl oluştuğu, alt yapısında ne gibi tartışmaların yattığı konusunda yeterli bir açıklama yoktur. Bu bağlamda bu araştırmanın, literatürde önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Milet Okulu düşünürleri Thales, Anaksimandros ve Anaksimenes evrenin *arkhesini* ararken doğa felsefesi anlayışını benimsemiştir. Doğa felsefesi anlayışı, evreni ve doğayı, mitler ve doğaüstü güçlerle açıklamak yerine, maddeyi temel alarak açıklamayı öngörür. Bu anlayış, Pythagorasçılar’ın mistik ve tinselci anlayışları nedeniyle Demokritos’a gelene kadar, etkinliğini yitirmiştir (Cevizci, 2010; Tuğcu, 2003). Pythagorasçılar diğer yandan matematiğe verdikleri önem ile bilim tarihi açısından önemli bir yere sahiptirler. Evreni ve doğayı anlama çabasının merkezine matematiği koyma anlayışı, Pythagorasçılardan sonra Platon, Galileo, Kepler ve Descartes ile devam etmiştir. Bu tarihsel birikimi değerlendiren Newton ise ma-

tematigi pozitif bilimlerin ortak dili haline getirmiştir (Ural, 2011; Yıldırım, 2001; 2005). Doğa felsefesi yaklaşımı, modern pozitif bilim anlayışının temelini oluşturur (Karakaş, 1997; Karakaş ve Bekçi, 2003). Modern pozitif bilimin temelinde, doğa felsefesi yaklaşımıyla başlayıp mantıksal pozitivizm ve işevurukçuluk (operasyonizm) ile devam eden bütünsel bir yapı vardır (Karakaş, 1997).

Evrenin arke'si konusunda çok farklı görüşler ortaya çıkınca, bilginin doğruluğuna nasıl karar verileceği yönünde bir arayış başlamıştır (Cevizci 2012). Bu bağlamda Elea felsefecilerinde, '*duyusal bilgi (doxa)*' ve '*rasyonel bilgi (episteme)*' olmak üzere iki farklı bilgi türü olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Platon da aynı sınıflandırmaya başvurmuştur. Platon'a göre episteme, akıl yoluyla elde edilen rasyonel bilgi; *doxa* ise, duyular yoluyla elde edilen bilgidir (Cevizci, 2010). Sonraları ise, bu bilgi sınıflandırmasında bir değişim meydana gelmiştir. Buna göre, *episteme*, görgül ve denenebilir bilgiyi ifade ederken, *gnosis* ilhama veya tanrısal bilgiye dayanan bilgi türünü ifade etmiştir. Diğer bir ifadeyle episteme, duyulardan elde edilen bilgi için kullanılmaya başlamıştır (Tuğcu, 2003).

Zihin-beden sorunu konusunda yürütülen tartışmanın kökeninde bu bilgi sınıflandırmasının yattığı söylenebilir. Elea felsefesinde '*doxa*' kavramında, duyular yani beden; '*episteme*'de ise zihin merkezdedir. Sonraları episteme için duyular (beden), *gnosiste* ise zihin merkeze alınmıştır. Bu ayrışma Yeniçağ'da epistemoloji ismi verilen felsefe alanında devam etmiş ve ampirist filozoflar duyuları, rasyonalist filozoflar ise akıllı/zihini ön plana almışlardır. Özellikle İngiliz ampirist düşünürleri, duyumlara verdikleri önem ile psikolojinin bir bilim olmasına giden yolu açmıştır.

Ksenophanes'in bilgilerimizi duyular vasıtasıyla elde ettiğimiz yönündeki düşüncesi, Demokritos ve Epikuros ile devam etmiştir. Herakleitos ve Parmenides ile başlayan ve Pythagorasçılar, Sokrates ve Platon'la devam eden anlayışa göre ise duyular vasıtasıyla elde edilen bilgi güvenilmezdir, bizi yanıltır. Asıl doğru bilgiye akıl vasıtasıyla ulaşıyoruz (Cevizci, 2010; 2012; Çakmak, Yıldız ve Uslu, 2012; Tuğcu, 2003). Antikçağ'da başlayan bu tartışma, bir yandan epistemolojideki rasyonizm-ampirizm tartışmasını, diğer yandan ise Descartes'le birlikte ruh-beden sorununu doğurmuştur.

Ural (2011), Antik felsefeden beri süregelen "varlık problemi"nin yerini, Yeniçağ'da bilgi probleminin aldığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda rasyonizm-ampirizm tartışması, bilgi probleminin merkezinde yer almaktadır.

"Varlık problemi" konusunda idealist ve materyalist felsefe olmak üzere iki temel felsefi yaklaşım ortaya çıkmıştır. İdealistler, her şeyi "düşünce (ide)"ye bağlayıp düşünceden bağımsız maddi bir gerçekliğin olmadığını iddia etmiştir. İlkçağ'da idealist felsefe, Pythagoras ve Elea Okulu ile başlayıp Platon ile önemli bir noktaya gelmiştir. Materyalist felsefe ise, her şeyin temeline maddeyi koyar. Materyalist düşünceye göre evrende ve doğada gerçekleşen her şeyin temelinde madde ve maddenin değişim ve dönüşümü yatmaktadır. Doğada gerçekleşen olayların altında doğaüstü hiçbir neden aramamak gerekir. Materyalistler ayrıca, *a priori*

(deneyimden önce-önsel) kavramını da kabul etmezler. Materyalist düşünce Milet Okulu ile başlamış, Abderalı Leukippos, Demokritos, Epikuros ve Lucretius ile devam etmiştir. Yeniçağ'daki temsilcileri ise Marx ve Engels olmuştur. Modern bilim anlayışının oluşmasında, materyalizm, amprizm, determinizm ve pozitivizm ile birlikte önemli bir yere sahiptir (Cevizci, 2010; Cogniot, 1968; Gökberk, 2008; Politzer 2003; Schultz ve Schultz, 2007).

Psikolojinin bilim olmasında idealist ve materyalist düşüncelerin önemli bir rolü olmuştur. Aslında duyular ve algı üzerine yapılan tartışmaların temelinde de idealist ve materyalist düşünce çatışması vardır. Varlığın ve bilginin kökeni konusundaki tartışmalar, idealizm-materyalizm tartışması ile doğrudan alakalıdır. Bilginin, akıl ile elde edildiğini ileri süren düşünürler, rasyonalizmin ve idealist düşüncenin oluşumuna; bilginin duyular vasıtasıyla elde edildiğini ileri sürenler ise, ampirizmin ve materyalizmin oluşumuna ön ayak olmuştur.

Özette, psikolojinin başlangıcını sadece ruh-beden ikilemi tartışmasıyla sınırlandırmayıp önce “varlığın ana maddesi (kökeni) nedir?” ile başlayan, sonra “bilginin kökeni nedir?”le ilişkilenen tartışmanın, zamanla ruh-beden (sonraları zihin-beden, şimdilerde ise biliş-beyin) ikilemi tartışmasıyla ilişkilendiğini söylemek daha doğru ve bütüncül bir yaklaşım olarak görünmektedir.

ANTİK FELSEFE

Antik felsefe, Yunan, Helenistik, Roma, Uzakdoğu, Hint, Mısır, Mezopotamya, Hitit, Fenike ve Pers felsefelerini içermektedir (Bayar Bravo, 2007; Cevizci, 2010). Bu çalışmada Yunan, Helenistik ve Roma Dönemi felsefesi ele alınacaktır.

Antik Yunan Felsefesi

Antik Yunan Felsefesi, Milet okulu ile başlar ve Aristoteles'in öldüğü M.Ö. 322 yılına kadar uzanır. *Presokratik felsefe (doğa felsefesi)*, *Sokratik felsefe* ve *büyük Sokratikler* dönemi olmak üzere 3 dönemden oluşmaktadır (Cevizci, 2010).

Presokratik felsefe (doğa felsefesi) ise, İyonya (*Milet Okulu*, *Pythagorasçı Okul*, *Elea Okulu* ve *Plüralistler (Empodokles, Demokritos ve Anaksagoras)* olmak üzere 4 dönemden oluşmaktadır (Cevizci, 2010).

Milet Okulu'nda evren ve dünyayı, doğa felsefesi anlayışıyla açıklama çabası vardır. Phytagorasçılarda ise mistik ve tinsel bir anlayışla birlikte matematiği en doğru bilgi edinme yolu olarak görme anlayışı hakimdi. Platon, idealar dünyası kuramıyla gerçekliğin insanın zihninde olduğu ve maddelerin asıl anlamlarının idealar dünyasında olduğunu ileri sürmüştü. Aristoteles'te ise ampirist bir yaklaşım söz konusuydu (Cevizci, 2010; Guthrie, 1999; Tuğcu, 2003; Yıldırım, 2001; 2005).

Doğa Felsefesi veya *Presokratik Felsefe*, doğadaki olayların temelinde düzenli bir yapının olduğunu ve doğanın işleyişinin altında gözlenebilir maddi ilkeler olması

gerektiğini düşünmüşlerdir. Milet Okulu felsefecileri, *arkhe*'yi (ilk maddeyi) tespit ettiklerinde, evrendeki çok sayıdaki maddenin ve olayın nasıl oluştuğunu açıklayabileceklerine inanmışlardır (Cevizci, 2010; Tuğcu, 2003). Aslında günümüzde fizik biliminin amacı da bu yöndedir. Milet Okulu düşünürlerine göre, *arkhe* problemi ni çözmek, evrendeki olayların gizemini çözmek anlamına geliyordu. Yani aslında “her şeyin *arkhesi* nedir?” sorusuyla bugünkü modern fiziğin uğraştığı “madde nedir?” sorusu arasında yalnızca biçimsel bir ayırım vardır (Tuğcu, 2003).

Presokratik dönemde, varlık problemi teklik-çokluk ve kalıcı olan-kalıcı olmayan çerçevesinde ele alınmıştır (Cevizci, 2010). Bu yaklaşım varlık probleminin, bilgi probleminin ve en son ise zihin-beden sorunu tartışmasının doğumuna aracılık etmiştir. Aslında bütün bu arayışların temelinde kalıcı olanı bulma arayışı yatmaktadır. *Arkhe* arayışında her şeyin kendisinden türediği temel bir töz düşüncesi, bilginin kökeni konusundaki arayış açısından duyuların (bedenin) mı yoksa aklın (zihin) mı en doğru bilgiyi elde edebildiği ile ilişkilendirilmiştir. Duyumun kalıcı olmadığı, güvenilir olmadığı düşüncesini savunan rasyonalist düşünürler ile duyumun en doğru ve gerçekçi bilgiyi verdiğini savunan ampirist düşünürlerin tartışması, zihin-beden sorunu üzerine geliştirilen tartışmayı doğurmuştur. Zihnin (veya ruhun) en doğru bilgiyi elde ettiğini ve kalıcı olduğu, yok olmadığını savunan idealist düşünürler zihin-beden sorunu tartışmasında mega kuramlardan biri olan monizmin panpsişist kanadını oluşturmuştur. Bu kanatta Pythagoras, Platon, Spinoza ve Berkeley yer almaktadır. Monist yaklaşımın diğer bir kanadı olan materyalizmde ise, madde tek gerçek tözdür. Materyalistlere göre biz, dış dünyadan gelen bilgileri duyularımız vasıtasıyla alırız. Bu açıdan materyalistlerle ampiristler aynı paralelde yer almaktadır. Bu kanatta ise, Leukippos, Demokritos, Bacon, Gassendi, Hobbes, Locke, Hume ve James Mill gibi düşünürler yer almaktadır. Zihin-beden sorununa düalist yaklaşan düşünürler, hem idealist hem rasyonalist yaklaşımlarıyla zihni öncelemişler, zihin ile bedenin iki ayrı töz olduğu ve birbirleriyle etkileşmediğini savunarak psikofizik paralelci kanatta yer almışlardır. Bu düşünürlerin en önde gelenleri Kant ve Leibniz'dir. Diğer yandan maddeyi (bedeni), hem varlığın hem de bilgi elde etmenin temelini koyan düşünürlerden bedeni ve zihni (ruhu) kabul edip ikisinin birbiriyle etkileşim içinde olduğunu savunanlar, psikofizik etkileşimci kanadı oluşturmuştur. Bu düşünürleri, Aristoteles, Epikuros, Lucretius ve Descartes olarak sıralayabiliriz.

Thales ile başlayan doğa felsefesi, Anaksimenes (M.Ö. 585-525) ile sekteye uğradı. Anaksimenes'in evrenin arhkesinin hava (*aer*) olarak açıklaması, ilk bakışta maddi bir neden olarak gözüke de bu diğer yandan mistik bir yön de içeriyordu. Anaksimenes, 'hava'nın Tanrı gücüyle dolu olduğunu savunmuştur. Nefes alıp verme yoluyla bedeni dolduran havayı, insan ruhu (*psyche*) ile eş olarak görmüştür. Bu açıdan *ruh* kavramı, ilk kez Anaksimenes'te karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca Anaksimenes, canlı-cansız ayırımını ilk yapan düşünürdür. Anaksimenes, “*aer*”in sonsuza kadar canlılığını muhafaza ettiğini ve Tanrısal olduğunu savunmuştur. *Aer*, sadece maddelerin ve canlıların değil aynı zamanda tanrıların da nedenidir. Bu düşünce sayesinde Anaksimenes, birlikten çokluğa nasıl geçildiği sorusunu da

açıklamış oluyordu. Anaksimenes'e göre, "aer" bir fiziksel konumundan bir başkasına geçmektedir. Anaksimenes, 'aer'in ilk madde ile ilk gücün birleşmesiyle bir sentez oluşturduğunu düşünmüştür. Onun bu yaklaşımı, geç Stoa felsefesine kadar uzanan bir öğretinin yani her şeye hükmeden *pneuma* öğretisinin kurucusu olmasına neden olmuştur. İşte bu noktada, Thales'le başlayan doğa felsefesi anlayışının, Anaksimenes'le birlikte son bulduğu söylenebilir. Aslında bu yönüyle Anaksimenes'e "Platon'un idealar dünyası fikrine giden yolun ilk temelini atan düşünür" diyebiliriz (Barnes, 1982; Frede ve Reis, 2009). Anaksimenes, diğer yandan evrendeki değişimin niceliksel bir yönü olduğunu ortaya koyarak, bilim tarihi açısından önemli bir yer edinmektedir (Çakmak, Yıldız ve Uslu, 2012).

Pythagoras (M.Ö 580-500), Orfizm denilen mistik ve ezoterik bir inançtan etkilenecek felsefesini bu inanç temelinde şekillendirmiştir. Orfizm, inancında beden ruhun hapishanesidir; ruh iyi beden kötüdür. Ayrıca ruh, bedenden bedene göç eder. Bu inanca göre ruhu arındırmak için ise *extacy* (kendinden geçme) gerekmektedir. Bu duruma *katharsis*¹ denilmektedir. Katharsis sayesinde ruhun özgürlüğüne kavuşacağına inanılmaktadır (Çakmak, Yıldız ve Uslu, 2012; Guthrie, 1999; Parker, 1995; Tuğcu, 2003). Orfizm'de ruh ve bedeni iki ayrı yapı olarak görme, Yunan Mitolojisi'nde de karşımıza çıkar (Cevizci, 2010; Çakmak, Yıldız ve Uslu, 2012; Tuğcu, 2003). Descartes'in felsefe dünyasına soktuğu ruh-beden sorunu tartışmasının psikolojinin oluşumuna giden yolu açtığı bilinmektedir (Karakaş ve Bekçi, 2003; Karakaş, Kafadar ve Bekçi, 2001; Schultz ve Schultz, 2007). Ruh-beden sorununun temelinde belki de bu yaklaşımlar yer almaktadır. Aristoteles ruh-beden sorununa eğilmiş ve "ruh"u form, "gövde"yi ise madde olarak kabul etmiştir. Aristoteles ayrıca, ruhun en üst basamağının bilinç (nous) olduğunu, beden in ise, kendiliğinden hareket etme ve istek ile ilişkili olduğunu ileri sürmüştür (Tuğcu, 2003). Pythagorasçılar, madde yerine formu, nitelik yerine niceliği, fizik yerine ise, matematiği felsefelerinin merkezine koymuştur. Matematiğe verilen önem Platon ile güçlenmiş ve Descartes'te doruk noktasına erişmiştir (Cevizci, 2010; Laertius, 2004; Ronan, 2005).

Pythagorasçı düşünürlerden olan Alkmaion (M.Ö.500'ler) doğrudan gözlem ve deney yöntemini felsefenin merkezine yerleştirerek bilim tarihi açısından önemli bir yer edinmektedir (Çakmak, 1994; Çakmak, Yıldız ve Uslu, 2012). Alkmaion düşünceleri ve algıyı oluşturan organın beyin olduğunu ileri sürerek çağına göre ileri bir düşünce ortaya koymuştur (Cevizci, 2010). Duyusal sınırları incelemek için diseksiyonlar yapmıştır (Longrigg, 1993).

Herakleitos (M.Ö 540-480) "ben" in *aisthesis* ve *noesis* olmak üzere iki yönü olduğunu ileri sürmüştür. Ben, *aisthesis* ile duyu organları yoluyla dış dünyadan bilgi alırken; *noesis* ile, duyu verilerinin işlenmesini sağlamaktadır. Herakleitos, duyu yoluyla elde edilen bilgilerin güvenilmez olduğunu ve gerçek bilgiye, ancak akıl yolu ile ulaşılabileceğini ileri sürmüştür (Cevizci, 2010; Herakleitos, 2005). Bu dü-

¹ Psikanalizde "katharsis, bilinç dışına itilmiş duyguların yaşanıp boşalım olanağına kavuşturularak hastanın patojen duygulardan ve nevrotik belirtilerden kurtarılması" anlamına gelmektedir (Freud 2000).

şünceye rasyonalizmin ilk örneği olarak bakabiliriz. Parmenides (MÖ 500'ler) de Herakleitos gibi duyulardan alınan bilginin güvensiz ve yanıltıcı olduğunu, gerçek bilgiye ancak akıl yoluyla ulaşılabileceğini savunmuştur (Arslan, 2008; Çakmak, Yıldız ve Uslu, 2012; Kranz, 2003). Herakleitos ve Parmenides'in çağdaşı olan

Ksenophanes ise, "tek bilgi kaynağının duyular" olduğunu ileri sürmüştür (Çakmak, Yıldız ve Uslu, 2012). Bu açıdan ona ilk *duyumcu* (sensüalist) düşünür diyebiliriz. Bu anlayış, Demokritos ve Epikuros aracılığıyla Fransız filozof Pierre Gassendi'yi etkilemiş, Gassendi ise John Locke'ı etkileyerek İngiliz ampirik felsefesi üzerinde etkili olmuştur. Ampirik ve sensalist anlayış ise psikolojinin bir bilim olmasını sağlayan Wundt'a ilk deneyi için ilham vermiştir.

Empodokles (M.Ö 492-432), kanın düşüncenin merkezi olduğunu düşünmüş ve şeylerden çıkan küçük parçacıkların insan gövdesindeki parçacıklara uygun kanallardan geçerek kana ulaştıklarını ve algıyı meydana getirdiklerini savunmuştur (Tuğcu, 2003). Algının nasıl meydana geldiğini, görmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışmıştır (Capelle, 1994). Empodokles'in duyum, algı ve düşüncenin nasıl oluştuğu konusuna yönelik getirdiği bu açıklama (bugünkü anlamda bilimsel olmasa da), *tarihte bilinen ilk duyum-algı ve zihin konusundaki yaklaşımdır* ve psikoloji tarihi açısından önemlidir.

Anaksagoras'ın (M.Ö 498-428), ortaya attığı "nus" denilen kavram, eski Yunanca'da "düşünme yetisi, akıl" anlamlarına gelir. Anaksagoras *nus*'u, nesnelere gibi maddi bir şey olarak düşünmüştür (Kranz, 2003). Anaksagoras, uzun gözlem ve tecrübelerden sonra genellemelere gidilmesi gerektiğini ileri sürerek tümevarımcı bir yaklaşım sergilemiştir. Ayrıca beynin, algıların ve düşüncenin merkezi olduğunu savunmuştur (Tuğcu, 2003). Anaksagoras, benzerin benzeri algılayamayacağını, bundan ötürü de algının, karşıtların meydana getirdiği uyarımın bir sonucu olduğunu; duyuların zayıf olması nedeniyle doğruyu göstermeyeceğini savunmuştur (Arslan, 2008; Kaya, 1999).

Presokratik dönemde Thales ile başlayan bir sürecin son materyalist temsilcisi olan Demokritos (M.Ö 460-370), "ampirizm" in temellerini atan düşünür olarak kabul edilmektedir (Cogniot, 1968; Gökberk, 2008). Antik Yunan'da önce Abderalı Leukippos tarafından ortaya atılan "Atom Kuramı" nı onun öğrencisi Demokritos daha da geliştirmiştir; ki "atomcu düşünce" delince ilk akla gelen Demokritos'tur (Cevizci, 2010; Gökberk, 2008; Sahakian, 1995). Aslında atomcu düşünce, daha gerilere, M.Ö. 1100 yılında yaşamış Sayda filozoflarına kadar gitmektedir. Sayda filozoflarının maddenin bölünemez ve gayet küçük parçacıklardan oluştuğunu ileri sürdüklerine dair işaretler bulunmaktadır. M.Ö 6.yy'da Hint düşünürü Kanada, maddenin her yönde sürekli hareket halinde olan çok küçük taneciklerden oluştuğunu ileri sürdüğü bir atom düşüncesi ortaya koymuştu. Bu düşünceye, Vaisheshika (Vaişeshika) ismi verilmektedir (Karadaş, 2004).

Atomcu düşünce, atomların boş bir uzayda devinmekte olduğunu savunur. Bu düşünceye göre boşluk olmadan, atomlar birbirinden ayrılamaz ve tek tek varlıkları imkânsız hale gelir (Aristoteles, 1997; Weber, 1991). Demokritos, madde, uzam

ve zamanın birbirinden ayrılamayacağını ileri sürmüştür. Buna göre uzam, atomların içinde belirli bir düzene ve duruma uygun olarak hareket ettikleri boşluktur (Kranz 2003). Atomcu anlayış, mekanik materyalizm ile bağlantılıdır. Buna göre, maddenin özsel niteliği harekettir ve bundan dolayı atom, dışarıdan bir etkiye ve harekete geçirecek bir güce gerek duymamaktadır. Demokritos, mekanik materyalist anlayışıyla daha önceleri tartışılan ‘ilk madde ve bu maddeyi harekete geçiren öz nedir?’ sorusuna tutarlı bir bakış açısı geliştirmiştir (Cevizci, 2010). Leukippos ve Demokritos, tarihte ilk defa boş uzayın varlığından bahsederek hareketin nede-nini uzama bağlamışlardır (Cogniot, 1968).

Demokritos’un atomcu düşüncesi, beden ve ruh konusundaki düşüncelerinde de karşımıza çıkmaktadır. Demokritos, her şey gibi, beden ve ruhun da atomlardan oluştuğunu; bedenin yok olmasıyla atomların dağıldığını, dolayısıyla bedenden ayrı bir ruhun olamayacağını savunur. Diğer yandan Demokritos, atomların birincil ve ikincil özelliklerin bahseder. Buna göre, atomun birincil özellikleri akılla kavranabilirken; ikincil özellikleri, duyuşsal ve algılama ile ilişkilidir ve ikincil özellikler için, bilinç ve zihin gerekir. Bu bağlamda Demokritos, algılama ve düşünmeyi, vücuttaki en ince, en hafif ve en düzgün ateş atomlarının hareketi olarak açıklar (Arslan, 2008; Reichenbach, 1993; Kranz, 2003). Demokritos’a göre ruh, en ince, en düzgün ve en hareketli atomlardan oluşmaktadır. Atomlar ayrı ayrı ve az iken duygusuzdurlar; ancak birleşip bütün vücuda yayılan ruhu meydana getirdiklerinde duyu yetisine sahip olurlar. Kişinin bilinçli olması, ruhu meydana getiren atomların tamamının vücutta kalmasına bağlıdır. Bu atomların bir kısmı çıktığında ise, uyku hali veya bilinçsizlik hali oluşur. Atomların hepsi bedenden ayrılırsa ölüm meydana gelir (Lange, 1998; Weber, 1991).

Demokritos materyalizminin temel kavramlarından biri, “*determinizm*”dir (Kranz, 2003). Determinizm, Milet Okulu’nun doğa felsefecilerine kadar götürülebilir. Presokratik dönemde son temsilci ise, Demokritos’tur (Cogniot, 1968). Determinizm, modern bilimin temel sayıltılarından biri olan belirleyicilik ilkesinin temeli olarak kabul edilmektedir (Karakaş, 1997). Demokritos, felsefede salt mantığın değil, gözlem ve deneyin önemini vurgulaması açısından da bilim tarihi için oldukça önemli bir filozoftur (Çakmak, Yıldız ve Uslu, 2012; Kranz, 2003).

Demokritos duyu verileri ve algıların, aklın soyutlama malzemeleri ve bilgilerin ilk basamağı olduğunu ileri sürer (Kranz, 2003). Demokritos, materyalist ve amprik görüşleri ile Epikuros’u etkilemiştir (Gökberk, 2008; Tuğcu, 2003).

Sokrates (M.Ö 469-399) felsefesinde şüphecilik belirgindir. Sokrates, tartışmalarında sorular sorarak yeni düşünceleri doğurmasından ötürü onun tartışma yöntemine “*maiotik*” (doğum) denilmektedir. Maiotik metodunda Sokrates, tek tek doğrulardan genel doğrulara ulaşip sonra genel doğrular ile teklere denetlemeye özen göstermiştir (Çakmak, Yıldız ve Uslu 2012; Tuğcu, 2003). Bu metod, günümüzde Bilişsel Davranışçı Terapi sürecinde kullanılmaktadır ve “*yönlendirilmiş keşif*” (Guided Discovery) olarak adlandırılmaktadır (Turkcapar ve Sargin, 2012).

Sokrates, epistemenin genel doğrularının insan ruhunda doğuştan bulunduğu ileri sürmesiyle, “*a priori (deneyden önce)*” kavramının ilk örneğini sunmuştur (Tuğcu, 2003). Birinci kuşak Alman düşünürlerinden Kant ve Leibniz’de karşımıza çıkan *a priori* kavramında, insan bilgisinin duyuusal deneyimlerden değil, doğuştan getirilen önsel bilgilerle oluştuğu savunulmaktadır. Bu düşünceye karşı çıkan İngiliz Gölgülcü (Ampirist) ve Çağırışımçı düşünürlerinde ise zihnin duyuusal deneyimlerle şekillendiği fikri ön plandadır. Locke, insan zihnini “*tabula rasa*” (boş levha) olarak görür. Locke’a göre bu boş bir levha, hayat içerisinde duyumlar ve deneyimler yoluyla dolar (Karakaş ve Bekçi, 2003; Karakaş, Kafadar ve Bekçi, 2001).

Sofistler, zengin ailelerin politikaya girmek isteyen çocuklarına ve sofist olmak isteyen gençlere gezgin öğretmenlik yapıyorlardı. Öğretmeyi ve öğrenmeyi hayatlarının merkezine koymuşlardı (Cevizci, 2010). Sofistlere, eğitim psikolojisinin ilk temsilcileri olarak bakılabilir (Uygun, 2007).

Sokrates’in kavrama yönelik düşünceleri, Platon’un idealar öğretisine temel oluşturmuştur. İdealar öğretisi de Aristoteles’in form-madde ayırımına kaynaklık etmiştir. Ayrıca Platoncu düşünceyi yeniden yorumlayan Plotinus ve Augustinus’un görüşleri Cusanus’un zihin görüşleriyle birleşerek, Descartes’in zihin felsefesinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Altuner, 2013).

Protagoras (M.Ö 482-411), nesnelerin değişimlerine ve o andaki duyumlara bağlı olarak bilgilerin oluştuğunu ileri sürer. Protagoras, bunları *doxa*’lar olarak adlandırmış ve her *doxa*’nın, belirli duyumlarla onu ortaya koyan kişi için doğru olduğunu savunmuştur. Bu bağlamda Protagoras, bilginin göreceli olduğunu belirtir (Guthrie, 1999; Kaya, 1999). Bu görüş, Herakleitos, Parmenides ve Sokrates’te karşımıza çıkan rasyonalist düşüncenin bir devamı niteliğindedir.

