



ISSN: 2149 - 5645

International Journal of Humanities and Education

Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi

Yıl : 2019 Cilt: 5 Sayı: 12



Dr. Halil TURGUT

Editörler / Editors

Dr. Saadettin YILDIZ

Dr. Gökçe Yükselen PELER – Dr. Halil TURGUT

Teknik İşler / Technical Services

Gürcan LOKMAN

Yazı İşleri / Secretarial Work

Saffet YILMAZ

Yayın Kurulu / Editorial Board

Dr. Bülent ŞEN / Kırklareli Üniversitesi

Dr. Hakan AKÇAY / Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Hristo SALDZHIEV / Trakia Üniversitesi

Dr. Maral TAGANOVA / Mahtumkulu Dil, Edebiyat ve Millî Elyazmaları Enstitüsü

Dr. Olga PİLLİ / Girne Amerikan Üniversitesi

Dr. Oxana MANOLOVA YALÇIN / Girne Amerikan Üniversitesi

Dr. Pi-Chu KUO / National Pingtung Üniversitesi

Dr. Qiyas ŞÜKÜROV / Yozgat Bozok Üniversitesi

Dr. Robert E. YAGER / Iowa Üniversitesi

Dr. Rysbek ALİMOV / İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi

Dr. Zeki AKÇAM / Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi

Dr. Zeynep ELBASAN / İndiana Üniversitesi

İdare Merkezi / Adress

Yenidoğan Mahallesi, Alperen Caddesi, Köşker Konağı, Bina No: 11, Kat 13, Daire 40, Talas /

Kayseri, Tel: +90 507 041 54 09

ijhe.org / editor.ijhe@gmail.com

Yayın Türü / Type of the Periodical

Altı aylık, uluslararası hakemli dergi / Biannually, international refereed journal

İçindekiler / Context***Araştırma Makaleleri / Research Articles***

897 – 919 *Peçenek-Oğuz Kökenli Çıtak Türklerinin Dili Üzerine*

Hanife GEZER

920 – 941 *Influence Of Socio-Cultural Factors On Girls' Educational And Career Aspirations In Public Secondary Schools In Samburu County, Kenya*

Joseph Gachigua MUNGAI

942 – 959 *Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Fen Sınıflarında Çoklu Bilme Biçimlerine Yer Verilmesine Yönelik Görüşleri*

Halil TURGUT & Zeynep ERGÜN

960 – 975 *Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Hafızalarında Yer Alan Bellek Destekleyiciler ve Bunlara Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*

Kadriye KAYACAN & Münevver ÖZLÜLECI & Ayşegül ARSLAN

976 – 991 *Community of Practice: Supporting EFL Pre-Service Teachers in Conflict*

Resolution Paula Andrea Roa GOMEZ & Andres Danelfi Vasquez RODRIGUEZ & Astrid Ramirez VALENCIA

992 – 1018 *Principals-Stakeholders Collaboration In School Guidance And Counselling: Effectiveness And Constraints In Control Of Drug Abuse Among Students In Kenya*

Joseph Gachigua MUNGAI

1019 – 1036 *Lise Öğrencilerinin Botanik Bahçeleri İle İlgili Tutumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi*

Esra ÖZAY KÖSE & Şeyda GÜL

1037 – 1063 *Ozanların Âşıktan Babaya Dönüşüm Serüveni: Âşık Tarzı Şiir Geleneğinin Teşekkülünde Bektaşiliğin Rolü*

Erhan ÇAPRAZ

1064 – 1081 *Kırgızistan Devlet Tarih Müzesi Bahçesinde Yer Alan Balballar*

Eyüp POLAT

1082 – 1109 *Âşık Seyrânî'nin 'Kuşlar Destanı' Üzerine Ayrıntılı Bir İnceleme*

Betül GÖRKEM

1110 – 1133 *Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi 186 Sayılı Kararından Johnson Mektubuna Türkiye'nin Kıbrıs Politikaları*

Ergenekon SAVRUN

1134 – 1153 *İşletmelerin Müşteri Temsilcisinden Nitelik Talepleri; Türk Hazır Giyim Sektörü Uygulaması*

Ahmet ÖZBEK

1154 – 1181 *Diyarbakır ve Çevresinin Hilafetin Kaldırılmasına Karşı Verdiği Tepkiler Üzerine Bir İnceleme*

Edip BUKARLI

1182 – 1200 *Bilimsel Tekrarlanabilirlik İlkesi Kapsamında Pozitivist Metodolojinin Evrensel Yasalara Ulaşma İdeali*

Uğur Berk KALELİOĞLU

1201 – 1215 *İktidardan Halka Dilin İşlevi*

Yusuf GÖKKAPLAN

1216 – 1244 *Selvi Boylum Al Yazmalım Göstergibilimsel Yöntem Bilimiyle Analizi*

Canan Alev MEVLANA & Zihniye OKRAY

Kitap İncelemesi / Book Review

1245 –1247 *Bukarlı, Edip (2019). 19 .Yüzyıl Osmanlı Devlet Adamı Bâbânzâde Mustafa Zihni Paşa'nın Hayatı ve İlmî Kişiliği, İstanbul: Libra Kitap. 274 s., ISBN: 9786057884091.*

Batuhan İsmail KIRAN

Bilim Kurulu / Scientific Board

Dr. Ahmet ALBAYRAK / Erciyes Üniversitesi / Türkiye

Dr. Betül AYDOĞDU GÖRKEM / Erciyes Üniversitesi / Türkiye

Dr. Elçin İBRAHİMOV / Azerbaycan Milli İlimler Akademisi / Azerbaycan

Dr. Emrah BOZOK / Millî Savunma Üniversitesi, Kara Harp Okulu / Türkiye

Dr. Fatih BALCI / Kayseri Üniversitesi / Türkiye

Dr. Güven ARIKLI / Kıbrıs İlim Üniversitesi / Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

Dr. Hülya ERAYDIN ARGUNŞAH / Erciyes Üniversitesi / Türkiye

Dr. Kutluk Kağan SÜMER / İstanbul Üniversitesi / Türkiye

Dr. Mehmet TOPAL / Anadolu Üniversitesi / Türkiye

Dr. Muharrem DAYANÇ / İstanbul Medeniyet Üniversitesi / Türkiye

Dr. Murat TURAL / Yozgat Bozok Üniversitesi / Türkiye

Dr. Mustafa ARGUNŞAH / Erciyes Üniversitesi / Türkiye

Dr. Nevzat ÖZKAN / Erciyes Üniversitesi / Türkiye

Dr. Oğuz KARAKARTAL / Lefke Avrupa Üniversitesi / Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

Dr. Selahittin TOLKUN / Anadolu Üniversitesi / Türkiye

Dr. Stoyan DİNKOV / Sofya Üniversitesi / Bulgaristan

Dr. Sultan Murat TOPÇU / Erciyes Üniversitesi / Türkiye

Dr. Zihniye OKRAY / Lefke Avrupa Üniversitesi / Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

BU SAYIDAKİ HAKEMLER / REVIEWERS IN THIS ISSUE

Prof. Dr. Behiye Akçay

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Prof. Dr. Oğuz Serin

Lefke Avrupa Üniversitesi

Doç. Dr. Ataman Karaçöp

Kafkas Üniversitesi

Doç. Dr. Cem Gerçek

Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Gökçe Yükselen Peler

Erciyes Üniversitesi

Doç. Dr. Güner Koç Aytekin

Ufuk Üniversitesi

Doç. Dr. Güven Arıklı

Kıbrıs İlim Üniversitesi

Doç. Dr. Hakan Akçay

Yıldız Teknik Üniversitesi

<i>Doç. Dr. Halil Turgut</i>	<i>Sinop Üniversitesi</i>
<i>Doç. Dr. Mehmet Surur Çelepi</i>	<i>Pamukkale Üniversitesi</i>
<i>Doç. Dr. Mustafa Kesen</i>	<i>Adnan Menderes Üniversitesi</i>
<i>Doç. Dr. Olga Pilli</i>	<i>Girne Amerikan Üniversitesi</i>
<i>Doç. Dr. Osman Erciyas</i>	<i>Lefke Avrupa Üniversitesi</i>
<i>Doç. Dr. Özgür Kasım Aydemir</i>	<i>Pamukkale Üniversitesi</i>
<i>Doç. Dr. Recep Tek</i>	<i>Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi</i>
<i>Doç. Dr. Sultan Murat Topçu</i>	<i>Erciyes Üniversitesi</i>
<i>Doç. Dr. Zihniye Okray</i>	<i>Lefke Avrupa Üniversitesi</i>
<i>Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Önal</i>	<i>Süleyman Demirel Üniversitesi</i>
<i>Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan Nakiboğlu</i>	<i>Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi</i>
<i>Dr. Öğr. Üyesi Bingül Subaşı</i>	<i>Yakın Doğu Üniversitesi</i>
<i>Dr. Öğr. Üyesi Can Eyüp Çekiç</i>	<i>Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi</i>
<i>Dr. Öğr. Üyesi Emrah Bozok</i>	<i>Millî Savunma Üniversitesi</i>
<i>Dr. Öğr. Üyesi Ergün Acar</i>	<i>Sinop Üniversitesi</i>
<i>Dr. Öğr. Üyesi Erhan Çapraz</i>	<i>Erciyes Üniversitesi</i>
<i>Dr. Öğr. Üyesi Fatma Albayrak</i>	<i>İstanbul Medeniyet Üniversitesi</i>
<i>Dr. Öğr. Üyesi Hakan Pabuçcu</i>	<i>Bayburt Üniversitesi</i>
<i>Dr. Öğr. Üyesi Haşim Erdoğan</i>	<i>Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi</i>
<i>Dr. Öğr. Üyesi Kağan Büyükkarcı</i>	<i>Süleyman Demirel Üniversitesi</i>
<i>Dr. Öğr. Üyesi Oğuz Kalelioğlu</i>	<i>Ufuk Üniversitesi</i>
<i>Dr. Öğr. Üyesi Remzi Aydın</i>	<i>Erciyes Üniversitesi</i>
<i>Dr. Öğr. Üyesi Tufan İnaltekin</i>	<i>Kafkas Üniversitesi</i>
<i>Yrd. Doç. Dr. Cemaliye Direktör</i>	<i>Lefke Avrupa Üniversitesi</i>
<i>Yrd. Doç. Dr. Deniz Ergün</i>	<i>Lefke Avrupa Üniversitesi</i>
<i>Yrd. Doç. Dr. Feride Sülen Şahin Kıralp</i>	<i>Lefke Avrupa Üniversitesi</i>
<i>Yrd. Doç. Dr. Hasan Altun</i>	<i>Lefke Avrupa Üniversitesi</i>
<i>Yrd. Doç. Dr. Meryem Karaaziz</i>	<i>Yakın Doğu Üniversitesi</i>

Yrd. Doç. Dr. Özgür Batur

Girne Amerikan üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Sezer Kanbul

Yakın Doğu Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Suzan Söznmez

Girne Amerikan Üniversitesi

Dr. Serkan Köse

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Editör Notu / Editorial Note

Teknoloji kullanma zannı (!) bizi öz kültürümüzden için için uzaklaştırıyor. Her şeyi yaklaştırdığını düşündüğümüz teknoloji, bizi kendimize yaklaşma imkânından alıkoyuyor. Dışarıda öyle bir gürültü var ki gönlümüzün sesini duyamıyoruz. Bu sebeple de kendimizi ifade konusunda her geçen gün biraz daha çaresiz kalıyoruz. Kuşaklar arası anlaşmazlık son haddine vardı. Eskiden dede-torun anlaşamıyor diye hayıflanılırdı. Günümüzde iki kardeş aynı odada, ayrı dünyalarda yaşıyor. Bu durum, insanı “eğitilemez” bir varlık hâline getiriyor. Tamamen ekrana kapanmış (içine kapanmak değil) bu çetin cevizi etrafıyla barıştırmak neredeyse imkânsız hâle gelmiş durumda. Her fırsatta söylediğimiz gibi, eğitim sistemimiz bu yeni insan tipine göre kendini yenilemek zorundadır.

Acaba çözüm, insanın kültürel bir varlık olduğunu hatırlayıp ona göre tedbir almakta yatıyor olabilir mi? Ona bilginin yanında kültürün de verilmesi mi gerekiyor? Bilgi evrensel, kültür millî olduğuna göre, eğitim sistemimizi bu iki temel üzerine oturmamız şarttır. Peki, bugünkü sistem kültürü ne kadar önemsiyor? En az kırk yıldır “yapısal reform” yaptığımıza göre işimiz o kadar da kolay görünmüyor.

Kültür, milletin tarih boyunca geliştirdiği yaşama üslûbudur ve içinde yaşanarak kuşaktan kuşağa aktarılır. Aktarma vasıtaları ise çok çeşitlidir: Atasözleri, masallar, tekerlemeler, ninniler, şarkılar, türküler bu vasıtaların önemli bir kolunu teşkil eder. Mesela, türkülerimizi eğitim sistemimizin önemli bir parçası olarak kullansak, biz kimiz sorusunun cevabına ulaşma şansımız yükselebilir mi? Hem söz hem de nağme olan türkü, Türk’e has bir hayatı doğru algılamamız için önemli bir kaynaktır. Tanpınar, türkülerin çok büyük bir sanat kudreti taşımadığını belirttikten sonra der ki: “...kendilerini yaratan insanların malıdırlar, bize toprağı, iklimi, hayatı, insanı, onun talihini ve acılarını verirler. Bir kere zihnimize takıldıktan sonra onların mucizeli bir nebat büyüyüşü ile bir an gelip dört yanımızı almamaları kabil değildir.” (Erzurum, Beş Şehir, 1969, s.53).

Buradaki “kendilerini yaratan insanların malıdırlar” sözünü, “bir yaşama tarzının ifadesidirler” diye anlamak gerekir. Böyle olduğuna göre, eğitim sistemimiz bu “yaşama tarzı”nı doğru ve yerinde değerlendirmelidir. Mecliste ârif ol kelâmı dinle / El iki söylesen de bir söyle / Elinden geldikçe sen iylik eyle / Hatıra dokunup yıkıcı olma türküsünü ezgisiyle birlikte dinleyen bir gencin kaç öğütü çevrildiğine dikkat edelim. Yiğitler silkinip ata binende / Derelerde bozkurtlara ün olur türküsününün başka bir millete olamayacağı gün gibi ortadadır.

Demek ki türküler bizim kimlik belgemizdir. Bugünkü teknoloji imkânları, Veysel'in, Mahzuni'nin, Celal Güzelses'in, Malatyalı Fahri'nin, Muharrem Ertaş'ın, Kazancı Bedih'in sesine ve duygu dünyasına ulaşmayı çok kolaylaştırmıştır. Sistem, gençleri oraya doğru yönlendirecek bir şuura açık olmalıdır.

Ayrıca, devlet radyo televizyonları olsun, özel sektör radyo televizyonları olsun hepsine belli oranda uygulanan kültür programı yayımlama oranı yükseltilmeli, denetlenmelidir. Yemek programlarına zaman ayırabilen yayın kuruluşları türkülerimize de aynı iştahla yer ayırabilmelidir. Eğitim nasıl zorunlu ise, onun bir çeşit uygulaması olacağına göre bu programların da zorunlu tutulmasında hiçbir sakınca yoktur.

Şunu tekrar tekrar vurgulamalıyız: Kültürel geçmişimizi, yani yaşama üslubumuzu bir yana bırakarak yaptığımız her türlü medeniyet hamlemiz sonuçsuz kalmaya mahkûmdur.

Bu sayımızda da dergimizi tek yönlülükten kurtaran bir çeşitlilik var: Uğur Berk Kalelioğlu'nun "Bilimsel Tekrarlanabilirlik İlkesi Kapsamında Pozitivist Metodolojinin Evrensel Yasalara Ulaşma İdeali"; Erhan Çapraz'ın "Ozanların Âşıktan Babaya Dönüşüm Serüveni: Âşık Tarzı Şiir Geleneğinin Teşekkülünde Bektaşîliğin Rolü"; Betül Görkem'in "Âşık Seyrânî'nin Kuşlar Destanı Üzerine Ayrıntılı Bir İnceleme"; Yusuf Gökkaplan'ın "İktidardan Halka Dilin İşlevi"; Eyüp Polat'ın "Kırgızistan Devlet Tarih Müzesi Bahçesinde Yer Alan Balballar"; Kadriye Kayacan ve Münevver Özlüleci ve Ayşegül Arslan'ın "Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Hafızalarında Yer Alan Bellek Destekleyiciler ve Bunlara Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi"; Halil Turgut ve Zeynep Ergün'ün "Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Fen Sınıflarında Çoklu Bilme Biçimlerine Yer Verilmesine Yönelik Görüşleri"; Esra Özay Köse ve Şeyda Gül'ün "Lise Öğrencilerinin Botanik Bahçeleri İle İlgili Tutumları"; Hanife Gezer'in "Peçenek-Oğuz Kökenli Çıtak Türklerinin Dili Üzerine"; Edip Bukarlı'nın "Diyarbakır ve Çevresinin Hilafetin Kaldırılmasına Karşı Verdiği Tepkiler Üzerine Bir İnceleme"; Batuhan İsmail Kıran'ın "Bukarlı, Edip (2019). 19 .Yüzyıl Osmanlı Devlet Adamı Bâbânzâde Mustafa Zihni Paşa'nın Hayatı ve İlmî Kişiliği, İstanbul: Libra Kitap."; Joseph Gachigua Mungai'nin "Principals-Stakeholders Collaboration In School Guidance and Counselling: Effectiveness and Constraints In Control Of Drug Abuse Among Students In Kenya"; Joseph Gachigua Mungai'nin "Influence Of Socio-Cultural Factors On Girls' Educational and Career Aspirations In Public Secondary Schools In Samburu County, Kenya"; Paula Andrea Roa Gomez ve Andres Danelfi Vasquez Rodriguez ve Astrid Ramirez Valencia'nın "Community of

Practice: Supporting EFL Pre-Service Teachers in Conflict Resolution”; Canan Alev Mevlana ve Zihniye Okray’ın “*Selvi Boylum Al Yazmalım Filminin Göstergebilimsel Yöntem Bilimiyle Analizi*”; Ahmet Özbek’in “*Türk Hazır Giyim Sektöründe Müşteri Temsilcisi*”; Ergenekon Savrun’un “*Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi 186 Sayılı Kararından Johnson Mektubuna Türkiye’nin Kıbrıs Politikaları*” başlıklı yazıları bu çeşitliliğin açık ifadesidir.

Ekim 2019 sayımızın gün yüzüne çıkmasında emeği geçen yazarlarımıza, hakemlerimize, özveriyle çalışan ekibimize ve değerli okuyucularımıza teşekkür ediyoruz.

Yeni sayılarda buluşmak dileğiyle.

Prof. Dr. Saadettin Yıldız

Makale Gönderilme Tarihi / Article Submission Date: 12-09-2019

Makale Kabul Tarihi / Article Acceptance Date: 05-10-2019

Araştırma Makalesi / Research Article



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 12, P. 897 – 919.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 12, S. 897 – 919.

Peçenek-Oğuz Kökenli Çıtak Türklerinin Dili Üzerine¹

Hanife GEZER²

Özet

Evliya Çelebinin, Seyahatname'sinde "Bulgar-Tatar-Eflâk-Boğdan gibi çeşitli halkların karışımı" olarak tarif ettiği Çıtak Türklerinin bazıları 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı ve Balkan Savaşlarından sonra, bazıları ise 1914-1915 yıllarında Türkiye'ye göç etmiştir. Günümüzde Ankara, Tekirdağ, Çanakkale gibi Anadolu'nun birçok ilinde varlığını sürdürmekte olan Çıtak Türkleri, yerli halk tarafından hâlâ Pomaklar ile karıştırılmaktadır. Çıtak Türklerinin halk inanışları, tarihi geçmişleri ve kökenleri ile ilgili bazı çalışmalar yapılmasına rağmen dilleri ile ilgili çalışma yapılmamış olması bizi bu çalışmaya sevk etmiştir. Bu çalışmayla Çıtak Türkleri ağzının belli başlı özelliklerini tespit ederek Türkiye Türkçesi ağızlarına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bununla birlikte halk edebiyatı derleme çalışmalarına da faydası olacağı düşünülen malzemeler tespit edilmiştir. Çalışmada yazılı kaynak taraması ve mülâkat yöntemleri kullanılmıştır. Önce yazılı kaynak taraması yapılarak Çıtak Türklerinin tarihî geçmişine, *Çıtak* kelimesinin etimolojisine dair görüşlere ve *Çıtak* kelimesiyle ilişkili olarak *Gacal* ve *Pomak* kavramlarına değinilmiştir. Sonra Çanakkale'deki Çıtak köylerinden olan Çan'ın Asmalı ve Karadağ Köyü'nden, Biga'nın Dikmen ve Sarısifat Köyü'nden yapılan derlemelerde elde edilen metinler fonetik ve morfolojik açıdan incelenmiştir. Sonuç olarak Çıtak Türklerinin belli başlı ağız özellikleri tespit edilmiş ve bugünkü durumu ortaya koyulmuştur. Tespit edilen ağız özellikleri ile uzun yıllar Çıtaklarla ilişkide bulunmuş olan Pomaklar ve Gacalların öne çıkan ağız özellikleri karşılaştırılmış; bu ağızlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya koyulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çıtak Türkleri, Çıtak ağzı, Pomak ağzı, Gacal ağzı, Evliya Çelebi Seyahatnamesi.

About The Language Of Çıtak Turks

Abstract

Çıtak Turks who Evliya Çelebi believed that they are mix of Bulgarian-Tatar-Wallachian-Moldovian folks. Some of Çıtak Turks have migrated to Turkey during 1877-1878 Ottoman-Russian War or Balkan War, some of them have migrated between years of 1914-1915. Today, they still live in many cities of Anatolian like Ankara, Tekirdağ, Çanakkale nevertheless native population can't distinguish Çıtak Turks from Pomak Turks. We found study about language of Çıtak Turks necessary because of there is no study about their language although there are many studies about their folk faiths, historical backgrounds and origin. In addition this we determined some materials about folk literature. In this work we used two methods of literature review and compilation vocal texts. Firstly, we touched on their historical backgrounds and etymological origin of "Çıtak" words and then as regards with "Pomak" and "Gacal" words. We studied on compilation texts that we compiled from villages Asmalı and Karadağ of Çan-Çanakkale and villages Dikmen and Sarısifat of Biga-Çanakkale in terms of semantic, morphological and phonetical. Consequently, we determined some dialect features their language and revealed its today condition. And then these features were compared with Pomak and Gacal dialects.

Key words: Çıtak Turks, Çıtak dialect, Pomak dialect, Gacal dialect, Evliya Çelebi's Travelogue.

¹ Bu makale 15-18 Ekim 2015 tarihlerinde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde düzenlenen VIII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sunulmuş özet olarak basılmış bildirinin gözden geçirilmiş biçimidir.

² Dr., Erciyes Üniversitesi, e-posta: hanifegezer@gmail.com

Giriş

Bizans kaynaklarına göre 1064 yılında Kumanlar tarafından sıkıştırılan 600.000 kişilik Oğuz kitlesi Tuna'yı geçip, Rum ve Bulgarlardan kurulu askerî birlikleri bozguna uğratmış ve Balkanların her tarafına akın etmiştir. Ancak birden bastıran soğuk kış ve salgın hastalıklar nedeniyle Oğuzların yarıya yakını yok olmuş, sağ kalanların büyük çoğunluğu Bizans tarafından Makedonya'ya bir kısmı ise Trakya'ya ve Dobruca'ya iskân ettirilmiştir (Kurat, 1972: 66).

1223 yılında Don Nehri boyunca Kuman-Rus ordusu ile Moğol ordusu arasında yapılan savaşta Kuman-Rus ordusu ağır bir yenilgiye uğramıştır. Kuman-Rus ordusundan geriye kalan Ruslar Kiev'e, Kumanlar ise Macaristan'a (Tuna boylarına) yerleşmişlerdir. Pilevne civarına yerleşerek Müslüman olanlar *Pomak* adını almışlardır. Dobruca'ya yerleşen ve Müslüman olanlar ise 11.yy başlarında Müslüman olmaya başlayan Peçeneklerle karışmışlar ve *Çıtak* adını almışlardır. Türkiye Trakyası ve Deliorman bölgesine yerleşen ve Müslümanlaşan Peçenek Türkleri ise *Gacal* adını almışlardır (Cebeci, 2009: 203).

Evliya Çelebi ise Seyahatname'nin III. kitabında Silistre'yi anlatırken Çıtakları, Tatarların yaptığı askerî harekâtlara katılan, Tatar seferinde at koşturan ayrı bir Dobruca kavmi; Tatar, Bulgar, Eflak ve Boğdan halklarıyla karışmış Süleyman Şah'ın askerlerinin nesli olduklarını aktarır:

... Çağatayî ve Rûm Nogayı gözlü, çıtak sözlü, beyâz Bulgar yüzü dilberânları olur. Ekser vasatü'l-kâme tûvânâ ve zeberdest ve ehl-i zevk âdemleri olur. A'yânı akmişe-i fâhire ve çuka-i gûnâ-gûn giyerler. Ve ekseriyyâ cümle halkı Eflâk ve Boğdan tüccârlarıdır. Vasatü'l-hâl olan fukarâları hâline göre elvân bezlere kaplı kürkleri giyip başlarına Tatar kalpağı giyerler. Askerî tâ'ifesi yine Tatar gibi eğerli atlara süvâr olup sadak taşırlar. Bunlar Tatar seferinde yortarlar. Tatar-şeh kavmidir. Ammâ bunlar başka Dobruca kavmidirler. Tatar ve Bulkar ve Boğdan ve Eflâk'dan mütevellid olmuş kavmi-î Çıtak'dır. İbtida Âl-i Osmân'da Orhân Gâzî evlâdı Süleymân Şâh askerlerinden tenâsül bulup kalmışlardır. Andan Yıldırım Bâyezîd Hânî'de Tatar ile şehir müzeyyen olup vâlideleri Tatar ve Bulgar ve Eflâk ve Boğdan olup bir güne Çıtak kavmi olmuşlardır. (Kahraman, Dağlı, Dankoff vd., I.Cilt, III. Kitap, 2011: 192-193).

Çıtak Adının Etimolojisi

Halkın arasındaki söylentiye göre Hristiyan unsurlardan ayırt edilebilmeleri için çitlerini kireçle boyayan Müslüman Türklere "Çiti-ak" anlamına gelen *Çıtak* adı verilmiştir. Bilim adamları arasındaki görüşler ise çeşitlidir. Bazısına göre *Çıtak* "yerli" anlamındadır ve Orta Asya'da da aynı anlamda kullanılmaktadır (Şan, 2013:170). Bazısına göre Oğuzlarla

Peçeneklerin karışımından meydana geldikleri için “melez” anlamındadır (Cebeci, 2009: 203).

Diğer bir görüşe göre ise Eski Türkçede *çit* kelimesi, “sınır, uç, kenar” gibi anlamlara gelmekte *ak* ise “yer, mevki, bölge, ülke” gibi anlamlara gelmektedir. Her iki kelimenin bir araya gelmesinden oluşan *Çıtak* kelimesi, “kenar memleket, kıyı-köşe yer” demek olmaktadır ki *Çıtak* böyle yerlerin halkı manasına gelmektedir.

Çok eski devirlerde, kalelerin savunma alanı dışında kalan yerlerde ilk savunma hattı olarak çitler örülür ve arkalarına toprak yığılarak siperler vücuda getirilmiş ve böylelikle düşman bir süre kaleden uzak tutulmuş. Bu ilk savunma hattı ile kale arasında kalan bölgede yaşayan halka bu adın verilmiş olması mümkün görünmektedir. Sonraları bu bölge genişletilerek *Dağlılar*la *Şehirliler* arasında kalan ve dağ eteklerine kadar uzayan saha halkına *Çıtak* denilmiştir (Balkanlı, 1986: 283-284).

Derleme Sözlüğü’nde sekiz farklı *çıtak* kelimesi bulunmaktadır. Bu kelimelerden **çıtak (II)**’deki anlam, tarif edilen Çıtak Türkleriyle ilgili görünmektedir. Nitekim derleme yaptığımızda görüştüğümüz kişiler de göç ettiklerinde dedelerinin Türkiye’de yerleşmek için ovaları değil de hayvancılık yapabilecekleri ormanlık, şehirden uzak dağlık yerleri tercih ettiklerini aktarmışlardır:

çıtak (II)

1. “Dağda yaşayan ve odun satarak geçinen (kimse)”: Çıtaklar ağaç satıyor.

-Kütahya, Çayırılı *Haymana, *Çubuk, *Polatlı –Ankara, *Ereğli, Akait *Akşehir –Konya, *Çorlu - Tekirdağ

2. “Köylü”.

-İstanbul, Konya, Edirne.

3. “Kaba adam”.

*İnegöl –Bursa, Göğenç, Zıvarık –Konya.

4. “Yabancı, göçmen”.

-Balıkesir, Bursa, Kastamonu.

5. “Erkek hizmetçi”.

-Konya, Edirne.

Çıtak kelimesinin etimolojisi ile ilgili çok çeşitli görüşler bulunmasına rağmen bize göre bu kelime Trakya’da yaşayan “Türk”den ayrı bir milletin adı olmaktan ziyade o coğrafyada

yaşayan bir Türk boyunu diğer Türk boylarından veya gayrimüslim halktan ayırmak için kullanılan bir kelime olmalıdır. Tıpkı Oğuzların kendi boylarından olmayan Türkler için böyle kelimeler kullanmış oldukları gibi.

Evliya Çelebi Seyahatnamesi'ne Göre 17. Yüzyılda Rumeli'de Yaşayan Çıtakların Dilleri Hakkında

Evliya Çelebi, eserinin III ve VIII. kitaplarında Rumeli'nden bazı şehirleri anlatırken buralarda yaşayan Çıtakların yiyecek-içecekleri, onlara özgü bazı lezzetler ve bu lezzetlere verdikleri Çıtaklara özgü kelimeler, yaşayış tarzları, dış görünüşleri, giyim, kuşamları hakkında bilgiler vermiştir. Ayrıca ağızlarıyla ilgili bilgi vermek için bu konuyla ilgili doğrudan başlık açmıştır:

Lehçe-i mahsûs-ı lisân-ı kavm-i Çıtak

alatla “tiz ol”, kavra “getir”, ocak getir “ateş getir”, hışır “kavun”, hışırka “karpuz”, çoğaç “güneş”, alaf “saman”, kalayık “câriye”, baytalı akıt “atı sula”, kopayın ne abayın “dibelik ne işleyin?”, defke “kız”, çalma “sarık”, meçikli “ta’ûn”, börk “kalpak”, öğ beni “bekle beni”, aydı ver “söyleyi ver”, ocak kar “ateş getir”, keremin ayıdıvereyim “iyiliğin söyleyeyim”, selâm ayıtdım “selâmün aleyküm”, çorbacı ne apar ayıd “ağan nişler söyle!”, tahırla “bekle”, çidiver “eyi ver”, şikast oldum “ya’nî hasta oldum”, yundum kulunı “kısrağım tayı”, örp “at taşağı”, baytal cavı “at siki”. (III, 120a)

III. kitapta Evliya Çelebi, Silistre'den bahsettiği bölümde bu bilgileri verdikten sonra Çıtakların Dobruca kavmi olduklarını söyler ve “Çıtakların diliyle ilgili ayrıntılı bilgiyi İnşallah Dobruca ilinde yazarım.” diyerek Silistre ile ilgili bilgiler vermeye devam eder (Kahraman, Dağlı, Dankoff vd., I.Cilt, III. Kitap, 2011: 193).

Yine III. kitapta Dobruca bölgesindeki Göğemli Köyü'nü anlatırken halkının fesat çıkarıcı Çıtaklar olduğunu ama misafirlerine hürmette kusur etmediklerini Hz. Muhammed'i çok sevdiklerini, hoş sohbet insanlar olduklarını söyler. Çelebinin aktardığına göre bu bölge Yıldırım Bâyezîd Hân tarafından Sırp-Bulgar-Eflâk ve Boğdanlılardan fethedilip, buralara Tatar ve Anadolu halkından askerler yerleştirilmiştir. Daha sonra bu askerler Sırp-Bulgar-Eflâk ve Boğdan halkı ile kaynaşmış ve yeni bir nesil ortaya çıkmıştır. Bu nesil bir çeşit dil oluşturmuştur. Bu dili kendi aralarında konuşmaktadırlar ve onlardan başka kimse anlamamaktadır (Kahraman, Dağlı, Dankoff vd., I.Cilt, III. Kitap, 2011: 201-202). Daha sonra kullandıkları bazı kelimeleri örnek olarak verir:

Lisân-ı Dobruca, ya'nî tâ'ife-i Çıtak

hışır “kavun”, hışırka “karpuz”, çoğaç “güneş”, kalayık “câriye”, kavra “getir”, baytal “at”, baytalı akıt “atı sula”, kopayın “dibelik”, napayın “ne işleyim”, defke “câriye kızı”, çalma “sarık”, meçikli “tâ'ûn”, börk “kalpak”, öğ beni “bekle beni”, aydı ver “söyleyi ver”, ocak “ateş”, göyün “ocak”, ocak kavra “ateş

getir”, keremin ayıdı vereyin “iyiliğin söyleyi vereyim”, selâm ayıtdım “selâmünaleyküm”, çorbacı ne apar ayıd “ağan ne işler söyle”, tahırla “te’hîr eyle”, şikast oldum “hasta oldum”, yundum kulunu “kırsağım tayı”, örp “at hayası”, baytal cavı “at zekeri”, cidi ver “iyi ver”, kademli morvan “Âdem ismi Âdem”, ay dogdu “Âdem ismi”. (III, 125a) (Kahraman, Dağlı, Dankoff vd., I. Cilt, III. Kitap, 2011: 202).

Evliya Çelebi, eserinin VIII. kitabında bugün Yunanistan topraklarında kalan Mekre ve Ferecik ilçelerini anlatırken buradaki Çıtlıkların beyaz kıyafet giydiklerini, iri yarı olduklarını ve Rumca konuşmadıklarını, Türkçeye yakın bir çeşit Çıtlık dili konuştuklarını söyler. Konuşmalarına bazı örnekler verir:

... Ve bu Mekre kazası ve Ferecik kazasının cümle keferre re’âyaları aslâ Urûmca kelimât etmeyüp Türkçeye yakın bir gûne Çıtlık lisânları var. Cümle beyâz abâ ve kebe geyerler müşekkel keferelerdir kim isti’ mâl eddikleri lehçe-i mahsûsaları bunlardır.

Der-beyân-ı lisân-ı Ahıryan-ı Çıtlık

Evvelâ bir işe acele etme dese, "hulalama" derler. Ve "gilimiz de bile misik" ya’nî cümlemiz bile idik. Ve "saryife edelim acalur" ya’nî müşâvere edelim nice olur. Ve "sulubayımız neçik buyuramış eylece edesik" ya’nî voyvadamız her ne emr ederse öyle idelim. Ve her kelimâtlarının aralarında "ankolayına" lafzın gâyet {ziyâde} isti’ mâl ederler. Ve dahi niçe kerre yüz bin gûne elfâz-ı mühmeleleri var ammâ bu kadarca tahfîr olundu. (VIII, 207b) (Kahraman, Dağlı ve Dankoff, II. Cilt, VII. Kitap, 2011: 36).

A. Derlemeler

Metin derlemeleri tarafımızdan Çanakkale’nin Çan ilçesinin Asmalı ve Karadağ ile Biga ilçesinin Dikmen ve Sarısıfat Köylerinde yapılmıştır. Mülakat yaptığımız kişilerin aktardığına göre bu köylerdeki Çıtlık Türklerinin bazıları 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı (93 Harbi) sırasında bazıları da Balkan Savaşları sırasında Pomaklarla birlikte göç edip bu bölgeye yerleşmişlerdir. Dedelerinin, burada yerleşecekleri yeri seçerken Bulgaristan’dan göç ettikleri yerlere benzeyen dağlık, ormanın olduğu hayvancılığın yapılabileceği yerleri tercih ettiklerini söylemişlerdir. Çıtlık ağzı metin derlemeleri görüşme (mülakat) yöntemiyle derlenmiştir. Görüşmeler kayıt cihazıyla kaydedilmiş daha sonra tarafımızdan yazıya aktarılmıştır.

I. Metinler

I. I. Çıtlık Ağzından Örnek Metinler

Kaynak Kişiler: A: Asiye YILMAZ/ B: Fadime KAYA/ C: Zeliha ÖZTÜRK

Yaş: A: 75- İlkokul Mezunu- Ev hanımı/ B: 69- İlkokul Mezunu- Ev hanımı / C: 80- Okula gitmemiş- Ev hanımı

Derleme Yapılan Yer: Asmalı Köyü

Derleme Tarihi: 25.04.2015

Metin Ç.I:

A- (1) kafam te büle sārfoş eyice

B- (2) niçin?

A- (3) niçin, tansiyon āpını da icdim, şey yaptım, öle ürēm bayılör gibi.

B- (4) vallā bak bi şey olursun.

A- (5) bi sıkıntı, tēr yaptı, nāpacasın.

B- (6) te bi nene gelör, du bakım

C- (7) hoş geldiniz, sefā geldiniz.

B- (8) dur bakām, u tā bilir, ben bilemōru.

Kaynak Kişiler: A: Derleyici/ B: Asiye YILMAZ
--

Yaş: B: 75- İlkokul Mezunu- Ev hanımı

Derleme Yapılan Yer: Asmalı Köyü

Derleme Tarihi: 25.04.2015

Metin Ç.II:

A- (1) sen okula gittin mi teyze?

B- (2) beş sene gittim ilkokula. **(3)** beşten çıktım. **(4)** diplomamız yok ama. **(5)** en evelā teze okul açıldı ābeyimi aldılā, sōna yerine ötekiyi aldılā arkadan bizi aldılā arkadan gızgardaşlāmı aldılā, dokuz tane sıra sıra hepimiz gittik. **(6)** zîtine gidēdik zîtinden gelince gene gidēdik okula. **(7)** pirince gidēdik pirinçten gelince gidēdik okula. **(8)** o zaman beşi mecbur pekleycesin nāpalım işte öle öle dünyadan geçtik

A- (9) sonra nasıl evlendin?

B- (10) bi sevdiğim çocuk varıdı ona vermedi ağbeyimlē. **(11)** şindi sā diyvereyin de sen de ācık burdan şey yap bilgi kap. **(12)** ona vēmedilē. **(13)** kimin goyunu kimin keçisi varısa ona gidēdik eskiden, çobana vēdilē. **(14)** ābeyim ille ona gidecesin dilenciye gitmeycesin dedi. **(15)** o dilenci şindi hacıya gitti ümreye gitti her yere gitti benim ürēm gidōru ben gidemedim... **(16)** ābeyim bu çok goyun bakōru seni buna verecen dedi nişanladı beni,

nişanlandık. (17) ben diyom gitmeycen öteki sevdiğim çocuk yokudu burda, gelivēdi... (18) rahmetli bubam dedi gızım dedi yokudu amānet atmak. (19) gızım dedi seni artık dedi başka bi ihtiyar varıdı seni artık o alır dedi başkası almaz dedi, sen amānetleri attın dedi. (20) analık deil mi kalk gızım dedi seni götüreyin dedi, uykudan beni uyandırdı. (21) amānetleri gaynatama verivēdi. (22) indirivēdilē tē ordan beni yarı yola gittim pişman oldum. (23) kaçacan şindi yine burdan başka yola kaçacan ama salālā mı beni unlā, kalaba gelmişlē beni almā. (24) ellerine geçtim. (25) beni gavrayıvādılā hadi eve. (26) gāldım artık o zaman. (27) bi dā ayrılmak yok şindi āyrılmak vā ama o zaman yokudu āyrılmak. (28) kör kör, topal topal neise. (29) ölūncī unda gideysin artık. (30) Āllah razı olsun dōmedi sōmedi ama çok çektik. (31) zenginlē hacıya gittilē ümreye gittilē biz bi yere gidemedik. (32) vallā gidemedik. (33) işte nāpalım. (34) elti gitti ümreye yalvardı beni. (35) bu gelin git dedi git anne dedi. (36) elti dedi hadi inge gidelim dedi. (37) sen benim huyumu bilōrsun ben senin huyunu bilōrun dedi. (38) e bu (kocası) başladı ağlamā. (39) ben ölecēn sen gelinceye de sen nası gidōrsun da... (40) o zaman nāpayın dedim. (41) kabul olmayacak hadi gitmeyin barik. (42) galdım o zaman. (43) işte gızım ömürlē būle geçti.

Kaynak Kişiler: A: Saniye ARI/ B: Derleyici/ C: Seyide DURGUT

Yaşı: A: 85- İlkokul 3. sınıf mezunu- Ev hanımı / C: 78- İlkokul mezunu- Ev hanımı

Derleme Yapılan Yer: Karadağ Köyü

Derleme Tarihi: 20.04.2015

Metin Ç.III:

A- (1) ēskiden köyümüzde Pomak ta varımış, her şey varımış. **(2)** masal hikāye bilirin, bilirin ama masalların bēn çok uzundur bitmez.

B- (3) dinlerim ben olsun, anlat sen.

A- (4) dinlēsin ama dede benim bāyçadan geldīyse yemek yimē arıycak. **(5)** gızım biz ilkokul mēzunuyuz başka okuyamadık. **(6)** ani okul birincisiydim ama neyimiş gız çocuyūmuşuk da okuyunca bizi Kars'a sürecēmişlē, öte beri öle gızım okutmadılā. **(7)** tā hālā hevesliyin. **(8)** hālā hevesliyin gızım. **(9)** ama okuyamadık, nāpacasın.

B- (10) ben üniversitede görevliyim teyze sana yardımcı olurum gel, seni okutayım.

A- (11) gāri be gızım bizim kafalā alır mı? **(12)** akşamkı yidīmizi bilmiyoz. **(13)** gāri kafalā alır mı gızım. **(14)** alırkendi o kafalā. **(15)** çok seviyodu õretmenim benim. **(16)** õretmenim

babama òle yalvardı, òle yalvardı. (17) sen hiç karışma bu çocün hakkını ben yimēcen ben okudacān bu çocū ben yazdıracān okullara ben takip edecēn dedi ama bubam bi gızım vā didi ben iki òlan tek gızdım. (18) dedi çok uzaklara sürülē dedi onunçin dedi ben gidip arayıp bulamam dedi. (19) en iyisi yanımda dursun dedi. okutmadılā işte.

B- (20) kardeşin yok mu?

A- (21) benim iki tāne òlan kardeşim vā ama onlā pek fazla meraklı deęildilē okumā. (22) hani ben şiyirimiş şeyimiş okulda birinciydim onunçin òretmenim çok özeniyōdu beni okutsun diye. (23) İlyasağa çiftliğinden Sabri Damar diye bi òretmenim vardı hāle unutmuyom. (24) bi baba gibiydi. (25) çok bizi seviyōdu işte çalışkanları çok seviyōdu gızım. (26) hiç bir kere bir tokat nedir yimedik. (27) hani işte unutmuyom, iyilik unudulur mu gızım? (28) onur duyuyom sizinlen gızım dērdi. (29) şiyir okuyurduk, cami önlerine gelirdik 23 Nisanlāda, çok eylencelē yapıyoduk gızım, eski zaman şarkılarını babannemden òrenirdim okulda òretmenlere sōlüyodum onlā da eksiklerini tamamliyodulā ne eğlenceli ne güzel şeylē çıkarıyoduk meydana. (30) be gızım diyōdu ben işte bōle şeylē istiyom sizden diyōdu. (31) eski şeylē istiyoz diyodu òretmenim.

B- (32) o zaman bana da masal anlat teyze bi tane.

C- (33) biricik anlat hadi.

A- (34) nasıl bilmem ki, çok uzun masallām vā. (35) babannem sōlüyōdu şimdi gızım diyodu:

(36) çıktım erik dalına / baktım urumeline

(37) onlā urumeli göçmeni nineleri dedeleri. (38) ninelēmiz òrlādan gelmişlē. (39) ondan sōna diyōdu:

(40) urumeli kızları / kaldı gavur eline diyōdu.

(41) ben de òretmene bunları hepsini sōyliveriyodum. (42) òretmenim diyodu be kızım nāsı bunları tutuyosun aklında. (43) ama o zaman kafamız beyin çalışıyodu gızım yaşlandıkça şimdi tutamıyoz aklımızda. (44) bōn doktor hanıma be kızım diyom ben cin gibiydim diyom okul birincisiydim diyom neden bōle oldum diyom. (45) hērşeyi unuduyom. (46) yaş yetmiş diyo. (47) onun için gızım tutamıyoz aklımızda bişî òle. (48) özeniyoz o günlere ama geldilē geçtilē. (49) gençliği hiç bi şey tutmuyo gızım hiç bi şey tutmuyo. (50) ondan sora bir şarkı gene vā:

çal çoban kavalı

annen ölmüş zavallı

ölsün varsın zavallı
ben bırakmam kavali

çal çoban kavali
nişanlın ölmüş zavallı
nişanlım ölmüş zavallı
ben bıraktım kavali

(51) bōle bî atıyo kavali toplumda cāmi önünde e herkez çok eylenceli bi şeylê olurdu ama buları bana hep babannem õredirdi ocān başında küçükken. (52) ben de onları okulda işte cahilim õretmene satıyom.

Kaynak Kişiler: A: Ayşe DURGUT/ B: Seyide DURGUT/ C: Derleyici/ D: Zekiye CAN/ E: Saniye ARI

Yaşı: A: 54- İlkokul mezunu- Ev hanımı / B: 78- İlkokul mezunu- Ev hanımı / D: 80- İlkokul 3. sınıf mezunu- Ev hanımı / E: 85- İlkokul 3. sınıf mezunu- Ev hanımı

Derleme Yapılan Yer: Karadağ Köyü

Derleme Zamanı: 20.04.2015

Metin Ç. IV:

A- (1) Bizim köy meselâ göçmen. **(2)** yani Bulgaristandan gelme. **(3)** Çanakkale savaşında bu köyde Rumlâ yaşıyõmuş. **(4)** hıc bi yeri bizim kōlülê biyenmemiş dedelerimiz **(5)** hep mesela ova yerleri hıc beyenmemişlê **(6)** îretilik arāmişlâ orda malcılıkımış burda da malcılık... **(7)** mal bakacaz diye gez gez gez bu köye gelmişlê. **(8)** bu dāya gonmuşlâ. **(9)** îretili dediklēmizlen gene bōle keçilere saya yapıyõmuşlâ, onları õrtüyõmuşlâ. **(10)** anladın mı? **(11)** sıcak tutsun diye. **(12)** bizim meselâ dedemlê bile küçükken gelmiş. **(13)** ben hanî, annemin babaları küçük gelmiş, yetimimş küçükükke.

B- (14) altı yedi yaşında gelmiş bubamlâ...

C- (15) kaç yılında yani?

A- (16) Çanakkale savaşı ne zaman oldu? 1915'te. **(17)** o anda gelmişlê. **(18)** savaj zamanında göçmüşlê.

D- (19) burda gavurlâ vāmiş.

B- (20) kimisi dedelerin bu tarafa gelmiş, kimisi Yenice, Reşādiye taraflarına Ramazanlara gonmuşlâ. **(21)** kimisi de bu tarafa Dikmen, Sarısuvat hep dağılmış millet.

D- (22) dedeyi kesmiş gavurlā. (23) dîmen şeyde, tē aşā derede. (24) hadi arkadaş götü bizi deyi. (25) gavurlā gelmiş buranā. (26) dedeye demişlē hadi bizi götü, şeye... Karlı köyüne... (27) o da götümüş. (29) yarı yolda zıplamışlā garnından, yirmi yedi yerinden, öldürmüşlē dedeyi. (30) kalmış, kaç günde bulmuşlā kim bilir dedeyi, mafolmuş. (31) öle bilöruz.

B- (32) gavurdan dost olur mu...

D- (33) Bulgaristanda galan bile olmuş, bizim Selim dedeyin orda, Mēmedemin dedeyin kardeşinin çocukları vādı. (34) bi kere geldiği de nelē anlattı nelē...

E- (35) bēn bubam rahmetli derdi altı yedi yaşcāzında geldik dērdi, yaylada galmış unlā gene, ondan sonra gelmişlē.

D- (36) büyüklēmiz çok şeylē yaşamış, golay dîl işinden burî kop gel, ne getirebiliyon öküz arabasınan...

E- (37) buban gidör.

D- (38) bizim köyümüz dağıldı, kimisi okudu gençlēn çekti gitti. (39) galan burda malcılıkla genişiniyi.

B- (40) Saniye abla, sen de anladivā ēskiden nasıl ayinklē oluyodu bōle tutup görüdülē...

D- (41) şarkı söyleyivē, biricik çağırivē...

E- (42) Bismillah.

(43) in dereye bul beni

nerde būlayın seni

kız kardeşin yok yarım

kime sorayın seni

(44) çok türkū vā.

C- (45) sesin de güzelmiş.

E- (45) sesi güzel ama bacaklā gitmōru.

(46) bizim eve girmek var

kundura çevirmek var

düşün düşün al yarım

ölünce geçinmek var

(47) bak üç tane oldu.

ovadan gel ovadan

yollar çamur olmadan

yollar çamur olursa

gelemezsin ovadan

(48) böyün ayın ondördü

kız saçını kim ördü

ördüyse yarım ördü

ay karanlık kim gördü

(49) on iki tane Meriçlerin çocuk geldi, not vemişlē ona.

D- (50) Ramazayınkıya mı?

E- (51) yok şeye... Esmāyınkıya.

C- (52) seni kaçırdılar mı teyze?

E- (53) tabî. misir tālasını ekmē gittik. **(54)** o zaman daylāmız vā. **(55)** ben bu adama tā gitmezdim, ufakıdım, on altı yaşında. **(56)** misir ekēken beni zorla vēdilē ōrda. **(57)** ama biz burantı galdık, bubamız ölmüş, anamız doksan yedi yaşında öldü **(58)** hepimiz beş tane gızgardaş galdık, bi de ōlan, altı tane. **(59)** o zaman tōle vēdilē beni. **(60)** ama adam da iyi çıktı bereket vēsın, çok geçindik, hiç bak seksen yaşına basdım, tā bi tokadımı yimedim. **(61)** çok geçindik yavrum. **(62)** üç tane gızım vā. **(63)** biricî öldü. **(64)** Çan'daydı biri, Gocayayla'da biri, biri de kō içinde. yā... nāpalım...

(64) üç söyledi bu lafi

çok canlarım acıdı

atın yerden tarafi

D- (65) u gadā sen bilōrsun, biz gene hiç bilmōruz gāri.

E- (66)

yımirtamın sarısı

vay başımın ağrısı

elle yarım başımı

belki geçer ağrısı

(67) ben çok bilirdin ama yavlatçığım öldü, gēncecik. **(68)** sor bak buna, ben nelē bilirdin.

(69) sepetteki yulafi

kim söyledi bu lafi

Gezer, H.

çok canlarım sıkıldı
açın yardan tarafı

entarisı mor beni
verem ettin yar beni
niye verem olmayam
eller saracak seni

(70) bõle çıkıyoduk gızım ayink yerine, karşılıklı sõlüyoduk.

II. Metin Dışı Derlemeler

II.I. Çıtak Ağzından Metin Dışı Derleme Örnekleri

Derleme Yapılan Yer: Dikmen Köyü

Derleme Tarihi: 18.04.2015

Metin dışı Ç.1 (Çekimli Fiiller):

tutõr / açõr / dinledõr / açıvarõr / olduydu / õn dõrt teneke ceviz topladıyım vā / ekivēdik / çıkamõruz / geçinõrlar / burdayla / burlādayla / pitsin / yaparın dedi / napayın / goyduracan / gāk yat uyu / emen astalanıvõrsun / işle pitti / oturõrlar mı? / bırakamıyor ki / beklõruz / nāpıyosuz more / oturõruz / bilõruz / gelipdurumuşlā / varımış / küçüküdük / örenēymişsik / gidõr / okuyvaracān / dıverin / idecēdik / yapacādık / bilmõn mu? / ürendim / çıkıvarıdık / utanmışsik / örticēmiş / yāmur yāyıcak / yapmõr / alõr / üreor (ürüyor) / ayırõru / geldıne (geldiğinizde) / yatarın (yatarım) / gözlēm görmõr / ayıdına gitsinlē (ayırınca gitsinler) / yokudu / büyleyemiş (büyleymiş) / almõru / canı sıkılõr / yıkayvar (yıkayıver) / olõru / çekõn / bilõn / çok korkõ / getirin (getiririm) / kalkamõn (kalkamıyorum) / pekledi / peklõz / bakõz / anlamõlā (anlamıyorlar) / yaşlanmışsik

Derleme Yapılan Yer: Dikmen Köyü

Derleme Tarihi: 18.04.2015

Metin dışı Ç.2 (Kelimeler):

ano: ana / helbet: elbet / pütün: bütün / ayink: düğün / yavlat ~ yavlaç: çocuk / tize: teyze / inge: yenge / unlālā: onlarla / vā: var / Esmāyınkı: Esmanınki / biricik: mani / üretmen: öğretmen / utansak: utangaç / bõn ~ böyün: bugün / yokā: yukarı / havruz: havuz / toktur:

doktor / eni gonu: iyice / bayça: bahçe / Palta Limanı: Balta Limanı / paşhemşeri: baş hemşire / gızan: çocuk / bēn: benim / pasma: basma (kumaş türü)

I. II. Gacal Ağzından Örnek Metinler

Gacal Türklerine ait metinler Fehmi Gök'ün *Gacal Türklerinin Dili ve Edebiyatı* adlı kitabından alınmıştır.

Metin G.I:

(1) -alın mutfā onu. (2) adi o da size suvan durasın. (3) bunlar sarayda kırk tane kızmışlar. (4) Hamza dayı gidiya, başlıya suvan dōramaya. (5) Bunlar şincikin orada er gün iş yaparlarmış. (6) Hamza dayının çocū büyüü. (7) kāveye çıkıyı. kāvedekiler çocūa:

(8) -a be! boban Güldalini almaya gittiydi. (9) Öldüyse Allah rāmet eylesin. (10) Sā ise kulā çınlasın. (11) Seneler geçti üstünden gayrikini gelmedi. (12) Çocuk bunu duyar koşarak eve geliyi. (13) anasına:

(14) -a be ana! benim bobam varmış da niçin sülemedin sen bana?

(15) -a be kızanım! (16) o gitti Güldalini almaya, seneler geçti geri dönmedi.

(17) o günlerde kūve yine mektup geliyi.

(18) -yok mu bu Güldalini alacak?

(19) geliyi şindi bu çocuk.

(20) benim bobam Güldali ūrunda öldü. (21) ben de onu almā gidecēm.

(22) -aman kızanım gitme! ben yalnız ne yaparım?

(23) -yok ben gidecēm.

(24) çocuk çekilip gidiyi Güldalinin sarayına. (25) varıyı, sarayın pordalarına bakıyı açık. (26) orada bi kocakarı varmış. (27) kocakarı çocūa:

(28) -kızanım saraydaki yataklardan angisi sıcaksa o yatak Güldalinindir. (29) git o yatā yat!

(30) gidiya çocuk o sıcak yatā yatıyı. (31) bi de baksalar kırk tane kız gül bāçesinde gezelerlermiş. (32) olanı görüyālar. (33) Güldalinin yatāna yatmış uyuyu. (34) Güldali yatā silkeleyip olanı aşığā atıya. (35) olan gözlēni ovuşturarak kalkar. (36) yanındaki sazı eline alır:

(37) karşıdan gelen dilber

kuzum adına ne derler?

zülüflerin dökmüş yüze

kuzum adına ne derler? ...

(38) hemen bunlar burada bi nikā akşama kadar bir cümbüş bi ahenk... (39) Hamza dayı orada mutfakta suvan dūraya dursun. Öte yanda güvey koyuyalar Güldalini'nle çocū.

(40) - a be hey Hamza dayı! bi çocukla Güldali evlendi, diyalalar.

(41) -kimmiş o bakayım? kör oldu gözlerim suvan duraya duraya. (42) gideyim iki çift laf süleyeyim o erife; ölünce kadar çıkarmasın aklından. (43) Hamza dayı sazı eline alarak:

(44) hey gidinin puştu hey!

uçan kuşlara hökmün geçti

Güldalini kendine bende ettin;

bil bana Hamza dayı derler

kalenin etrafı yılan

seni sardı körpe civan

ateşe yansın bütün cihan

bil bana Hamza dayı derler...

(45) hemen oradan çıkar çocuk:

(46) -a be boba sen misin? (47) ben senin çocūum. hadi anam seni gündüzleyin bataкта geceleyin yatakta bekliyi. (48) anam senin olsun. (49) Güldali de benim olsun. (50) al bir şinik altını. git anama bakayım.

(51) Hamza dayı tasını tarağını toplayıp köüne dönüya. (52) kocakarsına gidiya. (53) çocuk da ölünceye kadar Güldali'sinle sarayda yaşıyı.

II. II. Gacal Ağzından Metin Dışı Derleme Örnekleri

Gacal Türklerine ait fiil çekimleri Erman Artun'un *Tekirdağ ve Balkan Muhacirleri Şivesi* adlı yayımlanmamış bitirme tezinden alınmıştır.

Metin dışı G. I. (Gacal Ağzında Fiil Çekimi)

	ŞİMDİKİ ZAMAN	GENİŞ ZAMAN	GELECEK ZAMAN	G. GEÇMİŞ ZAMAN	D. GEÇMİŞ ZAMAN
I. Teklik Şahıs	yaşıyım	yaşarım	yaşıcām	yaşadım	yaşamışım
II. Teklik Şahıs	yaşıysın	yaşarsın	yaşicān	yaşadın	yaşamışsın
III. Teklik Şahıs	yaşıyı	yaşar	yaşıcak	yaşadı	yaşamış
I. Çokluk Şahıs	yaşıyız	yaşarız	yaşicāz	yaşadıú	yaşamışú
II. Çokluk Şahıs	yaşıysınız	yaşarsınız	yaşıcaksınız	yaşadınız	yaşamışsınız
III. Çokluk Şahıs	yaşıylar	yaşarlar	yaşıcaklar	yaşadılar	yaşamışlar

I. III. Pomak Ağzından Örnek Metinler

Pomak Türklerine ait metinler, Hanife Gezer'in "Kıpçak-Kuman Kökenli Pomak Türklerinin Dili: Pomakça ve Pomak Ağzı" başlıklı bildirisinden alınmıştır.

Metin P.I:

(1) yāzın hasta yatmışım bütün kīř yataklardā. (2) ēřey dışarı çıkıyor ben toprağa gidiyom. (3) ölüyom anam ölüyom senin içine yatmıyor. (4) beni inanmıyorsun. (5) ānnem bütün eyizlerimi çıkardı evin önündē dizdi, sērdi, yāktı önları. (6) yānyom anam yānyom ēřey

yandığı gibi. (7) bēn de öyle yanıyom. (8) yarın düğünüm olucak, evin önünde beşik bağlanacak... (9) kurulacak beni tahtaya koyucaklar. (10) toprağı hazırlayacaklar. (11) ölüyom anam ölüyom sen beni inanmıyorsun. (12) camiden hocalar gelicek, cematımı kuricek, beni omuzlarına alicek, musallatā götüricek. (13) ölüyom anam ölüyom, sen beni inānmıyorsun. (14) ānnesi bir gün saklamış evin içinde sevgililikten, kıymatlılıktan, kimseye komşulara söylememiş. (15) gene kız diyomuş ölüyom anam ölüyomsen beni inānmıyorsun.

Metin P.II:

(1) bizim küyden bi kızlan babası gitmişler tarladan (...) (...) (2) öt zamanında öt sarmaya tarlaya. (3) sarmışlar otu demetleri, bayırın ortasına gelmişler ayvanları çözmüşler, gelmişler babasının ellerini, ayaklarını bağlamışlar önüne bi demet ot koymuşlar. (4) kızı tutmuşlar götürmüşler Bigi'ye olana. (5) babası bağırması:

(6) -kızımı götürdülēr, kızımı götürdülēr.

(7) ördan ihtiyār bi adam görmüş, gelmiş söylemiş köye. (8) demiş kalaycının kızını tuttular, götürdüler Biga'ya, çābukun, kurtarın adamı.

B. İnceleme

I. Fonetik ve Morfolojik Açıdan Öne Çıkan Çıtak Ağzı Özellikleri

1- Geniş zaman kipi için *-ōru*; olumsuzu için *-mōru* ekinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

1. Teklik Şahıs	alōrun/ almōrun
2. Teklik Şahıs	alōrusun/ almōrusun
3. Teklik Şahıs	alōru/ almōru
1. Çokluk Şahıs	alōruz/ almōruz
2. Çokluk Şahıs	alōrusuz/almōrusuz
3. Çokluk Şahıs	alōrulā/ almōrulā

2- Şimdiki zaman kipi için *-ōr / ō*, olumsuzu için *-mō* ekinin kullanıldığı tespit edilmiştir: *canı sıkılōr, çok korkō, ađlō, oturamōn, görmōr, peklōz.*

3- Bazı kelimelerde kelime başı /b/ sesi /p/ sesine dönüşmüştür: *Palta Limanı* “*Balta Limanı*”, *pit-* “*bitmek*”, *pekle-* “*beklemek*”, *pütün* “*bütün*”, *paşhemşeri* “*başhemşire*”, *pasma* “*basma (kumaş türü)*”.

4- I. teklik şahıs için –n eki çoğunlukta olmak üzere –m ekinin de kullanıldığı tespit edilmiştir: *yaparın*, *yatarın*, *getirin* (*getiririm*), *hastanedeyin*. Bu özellik Evliya Çelebinin örneklerinde de mevcuttur: *napayın* “*ne işleyim*”, *keremin ayıdı vereyin* “*iyiliğin söyleyi vereyim*”, (III, 125a).

5- İsimlerin yüklem olarak kullanılması sırasında ek-fiil ekleşmemiş olarak telaffuz edilmektedir: *varımış*, *küçüküdük*, *yokudu*.

6- İstek kipinin rivayeti ve öğrenilen geçmiş zaman kipi ile çekimlenmiş örneklerde 1. çokluk şahıs eki için –sIk eki görülmektedir: *õrenymişsik*, *utanmışsik*, *yaşlanmışsik*. Evliya Çelebinin verdiği örnekteki istek çekiminde de 1. çokluk şahıs ekinin –sIk olduğu görülmektedir: “*Ve sulubayımız neçik buyuramış eylece edesik ya'nî voyvadamız her ne emr ederse öyle idelim.*” (VIII, 207b)

7- İlgi ekinde tek şekil bulunmaktadır: –In. Ünlü ile biten kelimelere ilgi eki geldiğinde araya /y/ yardımcı ünsüzü girmektedir: *Esmayın*, *dedeyin*.

II. Öne Çıkan Özellikler Bakımından Diğer Ağızlarla Fonetik Karşılaştırma

Çıtak Ağızı	Pomak Ağızı	Gacal Ağızı
Kelimelerde kısalma olduğunda ünlüler uzamaktadır: <i>aşā</i> “ <i>aşağıya</i> ”, <i>sabālan</i> “ <i>sabahleyin</i> ”, <i>gidecēz</i> “ <i>gideceğiz</i> .”	Kelimelerde kısalma olduğunda ünlüler uzamaktadır: <i>aşā</i> “ <i>aşağıya</i> ”, <i>sabālan</i> “ <i>sabahleyin</i> ”, <i>gidecēz</i> “ <i>gideceğiz</i> .”	Kelimelerde kısalma olduğunda ünlüler uzamaktadır: <i>aşā</i> “ <i>aşağıya</i> ”, <i>sabālan</i> “ <i>sabahleyin</i> ”, <i>gidecēz</i> “ <i>gideceğiz</i> .”
Bazı kelimelerdeki /b/ sesleri /p/ ye dönüşmektedir: <i>pit-</i> , <i>pekle-</i> .	-	-
Bazı kelimelerin başında ve ortasında bulunan /ö/ sesi /ü/ ye dönüşmektedir: <i>üretmen</i> ,	-	Bazı kelime başında ve ortasında /ö/ sesi /ü/ ye dönüşmektedir: <i>üretmen</i> , <i>üt-</i>

üt- “öğüt-”, büle “böyle”.		“öğüt-”, büle “böyle”.
Çokluk ekindeki /r/ sesi düşmekte ve bu sestten önceki ünlü uzamaktadır: <i>ōlanlā</i> “oğlanlar”, <i>evlē</i> “evler”.	-	-

III. Öne Çıkan Özellikler Bakımından Diğer Ağzlarla Morfolojik Karşılaştırma

Çıtak Ağızı	Pomak Ağızı	Gacal Ağızı
Geniş zaman kipi için -ōru, olumsuzu için -mōru şeklinin yanında nadir olarak -r şekli de tespit edilmiştir: <i>alōrun, gelōru</i> .	Türkiye Türkçesindeki gibi -r şeklindedir: <i>gelirim, gelir</i> .	Türkiye Türkçesindeki gibi -r şeklindedir: <i>yaşar, yaşarsın</i> .
Şimdiki zaman kipi için -ōr / ō, olumsuzu: -mōr şeklinin kullanıldığı tespit edilmiştir, nadir olarak -yor şekli de kullanılmaktadır: <i>canı sıkılōr, çok korkō, ağılō, oturamōn, almōru, görmōr, peklōz</i> .	Şimdiki zaman eki /r/ sesinin düşmesinden dolayı -yo şeklindedir: <i>geliyom, gidiyon</i> .	-i /-y ve -ya/-ye olmak üzere iki şeklindedir: <i>gidîn (gidiyorsun), gidî (gidiyor), gidiyan (gidiyorsun), gidiya (gidiyor), gidiler (gidiyorlar)</i> .

Sonuç

Bugün Anadolu’da yerli halkın zannettiğinin aksine 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı sırasında ve daha sonra da Balkan Savaşları sırasında Pomaklarla birlikte Bulgaristan’dan Türkiye’ye göç eden Çıtak Türkleri, Pomak değildirler. Pomaklar, bugün kendi aralarında Pomakça olarak adlandırdıkları; söz varlığında çok sayıda Bulgarca ve Slavca kelimeleri barındıran bir dil konuşmaktadırlar. Pomak olmayanlarla ise Pomak ağızı olarak adlandırdığımız ve örneklendirdiğimiz şekilde Türkçe konuşmaktadırlar. Oysa Çıtak Türkleri, Pomakça dedikleri bu dili bilmemektedirler.

Coğrafi bölge olarak aynı bölgeden gelen ve kökenleri Oğuz Türklerine dayanan Gacal, Pomak ve Çıtak Türklerinin ağızı, fonetik uzunluklar ve kelime vurguları bakımından benzerlik gösterse de bazı morfolojik özellikler bakımından birbirinden ayrılmaktadırlar.

Metinlerde Kullanılan Çeviri Yazı İşaretleri	
ā: uzun a	ō: uzun o

ē: uzun e/ ě: açık e	ō: uzun ö
ī: uzun ı	ū: uzun u
î: uzun i	û: uzun ü

Kaynakça

- ARTUN, Erman (1974). *Tekirdağ ve Balkan Muhacirleri Şivesi*, Yayımlanmamış Bitirme Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- BALKANLI, Ali Kemal (1986). *Şarkî Rumeli ve Buradaki Türkler*, Ankara: Elhan Kitabevi.
- CEBECİ, Ahmet (2009). Gagavuzların Atası Uzlar ve Göç Yolları, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 29 (Özel Sayı), Ankara, 197-209.
- GEZER, Hanife (2014). Kıpçak-Kuman Kökenli Pomak Türklerinin Dili: Pomakça ve Pomak Ağzı, *V. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Öğrenci Kongresi (23-24 Haziran 2014)*, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- GÖK, Fehmi (2010). *Gacal Türklerinin Dili ve Edebiyatı*, İstanbul: İstanbul Ofset Basım Yayın.
- KAHRAMAN, S.A., DAĞLI, Y., DANKOFF, R. vd (2011). *Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi: I (I-VI. Kitaplar)*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- KAHRAMAN, S.A., DAĞLI, Y. & DANKOFF, R (2011). *Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi: II (VII-X. Kitaplar)*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- KURAT, Akdes Nimet (1972). *IV - XVIII. Yüzyıllarda Karadeniz Kuzeyindeki Türk Kavimleri ve Devletleri*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- KALAFAT, Yaşar & ULUTİN, Hakan (Erişim tarihi: 20 Nisan 2015). Karşılaştırmalı Gacal-Gerlova-Çıtak-Tozluk Türkleri Halk İnançları, <http://www.yasarkalafat.info/dosyalar/kalafat2015133935.pdf>
- ŞAN, Ayşegül Ümmühan (2013). *Darülfünûn İlahiyat Fakültesi Mecmuası'nda Yayımlanan Tarih İle İlgili Makaleler ve Sosyal Bilgiler Eğitimi'nde Kullanılabilirliği*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

<https://sozluk.gov.tr/>

Extended Abstract

Introduction

According to the Byzantine sources, the masses of 600,000 Oghuz who were compressed by the Cumans in 1064 passed the Danube, defeated the military units of the Greeks and Bulgarians and flocked all over the Balkans. However, almost half of the Oghuz people were destroyed due to the cold winter and epidemics, and most of the survivors were resettled by Byzantium to Macedonia and some to Thrace and Dobruja (Kurat, 1972: 66).

In 1223, the Cuman-Russian army was heavily defeated in the battle between the Cuman-Russian army and the Mongolian army along the Don River. The remaining Russians from the Cuman-Russian army settled in Kiev, and the Cumans settled in Hungary (the Danube). Those who settled in the vicinity of Pilevne were called Pomak Muslims. Those who settled in Dobruja and converted to Islam became confused with the Pechenegs who became Muslims in the early 11th century and took the name Çıtak. Who settled in the Thrace region of Turkey and the Turks Deliorman and convert to Islam who have received the Pecenek Gacal name (Cebeci, 2009: 203).

At the 3th book of his travelogue while Evliya Çelebi is describing Silistra in his book Çıtak Turks, a separate Dobruese tribe who participated in the military operations of Tatars and ran horses during the Tatar campaign; Tatar states that the soldiers of Suleiman Shah, who were mixed with the peoples of Bulgaria, Wallachia and Bogdan, are descended:

... Çağatayî ve Rûm Nogayı gözlü, çıtak sözlü, beyâz Bulgar yüzlü dilberânları olur. Ekser vasatü'l-kâme tûvânâ ve zeberdest ve ehl-i zevk âdemleri olur. A'yânı akmişe-i fâhire ve çuka-i gûnâ-gûn giyerler. Ve ekseriyyâ cümle halkı Eflâk ve Boğdan tüccârlarıdır. Vasatü'l-hâl olan fukarâları hâline göre elvân bezlere kaplı kürkler giyip başlarına Tatar kalpağı giyerler. Askerî tâ'ifesi yine Tatar gibi eğerli atlara süvâr olup sadak taşırlar. Bunlar Tatar seferinde yortarlar. Tatar-şeh kavmidir. Ammâ bunlar başka Dobruca kavmidirler. Tatar ve Bulkar ve Boğdan ve Eflâk'dan mütevellid olmuş kavm-i Çıtak'dır. İbtida Âl-i Osmân'da Orhân Gâzî evlâdı Süleymân Şâh askerlerinden tenâsül bulup kalmışlardır. Andan Yıldırım Bâyezîd Hânî'de Tatar ile şehir müzeyyen olup vâlideleri Tatar ve Bulgar ve Eflâk ve Boğdan olup bir gûne Çıtak kavmi olmuşlardır. (Kahraman, Dağlı, Dankoff et.al., I.Vol., 3th. Book, 2011: 192-193).

Etymology of The Name Çıtak

According to the rumor among the people, the Muslim Turks who painted their fence with lime were called Çıtak, which means “Çiti-ak”. Opinions among scientists are varied.

According to some, *Çitak* means “indigenous” and is used in the same sense in Central Asia (Şan, 2013:170).

According to some, it means “hybrid” because they consist of a mixture of Oguz and Pechenegs (Cebeci, 2009: 203).

According to another view, the word *çit* in Old Turkish means “border, edge” while *ak* means “place, position, region, country”. The word *Çitak*, which consists of the combination of both words, means “edge country, coastal-corner place which means *Çitak* people of such places.

In ancient times, fences were built as the first line of defense in the places outside the defense area of the castles, and the trenches were brought back to the body by stacking soil behind them and thus the enemy was kept away from the castle for a while. It is possible that this name was given to the people living in the area between this first line of defense and the castle. Later on, this region was expanded and the people of the area between the Mountainers and the Citizens were called *Çitak* (Balkanlı, 1986: 283-284).

The Compilation Glossary contains eight different *Çitak* words. The meaning of these words in **çitak (II)** seems to be related to the described *Çitak* Turks. Indeed, do we compile our opinions when people also migrated to the plains grandfather they can not woodland animal to settle in Turkey, they have said that they prefer remote mountainous areas of the city:

çitak (II)

1. “A man who lives in the mountains and lives by selling wood”: *Çitaks* are selling wood.

-Kütahya, Çayırılı *Haymana, *Çubuk, *Polatlı –Ankara, *Ereğli, Akait *Akşehir –Konya, *Çorlu -Tekirdağ

2. “Peasant”.

-İstanbul, Konya, Edirne.

3. “Rude man”.

*İnegöl –Bursa, Göğenç, Zıvarık –Konya.

4. “Foreign, immigrant”.

-Balıkesir, Bursa, Kastamonu.

5. “Male maid”.

-Konya, Edirne.

Although there are various opinions about the etymology of the word *Çitak*, in our opinion, this word should be a word used to differentiate a Turkish tribe living in that geography from

other Turkish tribes or non-Muslim people rather than being the name of a nation separate from the “Turk” living in Thrace. Just as the Oghuzes used such words for Turks who were not their own.

According to Evliya Çelebi’s Travelogue About the Languages of the Çıtaks Living in Rumelia in the 17th Century

Evliya Çelebi, 3th and 8th of his work. In his books, he gave information about the food and beverages of the Çıtak people living in Rumelia, some of the special tastes and the words specific to the Çıtak people, their lifestyles, appearances, clothing and clothing. He also opened a direct topic on this subject to give information about their mouths.

In the 3th book, Evliya Çelebi, after giving this information in the section he mentions about Silistra, says that the Çıtak people are the people of Dobru and he continues to give information about Silistra by saying In I hope I will write the detailed information about the language of the Çıtak people in the province of Dobruca (Kahraman, Dağlı, Dankoff et.al., Vol:1, 3th. Book, 2011: 193).

In the 3th book describing the village of Dobruca- Göğemli, he says that Çıtak people who mischief, but they do not fault the reverence, they love the Prophet Hz. Muhammad and that they are pleasant conversation people. According to Çelebi, this area was conquered by Yıldırım-Bâyezîd Han from Serbian-Bulgarian-Wallachian-Moldovians and soldiers from Tatar and Anatolian people were settled there. Later, these soldiers fused with the Serbs, Bulgarians, Wallachian, Moldovians and a new generation emerged. This generation has formed a kind of language. They speak this language among themselves and no one else understands it (Kahraman, Dağlı, Dankoff et.al., Vol: I, 3th Book, 2011: 201-202). Then he gives some words as an example.

In his 8th book, while Evliya Çelebi is describing the Mekre and Ferecik districts remaining on the territory of Greece today, Çıtaks said that they were wearing white clothes, they were big and did not speak Greek, and spoke some kind of Çıtak language. He gives some examples of his speeches.

A. Compilations

Text compilations have been made by us in the villages of Asmalı and Karadağ in the Çan district of Çanakkale and Dikmen and Sarısifat villages of the Biga district. According to the interviewees, some of the Çıtak Turks in these villages migrated with the Pomaks during the 1877-1878 Ottoman-Russian War (93 War) and some settled in this region with the Pomaks.

They said that their grandfathers preferred the mountainous, forest-like places where they migrated from Bulgaria when choosing their place of residence. Text collections of Çıtak dialects were compiled by interview method. The interviews were recorded with the recorder and then transcribed by us.

In this section, texts from Çıtak, Gacal and Pomak dialects are given.

B. Examination

This section is divided into 3 sub-sections:

I. Phonetic and Morphological Features of Çıtak Dialect

In this section, 7 phonetic and morphological features determined from the compilation texts are given for Çıtak dialect. Those features are exemplified from the compilation texts.

II. Fonetical Comparison With Other Dialects For Outstanding Features

In this section, the phonetic properties of Çıtak dialect are compared with Gacal and Pomak dialect.

III. Morphological Comparison With Other Dialects For Outstanding Features

In this section, the morphological properties of Çıtak dialect are compared with Gacal and Pomak dialect.

Conclusion

Contrary to what the locals think today in Anatolia, during the 1877-1878 Ottoman-Russian War and then Balkan Wars co-migrating Çıtak Turks with Pomak from Bulgaria to Turkey, they are not Pomak. Pomaks, today among themselves called Pomak; they speak a language that contains many Bulgarian and Slavic words. Non-Pomak people speak Turkish as we call it Pomak dialect. However, Çıtak Turks do not know this language they call Pomak language.

Although the mouths of Gacal, Pomak and Çıtak Turks, which originate from the same region as geographic regions and whose origin are based on Oguz Turks, are similar in terms of phonetic lengths and word stresses, they differ from each other in terms of morphological features.

Makale Gönderilme Tarihi / Article Submission Date: 12-08-2019

Makale Kabul Tarihi / Article Acceptance Date: 11-10-2019

Araştırma Makalesi / Research Article



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 12, P. 920 – 941.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 12, S. 920 – 941.

Influence Of Socio-Cultural Factors On Girls' Educational And Career Aspirations In Public Secondary Schools In Samburu County, Kenya

Joseph Gachigua MUNGAİ*

Abstract

Under-representation of women in the education, formal employment and administrative positions is very conspicuous. The gender disparities are prominently exhibited among communities adhering to traditional cultural values, beliefs, customs, practices and harboring negative attitudes and perceptions among women and girls. These cultural attributes are likely to negatively influence the girls' career aspirations. This study therefore sought to determine the influence of social and cultural attributes on girls' educational and career aspirations in public secondary schools in Samburu County which is predominantly occupied by nomadic communities. Equal opportunities theory was adopted. A descriptive survey was employed. Data was collected from a sample of 132 girls using a questionnaire. Descriptive statistics in the form of frequencies and percentages were used to analyze and present the data. The following were the findings and conclusions: girls exhibited high educational and career aspirations; direct relationships existed between girls' higher educational and career aspirations and high socio-economic status, liberated attitudinal ideology, knowledge of role models, urban and rural-urban residence. Sex-role ideology, socio-economic status, role models, and residential location influenced the girls educational and career aspirations more than their religious affiliation. The following recommendations were made: researchers and educationists should investigate the subterranean factors that suppress girls' and career aspirations and recommend remedial measures to reduce or eradicate the negative influence of these factors; affirmative policies should be formulated aimed at creating a level playing ground for the disadvantaged groups of the society especially the girl child; and girls should emancipate themselves from the andro-centrally biased socio-cultural web and challenge themselves by pursuing high status professional careers since given favorable educational and training opportunities and conditions, they can achieve equally better as their male counterparts.

Key Words: Socio-cultural factors, androcentric bias, male hegemony, role model, rural-urban fringe, socio-economic status, religion.

I. Introduction

Background of the Study

Education is a social, economic, cultural, civil & political right. The Kenyan government spends a large portion of its resources on education. Despite this effort, however, participation and retention of girls in education is low (Ochieng, 2015). In Africa, Kenya is one of the

* Dr., Kenyatta University School of Education, e-mail: Josephmungai@gmail.com.

countries where school enrolment for girls at primary school level is 50% of the total enrolment but this decreases to below 40% as they ascend the academic ladder to secondary school level and further below 30% in tertiary level (Ochieng, 2015). This declining enrolment and retention levels of girls as they ascend the academic ladder is worrying considering that these are the career choice and training points respectively. The Kenya government notes that education is broadly esteemed over the world as a social factor in monetary, political and social improvement of any nation (Republic of Kenya, 2012). The Constitution of Kenya (2010) and different demonstrations of parliament distinguish education as a crucial human right and perceive it as basic to people accomplishing self-satisfaction and national improvement which is envisioned in vision 2030 (Constitution of Kenya, 2010; Kenya Vision 2030, 2007). The realization of the social, economic, cultural, civil and political rights may not be optimized in view of the gender disparities in education and employment (Ochieng, 2015; Mbugua, 2016).

Gender disparities continue to persist in certain areas and there are persistent constraints that continue to hinder girls from completing education at all levels (Tawanda & Gordon, 2004). This implies that concerted efforts should be put in place to help in promoting girls' education to enhance gender parity (Ochieng, 2015). According to Sessional Paper No. 1 of 2005, in spite of the introduction of free primary education by the government, regional and gender disparities exist in Kenya. However, the greatest challenge remains in bridging the gap between male and female (Rok, 2005; Duba, 2014) in education and employment. Moreover, in Africa there are major differences in attainment and participation in education, relative to specific countries, regions and different disciplines (Mbugua, 2016). Mugenda (2010) confirmed that women are also seriously under-represented in rural areas and females from low income groups and arid and semi-arid lands (ASALS) are even less represented when compared to their urban and middle-class peers at different levels of education. This under-representation is against UNESCO'S (2009) assertion and declaration that education is universal and should embrace the idea of equality of education opportunity without regard to race, sex, economic, social or any other distinction (Peterson, 2010 in Duba, 2014). This under-representation of girls in education at all levels is also reflected in formal employment. In Kenya for instance, only about a third of Kenyans in the formal employment are women highlighting the continued underrepresentation in the job market. Women in wage employment in wholesale sector, for instance, stand at 54000 as compared to 186000 men (<http://www.businessdailyafrica.com>).

Various factors have contributed to the low participation and retention of girls in school. According to Taban (2010), the bottlenecks that impede girls' academic progress are regressive

practices which demean women in social life, poor economic background, and low family income placing priority in boys in total disregard of their female counterparts. In addition, socio-cultural factors and practices have contributed negatively towards girls', education and employment in Kenya. This range from not putting value to girls' education, early marriages and initiation rites (Ochieng, 2015). In relation to this, it has been reported that socio-cultural norms and practices such as value attached to bride wealth make parents to marry off their daughters before maturity. In many communities in Kenya, girls are seen as sources of wealth in the custom of charging fines for adultery and pregnancies to unmarried girls denying them opportunities for education (Onyango, 2003). Girls are also withdrawn from schooling during initiation period and betrothal ceremonies and marriage-oriented socialization (Abagi, 2001; United Nations, 2004).