Protagoras, duyumlar ve algıların sürekli değişen ve akıp giden düzenin bir parçası olduğunu ve bütünden ayrılamayacağını ileri sürmüştür (Arslan, 2008; Tuğcu, 2003). Bu yaklaşım, ilerde daha etraflıca ve yapılandırılmış bir şekilde Gestalt Ekolü’nde karşımıza çıkacaktır. Bu anlamda Gestaltçı bakış açısını, tarihte ilk kez Protagoras’da görüyoruz.

Platon (M.Ö 429-347), *Phaidon* (Ruh Üzerine) isimli yapıtında, beden ölümlüken, ruhun ölümsüz olduğunu ve ruhun, Tanrı’nın dünyasına göçtüğünü savunur. Platon’a göre ruh, bedeni; beden de ruhu kullanır. Asıl dünya, idealar dünyasıdır; idealar ezeli ve ebedidir. Bu dünya ise sadece bir yansımadır; idealar dünyasının bir yansımasıdır. Nesnelere, ideaların birer silik kopyalarıdır. Platon, duyuusal bilginin insanı yanılttığını, meşhur mağara analogisini kullanarak anlatır. Platon, duyumların gerçek bilgiye ulaştırmadığını savunur. Platon’a göre öğrenme, bu dünyaya gelmeden önce sahip olduğumuz bilgileri yeniden hatırlamaktan (ideaları hatırlamaktan) başka bir şey değildir. İnsan daha dünyaya gelmeden, bu ideaları bilmekte ve hatırlama şeklinde ideaları yeniden canlandırmaktadır (Cevizci, 2010; Guthrie, 1999; Platon, 2001; Tuğcu, 2003). Platon, duyumlar konusunda nasıl şüpheciyse, algılar konusunda da şüphecidir. Duyularla algılanan şeylerin aslında var olmadığını ileri sürer. Duyumlar güvenilir değildir ve aslında olmayan şeyler

hakkında bize bilgi vermektedir (Tarlacı, 2009). Bu görüşü, sonraları Berkeley de savunmuştur (Politzer, 2003). Platon, insanların tek tek algıları kavramsallaştırma yeteneğini doğuştan getirdiğini ve epistemeye bu özellik sayesinde ulaşılabilirliklerini ileri sürmüştür (Cevzici, 2010; Tuğcu, 2003). Sokrates'in ilk kez ortaya koyduğu *a priori* düşüncesinin Platon'da da var olduğunu görüyoruz. İlerleyen çağlarda *a priori* düşüncesi, *rasyonalist* düşüncenin oluşumuna zemin hazırlamıştır. Bu anlamda Sokrates ve Platon, rasyonalist düşüncenin kurucuları olmuşlardır. Sokrates ve Platon'dan önce Herakleitos ve Parmenides rasyonalist düşüncenin ilk örneklerini vermişlerdi; ancak Sokrates ve Platon, rasyonalist düşüncüyü daha derinlemesine ele alarak şekillendiren filozoflardır.

Tarlacı (2009), Platon'un idealar kuramının ruh-beden ikilemi tartışmasının da esaslı olarak tarihte ilk kez tartışıldığı kuram olduğunu belirtir. Platon'a göre ruh, bedenden üstün ve ayrıdır. Platon, *Timaios* adlı eserinde, ruh-beden birlikteliğini geometriyi kullanarak açıklamaya çalışır. Platon'a göre beden, üçgen gibi geometrik şekillerin bir araya gelmesinden oluşmakta ve bu sayede de, ruh ile beden bir araya gelmektedir. Ayrıca ruh, kafatası ile omurilik boşluklarında (ilikte) en saf haliyle bulunmaktadır. İlik, birincil yaşam malzemesidir ve dört elementten oluşmaz. Daha ziyade, üçgenlerden oluşur.

Yıldırım (2001), Platon'un tinselci görüşlerinin doğa bilimlerinin gelişimini iki bin yıl boyunca olumsuz yönde etkilediğini savunur. Gözlem dünyasını idealar dünyasının sönük bir kopyası olarak görmek, duylulara olan güvensizlik ve gerçeği kavrama gücünü sadece akla has kılmak, doğa felsefesi yaklaşımını ortadan kaldırarak doğa bilimlerini gözden düşürmüş, hatta bilim yapmayı neredeyse olanaksız kılmıştır.

Aristoteles (M.Ö 384-322), Parmenides ve Herakleitos'tan beri devam eden "oluş ve varlık" problemini, "töz (cevher)" kavramı çerçevesinde (dolayısıyla kategorilerle) çözmeye çalışmıştır (Ural, 2011). Bu problemin temelinde "fiziksel nesneye biçim kazandıran şeyin ne olduğu?" arayışı vardır. Diğer bir ifadeyle "nesne, nasıl oluyor da farklı formlarda olabiliyor?". Bu soru doğrultusunda Aristoteles'in madde-form ilişkisi şeklinde ele aldığı problem, zamanla ruh-beden problemine doğru evrilmiştir. Aristoteles felsefesinde, "ruh" form, "gövde" ise, madde olarak kabul edilmektedir (Tuğcu, 2003). Aristoteles, ruhun, "duyum", "kendiliğinden hareket etme" ve "istek"ten oluştuğunu belirtir. İnsandaki seçme becerisi, tek tek duyumların genel bir algıyı doğurması sonucu ortaya çıkar. İnsan ruhunda, ruhun en üst basamağı bilinçtir (*nous*). Ruhun üç basamağı arasında da form-madde ilişkisi vardır. Bir alt basamak, üst basamağa göre madde, üst basamak ise formdur. Bilinç, istek ve algıyı, bilgiye (episteme) dönüştürür. Bilincin iki türü vardır. Biri kişiye özgüdür ve edildir. Diğerisi ise, tüm insanlarda ortak olan formdur ve bu, etkin bilinçtir. Etkin bilinç, tüm insanlarda birdir ve aynı şekilde bulunur. Ruhun en üst basamağını oluşturan iki özellik vardır: Eylem ve düşünce. Akıl, bir eylem gücü olarak etkinliğini ahlak alanında gösterir. Aristoteles, "pratik akıl" (ahlak) ve "salt akıl" (bilgi, anlayış, sanat) diye iki ayrı akıldan bahsetmiştir (ileride Kant bu

iki akıl türü üzerinde detaylı bir şekilde duracaktır). Aristoteles, tüm bu görüşleri ve tümdengimsel felsefe anlayışı ile sonraki çağlarda da etkinliğini sürdüren bir filozof olmuştur (Çakmak, Yıldız ve Uslu, 2012; Guthrie, 1999; Tuğcu, 2003).

Aristoteles'in *De Anima* isimli eseri, beslenme, büyüme ve üreme konularını içerdiği gibi, duyular, bellek ve hatırlama gibi konuları içerecek şekilde hayal etme, düşünme/akletme konularını içermektedir (Arkan, 2005). Aristoteles'in zihin (ruh) kavramı, Eski Yunan doğa felsefesi anlayışının izlerini taşımaktadır. Aristoteles, *De Anima*'da, bugünkü modern psikoloji çerçevesinde doğru olmasa da önemli görüşler ortaya koymuştur. Aristoteles, bu eserinde, retorik (konuşma sanatı), etik, duygular, bellek ve hatırlama gibi konularla ilgili görüş üretmiştir (Gendlin, 2012). Aristoteles'in *De Anima*'da ortaya koyduğu zihin kavramı, organizmadan ayrı bir öz tasarım değildir. Aristoteles'e göre zihin, organizmanın bir işlevidir. Aristoteles, biyolojik ve psikolojik işlevler arasında kategorik bir ayırım yapmamıştır. En altta beslenme ve üreme işlevlerinin, en üstte ise muhakeme ve düşünme işlevlerinin yer aldığı bir hiyerarşik yapının olduğunu savunmuştur. Aristoteles'e göre duyum ve algı, dış dünyadaki nesne ve olaylardan haberdar olmaya yarayan işlevlerdir ve hatırlama, duyumlardan kaynaklanır; düşünme ise, duyu verilerinden beslenmekle birlikte duyuların ötesine geçerek soyut bir nitelik kazanmaktadır. Hayal gücü, algı ile düşünme arasında bir işlev görmektedir (Gendlin, 2012; Özakpınar, 2013).

Aristoteles *De Anima*'da akılı, 'edilgin' ve 'etkin' olmak üzere ikiye ayırır. Ona göre, insan benliğinin bir gücü ve yeteneği olan edilgin akıl, güç ve imkândan ibaret olup "üzerine hiçbir şey yazılmamış levha" gibidir (ilerde bu görüş, Locke'da "*tabula rasa*" olarak karşımıza çıkacaktır). Cisimli olmayan güç ve imkân halindeki edilgin aklın kendiliğinden aktif duruma geçiş işlevini yerine getirmesi düşünülemeyeceği için Aristoteles, onu harekete geçirenin bütünüyle maddeden ayrık/soyut, edilginlikten uzak, ölümsüz olarak nitelendirdiği etkin (aktif) akıl olduğunu belirtir. Ona göre güneş ışığının, tabiattaki renk ve şekilleri görmemizi sağlaması gibi etkin akıl da edilgin aklın soyut ve tümel kavramları algılamasını sağlar (Sarioğlu, 2003). Aristoteles bu görüşleriyle, ileride "İngiliz Görgülcü ve Çağrışımçıları" olarak adlandırılacak düşünürlerin yoğun olarak üzerinde durduğu çağrışımların oluşum ilkelerini ilk ortaya koyan filozof olmuştur. Bu ilkeler: *Benzerlik, zamanda ve uzamda yakınlık (bitişiklik) ve zıtlık* ilkeleridir. Şeyler arasında bu tür ilişkiler sebebiyle çağrışım kurulunca, aradan zaman geçtikten sonra, o şeylerden biri hatırlanınca veya algılanınca öbürü de hatırlanır. Aristoteles'in bu ilkeleri, İngiliz Görgülcü ve Çağrışımçıları tarafından da aynen benimsenmiştir (Popkin, 1999; Özakpınar, 2013).

Aristoteles sonrası filozoflarda zihin kavramı, Aristoteles'inkinden farklı bir yola girmiş, Ortaçağ ve Yeniçağ filozofları, insan zihnini doğa ürünü gibi değil, bedenden ayrı kendi başına bir özmüş gibi düşünme eğilimi göstermişlerdir (Özakpınar, 2013). Bu yaklaşımın belirlemesinde, Yeni Platonculuğun ve bu felsefeyi Hıristiyanlığa uyarlayan St. Augustinus'un önemli bir katkısı olmuştur (Ural, 2011).

Aristoteles, Platon'un bilginin doğuştan geldiği görüşüne katılmamış, "duyu" ve "deney" unsurlarını da göz önünde tutarak ampirist bir yaklaşım sergilemiştir. Çünkü zihin, bilgiye değil ama bilgiyi meydana getirme yeteneğine sahiptir. Bu yeteneğin gelişmesi içinse duyu organlarının faaliyetlerine ve dış dünyanın gözlenmesine ihtiyaç vardır (Erdem, 1999).

Aristoteles, bilinci ve bilinçdışındaki varlığı belirleyen ilke ve kuralların bir ve aynı olmak zorunda olduğunu belirtmiştir. Bu görüşü nedeniyle, ona *bilinçdışından ilk bahseden filozof* denilebilir (Tarlacı, 2009).

Aristoteles, dünyayı anlamada duyulara önem vermesiyle Platon'a, olguları nicel ve ölçülebilir açıdan değil, nitel açıdan değerlendirmesiyle de atomculara karşı bir tutum sergilemiştir. Duyulara verdiği önemle bilimin gelişimini olumlu, atomculara karşı görüşleriyle ise olumsuz etkilemiştir (Yıldırım, 2001).

Modern psikoloji, Platon'dan etkilenmekle birlikte, kuramlarını Aristoteles ekolü temellerine oturtmayı daha uygun bulmuştur. Genel olarak bakıldığında, Platon'un etkilerinin Alman psikolojisinde; Aristoteles'in ise, İngiliz ve Amerikan psikolojisinde yankı bulduğu söylenebilir (Bruno, 1996).

Ayrıca Aristoteles, Ortaçağ'a damga vuran ve sonra Rönesans'la birlikte epistemolojiyi doğuran "tümeller tartışması"nın, Platon'la birlikte, önemli mimarı olmuştur (Ural, 2011). 11.yy'ın sonlarında etkisini hissettirmeye başlayan, Ortaçağ ve sonrası felsefeye yön veren tümeller tartışması, genel kavramların mahiyeti, sahip olduğu özellikler, gerçekliği ve nesnelere ilişkisi ile ilgili problemleri ihtiva etmektedir. Platon'a göre nesnelere tek tek gözlemlenmesi sonucu elde edilen özellikleri yanında bir de genel özellikleri vardır. Bu genel özellikler, nesnelere bağımsızdır ve kaynağını idealer dünyasından alır. Aristoteles, genel kavramların varlığını kabul etmiş fakat nesnelere bağımsız olamayacağını savunmuştur. Yani diğer bir ifadeyle, Platon tümellerin nesnelere bağımsız olduğunu ve idealer dünyası ile ilişkili olduğunu savunurken, Aristoteles nesnelere özelliklerinin genelleştirilmesiyle tümel kavramların oluştuğunu, dolayısıyla tümellerin nesnelere bağımsız olamayacağını savunmuştur. Bu tartışma, Aristoteles terminolojisinde nesne-form ilişkisi olarak adlandırılırken, epistemolojide obje (nesne)-süje (özne) ilişkisi olarak adlandırılacaktır. Rönesans ve sonrası dönemde birincil ve ikincil nitelikler tartışması olarak devam edecek bu tartışma, epistemolojinin doğuşuna yol açacak olan rasyonalizm- ampirizm tartışması olarak varlığını devam ettirecektir. Bu tartışmada psikoloji tarihi açısından Locke'a ayrı bir yer açmak lazımdır. Locke'un, özellikle üzerinde durduğu birincil-ikincil nitelikler meselesi ve duyumcu ve ampirik anlayışı çerçevesinde çözüm aradığı ve ileri sürdüğü görüşler, zihin süreçlerini kapsamaması nedeniyle, psikolojide yeni araştırmaların yapılmasını tahrik etmiş, yol göstermiş ve dolayısıyla psikolojinin bir bilim olmasına vesile olmuştur. Diğer yandan Descartes de birincil-ikincil nitelikler meselesi üzerinde durmuş ve bu konuda ürettiği görüşler, ruh-beden ikilemi tartışmasını başlatarak psikolojinin doğuşunda temel bir rol oynamıştır. İşte bu anlamda psikolojinin doğuşunda önemli

rol oynayan tartışmaların kökleri Antikçağ'a kadar uzanmaktadır (Cevizci, 2010; 2012; Tuğcu, 2003; Ural, 2011).

Ayrıca Aristoteles'in hareket üzerine ileri sürdüğü görüşler, Newton'a kadar varlığını sürdürmüştür. Antikçağ'dan bu yana düşünürlerin ilgi alanına giren hareket konusu, Ortaçağ'da da ele alınan bir felsefik problem olmuştur. Antikçağ'da "oluş problemi" başlığı altında ele alınan hareket, sonraları birincil-ikincil nitelikler çerçevesinde ele alınmıştır. Newton, hareketi matematiksel bir şekilde açıklayınca, birincil-ikincil nitelikler tartışması iyice alevlenmiştir. Birincil-ikincil nitelikler tartışmasının çıkış noktasında, duyu verilerinin fiziksel nesne ve bilgi ile olan ilişkisi bulunmaktadır. Birincil nitelikler, maddenin kendine ait özellikleriyle ilişkilidir; objektiftir ve ölçenden bağımsızdır. İkincil nitelikler ise maddenin genel özelliklerini kapsar ve subjektiftir. Bu yönüyle biçim, boyut, sertlik, hareket gibi birincil nitelikler akıl tarafından kavranabilirken; ses, renk, koku, sıcaklık gibi ikincil nitelikler duyu organları vasıtasıyla algılanmaktadır. İşte Yeniçağ'da rasyonalizm-ampirizm tartışmasının odak noktasında, bu ayrım yer almaktadır. Occam'dan beri süregelen İngiliz ampirisizminin modern temsilcisi olan John Locke'un felsefesi de bu ayrım üzerine bina edilmiştir. Locke'un görüşleri, G. Berkeley, D. Hume, J.Bentham, J.S. Mill'den B. Russel ve günümüzde A.J. Ayer'e kadar uzanmıştır. Bu düşünürlerin ortak problemi, duyu organlarımızla elde ettiğimiz verilerin (duyu verilerinin) özelliklerini, mahiyetini ve bilgi elde etmedeki rollerini ortaya koymaktır. Bu problemler, düşünce, bilinç, algı, idrak gibi zihinsel süreçlerin ele alınmasını da gerektirmektedir. Nitekim psikolojinin bilim olmasındaki itici güç, bu olmuştur (Ural, 2011).

Hippocrates (MÖ 460-370) epilepsinin bir beyin rahatsızlığı olduğunu fark etmiştir. Beynin duyuyla ilişkili olduğunu ve aklın merkezi olduğunu düşünmüştür (Boylan, 2006; Fishchenko ve Khimich, 1986; Hanson, 2006; Hippocrates, 2006; Langholf, 1990; Pinault, 1992).

Nöroanatomi konusunda pek çok ilke imza atan Herophilus (MÖ. 335-280), beynin hareket ve hislerin merkezi olduğunu göstermiştir. Beyin ve omuriliğe giden sinirleri, damarlardan ayırmış ve ruhun merkezinin beyin olduğunu ileri sürmüştür (Acar ve ark., 2005; Wills, 1999; Wiltse ve Pait, 1998). Ventriküllerin aklın merkezi olduğunu düşünmüştür (Acıduman, Arıtürk ve İlgili, 2010).

Erasistratus (MÖ.304-250), beynin bölümlerini (bölmelerini) tarif etmiştir. Beyin ve beyin sapı ve onları bağlayan yolları ortaya konmuştur. Ruhun merkezi olarak beyin sapını göstermiştir. Beynin düşünce ile ilgisini ortaya koymuştur. Atardamar, toplardamar ve sinirlerin birlikte gittiğini söylemiştir. Vücudun temel elementinin atomlar olduğunu ve atomların ise, sinirler yoluyla dolaşan pneuma tarafından canlandırıldığını savunmuştur. Ayrıca, sinirlerin beyne sinir ruhu (nervous spirit) taşıdığını ileri sürmüştür (Smith, 1982; Acıduman, Arıtürk ve İlgili, 2010).

Helenistik Felsefe

Helenistik felsefe, M.Ö. 4.yy'ın son çeyreğinden başlayıp M.S. 6.yy'a kadar uzanan bir zaman dilimini kapsar. Bu dönem, Helenistik felsefe ve Roma felsefesi olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu çalışmada Roma Felsefe Helenistik felsefe *Stoacı*, *Epikuroşçu* ve *Kuşkucu* okullardan oluşmaktadır ve imparatorluklar dönemine denk gelmesi nedeniyle, sınırları büyüyen bir dünyada yalnızlaşan ve yabancılaşan insanın ağır problemlerine çözüm getirmeye çalışmıştır. Helenik felsefe (Yunan Felsefesi) evreni, dünyayı ve insanı anlama merkezli rasyonel bir felsefe iken Helenistik felsefe, özellikle son dönemde, Yeni-Platoncu (Neo-Platonist) felsefenin de etkisiyle dine yaklaşmış ve mistik bir hâl kazanmıştır (Cevizci, 2010).

İskender'in seferlerinde yanına aldığı bilim adamları, Mısır ve Mezopotamya kültürleriyle karşılaşmaları neticesinde, bu kültürlerin bilgi sisteminden etkilenmişlerdir. Bu nedenle, Yunanların bilimsel yaklaşımlarında köklü değişiklikler olmuştur. Metafizik nitelik taşıyan spekülative (kurgusal) bilimden, gözlemsel incelemeye dayanan ampirik bilime geçilmiştir. 300 yıl süren Helenistik Dönem, modern bilim anlayışına çok daha yakın bir bilimsel anlayış içinde olmuştur (Yıldırım, 2001). Bu dönemde, *Epikuros*, *Euclides*, *Appoloniüs*, *Achimeses*, *Aristarkhos*, *Eratostenes*, *Ctesibos*, *Heron* ve *Philon* gibi büyük filozoflar ve bilim adamları yetişmiştir (Yörükoğulları ve ark., 2013).

Euclides (MÖ 330-275), duyularımızla içine düştüğümüz yanlışlıklardan ancak matematiğin sakladığı evrensel ilkeler ve salt ussal yöntemlerle kurtulabileceğimize inanmıştır. Buna göre matematik, çıplak gerçeği anlamamız için gereklidir. Tıpkı sanat gibi matematik de, güzellikleri arama ve keşfetme yöntemidir (Yıldırım, 2005).

Epikuros (M.Ö 341-270) felsefesini, Demokritos fiziği ile Kyrene² ahlakının uzlaştırmacı bir birleşimi olarak özetlemek mümkündür (Marx, 2009).

Epikuros fizik, kanonik (epistemoloji) ve etik olmak üzere üç konuda felsefe yapmıştır. Burada *kanonik* kavramı önemlidir. Bu kavram, doğru bilginin ölçülerini ve kurallarını kapsar. Epikuros'a göre bilginin biricik kaynağı, duyular ve algılardır. Epikuros, idealar dünyası ve apriori kavramlarını kabul etmez. Demokritos gibi Epikuros da insan ruhunun da atomlardan oluştuğunu savunur. Epikuros'a göre gövde, her türlü duyarlılığın kaynağı ve nedenidir. Gövde, ruha bu duyarlılığı gerçekleştirme olanağı sağlar. Ruhun, duyuları ve algıları istemesi sonucu genel kavramlara kadar uzanan "bilgi" elde edilir (Tuğcu, 2003).

Epikuros'a göre, tüm nesnelere kendilerine benzeyen imgeler yayarak, duyu organları yoluyla gövdenin içine işlemesi sonucu, duyular oluşur. Yanılmalar ve yanlış bilgiler, bilgisini elde etmeye çalıştığımız nesne ile başka nesnelere bize yansıyan imgelerini karıştırmamız sonucu doğarlar (Ronan, 2005; Tuğcu, 2003). Epikuros, hareket yasalarını anlayabilmek için bilgiye gerek olduğunu düşünür.

² **Kyrene Okulu:** Kyreneli Aristippos tarafından kurulmuş olan hedonist (hazcı) bir okuldur (http://tr.wikipedia.org/wiki/Kyrene_Okulu).

Bilgi, duyu verilerinden gelir. Diğer yandan Epikuros, duyu organlarının yanlıtıcı olabileceğini ya da yansımaları farklı şekillerde algılayabileceğini de öne sürer. Böylece bilgi sürecinde akıla da bir yer vermiş olur. Epikuros, duyu organları ve aklın, bilginin araçları olduğunu belirtir. Duyum ve izlenimler, akıl aracılığıyla tasavvurlara dönüştürülürler ve böylece bilgi ortaya çıkar. Ayrıca Epikuros, haz ve acı duygulanımlarının da bilgiyi etkilediğini, bilginin doğruluk değerinin kişilerin haz ve acı duyumlarına bağlı olarak değişiklikler gösterdiğini öne sürer (Gökberk, 2008).

Önceleri Ksenophanes, sonra Demokritos ve Epikuros “Bilginin kökeni nedir?” sorusuna “Bilginin kökeni, deneyimlerdir/duyumlardır” diyerek modern felsefecileri ve bilim adamlarını etkilemişlerdir (Çakmak, Yıldız ve Uslu, 2012). Özellikle Demokritos ve Epikuros, bu görüşleri ile Pierre Gassendi, Thomas Hobbes, John Locke ve David Hume gibi filozofları etkilemişler ve felsefede “*sensüalizm (duyumculuk)*” olarak bilinen düşüncenin doğmasına yol açmışlardır (Tuğcu, 2003). Bu düşünce, psikolojinin gelişiminde önemli bir yer kaplamaktadır. Aslında İngiliz Görgülcü ve Çağrışımcularının temelinde iki önemli filozoftan biri Gassendi ise (Tuğcu, 2003), diğeri de Francis Bacon’dır (Yıldırım, 2005).

Roma Felsefesi

Lucretius (MÖ. 99-55), Demokritos ve Epikuros gibi materyalist ve atomcu bir düşünürdür. Lucretius’a göre, insan bir beden ve ruhtan oluşmuştur ve bu ikisi aynı maddeden ya da atomlardan meydana gelmektedir (Yörükoğulları ve ark., 2013). Yani Lucretius, ruh ve bedeninin ikisini de kabul etmiş ve birlikte çalıştığını belirtmiştir. Bu yaklaşım, psikofizik etkileşimci bir yaklaşım olması açısından ilginçtir.

Lucretius, duyumun dış dünyadaki nesnelere çıkan atomların farklı duyu organlarına ulaşması ve işlenmesi ile meydana geldiğini öne sürmüştür (Ronan 2005; Yörükoğulları ve ark. 2013).

Efesli Rufus (MS. 98-117), motor ve duyu sinirleri arasındaki farkı ortaya koymuş, sinir sisteminin geniş etkilerini anlamıştır (Acıduman, Arıtürk ve İlgili, 2010).

Galenos (MS. 129-216), vücuda dağılan damarlardan birinin de beyine gittiğini ve orada hayvansal ruhlar/güdüleri (animal spirits) oluşturup sinirler aracılığıyla tüm vücuda dağıldığını ve bu hayvansal ruh/güdüünün, düşünsel etkinlikleri oluşturduğunu savunmuştur (Tarlacı, 2009; Yörükoğulları ve ark., 2013). Ayrıca, gırtlaktan çıkan sesleri beyin denetlediğini hayvanlar üzerinde göstermeye çalışmıştır. Galenos, yaptığı birçok önemli çalışmaya karşın yanlış sonuçlara da varmış, insan sağlığının vücuttaki dört sıvının (kan, safra, kara safra ve irinli iltihap (balgam-tükürük)) dengesine bağlı olduğuna inanmıştır. Onun görüşleri tıp alanında 1400 yıl etkinliğini sürdürmüştür. Galenos’tan günümüze 83 tür ilaç yapımının miras kaldığı kabul edilmektedir (Özmkas, 1993).

Plotinus (M.S.205-270), neo-Platonist (Yeni-Platoncu) yaklaşımı kuran filozoftur (Tuğcu, 2003). Platon’un idea kavramındaki saf biçim anlayışını “ruh” anla-

mına gelen yeni bir kavrama dönüştürmüştür (Özakpınar 2013). Ruhun ikili bir yapıya sahip olduğunu bir yanı ile aklı (nous), diğer yanı ile üretici bir güç olarak doğayı işlediğini, düzenlediğini, biçim verdiğini ve bir arada tuttuğunu savunmuştur. Plotinus'a göre ruh, bilinçteki ideaları örnek alarak doğayı işleyip biçimlendirir (Tuğcu, 2003).

Plotinus'a göre, varoluşun cisim, ruh, nous ve bütün bunları ortaya çıkaran "bir (hen)" veya "ilk" dediği, bir ilk neden vardır. İlk neden nous'u ortaya çıkarır. Nous, ideaları düşünür, idealar evren ruhunu ve diğer ruhları oluşturur ve ruhlar da maddeyi örgütleyerek varlıkları ve olayları meydana getirir (Ergün, 2014).

Plotinus, bir pagan olmasına rağmen onun görüşleri, bedenden ayrı uzam ve zaman ötesi bir ruh kavramının ortaya çıkmasına öncülük ederek, Hıristiyan felsefesinin ve psikolojisinin kurulmasına yol açmıştır (Poplin, 1999). Onun ortaya koyduğu bu ruh anlayışı, doğrudan içe bakış sezgisi ile bağdaştığından, psikoloji biliminde bile etkisini sürdürmüştür (Özakpınar, 2013).

St. Augustinus (M.S.354-430), Hıristiyan dininin temel öğretilerini temellendirebilmek için, Yeni Platoncu felsefeden ve Platoncu kavramlardan yararlanmıştır. İnanıcı temel alan Augustinus'a göre aklın görevi, Tanrısal vahiy temeli üzerinde, inanç yoluyla bilinen şeylerin açıklanması ve aydınlığa kavuşturulmasıdır (Cevizci 2006). Gerçek bilginin doğanın incelenmesiyle değil, Tanrı'dan geldiğini savunarak dikkatini maddi dünyadan ruha çevirmiştir. Bu bağlamda "ruh" kavramı, tam ifadesine onda kavuşmuştur. Ruh bedene zıt olarak görmüştür (Popkin, 1999; Tarnas, 1996).