In Kenya, underrepresentation of the female in the management and leadership positions also has had adverse effects on government processes. The girl child has also trailed behind from lack of role models (RoK, 2007). A number of factors contribute to restricting women to access formal employment. These include traditional roles, occupational segregation by gender, lack of access to technology, productive assets and credit among others (<http://editorialexpress.com>). According to Nyanchoka (2013), women participation in formal businesses was still influenced by socio-cultural factors, legal environment, sources of finance and level of networking. Mbugua (2016) has identified the factors that limit women from acquiring leadership and administrative positions. These include inadequate support and poor networking, presumed incompetence, gender stereotypes and lack of support services to advance professionally. The nomadic communities believe that formal schooling leads to alienation from their lifestyle and threatens their basic survival. It is because of this embedded fear that girls are kept out of school. Schooling has deskilled this female population and introduced aspirations that are not congruent to pastoral life (Duba, 2014). These are deep-rooted attitudes towards education and perceptions of education among the nomadic communities that are likely to influence girls' educational and career aspirations. This study therefore sought to establish the factors that influenced girls' educational and career aspirations in Samburu County of Kenya.

Literature Review: State of Art

Socio-Economic Status and Girls' Educational and Career Aspirations

The influence of socio-economic status on career aspirations has been documented (Marini, 1978; Glaze, 1979; Baker, 1985). Baker (1985) found that girls in Canada who chose traditional “female” careers tended to come from poorer and larger families than those who chose professional work. In addition, daughters of less educated mothers modeled a work role of their mothers, whereas daughters of less educated non-working mothers were raised in a very convectional mould both in terms of value and autonomy. In addition, influential siblings are thought to play a key role in career development of adolescents from lower socio-economic backgrounds (Ali, McWhirter & Chronister, 2005). Mung'ara (2012) found that socio-economic and cultural practices to some extent had a negative influence on girls' career aspirations. Mwara (2016) also found out that parental educational level and occupation, which are significant indicators of socio-economic status, influenced career choices of students. This study sought to establish if socio-economic status influenced girls' career aspirations in Samburu County which is predominantly rural and arid and occupied by nomadic pastoralists whose livelihoods are frequently impoverished by drought.

According to Idowu & Dere (1983), persons of higher socio-economic class provide useful information about professional occupations. However, commercial occupations are chosen by students of low socio-economic status who rarely expect university education (Machyo, 1995). Khallad (2006) also found that socio-economic status of the family is among the factors that influence career aspirations. According to Brown and Barbosa (2001), career aspirations of young females who came from low income families were confined to experiences of their relatives and friends. This study sought to establish if socio-economic status influenced educational and career aspirations of girls in Samburu County?

Sex-role Ideology and Girls' Educational and Career Aspirations

Teachers have been socialized in a society where gender discrimination is prevalent and culturally accepted (Gachukia, 1994). This socialization encourages boys and girls to accept culturally “male and female” roles respectively. In this context, boys become husbands, engineers, pilots, professors and doctors while girls become wives, nurses, copy typist and receptionists (Machyo, 1995). It has been noted that even when girls pursue science, they specialize in “domestic” courses such as home science (Obura, 1994). A research by Mendez

& Crawford (2002) revealed that girls showed greater gender role flexibility in their career aspirations than their male counterparts. Boys on the other hand aspired to pursue careers that were significantly higher in education required and prestige level than girls. In their study, it was noted that the strength and direction of the relationship between career aspirations and gender-related personality attributes and achievement motivation varied by gender. In another study, males seem to perceive themselves more self-efficient in military, scientific technological and agrarian professions than females according to Ramaci, et al (2017). It was found imperative to find out whether sex-role stereotyping embedded in the traditional nomadic societies influenced girls' educational and career aspirations.

Religion and Girls' Educational and Career Aspirations

A relationship exists between adolescents' future career planning and religion. A Canadian study revealed equal career aspirations between the Roman Catholic and Protestant school girls (Maxwell & Maxwell, 1995). However, the latter aspired and expected to gain higher status occupations than the former who aspired for traditional "female" occupations. In another study, Muslim girls portrayed lower career aspirations than their Christian counterparts in Pakistan (Smock, 1982). Machyo (1995) on the other hand found no significant relationship between young girls' career aspirations and religion. Given the diversity of religious affiliations in Kenya, it was found imperative to examine this variable among girls in Samburu County whose inhabitants have to date preserved their culture including the traditional African religion. According to Juma (1994), there are some religious guidelines which include mixing of sexes, dress code and movement of girls and women from one place to another that cannot be easily accommodated in modern schools. In this regard, a Muslim girl is not supposed to be in company of any other male apart from her blood relatives. Mixing of boys and girls in modern mixed schools undermine Islamic teachings discouraging parents from enrolling girls in schools (Duba, Ibid). In view of these findings, parents cannot spare time to keep watch over their daughters when they are enrolled in school. Thus, they would rather keep their daughters at home for closer watch (UNICEF, 2007 in Duba, 2014). Duba (Ibid) adds that females among Muslims are not encouraged to pursue formal education beyond the Quran and are placed in seclusion and not allowed to lead public lives since the woman's place is at home. Pursuit of education and employment constitute public life rather than domestic which are discouraged in Islam.

Role Models and Girls' Educational and Career Aspirations

Family, friends, relatives, teachers and others significantly exert a lasting influence on lives of young children (Glaze, 1979; Young, 1985; Hoffman et al, 1992). Stevens & Boyd (1980) concluded that mothers who work outside the home are more likely to have daughters with similar careers and that mother's education has an impact on daughter's education than does the fathers. Presence of same sex-role models in a particular career is one factor that appears to be strongly related to boys' and girls' attitude about appropriateness of a career for members of their own sex (Boyd, 1982). Exposure to diverse role models for children reduces the influence of sex stereotyping (Machyo, 1995). According to Kibera (Ibid), marginalization of girls in formal education and training leads to their underrepresentation in formal employment and consequently scarcity of role models to be emulated. Santis (2006) found out that role models had a significant influence on women's career choices. Role models have been defined as people whose lives and activities influence another person in some way (Basoc & Howe, 2009). Individuals tend to seek role models who are similar to them in some easily identifiable way, such as gender or race (Karunanayake & Nauta, 2004). Role models may be especially important to women because lack of female role models in non-traditional careers (such as engineering and science) has been identified as a barrier for women who choose to enter these professions. Indeed, researchers have shown that female students perceive role models to be especially important for women who want to pursue non-traditional careers (Smith & Erb, 2006).

Dyler (2008) asserts that career choices are influenced by role models who are often familiar or educational rather than famous societal figures. Direct forms of parental influence such as extent to which students see their parents choosing technical careers or having contact with technology, are motivators to train for technical jobs. Family members can also motivate career choices indirectly by encouraging girls to pursue careers that are perceived to be masculine. Women entering male dominated fields come from families where members have four-year degrees, mothers are working, both parents are working, both parents are highly educated and success is considered critical (Dyler, Ibid). It was found imperative to find out if the girls in the nomadic communities' occupied county had adequate role models who inspired them to pursue various careers.

Residential Location (Rural-Urban) and Girls' Educational and Career Aspirations

Educational and career aspirations of girls are influenced by their family's residence and school location (Baker, 1985; Odell, 1986). Rural girls have lower educational and career expectations because they experience greater gender stereotyping in occupational models than urban girls do (Saltiel, 1982). Baker's (1985) study revealed that rural girls in Canada had lower educational and career aspirations and expected to be married at the age of 30 years than their urban counterparts. University bound students in the USA were more often from urban areas while those who planned to enter the workforce, enroll in community colleges or attend nursing or trade schools, or without any plans were more likely from rural areas (Odell, 1986).

Another study conducted in Nigeria by Akande (1987) revealed that 63% of urban students and 26.3% of rural students aspired to have a first degree, a difference attributed to the quality of teachers found in urban schools who motivated their students to aim higher in education than their rural counterparts. Moreover, Machyo's (1995) study in Kenya revealed that urban school girls had higher career aspirations than their rural counterparts. This variable of (residence) is significant if explored in relation to its influence on girls' educational and career aspirations in Samburu County schools.

Statement of the Problem

Underrepresentation of women in education and in formal employment and administrative positions is very conspicuous. These gender disparities are prominently exhibited among the nomadic communities occupying Samburu County that continue to observe the traditional cultural traditions, beliefs, values, customs, attitudes and perceptions among others (Duba, 2014). Most studies have focused on the factors that have led to this underrepresentation and on educational and career aspirations of girls in general in schools situated in middle or high economic regions of Kenya. This study however examined the socio-cultural factors that influenced school girls' educational and career aspirations in the predominantly rural and arid Samburu County of Kenya. This county is mostly inhabited by nomadic pastoralists with a rudimentary economy dependent on weather and thus subjected to frequent droughts and resultant poverty.

Purpose and Objectives of the Study

The purpose of the study was to examine the socio-cultural factors influencing educational and career aspirations of girls. The study aimed at achieving the following objectives:

- i) Examine the influence of socio-cultural factors on educational and career aspirations of girls in Samburu County public secondary schools.
- ii) To determine the extent of influence of the socio-cultural factors on girls' educational and career aspirations.
- iii) Establish if there was any significant relationship between:
 - a. Socio-economic status
 - b. Sex-role ideology
 - c. Religion
 - d. Role models
 - e. Residential location (urban or rural)

and girls' educational and career aspirations.

Theoretical Framework

This research was based on theory of equal opportunities postulated by Cunningham (1992). This theory recognizes the provision of equal opportunities to all people regardless of race, sex, disability although action with respect to race and disability is less advanced. Rather, policies guiding inclusion/ representation of women/female in education and careers do exist. This theory recognizes that unless equality of opportunity is recognized as a primary right, then the policies followed will never go far enough to ensure optimum representation of girls and women in education and employment respectively. This study recognizes that affirmative gender policies exist for instance, in the Kenya 2010 constitution, which stipulates that at least one-third of each gender should occupy public positions (Republic of Kenya, 2010). However, irrespective of these policies, gender imbalance persists mainly due to the prevailing influence of social and cultural factors on girls' educational and career aspirations.

II. Research Methodology

A descriptive survey was adopted in this research. A sample of 132 girls were selected from a population of 683 girls in 5 girls and 6 mixed schools using proportionate stratified, purposive and simple random sampling techniques. This constituted 21% of the total population of girls which was more than 20% for a small population of less than 1000 recommended by Gay, Mills & Airasian (2009). Twelve (12) girls from each of the 5 girls' schools and twelve (12)

girls from each of the 6 mixed schools were selected through the equal allocation method acceptable in stratified random sampling technique. The 12 girls from each school were selected using simple random sampling technique. Hence, the 5 girls schools contributed 60 (5x12) girls and the 6 mixed schools contributed 72 (6x12) girls totaling to 132 girls who constituted the study sample.

The major data collection instrument was the Girls' Educational and Career Aspirations Questionnaire (GECQAQ) which was developed by the researcher and administered to collect girls' demographic data and other information regarding the socio-cultural factors that influenced their educational and career aspirations. The questionnaire was validated by a team of experienced researchers and educationists from reputable universities in Kenya. The instrument was subsequently subjected to split-half reliability method with a reliability of 0.87 which was adequate to declare the GECQAQ suitable for data collection. The resultant data generated from questionnaires with the aid of Statistical Package for Social Sciences (SPSS) computer package were analyzed descriptively in the form of frequencies and percentages. The hypotheses were subjected to inferential statistics in the form of chi square tests. From the hypotheses test results, the hypotheses were either accepted or rejected.

III. Research Findings and Discussions

Demographic and Other Characteristics

All the 132 (100%) girls took part in the study. Table 1 shows a summary of distribution of girls by age.

Age in years	No.	Percent (%)
11 – 15	59	44.7%
16 – 20	68	51.5%

21 – 25	5	3.8%
<hr/>		
Total	132	100%
<hr/>		

Table 1: Distribution of Girls by Age

Table 1 shows that most (51.5%) girls fell within the 16 – 20 of age. Very few (3.8%) girls fell within the 21 – 25 age range. The few girls from this latter category may be explained from a cultural perspective. Girls in this age bracket may have been gradually forced out of school by such culturally accepted practices such as female circumcision and early marriages. Girls in this age bracket may also have completed the secondary cycle of schooling and proceeded to colleges or universities to pursue various courses. The fact that 96.2% of girls fell within the broad 11-20 age bracket can be explained from the fact that this the optimal age for secondary schooling.

Socio-Economic Status (SES)

The study also intended to find out the socio-economic status of the girls. Most (60.4%) of the girls were from middle class background (SES), 20.4% of them were from low (poor) background while the remaining 19.2% of the girls were from high socio-economic backgrounds. This shows some relationship between girls' participation in secondary schooling and socio-economic statuses of their parents. Girls from middle and high socio-economic backgrounds may have had parents who could easily afford to pay school fees and other educational costs for their daughters. These parents may also have acquired their middle-class or high-class status/employment as a result of educational and professional qualifications they had attained and therefore knew the value of educating their daughters. These findings concur with Idowu & Dere's (1983) study that show that persons of high SES provide useful information regarding professional occupations. The findings are also in line with the finding that commercial occupations were chosen by students of low SES who rarely expected university education (Machyo, 1995). Similarly, Brown & Barbosa (2001) found

that career aspirations of young females who came from low income families were confined to experiences of their relatives and friends.

Girls' Religious Affiliation

A summary of the distribution of girls by their religious affiliations is shown in Table 2.

Religious Affiliation	No	Percent (%)
Christianity	104	79.1%
Islam	17	12.8%
Others e.g. Hinduism, Buddhism, African traditional etc.	11	8.1%
Total	132	100.0%

Table 2: Distribution of Girls as Categorized by Their Religious Affiliation

Table 2 shows that most (79.9%) girls were Christians, 17 (12.8%) were Muslims while the remaining 11 (8.1%) girls were affiliated to other religions probably Hinduism, Buddhism, African traditional religion or did not have any religious affiliation. The dominance of Christianity can be explained from the "colonization" perspective where competing Christian missions at dawn of the 19th century converted many Kenyan Africans into Christianity. Most Christians harbour more liberal attitudes towards education and may explain why most girls were Christians. These findings concur with Smock's (1982) findings that Muslim girls

portrayed lower educational and career aspirations than their Christian counterparts. Supporting these findings, Duba (2014) notes that Muslim girls are not encouraged to pursue formal schooling beyond the Quran.

Girls and Sex-Role Stereotyping

The study also sought to determine the influence of sex-role stereotyping (ideology) on girls' educational and career aspirations. The findings show that 23 (17.4%) aspired for high professional careers such as law and medicine reflecting liberated attitudinal ideology. Thirty-seven (28%) girls preferred traditional female careers such as nursing, catering and housekeeping. Seventy-two (54.5%) girls who formed the majority fell within the moderate attitudinal category and aspired for middle status careers. The fact that 28% of the girls preferred traditional careers compares favorably with Obura's (1994) finding that even when girls pursue sciences, they specialize in domestic sciences such as home science. These findings are further supported by Mendez and Crawford (2002) findings that girls show greater gender role flexibility in their career aspirations than their male counterparts exemplified by the diverse career categories they aspired to pursue. The smaller proportion of girls in liberal attitudinal category is confirmed by Ramaci's et al (2017) study that males seem to perceive themselves more self-efficient in military, scientific, technological and agrarian professions than their female counterparts. This is a reflection of sex-role ideology.

Girls' Role Models

A summary of distribution of girls by their role models in education and careers is depicted in Table 3.

Role model/s	n	Percent (%)
Mother	17	12.9
Relative	37	28.0
Friends	26	19.7
Did not have any role model	52	39.4

Total	132	100.0
-------	-----	-------

Table 3: Distribution of Girls as Categorized by their Role Models

It is evident from Table 3 that 52(39.4%) girls did not report having any role model in the careers they aspired for. Seventeen (12.9%) girls said they wanted to join careers similar to their mothers while 26 (19.7%) girls and 37(28%) girls aspired to join careers similar to their friends and relatives respectively. These findings concur with the revelation that family, friends and relatives and significant others exert a lasting influence on the lives of young children (Glaze, 1979; Young, 1985; Hoffman, 1992). These findings also concur with Stevens' & Boyd's (1980) conclusion that mothers who work outside the home are more likely to have daughters with similar careers and that mother's education has an impact on daughter's education than does the fathers'. Moreover, Karunanayake & Nauta (2004) argue that individuals tend to seek role models who are similar to them in some easily identifiable ways, such as gender or race. Moreover, Smith & Erb (2006) in supporting these findings note that female students perceive role models to be especially important for women who want to pursue non-traditional careers.

Girls' Residential Location (Rural or Urban)

A summary of the distribution of girls by the geographical locations of their homes (residence) is shown in Table 4.

Residential Location	(Home)	n	Percent (%)
Rural		40	30.2
Rural-urban Fringe		38	28.9
Urban		54	40.9
Total		132	100.0

Table 4: Distribution of Girls as Categorized by Residential Location

Table 4 shows that most girls were from urban (40.9%) and rural-urban fringes (28.9%). Forty (30.2%) girls however came from rural environments. This could have been an indication that most urban or rural-urban parents either living or working in these residential areas harbored liberal attitudes or fairly liberal attitudes towards educating their daughters than their rural counterparts. Rural inhabitants could not have been fully liberalized and educated to denounce their cultural beliefs and practices denying their daughters optimal participation in secondary schooling. These findings concur with Saltiel's (1982) and Baker's (1985) studies that girls from urban residences exhibited higher educational and career aspirations than their rural counterparts.

Extent of Influence of the Determinants of Girls' Educational and Career Aspirations

This study also sought to determine the extent of each factor or force in influencing girls' educational and career aspirations. The following scale was used:

Very Influential	(VI) ___5
Influential	(I) ____4
Fairly Influential	(FI) ____3
Least Influential	(LI) ____2
Not Influential	(NT) ____1

Table 5 shows a summary of distribution of girls by the extent to which each factor influenced their educational and career aspirations.

Factors Influencing Girls' Educational and Career Aspirations	Extent of Influence									
	VI		I		FI		LI		NI	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sex-Role Ideology	57	43.2%	29	30%	33	25%	6	4.5%	7	5.3%
Socio-economic status	60	45.5%	31	23.4%	29	30%	12	9.1%	0	0%

Religion	1	0.8%	4	3.0%	7	5.3%	49	37.1%	71	53.8%
Role models	42	31.8%	47	35.6%	19	14.4%	18	13.6%	6	4.5%
Residence (Rural/urban)	51	38.6%	27	20.5%	29	22.0%	17	12.9%	8	6.1%

Table 5: Distribution of Girls as Categorized by Extent of Each Factors' Influence on their Educational and Career aspirations.

Table 5 shows that 125(94.7%) girls, 132 (100%) girls, 126 (95.5%) girls and 124(93.9%) girls reported that sex-role ideology, socio-economic status, role models and residential location (rural or urban) respectively greatly influenced their educational and career aspirations to various extents. However, 61(46.2%) girls felt that religious affiliation influenced their educational and career aspirations to a lesser extent than the other socio-cultural factors. These findings indicate that most of the social and cultural factors influenced the girls' educational and career aspirations tremendously. It is therefore imperative for gender-sensitive individuals, organizations and governments to promote the factors that positively influence the girls' educational and career aspirations. On the other hand, factors that suppress girls' educational and career aspirations should be subdued.

Girls' Educational and Career Aspirations

This study also sought to establish the educational and career aspiration of the secondary school girls. Table 6 shows a summary of the distribution of the girls by their educational aspirations. Table 6 shows proportions of girls aspiring to complete various levels education successfully.

Education level	Girls Planned to	n	Percent (%)
Complete			
Secondary		132	100.0%
Post-secondary middle level colleges		81	61.4%

University	63	47.7%
------------	----	-------

Table 6: Distribution of girls as categorized by levels of education they aspired to complete

It is clearly evident from Table 6 that 81 (61.4%) girls aspired to advance beyond secondary school education but this proportion constricted to 63 (47.7%) girls with increase in the altitude of the education ladder upwards to university level. It is quite encouraging that at least 61.4% of the girls planned to proceed beyond secondary schooling. Those who did not intend to go beyond secondary school education could have perceived socio-cultural forces beyond their control that could inhibit them from pursuing further education such as lack of college fees or retrogressive culture discouraging training of girls in various careers. In relation to their career aspirations, 78 (59.1%) aspired for middle-class undifferentiated careers and constituted the largest portion. Forty-seven (35.6%) of the girls aspired for high status professional occupations while only 7(5.3%) girls aspired to occupy the low-status (traditional) careers. The girls could therefore be said to be of an average to high career aspirations. However, the girls may or may not actually join these careers due to the prevailing stereotypes, negative attitudes and discrimination based on gender and unemployment.

Hypotheses Test Results

To determine whether significant relationships existed between variables under examination and girls' educational and career aspirations, several null hypotheses were tested:

HO₁: There is no significant relationship between socio-economic status and girls; educational and career aspirations.

Test Result: $X^2 (3, N=132) = 15.59, P < 0.05$

This hypothesis was rejected since girls with parents of high socio-economic status exhibited higher educational and career aspirations than girls with parents of low socio-economic status.

HO₂: There is no significant relationship between sex-role ideology and girls' educational and career aspirations.

Test Result: $X^2 (3, N=132) = 14.03, P < 0.05$

This hypothesis was rejected since girls with liberated attitudinal ideology exhibited high educational and career aspirations than those who exhibited a traditional role perception.

HO₃: There is no significant relationship between girls' religious affiliation and their educational and career aspirations.

Test Result: $X^2 (3, N=132) = 4.3, P > 0.05$

This hypothesis was accepted since the girls' educational and career aspirations were not affected by their religious affiliation.

HO₄: There is no significant relationship between role models and girls' educational and career aspirations.

Test Result: $X^2 (12, N=132) = 23.68, P < 0.05$

This hypothesis was rejected since girls who knew women in higher status jobs exhibited higher educational and career aspirations than those who did not know women in higher status jobs/ careers.

HO₅: There is no significant relationship between residential location (rural or urban) and girls' educational and career aspirations.

Test Result: $X^2 (3, N=132) = 23.37, P < 0.05$

This hypothesis was rejected due to the fact that higher educational and career aspirations were recorded among urban and rural-urban girls while rural girls exhibited low education and career aspirations.

Conclusions and Recommendations

Conclusions of the Study

- i) The girls exhibited high educational and career aspirations.
- ii) Sex-role ideology, socio-economic status, role models, and residential location influenced girls' educational and career aspirations more than religious affiliation.
- iii) A direct relationship existed between girls' educational and career aspirations and high socio-economic status, liberated attitudinal ideology, knowledge of role models, and residence in urban and rural-urban fringes.

5.4 Recommendations of the Study

- i) Educationists and researchers should explore the factors that suppress girls' educational and career aspirations and recommend remedial strategies to reduce or eradicate the negative influence of these factors.
- ii) Policy makers should come up with affirmative policies aimed at creating a level playing ground for the disadvantaged groups of the society including school girls.
- iii) Girls should emancipate themselves from the andro-centrally biased socio-cultural web and attempt to pursue high status professional careers since given favourable educational and training conditions; they can achieve as equally good as their male counterparts.

References

- Abagi, O.J. (2005). Education on Gender: A Theoretical Framework on Gender Sense. *A Newsletter of the Collaborative Gender and Development*.
- Akande, B.E. (1987). Rural-Urban Comparison of Female Educational Aspirations in South-Western Nigeria. *Comparative Education*, 23 (1), 75 – 83.
- Ali, S.R. McWhirter, E.H, & Chronister, K.M.(2005). Self-efficacy and Vocational Outcome Expectations for Adolescents of Lower Socio-economic Status: A Pilot Study. *Journal of Career assessment*. 13, 40 – 58.
- Baker, M. (1985). *What will Tomorrow Bring? A Study of the Aspirations of Adolescent Women*. Canadian Advisory Council on the Status of Women. Ottawa, Ontario.
- Barsoc, S.A & Howe, K.G. (2009). Model Influence on Career Choices of College Students. *The Vocational Guidance Quarterly*. 27, 239 – 245.
- Boyd, M. (1982). Sex Differences in Canadian Occupational Attainment Process. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, (19)1, 1 – 28.
- Brown, S.G. & Barbosa, G. (2001). Nothing is Going to Stop Me Now: Obstacles Perceived by Low-income Women as they Become Self-sufficient. *Public Health Nursing*, 18, 364 – 372.
- Cunningham, S. (1997). The Development of Equal Opportunities Theory and Practice in the European Community. *Policy and Practice*, (20) 3, p 177 – 190.
- Duba, J. (2014). *The influence of Socio-Cultural and Socio-Economic Factors on Girls' Access to and Participation in Primary Education in Merti District, Isiolo County, Kenya*. Unpublished Master of Education Project, Kenyatta University.

- Dyler, M. (2008). The Effects of Gender on Occupational Aspirations of Primary School Children in Cross River State. *The African Symposium*. 4(2), 26 – 31.
- Gachukia, E.W. (1994). Key Note Address. A Paper Presented for National Symposium on Education of Girls in March (21st – 24th) in Machakos, Kenya.
- Gay, L.R. (1992). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application*. New York: McMillan Publishing Company.
- Gay, L.R, Mills, G.E. & Airasian P.W. (2009). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application*. New Jersey: Kelvin M. Davis.
- Glaze, A. (1979). Factors Which Influence Career Choices and Future Orientations of Females. Unpublished Manuscript; The Ontario Institute of Studies in Education.
<https://editorialexpress.com/cgi-bin/conference/download.cgi?db..name...paper...>
<http://www.businessdailyafrica.com/corporate..women...formal.jobs../index.html>.
- Hoffman, JJ, Hofaker, C. & Goldsmith, E.B.(1992). How Closeness Affects Parental Influence on Business College Students' Career Choices. *Journal of Career Development*, 19 (1), 179 – 193.
- Idowu, A.I. & Dere, A.O.(1983). Socio-Economic Status and Occupational Aspirations of High School Seniors in Nigeria. *Journal of Employment Counselling*, 20 (4), 186 – 192.
- Juma, M.N.(1994). Determinants of Female Participation in Primary School. A Study of Kwale and Taita Taveta Districts. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis, Kenyatta University.
- Karunanayake, D. & Nauta, M.W. (2004). The Relationship Between Race and Students' Identified Career Role Models and Perceived Role Model Influence. *The Career Development Quarterly*, 52, 225 – 234.
- Kendall, E.L & Miller, L.E (1983). Attitude Towards School preparation of Traditional and Non-Traditional Vocational Education Completers. *Journal of Vocational Education Research*, 83, 33 – 45.
- Kibera, L.W. (1995). Gender Equity and Education: The Situation in Kenya. *The Kenya Adult Education*. 2(1), 4 – 13.

- Machyo, C.N. (1995). Social and Cultural forces in Educational Plans and Career Aspirations for Young Girls in Kenya. Unpublished Master of Art Thesis, University of Brunswick.
- Marini, M.M & Greenberger, E (1978). Sex differences in Occupational Aspirations and Expectations. *Sociology of Work and Occupations*, 5, 147 – 178.
- Maxwell, M.P & Maxwell, J.O (1995). Women, Religion and Achievement Aspirations: A Study of Private School Females. In R.M. Pike and E. zeik (eds). *Socialization and Values in Canadian Society_(Vol 2.)* Toronto: Carlton Library, Mclelland and Stewart Ltd.
- Mbugua, E.D.W. (2016). Challenges Facing Female Principals in Secondary Schools Administration in Githunguri, Kiambu County, Kenya. Unpublished Master of Education Project, Kenyatta University.
- Mendez L.M.R. & Crawford, K.M.(2002). Gender-role Stereotyping and Career Aspirations: A Comparison of Gifted Early Adolescent Boys and Girls. *The Journal of Secondary Gifted Education*, VIII(3), 96-107.
- Mugenda, O. & Mugenda, A. (1999). *Research Methods: Quantitative and Qualitative Approaches*. Nairobi: Africa Center of Technology Studies (ACTS) Press.
- Mung'ara, E. (2012). Factors Affecting Career Aspirations of Girls; Emerging Issues and Challenges: A Case of Thika West District, Kiambu County. Unpublished Master of Education Project, Kenyatta University.
- Mwaa, M.A.(2016). Parental Factors Influencing Career Choices among High School Students in Nairobi County. Unpublished Postgraduate Diploma in Education Project, University of Nairobi.
- Nyanchoka, J.C. (2013). Factors that Influence Participation of Women in Formal Businesses in Kenya: A Case of Kimilili-Bungoma District. Unpublished Master of Arts Project, University of Nairobi.
- Obura, P.A. (1994). Learning the Gender Bias Early: Primary School Text Books. *Ceres, FAO Review*, 19(3), 65 – 80.
- Ochieng A.G.M. (2015). Factors Influencing Retention Rate of Girls in Secondary Schools in Ndhiwa Sub-county, Homa-bay County, Kenya. Unpublished Master of Education Project, Kenyatta University.

- Odell, K.S. (1986). Education and Occupational Aspirations and Expectations of Rural Ohio-Tenth and Twelfth Grade Students. Unpublished Doctoral Dissertation, Ohio State University, Columbus, O.H.
- Ramaci, et al (2017). Gender Stereotypes in Educational Choices: A cross-Sectional Study on a Group of Italian Adolescents. *Psychology Research and Behaviour Management*. 10, 109-117.
- Republic of Kenya (2005). A Policy Framework for Education, Training and Research: Meeting the Challenges of Education, Training and Research in Kenya in the 21st Century. (Sessional Paper No.2005). Nairobi: Government Printers.
- Republic of Kenya (2007). Kenya Vision 2030 (popular version). Nairobi :Government Printers.
- Republic of Kenya (2010). The Kenya Constitution 2010. Nairobi: Government Printers.
- Saltiel, J. (1982). Sex Differences in Occupational Significant Others and their Role Relationships to Students. *Rural Sociology*, 47, 129 – 146.
- Santis, A.M. (2006) The Influence of Role Models on Women’s Career Choices. Research Gate; Dol: 10-1002/j.2161.0045.2006.tb00195.x.
- Smith, W. & Erb, T.W.(2006). Effect of Women Science Career Role Models on Early Adolescents’ Attitudes towards Scientists and Women in Science. *Journal of Research in Science Training*, 8, 667 – 676.
- Smock, A.C. (1982). Women’s Education in Developing Countries: Opportunities and Outcomes. New York: Praeger.
- Stevens, G. & Boyd, M (1980). Labour Force Participation and Intergrational Mobility of Women. *Social Forces*, 59, 186 – 189.
- Taban, L. (2010). The Rate of Transition of Girls from Primary Level to Secondary Level and Beyond. Unpublished Document, University of Dar es Salaam.
- Tawanda, R. & Gordon, E (2004). Comprehensive Review of Gender Issues in Education Sector. A Report for UNICEF/MOSES, 49(1), 38 – 40. Third Publishing Company.

Young , P.M.(1985). The Influence of Parents on Educational and Occupational Decision Making of their Children: Reducing Sex-Role Stereotyping in Vocational Education. Eric Document Reproduction Service No. ED277813.

Makale Gönderilme Tarihi / Article Submission Date: 25-09-2019

Makale Kabul Tarihi / Article Acceptance Date: 08-10-2019

Araştırma Makalesi / Research Article



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 12, P. 942 – 959.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 12, S. 942 – 959.

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Fen Sınıflarında Çoklu Bilme Biçimlerine Yer Verilmesine Yönelik Görüşleri¹

Halil TURGUT² & Zeynep ERGÜN³

Özet

Fen bilimleri öğretmen adaylarının din ve bilim arasındaki ilişkiye ve fen sınıflarında sosyobilimsel konular bağlamında din ve bilim gibi farklı bilme biçimlerinin bir arada ele alınıp alınamayacağına dair kabullerinin sorgulandığı bu çalışma fenomenolojik desen esas alınarak yürütülmüştür. Araştırmanın veri toplama araçlarını din ve bilim arasındaki ilişkiyi onu edinen görseller ile sosyobilimsel konular odaklı metinler oluşturmuştur. Çalışma grubunda ise bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 25 üçüncü sınıf fen bilimleri öğretmen adayı yer almıştır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun din ve bilim arasındaki ilişkiyi uyum düzeyinde algıladığını, bazılarının diyalog veya bağımsızlık perspektiflerini benimsediğini ancak hiçbir adayın çatışma perspektifini gündeme getirmediğini göstermiştir. Benzer şekilde yine adayların büyük çoğunluğunun fen sınıflarında sosyobilimsel konular bağlamında din gibi bilme biçimlerine de doğrudan yer verilmesi gerektiğine dolayısıyla çoklu perspektife inandıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte bazı adayların bu fikre karşı çıkarak fen sınıflarında farklı bilme biçimlerine yer verilmesi durumunda karmaşa yaşanabileceğini ileri sürdükleri ve bağlamın bilimsel tartışmalarla sınırlandırılması gerektiğini düşündükleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Din ve bilim ilişkisi, çoklu bilme biçimleri, sosyobilimsel konular.

Perspectives of Pre-Service Science Teachers Regarding the Use of Multiple Ways of Knowing Approach in Science Classes

Abstract

The aim of this phenomenological study was to examine firstly the views of pre-service science teachers about the relationship between science and religion and then their perspectives regarding the use of multiple ways of knowing approach in teaching of socioscientific issues in science classes. The data collection tools were visuals treating the relationship between science and religion and texts comprising socioscientific issues. The participants were 25 third class pre-service science teachers who were studying at a state university. The analysis of data revealed that great majority of the participants adopted the perspective of integration while some of them proposed perspectives of either independence or dialogue for the relationship between science and religion. But none of the participants did not assert any perspective of conflict between the two ways of knowing. In parallel with this result it was found that the great majority of the participants were in favor of using multiple ways of knowing approach in teaching of socioscientific issues in science classes. Some of the participants rejected such

¹ Bu çalışma Zeynep Ergün tarafından Doç. Dr. Halil Turgut danışmanlığında hazırlanmış yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

²Doç. Dr., Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: halilturgut@sinop.edu.tr.

³Fen Bilimleri Öğretmeni, Ahmet Yesevi Ortaokulu, E-posta: zynpclgl57@gmail.com.

an approach and asserted that religion as a way of knowing can not be thought in science education environments.

Key Words: Science and religion relationship, multiple ways of knowing, socioscientific issues.

Giriş

Evrenin doğası, değerler, yaşamın anlamı gibi hem metafizik hem de varoluş tartışmalarını içinde barındıran “büyük soruların” öğretim ortamlarına taşınması gerektiği ile ilgili değerlendirmeler uzun zamandır eğitim çevrelerinin de gündemindedir (Cobern, 1994). Özellikle din ve bilim üzerinden yürütülen tartışmalarda, iki farklı dünya görüşüne kaynaklık eden bu iki bilme biçiminin bir arada ele alınacağı bağlamlarda ne gibi olumlu ve olumsuz etkilerle karşılaşılacağı sorgulanmaktadır (Matthews, 2009). Bununla birlikte halen birçok fen eğitimcisi, din odaklı bir dünya görüşüne sahip olsunlar ya da olmasınlar, din ve bilim arasındaki ilişki tartışmasının fen eğitimi kapsamında yer alamayacağını düşünmektedir (Reiss, 2009). Oysa bu tür tartışmaların dışarıda bırakılması hem bilimin ve doğasının farklı bilme biçimleri ile karşılaştırmalı bir şekilde ele alınarak daha derinlemesine anlaşılması hem de öğrencilerin bireysel dünya görüşlerinin zenginleştirilmesi şansının kaybedilmesine yol açacaktır. Dolayısıyla fen sınıflarında öğrenme ortamlarının bu tür tartışmalarla zenginleştirilmesinin önemli olduğu bazı çekinceleri de dikkate alarak ifade edilebilir. Bu noktada ilk sorgulanması gereken öğretmen faktörüdür ki öğretmenlerin/adayların bu tarz bir yaklaşım için hazır olup olmadıkları ve varsa kaygıları dikkatle değerlendirilmelidir. Bu anlayışla bu araştırmada fen bilimleri öğretmen adaylarının din ve bilim ilişkisi tartışmasının fen sınıflarına taşınıp taşınmaması gerektiğiyle ilgili anlayışları kendilerinin din ve bilim ilişkisine dair kabulleri de dikkate alınarak inceleme konusu yapılmıştır.

Din ve Bilim İlişkisi

Günümüzün bilim ve din ilişkisi sorunu yalnızca akademisyenleri, bilim ve din insanlarını, filozofları değil toplumun çok daha geniş kesimlerini bazen doğrudan bazen de dolaylı olarak ilgilendirmektedir. Bu ilgiye bilim ve din ilişkisini açıklamaya çalışan modeller eşliğinde yürütülen tartışmalar eşlik etmekte ve mesele farklı din ve bilim anlayışları bağlamında canlılığını korumaktadır. Söz konusu modeller arasında Barbour (1997) tarafından geliştirilen ve bir uçta çatışma fikrinden başlayıp diğer uçta tam bir uyum anlayışına kadar giden bir yelpaze sunan yapının ön plana çıktığı söylenebilir. Zira Barbour’un modeli bilim ve din arasındaki ilişkinin mahiyetini açıklamaya çalışırken hem konunun anlaşılmasına katkı sağlamakta hem de meselenin tarihi seyri izlenebilmesine imkân tanımaktadır. Bilim ve

din arasındaki ilişkiyi çatışma, bağımsızlık, diyalog ve uyum kategorileriyle dört farklı şekilde ele alan Barbour'un modeli aşağıda alt başlıklar halinde kısaca açıklanmıştır.

Çatışma

Çatışma anlayışı bilim ve dinin birçok bağlamda birbiriyle çelişecek şekilde karşı karşıya geldiği ve bu durumun toplum açısından önemli bir risk oluşturduğu kabulüne dayanmaktadır (Çekin, 2013). Bilim ve din o kadar zıt kutuplarda yer almaktadır ki çatışmalarını mümkün değildir (Yaran, 2011). Bu çatışmanın tarihsel anlamda en iyi bilinen örneklerinin 16. yüzyılda Kopernik ve 19. yüzyılda Darwin ile yaşandığı söylenebilir. Barbour (1997) bilim ve din arasındaki böyle olası çatışmaların sebebinin tek taraflı bilgi anlayışından kaynaklanabileceğini ileri sürmüştür. İki bilme biçimi arasındaki çatışma durumunun bilimsel materyalizm ve dini literalizm bağlamında gerçekleştiğini ifade eden araştırmacılar da bunu doğrulamaktadır (Çelik, 2006). Zira evrendeki tek gerçekliğin fiziksel realite ve bunun geçerli bilgisine ulaşmanın tek yolunun da bilim olduğunu iddia eden bilimsel materyalizm (Barbour, 1997) ile evren ve Tanrı hakkında her türlü bilgiyi içinde barındıran kutsal metinlerin (Çelik, 2006) sadece lafzen anlaşılması gerektiğini, mecazi anlatımların söz konusu olamayacağını (Mehdi, 2002) kabul eden dini literalizmin uzlaşması mümkün görünmemektedir.

Bağımsızlık

Bağımsızlık anlayışı bilim ile din arasındaki çatışmadan kaçınmanın tek yolunun bu iki bilme biçiminin birbirinden tamamen ayrı gerçeklikler olarak ele alınması yoluyla mümkün olacağı kabulüne dayanmaktadır. Bu kabule göre iki bilme biçimi cevaplamaya çalıştıkları sorular, kullandıkları yöntemler açısından birbirinden farklıdır ve bu sebeple biri diğerine müdahil olmadan sadece kendi sorunlarıyla uğraşmalıdır (Barbour, 1997; Mehdi, 2002). Söz konusu farklılıkların akla veya vahye dayanma, olgulara veya değerlere odaklanma, kullanılan dilin mahiyeti gibi başlıklar altında tartışılabilir (Mehdi, 2002; Çelik, 2006).

Diyalog

Barbour (1997) yakın dönemde bilimde yaşanan gelişmelerin din ve bilim arasındaki ilişkinin yeniden sorgulanmasına yol açtığını ve çatışma perspektifinin yerini diyalog tartışmalarına bıraktığını ileri sürmüştür. Gerçekten de bilim ve dinin bağımsız iki bilme biçimi olarak ele alınması ilk planda iyi bir çözüm gibi görünmesine karşın sonrasında bir takım zorlukları beraberinde getirmiş (Çelik, 2006) ve bu zorluklar diyalog anlayışının önünün açılmasını sağlamıştır. Zira bilim ve din arasında bazı yapısal farklılıklar olmakla birlikte bir dizi benzerliklerin de bulunduğu ortaya konulmuştur (Mehdi, 2002). Tutarlılık ve tecrübeye

uygunluk (Çelik, 2006) deney ve yorum etkileşimi, değerler dizisine bağlılık (Mehdi, 2002) gibi unsurlar söz konusu benzerlikler bağlamında ele alınabilir.

Uyum

Din ve bilim arasında daha sistemli ve kapsamlı bir ilişki biçimi öngören uyum anlayışına göre din ve bilimi tek bir çatı altında birleştirmek mümkündür (Çelik, 2006). Barbour (1997) söz konusu uyumu doğal teoloji, doğa teolojisi ve sistematik sentez başlıkları arasında tartışmaya açmıştır. Doğal teoloji başlığı altında evrendeki düzenli işleyişin Yaratıcının apaçık bir ispatı olduğu ileri sürülürken (Mehdi, 2002) doğa teolojisi bağlamında tecrübe ve vahye dayalı dini doktrinlerin günümüz biliminin verileri ışığında yeniden düzenlenmesi yani bilimsel teorilerin dinin belirli öğretilerinin yeniden formüle edilmesinde rol oynaması gerektiği iddia edilir (Barbour, 1997; Çelik, 2006). Sistematik sentez anlayışında ise hem dinin hem de bilimin kapsamlı bir metafizik içinde bir araya getirilerek tutarlı bir dünya görüşünün oluşturulması esastır (Barbour, 1997). Bu şekilde bilimle din arasındaki ayrımın ortadan kaldırılması ve her iki bilme biçiminin de katkısıyla daha kapsamlı bir paradigmaya ulaşılması amaçlanır (Mehdi, 2002).

Fen Sınıflarında Din-Bilim İlişkisi

Fen sınıflarında ya da diğer öğrenme ortamlarında din ve bilim gibi çoklu bilme biçimlerinin aralarındaki ilişkinin de masaya yatırılması yoluyla tartışma konusu yapılması öğrencilerin nitelikli dünya görüşleri oluşturabilmesi açısından oldukça önemlidir. Zira din ile bilimin doğaları ile ontolojik, epistemolojik ve metodolojik temellerinin karşılaştırmalı olarak ele alınması fen sınıflarında temel düzeyde de olsa bazı felsefi değerlendirmeleri gündeme getirecek ve eğitimi zenginleştirecektir (Matthews, 2009). Bu noktada üzerinde odaklanılması gereken soru böyle bir tartışmanın hangi bağlamda sınıf ortamına taşınabileceği olacaktır. Fen Bilimleri Öğretim Programı'na (MEB, 2018) bakıldığında salt bilimsel, teknik içeriğe sahip konu başlıklarında bu tarz bir hareket alanının söz konusu olmadığı görülür. Ancak GDO, klonlama gibi konu başlıklarında ve bağlam olarak sosyobilimsel konularda söz konusu tartışmalar için anlamlı bir zeminin var olduğu ileri sürülebilir. Zira toplumların ilerlemesini sağlayan bilimsel, teknolojik çalışmaları ve bu çalışmaların muhtemel risklerini tartışmaya açan GDO'lu besinler, taşıyıcı annelik, klonlama, yapay zekâ gibi sosyobilimsel konular meselelere farklı bakış açılarıyla yaklaşılmasını gerektirmektedir (Sadler, 2004). Bu tür sosyobilimsel konular ekonomik, politik, dini, etik ve ahlaki boyutları ve bilim adamları arasında görüş ayrılıklarına yol açabilen doğaları ile bireylerin çok yönlü düşünebilmeleri için uygun çevrenin oluşturulabilmesi anlamında son derece uygundur (Sadler, Zeidler, 2004;

Zeidler, Walker, Ackett, Simmons, 2002). Bununla birlikte sözü edilen sosyobilimsel konular bağlamında hedeflenen tartışma ortamının sağlayacağı zenginliğe ulaşabilme noktasında en önemli bileşenin öğretmen olduğu da unutulmamalıdır. Dolayısıyla öncelikle öğretmenlerin sosyobilimsel konular ve bu konuların öğretimi ile ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip olup olmadıklarının (Cebesoy ve Dönmez-Şahin, 2013) ve fen sınıflarında sosyobilimsel konular bağlamında farklı bilme biçimleri üzerinden değerlendirme yapmaya açık olup olmadıklarının sorgulanması gerekmektedir.

Yöntem

Fen Bilimleri öğretmen adaylarının din- bilim ilişkisi tartışmalarına ve fen sınıflarında çoklu bilme biçimlerine yer verilmesine yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu nitel çalışma fenomenolojik desende (Yıldırım, Şimşek, 2008) gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 25 fen bilimleri öğretmen adayı (16 kız, 9 erkek) oluşturmuştur. Üçüncü sınıf öğrencisi olan adaylar alan derslerinin büyük bir kısmını tamamlamışlar ancak Bilimin Doğası ve Bilim Tarihi dersine gelene kadar dünya görüşleri, bilme biçimleri, din-bilim ilişkisi gibi konularda herhangi bir formal eğitim almamışlardır. Bu sebeple, yetiştikleri kültür içerisinde şekillenmiş bir dünya görüşüne sahip oldukları varsayılmıştır. Fen bilimleri öğretmen adaylarının tercih edilme sebebi ise özellikle fen sınıflarında dünya görüşlerine duyarlı öğretim ortamlarının oluşturulmasının gerekliliğiyle ilgili tartışmalar olmuştur.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilkinin adayların din ile bilim ilişkisini kendi dünya görüşleri bağlamında nasıl değerlendirdiklerinin sorgulanabilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından Barbour'un (1997) geliştirdiği modele göre kategorize edilmiş "Din, Bilim İlişkisi Görselleri (DBİG)" oluşturmuştur. DBİG'nin geliştirilme sürecinde önce Google görsellerde Türkçe ve İngilizce olarak tarama yapılmış ve Barbour'un modelinde yer alan her bir kategori için metin yoğunluğu az olan ve doğrudan ilgili kategorideki ana fikri temsil eden en az 1 görsel seçilmiştir. Seçilen görseller üzerinde yer alan yazıların okunabilirliği, ifadelerin açıklığı ile ilgili gerekli çalışmalar yapılmış ve görseller üzerinde yer alan yabancı kelimeler tercüme edilmiştir. Daha sonra görseller sunumu kolaylaştırmak amacıyla slâytlara yerleştirilip bu alanla ilgili çalışmalar yapmış iki uzmanın

görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar her bir kategoriye temsil eden görseller yerine iki ucu temsil eden çatışma ve uyum kategorisine ait görsellerin kullanılmasının daha sağlıklı veri elde edilmesini sağlayacağını belirtilmiş ve bunun üzerine çatışma ve uyum kategorisine ait görsellere odaklanılmıştır. Bu şekilde son hali verilen görsellerin pilot uygulamasında herhangi bir sorun yaşanmamış ve asıl uygulamada da aynen kullanılmasına karar verilmiştir. İki slayt halinde kullanılan toplam 6 görselden (3 çatışma, 3 uyum) iki örnek aşağıda Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. DBİG Örnek Görseller

Çalışmada kullanılan diğer veri toplama aracı ise yine araştırmacılar tarafından adayların fen sınıflarında din-bilim ilişkisi tartışmasına yer verilip verilemeyeceği ile ilgili görüşlerini almak amacıyla geliştirilmiş olan “Sosyobilimsel Metin (SM)” olmuştur. SM’nin geliştirilmesi sürecinde öncelikle toplum nezdinde tartışma konusu olan konulara odaklanılmıştır ve 8. Sınıf öğretim programında da yer aldığı için biyoteknoloji başlığında karar kılınmıştır. Başlık belirlendikten sonra adaylar için özet bilgi içeren hazırlık metinleri ve bu metinleri izleyen 3 açık uçlu oluşturulmuştur. Metinlerde biyoteknoloji, GDO ve Klonlama ile ilgili tanımlara, uygulama alanlarına, yararlı ve zararlı yönlerine yer verilmiş, açık uçlu sorularda ise ilgili konulardaki kişisel görüşleri ile bu konuların fen sınıflarında ele alınma biçimine bakış açıları sorgulanmıştır. SM’nin ilk hali bu alanla ilgili çalışmalar yapmış iki uzmanın görüşüne sunulmuş, tavsiyeler doğrultusunda gerekli sadeleştirme çalışması yapılmış ve pilot uygulamaya geçilmiştir. Pilot uygulamada metinlerin öğretmen adaylarına uzun geldiği ve birçoğunun dikkatli biçimde okumadığı gözlenmiş, bunun üzerine bir dizi sadeleştirme daha yapılmıştır. Bu haliyle son şeklini alan SM’de yer alan açık uçlu sorulardan bir örnek aşağıda sunulmuştur.

- GDO ve gen klonlaması gibi hem bilimsel, teknolojik hem de etik, ahlaki yönden tartışma başlıkları barındıran konuların fen sınıflarında nasıl ele alınması gerektiğini düşünüyorsunuz? Bu

tür konulara fen sınıflarında nasıl yer verilmeli ve bu konular sınıf içerisinde hangi bağlamda tartışma konusu yapılmalı?

Geliştirilme süreçleri yukarıda ifade edildiği biçimde tamamlanan veri toplama araçlarının uygulanması aşamasında öncelik DBİG'e verilmiş ve öğretmen adaylarından iki slayt halinde sunulan toplam 6 görsel (her bir slaytta 3 görsel) için yazılı kişisel yorumları istenmiştir. Bu şekilde öğretmen adayları çatışma ve uyum perspektifini yansıtan görseller için bireysel görüşlerini kendilerine dağıtılan standart kâğıtlara isim kullanmadan ancak rumuz ile aktarmışlardır. DBİG uygulaması tamamlandıktan 1 hafta sonra SM de aynı şekilde, yazılı ve her birey için aynı rumuzu kullanmak kaydı ile adaylara uygulanmıştır. Veri toplama araçları adaylara öğretim dönemi başında herhangi bir formal öğretim söz konusu olmadan önce uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

DBİG yoluyla elde edilen veriler betimsel olarak analiz (Yıldırım, Şimşek, 2008) edilmiştir. Bunun için önce Barbour (1997) tarafından geliştirilmiş din-bilim ilişkisi modeli esas alınarak bir taslak oluşturulmuş ve elde edilen veriler bu taslak doğrultusunda tematik olarak sınıflandırılmıştır. Mesela “Din ve bilimin bence birbiri ile alakası yoktur” ifadesi bağımsızlık kategorisi kapsamında değerlendirilmiştir. Tematik sınıflandırma sürecini izleyen aşamada, veriler, daha kolay tanımlanabilmeleri için gerekli yerlerde doğrudan adayların cevaplarından alıntılarla desteklenmiştir. Betimsel analizin son aşamasında ise kategorize edilen ve tanımlanan verilerden hareketle ulaşılan bulgular açıklanmış, birbiri ile ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılmıştır.

SM yoluyla elde edilen veriler ise içerik analizine (Yıldırım, Şimşek, 2008) tabi tutulmuştur. Analiz sürecinde önce veriler incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği bulunmaya çalışılmıştır. Tümevarımcı bir anlayışla ilk adımda kodlama yapılarak verileri temsil eden yapılara ulaşılması amaçlanmış, daha sonra oluşturulan kodlar bir araya getirilerek kategorize edilmiştir. Son adımda ise kategoriler temalar altına gruplandırılarak analiz süreci tamamlanmıştır. Bu şekilde ele edilen kodlar, kategoriler ve temalardan bir örnek aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Kodlar, Kategoriler ve Temalar

Tema	Kategori	Kodlar
Sosyobilimsel	Salt Teknik (n=6, %24)	Bilimsel

Bulgular

Araştırma bulguları sunulurken önce adayların din-bilim ilişkisine bakış açıları tanımlanmış daha sonra da bu doğrultuda sosyobilimsel konular bağlamında fen sınıflarında çoklu bilme biçimlerine yer verilip verilemeyeceğine dair anlayışları ortaya konulmuştur.

Adayların Din-Bilim İlişkisi Algıları

Öğretmen adaylarının DBİG uygulamasında verdikleri cevapların betimsel analizi büyük çoğunluğunun (n=18, %72) uyuma, bir kısmının (n=4, %16) bağımsızlığa ve bir kısmının ise (n=3, %12) diyalog perspektifine odaklandıklarını göstermiştir. Çatışma perspektifi hiçbir öğretmen adayı tarafından kabul görmemiştir. Söz konusu perspektiflerin ilgili kodlarla birlikte adaylar bazında frekans ve yüzdeleri aşağıda Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Adayların Din-Bilim İlişkisi Perspektifleri ve İlgili Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar
Din-Bilim ilişkisi	Bağımsızlık (n=4, %16)	Sorgulama
		Yenilenme
	Diyalog (n=3, %12)	Farklı temeller
		Bağlamsal temas
		Karşılıklı uyum
Uyum (n=18, %72)	Dini önceleyen uyum	

Din-Bilim İlişkisinde Bağımsızlık Görüşü

Öğretmen adaylarının bir kısmı (n=4, %16) din ve bilim arasındaki ilişkiyi bağımsızlık perspektifinden değerlendirmiştir. Bu görüşü savunan öğretmen adaylarının ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

“...Dinimizin bilimle alakası yoktur. Bilimde sorgulamak gerekir fakat dinde sorgulamak olmaz... Din ile bilim arasında bir bağlantı kuramayız... Din ve bilim çok farklı alanlardır.” (ÖA 5)

“Bilim bir inanç değildir. Bundan kaynaklı din ile kendini denk tutmamalıdır... Din ile bilim denk değildir... Din bir inanç biçimi, bilim ise mantık ve akıl yolludur.” (ÖA 13)

Din ve bilim arasındaki ilişkiyi bağımsızlık perspektifinden ele alan adayların din ve bilim arasında herhangi bir ilişki durumunun söz konusu olmadığını, din ve bilimin özellikle sorgulamaya açıklık bakımından ayrıştığını öne sürmüşlerdir. Bu anlamda bilimi sürekli yenilenme halinde bir bilme biçimi olarak tanımlamışlar, akli ve mantığa dayalı bir sistem olarak konumlandırarak temelleri bağlamında da dinden ayrıştığını ileri sürmüşlerdir.

Din-Bilim İlişkisinde Diyalog Görüşü

Öğretmen adaylarının bazıları (n=3, %12) ise din ve bilim arasındaki ilişkiyi diyalog bağlamında ele almışlardır. Bu görüşe sahip öğretmen adaylarının ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Ben kendi dinimle bilim ve teknolojiyi ilişkilendiriyorum. Tamamen olmasa bile bazı gerçekliklerle...”(ÖA 22)

“Bilim ve din birbiri ile bağdaştırılabilir fakat birbiri ile ters düştüğü noktalar olacaktır...”(ÖA 25)

Diyalog perspektifini benimseyen adayların din ile bilim ve teknoloji arasındaki ilişkiyi bazı bağlamlarla sınırlandırarak ele aldıkları, bilim ve dini belirli noktalarda ilişki kurabilen iki gerçeklik olarak değerlendirdikleri ancak zaman zaman da birbirlerine ters düşebildiklerini kabul ettikleri görülmüştür. Dolayısıyla bu grupta yer alan adayların din ve bilim arasında ne tam bir bağımsızlık ne de tam bir uyum ilişkisi kurulamayacağına inandıkları ifade edilebilir.

Din-Bilim İlişkisinde Uyum Görüşü

Din ve bilim arasında açık bir uyum olduğunu öne süren öğretmen adayları kendi içlerinde iki gruba ayrılmışlardır. Adaylarının bir kısmı (n=8, %32) din ve bilim uyumunu karşılıklı yani iki yönlü bir ilişki biçiminde tanımlamışlardır. Bu anlayışa sahip öğretmen adaylarının ifadelerinden bir örnek aşağıda sunulmuştur:

“... Modern bilim ve teknoloji, insan aklının ve duygularının beraberinde buluşların, icatların, yaptığı çalışma, araştırma ve sorgulamaların ürünüdür... Dinimizde insanların bunu yapmasını destekler... Din ve bilim birbirini tamamlar. Din insana en güzel kılavuzdur ki insanı yanıltan esirger... Din, düşünmeye ve sorgulamaya teşvik eder.” (ÖA 16)

Din ile bilim arasındaki ilişkiyi karşılıklı uyum anlayışıyla ele alan adaylar her iki bilme biçiminin de araştırmaya, sorgulamaya açık olduğunu ve bunu teşvik ettiğini ileri sürmüşlerdir. Ayrıca bilimde cevapsız kalan bazı soruların din, dinde cevapsız kalan bazı soruların ise bilim tarafından cevaplanabileceğini ifade ederek din ve bilim arasında karşılıklı alışverişin mümkün olabileceğini ifade etmişlerdir.

Uyum perspektifini benimseyen adayların bir kısmı (n=10, %40) ise dini önceleyen bir tavır sergilemişlerdir. Bu yönde görüş bildiren öğretmen adaylarının ifadelerinden bir örnek aşağıda sunulmuştur:

“İnanmışım dini kitapta bugünkü modern bilim ve teknolojiden bahsediliyor... Dinde bilimle ilgili gerçekler vardır... Bilim olmadan din bir şekilde ilerler, yavaşta olsa gideceği yere varır. Ama din olmadan bilim nereye gittiğini bilemez, yanlış yerlere gidebilir... Din yorumlar, hem de keşfetmeye yardımcı olur.”(ÖA 3)

Din, bilim ilişkisinde dini önceleyen bir perspektifle hareket eden adayların iki bilme biçimini tamamen uyum içerisinde gördükleri ancak dine bilim karşısında daha öncelikli bir yer verdikleri görülmüştür. Bilimin ve teknolojinin çerçevesini dinin çizdiği sınırlar içinde kalacak uygulamalara yönelmesi gerektiğini öne süren adaylar bu durumun dinin bilimi olumsuz etkilemesi değil ancak ona rehberlik etmesi biçiminde anlaşılması gerektiğini ileri sürmüşlerdir.

Öğretmen Adaylarının Fen Sınıflarında Çoklu Bilme Biçimlerine Yaklaşımı

Adayların SM uygulamasında verdikleri cevapların içerik analizi, GDO ve klonlama gibi sosyobilimsel konuların öğretiminde büyük çoğunluğunun (n=19, %76) çoklu perspektiften, bir kısmının da (n=6, %24) salt teknik/bilimsel yaklaşımdan yana olduklarını göstermiştir. Söz konusu perspektiflerin ilgili kodlarla birlikte adaylar bazında frekans ve yüzdeleri aşağıda Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Adayların Sosyobilimsel Konuların Öğretimi Perspektifleri ve İlgili Kodlar

Tema	Kategoriler	Kodlar
Sosyobilimsel Konular Öğretimi	Salt Teknik (n=6, %24)	Bilimsel
		Teknolojik
	Çoklu Perspektif (n=19, %76)	Dini
		Ahlaki/Etik
		Bilimsel –Teknolojik

Öğretmen adaylarının bir kısmı (n=6, %24) GDO ve klonlama gibi hem bilimsel hem de dini açıdan tartışmalı konuların fen sınıflarında sadece bilimsel ve teknolojik yönden ele alınması gerektiğini, özellikle din gibi diğer bilme biçimleri bağlamında yer alabilecek tartışmalara girilmemesi gerektiğini kaydetmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren öğretmen adaylarının ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Bu tür konuları bilimsel ve teknolojik açıdan verip yarar ve zararlarını belirtip diğer başlıklara yer vermeden konuları işlerdim. Bir fen sınıfı olduğu için bilimi ele alırdım sadece.”(ÖA 9)

“Dini, ahlaki yönünden değil de sadece bilimsel, teknolojik olarak düşünülmelidir. Dini açıdan bakıldığında konu çok başka olur.”(ÖA 2)

“Bence bilimsel yönden ele alınmalı çünkü ona anlatıp doğru ve yanlış ayırt etmesi beklenir. Neyin ahlaki yönden iyi, dinen neyin iyi veya kötü olduğu onun yorumlamasına bırakılmalıdır.”(ÖA 12)

Bu grupta yer alan adayların sosyobilimsel konuların doğalarına aykırı biçimde salt bilimsel, teknolojik tartışmalarla sınırlandırılması gerektiği yönünde bir eğilim sergiledikleri görülmüştür. Bu eğilimin en belirgin sebebinin bilimsel, teknolojik tartışmaların objektif bir bağlamda yürütülebileceği ve bu şekilde öğretmenin süreci daha kolay kontrol altında tutabileceği inancı olduğu söylenebilir. Adaylar meseleye objektif yaklaşılması ve öğrencileri etkileyici söylemlerden kaçınılması gerektiğine işaret etmişler, özellikle din bağlamında gelişecek tartışmaların konuyu içinden çıkılamayacak bir hale dönüştürebileceğini ileri sürmüşlerdir. Dolayısıyla fen sınıflarında temel amacın bilim öğretimi olduğu, farklı alanlara girilmemesi gerektiği, sosyobilimsel konuların dini/ahlaki açıdan ele alınması durumunda konunun içinden çıkılmaz bir hal alabileceği ve bu yüzden bilimsel gerçekliklerin dışındaki göreceli tartışma alanlarına girilmemesi gerektiği gibi gerekçelerle kendi pozisyonlarını açıklamaya çalışmışlardır.

Öğretmen adaylarının çok büyük bir bölümü (n=19, %76) ise, diğer arkadaşlarının aksine, GDO ve klonlama gibi sosyobilimsel konuların fen sınıflarında farklı bilme biçimleri (bilimsel, dini, vb.) bağlamında ele alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren öğretmen adaylarının ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Konu ile ilgili gerekli araştırmalar, örnekler sınıf ortamına getirilir. Bilimsel, etik ve ahlaki yönden konuşulmalıdır. Öğrencilere gerekli bilgiler verildikten sonra düşünceleri ve fikir sahibi olmaları sağlanır.”(ÖA 13)

“Ahlaki ve kültürel bakımdan çokta olumlu cevaplar alacağımı düşünmüyorum fakat fen sınıflarında bu işlemlerin nasıl yapıldığını bilmeleri ve tarafsız bilgi edinmeleri sağlanmalıdır.”(ÖA 5)

“Sosyobilimsel konular her açıdan ele alınmalıdır. Her açıdan tartışılmalı ve herkesin kendince bir fikrinin oluşması sağlanmalıdır.”(ÖA 19)

Bu grupta yer alan adayların önceliği sosyobilimsel konuların doğaları gereği içerdiği tartışma başlıklarının fen sınıflarına da taşınması olmuştur. Öğretmenin ister olumlu isterse olumsuz olsun ilgili örnekleri fen sınıflarına getirerek tartışmaya açması ve öğrencilerin sunulanlar

üzerinden kendi bakış açılarını geliştirmelerini sağlaması gerektiğini ileri sürmüştür. Bu anlamda adayların özellikle farklı bağlamlarda oluşmuş bilgi birikimi üzerine yürütülecek tartışmalarla, öğretmenin yönlendirici olmadan ve herhangi bir bakış açısı dayatmadan öğrencilerini kendi perspektiflerini geliştirmeleri yönünde teşvik ederek arzu edilen sınıf ortamını oluşturabileceğini düşündükleri görülmüştür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma bulguları adayların büyük çoğunluğunun din-bilim ilişkisine uyum perspektifinden baktıklarını, bu grup içinde yer alan adayların önemli bir bölümünün ise dine bilim için hem yol gösterici hem de denetleyici bir rol yüklediklerini, dolayısıyla söz konusu uyum ilişkisi bağlamında dini önceliklerini göstermiştir. Yine araştırma bulguları hiçbir adayın din ve bilimi çatışan iki bilme biçimi şeklinde algılamadıklarını ancak bazı adayların iki bilme biçimini diyalog halinde, bazı adayların da birbirinden bağımsız biçimde ele aldıklarını ortaya koymuştur. Bu sonuç Mansour (2011) ve Turgut (2016) tarafından yürütülen araştırmalarda elde edilen sonuçlarla önemli ölçüde bağdaşmaktadır.

Din ve bilim ilişkisine yukarıda çerçevesi çizilen anlayışla bakan adayların GDO ve klonlama gibi sosyobilimsel konuların fen sınıflarında nasıl ele alınması gerektiği ile ilgili değerlendirmeleri büyük oranda farklı bilme biçimlerini içeren çoklu perspektiften yana olmuştur. Bu tavırda adayların büyük çoğunluğunun din ve bilimi ya diyalog ya da uyum içinde iki bilme biçimi olarak değerlendirmelerinin önemli bir rol oynadığı ileri sürülebilir. Zira bütün grup içinde önemli bir çoğunluk oluşturan bu adaylar, din ve bilim ilişkisi tartışmasına girilmesi halinde sınıfta kontrolün kaybedilebileceği kaygısı taşıyan arkadaşlarına göre meseleye daha olumlu yaklaşmışlar ve çoklu perspektif ile öğrencilerin kendi bakış açılarını zenginleştirebileceklerini öngörmüşlerdir. Osborne, Erduran ve Simon (2004), Lester, Ma, Okhee ve Lambert (2006), Albe (2008), Sadler ve Zeidler (2009) tarafından yürütülmüş sosyobilimsel konular odaklı araştırmalarda bireylerin eleştirel düşünme, üst düzey düşünme ve bilimin doğası inanışlarının geliştirilebildiğine dair bulgulara ulaşılmış olması adayların yukarıda dile getirilen öngörüsünü destekler mahiyettedir.

Diğer yandan adayların bir bölümünün ise fen sınıflarında çoklu bilme biçimleri üzerinden bir tartışma yürütülmemesi gerektiğini ileri sürdükleri görülmüştür. Bu grupta yer alan adayların temel gerekçeleri sınıfta göreceli ve çözümsüz tartışmaların gündeme geleceği ve kontrolün kaybedileceği kaygısı olmuştur. McGinnis ve Simmons (1999) tarafından yürütülen araştırmada ulaşılan sonuçlar dikkate alındığında bu kaygının ilgili adaylar için belli oranda

gerçekçi olabileceği söylenebilir. Zira söz konusu araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin çevrenin kültürel yapısı ve dini inanışları ile çatışan bağlamlar sunan bazı sosyobilimsel konularda veliler ile karşı karşıya gelmekten çekindikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Fen sınıflarında sosyobilimsel konular bağlamında çoklu bilme biçimlerine yer verilmesi tartışmasında iki gruba ayrılmış olan adayların tavırları din ve bilim ilişkisine bakış açıları üzerinden değerlendirildiğinde ise her iki grubun ağırlıklı olarak uyum perspektifini benimsemiş adaylardan oluştuğu görülmüştür. Dolayısıyla fen sınıflarında din ve bilim gibi bilme biçimlerinin bir arada ele alınabileceği tartışma ortamlarının oluşturulması fikri üzerinde en azından adayların uyum perspektifine sahip olmalarının tek başına belirleyici olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda fen sınıflarında farklı bilme biçimlerinin tartışıldığı bağlamların ve bu bağlamlarda sergilenen öğretmen ve öğrenci davranışlarının inceleme konusu yapıldığı araştırmaların planlaması gerektiği söylenebilir. Özellikle bu araştırmada yer alan adayların fen sınıflarını sosyobilimsel konularda sadece meselenin bilimsel yönüyle sınırlama eğilimi sergilerken ortaya koydukları kaygılar için çözüm yollarının üretilmesi önemlidir.

Kaynakça

- Barbour, I. (1997). *Religion and science: Historical and contemporary issues*. New York: Harper Collins,
- Cebesoy, Ü. B., & Dönmez Ş. M. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 100-117.
- Coburn, W. W. (1994, March). *Worldview theory and conceptual change in science education*. Paper Presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Anaheim, CA, USA.
- Çekin, A. (2013). Bilim-din ilişkisinin Hristiyan din eğitime yansımaları ve bilimsel din eğitimi yaklaşımı. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 135-148.
- Çelik, K. (2006). *Süreç din felsefesinde din-bilim ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- Lester, B. T., Ma, L., Okhee, L., & Lambert, J. (2006). Social activism in elementary science education: A science, technology and society approach to teach global warming. *International Journal of Science Education*, 28(4), 315-339.
- Matthews, M. R. (2009). Science, worldviews and education: An introduction. *Science & Education*, 18, 641-666.
- Mansour, N. (2011). Science teachers' views of science and religion vs. the Islamic perspective: Conflicting or compatible. *Science Education*, 95 (2), 281-309.
- McGinnis, J. R., & Simmons, P. (1999). Teachers' perspectives of teaching science technology-society in local cultures: A sociocultural analysis, *Science Education*, 83(2), 179-211.
- Mehdi, N. (2002). Bilim-din ilişkisi problemine süreççi yaklaşım ve Ian G. Barbour'un dörtlü tipolojisi. *M.Ü. İlähiyat Fakültesi Dergisi*, 23(2), 59-75.
- MEB (2006). *İlköğretim Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41, 994-1020.
- Reiss, M. J. (2009). Imagining the world: The significance of religious worldviews for science education. *Science & Education*, 18, 783-796.
- Sadler, T. (2004). Informal reasoning regarding SSI: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536.
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2004). The morality of socioscientific issues: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Science Education*, 88(1), 4-27.
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2009). Scientific literacy, PISA, and socioscientific discourse assessment for progressive aims of science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(8), 909-921.
- Turgut, H. (2016). Fen bilimleri öğretmen adaylarının din, bilim ilişkisi algılarının dünya görüşleri bağlamında incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 1-16.
- Yaran, C. S. (2011). *Bilgelik peşinde: Din felsefesi yazıları*. İstanbul: Ensar Neşriyat.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zeidler, D. L., Walker, K. A., Ackett, W. A., & Simmons, M. L. (2002). Tangled up in views: Beliefs in the nature of science and responses to socioscientific dilemmas. *Science Education*, 86(3), 343-367.

Extended Abstract

Introduction

The academic and public interest that focused on the issue of the relationship between different ways of knowing (religion, science, philosophy etc.) has been increased steadily and the issue is now not limited to those who are engaged in science, philosophy and religion. In this context, also the issue that if big questions concerning both metaphysical and existential debates such as the nature of Nature, values and meaning of life should come to order in science classes is longly discussed by educational community. In that discussion, socioscientific issues are seen to be eligible for controversial big questions since they comprise ethic, religious, cultural and scientific elements. Therefore in this study it was aimed to examine firstly the views of pre-service science teachers about the relationship between science and religion and then their perspectives regarding the use of multiple ways of knowing approach in science classes. The views of participants about the relationship between science and religion were categorised according to Barbour's (1997) model. The perspectives of participants about the use of multiple ways of knowing approach in science classes were examined in the context of socioscientific issues.

The categories that used as part of Barbour' (1997) model were conflict, indepedence, dialogue and integration. The first category is associated with scientific materialists. The media coverage of science and religion focusing especially on controversial issues such as cloning and the teaching of evolution helps to sustain the impression of the dominance of the idea of conflict. The second one, the category of independence, is based on the assumption that science and religion have distinct methods of inquiry and in fact they are handled as different ways of knowing. Therefore, it is asserted that an adequate basis for conversation between them can not be established. This point of view is altered in the dialog perspective and although not completely, some amount of common ground for a discussion between them is seen to be possible. In the last category, the idea of integration implies that science and religion can be treated together. The design argument for the existence of God that based on the complexity of nature which is continuously uncovered by science should be given as the basis of this approach.

Method

This qualitative study was carried out in the phenomenological research pattern. The participants were 25 third class pre-service science teachers who were studying at a state university. Two data collection tools were used to collect data in the research. The first data collection tool was Science and Religion Relationship Visuals (SRV) that comprised 6 visuals which treated conflict and integration categories of Barbour. The participants viewed the visuals and mentioned their individual perspectives while discussing the messages given through the visuals. The second data collection tool was Socioscientific Text (SM) that included the issues of biotechnology, genetically modified organisms and cloning. By SM, firstly the participants were briefly informed about the issues and asked to declare their related views. Then they were questioned for their teaching approach of socioscientific issues in science classes. The aim was to elucidate the participants perspectives about multiple ways of knowing approach in science classes. The data collected by SRV and SM were evaluated with descriptive analysis and content analysis techniques respectively.

Findings

The descriptive analysis of SRV data revealed that great majority of the participants (n=18, %72) proposed the perspective of integration for the relationship between science and religion whereas some of them (n=4, %16) proposed independence and some of them (n=3, %12) proposed dialogue. None of the participants did not propose the perspective of conflict. The codes, categories and thema that developed in the process of descriptive analysis of SRV data were presented below at Table 1.

Thema	Categories	Codes
Relationship Between Science and Religion	Independence (n=4, %16)	Inquiry
		Development
	Dialogue (n=3, %12)	Different Fundamentals
		Contextual Interaction
	Integration (n=18, %72)	Mutual Integration
	Integration Preceding Religion	

The content analysis of SM data revealed that great majority of the participants (n=19, %76) were in favor of using multiple ways of knowing approach in teaching of socioscientific

issues in science classes whereas some of them (n=6, %24) rejected such an approach and asserted that religion as a way of knowing can not be thought in science education environments. The codes, categories and thema that developed in the process of content analysis of Sm data were presented below at Table 2.

Thema	Categories	Codes
Teaching of Socioscientific Issues	Just Technical (n=6, %24)	Scientific
		Technologic
	Multi Perspective (n=19, %76)	Religious
		Ethical/Moral
		Scientific

Results

The findings of the study revealed that great majority of the participants adopted the perspective of integration while some of them proposed perspectives of either independence or dialogue for the relationship between science and religion. But none of the participants did not assert any perspective of conflict between the two ways of knowing. In parallel with this result it was found that the great majority of the participants were in favor of using multiple ways of knowing approach in teaching of socioscientific issues in science classes. Some of the participants rejected such an approach and asserted that religion as a way of knowing can not be thought in science education environments. On the other hand, it was seen that the adopted perspectives of participants were not solely determinant on their views about the teaching approach of socioscientific issues. In both camps of multiperspective and just technical, there were participants who proposed integration for science and religion.

Makale Gönderilme Tarihi / Article Submission Date: 27-09-2019

Makale Kabul Tarihi / Article Acceptance Date: 22-10-2019

Araştırma Makalesi / Research Article



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 12, P. 960 – 975.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 12, S. 960 – 975.

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Hafızalarında Yer Alan Bellek

Destekleyiciler ve Bunlara Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Kadriye KAYACAN¹ & Münevver ÖZLÜLECI² & Ayşegül ARSLAN³

Özet

Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri öğretmen adaylarının bellek destekleyici olarak kullandıkları harf tekniğine ait akronimleri ve akrostişleri tespit etmek, bu kodlama tekniklerini daha çok hangi alanda uyguladıklarını ve öğretmen adaylarının akrostiş ve akronim ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Fen bilimleri öğretmen adaylarının hafızalarında yer alan akrostiş veya akronimler ve bunlara yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla derinlemesine bir çalışma yapıldığı için, bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yönteminin kullanılmasının uygun olduğu görülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu bağlamda çalışma grubunu Konya'da bir devlet üniversitesinde 3. sınıf fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 39 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplam 2 sorudan oluşan görüşme formunu doldurmak üzere öğretmen adaylarına 15 dakika süre verilmiştir. Katılımcılardan toplanan veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının en fazla kimya alanında akronime başvurduğu, akrostişlerinin fizik, kimya ve biyoloji alanlarına dağılmış olduğu ve akronim/akrostiş kullanım nedenlerinin akılda kalıcı olması ve kalıcı öğrenmeyi sağlaması ifadelerinde yoğunlaştığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bellek destekleyici, Akronim, Akrostiş, Anlamsal çağrışım, Fen eğitimi.

Investigation of the Mnemonics in Science Teacher Candidates' Memories and Opinions for Them

Abstract

The aim of this study is to identify the pre-service science teachers' acronym and acrostics which are the coding techniques they use and to reveal in which field they apply these coding techniques. For this purpose, case study method, one of the qualitative research designs, was used in the study. In line with this context, it has been found that it is appropriate to use case study method, one of the qualitative research designs, since an in-depth study was conducted to determine the views of the science teacher candidates in the memory of acrostic or acronym. In order to determine the study group, one of the purposeful sampling methods, which is easily accessible, has been

¹Dr, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, el-mek: kadriyekayacan@gmail.com.

²Yüksek lisans, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı, el-mek: münewer9495@gmail.com.

³Yüksek lisans, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı, el-mek: aysegularslan06@gmail.com.

preferred. In this context, the study group consists of 39 pre-service science teachers studying at a public university in Konya. Observation form prepared by the researchers was used to collect the research data. The pre-service teachers were given 15 minutes to complete the interview form which consisted of 2 questions. The data collected from the participants were subjected to descriptive analysis. According to the findings obtained from the research, it was seen that pre-service teachers mostly applied to acronym in the field of chemistry, their acrostic scattered in the fields of physics, chemistry and biology, and the reasons for the use of acronym / acrostic were intense in the expressions of being permanent and providing permanent learning.

Key Words: Mnemonics, Acronym, Acrostic, Semantic association, Science education.

Giriş

Bireyin davranışlarında tekrar ve yaşantı sonucu meydana gelen kalıcı değişiklikler öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin öğrenmelerini gerçekleştirebilmeleri, anlamlı ve kalıcı hale getirebilmeleri için bilgileri almaları ve işlemeleri gerekir. Bilgiyi işleme kuramına göre insan dış dünyadan bilgiyi alır, işler, biçim ve içeriğini değiştirir, depolar, gerektiği zaman geri getirir ve tepkiler üretir (Ulusoy ve diğ., 2006, Akt: Aydın,2010). Öğrenilecek bir malzeme ne kadar anlamlı ise o kadar kolay öğrenilir. Çağrışımsal anlamlılık olarak ifade edebileceğimiz bu durum, yeni öğrenilen bir bilginin zihinde neleri hatırlattığıyla açıklanır (Arı, 2005, Akt: Gündüz, 2015). Eggen ve Kauchak'e (1992) göre bilginin anlamlılığını artırarak kodlama sürecini zenginleştirmede dört temel öge bulunmaktadır. Bunlar; 1. Etkinlik, 2. Örgütlenme, 3. Ekleme, 4. Bellek destekleyici ipuçları (Akt: Ulusoy vd.2003; Kıroğlu,2010) Öğrenilenlerin kalıcılığı büyük ölçüde bellekle ilgilidir ve bellek ile öğrenme süreçleri birbirini tamamlayan süreçlerdir. Bir bilginin hatırlanabilmesi için bilginin sembolleştirilip kodlanması gerekmektedir (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007). Bu bağlamda öğrencinin yeni gelen bilgileri belleğindeki eski bilgileriyle ilişkilendirerek uzun süreli belleğine kodlaması ile anlamlandırılabilir. Bu nedenle etkili öğrenme ve öğrenilenleri hatırlayabilmek için tüm beyin becerilerinin faaliyete geçirilmesi konusunda bellek destekleyicilerin, özellikle hatırlanması güç olan öğrenmelerde kullanılması yarar sağlayabilir (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007). Paivio (1986) ve Bellezza (1996)'a göre bellek destekleyiciler dikkati geliştiren derinlemesine kodlama, bir araya getirme ve örneğin kelime ile görseli eşleştirme gibi beynin çalışmasını geliştiren bilişsel yöntemleri içermektedir (McCabe, 2015).

Günümüzde eğitim sistemimiz öğrencileri ezbercilikten daha çok yapılandırıcılığa yönlendirse de bazı ders ve konularda bellek destekleyicilerin var olduğu ve kullanıldığı görülmektedir. Bellek destekleyici stratejiler olarak kullanılacak tekniklerden bir tanesi de harf (fonetik) tekniğidir. Harf tekniği akrostiş ve akronimlerden oluşur.

Akrostiş, her dizinin ilk harfinin yukarıdan aşağıya doğru okunmasıyla ortaya bir söz çıkacak şekilde oluşturulan yazım tekniğidir (Türk Dil Kurumu, 2019). Mastropieri, M., A., Scruggs, T. E. (1998)'e göre yaygın olarak kullanılan örnek “Kids playing croquet on freeways get smashed” dir. Bu cümle bilimsel sınıflama sisteminin sırasını hatırlatmak için kullanılır. Bu sınıflama sistemi Kingdom (alem), Phylum (şube), Class (sınıf), Order (takım), Family (familya), Genus (cins) ve Species (tür)’dür. Bir başka örnek “King Henry Died an Ugly Death Called Mumps” metrik sistemin ön eklerini hatırlatmak için kullanılır. Bunlar Kilo, Hekto, Deka, Unit, Deci, Centi ve Mili’dir. Bu durumda kelimeler cümlede birden fazla harfle temsil edilirler (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007).

Akronim kodlama tekniğinde ise amaçlanan ortaya çıkan kelime ile o kelimenin günlük hayatta kullanımı arasında ilişki kurabilmektedir (Gündüz, 2015). Mastropieri, M., A., Scruggs, T. E. (1998)'e göre çoğunlukla kullanılan örnek “HOMES” dur. Bu kelime Kuzey Amerika’daki 5 büyük gölün akronimudur: H: Huron, O: Ontario, M: Michigan, E: Erie, S: Superior. Burada Homes ile büyük göller arasındaki ilişkinin hatırlanması çok önemlidir. Çünkü eğer büyük göller tam olarak öğrenilmemiş olursa, bunların baş harfleri hatırlamak için yeterli gelmeyecektir. Örneğin eğer Huron ismi tanıdık değilse, “H” harfi tek başına tekrar hatırlama için yeterli gelmeyecektir (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007).

Alan yazına bakıldığında fen eğitiminde öğretmen adaylarının kullandıkları bellek destekleyicilerin neler olduğunun incelendiği çalışmaların az sayıda olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla fen eğitiminde öğretmen, öğretmen adayları ve öğrenciler tarafından kullanılan bellek destekleyiciler merak konusudur. Alan yazına katkı sağlayacağı düşünülen bu çalışmanın amacı fen bilimleri öğretmen adaylarının kullandıkları akronimleri ve akrostişleri tespit etmek ve bu akronimleri ve akrostişleri daha çok hangi alanda uyguladıklarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır: 1. Fen bilimleri öğretmen adaylarının hafızalarında yer alan akrostişler nelerdir? 2. Fen bilimleri öğretmen adaylarının hafızalarında yer alan akrostişler hangi bilim dalı ile ilgilidir? 3. Fen bilimleri öğretmen adaylarının hafızalarında yer alan akronimler nelerdir? 4. Fen bilimleri öğretmen adaylarının hafızalarında yer alan akronimler hangi bilim dalı ile ilgilidir? 5. Öğretmen adaylarının akrostiş ve akronimler ile ilgili görüşleri nelerdir?

Çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının kullandıkları akronim ve akrostiş kodlama tekniklerinin öğrenmelerine ne derece katkı sağladığı, kullandıkları kodlamaların öğrenmelerinin anlamlı ve kalıcı hale gelmesinde ne gibi faydalarının olduğu, hatırlamalarını

kolaylaştırmada ve kodlamalara karşı görüşlerinde olumlu veya olumsuz yönde değişim gösterip göstermediği konusunda bilgi edinilmesi istenmektedir.

Yöntem

Nitel bir durum çalışmasının en belirgin özelliği bir veya birkaç durumun derinlemesine incelenmesine imkân tanınmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Durum çalışmaları, özel bir olayın farklı bakış açılarından yararlanarak analiz edilmesini kapsamaktadır (Büyüköztürk vd, 2018). Bu bağlam doğrultusunda fen bilimleri öğretmen adaylarının hafızalarında yer alan akrostiş veya akronimler ve bunlara yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla derinlemesine bir çalışma yapıldığı için, bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yönteminin kullanılmasının uygun olduğu görülmüştür. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya birden fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilir (Büyüköztürk ve diğ. 2018). Derinlemesine bir çalışma yapılmasına imkân tanınması ve araştırmacılar tarafından belirlenmiş bazı özellikleri taşıyan bireylere bu çalışmanın uygulanabilmesi için çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu Konya’da bir devlet üniversitesinde 3. sınıf fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 39 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının 3’ü bay öğretmen adayı 36’sı ise bayan öğretmen adaydır.

Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme formlarının öğretmen adaylarının yazılı olarak doldurmaları suretiyle toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu fen eğitimi alanında iki uzman, öğretim programları ve değerlendirme alanında bir uzman olmak üzere üç uzman kişinin görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Son şekli verilen görüşme formu ile fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 5 öğrenci ile deneme çalışması yapılmış anlaşılmayan ifadeler yeniden düzenlendikten sonra uygulanmıştır. Görüşme formunda önce akrostiş ve akronimin tanıtımı yapıp her ikisine de örnek verildikten sonra öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır.

Araştırmada veriler betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Betimsel analiz yönteminde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Verilerden tema oluşturma süreci araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize

edilebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada da veriler görüşme formunda kullanılan sorulara göre oluşturulan temalara göre organize edilmiştir.

Bulgular

Aşağıda Tablo 1' de öğretmen adaylarının önceki yıllardan akıllarında kalmış akronimleri ile bu akronimlerin frekanslarına yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Hafızalarında Yer Alan Akronimler

Akronim	Açıklaması	f
KuTuSaYaMaM	Kırmızı-Turuncu-Sarı-Yeşil-Mavi-Mor Dalga boyuna göre renklerin sıralaması	10
ADEK	Yağda eriyen vitaminler A vitamini D vitamini E vitamini K vitamini	3
KelMaCiT	$Q=mc\Delta t$ Isı formülü	1
MaKaS	Metre Kilometre Santimetre	2
KıSaMuSS	Kütle Sıcaklık Molarite	2

Tablo 1'e bakıldığında öğretmen adaylarının fen ile ilgili hafızalarında yer alan akronimlerden en fazla dalga boyuna göre renklerin sıralaması ya da gökkuşağının renkleri şeklinde açıkladıkları KuTuSaYaMaM dır. Daha sonra yağda eriyen vitaminlerin kısaltması şeklinde tanımladıkları ADEK gelirken en az söylenen akronim ise ısı formülü şeklinde tanımladıkları KelMaCiT olmuştur.

Aşağıda Tablo 2' de öğretmen adaylarının hafızalarında yer alan akronimlerinin daha çok hangi bilim dalı ile ilgili olduğu bilgisi ve frekanslarına yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Hafızalarında Yer Alan Akronimlerin Bilim Dalına Göre Dağılımı

Akronim	Bilim Dalı	f
---------	------------	---

KuTuSaYaMaM	Fizik	10
ADEK	Biyoloji	3
KelMaCiT	Fizik	1
MaKaS	Matematik	2
KıSaMuSS	Kimya	2

Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının hafızalarında yer alan akronimlerin çoğunlukla *fizik* bilim dalıyla ilgili olduğu görülmektedir (10 adet KuTuSaYaMaM, 1adet KelMacit). Akronimlerin 2 tanesi (MaKaS) *matematik* bilim dalıyla ilgiliyken 2 tanesi (KıSaMuSS) *kimya* bilim dalıyla, 1 tanesi de (ADEK) *biyoloji* bilim dalıyla ilgilidir.

Aşağıda Tablo 3' de öğretmen adaylarının önceki yıllardan akıllarında kalmış akrostişleri ile bu akrostişlerin frekanslarına yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Hafızalarında Yer Alan Akrostişler

Akrostiş	Açıklaması	f
Haydarpaşa Lisesinin Namlı Kimyacısı Rabianın Cesedini Fırlattı	Periyodik cetvelin 1A grubu elementleri Hidrojen (H) Lityum (Li), Sodyum (Na), Potasyum (K), Rubidyum (Rb), Sezyum (Cs), Fransiyum (Fr)	16
Saç Saç Paraları Saç Paraları Saç Dede Paraları Saç Dede Paraları Saç Fatih Dede Paraları Saç	Elektronların katmanlara diziliş sırası 1s, 2s, 2p, 3s, 3p, 4s, 3d, 4p, 5s, 4d, 5p, 6s, 4f, 5d, 6p, 7s, 5f, 6d, 7p,	3
Paran Varsa Ne RahaT/ Para Ver NuReTtin	P.V=n.R.T Genel gaz denklemi	3
Fino Celalin Burnunu Isırıp Attı	Periyodik cetvelin 7A grubu elementleri Flor (F) Klor (Cl) Brom (Br) Iyot (I) Asatin	8

(At)		
Profösör Mete Annesine Telefon Etti	Mitoz bölünme safhaları (Profaz, Metafaz, Anafaz, Telofaz)	3
Hergele Necati Arsız Karısını Kesip Rendeledi	Periyodik cetvelin 8A grubu elementleri Helyum (He), Neon (Ne), Argon (Ar), Kripton (Kr), Ksenon (Xe), ve radyoaktif Radon (Rn)	4
Meyveli DünyaMınS JelibonUsun	Gezegenlerin güneşe uzaklıkları açısından dizilişi Merkür, Venüs, Dünya, Mars, Satürn, Jüpiter, Uranüs, Neptün	1
Beyoğlu Mağazasından SarCan BakımSız Rana/ Benim Mağdur Canım Sarı Baklavayla Rahatlar	Periyodik cetvelin 2A grubu elementleri Berilyum (Be), Magnezyum (Mg), Kalsiyum (Ca), Stronsiyum (Sr), Baryum (Ba), Radium (Ra)	2

Tablo 3' e göre öğretmen adaylarının hafızalarında yer alan akrostişlerden en fazla söylenen Periyodik cetvelin 1A grubu elementleri şeklinde açıkladıkları “Haydarpaşa Lisesinin Namı Kimyacı Rabia'nın Cesedini Fırlattı” olurken en az söylenen akrostiş gezegenlerin güneşe uzaklıkları açısından dizilişi şeklinde açıklanan “Meyveli DünyaMınS JelibonUsun” olmuştur. Akrostişlere genel olarak bakıldığında ise en çok periyodik cetvel ile ilgili oluşturulmuş akrostişlerin varlığı dikkat çekmektedir.

Aşağıda Tablo 4' de öğretmen adaylarının hafızalarında yer alan akrostişlerin daha çok hangi bilim dalı ile ilgili olduğu bilgisi ve frekanslarına yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Hafızalarında Yer Alan Akrostişlerin Bilim Dalına Göre Dağılımı

Akrostiş	Bilim Dalı	f
----------	------------	---

Haydarpaşa Lisesinin Namlı Kimyacısı Rabianın Cesedini Fırlattı	Kimya	16
Saç Saç Paraları Saç Paraları Saç Dede Paraları Saç Dede Paraları Saç Fatih Dede Paraları Saç	Kimya	3
Paran Varsa Ne RahaT/ Para Ver NuReTtin	Kimya	3
Fino Celalin Burnunu Isırıp Attı	Kimya	8
Profösör Mete Annesine Telefon Etti	Biyoloji	3
Hergele Necati Arsız Karısını Rendeledi	Kimya	4
MeyVeli DünyaMınS JelibonUsuN	Astronomi	1
Beyoğlu Mağazasından Sarkan Bakımsız Rana Benim Mağdur Canım Sarı Baklavayla Rahatlar	Kimya	2

Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının hafızalarında yer alan akrostişlerin çoğunlukla *kimya* bilim dalıyla ilgili olduğu görülmektedir (f=16, Haydarpaşa Lisesinin Namlı Kimyacısı Rabianın Cesedini Fırlattı; f=3, Saç Saç Paraları Saç Paraları Saç Dede Paraları Saç Dede Paraları Saç Fatih Dede Paraları Saç; f=3, Paran Varsa Ne RahaT/ Para Ver NuReTtin; f=8, Fino Celalin Burnunu Isırıp Attı; f= 4, Hergele Necati Arsız Karısını Rendeledi; f= 2, Beyoğlu Mağazasından Sarkan Bakımsız Rana Benim Mağdur Canım Sarı Baklavayla Rahatlar). Akrostişlerin ikinci sırada *biyoloji* bilim dalıyla (f= 3, Profösör Mete

Kayacan, K. & Özlüceci, M. & Arslan, A.

Annesine Telefon Etti), ilgili olduğu görülürken, en az *astronomi* bilim dalıyla (f=1, MeyVeli DünyaMınS JelibonUsuN) ilgili olduğu görülmektedir.

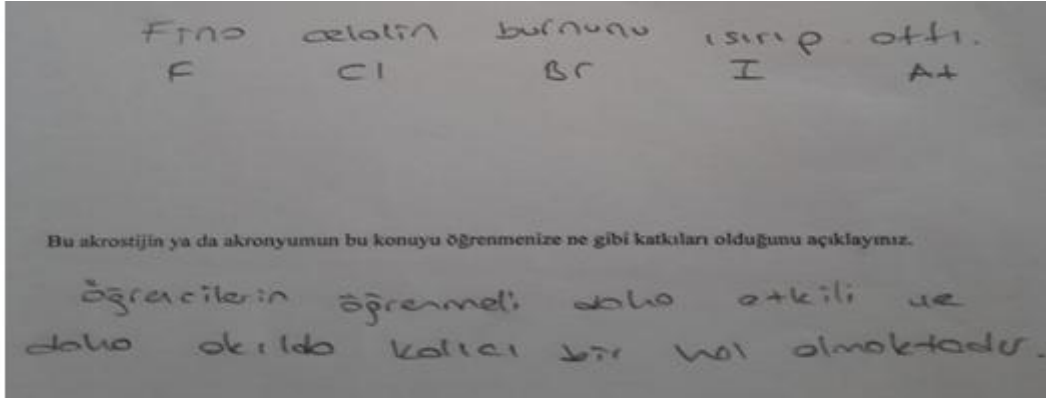
Aşağıda Tablo 5' de öğretmen adaylarının hafızalarında yer alan akrostiş ve akronimleri ile ilgili görüşlerine ve frekanslarına yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Akrostiş/Akronimler ile İlgili Görüşleri

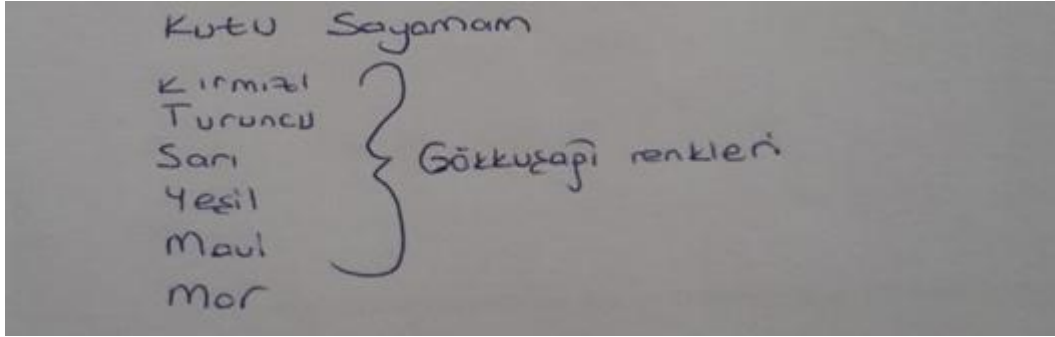
Görüş	f
Akılda Kalıcı Olmasını Sağlar/ Kalıcı Öğrenme	38
Dikkat Çekici Olmasını Sağlar	1
Hatırlamada Kolaylık/ Kolay Öğrenme	28
Hızlı Öğrenme	2
Anlamalı Öğrenme	3
Etkili Öğrenme	4
Sıralamayı Karıştırma Problemini Kaldırıyor	4
Günlük hayatla ilişkilendiriyor	3
Konuyu ilgi çekici hale getirme/Eğlenceli Öğrenme	2

Tablo 5' e bakıldığında öğretmen adaylarının akrostiş veya akronimler ile ilgili görüşlerinin en çok akılda kalıcı olması ve kalıcı öğrenmeyi sağlaması şeklinde ifade edildiği görülürken diğer ifadelerin de genel olarak öğrenmede kolaylık, hızlı etkili gibi görüşleri ortaya çıkmıştır. En az dile getirilen görüş ise dikkat çekici olması hususu olmuştur. Aşağıda öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan birkaç örnek verilmiştir;

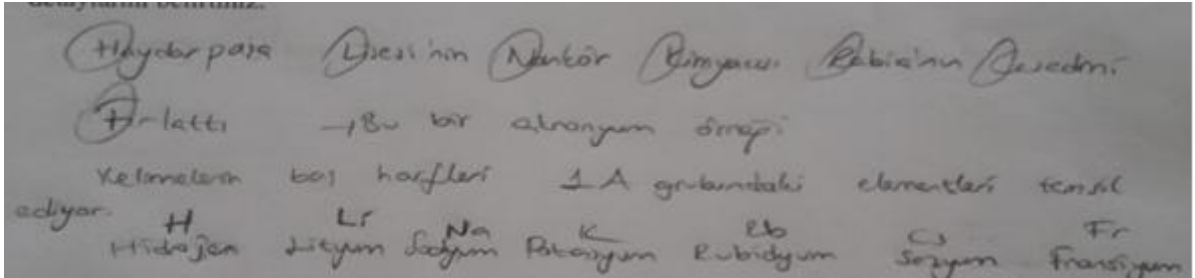
Öğrenci 11'e ait cevap kağıdında yer alan akrostiş örneği:



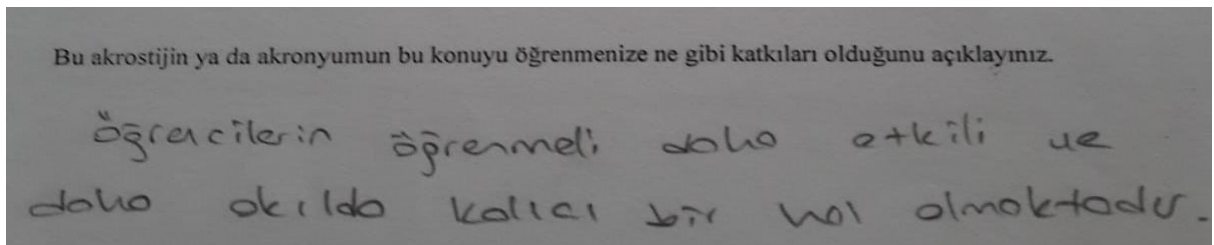
Öğrenci 6'ya ait cevap kağıdında yer alan akronim örneği:



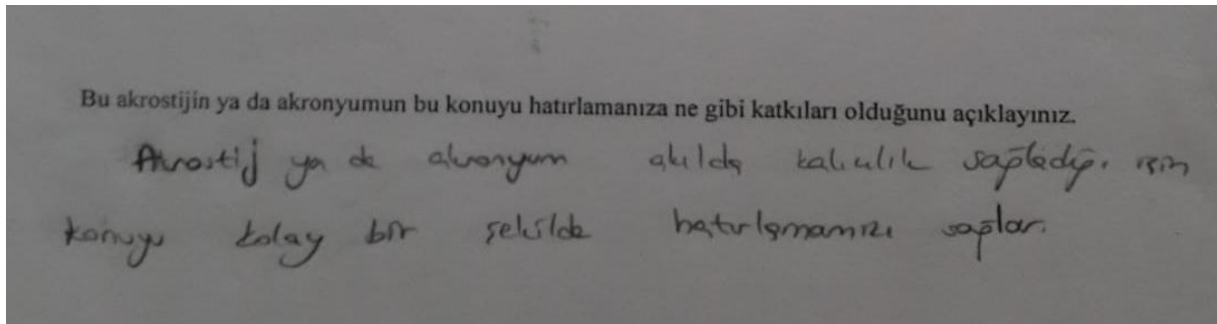
Öğrenci 21'e ait cevap kağıdında yer alan akrostiş örneği:



Öğrenci 11'e ait cevap kağıdı:



Öğrenci 18'e ait cevap kağıdı:



Sonuç ve Tartışma

Fen bilimleri öğretmen adaylarının hafızalarında yer alan akronim ve akrostişler ile bunlara yönelik düşüncelerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, görüşme formundan elde edilen bulgulardan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Fen bilimleri öğretmen adaylarının hafızalarında yer alan akronimlerden en fazla kullandıkları dalga boyuna göre renklerin sıralaması ya da gökkuşağının renkleri şeklinde açıkladıkları “KuTuSaYaMaM” dır. Daha sonra yağda eriyen vitaminlerin kısaltması şeklinde tanımladıkları “ADEK” gelirken en az söylenen akronim ise ısı formülü şeklinde tanımladıkları “KelMaCiT” sonucuna ulaşılmıştır.

Fen bilimleri öğretmen adaylarının hafızalarında yer alan akronimlerin fizik, kimya, biyoloji ve matematik alanlarına dağılmış olduğu gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının en fazla kullandıkları akronimlerin fizik bilim dalıyla ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (10 adet KuTuSaYaMaM ve 1adet KelMacit) Akpınar ve Ergin, (2004)’ e göre fen bilimleri eğitimi fizik, kimya ve biyoloji gibi birçok disiplinle ilişkili olduğu için fen öğretiminde disiplinler arası bir yaklaşım benimsenmektedir. Araştırma sonuçlarına göre fen bilimleri öğretmen adaylarının fizik, kimya ve biyoloji alanlarına dayalı akronim oluşturmaları fen eğitiminin disiplinler arası bir yaklaşımı benimsediğinin kanıtıdır.

Fen bilimleri öğretmen adaylarının hafızalarında yer alan akrostişlerden en fazla kullandıkları Periyodik cetvelin 1A grubu elementlerinden oluşan “Haydarpaşa Lisesinin Namlı Kimyacısı Rabia’nın Cesedini Fırlattı” olurken en az söylenen akrostiş gezegenlerin güneşe uzaklıkları açısından dizilişi şeklinde açıklanan ‘MeyVeli DünyaMınS JelibonUsun’ akrostişi olmuştur. Gündüz, (2015)’ in yapmış olduğu bir çalışmada “Hatay Lisesinin Namlı Kimyacısı Rabia’nın Cesedini Fırlattı” akrostişinin öğretmen adayları tarafınca ifade edildiği görülmektedir. Sonuç olarak, 1A grubunun elementleri şeklindeki açıkladıkları akrostişlerin benzerlik gösterdiği ve sıklıkla kullanıldığı ifade edilebilir. Kıroğlu (2010) yaptığı çalışmasında “Solunumda

sisteminde yer alan organların neler olduğunu daha iyi anlamak için Burun, Yutak, Gırtlak, Soluk Borusu ve Akciğer organlarından BaY Galata Saraylı Arif' akrostişinin sıklıkla kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Fen bilimleri öğretmen adaylarının hafızalarında yer alan akrostişlerin çoğunlukla kimya bilim dalıyla ilgili olduğu özellikle de kimyada periyodik cetvel konusu ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gündüz, (2015)' ün yapmış olduğu araştırmaya göre, öğretmen adaylarının fen bilimleri ile ilgili 8 çeşit akrostiştan 5' i kimya alanı ile ilgili olduğu görülmüştür. Alan yazın ve araştırma sonucundan elde edilen verilere göre fen eğitiminde kimya alanının sıralama ve formül gerektirmesinden dolayı öğretmen adaylarının akrostişe başvurduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının akrostiş veya akronimler ile ilgili görüşlerinin en çok akılda kalıcı olması ve kalıcı öğrenmeyi sağlaması şeklinde ifade edildiği görülürken diğer ifadelerin de genel olarak öğrenmede kolaylık, hızlı etkili öğrenme gibi görüşleri ortaya çıkmıştır. En az dile getirilen görüş ise dikkat çekici olması sonucuna ulaşılmıştır. Ghani ve Zulkipli(2008) çalışmasında katılımcılar, KWM(Anahtar Kelime Metodu) 'nin Terminolojiyi ezberlemede etkili olduğunu, Mikrobiyoloji öğrenirken kullanımı kolay ve eğlenceli olduğunu, FLM (İlk Harf Anımsatıcılar) 'nin hatırlama işlemlerinde yardımcı olduğunu, kolay uygulandığını, daha hızlı hatırlama sürecini teşvik ettiğini ve Mikrobiyoloji dersinde prosedürlerin hatırlanmasının eğlenceli bir yöntem olduğunu belirtmişler. Gündüz (2015) ise fen bilgisi dersiyle ilgili öğretmen adaylarının ürettiği akronimlerin genellikle sıra ve formülü akılda tutmak için kullandıkları belirtilmektedir. Literatürde bellek destekleyici stratejilerin öğrencilerin anlamalarını (Levin & Levin, 1990, Levin, 1993), çıkarım yapma becerilerini (Levin vd, 1988) ve uygulama sürecini yürütme becerilerini (Carney & Levin, 1998), ve bilgiyi aktarma becerilerini (Carney & Levin,2000) geliştirdiği şeklinde sonuçlara rastlanmıştır (Akt. Carney & Levin, 2003).

Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre araştırmacılar, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Öğretmen ve öğretmen adaylarının kullanabileceği akronim ve akrostişler eğitim dönemleri içerisinde verilerek eğitim- öğretim sürecinin verimliliği artırılabilir.
- Fen bilimleri öğretmen adaylarının farklı alanlarda oluşturmuş olduğu (tarih, coğrafya vb.) akronim ve akrostişler incelenip hangi alanlarda sıklıkla kullanıldığı belirlenebilir.

- Fen bilimleri öğretmenlerinin derslerinde en çok kullandığı akronim ve akrostişler tespit edilip öğrencilerin anlamlı öğrenme düzeyindeki etkisi incelenebilir.

Kaynakça

- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2004). Fen öğretiminde fizik, kimya ve biyolojinin entegrasyonuna yönelik örnek bir uygulama, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(19), 1-16.
- Aydın, M. (2010). İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersinde uygulanan bellek destekleyici stratejilerin öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Büyüköztürk, Ş. , Kılıç Çakmak, E. , Akgün, Ö.E. , Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018) *Bilimsel araştırma yöntemleri(24.Baskı)*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Carney, R. N. , & Levin, J. R. (2003). Promoting higher-order learning benefits by building lower-order mnemonic connections. *Applied Cognitive Psychology*, 17, 563–575.
- Ghani, K. Ve Zulkipli, N. (2008) Different memory techniques different memory needs: A case study for undergraduate science students, *International Journal of Learning*, 15(3), 203-210.
- Gündüz, M. (2015). Öğretmen adaylarının anlamsal çağrışım için kullandıkları akronimlerin değerlendirilmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 369-383.
- Kıroğlu, Ş. (2010). Fen ve teknoloji öğretiminde bellek destekleyici stratejilerin öğrencilerin başarıları üzerine etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Korkmaz, Ö. ve Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, bellek ve öğrenme, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 93-104.
- McCabe, J. A. (2015). Learning the brain in introductory psychology: Examining the generation effect for mnemonics and examples. *Teaching of Psychology*, 42, 203–210. doi:10.1177/0098628315587617
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2019) *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim tarihi: 13.04.2019. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5cb31da16f25c1.49847260 adresinden alınmıştır.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı).

Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

The aim of this study is to identify acronym and acrostic which is a coding technique used by science teacher candidates and to reveal in which field they apply these coding techniques more. For this purpose, case study method which is one of the qualitative research designs, was used in the study for determine the views of the science teacher candidates in the memory of acrostic or acronym. In order to allow an in-depth study and to apply this study to individuals with certain characteristics determined by the researchers, an easily accessible and appropriate sampling method was used in the determination of the study group. In this context, the study group consists of 39 pre-service science teachers studying at a public university in Konya. Interview form prepared by the researchers was used to collect the research data. In order to fill out the interview form which consists of 2 questions, it is 15 minutes time is given. The data collected from the participants were subjected to descriptive analysis.

The aim of this study, which we think will contribute to the field literature, is to determine the acronym and acrostics used by pre-service science teachers and to reveal in which field they apply these acronym and acrostics more. To this end, the following questions were sought in the research: 1. Which acrostics are in teacher candidates' memories?, 2. Which branch of science concerned with acrostics in teacher candidates' memories?, 3. Which acronyms are in teacher candidates' memories?, 4. Which branch of science concerned with acronyms in teacher candidates' memories?, 5. What are the teacher candidates' opinions about acrostics and acronyms? In this study, it was aimed to gain information about the extent to which the pre-service science teachers contributed to the learning of the acronym and acrostic coding techniques they used, the benefits of the coding they used to make their learning meaningful and permanent, and whether they showed a positive or negative change in their views against the coding and whether they were positive or negative. According to the findings obtained from the research the most expressed acronym by teacher candidates is the KuTuSaYaMaM which is the form of the order of colors or the colors of the rainbow according to the wavelength Kırmızı (red),Turuncu (orange),Sarı (yellow), Yeşil (green), Mavi (blue), Mor (purple) . The second acronym of teacher candidates is ADEK which is defined as the abbreviation of fat-soluble vitamins (Vitamin A, Vitamin D, Vitamin E, Vitamin K). And the last acronym is the KelMaCiT, which they defined as the heat formula ($Q=mc\Delta t$).

According to the findings, it is seen that the acronyms in the memories of the teacher candidates are mostly related to the branch of physics (KuTuSaYaMaM, KelMaCiT). Two of

the acronyms (MaKaS) are related to the mathematics branch, two of them (KISaMuSS) are related to chemistry and one (ADEK) is related to biology. The most pronounced acrostic is "Haydarpaşa Lisesinin Namlı Kimyacısı Rabianın Cesedini Fırlattı" which is 1A group of elements in periodic table (Hidrojen (H) Lityum (Li), Sodyum (Na), Potasyum (K), Rubidyum (Rb), Sezyum (Cs), Fransiyum (Fr). The second acrostic pronounced by teacher candidates is " MeyVeli DünyaMınS JelibonUsuN " which the planets in terms of distance to the sun (Mercury, Venus, Earth, Mars, Saturn, Jupiter, Uranus, Neptune, Pluto) .

According to the findings, it is seen that the acrostics in the memory of the teacher candidates is mostly related to the science of chemistry (f = 16, Haydarpaşa Lisesinin Namlı Kimyacısı Rabianın Cesedini Fırlattı; f = 3, Saç Saç Paraları Saç Paraları Saç Dede Paraları Saç Dede Paraları Saç Fatih Dede Paraları Saç; f=3, Paran Varsa Ne RahaT/ Para Ver NuReTtin; f = 8, Fino Celalin Burnunu Isırıp Attı; f = 4, Hergele Necati Arsız Karısını Rendeledi; It was observed that at least biology science (f = 3, Profösör Mete Annesine Telefon Etti), while at least astronomy science (f = 1, MeyVeli DünyaMınS JelibonUsuN).

While it was seen that teacher candidates' opinions about acrostic or acronym were most memorable and provide permanent learning, other expressions such as ease of learning and fast-acting in general emerged. The least expressed opinion was that it was remarkable.

Makale Gönderilme Tarihi / Article Submission Date: 17-07-2019

Makale Kabul Tarihi / Article Acceptance Date: 12-08-2019

Araştırma Makalesi / Research Article



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 12, P. 976 – 991.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 12, S. 976 – 991.

Community of Practice: Supporting EFL Pre-Service Teachers in Conflict Resolution

Paula Andrea Roa GOMEZ¹ & Andres Danelfi Vasquez RODRÍGUEZ² & Astrid Ramirez VALENCÍA³

Abstract

This study was carried out to explore and describe the results of building a community of practice with a group of English pre-service teachers aiming to boost new educators' professional development by addressing conflicts among students, a frequent issue in public schools. On the other hand, technology was integrated into the process not only as an instrument to build the community, but also as an instrument to gather information throughout this study. In this regard, a blog was created, taking advantage of characteristics that online communities of practice have over traditional face-to-face communities. This study takes a descriptive-interpretative qualitative research method in order to analyze and describe data obtained from the members. The community members were seventeen pre-service English teachers from a public University in Bogota, Colombia, who were working on their pedagogical practicum in a public school in the same city. Findings suggest that building a community of practice with the pre-service teachers improved their abilities to identify issues in their classroom resulting in an improvement in their profession. Moreover, it was observed that building an online community created a comfortable environment that enhanced members' confidence when sharing anecdotes, experiences, and knowledge with others.

Key Words: Community of Practice; Online Communities of Practice; Conflicts among Students; EFL Pre-service Teachers; Professional Development.

Introduction

During our experience as EFL (English as a Foreign Language) educators, the lack of support for pre-service teachers (PSTs) was identified as a prevalent issue that is evidenced when they struggle with daily classroom scenarios. Conflicts among students showed to be the most common scenario, affecting not only students' learning process, but also pre-service teachers' development, which is why it was decided to address this issue. In consequence, it is

¹ Bachelor in Teaching English as a Foreign Language, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, paroag@correo.udistrital.edu.co.

² Bachelor in Teaching English as a Foreign Language, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, advasquezr@correo.udistrital.edu.co.

³ Doctoral student at Universidad Pedagógica and Tecnológica. Director of pedagogical practicum at Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas. aramirezv@udistrital.edu.co.

necessary to find alternatives that provide the support and advice pre-service teachers require to handle these classroom conflicts. To achieve this, a community of practice was built using a blog with a group of new educators, who have evidenced conflicts within their classrooms. In this paper, the results obtained from this implementation are presented.

Theoretical Framework

In this section, points of view stated by different authors who have addressed the concepts relevant to our study are presented. Firstly, the concept of community of practice (CoP) and its characteristics are discussed; secondly, the concept of conflicts and different approaches for conflict resolution that have been previously proposed are explained.

Community of Practice

Communities of practice (CoP) have provided a variety of fields with opportunities to boost participants' professional development due to the fact that CoPs facilitate interaction among them in order to enhance their labor. Therefore, as educators, we can build a community of practice to address issues PSTs have to cope with within the EFL classroom.

Wenger (2002) defines a community of practice as “groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis” (p. 4). However, communities of practice are not always seen as such by its members, for instance, in universities, pre-service teachers meet weekly with a tutor where teaching issues are shared, ideas to solve them are discussed and advice is given, yet participation in this group is not always perceived by new educators as an opportunity to deepen their knowledge but as a course requirement.

Additionally, Cambridge, Kaplan, and Suter (2005) argue that building a community of practice is crucial when connecting people based on collaboration, knowledge sharing, knowledge generation and learning (p. 1). A CoP is, then, a way to build relationships among members of a group who seek improvement in their practice based on communication with their colleagues. In other words, Wenger (2002) highlights the main aspect of a community as having an issue, or a passion in common, whereas Cambridge, et al. (2005) consider more important what members can learn from the CoP. Nonetheless, we consider a CoP is relevant when it serves the purpose of providing mentorship and support to those who are having difficulties in their learning process and need guidance from experienced advisors who went through the same process.

Characteristics of a community of practice

Now, three critical characteristics that must be evidenced when building a CoP are presented: (a) Domain, which is the interest participants have in common, (b) Community, it refers to the communication among members and (c) Practice, the practice shared by the members (Diaz & Castañeda, 2013, p. 143). The domain is necessary to be attention calling for all of the members to ensure participation because it is based on interest; if the members are not related to the domain, participation will not occur. In the community, the building of relationships is needed so that ideas to solve issues are shared and interaction can take place. Finally, the practice evidences whether the CoP was built or not since it is the result of members' interaction and sharing. These three characteristics are necessary to develop a CoP, otherwise learning will not be meaningful for the members who might not find these characteristics in their practicum meetings and discussions.

Stages of cultivating a community of practice

Moreover, keeping in mind Domain, Community and Practice, a CoP goes through five stages in order to be developed: potential, coalescing, maturing, stewardship, and transformation (El Masry & Mohd Saad, 2018, p.954).

El Masry and Mohd Saad (2018) state that in the first stage “The shared domain or interest pulls people into a network forming their potential community. The practice dimension enables members to identify their knowledge needs. For PSTs, their domain is language teaching” (p. 955). In other words, it consists of establishing language teaching as the domain of the community in order to enhance their performance. Similarly to El Masry and Mohd Saad's study, this study highlights the importance of knowing what to teach and how to teach it, besides, conflicts resolution is included as a way to face the challenge of discovering how the CoP can support them to evolve as teachers.

In the second stage, coalescing, members learn the importance of sharing knowledge with others. To achieve this goal, members must trust each other based on understanding their dilemmas, ways of thinking and problem-solving skills, so that members can see what

knowledge they miss and what knowledge is important to share (El Masry & Mohd Saad, 2018, p. 955).

As the CoP brings more people into the group to participate, it is important to support it so that it can survive. In maturing, the third stage, participation is appreciated because the CoP is more dynamic and has created its own identity. However, El Masry and Mohd Saad (2018) argue that there is a challenge to bear in mind: “The challenge, which arouses while their CoP is expanding, is to keep its main goals and practice focused on its initial intent” (p. 955). In other words, it is necessary to ensure that the community growth doesn’t change the main community purpose and all members develop their labor following the same principles.

Taking care of the CoP in the fourth stage involves a number of challenges for the PSTs because they must be engaged with their learning and practice sharing. El Masry and Mohd Saad (2018) argue that in stewardship “PSTs, through their CoP, could be empowered and given the voice in what they learn and how to learn it. Provoking more discussions, exchanges, and negotiations of knowledge among the members can inject life in the CoP” (p. 956). Nevertheless, it is important teachers assist pre-service teachers with the new perspectives provided by the others so that the CoP is kept alive at this point.

In transformation, the final stage, members stop participating when they see the issue, which is the reason why they joined the community, getting resolved; and once members leave the community and its practices, the CoP ends. As El Masry & Mohd Saad argue, “the point here is that being aware that the CoP will eventually come to its end should urge its members to get the maximum benefits from it” (p. 956). The challenge here is knowing when to let the CoP die or not to ensure the purpose of the community is accomplished.

An example of CoP implementation are the results reported by Kong (2018) who created and explored an ESL teacher community of practice in a vocational college in China. The community was established by the voluntary registration of 16 teachers who joined the group. Once the group was conformed, its members carried out activities focused on solving practical classroom problems that were previously exchanged, analyzed and discussed to be solved in meetings held every two weeks. Kong defined this mechanism as “a problem-solving oriented community mechanism” (p. 160). At the end of this study it was also evidenced that, through CoP, teachers enhanced their teaching, research abilities and created “a culture of teacher group” (p. 162).

For instance, one of the participants shared an episode with an activity in which students prepared a presentation but they were talking alone because their classmates were not paying attention. Other CoP participants suggested different ideas to achieve expectations with the activity providing the teacher with different perspectives, such as advising students to be prepared to supervise the others, suggesting illustrations to stimulate interest or preparing performances.

Online Community of Practice

Technology has played an important role in CoP. Online communities of practice (OCoP) have been useful for educators who are not able to participate in face-to-face CoP, and also want to learn content from experienced ones. Mahrous (2015) argues that “They learn this content from various backgrounds that are not within their teaching context just by the intake of information” (p. 45). Therefore, experienced educators are necessary when building an OCoP as new educators relate with their experiences enhancing interaction and learning. Furthermore, Mahrous (2015) claims that “OCoP tend to establish a virtual world where educators who might never meet in normal circumstances can interact by sharing experiences and solving issues that characterize teaching and other domains” (p. 43). In this way, pre-service EFL teachers have the opportunity to learn content not only from their tutor and colleagues, but also from newcomers once the community has expanded; an advantage that might not be evidenced in a face-to-face community.

In teacher professional development, Duncan-Howell (2007) describes time as one of the most important advantages of participating on an OCoP because it offers freedom, it is convenient, flexible, and members access the community when they want and can. Different from face-to-face CoPs in which participation is based on spending time together, OCoPs members have no time pressure, and educators have time to think, reflect and answer. Another advantage that was described is efficiency because OCoPs provide fast responses and solutions as well as discussions about topics of interest (Duncan-Howell, 2007, p. 157). Traditionally, discussions are the result of teachers’ journals where problematic situations are identified, written down and brought to the group to find solutions.

On the other hand, OCoPs allow participants to share and discuss topics fast; responses are also provided promptly and, if ideas to solve issues are proposed, members can access the information whenever they need, wherever they are. As a conclusion, CoP goes further with technology since OCoPs fulfill gaps traditional CoPs cannot. For instance, time convenience,

easily expansion of the community on the web, easy access to the information, and efficiency on the responses.

To summarize, CoPs have been cultivated among members of different fields to boost their professional development. A CoP has to go throughout five stages (potential, coalescing, maturing, stewardship, and transformation) to be effective for the members, and three characteristics (Domain, Community and Practice) must be present for the CoP to be ensured. Participating in a CoP allows a group of people to share their knowledge while they learn from other experiences, skills and new information.

Bearing in mind the importance, characteristics, usage, and benefits of OCoP, the tool that was chosen to build the community was a webpage. The name of the webpage is “Conflicts among Students in the EFL Classroom”. In this webpage that works as a blog, members can create their account to be part of the community and participate on the different posts published.

Conflicts among Students

English classes are interrupted by conflicts among students, which affects the classes’ development. Whenever teachers have to stop in order to intervene and put an end to the situation, teachers take time away from the class objective, students get distracted and even sometimes involved in the conflicts. A conflict refers to the disagreement among two or more individuals resulting from beliefs, actions, values, positions, or interests that might be unacceptable for other individuals or members of a group (Barsky, 2007). Moreover, conflicts in school are evidenced as anger, violence, and bullying such as name-calling, rumors, gossip, stolen and damaged property, etc. (Gibbons, 2010; Tschannen-Moran, 2001).

Bad language and violent behavior create an uncomfortable environment inside the classroom for everyone including the teacher. Hence, it is important that we, as teachers, know how to deal with conflicts. This knowledge about conflict resolution is supported by Trofymenko (2000) when she states:

“Success in the EFL classroom depends less on techniques and materials and more on what goes inside and between the class members. The most important task of the teacher is to foster a sense of community between students in the language classroom [...]” (p. 2).

Keeping in mind the importance of students’ relationships in the creation of a motivating and positive classroom atmosphere and the role of the teacher in it, it is crucial English teachers and PSTs be provided with the necessary tools or knowledge to help students build new and

better ways of behaving with their classmates “particularly the necessity of frequent, authentic interaction with peers, good feedback, and participation in a low-risk, friendly classroom, as well as the benefits of cultivating a strong sense of community in English as a Second Language course” (Block, 2010, p.2).

Throughout the revision of the literature, it is clear that mediation and conflict resolution stand out as the main approaches implemented in different contexts, but mostly at schools. Nevertheless, there are other perspectives to cope with conflicts in a rather interesting and novel way.

García-Raga, Grau, and López-Martín (2017) carried out an investigation of the impact of mediation programs at several schools. They collected information from 310 students using a survey about the impact and success of school mediation practices in Valencia, Castellon and, Alicante. They described mediation “in terms of three educational purposes: conflict resolution, prevention and personal strengthening” (p.466). At the end of the research, it was concluded that, on the one hand, students have a generally positive view on it, and on the other hand, they found name-calling and rumors as two of the more common conflicts in all three schools.

Moreover, a group of four third-grade teachers decided to create a classroom behavior system titled *Making Amends* being understood as a restorative system in contrast to the common punitive system. In this system, students would learn not only to resolve the conflicts by taking responsibility for their own mistakes but also to be more independent when solving them. This innovative idea has coped with one of the undesired effects of conflicts inside the classroom, “the restorative system has diminished the teacher’s involvement in resolving classroom conflicts, increased instructional time, and freed the teacher to work independently with students who are less able to self-monitor their own behavior” (Smeltzer & Erb, 2018, p.101).

Gibbons (2010) decided to use an arts approach to address a sixth grade, from a public school located in New York, with difficulties working as a group which led the teacher to spend “too much time trying to regain order and attempting to resolve disputes” (p.85). Gibbons based on the book called *Touching Spirit Bear* to implement the concept of *Circle of Justice* which consisted in role playing fictional characters with similar conflicts to the students’ background. As a conclusion of this intervention, Gibbons pointed out that “in the process students gained an understanding of different points of view while strengthening their own unique responses” (p.88). Additionally, she highlighted that due to her previous findings it is

important to consider the inclusion of a creative arts approach in the school curriculum for conflict resolution.