Antik felsefede psikoloji ile ilgili olan görüşleri özetlemek gerekirse: Empodokles ve Aristoteles, davranışları kontrol eden ruhun kalpte yer aldığını iddia ederek *kalp hipotezini* (cardiac hypothesis); Alkmaion, Herophilus, Erasistratus, Hippocrates, Anaxagoras ve Platon, zihinsel süreçler ve rasyonel ruhun beyinde yer aldığını belirterek *beyin hipotezini* (brain hypothesis) savunmuşlardır (Acıduman, Arıtürk ve İlgili, 2010; Çakmak, 1994; Karakaş ve Bekçi, 2003; Karakaş, Kafadar ve Bekçi, 2001; Tuğcu, 2003; Yıldırım, 2001; Yörükoğulları ve ark., 2013).

Sonuç

Psikoloji biliminin doğuşuna Descartes'in ruh-beden sorunu konusunda geliştirdiği tartışmanın yol açtığı kabul edilmektedir. Oysaki ruh-beden sorunu tartışması, birdenbire çıkmış değildir; felsefe ve bilim tarihindeki her tartışma ve her kavram gibi önceki birikimler üzerine temellenmektedir. Nitekim ruh-beden sorunu tartışması, varlık felsefesinin sorusu olan "varlığın kökeni nedir?" tartışması ile başlayıp sonra "bilginin kökeni nedir?" tartışması üzerine temellenmiştir. Bilgiyi elde eden ruh (zihin) mu yoksa beden mi sorusuna cevap arama arayışı ise, ruh-beden sorunu konusundaki tartışmaya zemin hazırlamıştır.

Antikçağ'da Ksenophones "bilginin biricik kaynağı duyumlardır" diyerek ampirik bir bakış açısı getirmişti. Ona karşı çıkan Herakleitos ve Parmenides ise duyuların yanıltıcı olduğu, doğru bilgiye ancak akılla ulaşılacağını savunmuştu. Onların bu görüşü Sokrates ve Platon ile daha sağlam bir zemine oturdu. Demokritos, Epikuros ve Aristoteles ise duyulara öncelik tanıdılar. Antikçağ'da gelişen bu tartışma, Yeniçağ'da epistemoloji denilen bir disiplin içerisinde rasyonalizm-ampirizm tartışması olarak varlığını bilimsel zeminde devam ettirmiştir. Psikoloji'nin bir bilim olmasında önemli katkıları olan Weber, Fechner ve Helmholtz gibi bilim adamları ampirik bir bakış açısıyla duyum üzerinden zihin-beden etkileşimini ortaya koymak için fizyolojik, matematiksel çalışmalar yapmışlardır. Nitekim Wundt 1879'da psikolojiye bilim olma niteliğini kazandıran deneyini duyular üzerine kurgulamıştır.

Antikçağ'da ruh-beden sorunu tartışmasında monist yaklaşım geliştiren Leukippos ve Demokritos materyalist anlayış sergilerden; Pythagoras ve Platon panpsişist anlayış sergilemiştir. Düalist yaklaşım geliştiren düşünürler olan Aristoteles, Epikuros ve Lucretius ise psikofizik etkileşimci bir anlayış sergilemiştir.

Kaynakça

ACAR Feridun, NADERI Sait, GUVENCER Mustafa, TURE Uğur, ARDA M. Nuri (2005), Herophilus of Chalcedon: A pioneer in neuroscience. *Neurosurgery*, 56, s. 861-867.

ACIDUMAN Ahmet, ARITÜRK Işıl ve İLGİLİ Önder (2010), Efesli Rufus'un Nöroanatomi Çalışmaları. *Türk Nöroşirürji Dergisi*, Cilt: 20, Sayı: 2, 64-69.

ALTUNER İlyas (2013). Kartezyen Düalizm ve Ruhun Kavramsal Değişimi. *İğdir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, No. 4. s. 55-67.

ARISTOTELES (1997). *Fizik* (Çeviren: Saffet Babür). YKY. İstanbul

ARKAN Atilla (2005). *Klasik Eser (De Anima) Okuyucusu ve Şarihi olarak İbn Rüşd*. Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. 12, s. 1-23.

ARSLAN Ahmet (2008). *İlkçağ Felsefesi Tarihi: Sokrates Öncesi Yunan Felsefesi* (2. Basım). Bilgi Üniversitesi Yayınları. İstanbul.

BARNES Jonathan (1982). *The Presocratic Philosophers*. London: Routledge & Kegan Paul (1 vol. edn.). Ch. 3. "Gives a philosophically rich defense of the standard interpretation of Anaximenes."

BRAVO BAYAR Işıl (2007), Antikçağda Varlık ve Bilgi Problemleri Üstüne", *FLSF* (Süleyman Demirel Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi), sayı:4, 2007 Güz. s.43-58.

BRUNO Frank J. (1996). *Psikoloji Tarihi* (Çev. G. Sevdiren). İstanbul: Kıbele Yayınları

BOYLAN Michael (2006). Hippocrates. Internet Encyclopedia of Philosophy.

CAPELLE Wilhelm (1994). Sokrates'ten Önce Felsefe (1. Cilt). (Çeviren: Oğuz Özügül). Kabalıcı Yayınları. İstanbul.

CEVİZCİ Ahmet (2010). Felsefe Tarihi: Thales'ten Baudrillard'a (2. Basım). Say Yayınları. İstanbul.

CEVİZCİ Ahmet (2012). Bilgi Felsefesi- 2. Baskı. İstanbul: Say Yayınları.

COGNIOT Georges (1968). İlkçağ Materyalizmi (Yunan-Roma) (Çeviren: Sevim Belli). Anadolu Yayınları. Ankara.

ÇAKMAK Cengiz (1994). Alkmaion ve Deneysel Bilginin Temelleri. Klasik Fizioloji Araştırmaları, s. 18-28. İstanbul.

ÇAKMAK Cengiz, YILDIZ Nedim ve USLU Serdar (2012). İlkçağ Felsefesi. Anadolu Üniversitesi Yayınları. Eskişehir.

ERDEM Hüsamettin (1999). Bazı Felsefe Meseleleri. Konya: Hü-Er Yay.

ERGÜN Mustafa (2014). Felsefeye Giriş (Bilim Felsefesi) Ders Notları. AKÜ: Eğitim Fakültesi. Afyon.

FREDE Dorothea and REIS Burkhard (ed. 2009). Body and Soul in Ancient Philosophy. de Gruyter. Berlin.

FREUD Sigmund. (2000). Yaşamım ve Psikanaliz (Çeviren: Kamuran Şipal). Say Yayınları. İstanbul.

GENDLIN Eugene T. (2012). Line by Line Commentary on Aristotle's De Anima, Books I and II: University of Chicago: Published by the Focusing Institute.

GÖKBERK Macit (2008). Felsefe Tarihi (18. Baskı). Remzi Kitabevi. İstanbul.

GUTHRIE William Keith Chambers (1999). İlkçağ Felsefesi Tarihi (2. Baskı) (Çeviren: Ahmet Cevizci). Gündoğan Yayınları. Ankara.

HANSON Ann Ellis (2006). Hippocrates: The "Greek Miracle" in Medicine. Lee T. Percy, The Episcopal Academy, Merion, PA 19066, USA.

HERAKLEITOS (2005). Fragmanlar (Çeviren: Cengiz Çakmak). Kabalıcı Yayınları. İstanbul.

HIPPOCRATES (2006). On the Sacred Disease, Internet Classics Archive: The University of Adelaide Library.

KARADAŞ Cafer (2004). Atomcu Düşünürler ve Kelam Atomculuğu. Kelam Araştırmaları Dergisi, 2:1.

KARAKAŞ Sirel (1997). Bilimsel Psikoloji: Temel İlkeler. Türk Psikologlar Derneği Yayınları. Ankara.

KARAKAŞ Sirel ve BEKÇİ Belma (2003). Zihin/Davranış İle Beden/Organiz-

ma İlişkilerini Ele Alan Bilim Dallarının Doğuşu ve Gelişimi. *NeuroQuantology*, 2, s. 35-55.

KARAKAŞ Sirel, KAFADAR Hatice, BEKÇİ Belma (2001). Beyin Zihin İlişkisinde Büyük Düşünürler ve Kuramlar: Pozitif Bilim Dalları İçin Doğurgular. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 38 (1), s. 15-23.

KAYA Yalçın (1999). *Antikçağ Felsefesine Genel Bakış* (1.Baskı). Tıglat Matbaacılık A.Ş. s. 28-29. İstanbul.

KRANZ Walther (2003). *Antik Felsefe* (Çeviren: Suat Y. Baydur). Sosyal Yayınlar. İstanbul.

LAERTIUS Diogenes (2004). *Ünlü Filozofların Yaşamları ve Öğretileri* (Çeviren: Candan Şentuna). YKY. İstanbul.

LANGE, Friedrich Albert (1998). *Materyalizmin Tarihi ve Günümüzdeki Anlamının Eleştirisi* (2.Baskı) (Çeviren: Ahmet Arslan). Sosyal Yayınları. İstanbul.

LANGHOLF, V. (1990). *Medical theories in Hippocrates: Early texts and the Epidemics*. de Gruyter, ISBN 9783110119565. Berlin.

LONGRIGG James (1993). *Greek rational medicine: Philosophy and Medicine From Alcmaeon to the Alexandrians*. Routledge. London.

MARX Karl (2009). *Demokritos ile Epikuros'un Doğa Felsefeleri* (2.baskı) (Çeviren: Hüseyin Demirhan). Sol Yayınları. Ankara.

ÖZAKPINAR Yılmaz (2013). *Psikoloji Tarihi* (2.Basım). Ötüken Neşriyat. İstanbul.

ÖZMAKAS Yavuz (1993). *Bergamalı Galenos. Bilim ve Teknik Dergisi* (Ekim Sayısı). TÜBİTAK Yay. s.768-769. Ankara.

PARKER Robert (1995). *Early Orphism in The Greek World*. Anton Powell (ed.).

PINAULT Jody Rubin (1992). *Hippocratic Lives and Legends*, Leiden: Brill Academic Publishers, ISBN 90-04-09574-8.

PLATON (2001). *Phaidon* (Çeviren: Hamdi Ragıp Atademir ve Kemal Yetkin). Sosyal Yayınları. İstanbul.

PLATON (2001). *Timaios* (Çeviren: Erol Güney ve Lütfi Ay). Sosyal Yayınlar. İstanbul.

POLITZER Georges (2003). *Felsefenin Başlangıç İlkeleri* (Çeviren: Sevim Belli). Eriş Yayınları. İstanbul.

POPKIN Richard Henry (ed. 1999). *The Pimlico History of Western Philosophy*. Pimlico. London.

REICHENBACH Hans (1993). *Bilimsel Felsefenin Doğuşu* (2. Basım) (Çeviren: Cemal Yıldırım). Remzi Kitabevi. İstanbul.

RONAN Colin A. (2005). Bilim tarihi (Çeviren: Ekmeleddin İhsanoğlu ve Feza Günergün). TUBITAK Yay. Akademik Dizi. Ankara.

SAHAKIAN William S. (1995). Felsefe Tarihi (Çeviren: Aziz Yardımlı). İdea Yayınları. İstanbul.

SARIOĞLU Hüseyin (2013). Ortaçağ Felsefesi-II. Anadolu Üniversitesi Yayınları. Eskişehir.

SMITH William D. (1982). Erasistratus's dietetic medicine. Bulletin of the history of medicine, 56 (3). p.398-409.

SCHULTZ Duane P. & SCHULTZ Sydney Ellen (2007). Modern Psikoloji Tarihi- 2. Baskı (Çeviren: Yasemin Aslay). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

TARLACI Sultan (2009). Bilinç, Antik Çağdan Bilincin Yeniden Keşfine. İzmir.

TARNAS Richard (1996). The Passion of the Western Mind. Pimlico.

TUĞCU Tuncar (2003). Batı Felsefesi Tarihi (4. Basım). Alesta Yayınları. Ankara.

TURKCAPAR M. Hakan and SARGIN A. Emre (2012). A Technique Socratic Questioning-Guided Discovery. Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research, 1(1). s. 15-20.

URAL Şafak (2011). Bilim Tarihi (8. Baskı). İstanbul: Çantay Kitabevi.

UYGUN Selçuk (2007). Eğitimin Tarihsel Temelleri. Eğitim Bilimine Giriş (Ed: F. Ereş). Maya Akademi Yayınları. Ankara.

WEBER Alfred (1991). Felsefe Tarihi (Çeviren: H.Vehbi Eralp). Sosyal Yayınları. İstanbul.

WILLS Adrian (1999). Herophilus, Erasistratus, and the birth of neuroscience. Lancet 354. p. 1719-1720.

WILTSE Leon L.& PAIT T. Glenn (1998). Herophilus of Alexandria (325-255 B.C.): The father of anatomy. Spine 23 (17).p. 1904-1914.

YILDIRIM Cemal (2001). Bilim Tarihi (7. Basım). Remzi Kitabevi. Ankara.

YILDIRIM Cemal (2005). Bilimin Öncüleri (22. Basım). TUBITAK Yayınları. Ankara.

YÖRÜKOĞULLARI Ertuğrul, ORHUN Önder, TOPDEMİR Hüseyin Gazi, İHSANOĞLU Ekmeleddin (2013). Bilim ve Teknoloji Tarihi. Anadolu Üniversitesi Yayınları. Eskişehir.

İnternet Kaynakçası

http://tr.wikipedia.org/wiki/Kirene_Okulu

Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 11.10.2016
Yayın Kabul Tarihi: 10.12.2016

Maârif Salnâmelerine Göre Aksaray'da Eğitim Faaliyetleri (1898-1903)

Education Activities According To Yearly Ministry Records In Aksaray (1898-1903)

Yrd. Doç. Dr. İbrahim ÖZTÜRK *

Öz :

Yıllık manasına gelen salnamelerin resmi ve özel kuruluşlar tarafından düzenlendikleri görülmektedir. Osmanlı Devleti zamanında düzenlenen resmi salnameler arasında devlet, nezaret ve vilayet Salnâmeleri yer almaktadır. Düzenlenen nezaret Salnâmeleri arasında Maârif Salnâmeleri de bulunmaktadır. Bu salnameler eğitim tarihine önemli ölçüde ortaya çıkaracak kıymettedir.

Maârif Salnâmelerinin ilki 1316 (1898) sonucusu ise 1321 (1903) yılında düzenlenmiştir. 1321 (1903) yılında düzenlenen salnamenin üzerinde altıncı defa yazılı ise de günümüze 5 adet salname ulaşmıştır. 1320 (1902) yılına ait Maârif Salnâmesine düzenledi ise de ulaşılammıştır.

Bu bildiride Konya vilayeti Niğde sancağına bağlı Aksaray Kazası'nın 1898-1903yıllarını ihtiva eden eğitim-öğretim durumu Maarif Salnamelerine göre tespit edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar sözcükler: Aksaray, Eğitim, Salnâme, Maârif Salnâmesi.

* Ömer Halisdemir Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, (ibrahim.51@mynet.com)

Abstract :

It is seen that the 'Salname' which is translated as 'yearly' has been prepared by official and private establishments. Amongst the official yearly records prepared during the time of Ottoman Government includes the 'yearly' of government, freshness/beauty, and City yearly records. Amongst these yearly records can be found the Ministry Yearly records. These yearly records are at a value that will bring out the education history in an important scale.

First one of the yearly Ministry records has been prepared in year 1316 (1898) and the last one on the year 1321 (1903). Even though it is written 'sixth time' on the yearly prepared in year 1321 (1903); only 5 pieces of yearly has made it to this day. Even though the yearly belonging to year 1320 (1902) has been prepared; it has not made it to this day.

In this report; it has been tried to determine the education-teaching status from the Ministry Yearly records of Aksaray town that's belong to the Konya Citie's Niğde Region.

Keywords: Aksaray, Education, Yearly (records), Ministry Yearly (records)

Giriş

Osmanlı devletinde salnâmeler resmi ve özel kurumlar tarafında düzenlenmiş olup yıllık manasınadır. Aynı yıl içerisinde kurumlarda meydana gelen değişiklikleri tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Böylece geleceğe yönelik tedbirler alınmasına zemin oluşturmaktadır. (Aydın 2009: 51; Güher 2014: 458-459; Topal 2016: 260).

Resmi kurumlar tarafından hazırlanan salnâmeler devlet, nezaret ve vilayet salnameleridir (Aydın 2009: 52). Devlet salnâmelerinin ilki 1847 yılında yayınlanmış olup 1918 yılına kadar devam ettiği belirtilmektedir. (Duman 2000: 69-79; Topal 2016: 260). Vilayet salnâmeleri ise 1868-1922 yılları arasında yayınlanmıştır. Bu salnamelerde eğitim-öğretim kurumları hakkında önemli bilgiler yer almaktadır (Karsandık 2011: 152). Aksaray 1898-1903 yılları arasında Konya Vilayeti, Niğde Sancağı'na bağlı bir kaza merkezidir. Aksaray'ın eğitim öğretim kurumları hakkında Konya Vilayeti Salnâmesi'nde önemli bilgiler mevcuttur. Konya Vilayeti salnamesi 30 adet düzenlenmiş olup ilki 1868 tarihinde son salnâme ise 1914 tarihinde düzenlenmiştir (Duman 2000: 114-117; Öztürk 2008:12-13). Maârif Salnâmeleri ise 1898-1903 yılları arasında altı kere düzenlendiği 1903 salnâmesinde belirtilmiş olmakla beraber 1902 yılına ait salnameye ulaşılammıştır. Günümüze toplam 5 adet Maârif Salnâmesi gelmiştir (Duman 2000: 145; Karsandık 2011: 152; Topal 2016:).

Maârif Salnâmelerinde Aksaray kazasının Maârif Komisyonu hakkında bilgi mevcut değildir. Bu sebepten 1898-1903 yıllarına ait bilgiler Konya Vilayeti Salnâmesi'nden alınmıştır.

1. Maârif Komisyonu

Maarif Salnamelerinde Aksaray sancağına dair herhangi bir kayıt yer almamaktadır. Çalıştığımız dönem olan 1898-1903 yılları arasında Aksaray'da görev yapan maârif komisyonunu *Konya Vilayet Salnamesi* kayıtlarında istifade ederek çıkarılmıştır. Konya Vilayet Salnamesinin mevcut nüshalarından hareketle 1899 ve 1904 yıllarına ait maârif komisyonu aşağıdaki gibidir.

Görevi	İsmi
Reis	Müftü Efendi (Hacı Mehmed Şerif)(
Aza	Nüfus memuru Mustafa Efendi
Aza	İbrahim Efendi
Aza	Musa Kazım Efendi

Tablo 1: Aksaray Maârif Komisyonu (1899) (KVS 1317: 294)

Görevi	İsmi
Reis	Reis Şükrü Efendi
Aza	İbrahim Ziya
Aza	Musa Kazım Efendi
Aza	Mustafa Efendi
Aza	Hacı Mustafa Efendi
Katib	Mustafa Efendi

Tablo 2: Aksaray Maârif Komisyonu (1904) (KVS 1322: 226)

2. Okullar ve Medreseler

Çalışma konumuza kaynak teşkil eden Maarif Salnamelerinde Aksaray'da rüştiye mektebi, gayrimüslim okullar ve medreselere ait bilgilere tesadüf edilmektedir.

2.1 Aksaray Rüştiye Mektebi

Konya vilayet salnamelerinde Aksaray Rüştiye mektebine ait ilk bilgiler 1300/1883 tarihine rastlamaktadır. Önceki salnamelerde bir kayda tesadüf edilmemiştir. 1883 tarihli *Konya Vilayeti Salnamesi*'nde Aksaray'da bir rüştiye ve 121 sıbyan mektebinin bulunduğu belirtilmektedir (KVS 1300: 170). Aksaray'da rüştiye sayısı 1884 ve 1885 bir olup sıbyan mektebi ise 1884'te 129; 1885'te ise 122 olarak kaydedilmiştir (KVS 1301: 146; 1302: 102). Ayrıca 1885 yılında Aksaray Rüştiye mektebinin muallimi evveli İbrahim Ziya efendi olup öğrenci sayısı 75 olarak gösterilmiştir (KVS 1302: 182). İbrahim Ziya Efendi'nin 1898-1903 yılları arasında da halen Aksaray Rüştiye Mektebinde öğretmen olarak görev yaptığı görülmektedir.

Aksaray Rüştiye Mektebi'nin 1898-1900 yıllarına ihtiva eden muallimlere ait bilgiler aşağıdaki tabloda çıkarılmıştır.

Memuriyet	Esami	Rütbe	Tarihi
Muallimi evvel	Ziya Efendi	Müderris	17 Safer 1305
Muallim-i Sani	Yesari Efendi		
Hüsnü Hat muallimi	Musa Efendi		

Tablo 3: Aksaray Rüştîye Mektebi (1898-1900) (Maârif Salnâmesi 1316: 1152; 1317: 1352; 1318: 1528)

Yıl	Öğrenci Sayısı	Hademe Sayısı
1898	81	1
1899	81	1
1900	81	1

Tablo 4: Aksaray Rüştîye Mektebi Öğrenci ve Hademe Sayıları (1898-1900) (Maârif Salnâmesi 1316: 1152; 1317: 1352; 1318: 1528)

1899 tarihli Konya Vilayet Salnamesinde ise bevrap olarak Hacı Ağa'nın ismi kaydedilmektedir (KVS 1317: 294).

Memuriyet	Esami	Rütbe	Tarihi
Muallimi evvel	İbrahim Ziya Efendi	Taşra Rûusu	19 Şevval 1310
Muallim-i Sani	Mehmed Yesari Efendi		
Hüsnü Hat muallimi	Musa Kazı Efendi		

Tablo 5: Aksaray Rüştîye Mektebi (1901) (Maârif Salnâmesi 1319: 833; 1321: 577)

Yıl	Öğrenci Sayısı	Hademe Sayısı
1901	38	1
1903	67	1

Tablo 6: Aksaray Rüştîye Mektebi Öğrenci ve Hademe Sayıları (1901) (Maârif Salnâmesi 1319: 833; 1321: 577)

Maarif Salnamelerine göre Aksaray Rüştîye Mektebinin 1898-1900 yıllarına ait sayısal verilere baktığımızda öğrenci sayısı ve hademe sayısında bir değişiklik olmadığı görülmektedir. 1899 tarihli Konya Vilayet Salnamesinde görevli bir bevraptan bahsedilmekte olup isminin Hacı Ağa olduğu kaydedilmiştir (KVS 1317: 294). Ancak 1901 ve 1903 yıllarına ait maârif salnamelerinde görevli sayılarında bir değişiklik olmazken öğrenci sayılarında azalma olduğu dikkat çekmektedir.

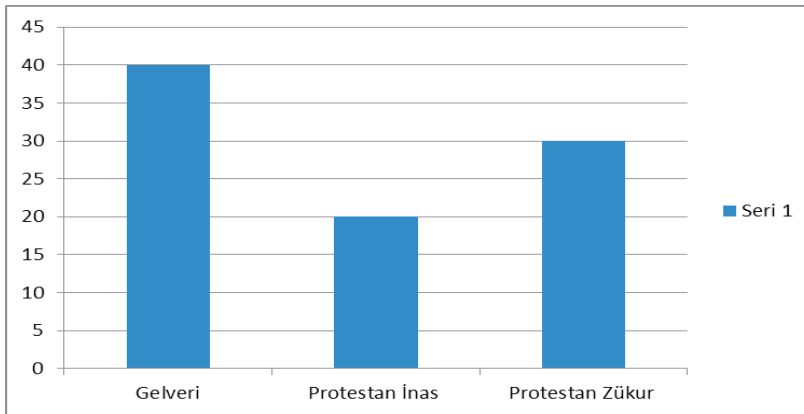
2. Gayri Müslim Mektepler

Maârif Salnâmelerinde Aksaray'da 1898-1900 yıllarına gayrimüslim okullara ait bir kayıt düşülmemiştir. Niğde sancağı ve diğer kazalarına ait gayrimüslim okullara ait kayıtlar mevcuttur. Bu durum Aksaray'da gayrimüslim okul olmadığı anlamına gelmeyip salnâmede bu hususa ait bir bilgi verilmediği şeklinde yorumlanmalıdır. Nitekim 1901 ve 1903 üç gayrimüslim okul olduğu belirtilmiştir (Maârif Salnâmesi 1319: 866-867; 1321: 595).

Mekatinin İsmi	Mektebin Mensup Olduğu cemaat	Namına Ruhsat Verilmiş olan Müdür-ü mesul	Mektebin derecesi	Talebe Adedi		Mektebin Tarihi Küşadı	Ruhsatname Tarihi
				Zükür	İnas		
Gelveri	Rum	Heyeti Ruhaniye	Rüşdi	40	-	Na malum	8 Eylül 1312
Protestan İnas	Protestan	Kigork	İbtidai		20	1285	19 Şubat 1309
Protestan Zükür	Protestan	Kigork	İbtidai	30	-	1285	19 Şubat 1309

Tablo 7: Gayrimüslim Mektepler (1901, 1903) (Maârif Salnâmesi 1319: 866-867; 1321: 595)

Gayrimüslim mekteplerden birinin Gelveri'de Rum okulu olup okulun rüşdiye derecesinde eğitim yaptığı görülmektedir. Diğer iki okul ise ibtidai derecesinde olup biri kız diğeri erkek öğrenciler için eğitim yapmaktadır. Öğrenci sayıları itibari ile çok kalabalık olmadıkları görülmektedir.



Grafik 1: Gayrimüslim Mektepler ve Öğrenci Sayıları

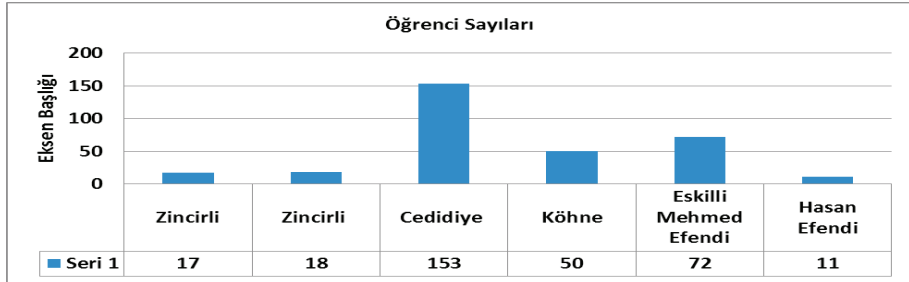
3. Medreseler

Maârif Salnâmelerinde 1901 ve 1903 yıllarına ait Aksaray merkezde yer alan medrese isimleri ve öğrenci sayılarına ait bilgiler mevcut olup; bu bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

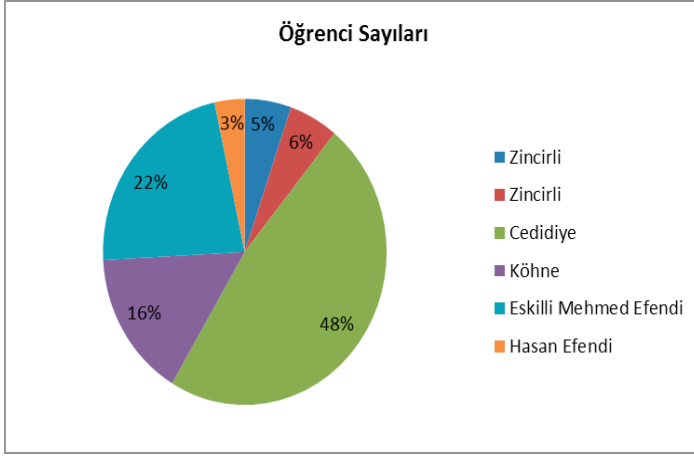
Medresenin ismi	Mahali	Müdürrisi	Talebe	Medresenin Banisi
Zincirli	Deveciyan	Hacı Hüseyin Efendi	17	Karamanoğlu İbrahim Bey
Zincirli	Deveciyan	Hacı Cemal Efendi	18	Karamanoğlu Mehmed Bey
Cedidiye	Bölcek	Müfti Hacı Şerif Efendi	153	Şerif Efendi
Köhne	Minarecik	İbrahim Efendi	50	Hacı Mehmed Efendi
Eskilli Mehmed Efendi	Hacı Hasanlı	Hacı Bekir Efendi	72	Hacı Mehmed Efendi
Hasan Efendi	Bekdik Mahallesi	Hasan Efendi	11	Hasan Efendi

Tablo 8: Aksaray Merkezde yer alan medreseler (1901, 1903) (Maârif Salnâmesi 1319: 856-857; 1321: 590)

Maârif Salnâmelerinden Aksaray kazasında 1901 ve 1903 yıllarında altı adet medresenin eğitim-öğretim faaliyetini yürüttüğü tespit edilmiş olup bunlara ait grafikler şu şekildedir.