Method

Descriptive-Interpretative Qualitative Research

In order that PSTs' professional development was enhanced through the building of a CoP, it was decided to carry out this study under the descriptive-interpretative qualitative research method as a way to gather, analyze and interpret the participants' information. According to Creswell (2014), one of the characteristics of qualitative research is being interpretative, therefore, inquirers are one of the most important instruments when collecting data. After the data is organized and described, inquirers make a personal interpretation which may be guided by their experiences, history or culture.

In this case, it was decided to build a CoP with the PSTs to gather information about the conflicts they encounter, the strategies or approaches they implement to cope with those conflicts, and at the same time analyze those strategies and approaches to provide feedback if necessary. Bearing in mind the advantages of OCoPs, a web page which functioned as a blog was designed and four open-ended questions were proposed for PSTs to participate. Finally, we played the role of interpreters by reflecting on the results and findings not only as EFL teachers, but also as members of the community in interaction with the PSTs. Moreover, we reflected on how the building of a CoP affected the members in their professional development.

Settings and Participants

This practice community was grown with a group of pre-service EFL teachers from a public university located in Bogotá, Colombia. The group consisted of seventeen new educators of sixth and seventh semester who are fully immersed in the teaching of English, giving six hours of class per week to students of a public school located in Bogotá. The members of the community whose ages are between eighteen and twenty-five years old volunteered to be part of the community participating in the proposed blog and attending meetings with their tutor.

Instruments

In this section, the instruments for data collection are described.

Blog

Although blogs are believed to be online diaries for people to publish only their personal experiences and stories, nowadays, blogs usage has expanded allowing us to use them as a tool to gather research data. As Hiler (2002) argued, blogs developed gradually into an app with the power to promote collaborative activity, knowledge sharing, reflection and debate (as cited in Alony & Jones, 2008). Jacobs and Williams (2004) stated the same idea when making a comparison between blogs and wikis, “Blogs, on the other hand, boast a level of participation not previously experienced by the earlier wiki initiative, and a greater sense of community and debate is encouraged as a consequence” (p.2). Therefore and bearing in mind this study purpose, it was decided to use blogs to get the community of practice to work actively and to share their knowledge. PSTs followed this link to access to the blog: <https://andrewmer3.wixsite.com/website/inicio/>

Questionnaires

Since it was important to get to know all the community members’ experiences, questionnaires were chosen as the most suitable instrument to be applied. Birmingham and Wilkinson (2003) described questionnaires as “less resource-intensive than many other research instruments, and they can help gather views and opinions from many individuals” (p.7). In addition, the questionnaire was composed of four open-ended questions, which means there were no predetermined answers.

Building a CoP

In order to build the community of practice, we followed the five stages presented before. Firstly, conflicts were evidenced to be a common issue PSTs face in their classrooms, and as a result, conflicts and their resolution were chosen as the domain. Once we had established which the domain of the CoP would be, we started to plant the interest during the meetings carried out every week between the tutor and the PSTs; these meetings revolved around the idea of participating in a blog to create a CoP in which they were going to have the opportunity to share the knowledge they considered important and to let others see gaps they had in their own practice. To let PSTs know what the topic of the CoP was, we posted this question: *Have you identified conflicts in your EFL classroom? If so, let us know about it in the comments.* Furthermore, we provided a definition of conflicts as a way to guide and narrow the discussion.

Secondly, to accomplish the second stage purpose, we posted the following question: *How have you addressed the students' conflicts you have witnessed in your EFL classroom?* As a way to encourage members to share their knowledge of the CoP domain and show them their knowledge is valuable. On the post, we asked members to share strategies or techniques they had implemented and we invited them to tell us whether they worked or not. At this point, expanding the community and having more participation was a challenge since in comparison with the first post only two more members participated. Thirdly, to ensure that members remembered why the community started, the following question was posted: *Did you feel either prepared or like knowing how to handle conflicts in the EFL classroom?* In this way, PSTs would bear in mind what the purpose of the community was.

In the fourth stage, PSTs participated in a post in which they were given the voice of the blog. Neither definitions nor instructions to answer were provided, but members were expected to follow the principles they had been following in order to learn about the domain, to achieve this we posted on the blog: *What are the most common conflicts in your EFL classroom?* Along with the following categories: teasing/ name-calling/ taunting, inappropriate sexual comments, threatening to cause harm, hitting/ kicking/ pinching/ spitting/ tripping/ pushing, embarrassing someone in public. These categories were drawn from the previous definition of conflicts provided above. Finally, we sent them an email in which they were invited to continue participating as a strategy to prevent PSTs from leaving the community. On the other hand, before letting the community die, PSTs received feedback on their strategies to handle conflicts based on the collected data to remind them why they joined the community in the first place.

Results and Analysis

Common Conflicts

Bearing in mind conflicts among EFL students as the community's domain, it was noticed that throughout the members' participation in the CoP it was possible to learn about conflicts and to identify the most common ones in the PSTs' classroom. This is evidenced by comparing the PSTs' comments when discussing cases they had had in their classrooms, as seen in the example (1) below:

(1) *"I am working with kindergarten, actually, they are very calm but in every classroom, there are some problems of coexistence, discipline, and attention. A common*

problem in my English classes is name-calling; children use nicknames that make others feel uncomfortable” (PST 1).

The comment above was provided by one of the PSTs introducing name-calling as a form of conflict in a group. Wenger (2010) argues that when members recognize each other as potential learning partners in a community, learning takes place. Similar to Wenger, we observed in the comments this mutual recognition of learning partners when other PSTs kept in mind the concept of name-calling and provided more evidence of this conflict learning about it at the same time. For instance:

(2) *“Regarding my experience in the classroom, I consider that there are several problems in the school. A kind of conflict in my classroom is the use of nicknames. This is a very ambiguous thing because some students like to have nicknames, but some others don’t, to the point that they feel uncomfortable or insecure” (PST 2).*

(3) *“There are some conflicts that are evident with my fourth-grade group. For instance, in my class, there is a student who calls his classmates names, makes jokes, and tries to annoy others in different ways” (PST 3).*

El Masry and Mohd Saad (2018) found in their study that PSTs “underestimated the value of communication and mingling with the broader social context within the school” (p. 972), different from them, we observed in this study that PSTs took advantage communication among them in the CoP when identifying the most common conflicts such as name-calling, teasing and taunting.

Shared Knowledge

Due to the fact that teachers spend most of their time interacting only with the students, there is no room for receiving peer feedback about their practice (Dowling, 2009). That is the reason why once PSTs were provided with the opportunity to participate in a community, it was observed they were eager to share the strategies, methods or techniques they used to intervene in the conflicts. For instance, as seen in examples below (4) and (5), the following comments made by two PSTs show their ideas on how to solve conflicts in the classroom:

(4) *“Students should feel that they can ask for forgiveness, forgive and improve their behavior” (PST 4).*

(5) *“It is important to say that the teacher is a guide, not the person who must solve the conflict, for that reason he/she should motivate his/her students to solve their own conflicts”* (PST 5).

They both are referring to what is known as the restorative approach and restitution process where people not only take responsibility for their own mistakes but also learn from them so they can improve the relationships with their peers (Smith, Fisher & Frey, 2015 as cited in Smeltzer & Erb, 2018). This information is relevant because according to Smeltzer and Erb (2018) the project “Making Amends”, designed under this approach, has been a great tool to diminish teachers’ participation in classroom conflicts and to empower students to decide how they are going to repair the harm and resolve the conflict, as mentioned above in the second comment.

Taking this into account, we hoped these contributions were enlightening for other teachers who assured they preferred the traditional approach, as it is seen in entries (6) and (7):

(6) *“If it is a disciplinary conflict, it is necessary to take into account the regular conduct of the institution according to the seriousness of the matter”* (PST 6).

(7) *“If they cannot solve their problems, I sit them apart and give them negative points in the disciplinary grade”* (PST 7).

Because as Gossen (2004) pointed out, disadvantages of this approach include teenagers being “subjected to anger, guilt, humiliation, or isolation” and the weakening of “relationships in the long run”.

Offering Solutions

Lastly, the practice community was used as an instrument to offer solutions they might not have thought for the conflicts they have encountered. Since it was observed how comfortable PSTs were when sharing their cases, we decided to go further and give some feedback and ideas to implement in the class. As an example, one participant commented on a situation she had when teaching fruits to a group with one student from Venezuela:

(8) *“I brought some pictures of fruits to show in class. We remembered the fruits’ names in Spanish and then I showed the name in English. The problem was when I took the passion fruit and everybody said maracuyá ‘passion fruit’ but at the same time the student*

from Venezuela said panchita. Students made fun of her because of how she named the fruit. I continued the class and told her 'in Colombia we say maracuyá` and that was all' PST8.

The PST teacher commented later she knew she had made a mistake when she told the student “In Colombia we say maracuyá”; therefore, we made several suggestions or recommendations like not to translate the vocabulary if she uses flashcards or to use mnemonics as another option to teach vocabulary. Moreover, because translation is quite common with young learners, we advised her to be prepared in case translation comes up.

Conclusion

In conclusion, the results of this study show that building a community of practice with pre-service teachers, boosted participants’ professional development. Throughout the stages, PSTs were able not only to identify common issues in their classrooms but also to learn about them by interacting with each other. Furthermore, it was evidenced that participants were eager to participate by including not only their experiences and knowledge but also using references and citing authors. Hence, we found that the CoP increased their willingness and abilities to do research and to recognize their partners as valuable sources of information. Similarly to Kong (2018) who concluded in his study that “the teacher community of practice has not only enhanced the ESL teachers’ teaching and research abilities, but also strengthened the exchange and interaction among the members.”

Since building a community of practice using a blog created a space in which participants felt comfortable, pre-service teachers were able to use the blog as a teaching journal, that is to say, despite being aware of the fact everyone was going to be able to see what they were posting and because the community of practice made the pre-service teachers feel they would not be judged, members tried to be as specific as possible in each comment without being afraid of being honest about their teaching practices and their ways to approach conflicts inside the classrooms. As a result, the blog became in a sort of teaching journal for pre-service teachers and as we mentioned above, traditionally teacher journals have played an important role in group discussions, so in this case, teacher journals were replaced by the blog.

Besides, it can also be concluded that using an online tool like a blog offers easy access to the information, saves time, lets participants interact no matter the distance, and it is convenient. These are some characteristics that face-to-face communities don’t offer, thus, it is suggested that online communities of practice are built to assist new educators in their learning process in an interactive way.

Finally, by interacting in a community of practice, members can obtain pieces of advice, suggestions and new ideas to approach different issues that are affecting their teaching labor, from their tutors or other participants. Moreover, these suggestions and advice can be provided with feedback based on the cozy environment created by the community of practice.

References

- Alony, I., & Jones, M. (2008). Blogs – the new source of data analysis. *Journal of Issues in Informing Science and Information Technology*, 5, 433-446.
- Barsky, A. (2007). *Conflict Resolution for the Helping Professions*. Oxford University Press.
- Birmingham, P., & Wilkinson, D. (2003). *Using Research Instruments: A Guide for Researchers*. RoutledgeFalmer.
- Block, H. (2010). *Community-building in secondary ESL classrooms*. Vanderbilt University, Nashville, Tennessee.
- Cambridge, D., Kaplan, S., & Suter, V. (2005). Community of practice design guide: A step-by-step for designing & cultivating communities of practice in higher education. Retrieved from <https://library.educause.edu/resources/2005/1/community-of-practice-design-guide-a-stepbystep-guide-for-designing-cultivating-communities-of-practice-in-higher-education>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th Ed). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Duncan-Howell, J. (2007). *Online communities of practice and their role in the professional development of teachers* (Ph.D. thesis). Queensland University of Technology, Brisbane, Australia.

- El Masry, T., & Mohd Saad, M. (2018). On the cultivation of their community of practice: A case study of EFL Malaysian PreService teachers. *The Qualitative Report*, 23(4), 952-977.
- García-Raga, L., Grau, R., & López-Martín, R. (2017). Mediation as a process for the management of conflict and the improvement of coexistence in educational centres. A study based on the perceptions of secondary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 465 – 470.
- Gibbons, K. (2010). Circle justice: A creative arts approach to conflict resolution in the classroom. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 27(2), 84-89.
- Gossen, D. (2004). Restitution I Handout. Retrieved from: https://www.nesacenter.org/uploaded/conferences/SEC/2012/spkr_handouts/Hargrave_Restitution.pdf
- Jacobs, J., & William, J. (2004). Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector. *Australasian Journal of Educational Technology*, 20(2), 232-247.
- Kong, S. (2018). Community of practice: An effective way to ESL teacher professional development in vocational colleges. *English Language Teaching*, 11(7) p158.
- Mahrous, D. S. (2015). *Building a community of practice for English-as-a-foreign language tutors during private tutoring* (Master thesis). California State University, San Bernardino, San Bernardino, U.S.
- Munarriz-Diaz, R., & Castañeda, M. (June, 2013). Cultivating a community of practice among student teachers and cooperating teachers. In M. S. Plakhotnik & S. M. Nielsen (Eds.), *Proceedings of The 12th Annual South Florida Education Research Conference* (pp. 142-148). Miami: Florida International University.

- Oladosu, B., & Rashidat, A. (2014). Organizational conflicts: Causes, effects and remedies. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 3(6), 118-137.
- Shahmohammadi, N. (2014). Conflict management among secondary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 630-635.
- Smeltzer, C., & Erb, P. (2018). Making amends: A restorative justice approach to classroom behavior. *Teacher Educators' Journal*, 11, 91-104.
- Trofymenko, S. (2000). *The Importance of community building in the EFL classroom* (Master thesis). The School for International Training, Brattleboro, Vermont.
- Tschannen-Moran, M. (2001). The effects of a state-wide conflict management initiative in schools. *American Secondary Education*, 29 (3), 2-32.
- Wenger, E. (2010). *Communities of practice and social learning systems: The career of a concept*. In Blackmore, C. (Editor) *Social Learning Systems and communities of practice*. Springer Verlag and the Open University.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Brighton, MA: Harvard Business Press.

Makale Gönderilme Tarihi / Article Submission Date: 12-08-2019

Makale Kabul Tarihi / Article Acceptance Date: 24-10-2019

Araştırma Makalesi / Research Article



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 12, P. 992 – 1018.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 12, S. 992 – 1018.

**PRINCIPALS-STAKEHOLDERS COLLABORATION IN SCHOOL GUIDANCE
AND COUNSELLING: EFFECTIVENESS AND CONSTRAINTS IN CONTROL OF
DRUG ABUSE AMONG STUDENTS IN KENYA**

Joseph Gachigua MUNGAI¹

Abstract

The issue of drug and substance abuse is a major headache to societies and authorities around the world. It remains a major social problem world over. No nation has been spared from the devastating problem caused by drug and substance abuse. In Kenya for instance, there is indiscriminate use, abuse and dependence on various types of drugs in secondary schools creating a concern for everybody. Occurrence and recurrence of the vice in schools and related indiscipline poses doubt about the effectiveness of guidance and counselling which has been advocated for in control of the vice. Collaboration among stakeholders have been championed for effective control of the vice. The purpose of this study therefore was to establish the effectiveness of principals-stakeholders collaboration in guidance and counselling for successful control of drug abuse among students. Transformational Leadership theory was adopted in this study which employed descriptive survey design. Samples of 35 principals and 35 heads of guidance and counselling departments were selected using proportionate, stratified and simple random sampling techniques. The data was analyzed using frequencies and percentages (descriptive statistics). The findings revealed that miraa(khat), alcohol and cigarettes were the most prevalent drugs abused; cocaine, heroine and valium were the least prevalent; principals collaborated with religious organizations, external counsellors, teachers, parents, other schools, peer counsellors, school management, education officers and general hospitals in management of drug abuse through guidance and counselling. Areas of collaboration included provision of guidance and counselling services, financial and material support, pastoral and spiritual support, medical support and training of teacher counsellors. Guidance and counselling was overwhelmingly effective in management of drug abuse. Principals constraints revolved around lack of trained, committed and supportive teacher counsellors and insufficient financial, human and material resources. The recommendations include the following: expansion of spheres of principals' collaboration with diverse stakeholders in guidance and counselling by increasing school-community interactions through workshops, conferences and seminars; provision of further and inservice training to principals and teacher counsellors in guidance and counselling; national and county governments should provide financial, human and material support to the school guidance and counselling programme; increase public sensitization campaigns to enlighten everyone on the gravity, causes and effects of drug abuse; and students should be encouraged to open up about issues affecting them such as drug abuse so that they can receive the guidance and counselling help.

Key Words- Drug abuse, collaboration, guidance, counselling.

¹ Dr., Kenyatta University School of Education, e-mail: Josephmungai@gmail.com

1. Introduction

Background Information

Schools must ensure that those going to school must come out as disciplined members of the society (Republic of Kenya (RoK), 2001). The power of disciplining students is bestowed to those who represent the parents. In this case, parents assume that they have delegated the disciplining role to the school administration although this is changing with time where parents participate in disciplining their children through the Boards of Management (BoM) and the Parents Association (PAs) (Nakpodia, 2010; Republic of Kenya (RoK), 2013). Hence, the principal as the main school manager is entrusted with the discipline of students. S/he is the school head in charge of students' personnel management which include enhancement of good discipline among students (Kimani, 2014). However, the Kenyan situation depicts alarming trends in the institutions of learning. Instances of indiscipline cases have had a gradual upsurge in the recent past. In the year, 2012, many schools in Mt. Kenya region had to close down indefinitely owing to students' unrest after the extension of the term calendar. Situations whereby students went to extreme cases of burning down the schools on the pretext of seeking avenues to ventilate and have an opportunity to go home were instances of grievances taken overboard (MoE, 2012; Kimani, Ibid). It has been found that the major causes of indiscipline among secondary school students are drug and substance abuse (Mungai, 2011; Nyaga, 2014; Ongwae, 2016).

One of the principal's management roles is strengthening and sustaining guidance and counselling as an effective strategy in drug abuse control (Mungai, 2011). The fact that guidance and counselling is a recognized means of discipline management in schools, and it is an institutionalized aspect of the school system in Kenya forces one to question the delivery of guidance and counselling services in view of the lapse in students' discipline in Kenya (Wairagu, 2014). The success or failure of what is done in school is attributed to the principal (Nasongo & Lydia, 2009, in Kiplimo, 2015). Actually, the performance of an institution is appraised against the person who leads it (Kimani, Ibid). The fact that many schools across the country have been experiencing indiscipline cases as evidenced by students' unrest has cast doubt on the effectiveness of principals in performing roles of promoting school guidance and counselling programmes (Wairagu, Ibid; Mungai, Ibid). Not only are the unrests violent and destructive but they are also premeditated and planned and have caused maximum harm to human life (Simatwa, 2007).

Principals must therefore improve the effectiveness of guidance and counselling for effective drug abuse control, improved discipline and academic performance (Mungai, *Ibid*; Muoti, 2014). It is the duty of the principal to explore and understand the students' needs including guidance and counselling needs. S/he should spend time with students in order to know them better and help them to tackle social and personal problems (Kimani, *Ibid*). By so doing, the students will become disciplined and their academic performance will improve and hence the school will be regarded above normal and effective and the administration will be said to be good (Duke, 2004; Kimani, *Ibid*).

As noted earlier, a major cause of indiscipline and other deviant behaviour is drug abuse (Ongwae, *Ibid*; Njoka, 2017; Cheloti, Okoth & Obae, 2018). The various researches done on the role of guidance and counselling shows its relative effectiveness in drug abuse control and in addressing other pressing discipline problems (Mungai, 2011; Kamoren & Tiego, 2015). According to Kamoren & Tiego (2015), discipline as used in the school context is a state of order that permits learning to proceed smoothly and productively. Mugambi (2016) on the other hand defines discipline as the action taken to enforce organizational standards thus doing what is right the best way it should be done and at the right time. Accordingly, indiscipline is the state of physical or mental instability making an individual disorderly, emotional and temperamental thus breaking the laid rules (Mugambi, *Ibid*).

Mungai (2011) asserts that the punitive approaches used to control and manage deviant behaviour have not been effective. Client-friendly or humane approaches in the management and control of drug abuse such as guidance and counselling have been advocated for (Mungai, *Ibid*; Cheloti, *Ibid*; Wairagu, *Ibid*). The term "guidance and counselling" has been conceived in different ways. Cobia (2007) defines them as an interactive process joining the counsellee, who is vulnerable and who needs assistance, and the counsellor who is trained and educated to give this assistance. Early guidance and counselling programmes dealt with the immediate problem of vocational placement (Parsons, 2009). Today, school guidance and counselling programmes include academic counselling for those students planning to attend college. The guides and counsellors have been recognized as the primary source for psychological counselling for students; including counselling in such areas as drug abuse, teenage pregnancies and referrals to other professionals (Wairagu, *Ibid*). The role of guidance and counselling in the management of student discipline in Kenya has been recognized by several government policy documents since independence (R.O.K, 1991; RoK, 2001; ROK, 2013). Despite the use of guidance and counselling to curb indiscipline and drug abuse in schools,

major infractions still exist in schools. These infractions include assault, arson, fighting, theft, vandalism, destruction of school stores, libraries, administration blocks, harassment, riots, rape and loss of lives which have been rampant in secondary schools in Kenya (Wairagu, Ibid). Collaboration among all the school stakeholders in guidance and counselling for successful control of drug abuse has been advocated for (Mungai, Ibid; Cheloti, 2013; Njoka, 2017). This study therefore was aimed at investigating the effectiveness of principals-stakeholders collaboration in guidance and counselling for effective management of drug abuse. Collaboration is in the context of involvement of the school community and members of the society.

Literature Review: The State of Art

Drug Abuse and Rationale for Drug Abuse Counselling

Kiragu's (2002) study revealed that drug abuse and other vices were rampant in secondary schools. It also found that although the Ministry of Education had introduced guidance and counselling in schools, its implementation has not been effective due to lack of a coordinating department. Such implementation would monitor the operations of guidance and counselling and its impact. Furthermore, teacher counsellors have not been trained or in-serviced to carry out guidance and counselling in schools. The study recommended that guidance and counselling be made a compulsory subject in secondary school syllabus and that universities and other institutions should be used to train and in-service teachers in the discipline. It also recommended that curriculum developers at the Kenya Institute of Education (KIE) should also include guidance and counselling in the teachers guides.

Aura (2003) notes that there is need for establishment of school guidance and counselling. His study revealed that 10 (100%) departmental heads spent time on academic guidance than in other areas. The heads reported that no counselling was provided to students in drug abuse. Only one guidance and counselling departmental head (10%) reported that s/he guided and counselled the students on drug abuse-related issues. Aura's (Ibid) study also found out that there was no time, no clear and adequate support given to this important component of human growth. The study recommended provision of skills through training and in-service courses and support from parents, the school administration and the Ministry of Education.

Another study by Cheloti (2013) revealed the following: school curriculum though with inadequate curriculum on drug and substance abuse; co-curricula activities such as drama, music, sports and poetry were more effective in control of drug and substance abuse; guidance and counselling was the most effective although the headteachers and teacher counsellors lacked the appropriate skills to help the drug abusers; and teacher counsellors lacked time to guide and counsel the students since they doubled as subject teachers. The study also found out that involvement of the school community was not effective since some of its members protected drug dealers and some sold drugs to the students. It concluded that administrative strategies used to curb drug abuse were not effective and that headteachers should employ a combination of many strategies since no one strategy can curb drug and substance abuse successfully. The study made the following recommendations: contents on drug and substance abuse to be beefed up in the school curriculum to include their causes, types and effects; additional time should be provided for drug and substance abuse counselling and to teach it; teachers and teacher counsellors should be in-serviced in the guidance and counselling skills; heavy punishment should be imposed on drug peddlers and users; and head teachers should collaborate with parents, teachers, law enforcers, the government and non-governmental organizations in fighting drugs and substance abuse from the supply and demand side.

In addition, Muoti's (2014) study on the effects of drug and substance abuse on academic performance among secondary schools in Makueni County, Kenya revealed the following: all principals experienced cases of drug abuse (31 or 100%) of the principals; 87% of them kept records of drug and substance abuse cases. In most schools that offered guidance and counselling, it was on drug and substance abuse. School dropout, strained relations with other students, lack of interest in studying, low concentration and declining grades were the effects of drug and substance abuse among students. Other effects included anxiety, headaches, sleepiness, confusion and vomiting. The study made the following recommendations: guidance and counselling in schools should be facilitated by professionals; parents and teachers should encourage students to refrain from abusing drugs; and parents should not give students so much pocket money since uncommitted cash can tempt students to use it to buy drugs (harmful).

Moreover, Njoka's (2017) research revealed the following: males than females predominantly used drugs; sixty- seven percent (67%) of heads of education and training institutions were aware of drug and substance abuse (DSA); the community reported wide spread DSA; there was high awareness of widespread DSA among the youth, types of drugs and substances

abused and their sources. The study recommended that the governments (national and county) should allocate more funds for rehabilitation of the drug addicts, and that the rehabilitation centers should be equipped with adequate facilities and staff including specialized staff, law enforcement officers who deal with narcotics and law and provide them with adequate transport for surveillance. The current study recognizes the various negative effects of drug and substance abuse. It has in its part recommended wider stakeholders' collaboration in drug abuse control.

Guidance and Counselling in Schools

Shertzer & Stone (1981) in Gothard and Goodnew (1977) have identified the following six principles of guidance: guidance is concerned primarily and systematically with the personal development of the individual; the primary mode in which guidance is conducted lies in the individual behavioral processes; guidance is oriented towards cooperation not compulsion; humans have the capacity for self-development; guidance is based upon recognizing the dignity and worth of individuals as well as their right to choose; and that guidance is a continuous, sequential and educative process. In addition, investigations done into the role of guidance and counselling in selected schools show that effective guidance and counselling can be used both as control and curative measures in addressing school discipline and avert and correct indiscipline among students (Kamore & Tiego, 2015). It has also been noted that one main goal of counselling is behaviour change through modification or replacement of mal-adaptive patterns of behaviour (Tyler, 1961). In this relation, the role of school guidance and counselling is significant despite its loopholes. The role of the school counsellor in the school discipline is also critical in spite of the paradoxical arguments that surround it (Cheloti, Ursula & Okoth, 2018). The scope of the developmental guidance and counselling programme in today's school include addressing the personal, social, educational and career needs of students (Coy, 2004; Cooley, 2010).

The primary mission of a school guidance and counselling programme is to provide a broad spectrum of personal services to the students which include the following (Erford, 2010; Erford, 2011; Neukrug, 2011) : assessment; information gathering; placement and follow-up and counselling. Guidance and counselling however have not been accepted in schools without a critical comment. According to Richardson (1979), students run the risk of being labeled as a result of counselling. Nevertheless, labeling occurs even without counselling taking place, and a good counsellor should seek to dispel these labels (Gothard & Goodnew,

Ibid). Students have problems that call for guidance and counselling. Some of these problems include learning difficulties and anti-social behaviours such as fights, quarrels, disruptions, restlessness, impulsiveness and Obstinacy (Mwamwenda, 1990). Guidance and counselling however can work effectively if the school is committed to the principles of guidance and counselling (Shertzer & stone, Ibid) and if the staff who are trained and have the resources to carry out this demanding role are appointed (Gothard and Goodnew, Ibid). Moreover, a well-organized and properly resourced guidance and counselling programme can act as a “catalyst” within a school to bring about behaviour changes.

Principals-Stakeholders Collaboration in Guidance, Counselling and Drug Abuse Control

The principal should facilitate the implementation of decisions made during meetings aimed at discussing improvement of school guidance and counselling. If the counselling process indicates the need to change a students’ welfare, for instance, it should be possible to do it administratively (Mutie & Ndambuki, 1999). However, support of such decisions is unlikely to happen due to the bureaucratic and personality obstacles to participatory decision making (Mungai, 2001). The principals also lack training in guidance and counselling as noted by Gitonga (1999).

In relation to school-community liaison, Wangai (2001) notes that the members of the community around the school can positively or negatively influence the behaviour of a school and that drugs and substances were sold to students with the knowledge of some parents. Ndirangu (2004), in Cheloti (2013) cautioned parents about taking a low profile while drug and substance abuse were consuming the youth. Njoka (2017) also notes that the community is overwhelmingly aware of drug abuse among the youth. In addition, NACADA (2006) found out that the most common source of alcohol was the community in the vicinity of the school supplying about 42% - 55% of the total alcohol consumed by the students. The agency further showed that drugs entered schools at the beginning of the term, as students carry them along with their personal effects. Some could be of personal use while others could be for sale to their colleagues.

Botvin (2000) emphasized that school heads should adopt strategies geared towards educating learners on dangers of drug abuse to prevent indulgence and enable them avoid high risk situations where they are likely to experience peer pressure to smoke, drink or use drugs.

Wangai (Ibid) called for concerted effort between the policy, local provincial administration, the community around the school and parents to eliminate drugs from the school environment. The study further called on head teachers to use parents' day, annual general meetings and prize giving days to sensitize parents on dangers of drug and substance abuse and solicit their support in curbing drug and substance. They should involve respected persons and role models in the community to discuss drug and substance abuse during such occasions.

Odejide (2006) explained that drug policies that are skewed towards formal control measures may not encourage community participation. Well-coordinated civil society participation is necessary in the control of drug problems in schools and in Africa as a whole in order to achieve a balance between supply and demand reduction efforts. Collaboration among all the school stakeholders in guidance and counselling for successful control of drug abuse has been advocated for (Mungai, Ibid; Cheloti, Ibid; Njoka, Ibid) in concurrence with Odejide's (2006) proposal of society's participation in drug abuse control. It is in this context that this study examined the effectiveness of principals-stakeholders collaboration in guidance and counselling for effective drug abuse control.

Statement of the Problem

Most studies on drug and substance abuse have majorly concentrated on the kinds of drugs abused by students, effects of drug abuse on students' general behaviour, discipline and academic performance. Other studies on drug and substance abuse have focused on the common causes of drug abuse and approaches used to control the vice including community/civil society involvement and application of guidance and counselling in this noble activity. In spite of application of guidance and counselling as effective drug abuse control methods, the menace continues to pose a major challenge to principals in their effort to improve student discipline and academic performance. This study therefore sought to examine the extent to which the principals-stakeholders collaboration in guidance and counselling was effective in drug abuse control.

Purpose and Objectives

The purpose of the study was to determine the effectiveness of principals-stakeholders-collaboration in school guidance and counselling for effective discipline management and drug abuse control. The study was geared towards achieving the following objectives:

- i. Determine the prevalence of drug and substance abuse in secondary schools.

- ii. Identify the stakeholders involved in guidance, counselling and other collaborative activities for effective control of drug abuse.
- iii. Establish the areas of collaboration between the principals and other stakeholders in guidance and counselling for effective drug abuse control.
- iv. Establish the effectiveness of principals-stakeholders collaboration in guidance and counselling activities for effective drug abuse control.
- v. Investigate the problems experienced by principals in executing the collaborative drug abuse control strategies and solutions to these problems.

Theoretical Framework

The study was based on the transformational leadership/relationship theory which focused upon the connections formed between the leaders and the followers (Kleinaltenkamp & Ehret, 2006). Transformational leaders motivate and inspire people by helping group members see the importance of high achievement. These leaders are not only focused on the performance of the group members, but also want each group member (each person) to fulfill his or her potential. Leaders with this style often have high ethical and moral standards. Collaboration in drug abuse control constitutes a moral and ethical issue. Accordingly, transformational leadership is a process that motivates followers by appealing to higher ideals and moral values. Transformational leaders must be able to define and articulate a vision for their organizations, and the followers must accept credibility of the leader (Burns, 1978; Tracy & Hinkin, 1998). Transformational leadership according to Bass and Avolio (1994) comprises of four dimensions (the four I's) as follows: Idealized influence; inspirational motivation; Intellectual stimulation; and Individual consideration.

This theory is suitable for the study since the four postulated dimensions actually characterize guidance and counselling which aim at influencing, motivating and stimulating behaviour change among social deviants and drug abusing students. It recognizes the fact that it is important to listen attentively and pay special attention to students' psychological, social and physical guidance and counselling needs, their growth needs and consequent academic achievement. This theory recognizes the fact that principals can solicit new guidance and counselling ideas and problem solutions from school stakeholders. S/he can encourage the school community to come up with novel and new approaches/strategies for strengthening guidance and counselling for effective management of discipline and drug abuse.

11. Research Methodology

A descriptive survey design was used in this research. The target population of this study consisted of 162 principals, 116 in Nyeri District and 46 in Mbeere District secondary schools. A combination of proportionate stratified and simple random sampling techniques were used to select the schools that participated in the study. A Population of 20% of the schools from each category/ stratum of 128 mixed, 15 boys and 19 girls schools in both Nyeri and Mbeere districts was randomly selected to take part in the study using simple random sampling technique. Hence, a total of 18 mixed, 2 boys and 3 girls schools from Nyeri District constituted one part of the study sample. Another 9 schools, that is, 7 mixed, 1 boys and 1 girls schools from Mbeere district constituted the other part of the study sample. This implies that 32 schools ($23 + 9 = 32$) automatically constituted the study sample. Hence, 32 principals and 32 heads of guidance and counselling departments formed the study sample.

The major instrument used for data collection was the “Principals-Stakeholders Collaboration’ Questionnaire” (PSCQ) which was developed and administered to respondents in the selected schools. The first section (A) of the questionnaire gathered principals-stakeholders collaboration data. The second section (B) was used probe more information about the collaboration in guidance and counselling for effective drug abuse control. The PSCQ was validated using a team of professional school principals who were not going to be part of the main study. In this team of professionals were university researchers in educational Management. Split-half method was employed to determine PSCQ’s reliability. The correlation coefficient obtained was 0.92 which was rounded to 0.9. This value is very close to 1 implying a very strong congruence of measurement. The PSCQ ($R_x = 0.9$), the reliability of the entire test was therefore considered reliable. An interview schedule was also used to collect data from sampled guidance and counselling departmental heads to corroborate the data collected through questionnaires as recommended by Gay, Mills & Airasian (2009). The data generated from PSCQs with the aid of statistical package for social sciences (SPSS) computer package were analyzed using descriptive statistics in the form of percentages and frequencies. Qualitative data from interviews were analyzed thematically and presented in form of narrations.

111. Research Findings and Discussions

Principals' Views about the Prevalence of Drugs Abused by Students

The principals' rated the prevalence of different kinds of drugs abused by students using the following scale:

Extremely prevalent (EP)___5,

Very prevalent (VP)_____4

Prevalent (P) _____3

Fairly Prevalent (FP) _____2

Not Prevalent (NP) _____1

Table 1 shows a summary of principals' views about prevalence of various kinds of drugs and substances abused by students.

Prevalence scale (Frequency & Percent)

Drugs abused by students	EP (5)	VP (4)	P (3)	FP (2)	NP (1)			
Cocaine				2	6.3%	30	93.8%	
Heroin				2	6.3%	30	93.8%	
Valium				1	3.1%	31	96.9%	
Mandrax				3	9.4%	29	90.6%	
Bhang(cannabis)	2	6.3%	12	37.5%	12	37.5%	5	15.6%

sativa)

Miraa (Khat)	2	6.3%	5	15.6%	7	21.9%	7	21.9%	8	25%
Alcohol	2	6.3%	6	18.8%	15	46.9%	6	18.8%	3	9.4%
Cigarettes	2	6.3%	6	18.8%	16	50.0%	3	9.4%	5	15.6%

Table 1: Principals' views on the Prevalence of Drug and Substance Abuse

It is quite clear from Table 1 that cocaine, heroin, valium, and mandrax were viewed as being “not prevalent” or “fairly prevalent” in terms of their abuse by students by between 93.8% to 96.9% of the principals. These are hard drugs and may not have been available to students or may have been readily available but very expensive for the students to afford to buy them. Miraa (Khat), alcohol and cigarettes were rated extremely prevalent by 2(6.3%) principals only. In terms of the rank order from the most prevalent drug to the least prevalent drug, the first position was occupied by alcohol which was rated prevalent by 29 (90%=6.3% +18.8% + 46.9% + 18.8%) principals, followed by cigarettes in the second place as viewed/rated by 27 (84.5%=6.3% + 18.8% + 50% + 9.4%) principals. Bhang (cannabis sativa) occupied the third place as rated by 26 (81.3% = 6.3% + 37.5% + 37.5%) principals. In the fourth place was Miraa (Khat) as rated by 21(65.7% = 6.3% + 15.6% + 21.9% + 21.9%) principals. Thirty one (96.9%) principals reported that Valium was not prevalent at all.

These findings concur with NACADA's (2006) survey that revealed that alcohol consumed by school students came from the community within the vicinity. These findings are also confirmed in Ngang'a's (2003) findings that the abuse of drugs such as Miraa, alcohol and cigarettes were prevalent among secondary school students. Two (6.3%) principals reported

that some students sniffed tobacco while others took an overdose of conventional medicine with an aim of wanting to “feel high”.

Stakeholders that Principals Collaborated with to Enhance Guidance and Counselling for Effective Control of Drug Abuse

Analysis of data from the PSCQ about principals’ collaboration with other school stakeholders in promoting guidance and counselling for effective management of drug abuse and discipline revealed the findings shown in Table 2

Stakeholders	No.	Percent (%)
School management	19	59.4%
Religious organization	23	71.9%
Parents	18	56.3%
Teacher counsellors	18	56.3%
External counselling Professionals	28	87.5%
Other Secondary Schools	30	93.8%
Peer Counsellor	8	25.0%
Education Officers	5	15.6%
General Hospitals	4	12.5%

Table 2 Distribution of principals against the school stakeholders they collaborated with in guidance and counselling for effective control of drug abuse

It is clear from Table 2 that school principals collaborated with various stakeholders in enhancing guidance and counselling for effective control of drug abuse. Between 56.3% and 93.8% of principals collaborated with external counselling professional, other secondary schools, religious organizations, parents and teacher counsellors to enhance guidance and

counselling for effective control of drug abuse. Eight (25%) principals collaborated with general hospitals to promote guidance and counselling. Five (15.6%) principals collaborated with education officers.

Areas of Collaboration with the Stakeholders

The principal gave varying responses about how they collaborated with various stakeholders to promote guidance and counselling for effective management of drug abuse and discipline. They collaborated with stakeholders in different areas as follows:

Religious Organizations (Church) and Teacher Counsellors

Twenty three (71.9%) principals reported that they collaborated with the church which provided pastoral and spiritual growth to the students. In addition, 18 (56.3%) principals indicated that they collaborated with teacher counsellors and other teachers in providing guidance and counselling services to students on drug abuse. The school forms part of the school community and as Wangai (2001) notes, the community can positively or negatively influence students' behaviours. The churches provision of pastoral and spiritual growth to students is clearly positive. Collaboration with teacher counsellors and other teachers in guidance and counselling is imperative since participatory leadership leads to acceptance of management decisions, teachers' morale, high productivity, collaboration, retention and creativity among other merits (Mungai, 2001). This would positively benefit guidance and counselling for effective management of drug abuse.

School Management (BoM), Education officers, Peer counsellors, Parents and Education Officers

Nineteen (59.4%) principals collaborated with the school management which provided financial and material support to the guidance and counselling departments. In addition, 18 (56.3%) principals collaborated with parents who provided guidance and counselling to their son and/or daughters, follow-ups to gauge behaviour improvement and financial support to the guidance and counselling activities in the school. These are roles of the BoM and the parents associations as prescribed in the Basic Education Act 2013 (RoK, 2013). Moreover, 18 (25.0%) principals collaborated with the peer counsellors who provided guidance and counselling services to students on drug abuse and other discipline matters. It is easier for students to open up to fellow colleagues on their learning, drug abuse and discipline problems

than to teacher counsellors or to other teachers. Hence, peer counselling has a higher capability of success (Mungai, 2011). Furthermore, 5(15.6%) principals reported that they collaborated with education officers who supported guidance and counselling by sending external counsellors to school to boost guidance and counselling services offered to students on drug abuse.

External Counselling Professionals, Other Schools and General Hospitals

Thirty (98.3%) principals collaborated with external counselling specialist to provide some counselling training to teacher counsellors and provide guidance and counselling to students on various issues including drug abuse. This is probably out of principals' appreciation that external help from such specialists is imperative if drug abuse and discipline among students is to be effectively controlled and improved respectively. External counselling specialists form part of the community and their input is obviously important in leading to positive behaviour change (Wangai, Ibid). Moreover, 28 (87.5%) principals reported collaborating with other schools in promoting guidance and counselling for effective management of drug abuse and discipline. The high level of collaboration with other schools located in the same administrative regions could be attributed to the fact that such institutions tend to collaborate in instructional, co-curriculum and other activities drug abuse control included. Finally, 4 (12.5%) principals collaborated with the general hospitals in drug abuse control. The hospitals conducted blood tests on victims to establish the kind and magnitude of chemical content of the abused drugs in the blood. The test results enabled them to prescribe the relevant help to the victim including counselling intervention.

The foregoing findings indicate a high level of collaboration of principals with other stakeholders in the community in an effort to effectively control drug abuse through guidance and counselling. All these school stakeholders form part of the society. High community (society) involvement is significant in drug abuse control and the society's general participation is vital in effectively curbing the supply and demand of harmful drugs (Adejide, 2006). The extent to which there will be positive school-community relations in drug abuse control will depend on the principals' style of leadership. Transformative leaders are more open and accommodative (Tracy & Hinkins, 1998).

Effectiveness of Principals-Stakeholders Collaboration in Guidance and Counselling for Improved Drug Abuse Control

Table 3 shows a summary of distribution of the principals' views/Rating of the effectiveness of collaborative Guidance and counselling for improved drug abuse control.

Effectiveness	No.	Percent (%)
Very effective	19	59.4%
Effective	4	12.5%
Fairly effective	6	18.8%
Least effective	2	6.2%
Not effective	1	3.1%
Total	32	100.0%

Table 3: Distribution of the principals' rating about the effectiveness of principals-stakeholders collaboration in guidance and counselling for improved drug abuse control.

Table 3 shows that thirty-one (96.9%) principals rated guidance and counselling intervention in drug abuse control as being generally effective. This is probably because other punitive drug abuse control methods have failed and therefore inevitable reliance on client-friendly approaches such as guidance and counselling which have been advocated for in control of this vice (Cheloti, Ibid, and Republic of Kenya 2013). The causes of drug abuse are diverse (Muchiri, 1998, Ngang'a, Ibid) and hence the need to apply the most appropriate methods in dealing with them. These findings are confirmed by Cheloti, Ursula & Okoth (2018) who reported guidance and counselling to be effective drug and substance abuse control strategies as reported by all the 35 (100%) principals who took part in the study.

Ways in which Principals Supported Guidance and Counselling for Effective Drug Abuse Control as Viewed by Heads of Guidance and Counselling Departments

Views about ways the principals supported guidance and counselling for effective drug abuse control were sought from heads of guidance and counselling departments. Table 4 shows a

Mungai, J. G.

summary of distribution of views of heads of guidance and counselling departments about how principals supported guidance and counselling for effective drug abuse control.

Principals guidance and counselling support	No.	Percent (%)
Invited external counsellors to provide Guidance and counselling services to students	25	78.1%
Personally provided guidance and counselling to students on drug abuse	14	43.8%
Organized and allowed teachers to attend guidance and counselling seminars & workshops	11	34.4%
Acted as role models to teachers and students	8	25.0%
Allocated funds to buy Guidance and counselling equipment	8	25.0%
Acted as motivators who referred students with guidance and counselling needs to teacher counsellors	7	21.9%
Emphasized on the need of students to seek guidance and counselling services during	7	21.9%

 school assemblies

Sensitized parents on drug abuse	3	9.4%
symptoms during meetings		

Table 4: Distribution of views of heads of guidance and counselling departments about how principals supported guidance and counselling for effective drug abuse control.

Table 4 shows that most (78.1%) heads of guidance and counselling departments reported that principals invited external counsellors to provide guidance and counselling services to students. This proportion is favourably closer to the 30 (93.9%) principals who said that they collaborated with external counsellors to promote guidance and counselling for effective drug abuse control. Few guidance and counselling departmental heads also reported the following support that principals provided to facilitate guidance and counselling for effective drug abuse control: borrowed audio-visual materials/ equipment to promote guidance and counselling of students on drug abuse; teamed up with religious and other organizations such as NACADA to improve guidance and counselling of students on drug abuse. The teaming up role played by principals is a collaborative strategy in guidance and counselling.

Views of Guidance and Counselling Departmental Heads on the Extent to which External Counsellors were involved in Guidance and Counselling

Views about the extent to which the principals involved external counsellors in guidance and counselling for effective drug abuse control were sought from heads of guidance and counselling departmental heads. Table 5 shows a summary of the views of guidance and counselling departmental heads' rating about the extent to which principals' involved external counsellors in guidance and counselling for effective drug abuse control.

External counsellors' level of involvement in drug abuse/ discipline related	No.	Percent (%)
---	------------	--------------------

guidance and counselling

Highly involved	49	59.4%
Involved	4	12.5%
Moderately involved	6	18.8%
Least involved	2	6.2%
Not involved	1	3.1%
Total	32	100.0%

Table 5: Distribution of departmental heads on the extent to which principals involved external counsellors in guidance and counselling for effective drug abuse control control

Table 5 clearly shows that 31 (96.9%) principals involved external counsellors in guidance and counselling for effective control of drug abuse as reported by heads of guidance and counselling departments. This is very encouraging and concurs with the recommended involvement of the community or the civil society in drug abuse control (Adejide, 2006). This

this also points out to the fact that the teacher counsellors may be lacking in guidance and counselling knowledge and skills and therefore the rationale of inviting external guidance and counselling specialists.

Problems Experienced by Principals in Executing Collaborative Discipline and Drug Abuse Management through Guidance and Counselling

A summary of the distribution of the principals' views about the problems they experienced in executing collaborative drug abuse control through guidance and counselling is shown in Table 6.

Problems experienced	No.	Percent (%)
Lack of trained, committed and supportive teacher counsellors	20	62.5
Lack of financial, human and material resources	17	53.1
Students not owning up to abusing drugs and therefore did not seek guidance and counselling help	10	31.1
Lack of time for teacher counsellors to counsel students on drug abuse due to demanding curriculum	8	25.0
Peer pressure (some students were unwilling to quit abusing drugs but feared threats & "traitor" tags from peers)	8	25.0
Poor family upbringing and negative societal influence made it	6	18.8

difficult to correct behaviour of drugs abusing victims		
Poorly coordinated guidance and counselling programme	6	18.8

Table 6: Distribution of principals' views about the problems they experienced in executing the Collaborative drug abuse control through guidance and counselling.

It is evident that most (62.5%) principals reported lack of trained, committed and supportive counsellors as being one of the most prevalent problem, followed by lack of financial, material and human resources. Other less pressing problems included lack of government support to stop production and supply of convectional drugs such as Miraa; misuse of peer counselling by some peer counsellors, for instance, premarital sexual engagement with victims; and inadequate engagement in the community activities due to poor school-community relations. To ensure that students were always engaged in some activity, Ngesu, Ndiku & Masese (Ibid) recommended that varieties of leisure and recreational activities be strengthened in schools so that students can avoid boredom and idleness which may result to drug abuse.

Solutions to Problems Experienced by Principals in executing Collaborative Drug Abuse Control through Guidance and Counselling

The following are the solutions suggested by most principals to the problems they experienced in executing collaborative drug abuse control through guidance and counselling: the government should provide funds to train teacher counsellors in guidance and counselling; all school members should be trained in guidance and counselling and should collaborate with the society in general to educate the youth about causes, symptoms and effects of drug abuse; a well co-ordinated guidance and counselling programme and well equipped guidance and counselling departments should be put in place; students should be encouraged to open up on matters of drug abuse and be promised that a high degree of confidentiality would be upheld while dealing with such matters; drugs should be eradicated on the vicinity of schools by charging heavy fines on peddlers of drugs to schools; and parents and other stakeholders should be actively involved in the control of drug abuse among students. Other solutions suggested by few principals included the following: Ministry of Education should post more

teacher counsellors to schools to provide guidance and counselling services to students; principals should be sponsored by the Ministry of Education to pursue further training in guidance and counselling; schools should be authorized to levy funds which should be directed towards improving guidance and counselling activities in the schools; honesty, trustworthiness and friendliness should be encouraged between teacher counsellors and students; and the number of visits to schools by external counsellors should be increased.

Conclusions

- i. School stakeholders were highly involved in guidance and counselling for effective drug abuse control.
- ii. Principals recognized the importance of collaborating with other significant school stakeholders in guidance and counselling for effective control of drug abuse.
- iii. Guidance and counselling was an effective strategy in control of drug abuse.
- iv. The greatest obstacle to success of guidance and counselling in control of drug abuse was lack of financial, human and material resources.
- v. Guidance and counselling was also employed in other issues affecting students such as peer pressure and stress management.

Recommendations

- i. Principals should expand the spheres of collaboration with other stakeholders in guidance and counselling by increasing school-community interactions through workshops, conferences and seminars.
- ii. Community should be actively involved in curbing supply of drugs abused by students since these drugs are supplied by the community itself.
- iii. National and county governments should provide financial, human and material resources to boost guidance and counselling activities.
- iv. School administration and the community should fully heighten public sensitization campaigns to enlighten all members of the society on the gravity, causes and effects of drug abuse.
- v. Further and in-service training should be provided to principals and teacher counsellors in guidance and counselling if they are to effectively participate in control of drug abuse.

- vi. Students should be encouraged to open up about problems affecting them such as drug abuse so that they can receive guidance and counselling help.

References

- Adejide, A.O.(2006) Status of Drug Abuse in Africa: A Review. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 4, 87-102.
- Aura, J.H.O. (2003). *An Investigation into the Implementation of Guidance and Counselling Programme in Some Selected Secondary Schools in Butere-Mumias District, Kenya*. Unpublished Master of Education Project, Kenyatta University.
- Barasa, M.N & Ngugi, M. (1990). *Educational Administration*. Nairobi: Nairobi University press.
- Botvin, G. (2000). Preventing Drug Abuse in Schools: Social and Competence Enhancement Approaches Target Individual level Ecological Factors. *Addictive Behaviours*, (29), 887-897.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J (1994). *Improving organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New york: Harper and Row.
- Cheloti, S.K. (2013). *Effective Headteachers' Strategies used to Curb Drug and Substance Abuse in Public Secondary Schools in Nairobi County, Kenya*. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis, University of Nairobi.
- Cheloti, S.K. Ursula, A.O. & Obae, R.N (2018). *Guidance and Counselling Strategy in Curbing Drug and Substance Abuse (DSA) in Schools: Effectiveness and Challenges to Headteachers in Kenya*. *World Journal of Educational Research and Reviews*, 4(1), 051-061.
- Cobia, D.C. (2007). *Developing an Effective and Accountable School Counselling Programme*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Cooley, L (2010). *The power of Groups: Solution-focused Group Counselling in Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Duke, D. (2004). *Challenges of Educational Change*. Boston, MA: Pearson.
- Erford, B.T. (2010). *Group Work in Schools*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Erford, B.T. (2011). *Transforming the School Counselling Profession*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Gay, L.R. (1992): *Educational Research: Competences for Analysis and Application*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Gay, L.R. Mills, G.E. & Airasian P.W. (2009). *Educational Research: Competences for Analysis and Application*. New Jersey: Kevin M. Davis.
- Gitonga, P.K. (1999). *A study of Secondary Schools Headteachers' Attitudes towards Guidance and Counselling Programme in Meru Central District*. Unpublished Master of Education Thesis, University of Nairobi.
- Gothard, W.P & Goodnew, E. (1987). *Guidance and the Changing Curriculum*. London: Croom Helm.
- http://www.igi-global.com/dictionary/multi-agent...management_practices/17783.
- <http://www.usnodrugs.com/addiction-treatment-counsellors.htm>.
- <http://www.tutorialpoints.com/management.concepts/management..best..practices.htm>.
- Kamoren, S.K. & Tiego, P.M.(2015): *What Hinders Guidance and Counselling Effectiveness in Enhancing Discipline in High Schools in Muranga County, Kenya*. *International Journal of Science and Research*. (IJSR) ISSN (ONLINE): 2319 – 7064 V014 Issue 2. Feb.2015 www.ijsr.com.
- Kimani, L.W.(2014). *Headteachers' Role in Enhancing Pupils' Performance in Mathematics in Public Primary Schools in Thika West District, Kiambu County, Kenya*. Unpublished Master of education, Kenyatta University.
- Kipkulei, T.K.(2015). *Influence of Principals' Leadership Characteristics on Students' Performance in Co-Curricular Activities in Public Schools in Baringo Central Sub-County, Baringo County*. Unpublished Master of Education Project, Kenyatta University.
- Kiragu, T.W. (2002). *An Investigation of the Extent of Guidance and Counselling Programmes in Some Secondary Schools of Thika District, Kenya*. Unpublished Master of Education Project, Kenyatta University.
- Kleinaltenkamp, M. & Ehret, M. (2006). *Relationship Theory and Business Markets*. Brandford, England: Emerald Group Pub.

- Makokha, A.M. (1984). Drug Abuse Among Secondary School Youth: A Survey Done at Lenana and Upper Hill Secondary Schools. Diploma Paper on Health education.
- Muchiri, P.W.(1998): Participatory Approaches used by Head teachers to Enhance Discipline among Secondary School Students in Nairobi Province. Unpublished Master of Education Thesis, University of Nairobi.
- Mugambi, O.N.(2016). Challenges Facing Deputy Principals in Maintaining Students' Discipline in Public Secondary Schools in Imenti South, Meru County, Kenya. Unpublished Master of Education Project, Kenyatta University.
- Mugenda, O. & Mugenda, A.(1999). Research Methods: Quantitative and Qualitative Approaches. Nairobi: African Centre for Technology Studies (ACTS) Press.
- Mulusa, T. (1998). Evaluating: Education and Community Development Programmes. Nairobi: CADE, University of Nairobi and Deutsche Stiftung, fur Internationale Entwicklung.
- Mungai, J.G.(2001). Teachers' Perception of Bureaucratic and Personality Factors Inhibiting their Participation in Formulating Secondary Schools Operational Decisions in Nairobi Province. Unpublished Master of Education Thesis, university of Nairobi.
- Mungai j.G (2011). Headteachers' Role in Enhancing Guidance and Counselling of Students on Drug Abuse in Public Secondary Schools in Nyeri and Mbeere Districts. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis, Kenyatta University.
- Munyi, S.N. (1999). A Survey of Juvenile Delinquency Management in Kenya. The Case of Nairobi. Unpublished Diploma in Adult Education Project, University of Nairobi.
- Muoti, S.K. (2014). Effects of Drug and Substance Abuse on Academic Performance Among Secondary School Students in Kathonzweni District, Makueni County Kenya. Unpublished Master of Education Project, University of Nairobi.
- Mutie, E.K, & Ndambuki, P.(1999). Guidance and Counselling for Schools and Colleges. Nairobi. Oxford University Press.
- Mwamwenda, T.S.(1996). Educational Psychology: An African Perspective (2nd Ed.). Durban: Heinemann Publishers (Pty) Ltd.
- Mwanje, J.J. (2001). Issues in Social Science Research. (Module 1). Addis Ababa: OSSREA.
- Mwanje, J.J. (2001). Quantitative Research Process. (Module 2). Addis Ababa: OSSREA.

- Nakpodia, E.D. (2010). Teachers' Disciplinary Approaches to Students' Discipline Problems in Nigerian Secondary Schools. Department of educational Administration and policy Studies, Delta state Univeristy, Abraka, Nigeria.
- Nduhi, D.(March 21st 1998). "Poverty to Blame for Boys' High Dropout in Mbeere", in Daily Nation, P.4.
- Neukrug, R.C.(2011). Counselling Theory and Practice. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Ng'ang'a, R.M.(2003).A Study of Participatory Approaches Used by Head Teachers' to Control Drug Abuse in Public Secondary Schools in Nyeri District. Unpublished Master of Education Thesis, University of Nairobi.
- Ngesu, L.M., Ndiku, A. & Masese, A. (2008). "Drug Dependence and Abuse in Kenyan Secondary Schools", Education Research and Review, 3(10). 304 - 308.
- Njagi, J. (June 26th 2008). "Form Two Students Chased Out of school By Rioting Colleagues", in Daily Nation, P.30.
- Njoka E.W.(2017) An Investigation into Factors Contributing to Drug and Substance Abuse Among the Youth in Lamu County, Kenya. Nairobi: UNESCO Commission.
- Ochieng, O. (1986). The effect of Drug Abuse in Selected Secondary Schools in Nairobi. Unpublished Postgraduate Diploma in Education Project, Kenyatta University.
- Olembo, J.O, Wanga, P.E, & Karagu, N.M. (1992). Management in Education. Nairobi: Education Research & Publications (ERAP).
- Parsons, R.D. (2008).Thinking and Acting Like a Solution-Focused Counsellor. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Republic of Kenya (1991). School Management Guide. Nairobi: Government Printers.
- Republic of Kenya (2001). Report of the Taskforce on Students' Discipline and Unrest in Secondary Schools (Wangari Report). Nairobi: Government Printers.
- Republic of Kenya (2013).Basic education Act. Nairobi: Government Printers.
- Shertzer, B, & Stone, S.C.(1981). Fundamentals of Guidance (4th Edition). In W.P. Gothard & Goodnew (1987). Guidance and the Changing Curriculum. London: Croom Helm.
- Simatwa, P. (2007). Policy Framework Guiding the Administration of Guidance and Counselling in Public Schools. Education Peer Review. Vol .7(3).

Tracy, J.B. & Hinkins, T.R (1998). Transformational Leadership or effective Managerial Practices. Hospitality Administration and Management Commons and the Training and Development Commons. School of Hotel Administration, Cornell University.

Tyler, L.G.(1961) The Work of a Counsellor. New York: Apple to Century Croft Inc.

Wairagu B.W. (2014). Institutional Management Practices for Enhanced Comprehensive Guidance and Counselling Services in Public Secondary Schools in Kahuro District, Muranga County, Kenya. Unpublished Master of Education Project, Kenyatta University.

Makale Gönderilme Tarihi / Article Submission Date: 19-09-2019

Makale Kabul Tarihi / Article Acceptance Date: 15-10-2019

Araştırma Makalesi / Research Article



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 12, P. 1019 – 1036.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 12, S. 1019 – 1036.

Lise Öğrencilerinin Botanik Bahçeleri İle İlgili Tutumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Esra ÖZAY KÖSE¹ & Şeyda GÜL²

Özet

Botanik bahçeleri insanlara araştırma, koruma, sergileme ve eğitim amacıyla canlı bitkilerle tanışma gibi çeşitli alanlarda hizmetler sunan, canlı bitki örnekleri sergileyen bahçelerdir. Bunun yanında yürüme yolları, oturma ve seyir alanları, kafeterya, restoran, satış alanları gibi farklı nitelikli birimleriyle çok yönlü rekreasyon merkezleridir. Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin botanik bahçeleri hakkındaki tutumlarını farklı değişkenlere göre belirlemektir. Bu amaç için 138 lise öğrencisine Botanik Bahçelerine Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizinde; ölçek verilerinin değerlendirilmesinde betimsel istatistiklerden aritmetik ortalamalar, cinsiyete göre yapılan karşılaştırmalarda Mann-Withney U testi, sınıf düzeyleri karşılaştırılırken ise Kruskal-Wallis testleri yapılmıştır. Sonuç olarak lise öğrencilerinin botanik bahçelerine yönelik tutumlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ölçeğin hem genel hem de alt faktörlerine göre cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Bu bulgulara göre gelecekteki çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Botanik Bahçeleri, Lise Öğrencileri, Tutum, Okul Dışı Öğrenme Ortamı.

Investigation of High School Students' Attitudes about Botanical Gardens According to Different Variables

Abstract

Botanical gardens are gardens that exhibit examples of live plants that offer services to people in various fields such as research, conservation, exhibition and acquaintance with live plants for education. In addition, walking paths, seating and cruising areas, water surfaces, cafeteria, restaurants, sales areas, such as a variety of different units are recreational centers. The aim of this study is to determine the attitudes of high school students about botanical gardens according to different variables. For this purpose, 138 high school students' Attitude Scale towards Botanical Gardens was applied. In the analysis of the data, mean for man scale, Mann-Withney U test for gender and Kruskal-Wallis test for grade levels were performed. As a result, high school students' attitudes towards botanical gardens were found to be high. In addition, there was no significant difference in terms of gender and grade level variables according to both general and sub-factors of the scale. According to these findings, suggestions were made for future studies.

Key Words: Botanical Gardens, High School Students, Attitude, Out of School Learning Environment.

¹ Prof. Dr. Atatürk Üniversitesi, K.K.Eğitim Fak., Biyoloji Öğretmenliği, Erzurum, esraozay@atauni.edu.tr

² Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi, K.K.Eğitim Fak., Biyoloji Öğretmenliği, Erzurum, seydagul@atauni.edu.tr.

Giriş

Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler, birçok alanda olduğu gibi öğrenme ortamı kavramında da değişim ve çeşitlilik sağlamıştır. Geleneksel olarak öğrenme ortamı okul ve sınıf içi olarak düşünülmekte olup bu gelişmelerle öğrenme ortamı kavramı okul dışındaki ortamları da içine almış olmaktadır. Özellikle fen eğitiminde uygulanan yeni yöntem ve teknikler öğretim ortamını sınıf dışına taşımıştır. Ülkemizde fen ve teknoloji çerçevesinde yapılandırıcı yaklaşım benimsenmiş olup bu yaklaşımda araştırmaya dayalı eğitim önem kazanmıştır. Bu yüzden araştırmayı öne çıkaran sınıf dışı öğrenme ortamları önem kazanmış olup öğrenme ortamlarının tahta ve sınıf ile sınırlandırılmadan gerçek hayatla iç içe olması sağlanmıştır.

Okul dışı öğrenme ortamları sınıf içi ortamlara göre daha rahat, şeffaf, eğlenceli ve öğrenci merkezli öğretim nitelikleri olan mekanlar olarak kabul edilmektedir. Bu özellikler sayesinde derinlemesine öğrenme ve derse karşı ilgi artması sağlanmaktadır (Erten ve Taşçı, 2016). Bu ortamlarda yapılan aktiviteler öğrencilerin kendi deneyimleri olduğu için birinci elden bilgi kazanmaya fırsat vermekte olup gerçek hayat ile okulda kazandıkları arasında bağlantı kurup yaparak yaşayarak öğrenme imkanı sağlamaktadır (Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit, 2010; Bozdoğan, 2007; Chin, 2004). Okul dışı öğrenmelerin esas kapsamı doğadaki olgular ile ilgili bilgi edinmek için bilime karşı heyecan, ilgi, motivasyon kazandırma, bilimsel kavramlar ile ilgili model, anlam, açıklama, yansıma üretme, bunlar için doğadaki olguları gözlem, inceleme yoluyla araştırma, bilimsel etkinliklere katılmayı sağlama olarak tanımlanmıştır (NRC, 2009). Konu ile ilgili araştırmaların birçoğu okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin çeşitli bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde, akademik başarıyı artırmada, öğrenmeyi kolaylaştırmada, kavramları somutlaştırmada, gerçek yaşamla ilişki kurmada, davranış ve tutum üzerine olumlu katkı sağladığını göstermiştir (Alp, Ertepinar ve ark., 2006; Lakin, 2006; Rivkin, 2000; Genç, Albayrak ve Söğüt, 2019; Galip ve Öztürk, 2019; Can, 2019). Bu yüzden okul koridorlarının dışına çıkıp yukarıda sayılan özelliklerin öğrencilere kazandırılması için okul dışı deneyimlerin gerçekleştirilmesi önemlidir. Fakat okul dışı mekanlar eğitimciler, öğretmenler, program geliştirmeciler ve araştırmacılar tarafından en çok göz ardı edilen eğitim mekanlarıdır (Orion ve Hofstein, 1994).

Okul dışı öğrenme ortamlarına sınıfın dışında olan okul bahçesinden botanik bahçesine, bilim merkezine kadar birçok alan girebilir. Yani okul ister kırsal bir bölgede isterse çok gelişmiş çok nüfuslu bir kentte olsun okul dışı öğrenme ortamı her daim vardır. Müze, hayvanat bahçesi, botanik bahçesi, deniz, orman, oyun sahaları, sivil toplum örgütleri, hastane, fabrika

gibi sayamayacağımız kadar okul dışı öğrenme ortamı vardır. Bu çalışmada ise öğrenme ortamı olarak botanik bahçeleri hakkında çalışma yapılmıştır.

Botanik bahçeleri insanlara araştırma, koruma, sergileme ve eğitim amacıyla canlı bitkilerle tanışma gibi çeşitli alanlarda hizmetler sunan canlı bitki örnekleri sergileyen bahçelerdir. Bunun yanında yürüme yolları, oturma ve seyir alanları, kafeterya, restoran, satış alanları gibi çeşitli özellikte birimleriyle çok yönlü rekreasyon merkezleridir (Müminoğlu, Tahta ve ark., 2018).

Okul dışı öğrenme ortamları olarak botanik bahçelerinin eğitim amaçlı birçok işlevi vardır:

- bitkilerle ilgili okulda öğrendikleri eksiklerini giderme ve pekiştirme
- çeşitli bitki türleriyle tanışma olanağı sunar
- öğrencileri doğaya yaklaştırmak ve merak uyandırmak
- bitkiler üzerinde bilimsel araştırmalar yapmak
- yayım hizmeti vermek
- sergiler düzenlemek
- çevre duyarlılığı ve koruma bilinci kazandırmak
- nesilleri kaybolmaya yüz tutmuş bitkilerin korunmasını üstlenmek
- ekonomik değeri olan bitkileri tanıtmak
- bitkileri arasındaki akrabalık ilişkilerini göstermek
- bitkiler hakkında genel kültür sağlamak (Uzun, 1978, Var ve Karaşah, 2010)

Bu kadar işlevine rağmen eğitim alanında botanik bahçeleri, kullanımı, işleyişi, yararları vb. hakkında görüş/tutum araştıran bir çalışmaya rastlanılmamış olup bunun yanında birçok çalışma öğrencilerin bitkiler hakkında ilgisiz olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır (Schneekloth, 1989; Reiss, 1993; Kinchin, 1999; Wandersee ve Schussler, 1999; Hoekstra, 2000; Tunnicliffe ve Reiss, 2000; Tunnicliffe, 2001; Wandersee and Schussler, 2001, Strgar, 2007; Özay Köse, 2011). Hatta Wandersee ve Schussler çevresindeki bitkileri farketmeyen, bitkilerin önemini bilmeyen öğrenciler için 'bitki körlüğü' ifadesini kullanmışlardır (Wandersee and Schussler, 1999). Yapılan alan yazın taramasından elde edilen varolan sonuç bu çalışmayı yapmaya sebep olmuştur. Dolayısıyla bu çalışma lise öğrencilerinin botanik bahçeleri hakkındaki tutumlarını incelemek amacıyla yürütülmüştür. Bu amaç dahilinde şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

- 1- Lise öğrencilerinin botanik bahçeleri hakkındaki genel tutumları ne düzeydedir?
- 2-Öğrencilerin botanik bahçeleri hakkında tutumlarında cinsiyetler açısından bir farklılık var mıdır?
- 3- Öğrencilerin botanik bahçeleri hakkında tutumlarında sınıf düzeyleri bakımından bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli ve Örneklem

Çalışma tarama modelinde yapılmış bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012).

Çalışmanın örneklemini, botanik bahçesine sahip bir şehir olan Erzurum ilindeki bir lisenin 9-12. sınıf öğrencilerinden olmak üzere rastgele seçilmiş toplam 138 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin sınıflara ve cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Sınıflara ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf
Kız	26	13	23	16
Erkek	8	18	11	23

Veri toplama Araçları

Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen Botanik Bahçelerine Yönelik Tutum Ölçeği (BBTÖ) kullanılmıştır (Özay Köse ve Gül, 2019). Ölçeğin toplam varyansın %50.478’ini açıklayan ve 49 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizlerinde Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve 0.963 değeri bulunmuştur. 5’li Likert tipi şeklinde hazırlanan ölçeğin alt faktörleri, birinci faktör “Botanik Bahçelerine Gitme/Gitmeme Sebepleri”, ikinci faktör “Botanik Bahçelerinde Olması Gerekenler” ve üçüncü faktör “Botanik Bahçesinin Yararları” şeklinde adlandırılmıştır.

Veri Analizi

Ölçekten elde edilen veriler için ortalama, cinsiyet için Mann-Withney U testi, sınıf düzeyleri için Kruskal-Wallis testleri yapılmıştır. Bunun için SPSS 22.00 programı kullanılmıştır. Bu

testlerin seçilmesinin sebebi verilerin normal dağılım göstermemesinden kaynaklanmıştır. Normal dağılım değerleri Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. BBTÖ'ye Ait Normallik Testleri

	N	Kolmogorov-Smirnova	P	Shapiro-Wilk	P
Genel	138	0.07	0.03	0.96	0.00
Faktör1	138	0.09	0.00	0.95	0.00
Faktör2	138	0.11	0.00	0.90	0.00
Faktör3	138	0.12	0.00	0.93	0.00

Farkındalık ölçeğinin puan ortalamalarına ait aralıkların belirlenmesinde Altunoğlu ve Atav'ın çalışmasında belirtilen ölçütten yararlanılmıştır (Altunoğlu ve Atav, 2005): 1.00-1.80 hiç katılmıyorum; 1.81-2.60 az katılıyorum; 2.61-3.40 orta derecede katılıyorum; 3.41-4.20 çok katılıyorum; 4.21-5.00 tamamen katılıyorum.

Bulgular

Bulgular araştırmanın alt problemlerine göre sunulmuştur.

1- Lise öğrencilerinin botanik bahçeleri hakkındaki genel tutumları ne düzeydedir?

BBTÖ'de belirlenen aralıklara giren madde sayısı Tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Botanik Bahçelerine Yönelik Tutumlarının Ortalama Aralığı

Madde sayıları	Beşli dereceleme ölçeğine göre ortalama aralıklar
-	1.00-1.80
-	1.81-2.60
4	2.61-3.40
34	3.41-4.20
11	4.21-5.00

Tablo 3' de görüldüğü gibi ölçekteki maddeler 2.61 ortalama değerinin altına düşmemiştir. Yani, öğrenciler BBTÖ' deki maddeler için olumsuz görüş belirtmemişlerdir. Ölçekteki 4

madde ise 2.61-3.40 aralığında olup orta derecede katılıyorum ifadesine denk gelmektedir ve bu maddelerin ortalama değerleri Tablo 3’de gösterilmektedir. BBTÖ’deki 34 madde ise 3.41-4.20 aralığında yer almakta olup öğrencilerin çoğu ölçekteki maddeler için olumlu görüş belirtmişlerdir. Ancak 11 madde 4-21-5.00 aralığında olup en yüksek değerlere sahiptir (Tablo 3).

En yüksek ortalamaya sahip maddelere bakıldığı zaman botanik bahçelerinde insanların rahatça gezebilmeleri için yürüyüş yolları ve çevreyi gözlemleyebilmeleri için seyir noktaları olması gerektiğini ifade etmişlerdir ki bu maddeler ikinci faktöre girmektedir. Ancak en düşük değere sahip maddelere bakıldığı zaman (bu maddeler birinci faktörlere girmektedir) botanik bahçelerine gitme sebeplerinin orta düzeyde oldukları Tablo 4’den anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Botanik Bahçelerine Yönelik Tutum Ölçeğinde En Yüksek ve En Düşük Puan Aldıkları Maddeler

Madde No	En Yüksek Değer Alan Üç Madde	Ortalama
12	Botanik bahçelerinde insanların rahatça gezebilmeleri için yürüyüş yolları yapılması gerekir.	4.50
13	Botanik bahçelerinde insanların rahatça çevreyi gözlemleyebilmeleri için seyir noktaları olması gerekir.	4.44
28	Botanik bahçelerine gelen engelli ziyaretçilere özel yardımcı ekipman/sesli yönergeler bulundurulması gerekir.	4.51

Madde No	En Düşük Değer Alan Dört Madde	Ortalama
1	Botanik bahçelerine eğlenmek için giderim	3.28
6	Botanik bahçelerine sosyal etkileşimde bulunmak için giderim	3.26
7	Farklı şehirlerden gelen misafirleri gezdirmek için botanik bahçelerine giderim	3.23
8	Botanik bahçelerine boş zamanlarımı değerlendirmek için giderim.	3.21

Bununla beraber öğrencilerin botanik bahçelerine gitme sebeplerini temsil eden birinci faktör ile botanik bahçelerinde olması gerekenleri temsil eden ikinci faktörlere yönelik görüşleri arasındaki ilişkiye bakıldığında pozitif ancak zayıf ve orta düzeyde (Kalaycı, 2005) bir ilişkinin olması Tablo 4’de elde edilen bulguları destekler niteliktedir (Tablo 5).

Tablo 5. BBTÖ’deki Alt Boyutlara Yönelik Görüşler Arasındaki İlişkiler

F1	F2	F3
----	----	----

F1	1	0.13	0.54**
F2	0.13	1	0.57**
F3	0.54**	0.57**	1

*p<.01

Ayrıca Tablo 6’de öğrencilerin botanik bahçelerine yönelik ölçeğe ait genel ve her bir faktör için toplam ortalama değerlerine de bakıldığı zaman birinci faktörün en düşük, ikinci faktörün ise en yüksek ortalamaya sahip olduğu da görülmektedir.

Tablo 6. BBTÖ’ ye ait ortalamalar

	SS	ORT
Genel	0.60	4.01
Faktör1	0.93	3.50
Faktör2	0.67	4.19
Faktör3	0.76	4.01

2-Öğrencilerin botanik bahçeleri hakkında tutumlarında cinsiyetler açısından bir farklılık var mıdır?

Öğrencilerin botanik bahçelerine yönelik tutumlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin test sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. BBTÖ Puanlarının Cinsiyete Göre Durumları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	Mann Whitney-U	Z	p
Genel	Kız	78	70.63	5509.00	2252.00	-0.37	0.70
	Erkek	60	68.03	4082.00			
F1	Kız	78	71.74	5596.00	2165.00	-0.75	0.45
	Erkek	60	66.58	3995.00			
F2	Kız	78	69.93	5454.50	2306.50	-0.14	0.88
	Erkek	60	68.94	4136.50			
F3	Kız	78	68.47	5340.50	2259.50	-0.34	0.72

Erkek	60	70.84	4250.50
-------	----	-------	---------

Tablo.7'den anlaşıldığı üzere ölçeğin hem genel hem de faktörler açısından ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından bir farklılık oluşturmamıştır.

3- Öğrencilerin botanik bahçeleri hakkında tutumlarında sınıf düzeyleri bakımından bir farklılık var mıdır?

Öğrencilerin botanik bahçelerine yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyi açısından değişiklik gösterip göstermediğine ait test bulguları Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8. BBTÖ Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Bağımlı Değişken	Sınıf düzeyleri	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
GENEL	1	34	78.65	3	2.45	0.48
	2	31	65.44			
	3	34	68.15			
	4	39	65.94			
F1	1	34	77.63	3	7.11	0.06
	2	31	75.56			
	3	34	71.99			
	4	39	55.42			
F2	1	34	74.32	3	0.93	0.81
	2	31	64.90			
	3	34	69.93			
	4	39	68.58			
F3	1	34	75.29	3	1.27	0.73
	2	31	64.24			
	3	34	68.51			
	4	39	69.49			

Öğrencilerin hem ölçeğin geneline vermiş oldukları cevaplarda hem de alt faktörleri

açısından verilmiş cevaplarda sınıf düzeyi açısından bir fark oluşmadığı görülmektedir (Tablo 8).

Sonuç ve Tartışma

Botanik bahçeleri, Dünya'nın çeşitli bölgelerinde bulunan bitkileri bünyesinde barındırmanın yanında bulunduğu bölgenin bitki örtüsünü ziyaretçilere sunan ortamlardır. Bu şekilde ziyaretçilere bitkilerle ilgili bilgilendirilirken hem bitki örtüsünün çeşitliliğinin kavratılması hem de çevre ve koruma bilincinin kazandırılması konusunda yardımcı olmaktadır. Ayrıca, çeşitli eğitimsel seminerlerle, yayın ve broşürlerle toplumu bilgi sahibi ederek, fikirlerini geliştirebildikleri, farklı görüşler edinebildikleri ortamlar oluşturmaktadır (Müminoğlu, Tahta ve ark., 2018; Var ve Kardeş, 2010).

Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin botanik bahçeleri hakkındaki tutumlarını çeşitli değişkenlere göre belirlemektir. Bu çalışmaya göre lise öğrencilerinin botanik bahçelerine yönelik tutumlarının 4.01 ortalama ile yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Botanik bahçeleri okul dışı öğrenme ortamları oldukları için öğrenciler için geleneksel sınıf ortamlarına göre daha eğlenceli, esnek, hem bilişsel hem de duyuşsal özelliklerin kazandırılacağı, yıllar sonra bile unutulmayacak güzel anıların biriktirildiği mekanlar (Tatar ve Bağrıyanık, 2012; Şahin ve Yazgan, 2013; Erten ve Taşçı, 2016) olması ortalamanın yüksek çıkmasına sebep olmuş olabilir. Alt faktörler açısından değerlendirildiğinde ise her üç faktör yüksek ortalama sahip olmasına rağmen öğrencilerin botanik bahçelerine gitme sebeplerine diğer alt faktörlere göre daha düşük ortalama cevap vermeleri onların bu tür mekanların çok çeşitli işlevleri olduğundan hangi işlevinin kendilerine hitap ettiğini kavrayamamış olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Botanik bahçelerinin bilişsel, eğitsel ve rekreasyonel başta olmak üzere birçok önemli işlevi vardır. Alan yazında botanik bahçelerine yönelik tutum ölçeği bir çalışmaya rastlanılmamakla birlikte, botanik bahçelerinin sınıf dışı mekanlar olarak düşünülebileceği çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalara bakıldığında sınıf dışı mekanlarda gerçekleşen eğitimin akademik başarıyı olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Alp, Ertepinar ve Tekkaya 2006; Farenga ve Joyce, 1998; Griffin ve Symington, 1997; Knapp ve Barrie, 2001). Klemmer, Waliczek ve Zajicek (2005) ve Ross, Lakin ve Callaghan (2004)'ün yapmış oldukları çalışmalarda sınıf dışı eğitim uygulamalarında öğrencilerin daha iyi öğrendikleri, kavradıkları ve bilgisinin derinleştiği göz önüne serilmiştir. Gardner (1991) ve Ramey- Gassert (1997) ise botanik bahçeleri gibi okul dışı ortamların öğrencileri motive edip öğrenme isteklerini arttırdığına dikkatleri çekmiştir. Rudmann (1994), okul dışı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin fene karşı ilgilerini artırdığını, fenle ilgili meslek seçimini teşvik

ettiğini vurgulamıştır. Yine yapılan bir çalışmada öğrencilerin okul dışında ağaçlarla dolu bir mekandaki eğitsel faaliyetleri sonucu bilişsel öğrenmelerinde ilerleme sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır (Falk ve Balling, 1982). Mittelstaedt, Sanker ve Vanderveer (1999) biyoçeşitlilik konusunda okul dışı mekanlarda yapılan bir eğitim sonucunda öğrencilerin çevreye yönelik olumlu tutum sergilediklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca okul dışı eğitim ortamlarının öğrencilerin sadece bilişsel değil fiziksel, sosyal ve dil becerileri gibi etkili iletişimi ve ilişki kurmayı artırmada etkili olduğunu gösteren çalışmalar da vardır (Rivkin, 2000; Dillon vd, 2006).

Ancak ilk ve orta öğrenimdeki öğrencilere gösterilen bitki resimlerinin tanıma konusu üzerinde yapılan çalışmalar öğrencilerin bu alanında önemli eksiklerinin bulunduğunu göstermektedir (Ryman, 1974a, 1974b, 1977; Schofield ve ark. 1984, Trowbridge ve Mintzes, 1985; Wandersee 1986).

Yapılan çalışmalar ve bu çalışma sonucu beraber değerlendirildiğinde öğrencilerin bitkiler hakkında yetersiz bilgi ve ilgiye sahip oldukları ancak bitkilerin sergilendiği mekanlara karşı da olumlu tutum sergiledikleri gözlenmiş olup bitkilerle ilgili eğitsel faaliyetlerde botanik bahçeleri gibi okul dışı mekanlara ağırlık verilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Çalışmanın ikinci ve üçüncü alt problemi ile ilgili bulgulara göre ölçeğin hem genel hem de alt faktörleri açısından ortalama değerler cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından bir farklılık oluşturmamıştır. Lise öğrencileri üzerinde yürütülen bu çalışmada da her sınıf düzeyinden kız ve erkek öğrenciler Botanik Bahçesinin Yararları, Botanik Bahçelerinde Olması Gerekenler ve Botanik Bahçelerine Gitme/Gitmeme Sebepleri ile ilgili maddelere benzer cevaplar vermişlerdir. Yani botanik bahçeleri cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından bir fark oluşturmadan tüm öğrencilere hitap eden yerlerdir. Botanik bahçeleri gerek kişisel gerekse toplumsal gereksinimlerin karşılandığı mekanlar olduğundan tek kesim olarak değil halka açık tüm vatandaşlara hizmet veren alanlardır (Müminoğlu vd. 2018).