Grafik 2: Medrese Öğrenci Sayıları



Grafik 3: Medrese Öğrenci Sayıları

Aksaray kazasında altı medrese ismine tesadüf edilmektedir bu medreselerin öğrenci sayısı bakımından en kalabalık olanı 153 öğrenci ile Cedidiye medresesidir. Adı geçen medrese Aksaray kazasında medrese öğrencilerinin %48'ini oluşturmaktadır. Bunu %22 ile Eskilli Mehmed Efendi, %16 ile Köhne, %6 ile Zincirli, %5 ile zindirli, %3 ile Hasan Efendi medresesi takip etmektedir. En az öğrenci Hasan Efendi Medresesindedir. Burada dikkat çeken bir diğer husus ise Zincirli ismi ile iki medresenin bulunmuş olmasıdır.

Zincirli medreselerinin her ikisinin de Karamanoğlu eseri olduğu bilgisi yer almaktadır. Medreselerin banisi olarak biri Karamanoğlu Mehmed Bey, diğeri ise Karamanoğlu İbrahim Bey gösterilmektedir. Zincirli medreseleri Maârif Salnâmelerinde ismi geçen medreseler içinde en eski olanlarıdır.

4. Kütüphaneler

Maarif salnamelerinde Konya vilayeti ve Niğde sancağına ait kazaların büyük bölümünde kütüphanelere ait kayıtlar yer almakla beraber Aksaray kazasına ait kütüphane bilgisi yer almaktadır.

Sonuç

Aksaray kazasının 1898-1903 yılları arasında eğitim öğretim faaliyetlerine baktığında kaza merkezinde bir Rüşdiye mektebini mevcut olduğu tespit edilmiştir. Bunun dışında gayrimüslimlere ait bir rüştiye mektebinin de Gelveri'de olduğu bilinmektedir. Konya Vilayet salnâmelerinde rüştiye mektebine ait bilgiler 1883 tarihine kadar uzanmaktadır. Aksaray'da rüştiye eğitiminin çok erken bir tarihte eğitim öğretim faaliyeti yürüttüğü tespit edilmiştir.

Kaza merkezinde ayrıca üç gayrimüslim mektebin varlığına rastlanmıştır. 1898-1903 yılları arasında altı medresenin eğitim-öğretim faaliyeti yürüttüğü görülmektedir. Medresede eğitim gören öğrencilerin rüştiye ve gayrimüslim okullarda eğitim gören öğrencilere göre kalabalıktır. Aksaray'da bir kütüphane bilgisi yer almamaktadır.

Kaynakça

Arşiv kaynakları

1. Salnâmeler

a. Maârif Salnâmeleri

1316, 1317, 1318, 1319, 1321.

b. Vilayet Salnâmeleri

Konya

1286, 1317, 1322

2. Kitap ve Makaleler

AYDIN, Bilgin, (2009), "Salnâme", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, Cilt: 36, s. 51-54.

DUMAN, Hasan, (2000), *Osmanlı Sâlnâmeleri ve Nevsâlleri Bibliyografyası ve Toplu kataloğu*, Ankara: Enformasyon ve Dokümantasyon Hizmetleri Vakfı.

ERGİN, Osman, (1977) *Türk Maarif Tarihi*, I-V, İstanbul.

GÖNCÜ, Alper, (2015) *Anularla Niğdeli Lütfi Soylu*, Niğde: Tekten Matbaa Basın Yayın Ltd. Şti.

GÜHER, Ebru, (2014) "Maârif Salnâmeleri'ne Göre Cebel-i Bereket Sancağı'nda Eğitim-Öğretim (H. 1316-1321/M. 1898-1903)", *Turkish Studies*, 9/4, s. 457-466.

KARSANDIK, Özlem, (2011) *Maârif Salnâmelerine Göre Adana Sancağı'nda Eğitim-Öğretim (H. 1316-1321/M.1898-1903)* Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tarih Bölümü Tarih Araştırmaları Dergisi, Cilt: 30, Sayı: 50, Ankara, s. 151-169.

ÖZTÜRK, İbrahim, (2008), *Niğde Sancağı (İdari ve Demografik Yapı)*, Kömen, Konya.

TOPAL, Nevzat, (2016), "Maârif Salnâmelerine Göre Niğde'de Eğitim ve Öğretim (1898-1903)", *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 13, s. 260-272.

Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 10.11.2016
Yayın Kabul Tarihi: 10.12.2016

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı Ölçme ve Değerlendirme Sorularının İncelenmesi *

Analysis of Assessment&Evaluation Questions of The Republic of Turkey and Atatürk Revolution History Textbook

Dr. Ümmügülsüm CANDEĞER *

Öz :

Eğitim, bireyin hayata hazırlandığı süreç olarak görülebilir. Bu sürecin gidişatının ise izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekir. Eğitimin izlenmesi ve değerlendirilmesini ölçme olarak nitelendirmek mümkündür. Ölçmeye bağlı olarak sahip olunması beklenen bilgi, beceri ve tutumların ne seviyede edinildiği ya da edinilmediği tespit edilebilir. Bu tespit işleminden sonra ise değerlendirme boyutuna geçilir ki burada geriye dönük olarak öğrencinin edinemediği bilgi, beceri ve tutumları edinmesi için öğretmenlerin iyileştirme çalışmaları yapmaya ihtiyacı olur.

Bloom Taksonomisi ölçmenin sağlıklı bir şekilde yapılıp yapılmadığının düzeylere göre değerlendirilmesini sağlayabilir. Bloom Taksonomisinin yenilenmiş formuna göre hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma düzeyleri üzerinden değerlendirildiği zaman öğrencilerin öğrenip, öğrenmedikleri kontrol edilerek yapılacak çalışmalar buna göre yeniden düzenlenebilir.

Okullarda eğitim ve öğretim faaliyetleri bir program dâhilinde yapılmaktadır. Her öğretmenin görevi, derse girdiği sınıfın seviyesine uygun olarak hazırlanan programı zamanında uygulamaktır. Programların en can alıcı noktası ise kazanımlardır. Ölçme ve değerlendirme işlemlerinin kazanımlar baz alınarak hazırlanması öğrencilerin program dahilinde öğrenmelerinin değerlendirilmesini sağlayabilir.

* Bu çalışma 1-3 Eylül 2016 tarihleri arasında Antalya'da yapılan 5. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresinde (Uluslararası Katılımlı) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

** Tarih Öğretmeni, MEB, gcandeger@gmail.com.

Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve devlet liseleri 11. sınıf öğrencilerinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında bulunan ünite sonu değerlendirme soruları üzerinde durulacaktır. Ünite sonu soruları Bloom Taksonomisi ve kazanımlar açısından incelenecektir. Sorular, Bloom Taksonomisi'ne göre düzeylere ayrılacaktır. Ayrıca ünite sonu soruları Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2012'de yayınlanan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük programında bulunan kazanımlarla eşlenecektir. Doküman inceleme yöntemi ile yapılacak olan çalışma T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında bulunan 7 ünite sonu ölçme ve değerlendirme sorularıyla sınırlıdır. Çalışma sonunda elde edilen veriler soruların düzeyleri ve kazanımlarla uyumuna bakılarak eksik olan düzeylerle ilgili örnek sorular oluşturulacaktır.

Anahtar Kelimeler

Bloom Taksonomisi, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı Soruları, Ölçme ve Değerlendirme, Kazanım, Program.

Abstract

Training can be seen as a process in which individuals are prepared for life. The trajectory of this process must be monitored and evaluated. The evaluation and the monitoring of training could be called assessment. By means of assessment, it could be determined what level of knowledge, skills, attitudes are gained or not gained. After the assessment process, the evaluation process begins in which teachers need to make improvement works retrospectively in order to make the student gain knowledge, skills and attitudes that he/she failed to learn before.

Bloom Taxonomy may evaluate according to levels whether the assessment was made properly. According to Bloom Taxonomy of revised form recall, comprehension, application, analysis, evaluation, and when evaluated on creating levels students learn of work to be done by controlling their learning rearranged accordingly.

Education and educational activities in schools are conducted within a program. The task of each teacher is to implement the program on time prepared depending on the level of the classroom. The crucial point of programs are gains. The preparation of assessment and evaluation processes based on gains could ensure the evaluation of the learning processes of students within the program.

In this study, the assessment questions at the end of units of Republic of Turkey and Atatürk Revolution History Textbook of 11th graders of private and public high schools connected to the Ministry of Education is going to be emphasised. Assessment question at the end of units are going to be examined in terms of Bloom Taxonomy and gains. Questions will be divided into levels according to Bloom Taxonomy. Also the questions at the end of units are going to be matched with the gains of Republic of Turkey and Atatürk Revolution History program which was published by the Board of Education in 2012. The study which is going to be done

by means of document analysing method is restricted with the assessment and evaluation questions at the end of seven units. Sample questions are going to be prepared on deficits which will be determined by obtained data at the end of the study.

Keywords: Bloom Taxonomy, The Republic of Turkey and Atatürk Revolution History Textbook's Questions, Measurement and Evaluation, Acquisition Program,

Giriş

Eğitim, bireyin hayata hazırlandığı süreç olarak görülebilir. Bu sürecin gidişatının ise izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekir. Eğitimin izlenmesi ve değerlendirilmesini ölçme olarak nitelendirmek mümkündür. Ölçme işleminde ise sorular ya da öğrencilerin kendi öğrendiklerinin bir belgesi niteliğinde olan performans çalışmaları devreye girmektedir.

Öğrenme çıktılarının basitten karmaşığa doğru sınıflandırılması ise Bloom ve arkadaşları tarafından 1950'li yıllarda yapılan çalışmalarla sistematik bir hâle getirilmeye başlanmıştır. Bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alan ile ilgili çalışmalardan 1956'da bilişsel alanın sınıflandırılması yayınlanmıştır. İlk yapılan çalışmada bilişsel alanın sınıflandırılması altı basamak olarak tasarlanmıştır. Bunlar; 1. Bilgi, 2. Kavrama, 3. Uygulama, 4. Analiz, 5. Sentez ve 6. Değerlendirme şeklindedir. 2001 yılında Bloom'un öğrencilerinden Anderson ve arkadaşları tarafından yeniden ele alınan bu sınıflandırma iki boyutlu olarak yeniden tasarlanmıştır. Bu iki aşamanın birincisi öğrencilerin bilgi boyutunu oluştururken ikinci aşaması ise öğrencilerin nasıl öğrendiği yani süreç üzerine yoğunlaşmıştır. Yenilenmiş taksonominin bilgi boyutu olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel olarak adlandırılırken, bilişsel süreç boyutunda ise; hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına yer verilmiştir (Tutkun;2012).

Okullarda eğitim ve öğretim faaliyetleri bir program dâhilinde yapılmaktadır. Her öğretmenin görevi, derse girdiği sınıfın seviyesine uygun olarak hazırlanan programı zamanında uygulamaktır. Programların en can alıcı noktası ise kazanımlardır. Ölçme ve değerlendirme işlemlerinin kazanımlar baz alınarak hazırlanması ise öğrencilerin program dahilinde öğrenmelerinin değerlendirilmesini sağlayabilir. Öğrencilerin bilişsel alanlarda başarılarını belirlemek amacıyla öğretmenlerin sordukları soruların düzeylerini belirlemek için geliştirilen birçok sınıflandırma sistemi bulunmaktadır (Filiz, 2004). Çalışkan'ın (2011) ifadesiyle "Öğrencilerin kazanımları doğru ve eksiksiz bir şekilde öğrenebilmeleri ve öğrenilenleri ne oranda kazandıklarının tespiti, sorulan soruların düzeyi ile de doğrudan ilişkilidir. Ancak öğrenme amaçlarının ve bu amaçların ölçme ve değerlendirilmesinde kullanılan soru düzeylerinin sınıflandırılmasında en çok faydalanılan yaklaşım S. Benjamin Bloom tarafından geliştirilen ve Bloom Taksonomisi olarak isimlendirilen, bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarını içeren bilişsel alan basamaklarıdır. Her bir düzey farklı bir zihinsel süreci kullanmayı gerektirdiği

için öğrencilerin başarılarının ölçülmesinde kullanılan sınavlardaki sorular Bloom Taksonomisi'nin her bir basamağını yansıtmalı ve bu başarı testleri farklı soru türlerini içermelidir .”

Bloom taksonomisi baz alınarak hazırlanan sorularla ilgili literatür incelediğinde tarih ve sosyal bilgiler dersleriyle ilişkili iki çalışma dikkati çekmektedir. Bunlardan ilki Çolak ve Demircioğlu'nun (2010) çalışmasıdır. Bu çalışmada tarih dersi öğretmenlerinin hazırlamış oldukları sınav soruları üzerinde durulmuştur. Çalışmada farklı lise türlerinde görev yapan 40 öğretmenin hazırladığı 1735 sınav sorusunun büyük çoğunluğunun (yaklaşık %90) alt düzey sorular yani bilgi(hatırlama), kavrama(anlama) ve uygulama düzeyinde olduğu ortaya konmuştur. İkincisi Çalışkan'ın (2011) çalışmasıdır. Bu çalışmada da 6 farklı eğitim kurumunda çalışan 10 sosyal bilgiler öğretmenin 2003–2009 yılları arasında sosyal bilgiler dersiyle ilgili sınavlarında kullandığı 3992 soru incelenmiştir. İnceleme sonucunda soruların yıllara göre seviyelerinde değişiklik olduğu saptanmıştır. 2003–2005 yılları arasındaki soruların %78'inin bilgi seviyesinde, %17'sinin kavrama seviyesinde olduğu görülürken daha sonraki yılların sorularında programda yapılan değişikliğin etkili olduğu ve bilgi seviyesindeki soruların %39'a düştüğü görülmüştür.

Sosyal bilgiler ve tarih alanı dışında da öğretmenlerin sorularının incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Baysen'in (2006) çalışmasında 12 farklı branştan öğretmenin ders esnasında sorduğu 317 soru incelemeye alınmıştır. Soruların %56'sının bilgi seviyesinde kaldığı saptanmıştır. 9. sınıf coğrafya ders kitabı, coğrafya öğretmenleri ve ÖSS sınavındaki coğrafya sorularının incelendiği başka bir çalışmada(-Geçit ve Yazar; 2010) öğretmenlerin hazırladığı 222 sorunun %59'u bilgi, %29'u uygulama, %16,5'i kavrama ve %0,45'i (1 soru) değerlendirme düzeyinde bulunmuştur. Ders kitabındaki 233 ünite sonu değerlendirme sorusundan %85'i bilgi, %11,6'sı kavrama, %3,8'i uygulama, %3'ü (7 soru) analiz seviyesinde bulunmuştur. Bununla birlikte 2008–2009 ÖSS sınavındaki 9. sınıf coğrafya konusuyla ilintili 11 sorudan %73'ü kavrama, bilgi, analiz ve değerlendirme düzeylerinin oranının %9 olduğu saptanmıştır.

Yine kimya ders kitabındaki sorularla ilgili bir çalışmada (Üner, Akkuş ve Kormalı; 2014) 9 ve 10. sınıf kimya ders kitaplarının ünite sonu değerlendirme bölümlerinde toplam 343 soru tespit edilmiştir. Bu sorulardan % 10'u bilgi, %14'ü kavrama, %67'si uygulama ve %8'i ise analiz seviyesinde bulunmuşlardır. Benzer bir çalışma (Eroğlu ve Sarar; 2014) Türkçe ders kitaplarında bulunan dilbilgisi soruları üzerine yapılmıştır. Bu çalışmada 6, 7, ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında incelenen 349 sorudan %10'u hatırlama, %49'u anlama ve %41'i uygulama seviyesinde bulunmuştur.

Bu çalışmalarında yanında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirildiği çalışmalar da bulunmaktadır(Koray, Altunçekiç ve Yaman, 2005). Çalışma sonucuna göre fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladıkları sorular incelendiğinde soruların bilgi, kavra-

ma ve uygulama seviyelerinde dağıldığı görülmüştür. Analiz, sentez ve değerlendirme seviyelerindeyse soru sorulmadığı tespit edilmiştir.

Bloom Taksonomisi ile ilgili öğretim programları ve kazanım seviyelerinin tespit edildiği başka çalışmalar da bulunmaktadır. Gezer ve arkadaşları (2014) çalışmalarında 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı kazanımlarını yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirmişlerdir. Değerlendirme sonucunda kazanımların %33,3'ü anlama, %21,3'ü analiz ve %45,3'ü değerlendirme düzeyinde bulunmuştur. Özdemir ve arkadaşları (2015) çalışmalarında sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarını Bloom Taksonomisi'ne göre inceleyerek seviyelendirmişlerdir. Kazanımlarda yapılan analiz sonucunda kazanımların %85'inin kavramsal bilgi boyutunda kaldığı, %15'inin ise işlemsel bilgi ve üstbilişsel alan kategorisinde olduğunu saptamışlardır. Bu dağılıma göre bilişsel süreç boyutunda kazanımların %40'ının anlama düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Yukarıda bahsi geçen çalışmalar incelendiğinde ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersiyle ilgili bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Çalışmanın yapılmasında alanda konuyla ilgili çalışmalar olduğu ancak bu dersin irdelenmediğinin görülmüş olması etkili olmuştur. Diğer derslere ait gerek ders kitabı, gerekse öğretmen sorularının Bloom'un yenilenmiş Taksonomisi'ndeki isimleriyle hatırlama, anlama, uygulama düzeylerinde kaldığı görülmüştür. Üstbilişsel düzeyler olan çözümlenme, değerlendirme ve yaratma seviyelerinde yeterli miktarda soru belirlenmemiştir. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında da bu sonucun değişmediği tespit edilmiştir.

Amaç

Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve devlet liseleri 11. sınıf öğrencilerinin ders kitabı olan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında bulunan ünite sonu değerlendirme soruları üzerinde durulacaktır. Ünite sonu soruları Bloom Taksonomisi ve kazanımlar açısından incelenecektir. Sorular Bloom Taksonomisi'ne göre düzeylere ayrılacaktır. Ayrıca ünite sonu soruları Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı(TTKB) tarafından 2012'de yayınlanan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük programında bulunan kazanımlarla eşlenecektir. Doküman inceleme yöntemi ile yapılacak olan çalışma T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında bulunan 7 ünite sonu ölçme ve değerlendirme sorularıyla sınırlıdır. Çalışma sonunda elde edilen veriler soruların düzeyleri ve kazanımlarla uyumuna bakılarak eksik olan düzeylerle ilgili örnek sorular oluşturulacaktır.

Yöntem

Betimsel nitelikli yapılan çalışmada tarama modeli uygulanmıştır. Tarama modeli ile ulaşılan dokümanlar incelenerek elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bil-

gi içeren yazılı ve görsel materyallerin incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışmanın içeriği T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında bulunan 7 ünite sonu ölçme ve değerlendirme sorularıyla sınırlıdır. 7 ünite sonunda toplam 251 soru ve TTKB tarafından yayınlanan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programında bulunan 62 kazanım eşleştirilerek Bloom'un yeni taksonomisine göre düzeylere ayrılacaktır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Çalışkan'ın (2011) hazırladığı "Soru İnceleme Formu" Ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük(2015) ders kitabında bulunan sorulardan uyarlanarak kullanılmıştır(Ek:1). Soru inceleme formu Çalışkan'ın ifadesiyle Bloom (1956), Çepni, Özsevgeç ve Gökdere (2003) ve Filiz'in (2004) çalışmalarından da yararlanılarak Bloom Taksonomisi'nin her bir basamağının özelliklerini, soru davranış ve sözcüklerini açıklayan, örnek soruları içeren ve soruların ölçtüğü bilişsel düzeylerin nedenini açıklayan bir şekilde yapılandırılmıştır.

Bulgular

Ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (2015) ders kitabı 7 üniteden oluşmaktadır. Bu ünitelerin kronolojik bir sırayı takip ettiği ve Mustafa Kemal Atatürk'ün doğumu ile başlatılıp ölümü ile sonuçlandırıldığı ve (1881-1939) yılları arası olayları ile olguları kapsadığı görülmüştür. Her ünite sonunda ölçme ve değerlendirme başlıklı bir bölüm yer almaktadır.

Tablo:1 Ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi Ders Kitabı (2015) Ölçme Değerlendirme Sorularının Ünitelere, Soru Tiplerine Göre Dağılımı ve Ünitelerin Kazanım Sayılarını Gösterir Tablo.

Ünite No	Kısa Cevaplı Soru	Boşluk doldurma	Doğru-Yanlış	Çoktan seçmeli	Eşleştirme	Bulmaca	Toplam Soru	Kazanım Sayısı
1	10	10	10	7	-	-	37	4
2	10	10	10	7	-	-	37	7
3	10	10	10	8	-	-	38	5
4	6	5	5	8	13	-	37	12
5	6	5	7	17	-	15	50	28
6	10	7	6	12	-	-	35	4
7	5	-	-	-	-	12	17	2
Toplam	57	47	48	59	13	27	251	62

1. ünite 1881'den 1919'a Mustafa Kemal başlığını taşımaktadır. Bu ünitenin sonunda ölçme ve değerlendirme başlığı altında hazırlanmış olan bölümde 4 farklı soru tipi kullanılmıştır. Soruların a grubunda 10 adet kısa cevaplı soru, b grubunda 10 adet boşluk doldurma, c grubunda 10 adet doğru-yanlış sorusu ve ç grubunda ise 7 adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Hacim olarak küçük bir ünite olan 1. ünite için toplam soru sayısı 37'dir. TTKB tarafından yayınlanmış olan programda aynı ünite ile ilgili 4 kazanım bulunmaktadır.

2. ünite Millî Mücadele'nin Hazırlık Dönemi başlığını taşımaktadır. Bu ünite-deki soru tipleri ve dağılımı da aynı($10+10+10+7=37$) olmakla birlikte, programda bu ünitenin kazanım sayısının 7 olduğu görülmüştür.

3. ünite Kurtuluş Savaşı'nda Cephele başlığını taşımaktadır. Bu ünite-deki soru tipleri ve dağılımının da benzer($10+10+10+8=38$) olduğu görülmüştür. Programdaki kazanım sayısı bu ünite için 5 kazanımdır.

4. ünite Türk İnkılâbı başlığını taşımaktadır. Bu ünitenin soru tiplerine bakıldığında a,b,c grubunun aynı olduğu ancak soru sayılarında değişikliğe gidildiği görülmüştür. A grubu 6 soru, b grubu 5 soru, c grubu 5 sorudan oluşmuştur. Ç grubunun soru tipi eşleştirme, şeklinde 13 sorudan oluşmuştur. Ayrıca d grubu yine çoktan seçmeli 8 sorudan oluşmaktadır. Bu ünite sonunda toplam 37 soru bulunmaktadır. Üniteyle ilgili programda 12 kazanım vardır.

5. ünite Atatürkçülük ve Atatürk İlkeleri başlığını taşımaktadır. Bu ünitenin soru tiplerine bakıldığında a,b ve c gruplarının aynı devam ettiği, ç grubunun çoktan seçmeli ve d grubunun ise çengel bulmaca şeklinde olduğu görülmüştür. Soru sayılarına bakıldığında a:6, b:5, c:7, ç:17 ve d:15 sorudan oluşmakta ve ünite sonunda toplam 50 soru bulunmaktadır. Programdaki kazanım sayısı bu ünite için 28'dir.

6. ünite Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası başlığını taşımaktadır. Bu ünitenin soru tiplerine bakıldığında 1 ve 2. ünitelerdekiyle aynı yapının olduğu, sayıların ise $10+7+6+12=35$ sorundan oluştuğu saptanmıştır. Bu ünitenin programdaki ağırlığı ise 4 kazanımdır.

7. ünite Atatürk'ün Ölümü başlığını taşımaktadır. Bu ünitenin soru tiplerine bakıldığında a grubunun 5 kısa cevaplı sorudan oluştuğu ve b grubunun ise 12 soruluk bir çengel bulmacadan oluştuğu görülmüştür. Ünitenin programdaki kazanım sayısı 2'dir.

Soruların sayısal dağılımını ve kazanımlarla karşılaştırmasını yaptığımızda kazanım sayısının fazla olduğu 5. Ünitenin soru sayısının fazla olduğu görülmesine rağmen diğer kazanımlara göre karşılatırınca sayının az olduğu anlaşılmaktadır.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel alanı hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına ayrılmıştır.

Hatırlama basamağında öğrencilerin öğrendikleri bilgileri hatırlaması istenmektedir. Bu basamağın anahtar soru kökleri Kim, Ne, Nerede, Ne zaman? gibi kelimelerdir.

Anlama basamağında öğrencilerin açıklama(ifade etme), çevirme, öteleme(-tahmin etme- kestirme), yorumlama, terimin anlamını söyleme, seçme işaretleme davranışları ön plana çıkmaktadır. Bu basamağın anahtar soru kökleri göster, açıkla, örnek ver, değiştir, çevir, özetle, ayır, genişlet gibi kelimelerdir.

Uygulama basamağında öğrencilerden öğrendiklerini ve anladıklarını uygulama, yazma, belirtme, ortaya koyması beklenmektedir. Bu basamağın anahtar soru kökleri uygula, seç, kullan, çöz, biçimlendir, değiştir, boya, hazırla gibi kelimelerdir.

Çözümleme basamağında öğrencilerden bir bütünün anlamını bozmadan parçalara ayırması beklenir. Bu basamak üst düzey bilişsel beceriler arasına girer. Bu basamağın anahtar soru kökleri niçin, hangi etkenler, analiz edin, parçalara ayırın, açığa çıkartın, sonuca var, ilişki kur gibi ifadelerdir.

Değerlendirme basamağında öğrencinin öğrendiklerinden hareketle kendine ait bir sonuca ulaşması beklenir. Bu basamağın anahtar soru kökleri fikrin nedir, hangisi en iyi, bu görüşe katılıyor musun, değerlendir, karar ver, haklılığını savun gibi ifadelerdir.

Yaratma basamağı bilişsel alanın en üst aşamasıdır. Bu basamakta öğrencilerden var olan parçalardan yeni bir şey ortaya çıkarması beklenmektedir. Bu basamağın anahtar soru kökleri tahmin et, üret, birleştir, ne olurdu, eğer olsaydı, yapılandır gibi ifadelerdir. (Arık, Erişim Tarihi: 21.08.2016)

Tablo:2 Ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi Ders Kitabı (2015) Ölçme Değerlendirme Sorularının Bloom Taksonomisi Seviyelerine Göre Dağılımı

Seviye Soru Türü	Ünite No	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Toplam
Kısa Cevaplı	1	4	3	-	1	2	-	10
	2	1	3	-	4	2	-	10
	3	2	6	-	2	-	-	10
	4	-	4	-	1	1	-	6
	5	-	1	-	3	-	2	6
	6	4	4	-	1	1	-	10
	7	4	-	-	-	-	1	5
Boşluk Doldurma	1	10	-	-	-	-	-	10
	2	10	-	-	-	-	-	10
	3	10	-	-	-	-	-	10
	4	5	-	-	-	-	-	5
	5	5	-	-	-	-	-	5
	6	7	-	-	-	-	-	7
	7	-	-	-	-	-	-	-
Doğru& Yanlış	1	10	-	-	-	-	-	10
	2	10	-	-	-	-	-	10
	3	10	-	-	-	-	-	10
	4	5	-	-	-	-	-	5
	5	7	-	-	-	-	-	7
	6	6	-	-	-	-	-	6
	7	-	-	-	-	-	-	-
Çoktan Seçmeli	1	6	1	-	-	-	-	7
	2	1	4	-	2	-	-	7
	3	4	3	-	1	-	-	8
	4	1	5	-	1	1	-	8
	5	1	9	-	7	-	-	17
	6	3	3	-	5	1	-	12
	7	-	-	-	-	-	-	-
Eşleştirme	1	-	-	-	-	-	-	-
	2	-	-	-	-	-	-	-
	3	-	-	-	-	-	-	-
	4	13	-	-	-	-	-	13
	5	-	-	-	-	-	-	-
	6	-	-	-	-	-	-	-
	7	-	-	-	-	-	-	-
Bulmaca	1	-	-	-	-	-	-	-
	2	-	-	-	-	-	-	-
	3	-	-	-	-	-	-	-
	4	-	-	-	-	-	-	-
	5	15	-	-	-	-	-	15
	6	-	-	-	-	-	-	-
	7	12	-	-	-	-	-	12
Toplam		166	46	-	28	9	2	251

Tablo 2 incelendiğinde soruların büyük bölümünün %66 (166 soru) ile hatırlama seviyesinde olduğu görülmektedir. Soruların %18'i(46) anlama, %11'i(28) çö-

zümleme, %3,5'u (9) değerlendirme ve %0,8'i (2) yaratma seviyesinde bulunmuştur. Ünite değerlendirme soruları arasında uygulama seviyesinde soru görülmemiştir. Hatırlama seviyesinde soru tipi olarak bakıldığında boşluk doldurma, doğru-yanlış, eşleştirme ve bulmaca sorularının büyük bir yekün tuttuğu görülmektedir. Kısa cevaplı sorular ve çoktan seçmeli soruların diğer seviyelere dağılım gösterdiği de aşikârdır.

Sonuç ve Öneriler

Ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (2015) ders kitabı 7 ünite-den oluşmaktadır. Ünite sonunda bulunan ölçme ve değerlendirme bölümlerinde toplam 251 soru bulunmaktadır. TTKB'nin 2012 yılında yayınladığı T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda ise toplam 62 kazanım bulunmaktadır. Ünite sonu ölçme değerlendirme bölümlerinin kısa cevaplı, boşluk doldurma, doğru-yanlış, çoktan seçmeli, eşleştirme ve çengel bulmaca şeklinde tasarlandığı görülmüştür.

Yapılan doküman inceleme yöntemi ile elde edilen sonuç; soruların büyük çoğunluğunun hatırlama ve anlama düzeyinde olduğudur. Özellikle boşluk doldurma, doğru-yanlış, eşleştirme ve bulmaca soruları da hatırlama seviyesinde soru sayısının fazla çıkmasına neden olmuştur. Uygulama seviyesinde hiç soru tespit edilememiştir. Bloom'un yeni taksonomisine göre uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarının bu ölçme değerlendirme soruları ile karşılanamadığı görülmüştür. Daha önceki çalışmalar (Üner, Akkuş ve Kormalı; 2014; Geçit ve Yazar; 2010) kimya ve coğrafya ders kitaplarındaki durumun da benzer sonuçlar verdiği şeklindedir. Ortaöğretimin ilk yılları olabilecek 9 ve 10. sınıf ders kitaplarında hatırlama, anlama sorularının ağırlıklı olması kabul edilebilir bir durumken; 11. sınıf ders kitaplarında durumun biraz daha üstbilişsel seviyeye doğru yükselmesi beklenen bir durumdur.

Kazanımların karşılanmasına bakınca 1. ünite ile 4. ünite de soru sayısı aynı olmasına karşılık kazanım sayıları arasında büyük bir fark olduğu görülmektedir. 4 kazanım için de 12 kazanım için de 37 soru kullanılmıştır. Yine 4 kazanım olan 6. ünite deki soru sayısı 35'tir. 5. ünite de durum biraz daha karmaşık bir hâl almaktadır. 28 kazanım olup 50 soru bulunmaktadır. 4 kazanım için 1. ünite de 37, 4. ünite de 35 soru bulunurken 28 kazanım için 50 sorunun bulunması yeterli olmamaktadır.

Soruların tipleri açısından bakıldığında doğru-yanlış soruları ile doğru bir ölçme işleminin yapılamayacağı da düşünülebilir. Çünkü doğru-yanlış sorularında sadece iki seçenek vardır ya doğru ya da yanlış %50'lik bir şans faktörü burada devreye girmektedir. Öğrencinin gerçekten bilerek mi, yoksa şans faktörünü kullanarak mı cevapladığını ortaya koymak güçleşmektedir.

Ölçme değerlendirmenin ders içinde yapılacak olan etkinliklerle ve performans dayalı yapılmasının öğrenme çıktılarının değerlendirilmesinde daha uygun bir

yöntem olacağı düşünülebilir. Buradan çıkan ünite sonu değerlendirme sorularında durum bu iken kitabın tamamında uygulama, çözümlleme, değerlendirme ve yaratma seviyelerinde hiç soru bulunmadığı da düşünülmemelidir. Proje ve performans çalışmaları -ki birçok ünite içine serpiştirilmiş durumdadır- öğrencilerin üstbilişsel seviyelerde çalışmalar yapmasına imkân vermektedir. Ancak sınıfların kalabalık, öğretmenin ders yükünün fazla olması ve dönem sonunda yetiştirilecek bir müfredat programının olması öğretmenlerin bu türden çalışmalar yapmalarına da engel olmaktadır. Ayrıca ortaöğretim öğrencilerinin sınav odaklı bir durumda olması da daha çok çoktan seçmeli sorularla ilgilenmelerini sağlamaktadır. Dolayısıyla her ne kadar kitapta proje ve performans çalışmaları olmasına rağmen bu çalışmalar öğrencilerin çok ilgisini çekmemektedir.

Öneriler; Kitapta çok fazla bulunamayan uygulama ve yaratma ile ilgili örnek sorular aşağıda verilmiştir.

Uygulama;

Soru; Aşağıdaki harita üzerine Batı Cephesi'nde yapılan savaşları yerleştiriniz.



Bu soruda öğrenci Batı Cephesi'nde yapılan savaşları bulacak ve savaş mekânlarını harita üzerinde gösterecektir. Öğrenciyi hem hatırlama hem de yerlerini bulmaya yönlendireceği için uygulama düzeyinde bir soru olduğu düşünülmüştür.

Yaratma;

Soru; Soyadı Kanunu'nun olmadığı dönemde yaşanan zorluklarla ilgili bir kompozisyon yazınız.

Kaynakça

Arık, Halil, Soru Hazırlama Teknikleri,

http://kayseri.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_09/27124124, Erişim Tarihi, 21.08.2016.

Baysen, E.(2006). Öğretmenlerin Sınıfta Sordukları Sorular İle Öğrencilerin Bu Sorulara Verdikleri Cevapların Düzeyleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*,14(1), 21–28.

Cansüngü Koray, Ö. ve Yaman, S. (2002). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Soru Sorma Becerilerinin Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(2), 317- 324.

Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin Hazırladığı Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 120–132.

Çepni, S., Özseveç T. ve Gökdere M. (2003). Bilişsel Gelişim ve Formal Operasyon Dönem Özelliklerine Göre ÖSS Fizik ve Lise Fizik Sorularının İncelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 157(1), Kış.

Çolak, K. ve Demircioğlu, İ.H. (2010). Tarih Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Düzeyi Açısından Sınıflandırılması, *Milli Eğitim*, 39(187), 160–171.

Eroğlu, D., ve Sarar Kuzu, T. (2014). Türkçe Ders Kitaplarındaki Dilbilgisi Kazanımlarının ve Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 72–80.

Geçit, Y. ve Yarar, S. (2010). 9. sınıf coğrafya ders kitabındaki sorular ile çeşitli coğrafya sınav sorularının bloom taksonomisine göre analizi, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 154–167.

Gezer, M., Şahin, İ. F., Öner Sünkür, M., ve Meral, E. (2014). 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 433–455.

Komisyon. (2015). *Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük*, 4. Bsk. Ankara: Devlet Kitapları.

Koray, Ö., Altunçekiç, A., & Yaman, S. (2005). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Soru Sorma Becerilerinin Bloom Taksonomisi'ne Göre Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17), 33–39.

Özdemir, S. M., Altıok, S. Ve Baki, N. (2015). Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Kazanımlarının İncelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 363–375.

Tutkun, Ö. F.(2012). Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi Üzerine Genel Bir Bakış, *Sakarya University Journal of Education*, 2,(1), 14–22.

Üner, S., Akkuş, H. ve Kormalı, F. (2014). Ortaöğretim Kimya Ders Kitaplarındaki ve Sınavlarındaki Soruların Bilişsel Düzeyi ve Öğrencilerin Bilişsel Düzeyiyle İlişkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(1), 137-154

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EK 1

Soru İnceleme Formu

Seviye	Özellikleri	Soru Davranışları ve Sözcükleri	Örnek Sorular	Neden
Bilgi (Hatırlama)	<ul style="list-style-type: none"> Bilginin gözlenmesi ve hatırlanması Tarihlerin, olayların ve yerlerin bilinmesi, önemli fikirlerin bilinmesi Konu alanında bilgili olma 	<p><u>tanımla</u>, betimle, sırala, yerini belirt, seç, söyle, göster, topla, incele, ezberle, tanı, belirt, isimlendir, ezberle, kim, ne, nerede, ne zaman</p>	<p>I- Mustafa Kemal Meşrutiyete karşı çıkan Vakası'nda Hareket Ordusu kurmay başkanı olarak görev almıştır.</p> <p>II- Mustafa Kemal'in Ömer Naci ile tanışması ve Namık Kemal'in eserlerini ilk defa okumaya başlaması aşağıda eğitim aldığı hangi okulda gerçekleşmiştir?</p> <p>A) Şemsi Efendi Okulu B) <u>Manastır Askeri</u> İdadisi C) Selanik Mülkiye Rüştiyesi D) <u>Selanik Askeri</u> Rüştiyesi E) <u>Harp Akademisi</u>.</p>	<p>I) Yukarıda verilmiş olan kelimelerden biri ile boşluğun doldurulması istenmektedir.</p> <p>II) Bu soruda Mustafa Kemal'in okuduğu okulun hatırlanması istenmektedir.</p>
Kavrama(Anlama)	<ul style="list-style-type: none"> Bilgiyi kullanma Yöntemleri, kavramları ve teorileri yeni durumlarda kullanma Gerekli bilgi ve <u>becerileri</u> <u>kullanarak</u> problemleri çözmeye 	<p><u>göster</u>, açıkla, çevir, örnek ver, yeniden yaz, özetle, genelle, ayır, savun, örnek ver, tahmin et, eğer ... olmasaydı ne olurdu?</p>	<p>I- Atatürk'ün ileri görüşlülüğüne bir örnek vererek açıklayınız.</p> <p>II- Mustafa Kemal'in Türk milletinin beklediği ses dediği, eserlerindeki vatan sevgisi ve hürriyet fikirlerinden etkilendiği yazar aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A) <u>Mehmet Akif</u> Ersoy B) J. J. Rousseau C) Namık Kemal D) Şinasi E) <u>Abdullah</u> Cevdet</p>	<p>I) Bu soruda, bilinen bir bilgiye bağlı olarak örnek verilmesi istendiğinden kavrama düzeyinde bir sorudur.</p> <p>II) Burada Mustafa Kemal'i etkileyen yazarları arasından vatan sevgisi ve hürriyet fikirleri ile ön planda olan yazarın seçilmesi istenmiştir. Bilgiyi kullanması istendiği için kavrama düzeyinde bir sorudur.</p>
Uygulama	<ul style="list-style-type: none"> Örnekleri görme Parçaları düzenleme Gizli anlamları hatırlama Değişkenleri tanımlama 	<p><u>uygula</u>, değiştir, çöz, seç, göster, biçimlendir, sınıfla, üret, kullan, dramatize et, keşfet, hazırla, boya</p>	-	<p>Kitapta <u>bu seviyeye</u> uygun soru bulunamamıştır.</p>
Analiz	<ul style="list-style-type: none"> Yeni fikirler üretmek için eskileri kullanma Verilen olaylardan genellemeye gitme Birçok alandaki bilgiler arasında bağlantı kurma Sonuçları tahmin etme ve sonuç çıkarma 	<p><u>analiz</u> et, sınıflandır, araştır, seç, alt parçalara ayır, farklılığı bul, sonuç çıkar, ayır, göster, destekle, niçin, hangi etkenler, delilleri açığa çıkar, sonucunu açıkla, analiz et, destekle</p>	<p>I- <u>Milli</u> mücadeleyi destekleyen cemiyetlerin ortak özellikleri nelerdir?</p>	<p>I) Burada millî <u>cemiyetlerin</u> <u>ortak</u> özelliklerini sınıflandırması istendiği için analiz düzeyinde bir soru olarak değerlendirilebilir.</p>

Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> Fikirler arasında karşılaştırma yapma ve ayırımı yapma Teorilerin ve sunumların önemini değerlendirme Savunulabilir tartışmalara dayalı olarak seçim yapma Delillerin değerini doğrulama Nesnelliği tanıma 	<p><u>vargula</u>, düşün, öner, süreci değerlendir, destekle, ince ayrıntıları değerlendir, sonucu değerlendir, karşılaştır, eleştir, fikrin nedir, hangisi en iyisi, bu görüşe katılıyor musun, karar ver, değerlendir, haklılığımı savun</p>	<p>I- Balkan Antantı ve Sadabat Paktı dünyadaki hangi gelişmeler üzerine imzalanmıştır? II- I- İstiklal Mahkemelerinin kurulması II- Kuvvetler birliğinin kabul edilmesi III- Düzenli ordunun kurulması Bu gelişmelerden hangilerinin Büyük Millet Meclisinin etkinliğini artırdığı savunulabilir? <u>A)Yalnız I</u> <u>B)Yalnız II</u> C) I – II D) I – III E) I – II – III</p>	<p>I) Burada Balkan Antantı ve Sadabat Paktı'nın imzalanması öncesindeki olayları değerlendirilmesi istendiği için değerlendirme seviyesinde bir soru olarak kabul edilebilir. II) Bu soruda öncüllerin değerlendirilmesi ve sonucu hakkında bir savunma istendiğinden soru, değerlendirme düzeyinde bir soru olarak kabul edilebilir.</p>
Yaratma(Sentez)	<ul style="list-style-type: none"> Yeni ve orijinal bir ürün oluşturma. Tahmin yürüterek ve sıradışı ilişkiler kurarak sorun çözebilme. 	<p><u>birleştir</u>, rol oyna, karıştır, denence kur, desen oluştur, orijinal bir şey oluştur, yarat, geliştir, organize et, planla, icat et, yapılandır, düzenle, tahmin et, öner, ne olurdu ... eğer x olsaydı?</p>	<p>I- Atatürkçülüğün tanımını yaparak ülkemize kazandırdıklarını günümüzden örnek vererek açıklayınız.</p>	<p>I) Bu soru verilen bilgiye dayalı olarak daha üst düzeyde bir tahmin yapma sorusu olmasından dolayı yaratma seviyesinde bir soru olarak kabul edilebilir.</p>

Modern Oğuz Türkçesi Dialektlerinde Göçüşme

Metathesis In The Dialects Of Modern Oghuz Turkish

Ali KÖK *

Öz :

Oğuzlar, Türklerin önemli boylarından biridir. Asya'nın doğusundan Avrupa'nın içlerine uzanan, Türk dilinin tasnifinde batı veya güneybatı diye adlandırılan kolunu onların konuştuğu Türkçe olan Oğuz Türkçesi oluşturmaktadır. Azerbaycan, Gagavuz, Horasan, Türkiye ve Türkmen Türkçeleri Oğuz grubu Türk lehçeleri olarak kabul edilmektedir. Bu lehçeler Batı Avrupa, Yugoslavya, Moldova, Romanya, Makedonya, Bulgaristan, Yunanistan, Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Suriye, Irak, Azerbaycan, Gürcistan, Ermenistan, İran, Türkmenistan, Afganistan ve Özbekistan topraklarında konuşulmaktadır. Modern Oğuz Türkçesinin bu geniş alanında konuşucunun ve dinleyicinin toplumsal konumlarına ilişkin bildirişim durumları söylem çeşitliliğini meydana getirmektedir.

Bu çalışmada sınırlarının yukarıda çizilmeye çalışıldığı Oğuz grubu dialekt alanında daha çok konuşma diline özgü bir hadise kabul edilen göçüşme üzerinde durularak şu sorulara cevap aranacaktır: Göçüşme nedir? Türleri nelerdir? Türleri belirlenirken ölçüt nedir? Bu ses olayı belirli bir ölçü ve kurala bağlanabilir mi? Dillerin ses yapılarından mı yoksa /b/, /ç/, /d/, /f/, /l/, /m/, /s/, /ş/, /t/, /v/, /y/, /z/ seslerinin kendi özelliklerinden mi kaynaklanmaktadır? Dillerin ses tarihlerinin dışında yer alması ses sistemlerinden kaynaklanmadığını mı işaret etmektedir? Göçüşme ölçünlü dilden ziyade, ağızlarda mı görülür? Konuşma dilinin yazı diline göre biraz

* Arş. Gör. Kafkas Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü / Kars
alidikok2703@gmail.com

daha esnek olması ve söyleyiş özelliklerine göre çok farklı ses özellikleri göstermesi ile yakından bir ilgisi var mıdır?

Anahtar sözcükler: Oğuz Türkçesi, diyalekt alanı, ses olayı, göçüşme, yakın göçüşme, uzak göçüşme.

Abstract:

Oghuz is one of the most significant tribes of Turks. Oghuz Turkish, spoken by Oghuz, forms tributary as called West and Southwest in the classification of Turkish language that reaches inwards of Europe from the east of Asia. Azerbaijan, Khurasan, Turkey and Turkmen Turkish are accepted as Turkish dialects of Oghuz group. These dialects are spoken in the lands of Western Europe, Yugoslavia, Moldova, Romania, Macedonia, Bulgaria, Greece, Turkey, Turkish Republic of Northern Cyprus, Syria, Iraq, Azerbaijan, Georgia, Armenia, Iran, Turkmenistan, Afghanistan and Uzbekistan. The communication manners related to the social positions of both the listener and the speaker in these broad lands of Modern Oghuz Turkish form the variety of discourse.

In this study, there will be answers to these questions by focusing on metathesis accepted as a manner on spoken language the most in the dialect field of Oghuz group: What is metathesis? What are its types? What is the criterion when determining the types? Does this phonetic event related to certain criterion and rule? Does it stem from phonetic structures of languages or /b/, /ç/, d/, /f/, /l/, /n/, /s/, /ş/, /t/, /v/, /y/, /z/ their own qualities of the phonetics? Does its place outside the phonetic past of the languages point that it doesn't stem from phonetic systems? Is the metathesis seen in the dialects rather than the standard language? Does it have similarity to the extensibility of spoken languages compared to written language and the different phonetic features in terms of pronunciation? Where are the most obvious features of these differences of pronunciation?

Key words: Oghuz Turkish, dialect field, phonetic event, metathesis, close metathesis, distant metathesis.

Dilin ham maddesi olan ses, konuşurlarına göre değişebilmektedir. Bu değişimlere ırk, coğrafya, en az veya en çok çaba, çocuklara verilen anadil eğitimi, toplumsal ve siyasî etkenler, alt ve üst katman, örneksene, yazım kuralları gibi etkenler neden olmaktadır. Bu etkenlerin yol açtığı ses olaylarından biri de göçüşmedir. Dil bilgisi kitaplarına bakıldığında bu ses olayıyla ilgili şu tanımlara tesadüf edilmektedir: Metatez bir kelimedeki iki fonemin yer değiştirmesi (Bloomfield 1979:391), unsurların sıralanış biçimlerindeki değişiklik (Langacker 1972: 265), bir söz içindeki iki ses biriminin göçüşmesi, yer değiştirmesi (Karaağaç 2013: 437), yan yana gelen iki sesin yerlerini değiştirmesi hadisesi (Ergin 1995: 125), ünsüzlerin birbirleriyle karıştırılmasından doğan telaffuz zorluklarını giderme amacına dayanan bir ses olayı (Coşkun 1996: 128), kelime içinde birbirine yakın veya uzak seslerin yer değiştirmesi (Köktekin 2007: 7), bazı kelimelerde, daha sonra gelecek

bir ünsüzün boğumlanma noktasının daha önceye alınarak söylenmesi olup hece veya kelimelere daha rahat bir şekil vererek telaffuzu kolaylaştırmak amacıyla ses çıkışlarındaki boğumlanma noktalarının kolaydan zora doğru sıralanması (Gülensoy 1988: 69), bir kelimedeki seslerin, genellikle ünsüzlerin yer değiştirmesi “ses aktarımı” (Aksan 2009: 52). Bu tanımlardan göçüşmenin en kolay telaffuzu yakalamak için seslerin yer değiştirmesiyle ortaya çıkan bir ses olayı olduğu bilgisine ulaşılabilmektedir.

Göçüşme nöbetleşen seslerin yerine göre türlere ayrılmaktadır. Bu yer komşu ses ise “yakın göçüşme” ekşi>eşki, yalnız>yanlız, yanlış>yalnış, birbirinden uzak ise de “uzak göçüşme” lanet>nalet, bulgur>burgul şeklinde tanımlanmaktadır. Ayrıca bazen bunlara bir ünsüzle ünlünün limonata>ilmanoda (Dallı 1976: 82-83) ve ünlü-ünlü yer değiştirmelerini de haber>hebar, asker>eskar, alev>elav; ela>ale, ezan>azen, entari>anteri ekleyen araştırmacılar bulunmaktadır (Caferoğlu 1955: 2).

Zeynep Korkmaz, Türk dilinin bütünü içinde bu ses olayını genel bir kurala bağlamanın zor olduğunu söyler. Bu ses olayının, ünsüzlerin karşılaşmasından doğan telaffuz zorluğunu giderme eğiliminden ortaya çıkabileceğini belirtir. Bunları çalışmasında şöyle gruplandırır: Hece başlarında patlayıcı ünsüzlerin sızıcılara üstünlük sağlama ilkesinden ortaya çıkan metatezler: ıbrık>ırbık, toprak>torpağ, yaprak>yarpağ, köprü>köprü, çömlek>çömlek, ekşi>eşgi, çıplak>cılbağ, yumruk>yurmuş. Aynı ya da birbirine yakın boğumlanmalı ünsüzleri yan yana getirerek, konuşmada, en az çaba kanununu gerçekleştirme eğiliminin yer aldığı metatezler: Yahya~Yayha, güvercin~güvencir, zerdali~zelderi gibi. Bunun tam tersi olarak birbirine yakın duran eşit boğumlanmalı ünsüzleri birbirinden ayırarak monotonluğu giderme eğilimine rastlamak için yapılan metatezler: memleket~melmeket, memnun~menmun, ... Son olarak da komşu ünsüzler ya da komşu olmayan ünsüzler arasında meydana gelen metatezler (1963: 97 vd.) diyerek bu ses olayının sadece ünsüzler arasında görüldüğü örneklere dikkat çekmiştir.

Gülensoy bu ses olayının türlerini sınıflandırmada şu tespitlerde bulunur: Göçüşme olayı birbirine bitişik iki ünsüzden ikincisinin birincisi yerine geçmesi şeklinde gerçekleşiyorsa buna “yakın” veya “komşu yer değiştirme”, birbirinden uzak iki ünsüzden ikincisi birkaç boğumlanmayı atlayarak daha önce boğumlanması gereken birinci ünsüzün yerine geçip onu kendi yerine atıyorsa “uzak” ya da “komşu olmayan ünsüzler arasında yer değiştirme” adı verilir (Gülensoy 1988: 70). Yukarıdaki bilgilerden Gülensoy’un da bu ses olayını ünsüzler arasında görülen bir ses olayı olarak değerlendirdiği görülmektedir.

David Crystal Ansiklopedik Dil ve Diller Sözlüğü’nde göçüşme olayının gerçekleştiği alan olarak kelimedenden daha büyük söz birliklerini, cümleyi gösterir ve yer değiştirenlerin de sesler, heceler kimi zamanda kelime ve diğer birlikler olduğunu ifade eder: “An alteration in the normal sequence of elements in a sentence-usually of sounds, but sometimes of syllables, words or other units (Crystall 1992, ilgili madde). Mario Pei “Dil Bilimi Terminoloji Sözlüğü”nde göçüşmeyi sentaksa

ve kelimeye bakan iki değişik yönüyle tanımlar. Ona göre sentaks seviyesinde gerçekleşen göçüşme, cümledeki kelime sırasının değişmesidir; kelime veya kelime grupları seviyesinde gerçekleşen göçüşmede ise seslerin yeri değişir: 1. On the syntactical level, change of word order in the sentence. 2. Historically, sporadic sound change whereby there is atransposition of the order of sounds within the word or between words” (Pei 1966, ilgili madde).

Türkiye Türkçesinin standart diline yerleşemeyen bu ses olayı, Türkiye Türkçesinin ağızlarıyla Azerbaycan Türkçesinin ağızlarında daha fazla görülmektedir. Hatta Türkiye Türkçesinin ağızlarına özgü bir ses olayı diyebileceğimiz göçüşme Azerbaycan Türkçesinin ölçünlü diline yerleşmiştir. Azerbaycan Türkçesi ölçünlü diline yerleşen bu göçüşme örnekleri incelendiğinde bunların yakın göçüşme örnekleri olduğu görülmektedir.

Gemalmaz, Oğuzcanın Türkiye ve Azerbaycan Türkçesi lehçelerinin ölçünlü dilinde de benimsenen farklılığı şöyle izah etmektedir: Bir ağzın yazı dili olma şansı onu gelişmesinin herhangi bir noktasında yakalar. Mesela, Türkiye Türkçesiyle aynı gelişme çizgisini izleyen Azerbaycan Türkçesi, daha geç bir devrede yazı dili olmaya başlamıştır. Bu sebeple bir kısmı yazıya da intikal eden, tonlu ve sızıcı konsonantlar bakımından Türkiye Türkçesine göre daha zengindir. Yine, yükselen hece yapısına yakınlığı dolayısıyla, konsonantla biten heceler konsonantla başlayan hecelerle karşılaştıklarında, karşılaşılan hecelerden ilkinin sonundaki konsonantın ikinci hecenin başındaki konsonanta göre açıklığının büyük olması tercih sebebidir. Bu durum genelde hece sonlarına akıcı ve sızıcı konsonantları davet ederken hece başlarını nispeten katı ve patlayıcı konsonantlara bırakır. Bazen uygun yapıya ulaşmak için konsonantlar arasında göçüşme (metatez) gerekebilir (1988: 3-4). Gemalmaz’ın verdiği bu bilgilerden, seslerin birbirine göre nisbî açıklık derecelerinin olması, açıklığı nispeten daha büyük olanın daha küçük olanın önüne geçme temayülüyle aynı açıklık derecesine sahip seslerin yan yana gelmesi bu ses olayının nedenini meydana getirdiği anlaşılmaktadır.

Seslerin yapısının göçüşmenin ortaya çıkışında ne kadar önemli olduğu hususunda Coşkun’un vermiş olduğu şu bilgiler çok değerlidir: Anadolu ağızları, Türkiye Türkçesi standart ağzına göre daha fazla göçüşme örneği barındırır. Bu durum standart Türkçedeki tek heceli kelimelerin sonundaki çift ünsüzün dizilişiyle yakından ilgilidir (Türk, sarp, alt, üst vs.). Tek heceli kelimelerin sonundaki ünsüzlerin dizilişi ya akıcı + sızıcı/patlayıcı ya da sızıcı + patlayıcı şeklindedir; göçüşme bu ses düzeninin kelime ortasına yansımış şekli gibi görünmektedir. Göçüşmenin temelinde akıcı veya daha akıcı ünsüzlerin öne çekilmesi yatmaktadır, başka bir deyişle göçüşmede karakteristik olarak fizyolojik bakımdan geniş alanda oluşan ünsüzlerin öne geçmesi söz konusudur (2011: 364).

Bir kelimedeki seslerin sıralanışındaki nöbetleşme veya yer değişikliği olan göçüşme genellikle /l/ ve /r/ akıcı ünsüzlerinin ikisinin birlikte bulunduğu sözcüklerde görülmektedir. Bunun yanı sıra /b/ ve /p/ çift dudak ünsüzleriyle /ç/, /s/, /d/, /t/, /z/, /ş/, /v/, /f/, /n/, /y/ dış-dudak ünsüzlerini taşıyan kelimelerde de sıkça karşımıza çıkmaktadır.

Eren, örneklerinin bolluğuna rağmen göçüşmenin nedeniyle ilgili kesin ifadelerde bulunmanın zor olduğunu ifade eder (1953: 161). Caferoğlu ise diyalekt konuşanların, konsonlar karşılaşmasından veya tokuşmasından doğan deyiş zorluklarını gidermek için başvurdukları bir yol olduğunu söyler. Bunun kanıtı olarak da göçüşmenin bütün konsonlara şamil olmamasını hatta vokaller arasında bile tesadüf edilebilmesini gösterir (1955: 2).

Ercilasun da Eren gibi, Türkçedeki göçüşme hadiselerini kesin kaidelere bağlamanın mümkün olmadığını söyleyerek bu ses olayında dikkatleri /r/ ve /l/ ünsüzlerinin diğer ünsüzlerle kelime içindeki kullanım yerlerine çeker (1983: 141-142).

Konuya Türkçenin yapısı yönünden yaklaşan Gemalmaz konuyla ilgili şu bilgileri aktarmaktadır: Türkçe, genelde yükselen hece tipini tercih eder. Vokaller hecelerin doruklarını oluşturur ve anlam engeli olmadığı sürece konsonantları kendilerine doğru çekmeye çalışırlar. Bir konsonant akıcılaştıkça, tonlulaştıkça, sızıcılaştıkça vokallere yaklaşır. Kelime sonlarındaki vokaller bilgi yüklerini yitirince konsonantlarını kendilerinininkinden önce gelen hecenin vokaline bırakıp düşerler. Bu kelimelere /ø/ konsonantla başlayan unsurlar ulandığında, bu konsonantlar ulanan unsurun ilk hecesinin vokaline tâbi olurlar. Görülüyor ki, kullanılmakta olan dil, kendisine yön veren temel kurallardan ayrılmaksızın büyük bir hareket içerisindedir. Bu hareketin hızını ancak fonetik anlayıştan kaynaklanan yazı keser (1988: 3-4).

Gülensoy, konuşmayı kolaylaştırmak için kelimedeki ünsüzlerin boğumlanma noktalarının kolaydan zora doğru sıralanmasının göçüşmenin altında yatan sebep olabileceğini ileri sürer (1988: 69).

Buran ve Oğraş ise göçüşme olayını genel bir kurala bağlamanın zor olduğunu belirterek göçüşmenin ana sebebinin ünsüzlerin karşılaşmalarından doğan söyleyiş güçlüklerini giderme çabasının bulunduğunu belirtir (2003: 94). Günay da göçüşme olayının altında yatan nedenin söyleyiş kolaylığı olduğunu belirtir (2003: 97).

Göçüşme, Türkçede dilin ses sistemiyle doğrudan ilişkili bir hadise değildir. Bu yüzden göçüşmeli ve asli şekilleri birbirinde ayırt etmek güçtür. Diğer ses hadiseleri gibi belirli bir sistem içinde gerçekleşmemesi Türkçe fonetiğin bu konudaki doğrudan yardımını da engellemektedir. Özellikle sözlü devirlerde gerçekleşmiş ve asli şekilleri terk edilmiş göçüşmeli şekiller söz konusu olduğunda ise daha da zorlaşmakta hatta dediğimiz gibi zaman zaman imkânsızlaşmaktadır.

Yukarıdaki meseleye “göster-” örneğini verebiliriz: bazılarına göre görset-/körset- bazılarına göre ise göster-/köster-’in zamanla göçüşmeye uğramış şekli sayılmış ve dilciler arasında da böyle genel bir kanaat oluşmuştur. Ancak daha sonra Günşen, göster-< (köster-< kö-z-ter-) ve görset-/ körset-/ körsöt- (< kö-r-ü-z-e-t) fiillerinin 13. yüzyıldan beri var olan ve günümüz çağdaş Türk lehçelerinde farklılaşmış olarak varlıklarını sürdüren iki ayrı yapıdaki fiil olduğunu ifade etmiştir (2006: 35).

Bugünkü Türk lehçeleri arasında bilhassa da bu lehçelerin alt dalları olan ağızlar arasında göçüşme hadisesine sıkça rastlamamız yazı diline yansıma oranı ne olursa olsun bu hadisenin eski ve yeni Türk yazı dillerindeki yaygınlığını göstermektedir. Göçüşmeli şekilleriyle birlikte çift şekilli hale gelen bu kelimelerden hangisinin asli hangisinin göçüşmeli şekil olduğunu söylemek yazılı devirler söz konusu olduğunda bile bazen güçlük doğurabilmekte, bunun neticesinde farklı fikirler ortaya çıkarabilmektedir.

Konuya Türkçenin tarihi metinleri açısından baktığımızda Orhon Türkçesi Grameri adlı eserinde Tekin sadece balbar<barbal ve arkış eldem<alkış erdem kelimelerinde bu ses olayına tesadüf edildiği bilgisini aktarmaktadır (2000: 78). Eski Türkçenin Uygur Türkçesi metinlerinde ise artuğ>adroğ, buyuruğ>buryuğ, erdem>edrem, kırtul->kırtul-, tezigin->tegzin-, yogurd>yogrud kelimelerinde göçüşme örnekleri tespit edilmiştir (Eraslan 2013: 85).

Kaşgarlı Mahmud'un Türk dili ve kültür tarihi açısından son derece önemli olan "Divanü Lügati't-Türk" ve Yusuf Has Hacıp'in "Kutadgu Bilig" gibi Karahanlı dönemini temsil eden eserlerinde telaffuzu kolaylaştırmak için birçok kelime genellikle de komşu sesler arasında görüldüğü bilgisinden sonra bu ses olayının görüldüğü örnekler şöyle sıralanmaktadır: buğday (DLT II 235, 319>budğay (DLT III 240) çamğur (DLT I 457> çağmur (DLT I 16, 457) öğren- (DLT I 252, 385...KB 465,1680, 1681...)>örge- (KB 465 A) yağmur (DLT I 16, KB 118, KTer. 36/21a3=42:28)>yamğur (DLT III 38, KB 118 A) konşı (DLT I 435)>koşnu (DLT I 435, KB 140), örçük<örgüç (DLT-I, 103), agduk>adguk, bagdaş>badgaş kibi>bigi, çarmak> çamrak, karlıgaç>kargılaç, Müslüman>Müsülman, oğırila>oğırila-, orta>otra, sarmusak>samursak, sekirt->sekrit-, torfak>tofrak, yağmur>yamğur (Hacıeminoğlu 2008: 9)

Orta dönem Türkçesinin Batı grubu içerisinde değerlendirilen Kıpçak Türkçesinde bir kelimedeki komşu veya uzak seslerin yer değiştirmesi ile ilgili örnekler şunlardır: karlıgaç>karılgaç (İM 455b/2), akrun>arkun "yavaş" (MG 13b/9), bağla->balğa- (KTS 23), - yağmur>yamğur (MG 80a/3), okşa->oşka-, öksür->öksür- (KTG 21) yine bu dönem metinlerinde ünlü ile ünsüzün yer değiştirdiği örnekler ise şunlardır: agrı->agır-, esri->esir- "sarhoş ol-", ogrula->ogurla-, yarlıga->yarılga- "bağışla-", yumurtka>yumrukta (Toparlı 1989: 40).

Modern Türkiye Türkçesi ile Azerbaycan Türkçesinin temelini oluşturan Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde çömlük>çölmek, kavra->kavra-, hoyrad>horyad gibi örneklerde bu ses olayına tesadüf edilmiştir (Özkan 2000: 110).

Konuya Azerbaycan Türkçesi açısından bakıldığında Türkiye Türkçesi dilcilerinin söylediklerine benzer bilgilerin Azerbaycan Türkçesi gramer kitaplarında da yer aldığı görülmektedir: "Sözün terkinde seslerin birbiri ile yerinin değişmesidir. Akriba veya farklı dillerdeki sözcüklerin etimolojilerini tespit etmekte önemli bir role sahiptir." (Gurbanov 1985: 86-87). "Azerbaycan Türkçesi tarihinde rastlanan ilgi çekici ses olaylarından biri olan yer deyişme, kendisini daha çok, /p/, /r/ ünsüzleri arasında göstermiştir." (Ahundov 1973: 104). Azerbaycan Türkologlarından

Hüseyinzade, bu ses olayının bazı kelimelerde seslerin kendi yerlerinin değişmesinden ibaret olduğunu ve yer değişme hadisesinin Azerbaycan Türkçesinde benzeşme (assimilation) hadisesi kadar yaygın olmasa da aykırılışmaya (dissimilation) göre daha yaygın olduğu; lakin edebî dilde buna daha az rastlandığı bilgilerine yer verir (1963: 35). Oğuz Türkçesinin bu kolunun ağızlarında Türkiye Türkçesi göçüşme türlerinde olduğu gibi hem iki ünsüzün yer değiştirebildiği örnekler hem de bir ünlü ile bir ünsüzün yer değiştirebildiği örnekler bulunmaktadır. Konuşma dili için karakteristik denebilecek bu ses olayı, Azerbaycan Türkçesinde çok yaygındır.

Şiraliyev; göçüşmenin Azerbaycan Türkçesi diyalekt ve ağızlarına özgü bir ses olayı olduğunu, bu ses olayının esasen ünsüzlerde görüldüğünü; fakat bazen ünlülerin kendi aralarında veya ünlülerle ünsüzlerin arasında da gerçekleşebildiğini belirtir (1962: 118). Azerbaycan Türkçesinde bu ses olayı yanaşı (komşu) ve yanaşı olmayan (uzak) yerdeyişme şeklinde ikiye ayrılmıştır.

Gagavuz Türkçesi gramerini yazan Özkan, söyleyiş kolaylığı sağlayan ses olayı olarak tanımladığı göçüşmeyi komşu ve uzak seslerin yer değiştirmesi olarak ifade etmiştir. Yine bu ses olayının komşu veya uzak iki ünsüz veya ünlünün kendi aralarında olabileceği gibi bazen de ünlü ile ünsüz arasında görülen örneklerinin hepsine Gagavuz Türkçesinde rastlamanın mümkün olduğunu belirtmiştir (1996: 92).

Türkmen Türkçesine bakıldığında bu ses olayının yabancı dillerden geçen kelimelerde, yazı dilinden ağızlara geçen kelimelerde ve çocukların konuşmalarında ortaya çıktığı belirtilir. Daha sonra ise yakın (kontaklı metateza) ve uzak yer değiştirme (distaklı metateza) şeklinde iki ana başlıkta toplanmıştır. Yakın göçüşmeler de komşu iki ünsüzün veya bir ünlü ile bir ünsüzün kendi aralarında yer değiştirdiği göçüşmeler olarak gruplandırılır (Amansariyev 1970: 264-269).

Kaynakça bölümünde belirtilen çalışmalar taranarak bu çalışmalarda tespit edilen göçüşme türleri ve örnekleriyle bunların görüldükleri bölgeler şunlardır:

1. Yakın Göçüşme (Komşu Sesler Arasında)

-bg- > -gb-: abgerdan>eyberden Bakü (Şiraliyev 1949: 44).

-bl- > -lb-: kible>gilbe Kars (142), Gaziantep (Caferoğlu 1995a: 282), gilbe Kilis (145), Hemedan bölgesi Bahar ağzı (Pehlivan 2011: 37), Erdebil (Gülmez 2008: 92), kılba Malatya (97).

-br- > -rb-: ibrahim>irbām Kırşehir (83), İrbam Elazığ (95)~İrbaham Erzincan (114), Kahramanmaraş (61), Noraşen, Kürdçülü (Az. DE: 118), İrbahım (Malatya (97)~ İrbahım Garabağ, Gence, Ordubad (Az. DE: 118), İrbēm Gaziantep~irbaham~İrvahım Azerbaycan dilinin gerb grubu şiveleri (Rüstemov-Şireliyev 1967: 58), Gazah (Az. DE: 118), böbrek>börbeyh Erzurum (206), sabret->sarbet- Gaziantep, Rize, ebregunus> erbegunus Culfa (Az. DE: 118), kabristan>karbistan Erzincan (114), Malatya (97)~gerbisdan Erzurum (206), Kıbrıs>Kırbız Malatya (97) (99), gübre>gürbe Erzurum (206), Malatya (97)~kerme Malatya (99), Erzincan (114)~gürbe Noraşen (Az. DE: 118), ibret>ibret Kars (141), cebri>cerbi Kütahya

(70), ibrişim>erbişim Kırşehir (83), erbişim Adıyaman (88), irbişim Erzurum (206), erbuşum Gaziantep (86), ibrik>ırbık>ırbıh Kırşehir (83), Kütahya (70), ırbıh Erzurum (206), ırbih Erzincan (114), ırbık Antalya (Caferoğlu 1994a: 184), Karaman (86), ırbıh Nevşehir (98), Afyonkarahisar (Caferoğlu 1994a: 185), Adıyaman (88), Malatya (97), ırbik Malatya (58), urbun Giresun (193), ırbık Kilis (195), ırbıg Kahramanmaraş (Caferoğlu 1995a: 291), ırbık Kayseri (Caferoğlu 1994b: 161). kibrit>kirbit Rumeli Ağızları (45), Kütahya (70), Kırşehir (83), Karaman (86), Kilis (248), Malatya (97) Erzincan (115), Erzurum (206), Afyonkarahisar, Özalp-Van, Azerbaycan dilinin Mugan grubu şiveleri, Arbatan, Beşdeli (Rüstemov 1955: 56), Urmiye (Doğan 2010: 100), Malekan (Bicbabaei 2012: 413), kirbidi Şanlıurfa (63), kirpit Kars (141), Erdebil (Karini 2009: 103), kirpit Kars (141), Tebriz>Terbiz Azerbaycan dilinin Mugan grubu şiveleri, Cındırlı (Rüstemov 1955: 56), Garabağ, Gence, Ordubad, Culfa, Noraşen (Az. DE: 118), Terviz Azerbaycan dilinin gerb grubu şiveleri (Rüstemov-Şireliyev 1967: 58), Gazah (Az. DE: 119).

-bz-> -zb-: nebzın>nezmin>nezbin Bakü (Şiraliyev 1949: 44).

-cr- > -rc- : tecrübe>tercübe (Kırşehir (83), Elazığ (95), Karaman (86), Malatya (99)~tercube Rize (98)~tecri:ve>tecirve Sarık, Teke diyalektinin Marı ağzı, Yomut Diyalektinin Demirgazık Şivesi. Türkmen Türkçesi ağızlarından alınan bu son örnekte aynı zamanda bir ünlü ile bir ünsüzün yer değiştirmesi örneği de görülmektedir.

-çh-> -hç-: meçhul>mehcül Karaman (86).

-çk > -hç- ~ -kç- bıçkı>bıçkı~bıhçı Malatya (99), Kilis (35), bıhçı Erzurum (207), bıkcı Gaziantep (72), uçkur>uçhur uççur Adıyaman (88), Arapgir-Malatya (99), Şanlıurfa (63), Kerkük (Buluç 2007: 276), okcur Gaziantep (72).

-db- > -bd-: tedbir>tebdır Çüngüş, Çermik, Ağdam Şihavend (Az. DE: 119).

-dy- > -yd-: madyan>maydan Muğan (1955: 57), Gazah, Noraşen, Ordubad, Culfa, Şahbuz Kolanı, Şada (Az. DE: 119), Erdebil (Karini 2009: 103), badya > bayda Muğan (1955: 57), bayda Gazah, Muğan, Noraşen, Nahçıvan, İsmayılı, Şamahı (Az. DE: 119).

-fl- > -lf-: Tiflis>Tilfis Ordubad, Sabirabad Gasımbeyli (Az. DE: 122), Muğan (1955: 57), gafletden>gelfetden Ermenistan Türklerinin ağızları (2011: 55).

-fr- > -rf-: sofra>sorfa Elazığ (96), surfa Kars (142), Türkiye'nin doğu illerinde yaşayan Dünbüllü ve Terekeme boyları (Caferoğlu 1995b: 277), Nahçıvan (Gülensoy vd. 2009: 178), Karabağ (90), Kütahya (70), Erzurum (207), Erzincan (114), Malatya (98), Salmas (153), sırfa Salmas (153), Urmiye (Doğan 2010: 100, sürfe Ermenistan Türklerinin ağızları (2011:55), Şamahı, Zagatala Aşağı Tala, Gah Gıpçag (Az. DE: 122)~sürpe Zagatala Varhiyan, Göyem (Az. DE: 122)~surfa Gazah, Garabağ, Gence, Gah Almalı (Az. DE: 122), sırfa Muğan (1955: 58). Şamahı, Şahbuz (Az. DE: 122), Erdebil (Karini 2009: 103).

-ft- > **-tf-**: meftune>metfune Diyarbakır (17).

-gç- > **-çg-** ~ **-gş-**: aragçın>araçgın>araşgın Garabağ, Nahçıvan, Ordubad, Noraşen, Şahbuz, Culfa (Az. DE: 119).

-gd- > **-dg-**: migdar>midgar Bakü, İçerişehir, Sabirabad, Bulduğ, Narlıg, Salvan Beşdeli (Az. DE: 119).

-gl- > **-lg-** : iglime>ilgime Nuha Baş Göynük, Gence (Az. DE: 119)

-gm- > **-mg-**: yağmır>yamgır Kırac (Trk. D: 266).

-gm- > **-mg-**: düğme>dümge Bakü (Şiraliyev 1949: 44), Novhanı, Güzdek, Gobu (Az. DE: 120).

-gr- > **-rg-**: öğren->örğen- Uşak (74), İzmir Bergama (Korkmaz 1994a: 84), Erzurum (Olçay 1966: 35), Malekan (Bicbabaei 2012: 572), Hamedan bölgesi Bahar ağzı (Pehlivan 2011: 37), Erdebil (Karini 2009: 103), Urmiye (Doğan 2010: 99), örğenir Muğan (1955: 58), Ordubad, Culfa, Şahbuz, Zagatala, Gah, Garabağ (Az. DE: 120), Urmiye, örgeşsin Salmas (153), örget- Ersarı, Lebap, Göklen, Nohur (Trk. D: 266), örğedir Azerbaycan dilinin Gerb grubu dialekt ve şiveleri (Rüstemov-Şireliyev 1955: 59), ürget~örget- Uşak, Denizli Çivril (Korkmaz 1994a: 84), Kütahya (70), Erzurum (206), Doğu Beyazıt, Tunceli, Çermik, Çüngüş, Keban-Baskil-Ağın (57), Elazığ (94), Adıyaman, Gaziantep~örğen-Nevşehir (114) örğen Erzincan (114), öryener (Gazah), Ağrı>Arğı Kars (141), Arğı Malatya (262), Belgrad>Belirgad (Korkmaz 1994a: 84), agronom>ergemon Noraşen Demirçi, Sabirabad Yayıncı (Az. DE: 119)~ arğanom Noraşen Alışar, Culfa, Venend (Az. DE: 119), Muğan (1955: 56), yorgon>yogron Burkaz (Trk. D: 265)- yorgon/yogron Sarık (Trk. D: 265), yorgo/yogro Sarık (Trk. D: 265).

-gr- > **-rg-**: yigrenmek>yirgenmek Göklen, Yomut diyalektinin Günşigar ağzı, irgenme Kars (141).

-gs- > **-sg-**: pagsa/pasga Garadaşlı, Ersarı (Trk. D: 266).

-ğr- > **-rğ-**: doğra->dorğa-Malatya (97), Erzurum (206), dorğama Şanlıurfa (63), Şanlıurfa (Urfalı Kemal Edip 1945: 106), Terekeme ağzı (Caferoğlu 1995b: 243), Nahçıvan (Gülensoy vd. 2009: 156), Gazah, Tovuz, Ağstafa, Zagatala, Varhiyan, Aşağı Tala, Gah Gıpçag, Garabağ (Az. DE: 119), Muğan (1955: 56), Azerbaycan dilinin Gerb grubu dialekt ve şiveleri (Şireliyev-Rüstemov 1967: 58), Azerbaycan dilinin Mugan grubu şiveleri (Rüstemov 1955: 56),oğru>orğu Nahçıvan (Az. DE: 119), arğrı>arğı Malatya (97), arğısı Şanlıurfa (62), Şanlıurfa (Urfalı Kemal Edip 1945: 26), arğu Elazığ (94), arği Erzurum (206), Nahçıvan (Az. DE: 119), bağrım>barğım Nahçıvan (Az. DE: 119), barğına Şanlıurfa (63), uğrun "gizli"> uğrun Erzurum, dorğu>dorğu Erzurum (141), Kars (141), Ayrım ağzı (Caferoğlu 1995b: 243), Adıyaman, Malatya, Tunceli, Gaziantep, Kahramanmaraş, Elazığ (Caferoğlu 1995a: 275), Bakı (44), dorğu Erzincan (114), Siverek (43), dorği Erzurum (206, Olçay 1966: 35), dorği Şanlıurfa (63), Elazığ (94), dorgu Malatya (97), Azerbaycan dilinin Mugan grubu şiveleri (Rüstemov 1955: 56), eğri>ergi Erzurum (206), Er-

zincan (115), Malatya (97), Elazığ (94), uğra->urğa- Erzurum (206), Erzincan (114), urğa- Şanlıurfa (62), Kilis (404), Gaziantep (Caferoğlu 1995a: 310), Malatya (97); urğaşi Siverek (43), urğaşmış Elazığ (94), urgatmak Göklen, Nohur (Trk. D: 266), orğa- Erzurum (Caferoğlu 1995b: 270), çıgrış->çırğış- Tunceli (Caferoğlu 1995a: 270).

-ğs- > -sğ-: göğüs>gösgü Erzincan (115), Malatya (98), göksünde Elazığ (95), gösgi Erzurum (207), göskúna Keban-Baskil-Ağın (57), gösgümü Kars (142), kösk Kerkük (Buluç 2007: 275), çösiç Erbil (2015: 39).

-ğv- > -vg-: ıgva>evga

-gz- > -zğ-: vagzal>vazğal Muğan (1955: 56), Nahçıvan, Ordubad, Noraşen, Şahbuz, Culfa (Az. DE: 119), vokzal>vazgal Gazah (Az. DE: 119).

-hl- > -lh-: ıhlamur>ilhamur Rize (98).

-hl- > -lh-: ohlov>olho Tovuz, Gazah, Ağdam Garadağlı (Az. DE: 122), Muğan (1955: 58), olhey Zagatala Varhiyan (Az. DE: 122).

-hr- > -rh-: ahiret>ahret>arhat Malatya, eħret Erzurum (1995: 207), Zehra>-Zerha Manisa (Caferoğlu 1994a: 215), merhum>mehrum Erzincan (114), dehre>-derhe “ucu kıvrık kesici alet” Erzincan (114), sehra>serha Karabağ (90), Ağstafa Gırlı (Az. DE: 122), cehrayı>cerhayı Bakü (Şiraliyev 1949: 44).

-hs- > -sg- ~ -sğ-: ruhsat>urusgat~rusgat Sivas, Yomut diyalektinin Günbatır ağzı (Trk. D: 266)~rushat~rusgat Bakü (Şiraliyev 1949: 44), Şamahı, Sabirabad; Alili (Az. DE: 122)~urusgat/urugsat Sarık (Trk. D: 266).

-hv- > -vh- ~ -fh-: ehval>evhal Sivas Terekemeleri (Korkmaz 1994a: 84), efhal~evhal, Culfa Erezin (Az. DE: 122)~evha:l-ovha:l Garadaşlı, Ersarı, Çandır (Trk. D: 266).

-hy- > -yh-: yahya > yayha Nevşehir (98), Muğan (1955: 58), Salyan Gızılağaç (Az. DE: 122), kâhya>keyha Malatya (98), tahya > tayha Salır, Göklen, Yomut diyalektinin Günbatır ağzı, Garadaşlı, Emreli, Çovdur, Arabacı, Yomut diyalektinin Demirgazık ağzı (Trk. D: 266).

-ım- > -mı-: sarımsak>sarmısah.

-ır- > -rı-: şadırıvan>şadırvan Balıkesir (Caferoğlu 1994a: 204).

-is- > -si-: komisyon>kumsiyon Edirne (58).

-kb- > -bk- ~ -pk-: makbul > mapkul.

-kd-/ -kt- > -tg-/ -tk-: ökde > ötge Alili (Trk. D: 266) – ötge/ ötke Göklen (Trk. D: 266)

mikdar>migdar>midgar Bakü (Şiraliyev 1949: 45), Muğan Nuha (1955: 56), Sabirabad, Salyan. (Az. DE: 119).

-kr- > -rk-: akraba>arkaba>arhaba Kırşehir (83), erhaba Erzurum (207), erhaba ~arhaba Erzincan (114), Malatya (97), bakraç>bakraç>barhaç Sivas, Malatya (98), parhaş Erzurum (207), parhaç Erzincan (114), Rize (98), Gümüşhane), akrep>egreb>ergeb Eli Bayramlı Ağamemmedli (Az. DE: 119), Azerbaycan dilinin Mugan grubu şiveleri (Rüstemov 1955: 56), erhep Erzurum (207), tekrar > tekrel > tekrall> terkal Erzurum (207).

-ks- > -sk- ~ -sg-: öksür->öskür- Muğan (1955: 57), ösgür- Erzurum (207), öskiriş Şanlıurfa (Urfalı Kemal Edip 1945: 26), Azerbaycan edebi dilinde bu kelime öskürek şeklinde olduğu için Türkiye Türkçesindeki öksürük kelimesinin bir şekli olan öskürek Eli Bayramlı Halaç (Az. DE: 122), öskürek Karabağ (90), öysürüh Gazah, Ağdam, Ağstafa (Az. DE: 122), öşçirme Erbil (2015: 39) kelimeleri de göçüşme olarak kabul edilmiştir. tiksın->tiskın- Kırşehir (83), Antakya, dıskınken Şanlıurfa (63), tisgin- Erzurum (207), Gaziantep (72), diskin->disgin- Muğan (1955: 57), Bakü, Şamahı, Gazah, Culfa, Ordubad, Nahçıvan, Noraşen, Şahbuz (Az. DE: 120), disçinmeğ Erbil (2015: 39), yüksek>yüsgeç Erzincan (115), üsgehlidhe Kars (142), üsgeyh Erzurum (207), yüskek Malatya (98), üsgek Erzincan (116), üskek Elazığ (95), üskek (Buluç 2007: 276), Tellafer (Buluç 2007: 289), Beşir Kifri (Buluç 2007: 333), yuskeç Rize (98), uskek (Buluç 2007: 281), üsçeç Erbil (2015: 39), peksimet>pesgimet Kars (142), öksüz>ösgüz (Az. DE: 120), eksik->eskik Urmiye (Doğan (2010: 413), esgügümüzü Kars (142), esgil Malatya, eskik Bakü (Şiraliyev 1949: 44), ekseriyyet>eskeriyyet Muğan (1955: 57), Eli Bayramlı Poladtogay (Az. DE: 120), esgeriyyetle Adıyaman (88), aksine> eksine > esgine Salyan Şorsulu (Az. DE: 120), Muğan (1955: 57).

-kş- > -şg- ~ -şk-: ekşi > eşgi Adıyaman (88), Kilis (123), Erzurum (207), Nevşehir (98), Kütahya (70), Gaziantep (72), Diyarbakır (17), Elazığ (Caferoğlu 1995a: 277); eşki Uşak (74), Kırşehir (83), Antakya, Şanlıurfa (63), Şanlıurfa (Urfalı Kemal Edip 1945: 26), Çermik, Çüngüş, Siverek (43).

-kt- > -tk-: mekteb>metkeb Bakü (Şiraliyev 1944: 44), Hövsan (Az. DE: 120).

-kv- > -vg-: ıkva:llı>ıvga:llı Yomut diyalektinin Günbatır ağzı, Sakar (Trk. D: 266).

-lb- > -bl-: kalb>kabl~gabl Malatya, geblinde Kars (142), nelbeki>nebleki Sabirabad Türkedı, Ulacalı,(Az. DE: 120), Muğan (1955: 56).

-lf- > -fl-: külfet>küflet Zagatala, Güllük, Noraşen (Az. DE: 120), Karabağ (90), kiflet Bakü, Şamahı, Muğan, Şahbuz, Noraşen, Nahçıvan (Az. DE: 120), küfled Adıyaman (88), küflet Malekan (Bicbabaei 2012: 413), kolfet Erdebil (2009: 103).

-lh- > -hl- < -rh-: merhem > mehlem Muğan, Noraşen, Şahbuz (Az. DE: 120).

-lg- > -gl-: ılgamak > ıglamak Teke diyalektinin Marı şivesi, Burkaz (Trk. D: 265) - ılgla/ıgla Sarık (Trk. D: 265) -ıgla/yıgla Göklen (Trk. D: 265) -iglemeh Nohur diyalektinin Kürücdıy ağzı (Trk. D: 265); bilgeşli>bigleşli Sarık (Trk. D: 265).

-lg- > -gl-/ -kl- > -hl-: dañıklı Göklen, Garadaşlı, Sakar, Çandır, Hocakenepsi (Trk. D: 265)-dañıhlı Nohur, Enev diyalektinin Manış ağızı (Trk. D: 265), dañıglı modern Türkmen Türkçesinin yazı dilinde “dañılgı, asılgı, bezelgi, yazılgı, söelgi, serilgi” gibi kelimelerin ortasındaki -lg- ünsüzleri Türkmen ağızlarında kendini muhafaza ederek -kl-, -hl-, -gl- şekillerinde söylenmektedir.

-lğ- > -ğl-: bulğur>buğlur Erzincan (116), Elazığ (95).

-lı-> -ıl-: patlıcan>badılcan Balıkesir (Caferoğlu 1994a: 152), Afyonkarahisar (86), Kaşkay (Çelik 1997: 295).

li-> il-: limon>ilmon Balıkesir (Caferoğlu 1994a: 183).

-lk- > -kl-: salkım>saklum>saħlum (Malatya (99)).

-lm- > -ml-: ilmek>imlē (Sivas).

-ln- > -nl-: yalnız>yanlız Elazığ (95), Şanlıurfa (63), Malatya (99), yanlız Rize (98), yanlıs Anadolu ağızları (45).

-lv- > -vl- ~ -vr-: helva>havla Uşak (74), Kırşehir (83), Adıyaman (88), Erzincan (115), Nahçıvan (Gülensoy vd 2009: 90), Ordubad, Noraşen, Şahbuz, Garabağ Hocalı (Az. DE: 120), Urmiye (Doğan 2010: 100), hevla Kütahya (70), Keban-Baskil-Ağın (57), havle Malatya (100); helva Giresun (193), hovla Nahçıvan Nehrem, Sirab, Cehri (Az. DE: 120), hevle Nevşehir (98), avlu>alvu Rumeli ağızları (45) devriş, elvan>evlan Culfa, Kırna, Camaldin, Yayıcı (Az. DE: 120), şalvar>şavlar Karaman (86), Afyonkarahisar (Caferoğlu 1994a: 204), Adıyaman (300), Culfa, Camaldin, Nahçıvan Az. DE: 120), şevler Kütahya (70),mevlit>melvit Rumeli Ağızları (45), yalvardı>yavları Rize, Erzincan (115), yavları Giresun (193), yavları Elazığ (96), yavral- Erzurum (207), Kars (142), Ağdam (Az. DE: 120), Şıhbabalı (Az. DE: 120), elver-> evler- Erzincan (115).

-ly- > -yl-: gelyan>gaylan Ağstafa, Tovuz, Noraşen, Şahbuz (Az. DE: 120)~geylen Nahçıvan (Az. DE: 120), ülgüc>ülyüc>üylüc Ağstafa Tatlı, Muğan (Az. DE: 120), elver->evler- Erzincan (115).

-mh- > -hm-: zemheri>zehmeri Kütahya (70), Erzurum (207), Zonguldak-Bartın-Karabük (46), zehmer Afyonkarahisar (Caferoğlu 1994a: 215), zahmarı Kırşehir (83), zahmeri Çorum (Korkmaz 1994a: 84).

-mğ- > -ğm-: damğalı>dağmalı Muğan (1955: 57), Şamahı (Az. DE: 121), tağma Kaşkay (Çelik 1997: 123).

-ml- > -lm-: memleket>melmeket Zonguldak-Bartın-Karabük (46), Ordu (94), Uşak (Caferoğlu 1994a: 189), Nevşehir (98), Karaman (86), Kırşehir (82), Kütahya (70), Sivas (Korkmaz 1994a: 84), Erzincan (115), Keban-Baskil-Ağın (57), Elazığ (95), Çermik, Çüngüş, Malatya (97), Kars-Selim (142), Kahramanmaraş (67), Adıyaman (88), Gaziantep, Tunceli (Caferoğlu 1995a: 296), Diyarbakır (17), Şanlıurfa (63), Giresun (193), Erzurum (207), melmekat Nevşehir (98), melmeket Ağstafa Göyceli, Tovuz Alakol, Gazah Birinci Şıhlı, Ordubad, Ağdam, Noraşen

Yengice (Az. DE: 121), çömlək>çölmek (Gag. T 92, Kuzeydoğu Bulgaristan Milino ağızı (83), Rumeli ağızları (45), Edirne (58), Muğla (44), Kütahya (70), Karaman (86), Nevşehir (98), Uşak (74), Şanlıurfa (63), çölmekçi Çorum (Caferoğlu 1994b: 156), Şanlıurfa (Urfalı Kemal Edip 1945: 103), çölmeh Urmiye (Doğan 2010: 100), çölmeyh Erzurum (207), çölmê Kırşehir (82), gömlek>gölmek (Çüngüş, Çermik)~kölmeyh Erzurum (207), yemlik>yelmih Şahbuz, Nahçıvan, Gence, Nohur diyalektinin Kürücey Ağzı (Az. DE: 121)

-mn- > **-nm-**: memnun>menmun Nevşehir (98)

-mr- > **-rm-**: ömr>örm (Sivas), yumruk>yurmuş Nevşehir (98), yurmuş Ordu (94), yumru>yurmu Erzincan (115), kımraşacak>gırmaşacağ Malatya (98), kumrucuk>kurmucuğ Muğla (44), imren->irmen- Kırşehir (83).

-mr- > **-rm-**: gümrah>gürmah Sabirabad (Az. DE: 121).

-ms- > **-sm-**: kimse>kisme.

-mz- > **-zm-**: İremzi>İrezmi Kars, (Caferoğlu 1955:5).

-nh- > **-hn-**: tenha>tehne Kars (142), Erzincan (115), tahne (Gag. T 93), tenha>tehna Rumeli Ağızları (45), Ermenistan Türklerinin ağızları (55).

-nl- > **-ln-**: anlayan>alniyan Keban-Baskil-Ağın (57), alnaşıldıktan Edirne (58).

-nl- > **-ny-**: dinle->diyne- Erzincan (116).

-nr- > **-rn-**: sonra>sorna Denizli Acıpayam (Korkmaz 1994a: 84), Erzincan (115), Rumeli ağızları (45).

-ny- > **-yn-**: dünya>düyna Malatya (99), Adıyaman), duyna Elazığ (96), Tokat (Korkmaz 1994a: 84), Culfa, Gazah (Az. DE: 121), düyne Türkiye'nin doğu illerinde yaşayan Türkmen uruğu (Caferoğlu 1995b: 244).

-nz- > **-zn-** > **-zl-**: benze>benze->bezle- (Bartın)

-ñl- > **-lñ-**: yañlış>yalñış (Salır, Alili, Nohur, Garadaşlı, Burhaz, Emreli, Çeges (Trk. D: 265)-yañlış>yalñış Sarık Trk. D: 265).

-pk- > **-kp-**: şapka>şakpa (Adıyaman)

-pl- > **-lp-**: çıplak>cılbağ Gaziantep (72), Giresun (193), cılbağ Malatya (97), Adıyaman (88), cılpağ Erzurum (207), cılpağ Kars (142), Şanlıurfa (63), cılbağ Nevşehir (98), Kilis (52), cılpağ Afyon (86), cılpağ Kırşehir (83), Terekeme ağızı (Caferoğlu 1995b: 240), cılbağ Uşak (74), Burdur (Caferoğlu 1994a: 161), Kütahya (70), cılbağ Denizli (Korkmaz 1994a: 84).

-pl->-bl- > **-lb-**: çıplak>cılpağ Kütahya (70), cılpağ Şanlıurfa~cılbağ Gaziantep~cılbağ Sivas, Kahramanmaraş, Malatya (97), Adıyaman~cılpağ (Erzurum), Kars (142), cılbağ Nevşehir (97), cırpağ Nahçıvan (2009: 99).

-pr- > **-rp-**: çapraz>çarpaz Elazığ (360), çarpaşlı Erzurum (206), Tunceli (Caferoğlu 1995a: 270), kirpik>kiprik Kırşehir (82), Şanlıurfa (63), Muğan, Ağdam,

Meyniman (1955: 57), toprak>torpağ Kütahya (70), Giresun (193), torpağ, Şanlıurfa (63), Kerkük (Buluç 2007: 276), Erdebil (Karini 2009: 103), Hemedan bölgesi Bahar ağzı (Pehlivan 2011: 48), Urmiye (Doğan 2010: 100), çipriç Erbil (2015: 39), torpağ Şanlıurfa (Urfalı Kemal Edip 1945: 138), Malekan (Bicbabaie 2010: 413), Erzurum (206), Adıyaman (88), Kilis (395), Kırşehir (82), Türkiye'nin doğu illerinde yaşayan Afşar, Bayat, Dünbüllü, Kaçar, Karakoyunlu, Karapapak, Muğan ve Türkmen boyları (Caferoğlu 1995b: 281), Ermenistan Türklerinin ağızları (Karaman 2009: 207), torpağ Kars (141), Terekeme ağzı (Caferoğlu 1995b: 281), Sivas (Korkmaz 1994a: 84), Keban-Baskil- Ağın (57), torpağından Elazığ (94), Malatya (97), Nahçıvan (Gülensoy vd. 2009: 165), torpağ ve torbağ Nevşehir (98), Nohur diyalektinde (Trk. D: 266), torpak/torpok Alili, Teke, Burkaz, Garadaşlı, Emreli, Çandır (Trk. D: 265)~“torfak/torfok” Yomut ve Çovdur diyalektleriyle Göklen diyalektinin Gerkez ağzı (Trk. D: 265-266) şeklinde göçüşmeli söylenir. yaprak>yarpağ Ordu (94), Kütahya (70), Türkiye'nin doğu illerinde yaşayan Afşar, Bayat, Dünbüllü, Kaçar, Karakoyunlu, Karapapak, Muğan ve Türkmen boyları (Caferoğlu 1995b: 285), yarpak Kırşehir (82), yarpak Gaziantep, Kahramanmaraş, Adıyaman, Elazığ, Tunceli, Malatya (Caferoğlu 1995a: 312), Şanlıurfa (Urfalı Kemal Edip 1945: 142), Malatya (97), Doğu Beyazıt, Erzurum (206), yarpak Sivas (Korkmaz 1994a: 84), yarpağ Erdebil (Gülmez 2008: 315), Kerkük (Buluç 2007: 276), yarpağını Elazığ (94), yarpağ Nahçıvan (Gülensoy vd. 2009: 94), yarpak Alili, Teke, Burkaz, Garadaşlı, Emreli, Çandır (Trk. D: 265), “yarfak” Yomut ve Çovdur, Göklen diyalektinin Gerkez ağzında (Trk. D: 265-266) ~ yarpak/ yalpak şekilleri ise Nohur diyalektinde (Trk. D: 266) kullanılır. yaprak Şanlıurfa (63), Erzurum (Olçay 1966: 35), Ermenistan Türklerinin ağızları (Karaman 2011: 190), köprü>körpü Kars (141), körpü Adıyaman (88), Malatya (97), Kırşehir (82), Elazığ (94), Kütahya (70), Türkiye'nin doğu illerinde yaşayan Afşar, Bayat, Dünbüllü, Kaçar, Karakoyunlu, Karapapak, Muğan ve Türkmen boyları (Caferoğlu 1995b: 264), Malekan ağzı (Bicbabaie 2012: 538), Hamedan bölgesi Bahar ağzı (Pehlivan 2011: 37), Erdebil (Gülmez 2008: 172), Kaşkay (Çelik 1997: 123), körpi Erzurum (206), Urmiye, çörpü Nevşehir (98), tepren->terpen- Erzurum (206), Şanlıurfa (63)~terpeş- (Urmiye, Doğan 2011:113), derbeşmeh Kars (141).

-p-s > -s-p: tepsiyi>tesbiyi Karaman (86), Malatya (99), Erzurum (207), Ordu (94).

-re- > -er-: recep>ercep Edirne (58).

-ps- > -sp-: tepsisi>tesbi Malatya, Ordu (94), Erzurum (207).

re- > er-: Recep>Ercep Muğla (44), Uşak (Caferoğlu 1994a: 169).

-rb- > -br-: darbuka > debrike Şanlıurfa (63), dabruka Diyarbakır (17) ~ deblike > delbike (Adıyaman), çorba>şorba>şovra Adıyaman (301), Şahbuz, Nahçıvan (Az. DE: 121), Derbent> Dervent> Devrent Uşak (74).

-rg- > -gr-: yorgan> yogran Kaşkay (Çelik 1997 123).

-rğ- > -ğr-: ırğat > ırat Elazığ (95), eğrat Rize (98), karga > kağra Rize (98).

-rh- > -hr-: merhamet>mehremet~mehremet (Kars-Selim)~mehrimet (Denizli Tavas), serhat>sehred Karabağ (90), Ermenistan Türklerinin ağızları (55), Muğan (1955: 57), Ağstafa, Sabirabad, Noraşen (Az. DE: 121), tarhana>tahrana Karaman (86), perhiz>pehriz Erzurum (207), Şanlıurfa (63), Gaziantep, Antakya, Kıbrıs (55), merhaba>mehreba (Caferoğlu 1955:5), mahraba Kuzeydoğu Bulgaristan Milino ağzı (83), merhum>mehrim (Caferoğlu 1955:5), merhum Erzincan (114).

-rh- > -hr-: Ferhad>Fehrad Ordubad, Zagatala, Garabağ, Noraşen, Salyan, Culfa, Şamahı (Az. DE: 121), Muğan (1955: 57), Fehret Ağstafa, Göyce (Az. DE: 121), merhem>mälhäm>mähäm (Gag. T 93), Muğan, Noraşen, Şahbuz (Az. DE: 120).

ri-> ir-: Rıza>Irza Kahramanmaraş (60), irza (Gülensoy vd. 2009: 142).

-rk-> -rh-: arkası>ağrası Elazığ (95).

-rm- > -mr-: dırmıh>dımırh Gazah, Şahbuz, Noraşen, Nahçıvan (Az. DE 121). Armut>armud>ermud Nahçıvan (Az. DE: 121), irmik>imrik Karaman (86), hurma>humra Bakü (Şiraliyev 1949: 44), gurmah>gümrah Muğan (1955: 57).

-rñ- > -ñr-: erñegi > eñregi Yomut Diyalektinin Günbatır Şivesi (Trk. D: 265).

-rn- > -nr-: hurcun> huncur Bakü (Şiraliyev 1949: 44).

-rp- > -pr-: kirpik > kiprik Kırşehir (82), Kilis (247), Çorum (Caferoğlu 1994b: 161), kiprik Şanlıurfa (63), Şamahı, Muğan (Az. DE: 121), kiprih (Tovuz Az. DE: 121), gıprıh (Kıbrıs), kirpi > kipri Şanlıurfa (Urfalı Kemal Edip 1945: 118).

-rs- > -sr-: kursak > gursağ (Caferoğlu 1955:5), dirsek > disrek Şamahı, Göyce (Az. DE: 121).

-rü- > -ür-: tecrübe> tecürbe Muğan, Saral (1955: 58).

-rv- > -vr-: derviş>devriş Kuzeydoğu Bulgaristan Milino ağzı (83), Terekeme ağzı (Caferoğlu 1995b: 242), Aydın Karasu (Korkmaz 1994a: 84), Kırşehir (83), Kilis (90), Gaziantep (Caferoğlu 1995a: 272), Adıyaman (283), Keban-Baskil-Ağın (57), Manisa (Caferoğlu 1994a: 164), Kıbrıs (55), Edirne (58), Kars (142), Muğan (1955: 57), Ağstafa (Az. DE: 121), Salmas (153), Urmiye (Doğan 2010: 100), devriş Rumeli Ağızları (45), devrüş Giresun (193), Kars Terekemeleri (Caferoğlu 1995b: 242), devrüş Erzurum (207), devriş Elazığ (96), dövriş Muğan (1955: 57), Bakü, İçerişehir, Zagatala, Zerne (Az. DE: 121), pervaz>pevraz (Kahramanmaraş), kervan>kevran Adıyaman (88), Şanlıurfa (62), Malatya (98), Nevşehir (98), Kırşehir (83), Ordu (94), Rize (98), kavran Erzincan (115), Kars (142), Şahbuz, Nahçıvan (Az. DE: 121), Urmiye (Doğan 2010: 100), kirve>kivre Şanlıurfa (62), Kilis (248), Culfa, Gazah, Nahçıvan, Gence (Az. DE: 121), Ermenistan Türklerinin ağızları (55), Urmiye (Doğan 2010: 100), servi>sevri> sevli Kilis (347), Erzincan (116), Malatya (Caferoğlu 1995a: 304), sevlü Sivas (Korkmaz 1994a: 84), nevrüz>nervuz Kars (142),servet>sevret Malatya (Caferoğlu 1995a: 304), darvaza>davrza Culfa (Az. DE: 121), çarvadar>çavradar Ordubad (Az. DE: 121).

-ry- > -yr-: tiryaki>teyreki, derya>deyra Rumeli ağızları (45), Elazığ (96), Erzurum (207), Rize (98), Kıraç, Hocakenepsi, Hatap (Trk. D: 265) – derya/deyra Sarık, Arabacı (Trk. D: 265), diyra Nevşehir (98), Meryem>Meyrem Muğla (44), Karaman (86), Malatya (98), Kahramanmaraş (68), Kıbrıs(55), Kerkük (Buluç 2007 276), Meyrem>Mîrem Rumeli ağızları (45), Mayram Zagatala Varhiyan (Az. DE: 121), cereyan>ceyran (Muğla), Siverek (43), Nahçıvan (Gülensoy vd. 2009: 182), bayram > baryam Malatya (98).

-rz- > -zr-: gerzinke>gezrinke Muğan (Az. DE: 121)

-sg- > -gs- ~ -sh-: asgır>aşsır Eli Bayramlı Halaç (Az. DE: 122)

si- > is-: sipariş>ismariş Afyonkarahisar (277).

-sk- > -ks-: eski>eksi Malatya (99), eksi~äysik Bakı (Az. DE: 122)~eski~äysi Ağstafa, Tovuz, Gazah (Az. DE: 122)~sg->-gs-/-ñs-/-vs-/-ks-: “esgi, üsgülevük” gibi kelimelerin telaffuzunda ortaya çıkar: egşi Alili, Kürüçdey (Trk D: 266) - egşi/eñsi Garadaşlı (Trk. D: 266) -eñsi Göklen (Trk. D: 266) -üvsürmek Göklen (Trk. D: 266) -üsgülevük Hocakenepsi (Trk. D: 266).

-sm- > -ms-: yosma>yomsa Gazah, Yuharı Salahlı (Az. DE: 122).

-sr- > -sr-: Nusret>Nurset ize (98).

-st- > -ts-: iste>itsiyi (Siverek (43).

-şf- > -fş-: keşfine>kefşına Erzurum (207), Keban-Baskil-Ağın (57), Elazığ (95), Malatya, Gaziantep.

-şf > -vş: keşfet>kevşediyo, kevşında Elazığ (95), kevşe Kars (142), kevşen Nahçıvan (Gülensoy vd. 2009: 181).

-şh- > -hş-: meşhur>mehşur Karabağ (90), Noraşen (Az. DE: 123), Ermenistan Türklerinin ağızları (55), menşür Erzincan (116), mehşur>meşşur Kütahya (70).

-şk- > -kş- ~ hş-: başka>bağşa>bağşa Erzincan (115), Artvin Yusufeli (57), Erzurum (207)~bahşa Sabirabad Eskerbeyli, Gasimbeyli (Az. DE: 122) Muğan (1955: 57).

-şg- > -gş-/-hş-: Alili, Garadaşlı, Göklen, Nohur, Sarık diyalektlerinde “Aş-gabat, bağşa” gibi kelimelerin telaffuzunda ortaya çıkar: Ağşava:t Alili, Göklen (Trk. D: 266) - Ahşavat Nohur (Trk. D: 266); bağşa Alili, Göklen, Garadaşlı (Trk. D: 266) - bağşa/ bağşa Sarık (Trk. D: 266) - behşe Nohur (Trk. D: 266), begşe Nohur diyalektinin Kürüçdey ağzı (Trk. D: 266), bakşa Terekeme ağızları (Caferoğlu 1995b: 234), eşkiya> eħşiya Kars (142).

-şm- > -mş-: yaşmag>yaşmah Garabağ, Gazak (Az. DE: 123).

-şn- > -nş-: kişnemek>kiñsemek Göklen, Ersarı (Trk. D: 266)

-şr- > -rş-: maşrapa>marşaba (Caferoğlu 1955:6)

-tl- > -lt- ~ -ld-: patlıcan>baldıcan Malatya (99), baldırcan Erzincan (116).

-tr- > -rt-: ötrü>örtü Eli Bayramlı Cındırlı, Salyan, Şamahı Muğan (1955: 58).

-ts- > -st-: tutsak>tuştah~dustağ (Caferoğlu 1955: 6), dostağ Terekeme ağzı (Caferoğlu 1995b: 244), yatsı>yastı Edirne (58), Sivas (Korkmaz 1994a: 84), tüt-sü>tüstü (Caferoğlu 1955: 6), Terekeme ağzı (Caferoğlu 1995b: 282), tüsdü Ermenistan Türklerinin ağzıları (Karaman 2009: 85).

-vg- (<-bg-) > -gv-: çabga>çagva Teke diyalektinin Marı ağzı, Çovdur (Trk. D: 266), avgust>agvus> ağvus Nuha İnçe (Az. DE: 119).

-vr- > -rv-: avret>arvat (Gag. T 93), Siverek (43), Kars (142), Erzurum (207), Malatya (98), Kırşehir (83), Karaman (213), Erzincan (115), arvad Şanlıurfa (62), Adıyaman (278), Kahranmanmaraş (17), Kilis (17), Kerkük Erbil (2015: 39), (Buluç 2007: 313), Afganistan Türkmen ağzıları (360), Nahçıvan (Gülensoy vd. 2009: 69), Salmas (153), Türkiye'nin doğu illerinde yaşayan Aşar, Bayat, Kaçar, Karakoyunlu, Karapapak, Muğan ve Türkmen boylarının ağzıları (Caferoğlu 1995bb: 232), Malekan (Bicababaei 2012: 527), Urmiye (Doğan 2010: 100), Erdebil (Gülmez 2008: 30), Kaşkay (1997: 123), kıvrak>gıvrak>gırvag Muğan (1955: 57), Noraşen, Ordubad, Nahçıvan, Şahbuz (Az. DE: 119), kıvrım>kıvrım>gıvrım Culfa, Milah, Noraşen (Az. DE: 119), evran>ervan Kırşehir (83), tevriye>terviye Rize (98), devran>devran~dörvan (Kars, Caferoğlu 1955:6), devril->dervil- Malatya (98), nevrüz>norvuz Nahçıvan (Gülensoy vd. 2009: 182), narvız Noraşen, Ordubad, Nahçıvan, Şahbuz (Az. DE: 119).

-vs- > -vs-: tavsiye> tasviye Uşak (74).

-vy- > -yv-: havyar>hayvar (Caferoğlu 1955:6), lovy>loyva Gazah, Zagatala, Varhişan, Garabağ (Az. DE: 119).

-yb- > -by-: heybe>hebye Gah, İlisu (Az. DE: 119).

-yl- > -ly-: naylon>nalyon Şanlıurfa (63).

-yr- > -yr-: bayram>baryam Rize (98), Malatya (Caferoğlu 1995a: 265), Çüngüş, Çermik, gayret>giyret~giryet Bakü (Şiraliyev 1949: 44), Muğan (1955: 57), Zagatala Çobankol (Az. DE: 119), ayran>aryan Zagatala (Az. DE: 119), bayraktar>baryaktar (Karaman, Caferoğlu 1955:6), sıyrıl->sıryıl- (Caferoğlu 1955:6), kuyruk>kuryuk (Caferoğlu 1955:6), buyra>burya Göklen (Trk. D: 265), züyret>züryet Gaziantep (Caferoğlu 1995a: 315).

-zb- > -bz-: ezber>ezber (Adıyaman).

-zg- > -gz-: lezgi>legzi Salır (Trk. D: 266).

-zr- > -rz-: Azrail>erzâil Elazığ (95), Sivas (Korkmaz 1994a: 84), erzail Erdebil (Karini 2009: 103), erza:yıl Hatap (Trk. D: 266).

-zv- > -vz-: cezve > cevze.

-zv- > -vz-: Kazvin> Gezvin > Gevzin Guba, Nügedi (Az. DE: 119).

2. Uzak Göçüşme (Komşu Olmayan Sesler Arasında)

-b-l- > -l-b-: kabiliyyet>gabiliyyet>gelbiyyet Şahbuz, Ezizbeyov, Kolanı, Selesuz (Az. DE: 118).

-b-r- > -r-b-: kaburga>karboğa Rize (98).

-c-g- > -g-c-: saçağı>sa:gacı Yomut ağzının batı ağızları (269).

-c-d > -d-c: küncüd> gündüc Muğan, Guba, Beşdeli, Cenkan, Hanmemmedeli (1955: 58), Sabirabad (Az. DE: 124).

ç-h- > h-ç-: çı:vık>çivih - hıvıç Kırac (Trk. D: 269).

-d-n- > -n-d-: ödünç>öndüç Nevşehir (99), Gaziantep (72), Kilis (319), öndüş Malatya (100), Kırşehir (84).

-d-s- > -s-d-: ha:dı:sa>ha:sı.da/ha:dı:sa Yomut Dialektinin Uşak ağzı (Trk. D: 268).

d-v- > -w-d-: davar>awdar Rumeli ağızları (46).

-f-s > -s -f: kafes>gesef (Caferoğlu 1956: 6).

-g-b- > -b-g-: Ürgüp>Ürbük Nevşehir (99), boşgab>boşbağ Muğan Sabirabad Ulucalı (1955: 56), Şamahı ağzında “bohşab” şeklinde görülen bu sözcük, bu ağızda uzak yer değişmeye uğramıştır.

-g-d > d-g: güdecek>dügecek (Caferoğlu 1956: 6), kargıdalı>gardıgalı “mı-sır” (Caferoğlu 1956: 6).

-g-r > -r-g: aygır>ayrığ (Caferoğlu 1956: 6).

-g-ç > -ç-k-: kırılancık>kılancik, salıncak>salıngaç Rumeli ağızları (46).

-ğ-d- > -d-ğ-: garğıdalı>gardıgalı Nuha, Gazah, Zagatala (Az. DE: 123).

-ğ-n- > -n-ğ-: yorğun>yornuğ Nuha Büyük Dehne (Az. DE: 123).

h-l > l-h-: helim>lehim Bakü (Şiraliyev 1949: 44).

-h-v- > -v-h-: Nahçıvan>Navçıhan Culfa Kırna, Camaldin, Yayçı, Noraşen İbadulla (Az. DE: 124).

-ı-a- > -a-ı-: bağırsag>bağarsıh Ağstafa, Gazah (Az. DE: 123).

-j-r > -r-j: ejderha>ejdehara Malatya (100), ejdaha Rize (98).

-k-d- > -d-k- ~ -t-g-: hekendaz>hetengez Gazah (Az. DE: 123).

-k-f > -f-k > -f-g: teklif>teflig Erdebil (Karini 2009: 103).

-k-l > -l-g: akıl>algı (Caferoğlu 1955: 6).

-k-m- > -m-k-: Terekeme>Teremeke.

-k-p- > -p-k-: tekeppir-tepekkir Sarık (Trk. D: 269).

-k-r- > -rk: kükürt>kürküt Gaziantep (72).

-l -b > -b -l: kelebek>kepelek.

-l-r > -r-l: bulgur>burgul Kırşehir (84), kültür>kürtül (Kahramanmaraş), Afyonkarahisar (86), Gaziantep (72), Malatya(100), Erzurum, burgul Kırşehir (84), Siverek (43), Erbil (2015: 39), yular>yural Kars (142), Gaziantep (72), Kilis, Maraş (Caferoğlu 1955: 6), ileri>ireli ireli Giresun (193), Kars (74) Uşak (74), (142), Erzincan (116), Erzurum (208), Doğu Beyazıt, Tunceli-Hozat, Sivas, Şanlıurfa (63), Malatya (100), Kilis (205), Afyon Dinar (Korkmaz 1994a: 84), Zonguldak-Bartın-Karabük (46), Kırşehir (84), Nevşehir (99), Malekan (Bicbabaeci 2012 413), iralda Keban-Baskil-Ağın (57), Elazığ (96), Erzincan (116). paltar>partal Zagatala, Guba, Nuha, Gah (Az. DE: 123), şalvar> şarval Gah, Zagatala (Az. DE: 123), şarwal Erbil (2015: 39), de:liremek/de:rilemek Sarık (Trk. D: 268), yalvar->yarval- Şanlıurfa (63), Sivas (Korkmaz 1994a: 84), Türkiye'nin doğu illerinde yaşayan Karapapak ve Türkmen boyları (Caferoğlu 1995b: 285), Gaziantep (72).

l -n > n-l: lanet>nalet Terekeme ağzı (Caferoğlu 1995b: 269), Gaziantep (72), Nevşehir (99), nâlet Kırşehir (84), Rize (98), Bartın (Korkmaz 1994b: 33), naalet (Gag. T 93), nelet Erzurum (208), Şamahı, Guba (Az. DE: 123), nehlet Salmas (153), na:let Kahramanmaraş (69), ne'let Tellafer (Buluç 2007: 287), pantolon> paltonını Şanlıurfa (63), gelenek>genelek Siverek (43).

-l-t- > -t-l-: möhlet>mö:let>mö:tel Yomut Dialektinin Günbatır ağzı (Trk. D: 268)

-l-z- > -z-l-: lazım>ilzam (Karaman).

-l-z- > -z-l-: lezzetli>zelletli Kütahya (70), bilezik/ bizelik Sarık, Teke diyaletinin Marı ağzı (Trk. D: 268), pa:lız > pazıl Demirgazık diyaletti (Trk D: 268).

-m-n > -n -m: Nedime>Medin Hanım Denizli Tavas (Korkmaz 1994a: 84), imtahan>intaham Gazah, Eli Bayramlı (Az DE: 123), intağam Gazah, Ağköyneke (Az.DE: 123).

-m -r > -r -m: tomurcak>dorumcak (Caferoğlu 1955: 7).

m -v > v-m: merdiven>verdimen

-n -l- > -l -n-: pantolonunu>paltonını Şanlıurfa (63), mendil>meldin Kütahya (70), nelbeki>lembeki Guba İspik, Yenikend (Az. DE: 123).

-n-m- > -m-n-: agronom>ağramon Gazah, Sabirabad Yolcubeyli, Noraşen, Culfa, Nahçıvan (Az. DE: 123), Muğan (1955: 58).

-n-r- > -r-n-: general>gerenal Kars (142), Tovuz, Govlar (Az. DE: 123).

-r-b- > -b-r-: darbuka>dabırka

-rğ- > -ğr-: ırgat>ıgrat (EYAD-1: 86/23).

-r-h- > -h-r-: ejderha>ejdehar Rize, Malatya.

- r-k- > -k-r-:** Terekeme>Teremeke Garabağ.
- r-l > -l-r:** zerdali>zelderi Nevşehir (99), reçel>leçer Malatya (100), rezillik>i-lezirlilik Edirne (58), karanfil>gelenfir Erzurum (1966: 35).
- r-n- > -n-r-:** güvercin>güvencir Nevşehir (99), güvencir umeli ağızları (46), gerine>genire Muğan (1955: 58), hircun>huncur Noraşen, Ordubad, Salyan (Az. DE: 123).
- r-m > -r -m:** sarımsak>samırsak Şanlıurfa, Kahramanmaraş, Antakya, sarımsağ Siverek (43), samırsağ Erbil (2015: 39).
- r-s- > -s-r-:** ferasetine>fesaretine Ağstafa (Az. DE: 123).
- r-t > -t-r:** Nasreddin>Nasratdin>Nastradinin türküsü (Gag. T: 93).
- r-v- > -v-r-:** arava/ avara, harava/ havara Sarık (Trk. D: 123), daravası/davarası Yomut Dialektinin Günbatır ağızı (Trk D: 168).
- r-z- > -z-r-:** rezil>zeril Muğla (Korkmaz 1994a: 84), horoz>hozor -hazar Salır (Trk. D: 268), hezir/heriz Yomut Dialektinin Demirgazık ağızı (Trk D: 268).
- s-d- > -d-s-:** dürsedef>dürdesef Bakü (Şiraliyev 1949: 44).
- s-k > -s-g:** sükut>usgut (Caferoğlu 1955: 7).
- s-l > -l-s:** Müslüman>müsülman Malatya (100).
- s-n- > -n-s-:** pelesenk>pelensek Gaziantep (72).
- s-p- > -p-s-:** süprüntü>pürsüntü Gazah Yuharı Salahlı (Az. DE: 124).
- s-r > -r-s-:** göster>gorset- Kırşehir (84), gorsed- Kars (142), sıra>rısa Bakü (Şiraliyev 1949: 44), Muğan (1955: 58).
- v-k > -g-b:** avukat>abukat>>agubat Malatya (100).
- v-n- > -n-v-:** kavanoz>kanıvuz Edirne (58).
- v-r- > -r-v-:** yalvar->yavral- Kars (142).
- y-k > k-y:** uyku>ukuy~yuğu (Şanlıurfa), Erbil (2015 39), yuğu Diyarbakır (174), Elazığ, Tunceli (Caferoğlu 1995a: 314), Tellafer (Buluç 2007: 290), Urmiye (Doğan 2010: 533), Kaşkay (Çelik 1997: 351), yuğu Artvin ilinin Yusufeli (57), Diyarbakır (174), yuğu Ermenistan Türklerinin ağızları (Karaman 2011: 482).
- y-n- > -n-y-:** diyanet>dinayet Uşak (74), Erzincan (116), Şanlıurfa (63), Karaman (86).
- y-r- > -r-y-:** ziyaret>zirayet Keban-Baskil-Ağın (57), Elazığ (96).
- z-c- > -c-z:** bedmezac>bedmecaz Bakü (Şiraliyev 1949: 45).
- Gagavuz Türkçesinde yarımşar>yarmışar kazan, turp>trup, dünyada>düneye, de, ısınmıyorsun>sınmaarsın, ısmarladı>sımarladı; Kuzeydoğu Bulgaristan Milino

ağzındaki limonata>ilmanada, entari>anteri, agronom>agramon örneklerinde bir ünsüz ile ünlünün yer değiştirmesi örneklerine, Rumeli ağzında kırmızı>kırımzi, sarımsak>sarımsak örneklerinde bir ünlü ile ünsüzün yer değişmesi örneklerine; Afyon ağzındaki sipariş>ispariş”; Artvin ilinin Yusufeli ilçesindeki uyku>uyhi>yuhi ve hikâye>hekiya örneklerinde bir ünlü ile ünsüzün yer değiştirmesine (57), Edirne ağzında manevra>menavra, diken>dikine kelimelerinde ünlüler arasında (58), Malatya ağzında esas>ases, bağırsağa>bağarsığa, helal>halel (100); Zonguldak-Bartın-Karabük ağzında yirmi beş>yirimbş örneğinde ünlü ile ünsüzün yer değiştirmesi olayına; Rize ağzındaki ağır>agir, kadro>kador örneklerinde bir ünsüz ile bir ünlü arasındaki yer değiştirmeye, Siverek ağzındaki konş>konışlara, psikopat>piskopat örneklerinde bir ünsüz ile ünlünün yer değiştirmesi olayına (44), Şanlıurfa ağzındaki sarımsak>sarmısah, uyku>yuhi kelimelerinde bir ünlü ile ünsüzün yer değiştirmesine, Türkmen Türkçesinin Sarık ağzından alınan “ańrı>ańırda, ańırsı, ańırkı (genellikle); ańrı tarap/ańır tarap; Yomut Diyalektinin Demirgazık ağzından alınan ańır-ve:ri; Arabacı ağzından ańır ya:nında; Sarık ağzındaki dogruçıl/dogurçıl; Kürücdey ağzındaki dogursı; Sarık ağzındaki köprüden/köpürden; Yomut Diyalektinin Demirgazık ağzındaki köfürde; Yomut Diyalektinin Demirgazık ağzındaki dumlı -du:şundan>dumul-du:şunnan; Sarık ağzındaki dumlı-du:şton ile toklutay>tokultay/tokkultay; Çeges, Hocakenepsi ağzındaki övlye>övülye/övülya ve Ersarı ağzındaki gö:kli na:n>gö:kül na:n örneklerinde görüldüğü gibi kimi zaman da bir ünlü ile bir ünsüzün yer değiştirdiği göçüşme örneklerine de rastlanır. Yine Gagavuz Türkçesindeki kagız>kâğıt>kihad örneğinde ünlüler arasında, ısılcak>sılcak>sıklıcak>sıklıcağını>sıklıcaanı kelimesinde ise ünlü ünsüz ve ünsüz ünsüz yer değiştirmesi örnekleri de görülmektedir.

Sonuç

Bu çalışmada bir kelimedeki iki fonemin yer değiştirmesi olarak tanımlanan göçüşme olayı Oğuz grubu Türk lehçeleri içerisinde değerlendirmeye çalışılmıştır. Nöbetleşen seslerin yerine göre yakın ve uzak, yer değiştiren seslerin niteliğine göre de iki ünsüzün ya da ünlünün yer değiştirmesi, bir ünsüzle bir ünlünün yer değiştirmesi gibi sınıflandırmalara tabi tutulduğu tespit edilmiştir. Oğuz grubu lehçe ve ağızları arasında en yaygın göçüşme türünün komşu sesler arasında görülen yakın göçüşmeler olduğu belirlenmiştir.

İnceleme esnasında bizden önceki araştırmacıların da belirttiği gibi, bu ses olayını genel bir kurala bağlamanın zor olduğu görülmüştür. Ancak bu ses olayının nedeni konusunda bizden önceki araştırmacıların da belirttikleri gibi, bazı ünsüzlerin birbirleriyle karşılaşmasından doğan söyleyiş zorluğunu gidermek için ses çıkışlarındaki boğumlanma noktalarının kolaydan zora doğru sıralanmanın olabileceği söylenebilir. Bu ses olayında uygun yapıya ulaşmak için sesler arasında yer değiştirme gereksinimi doğabilmektedir. Bu kanıya varmamızda en büyük etken ise göçüşmenin daha çok, ağızlarda görülmesidir. Ayrıca patlayıcı ünsüzlerin sızıcılara üstünlük sağlama, yakın boğumlanmalı ünsüzleri bir araya getirerek çok

çaba sarf etmeme, eşit boğumlanmalı ünsüzleri birbirinden ayırarak tekdüzeliği ortadan kaldırma, akıcı veya daha akıcı ünsüzlerin öne çekilmesi, Türk dilinin genelde yükselen hece tipini tercih etmesi gibi sebepleri de sayılabilir.

Bizden önceki çalışmacıların dikkatleri üzerlerine çektikleri /r/ ve /l/ seslerinin çevresindeki göçüşmelerin Oğuz grubu Türk lehçelerinin genelinde ortak ve en yaygın göçüşme örneklerini barındırdığı görülmüştür. Ayrıca bu tür göçüşmelerin Azerbaycan ve Türkmen Türkçelerinin standart dillerinde bile yer aldığı belirlenmiştir. Bunda biraz da Azerbaycan ve Türkmen Türkçelerinin daha geç bir dönemde yazı dili olmalarıyla açıklanabileceği de düşünülebilmektedir.

Türkmen Ağızları

Merkezî Ağızlar: Alili, Ahal, Enev, Hasar, Mehinli

Lebap Ağızları: Ersarı, Sakar, Eski, Hatap, Mukrı, Surhı, Kıraç, Arabacı, Çandır, Çeges, Bayat, Kıpçak ve Olam.

Merv Ağızları: Teke ağzının Merv kolu, Burkaz, Sarık, Salır.

Sumbat Ağızları: Göklen, Nohur, Mürçe.

Yomut ağzının Demirgazık (kuzey) ağızları: Çovdur, Emreli, Karataşlı, Düyeci

Yomut ağzının Günbatır (Batı) ağzı

Azerbaycan Ağızları

Doğu (Şärg) Ağızları: Guba, Bakü, Şamahı, İsmayılı, Sabirabad, Ali Bayramlı, , Salyan, Mugan ve Länkäran

Batı Ağızları: Gazah, Garabağ, Gence, Ağstafa, Borçalı, Ayrım

Kuzey (Şimal) Ağızları: Nuha, Zakatala, Gah

Güney (Cänub) Ağızları: Nahçıvan, Ordubad, Tebriz, Erivan, Şahbuz, , Noraşen, Culfa

Kaynakça

- AHUNDOV, Agamusa (1973), **Azerbaycan Dilinin Tarihi Fonetikası**, Bakı.
- AKAR, Ali (2004), **Muğla Ağızları**, Muğla Üniversitesi Basımevi, Muğla.
- AKSAN, Doğan (2009), **Her Yönüyle Dil**, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.
- AKSOY, Ömer Asım (1945), **Gaziantep Ağzı – I**, İbrahim Horoz Basımevi, İstanbul.
- AMANSARIYEV, C.(1970), **Türkmen Dialektolojisi (Trk. D)**, Aşgabat.
- BİLAL, Zana (2015), **Erbil Türkmen Ağzı**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- BOZ, Erdoğan (2006,) **Afyonkarahisar Merkez Ağzı**, Gazi Kitabevi, Ankara.
- BULUÇ, Sadettin (2007), **Makaleler** (Haz. Zeynep Korkmaz), Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.
- BURAN, Ahmet (1997), **Keban, Baskil Ve Ağın Yöresi Ağızları**, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.
- BURAN, Ahmet- OĞRAŞ Şerife (2003), **Elazığ İli Ağızları**, Örnek Ofset Baskı, Elazığ.
- BURAN, Ahmet-İLHAN, Nadir (2008), **Elazığ Yöresi Söz Varlığı**, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.
- CAFEROĞLU, Ahmet (1955), *Anadolu Ağızlarındaki Metathese Gelişmesi*, TDAY-Belleten. s. 1-7.
- CAFEROĞLU, Ahmet (1994a), **Anadolu Dialektolojisi Üzerine Malzeme-I**, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.
- CAFEROĞLU, Ahmet (1994b), **Anadolu Dialektolojisi Üzerine Malzeme-II**, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.
- CAFEROĞLU, Ahmet (1995a), **Güney Doğu İllerimiz AğızlarındanToplamalar**, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.
- CAFEROĞLU, Ahmet (1995b), **Doğu İllerimiz AğızlarındanToplamalar**, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.
- COŞKUN, M. Volkan (2011), *Standart Türkçede Ses Olaylarının Sebep-Sonuç İlişkisi Çerçevesinde Yeniden Sınıflandırılması*, 38. ICANAS, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara, s. 347-367.
- CRYSTAL, David (1992), **An Encyclopedic Dictionary of Language and Languages**, Blackwell Publishers, Oxford.
- ÇAĞIRAN, Önder (1999), *Türkiye Türkçesi Ağızlarındaki Ünsüz Göçüşmelerinin Kuruluş Sistemi*, 3. UluslararasıTürk Dili Kurultayı 1996, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara. s. 239-264.
- DALLI, Hüseyin (1976), **Bulgaristan Türk Ağızları Üzerine Araştırmalar**, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.
- DEMİR, Necati-ŞEN, Ülker (2006), **Sivas İli ve Yöresi Ağızları**, Gazi Kitabevi, Ankara.
- DOĞAN, Talip (2011), *Urmiye Ağızları ile Doğu Grubu Ağızlarında Ortak Fonetik ve Morfolojik Özellikler Üzerine*, Karadeniz Araştırmaları, Yaz 2011, S. 30, s.107-122.

EKER, Süer (2006), *Özbekistan'da Oğuzca Bir Diyalekt Güney Harezmi-Oğuzcası*, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları, Güz 2006, S. 5, s. 113-128.

ERASLAN, Kemal (2013), **Eski Uygur Türkçesi Grameri**, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.

ERCİLASUN, A. Bican (1983), **Kars İli Ağızları Ses Bilgisi**, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.

EREN, Hasan (1953), 'Türk Dillerinde Metathese', **TDAY Belleten**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, s.161-180.

ERDEM, Melek (2009), **Modern Oğuz Türkçesi Söz Varlığı**, Grafiker Yay., Ankara.

ERDEM, M. Dursun-KİRİK, Esra (2011), **Kahramanmaraş ve Yöresi Ağızları**, Öncü Basımevi, Kahramanmaraş.

ERTEN, Münir (1994), **Diyarbakır Ağzı**, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.

GEMALMAZ, Efrasiyap (1982), **Standart Türkiye Türkçesi (STT)'nin Formalarının Enformatif Değerleri**, Erzurum, 14+187.

GEMALMAZ, Efrasiyap (1988), *Türk Dilindeki Ses Hadiselerinin Bu Dilin Sentaksıyla İlgisi*, VI. Milletlerarası Türkoloji 19-25 EYLÜL 1988, s. 1-7.

GEMALMAZ, Efrasiyap (1995), **Erzurum İli Ağızları**, Türk Dil Kurumu Yay., C. 1, Ankara.

GÖKDAĞ, Bilgehan Atsız (2006), **Salmas Ağzı. Güney Azerbaycan Türkçesi Üzerine Bir İnceleme**, KaraM Yayınları, Çorum.

GURBANOV, A. M. (1985), **Müasir Azerbaycan Edebi Dili**, Maarif Neşriyatı, Bakı.

GÜLENSOY, Tuncer (1986), **Doğu Anadolu Osmanlıcası**, Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü, Ankara.

GÜLENSOY, Tuncer (1988), **Kütahya ve Yöresi Ağızları**, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.

GÜLENSOY, Tuncer-E. K. AMANOĞLU-P. KÜÇÜKER, (2009), **Nahçıvan Ağzı**, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.

GÜLSEREN, Cemil (2000) **Malatya İli Ağızları**, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.

GÜNAY, Turgut (2003) **Rize İli Ağızları**, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.

GÜNŞEN, Ahmet (2006), *göster- ve görset-/ görset- Fiillerinin Yapısı Üzerine*, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S. 20, Y. 2006/1, s. 35-49.

HACIEMİNOĞLU, Necmettin (2008), **Karahanlı Türkçesi Grameri**, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.

HEYET, Cevat (2008), **Türk Dilinin ve Lehçelerinin Tarihî Seyri**, (Çev. Mürsel Öztürk), Türk Dil Kurumu Yay., Ankara

HÜSEYİNZADE, M. (1963), **Müasir Azerbaycan Dili (Fonetika-Morfologiya)**, Bakı.

KARAAĞAÇ, Günay (2002), **Dil, Tarih ve İnsan**, Akçağ Yay.,Ankara.

KARAAĞAÇ, Günay (1991), *Eski Metatez Örnekleri*, Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi VI, İzmir.

KARAMAN, Erdal (2011), **Ermenistan Türklerinin Ağızları**, Kesit Yay., İstanbul.

KARAMAN, Erdal (2011), **Karabağ Ağızları**, Kesit Yay., İstanbul.

KORKMAZ, Zeynep (1963), **Nevşehir ve Yöresi Ağızları**, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.

KORKMAZ, Zeynep (1994a), **Güneybatı Anadolu Ağızları**, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.

KORKMAZ, Zeynep (1994b), **Bartın ve Yöresi Ağızları**, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.

KÖKTEKİN, Kazım (2007), *Doğu Beyazıt Ağzının Ses Özellikleri*, Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, S. 33, Erzurum.

LİGETİ, L. (1997), *Afganistan Avşarlarının Dili Üzerine*, VIII. Türk Dil Kurultayında Okunan Bilimsel Bildiriler, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, s. 57-64.

NAKİBLER, Galip (1965), **Adıyaman Ağzı**.

PEI, Mario (1966), **Glossary of Linguistic Terminology**, Columbia University Press, New York.

ÖZÇELİK, Sadettin (1997), **Urfa Merkez Ağzı**, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.

ÖZÇELİK, Sadettin-BOZ, Erdoğan (2001), **Diyarbakır İli Çüngüş ve Çermik Yöresi Ağzı**, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.

ÖZKAN, Mustafa (2000), **Türk Dilinin Gelişme Alanları ve Eski Anadolu Türkçesi**, Filiz Kitabevi, İstanbul.

SARACOĞLU, Erdoğan (2009), **Kıbrıs Ağzı**, Ateş Matbaası, Lefkoşa.

SAGIR, Mukim (1995), **Erzincan ve Yöresi Ağızları**, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.

ŞİRALİYEV, M. (1949), **Bakı Dialekti**, Bakı.

ŞİRALİYEV, M. (1955), **Azerbaycan Dilinin Muğan Grubu Şiveleri**, Bakı.

ŞİRALİYEV, M. (1962), **Azerbaycan Dialektolojyasının Esasları (Az. DE)**, Bakı.

TEKİN, Talat (2000), **Orhon Türkçesi Grameri**, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.

TİMURTAŞ, Faruk Kadri (2005), **Eski Türkiye Türkçesi**, Akçağ Yay., Ankara.

TOPARLI, Recep (1989), **Kıpçak Türkçesi**, Erzurum.

TURAN, Zikri (2006), **Artvin İli Yusufeli İlçesi Uşhum Köyü Ağzı**, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.

ULUTAŞ, İsmail (2007), *Metatez Olayı Türkçenin Hece Sistemiyle İlgili midir?*, Bilig, Güz 2007, S. 43, s. 117-132.

ZİYAYEVA, Zemine (2001), **Azerbaycan Türkçesi Ses Bilgisi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Mâni

(Kars Mânileri Derleme – İnceleme – Tasnif)

Doç. Dr. Kürşat ÖNCÜL / Dr. Yılmaz YEŞİL

Yrd. Doç. Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL *

Anadolu'nun serhat Şehri ve Türklerin Anadolu'ya girişlerinde konak olarak kullandığı Ani'yi bağrında bulunduran Kars, Türk tarihinde ve kültüründe önemli bir yer tutmaktadır. Kars'ın coğrafi konumu; kuzey, doğu, güney ve batısında bulunan Türk coğrafyalarının geçiş güzergâhında bulunması kültürel birikim bakımından da oldukça zengin olmasını sağlamıştır. Pek çok âşığın yaşadığı, önemli âşık kollarının vücut bulduğu Doğu Anadolu Bölgesi sözlü kültürün de halen oldukça canlı olduğu yerlerdendir. Bölgede yaşayan Türk boylarının dimağından ve yüreğinden dökülen ifadeler maniler de de kendisine yer bulmuştur.

Türk milletinin duygu ve düşüncelerini ifade etmekte kullandığı şiirsel yollardan en önemlisi ve en sık kullanan türü “mâni” olarak ifade edilebilir. Söyleyişteki kolaylığı, kafiyedeki rahatlığı gibi etkenler nedeniyle Türkler arasında sözlü ve yazılı kültür ürünlerinin hemen her türünde sınırsız sayıda örneğinin bulunduğu mâni, gördüğü işlev yönüyle duygu ve düşünceleri ifade mekânıdır. Kars manileri de bölge insanının bu yönünün ortaya koymaktadır.

Doç. Dr. Kürşat ÖNCÜL ve Dr. Yılmaz YEŞİL tarafından hazırlanan bu çalışma Kars manilerini derlenip, incelenerek tasnif edilmesini hedefleyerek ortaya çıkmıştır. Kalemkitap Yayınevi tarafından 2015 yılında yayınlanan çalışma Kafkas Üniversitesi tarafından da desteklenmiştir. Karsın bütün ilçelerinde ve pek çok köyünde yapılan derlemelerin tasnif edilmesi ile ortaya çıkan bu çalışmada iki bine yakın mâni bulunmaktadır.

Kitabın giriş bölümünde mani hakkında bilgiler verildikten sonra öncelikle konularına göre maniler tasnif edilmiştir. Seda, özlem, sevgilerin özelliği, üzüntü, anne, asker, hiciv, dilek, mektup ve yakınma konulu maniler olmak üzere tasnif edilmiştir. Muhteva bakımından yapılan incelemenin üzerine manilerin şekil bakımından incelemesine gelişmiştir.

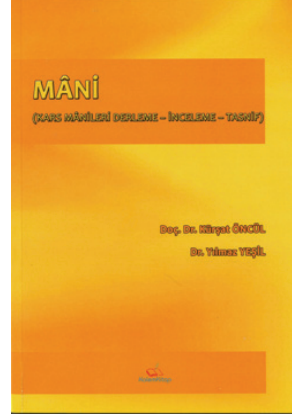
Öncelikle maniler kafiye şemalarına göre incelenmiştir. Ardından kafiye düzenine göre yarım, tam, tunç, cinas ve ses benzeşmesine dayalı maniler olarak tasnif edilmiştir.

En sonda kâfiye düzenine göre maniler düz mani, doldurmalı mani ve yedekli mani olarak tasnif edilmiştir.

Kitabın sonuç bölümünde manilerin durumu ve günümüzde düğünler ve cemiyet alanlarına göre ihtiyaç duyulduğu yerlerden bahsedilmiştir. Kitabın sonunda kaynakça, dizin, kaynak kişiler listesi verildikten sonra, derleme yapılırken karşılaşılan kişiler ve manilerin kullanıldığı yerlerden fotoğraflara yer verilmiştir.

Kaynak: ÖNCÜL, Kürşat, Yılmaz YEŞİL 2015, Mâni, (Kars Mânileri Derleme – İnceleme – Tasnif), Ankara, 2015

* Akdeniz Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, uyesildal@gmail.com



Kars'ın Somut Olmayan Kültürel Mirasından Örnekler

Doç. Dr. Kürşat ÖNCÜL / Dr. Yılmaz YEŞİL

Dr. Sinan DEMİRTÜRK *

Türkiye'nin kuzeydoğu kesiminde yer alan Kars, Türkiye'nin en yüksek il merkezlerinden biridir. Köyleri ile birlikte nüfusu 100 bini aşan şehrin, merkez ilçeye bağlı, yirmi üç mahallesi ve yetmiş köyü bulunmaktadır. Kars, Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından; 2023 yılı için Türkiye Turizm Stratejisi 2023 ve Turizm Stratejisi Eylem Planı kapsamına alınan 15 il merkezinden birisidir. Bu proje ile hedeflenen, il merkezlerini "Kültür Turizmi Geliştirilecek Marka Kentler" ilan edip gelişmelerini sağlamaktır. Kars, geçmişte Bagratlı Krallığı'na ve Cenub-u Garbi Kafkas Hükümeti'ne (Güneybatı Kafkasya Cumhuriyeti) başkentlik yapmış bir sınıır şehridir. Bu özelliği ile Türkiye'de herhangi bir ülkeye başkentlik yapmış ender şehirlerden birisidir. Türkiye'nin Kafkasya'ya açılan kapısı konumunda bulunan Kars'ın bu konumu onun pek çok farklı Türk boyuna ait kültür unsurlarını harmanlamasına ve barındırmasına imkân tanımıştır. Giyim kuşam, yeme içme kültürü ve sözlü kültür bakımından oldukça zengin olan Kars'ın tükenmeye yüz tutan meslekleri de barındırması bakımından oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı (UNESCO) 17 Ekim 2003 tarihinde Paris'te düzenlenen 32. Genel Konferansında, Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesini kabul etmiştir. Türkiye 19 Ocak 2006 tarihli ve 5448 sayılı Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesinin Uygun Bulunduğuna Dair Kanunla bu sürece dâhil olmuş ve 27 Mart 2006 tarihinde resmen taraf olmuştur. Somut Olmayan Kültürel Miras UNESCO tarafından; toplulukların, grupların ve kimi durumlarda bireylerin, kültürel miraslarının bir parçası olarak tanımladıkları uygulamalar, temsiller, anlatımlar, bilgiler, beceriler ve bunlara ilişkin araçlar, gereçler ve kültürel mekânlar biçiminde tanımlanmaktadır. Kuşaktan kuşağa aktarılan bu miras, toplulukların ve grupların çevreleriyle, doğayla ve tarihleriyle etkileşimlerine bağlı olarak, sürekli biçimde yeniden yaratılır ve bu onlara kimlik ve devamlılık duygusu verir; böylece kültürel çeşitliliğe ve insan yaratıcılığına duyulan saygıya katkıda bulunur. Ayrıca Türk milletinin geçmişine dair köklerini ortaya çıkararak gelecek nesillere aktarması bakımından da oldukça önem verilmesi gereken bir husus olarak karşımıza çıkar.

Bu çalışma, Kars ilinin somut olmayan kültürel ürünlerinin derlenip, tasnif edilerek incelenmesi neticesinde meydana gelmiştir. Elde edilen veriler beş bölümde toplanarak, kitabın girişinde Kars hakkında ve SOKÜM ile ilgili kısaca bilgi verildikten sonra aşağıdaki gibi tasnif edilmiştir.

Birinci bölümde yörenin köy seyirlik oyunlarına yer verilmiştir. Oyunların kökeni, içeriği ve biçimi hakkında bilgiler verilmiştir. İkinci bölümde ise oyunların metinleri ve varyantlarına yer verilmiştir. Üçüncü bölümde Kars ilinin geleneksel mesleklerine yer verilmiştir. Dördüncü bölümde şehre özgü mutfak kültürü ve yemekleri anlatılmıştır. Beşinci bölümde dualar-beddualar ile ninnilere yer verilmiştir. Kitabın sonuna kaynak kişilerin de yer aldığı geniş bir kaynakça eklenerek Kars ilinin somut olmayan kültürel mirasına özgü fotoğraflara yer verilmiştir.

Kaynak: ÖNCÜL, Kürşat, Yılmaz YEŞİL (2015), Kars'ın Somut Olmayan Kültürel Mirasından Örnekler, Kalemkitap Yay., Ankara.

* Gazi Üniversitesi, GORAM, sinandemirturk@gmail.com