Sonuç olarak araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin botanik bahçelerine yönelik tutumlarının genel anlamda olumlu ve yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öneriler

Elde edilen sonuçlara göre bazı noktalarda olumlu tutumların daha da geliştirilmesi için çalışmanın bulguları doğrultusunda şu önerilerin sunulması gelecek araştırmalara yol gösterici olabilir:

- Bu çalışma sadece lise öğrencilerinin botanik bahçelerine yönelik tutumları ile yürütülmüştür. Bu noktada ileride yapılacak çalışmalarda öğretimin farklı kademelerinde özellikle üniversite düzeyinde uygulamalar yapılarak, eğitim düzeyinin tutum üzerindeki etkisi daha detaylı incelenebilir.
- Botanik bahçeleri bu çalışmada daha çok okul dışı eğitim ortamı olarak ele alındığından öğretmen, veli ve idareci gibi eğitim öğretimde yer alan diğer öğelerinde karşılaştırmalı olarak tutumları ele alınıp eğitim ortamı açısından etkinliği test edilerek botanik bahçelerine yapılacak olan ziyaretlerde yaşanılacak olan engeller tespit edilebilir.
- Bu çalışmada öğrenciler botanik bahçelerine yönelik olumlu tutumlar sergilemiştir. Alan yazında tutumun başarıya etkisinin pozitif olduğu vurgusu göz önüne alındığında ilerideki çalışmalar için botanik bahçelerine gitmenin başarı üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Çalışmada cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre tutum düzeylerinin benzer derecede olumlu tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir. Bunun sebeplerinin nitel bir araştırma ile daha derinlemesine ortaya konulabilir.
- Öğrencilerin botanik bahçelerine yönelik tutumları yaşadıkları coğrafi bölge, buldukları şehirde botanik bahçesi olup/olmama gibi değişkenler açısından etkilenebilir. Bu nedenle ileride yapılacak çalışmalarda, bu gibi değişkenlerin de ele alınarak tutumların karşılaştırılması önerilebilir.
- Botanik bahçelerine yönelik tutumlar, sadece okullarda öğrenim gören öğrenciler değil, toplumun her kesiminden bireyleri ilgilendiren sosyal bir konudur. Bu nedenle farklı sosyal statülerden bireylerin de örneklem olarak seçildiği benzer nitelikli çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Alp, E., Ertepinar, H., Tekkaya C., Yılmaz, A. (2006). A Statistical Analysis of Children's Environmental Knowledge and Attitudes in Turkey. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(3), 210-223.
- Altunoğlu, B. D., & Atav, E. (2005). Daha etkili bir biyoloji öğretimi için öğretmen beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 19-28.

- Balkan Kıyıcı, F., & Atabek Yiğit, E. (2010). Science education beyond the classroom: A field trip to wind power plant. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 225-243.
- Bozdoğan, A.E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi. Yayınlanmamış doktora tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Can, N. S. (2019). *Geri Dönüşüm ve Çevreye Etkileri Konusunda Okul Dışı Öğrenme Ortamları Etkinliklerinin İlkokul Öğrencilerinde Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Master's thesis, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Chin, C. C. (2004). Museum Experience –A Resource For Science Teacher Education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2:63-90
- Dillon J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. , Benefield, P. (2006). The value of out-door learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87 (320), 107-111.
- Erten, Z., & Taşçı, G. (2016). Fen bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 638-657.
- Özay E. & Gül Ş. (2019). Botanik bahçelerine yönelik görüş belirleme ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Ormanlık Araştırma Dergisi*, 6(2), 108-118.
- Falk, J. H. ve Balling, J. D. (1982). The field trip milieu: Learning and behavior as a function of contextual events. *Journal of Educational Research*, 76(1), 22-28.
- Farenga, S., Joyce, B. (1998). Development and analysis of a scale to assess students' out-of-school science-related experiences. *Education*, 118.
- Galip, Ö., & Öztürk, M. (2019). Okul dışı öğrenme ve öğretim mekânları olarak bilim merkezleri: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deneyimi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1109-1135.
- Gardner, H. 1991. The unschooled mind. New York: BasicBooks.
- Genç, M., Albayrak, S., & Söğüt, S. (2019). *Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri*. In Book Of Proceedings (p. 233).

- Griffin, J., Symington, D. (1997). Moving from task-oriented to learning oriented strategies on school excursions to museums. *Science Education* 81: 763–779.
- Hoekstra, B. (2000). Plant Blindness ? The Ultimate Challenge to Botanists. *The American Biology Teacher*, 62: 82–83.
- Kalayci, S. (2005). *SPSS uygulamalı çok degiskenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dagitim.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kinchin, I. M. (1999). Investigating secondary-school girls' preferences for animals or plants: a simple 'head-to-head' comparison using two unfamiliar organisms. *Journal of Biological Education*, 33: 95–99.
- Klemmer, C. D., Waliczek, T. M., Zajicek, J. M. (2005). Growing minds: The effects of a school gardening program on the science achievement of elementary students. *HortTechnology*, 15(3), 448-452.
- Knapp, D., & Barrie, E. (2001). Content evaluation of an environmental science field trip. *Journal of Science Education and Technology*, 10(4), 351-357.
- Kose, E. O. (2011). Number of animal and plant species identified by biology students. *Energy Education Science and Technology Part b-Social and Educational Studies*, 3(3), 245-252.
- Lakin, L. (2006). Science beyond the classroom. *Journal of Biological Education*, 40(2), 8890
- Mittelstaedt, R., Sanker, L., Vanderveer, B. (1999). Impact of a week-long experiential education program on environmental attitude and awareness. *Journal of Experiential Education*, 22(3), 138–148.
- Müminoğlu, Y., Tahta, B.T., Aslan, B.G., (2018). Kentsel yaşama bilimsel, görsel, rekreasyonel katkılar; botanik bahçeleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 6(1), 519-528.
- NRC (National Research Council), (2009). *Learning science in informal environments: People, places, and pursuits*. Washington, DC: National Academies Press.
- Orion, N. & Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching* 31(10): 1097–1119.

- Ramey-Gassert, L. (1997). Learning science beyond the classroom, *The Elementary School Journal*, 97(4), 433- 450.
- Reiss, M. J. (1993). Organisms for teaching. *Journal of Biological Education*, 27: 155–156.
- Rivkin, M. S. (2000). *Outdoor experiences for young children*. ERIC, Clearinghouse on Rural Education and Small Schools EDORC-00-7 (December). [Online]: Retrieved on 12-May2011, at URL: <http://www.ael.org/eric/page.cfm?&scope=oe&id=237>
- Ross, K, Lakin, L. and Callaghan, P. (2004). *Teaching secondary science* , (2nd ed.), London: David Fulton.
- Rudmann, C.L. (1994). A review of the use and implementation of science field trips. *School Science and Mathematics*, 94, 138-141.
- Ryman, D. (1974a). Children's understanding of the classification of living organisms. *Journal of Biological Education*, 8(3): 140–144.
- Ryman, D. (1974b). The relative effectiveness of teaching methods on pupils' understanding of the classification of living organisms at two levels of intelligence. *Journal of Biological Education*, 8(4): 219–223.
- Ryman, D. (1977). Teaching methods, intelligence, and gender factors in pupil achievement on a classification task. *Journal of Research in Science Teaching*, 14(5): 401–409.
- Schneekloth, L. H. (1989). Where did you go?' 'Forest.' 'What did you see?' Nothing. *Children's Environments Quarterly*, 6: 14–17.
- Schofield, B., Black, P., Head, J. and Murphy, P. (1984). *Science in schools*, Age 13 Research Report No. 2 London: DES/HMSO.
- Strgar, J. (2007). Increasing the interest of students in plants. *Journal of Biological Education*, 42(1), 19-23.
- Şahin, F., & Yazgan, B. S. (2013). Araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 107-122.
- Tatar, N., & Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 882-896.
- Trowbridge, J. E. and Mintzes, J. J. (1985). Students' alternative conceptions of animals and animal classification. *School Science and Mathematics*, 85(4): 305–316.

- Tunncliffe, S. D. (2001). Talking about plants - comments of primary school groups looking at plant exhibits in a botanical garden. *Journal of Biological Education*, 36: 27–34.
- Tunncliffe, S. D. and Reiss, M. J. 2000. Building a model of the environment: how do children see plants?. *Journal of Biological Education*, 34: 172–177.
- Uzun G. (1978). *Çukurova Üniversitesi Botanik Bahçesi Peyzaj Planlama İlkelerinin Saptanması Üzerine Bir Araştırma*, (Basılmamış Doçentlik Tezi), Ç.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana, 1978.
- Var, M., Karaşah, B. (2010). *Botanik Bahçelerinin Kullanıcılara Sağladığı Eğitsel ve Rekreatif İmkanlar: Türkiye ve Dünya'dan Örnekler*. III. Ulusal Karadeniz Ormancılık Kongresi, Artvin.
- Wandersee, J. H. (1986). Plants or animals—which do junior high school students prefer to study?. *Journal of Research in Science Teaching*, 23(5), 415-426.
- Wandersee, J. H. and Schussler, E. E. (1999). Preventing Plant Blindness. *The American Biology Teacher*, 61: 82–86.
- Wandersee, J. H. and Schussler, E. E. (2001). Toward a Theory of Plant Blindness. *Plant Science Bulletin*, 47: 2–9.

Extended Abstract

Botanical gardens are gardens that exhibit examples of live plants that offer services to people in various fields such as researching, preserving, exhibiting, and meeting living plants for training purposes. In addition, it is a versatile recreation center with its various features such as walkways, seating and cruising areas, cafeterias, restaurants and sales areas (Müminoğlu, Tahta et al., 2018).

As an out-of-school learning environment, botanical gardens have many functions for educational purposes:

- resolving and reinforcing the deficiencies learned in the school about plants
- offers the opportunity to meet various plant species
- bringing students closer to nature and arousing curiosity
- to conduct scientific research on plants
- provide publishing service
- organize exhibitions
- To gain environmental sensitivity and protection awareness
- to undertake the protection of plants that have fallen away
- to introduce plants with economic value
- to show kinship relationships between plants
- to provide general culture about plants (Uzun, 1978, Var and Karaşah, 2010).

In spite of this much function, the use of botanical gardens in the field of education, operation, benefits, etc. There was no study investigating opinions / attitudes about this subject, and many studies revealed that students were indifferent to plants (Schneekloth, 1989; Reiss, 1993; Kinchin, 1999; Wandersee and Schussler, 1999; Hoekstra, 2000; Tunnicliffe and Reiss, 2000; Tunnicliffe, 2001; Wandersee and Schussler, 2001, Strgar, 2007; Özay Köse, 2011). In fact, Wandersee and Schussler used 'plant blindness için for students who did not realize the plants around them and did not know the importance of plants (Wandersee and Schussler, 1999). The existing results obtained from the literature review made this study. Therefore, this study was conducted to investigate the attitudes of high school students about botanical gardens. For this purpose, the following questions were sought:

- 1- What is the general attitude of high school students about botanical gardens?

- 2- Is there a difference in the attitudes of students about botanical gardens in terms of gender?
- 3- Is there a difference in the students' attitudes towards botanical gardens in terms of their class levels?

The study is a survey model. The screening model is a research approach that aims to describe a past or present situation as it exists (Karasar, 2012). The sample of the study is a 9-12th year high school in Erzurum province, which is a city with a botanical garden. A total of 138 students, randomly selected from the third grade students, were included in the study. In the study, the Attitude Scale for Botanic Gardens developed by the researchers was used (Özay Köse and Gül, 2019). It was found that the scale had a three-factor structure consisting of 49 items explaining 50.478% of the total variance. Cronbach Alpha internal consistency coefficient was calculated in the reliability analyzes of the scale and 0.963 value was found. The sub-factors of the 5-point Likert-type scale were named as faktör "Reasons for Going to / Not Going to Botanical Gardens", second factor was "What Should Be in Botanical Gardens" and third factor was "Benefits of Botanical Garden". For the data obtained from the scale, mean, Mann-Whitney U test for gender and Kruskal-Wallis test for grade levels were performed. SPSS 22.00 program was used for this purpose. The reason for choosing these tests was that the data did not show normal distribution. Altunoğlu and Atav's criteria were used to determine the ranges of awareness scale mean scores (Altunoğlu and Atav, 2005): 1.00-1.80 I disagree; Agree at 1.81-2.60; 2.61-3.40 moderately agree; 3.41-4.20 very agree; I totally agree with 4.21-5.00.

According to the findings, the items in the scale did not fall below the mean value of 2.61. In other words, the students did not express any negative opinions for the items in the BTS. The 4 items in the scale were in the range of 2.61-3.40, which corresponded to the moderate agree and the mean values of these items were high. The 34 items in the PDSS were in the range of 3.41-4.20 and most of the students expressed a positive opinion for the items in the scale. However, 11 items have the highest values in the range of 4.21-5.00. When we look at the items with the highest average, they stated that there should be walking paths in the botanical gardens for people to walk around comfortably and there should be observation points for observing the environment, which are the second factor. However, when we look at the items with the lowest value (these are the first factors), it is understood that the reasons for going to the botanical gardens are moderate. According to the findings of the second and third sub-problems of the study, average values in terms of both general and sub-factors of the scale did

not make a difference in terms of gender and grade level variables. In this study conducted on high school students, male and female students from each grade level gave similar answers to the items related to the Benefits of the Botanical Garden, What Should Be in the Botanical Gardens, and Reasons for Going / Not Going to the Botanical Gardens. In other words, botanical gardens are places that appeal to all students without making a difference in terms of gender and grade level. As a result, when the research findings are evaluated in general, it can be said that students' attitudes towards botanical gardens are generally positive and high level.

According to the results, presenting the following suggestions in order to improve the positive attitudes at some points may be guiding future researches:

- This study was conducted only with the attitudes of high school students towards the botanical gardens. At this point, the effect of the level of education on attitude can be examined in more detail by making applications at different levels of education, especially at the university level, in future studies.
- Since botanical gardens are considered as an out-of-school education environment in this study, the obstacles to be experienced during the visits to the botanical gardens can be determined by examining their attitudes in comparison with other elements of education and teaching such as teachers, parents and administrators.
- In this study, students showed positive attitudes towards botanical gardens. Considering the positive effect of attitudes on success in literature, the effect of going to botanical gardens for future studies can be examined.

Makale Gönderilme Tarihi / Article Submission Date: 22-10-2019

Makale Kabul Tarihi / Article Acceptance Date: 27-10-2019

Araştırma Makalesi / Research Article



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 12, P. 1037 – 1063.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 12, S. 1037 – 1063.

Ozanların Âşıktan Babaya Dönüşüm Serüveni:

Âşık Tarzı Şiir Geleneğinin Teşekkülünde Bektaşîliğin Rolü¹

Erhan ÇAPRAZ²

Özet

XVI. yüzyılda âşık tarzı şiir geleneğinin teşekkülünde en önemli unsurlardan biri de Bektaşîliktir. Yani Bektaşîlik, zaman içerisinde senkretik bir niteliğe bürünen “ozan-baksı geleneği”nin Osmanlı coğrafyasında özellikle de İstanbul’da âşık tarzı şiir geleneği adı altında yeniden örgütlenmesini sağlamıştır. Hiç şüphesiz gelenek bu teşekkül sürecinin gerçekleşmesini âşıklara borçludur. M. Fuad Köprülü’nün belirttiği üzere ilk önceleri “ozan, baksı, şaman, kam, oyun” adı taşıyan geleneğin ilk temsilcileri, İslâmiyet’in kabulüyle birlikte yerini “ata” ve “bab” (=baba) adı taşıyan dervişlere bırakmıştır. Ö. Lütfi Barkan’ın “kolonizatör Türk dervişleri” adını verdiği bu zümre sayesinde Türkistan ve Horasan’da kök salan gelenek özellikle Osmanlı kültür coğrafyasında da birbirine paralel bir yapılanma içerisinde tekâmülünü sürdürmüştür. Bu süreçte Hak ile olan irtibatlarının gücüne bağlı olarak “âşık” olarak isimlendirilen ozan-baksı geleneğinin temsilcileri, özellikle XIX. yüzyılda yaygın görüldüğü üzere, âşığın yanında “baba” olarak da nitelendirilmişlerdir. Babalık ise Bektaşîlikte bir dervişin ulaşabileceği en yüksek makamlardan birisidir. Dolayısıyla bugüne kadar âşıkların bu “baba” taraflarının mahiyeti yeterince ele alınıp değerlendirilmemiştir. Yazıda, âşıkların esasında Türkistan’dan beri taşıdıkları babalık vasfının mahiyeti üzerinde durulacaktır. Daha sonraki süreçte âşıkların mahlasına da ulanan bu kodlamanın sosyo-kültürel bağlamda içyüzü, yani niteliği çözümlenmeye çalışılacaktır. Tabii bu sayede geleneğin ve geleneğin temsilcilerinin Bektaşîlikle olan irtibatlarının mahiyeti de ortaya konulmuş olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Ozan-baksı geleneği, Âşık tarzı şiir geleneği, Bektaşîlik, Babalık, Âşık.

Transformation Episode Of Ozans From Minstrel To Baba (Saint): The Role Of Bektashism In The Formation Of The Tradition Of Minstrel Style Poetry

Abstract

One of the most important elements in the formation of the tradition of minstrel style poetry in XVI. century is Bektashism. In other words, Bektashism is one of the elements that enables the reorganization of the "ozan-baksı tradition", which is a syncretic character over time, under the tradition of poetry in the Ottoman geography, especially in Istanbul. Undoubtedly, tradition is owed to minstrels for realization of this formation process. As M. Fuad Köprülü stated, the first representatives of the tradition called "poet, baksı, shaman, kam, oyun" have left their place to the dervishes named "ata" and "bab" (=saint) with acceptance of Islam. According to Ö. Lütfi

¹ Bu makale, Hacı Bayram Veli Üniversitesi tarafından 18-20 Ekim 2018’de gerçekleştirilen *IV. Uluslararası Alevilik ve Bektaşîlik Sempozyumu*’nda sunulan bildirinin genişletilip düzenlenmiş hâlidir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Erciyes Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü - KAYSERİ (e-posta: erhancapraz@erciyes.edu.tr).

Barkan, the tradition rooted in Turkistan and Horasan continued to evolve, especially in the Ottoman cultural geography by the dervishes who are named as "colonizer Turkish dervishes" by Ö. Lütfi Barkan. In this process, the representatives of the ozan-baksi tradition, which are called "minstrels" depending on the power of their relations God, when it comes to XIX. century, also described as "baba" (saint) beside minstrel. 'Babalık' is the name of the highest authority that a dervish can reach in Bektashism. So far, the nature of these "baba" (saint) sides of the minstrels has not been adequately addressed and evaluated. In this paper we will focus on the nature of the babalık inheritance they have been carrying since the time of Turkistan. In the later process, it will try to solve the inner nature of this coding, which is reached to the pen name (mahlas) of the minstrels, in the socio-cultural context. Of course the nature of the contacts with the Bektashism of the representatives of the tradition and tradition will be discussed.

Key Words: Ozan-baksı tradition, The tradition of minstrel style poetry, Bektashism, Paternity (babalık), Minstrel.

*Ben fahrederim kim bana Bektaşî desinler
Dergâh-ı 'Alî'nin bu da bir taşî desinler*

Aşuğ Zikrî

Giriş

Araştırmacıların çoğu, Bektaşîliğin XVI. yüzyılda âşık tarzı şiir geleneğinin teşekkülündeki en etkili unsurlardan biri olduğu hususunda hemfikirdir. Fakat bu etkinin mahiyeti bugüne kadar yeterince ele alınıp değerlendirilmemiştir. Dolayısıyla makale, geleneğin teşekkülünde söz konusu etkinin mahiyetini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Fakat geleneğin gerek teşekkül gerekse tekâmül sürecinin tamamen sözlü kültür ortamında gerçekleşmesi tespitimizin önündeki en büyük engel olarak durmaktadır. Bu bağlamda yazıda, bugün de gelenekte geçerli olan "âşık-baba" döngüsünün tarihî kökenlerine temas suretiyle bir çözümlemeye girişilmiştir. Zira babalığın gelenekte tarihî sürece bağlı bir "hatırlama kültürü"ne (Asmann, 2015, s. 25) dönüşmüş olması, yani geleneğin ortaya çıkışından itibaren gelenek içerisinde kodlayıcı bir karaktere bürünmüş olması, bize göre oldukça manidar gözükmektedir.

Malum olduğu üzere eskiden Türklerin yaşamında çok önemli bir yere sahip olan *şölen/şeylan*, *sığır* ve *yuğ* adı verilen törenler vardı. Bu törenleri çekip çevirmekle yükümlü olanlar *ozan*, *baksı*, *şaman*, *kam* ve *oyun* adı taşıyan kimselerdi. M. Fuad Köprülü'nün *sâhir-şairler* adını verdiği bu kişiler, *sihirbazlık*, *rakkaslık*, *musikişinaslık* ve *hekimlik* gibi vasıflara sahipti (1999, s. 57-58). Dolayısıyla *baba* unvanı taşıyan âşıkların da proto-tipini teşkil eden bu *sâhir-şairlerin* yukarıda adını zikrettiğimiz törenlerde cezbeye girdikleri sırada kopuz eşliğinde dile getirdikleri şiir veya ilahi tarzındaki eserler, Türk sözlü şiir sanatında köklü bir geleneğin teşekkülünü sağlamıştır (Yıldırım, 1998, s. 182). *Ozan-baksı geleneği* adı verilen bu gelenek, tarihî süreç içerisinde senkretik niteliğine de bağlı olarak soyut, fakat kurumsal bir kimlik kazanmıştır.

İslâmiyet'in kabulü, Türklerin yaşamında kökten bir değişimi beraberinde getirmekle birlikte geleneğin (=ozan-baksı geleneği) *tasavvufî* bir çehreye bürünmesine de vesile olmuştur. Dolayısıyla Türkistan'da Ahmet Yesevî ve onun takipçilerinin ortaya koyduğu "senkretik öğelerle bezeli tasavvufî öğretilerin" (Su, 2011, s. 21) şekillendirdiği bir gelenek daha (=tekke tarzı kültür geleneği) vücuda gelmiştir. Bu geleneğin de sufilik kanalıyla Türklerin İslâmiyet'i kabulünde ve İslâmiyet'in Türkler arasında hızla yayılmasında doğrudan tesiri vardır (Ocak, 1996b, s. 31). Doğal olarak bunda Ahmet Yesevî'nin tekkesinden yetişen ve ata ve bab (=baba) unvanı taşıyan Türkmen dervişlerinin tesiri oldukça fazladır (Köprülü, 2007, s. 50). Zira Köprülü'nün belirttiği üzere Türk halkı bu dervişleri, eskiden kutsiyet atfettikleri ozanlara benzeterек onların telkin ettiği fikirleri hararetle kabul etmeye başlamışlardır (2007, s. 50). Nitekim İlhan Başgöz de bu hususta "Türkler İslâmlaşınca, şamanlık devrinin ruhlarından ve tanrılarında bir kısmı yeni dinin velileri oldular. Eski kültürlerine yabancı olan bu yeni velileri, Türkler, ancak aile ilişkilerinin içine katarak benimsediler. Onlara bunun için 'baba, dede' gibi isimler taktılar" (Başgöz, 2019a) diyerek halk ve dervişler arasında yaşanan yakınlaşmayı aile içi bir akrabalık ilişkisi olarak nitelendirmiştir (Başgöz, 2019b). Dolayısıyla XIX. yüzyıla gelindiğinde doğrudan "baba" unvanı alacak olan bu derviş şairler, Osmanlı coğrafyasında da âşık tarzı şiir geleneğinin teşekkülünde önemli bir rol oynamışlardır. Bu bağlamda babalığın coğrafi ve tarihsel sürece bağlı kökeninin ortaya konması, geleneğin teşekkül sürecinin daha iyi anlaşılması açısından büyük öneme sahiptir.

Köprülü'nün aktardığı bilgilere göre "baba", Türk, Fars ve Berberi dillerinde "ata" manasına gelmektedir. Bir tasavvuf ıstılahı olarak ise Selçuklulardan itibaren tarihî kaynaklarda da tesadüf edilen bu kelime, İran'da ve daha sonra Anadolu ve Rumeli'de "birçok meczuplara, şeyhlere ve sufi şairlere" verilen bir lâkap özelliği kazanmıştır. Birçoğu Türk olan bu lâkabi taşıyan sufilere önceleri "İran'da, bilhassa XII. asırdan başlayarak ve en fazla da cenubî Azerbaycan'da ve Tebriz'de rastlanmaktadır." Dolayısıyla "Azerbaycan'dan Anadolu'ya yayılan bu dervişler teşkilatının en mühim siması Giyaseddin Keyhüsrev II. zamanında 'Babaîler İsyanı' namı ile maruf olan büyük hareketi hazırlayan Baba İshak'tır. Bunun müridi olan Hacı Bektaş'a nispetle Bektaşîlik adını alan Türk tarikatine mensup şeyhler de umumiyetle Baba lâkabını kullanmışlardır. Bir taraftan Horasan'daki eski Melametîlik akidelerinin, diğer taraftan Batinîlik ve Şîîlik esaslarının dinî Türk ananeleri ile ihtilatından hasıl olan Kalenderîlik, Haydarîlik tarikatlerinde de şeyhlere ve dervişlere baba unvanının verildiğini görmekteyiz." Ayrıca baba ıstılahı, bir taraftan Osmanlı'da karşımıza çıkarken diğer taraftan İran'da XV. asırdan sonra da kullanılmaya devam etmiştir. Hatta XVII.

yüzyılda İnan'ın pek çok yerinde tesadüf edilen Haydarî tekkelerinin şeyhlerine de Bektaşilerde olduğu gibi "baba" unvanı verilmiştir (Köprülü, 1979a, s. 165-166).

Kısacası daha Anadolu'da Bektaşiliğin teşkilatlanmasından evvel İnan, Azerbaycan ve Tebriz'de "Baba" temelli güçlü bir "dervişler teşkilatı"nın yapıldığını ve bu yapılanmanın da sözü edilen bölgede hayatiyetini sürdürmekle birlikte, Anadolu'da da Bektaşî tarikatını tesis ettiğini söyleyebiliriz. Nitekim "XIV. asırda Anadolu'da, Hayderîler, Kalenderîler ve Abdallar gibi, muhtelif heterodoks tarikatler ile birlikte mevcudiyetini gördüğümüz Bektaşilik, XV.- XVI. asırlarda, bilhassa Yeniçeri Ocağı'nda, âdeta resmî bir kült mahiyeti aldıktan sonra, büyük bir nüfuz kazanarak devletin resmî himayesine mazhar olmuş ve böylece başka başka isimler taşımakla beraber, esas akideleri kendisinininkinden farklı olmayan muhtelif batnî derviş zümrelerini de içine almıştır." (Köprülü, 1979b, s. 461).

Esasında bu durum, Türklerin Anadolu'ya olan göç hareketiyle de bir uyum içerisindedir. Zira, Ziya Gökalp'ın verdiği bilgiye göre Türkler, Anadolu'ya üç büyük göç hareketiyle gelmişlerdir (Gökalp, 2018). Bu hareketlerin sonuncu ve en etkili olanı ise Korkut Ata kimliğinde de açıkça belirgin olduğu üzere, "Şarki İnan'ın Farap kışlağında ve Karacuk yaylağında yaşayan" ata ve bab niteliğine haiz Türkmen dervişlerinin öncülüğünde gerçekleşmiştir. Bu dervişler, yukarıda Köprülü'den naklen aktardığımız üzere bir taraftan İslâmiyet'in Türkler arasında yayılmasını sağlarken diğer taraftan göç hareketine bağlı olarak öncüsü oldukları Türkmen topluluklarının Osmanlı coğrafyasında da, özellikle Anadolu'da siyasî, ekonomik ve kültürel yönden yapılanmasını tesis etmişlerdir. Ahmet Yaşar Ocak, hepsi birer halk sufisi olan bu Türkmen babalarının Anadolu'da Bektaşiliğin sosyal tabanını teşkil ettiğini belirtmektedir (Ocak, 1996a, s. 20). Barkan tarafından "Kolonizatör Türk dervişleri" olarak adlandırılan bu zümre, bir taraftan iktisadî yapılanmaya bağlı olarak söz konusu bölgenin vatanlaştırılmasını sağlarken (Barkan, 2014), diğer taraftan bu zümrenin öncüleri siyasî bir erke de sahip olmuşlardır.³ İşte konumuz gereği ele alacağımız âşıkların babalık serüveninin temeli de "derviş kimliği" yanında sosyal ve siyasî nüfuzu da ağır basan ve ata ve bab unvanı taşıyan bu Türkmen babalarına dayanmaktadır.

Yalnız burada başta siyasî yönden olmak üzere, süreci tesis eden dinî, ekonomik ve sosyo-kültürel yapılanmanın da Türkistan ve Horasan'a bağlı olduğu görülmektedir. Nitekim Köprülü, İkdâm'daki bir makalesinde "Divan-ı Hikmet'ten sonra şark Türkleri arasında

³ Daha sonraki süreçte Alevî-Bektaşî inanç sistemi içerisinde daha ziyade sabit karakterli bir yapıya bürünecek olan "dedelik" ve "babalık" "idari sistemi"nin (Bayat, 2000, s. 121) oluşmasında da Türkmen babalarının sahip olduğu ve Türkistan'dan beri taşıdıkları "siyasî erk"nin tesiri büyüktür. Zira "hem Aleviliğin hem de Bektaşiliğin dedelik, ocaklık idari sistemi ve dedebabaların, çelebilerin dünyevî ve manevî hâkimlik fonksiyonları eski Türklerin beylik idari sisteminin bir devamı niteliğindedir." (Bayat, 2000, s. 121).

bizimkinin aynı bir Tekke Edebiyatı tesis etmiş ve Tekke Edebiyatı'ndan da bizimkine pek müşabih bir âşık tarzı zuhur etmiş, saz şairleri yetişmiştir" (Köprülü, 1914a) derken bizdeki yapılanmanın Türkistan ve Horasan'daki yapılanmaya paralel bir gelişme seyri yaşadığını işaret etmektedir. Ayrıca aynı makalede yer alan "O Horasan'dan, Türkistan'dan gelen babaların, dervişlerin elinde mutlaka Ahmet Yesevî'nin 'Divan-ı Hikmet'i bulunuyor, onlar da onu taklit ediyorlardı" ve "Bizim ilk âşıklarımız olan Kadirî, Bektaşî, Nakşî dervişleri katiyete yakın bir ihtimal ile 'Hoca Ahmet Yesevî' isminde pek eski bir Türk sufisinin ve onun muakkiplerinin nüfuzu altında kalmışlardır" şeklindeki ifadeler de bu yapılanma sürecinde doğrudan Ahmet Yesevî'nin işlevselliğini öne çıkarmaktadır.

Ocak'ın belirttiği üzere "Orta Asya Müslümanlığı" demek, bir anlamda Ahmet Yesevî demektir (Ocak, 1996b, s. 31). Onun tarihî misyonu, İslâm'ı, İran sufiliğinin süzgecinden geçirerek, Orta Asya'daki Budist, Şamanist ve Maniheizt mistik kültürün içinden gelen göçebe ve yarı göçebe Türk boylarının anlayabileceği ve hazmedebileceği popüler ve basitleştirilmiş bir hâle getirebilmiş olmasıdır (Ocak, 1996b, s. 32). Dolayısıyla Ahmet Yesevî, ilhamını sadece "zühdî tasavvufa" değil, ilahî aşka ve cezbeyle dayalı, her türlü benlik duygusunu kınayan Horasan Melâmetiyyesi'nden alan bir tasavvuf anlayışını temsil etmektedir (Ocak, 1996b, s. 33). Bu anlayış da onun "Rum (Anadolu) Erenleri"ne kadar uzanan süreçte Mevlânâ, Hacı Bektaş ve Yunus Emre tarafından temsil edilen "Anadolu sufiliği sentezi"ni oluşturmaktadır (Ocak, 1996b, s. 33). Dolayısıyla Ahmet Yesevî'nin kimliği/şahsiyeti etrafında ortaya çıkan kültür, Orta Asya ağırlıklı sahada Nakşibendîliğin doktrin yapısına uygun bir manzara kazanırken, Anadolu'da ise artık "heterodoks bir sufi" (Köprülü, 2001, s. 212; Ocak, 1996b, s. 34) olduğu kabul edilen Ahmet Yesevî imajına bağlı heterodoks sufi tarikatların doğuşunu sağlamıştır. İşte heterodoks sufi tarikatlardan biri olan Bektaşîlik, "Haydarîlik içerisinde, XIV. yüzyıl Rum Abdalları'ndan Abdal Musa tarafından Hacı Bektaş-ı Veli kültü etrafında geliştirilmiş ve XVI. yüzyıl başında Balım Sultan tarafından bağımsızlaştırılarak değişik organizasyonda bir tarikat olarak tarih sahnesine çıkarılmıştır." (Ocak, 1996a, s. 20).

Konumuz gereği burada Ahmet Yesevî'ye ait bir hususu daha öne çıkarmamız gerekmektedir. O da Ahmet Yesevî'nin "sufilik formasyonu"nun daha çok heterodoks bir sufi olan Arslan Baba'nın etkisiyle teşekkül etmiş olmasıdır (Ocak, 1996b, s. 36). Dolayısıyla bu durumun, halk arasında mehdîci (messianique) bir karakter arz eden İslâm biçiminin (Ocak, 1996a, s. 19), yani heterodoks sufi tarikatlar içerisinde (Bektaşîlik) baba temelli yapılanmanın sürekliliğini sağladığı da söylenebilir. Bu durum âşıkların babalık serüveninin, tasavvufî bir

karakter arz ettiği kadar, İslam öncesi döneme ait mistik bir temele oturmuş olduğunu da açıkça gözler önüne sermektedir. Yani âşıkların babalık serüveninin mistik bir temelde neşv ü nema bulmaya başladığını da özellikle belirtmemiz gerekmektedir.

Diğer taraftan, Evliya Çelebi'nin aktardığı üzere, Horoz (Horosî) Dede, Âsumânî (Asuman) Dede, Sarı Saltuk, Geyikli Baba (Baba Sultan, Ulvî Baba), Abdal Musa, Dâvûd Baba, Pîrî Dede, Hacı Bektaş, Şeyh Nusret (Nusreddîn), Baba Sultan, Beyazid-i Bistamî, Pertevî Sultan, Emirci Sultan ve Gıj Gıj (Gaj Gaj) Dede gibi önemli isimler, Orhan Gazi döneminden itibaren önemli işlevleri yerine getirmişler (Pehlivan, 2016); Yesevîlik dışında Vefâî, Kalenderî ve Haydarî gibi tarikatların tesiriyle “kült alanları” (Pehlivan, 2016, s. 472) yaratarak Osmanlı coğrafyasında geleneklerin teşekkül veya tekâmül sürecinde doğrudan etkili olmuşlardır. Öyle ki bu zatlara ait yerler, bugün de “faal ve kült alanı” olarak ziyaret edilmeye devam etmektedir (Pehlivan, 2016, s. 485).

Geldiğimiz bu noktada, âşıkların da sağlam bir gelenek yapısı içinde çok sonraları geçişken bir seyir de izleyen “âşık-baba” döngüsü yaşadıklarını ifade edebiliriz. Bu döngünün ise âşık tarzı şiir geleneğinin teşekkülünde doğrudan tesiri vardır. Fakat gerek süreklilik de arz eden bu döngüyü hakkıyla anlayabilmek gerekse âşık tarzı şiir geleneğinin teşekkülünde Bektaşîliğin rolünü daha iyi kavrayabilmek için babalığın birbirine paralel bir şekilde gelişen ve taklidî bir karaktere de sahip olduğu anlaşılacak geleneğin siyasî, ekonomik ve dinî temel referans noktalarına bağlı ele alınması elzemdir.⁴

Gelenek Açısından Babalığın Temel Referansları

Makalede tanrısal bir kaynağa bağlı kağan erkinin söz konusu geleneksel yapının siyasî bağlantı noktasını teşkil ettiğini söyleyebiliriz. Yani, Türklerin hem cihan hâkimiyeti mefkuresinin, hem de töreye de dönüşmüş devlet anlayışının odağında doğrudan doğruya Tanrı'ya (Kut) bağlı bir kahraman/kağanın bulunması, Barkan'ın tabiriyle “*yüksek Türk aristokrasisi*” (2014, s. 10) kanaatimizce söz konusu döngünün de gelenek içerisinde

⁴ Ömer Lütfi Barkan'ın belirttiği üzere yabancı bazı müellifler, bizim yazımızda da söz konusu ettiğimiz yapılanmayı, “yeni İslâm olmuş Türklerle İslâmlaşan Rumlardan hâsıl olan Osmanlı milleti faraziyesi”ne bağlamışlardır (2014, s. 5-6). Yani bunların bakış açısına göre Türkler Osmanlı İmparatorluğu'nu “Osmanlılaşmış Rumlar” ve “Bizans'ta gördükleri teşkilat” ile kurmuşlardır (Barkan, 2014, s. 6). Fakat “Osmanlı tarihi, bütün diğer tarihler gibi, bir hanedanın destanını yapmak isteyen tarihçilerin kaydettikleri şekilde münferit ve müstakil bir seri vekâyiden ibaret değildir.” (Barkan, 2014, s. 8). Dolayısıyla “Her hadise kendisini hazırlayan bir sürü sosyal, ekonomik ve dinî şartlarla işlenmiş ve haricî tesirlerle dünya yüzünün değişmesi nev'inde bir oluşla yavaş yavaş tabii olarak hazırlanmıştır. Bu bakımdan siyasî şahsiyetler ve vekâyî arkasında onları hazırlayan içtimai sebepleri aramak lazımdır.” (Barkan, 2014, s. 8). Yine Barkan'ın da ifade ettiği üzere Köprülü “bu dar ve ananevî telakkilerin manasızlığını”, başta “Bizans Müesseselerinin Osmanlı Müesseselerine Tesiri” (Köprülü, 1986) adlı etüdü olmak üzere yeri geldikçe yazılarında da ortaya koymuştur (Barkan, 2014, s. 6-7). Barkan ise eserinde meseleyi iktisadi açıdan “sistematik bir iskân ve kolonizasyon işi” (2014, s. 8) şeklinde ele alarak bu düşüncenin anlamsızlığını bir başka yönden teyit etmiştir. Dolayısıyla bizim yazımız da meseleyi sosyo-kültürel bağlamda ele alıp Köprülü ve Barkan'ın çalışmaları ile bir diğer yönden bütünleşmeyi amaçlamaktadır. Zira hem Köprülü hem de Barkan'ın üzerinde ittifak ettikleri üzere “kültürel terakki”, “bu mühim mesele”nin en önemli ayaklarından birisini teşkil etmektedir (Barkan, 2014, s. 8).

sürekliliğini sağlayan temel dayanak noktalarından biridir.⁵ Türklerin Anadolu'da Selçuklulardan itibaren kurdukları her türlü düzenin tamamen “Orta Asya kökenli” olması (Tekin, 1978, s. 5), ne demek istediğimizi daha iyi açıklar kanaatindeyiz. Dolayısıyla *baba* temelli tüm yapılanmaların temel siyasî referans noktasını, büyük ölçüde Türk töresine bağlı bu devlet teşkilatlanmasının oluşturduğunu da ifade edebiliriz. Tabii bu temel siyasî referans noktasının tüm toplumsal düzen ve ağlarının örgütlenişini sağlayıp işlevsel kıldığını da ayrıca belirtmemiz gerekmektedir.

Geleneksel yapının ikinci önemli bağlantı noktasını ise Türklerin üretim ve tüketim tarzına bağlı gelişen ekonomik düzeni oluşturmaktadır. Zira bir toplumsal yapı, üretim güçleri ve üretim ilişkileri şeklindeki üretim tarzının kurucu elemanları tarafından da belirlenmektedir (Divitçioğlu, 2010, s. XVIII-XIX). Dolayısıyla K. Marx'ın “*Asya Tipi Üretim Tarzı*” şeklinde kavramsallaştırdığı ekonomik yapı modelinin bizim açımızdan da geçerlilik taşıdığını ifade edebiliriz.⁶ Zira “*Asya tipi üretim biçiminin ayırıcı niteliği, sosyal fonksiyonu temsil eden bir bireyin topluluk üstündeki egemenliğinde belirmektedir. Daha açık bir deyişle bu biçimde egemenlik, bir bireyin başka birey ya da bireylere egemenliği değil, sosyal fonksiyonu temsil eden bir bireyin bütün topluluğa egemenliğidir.*” (Yıldırım, 2018). Bu anlamda burada tam da Barkan'ın ortaya koyduğu gibi Türkistan'a bağlı; Anadolu'da da göçe bağlı dervişlerin belirlenmiş bir sistem dâhilinde henüz bakir bir toprak parçası üzerindeki *imar* ve *iskân* faaliyetlerine göre geliştirdikleri bir ekonomik düzen söz konusudur (2014, s. 51).⁷ Bu düzenin en somut göstergesi ise Âşıkpaşazade'nin Osmanlı Devleti'nin kuruluşunda rol oynayan dört büyük taifeden biri olarak gösterdiği *Ahiyan-ı Rum* adlı zümre ve bu zümrenin Anadolu'nun en ücra köylerine kadar uzanan teşkilatlanmış yapısıdır (Barkan, 2014, s. 41). Dolayısıyla *Gaziyan-ı Rum*, *Abdalan-ı Rum* ve *Bacıyan-ı Rum* gibi taifelerin de katkısıyla, Anadolu'da teşekkül veya tebarüz eden nizamî ve teşkilatlı bir ekonomik yapının da sözünü ettiğimiz yapılanmanın temelini teşkil ettiğini ve sosyo-kültürel bağlamda geleneklerin

⁵ Esasında bu ‘Kut’a bağlılığın, Dursun Yıldırım'ın “bilge ozanlar” (Yıldırım, 1999; Yıldırım, 2000) şeklinde isimlendirdiği “Korkut tipi ozanlar odağı”ndaki tüm âşıklar için de geçerli olduğunu belirtmemiz gerekmektedir. Zira bu odağa bağlı bilge ozanlar, daha “eski inanç yapısının var olduğu çağlarda” (Tengricilik) Tanrı ile insanlar arasında iletişim kurma işlevini üstlenerek istekleri Tanrı tarafından geri çevrilmeyen, geçmiş ve gelecekte haber verme kudretine mâlik bir konuma sahip olmuşlardır (Yıldırım, 1999, s. 505). Bu itibarla, “bilge ozanlar”ın Tanrı ile doğrudan iletişim veya bağ kurmalarının “Oğuz'un tamam bilicisi” olan Dede Korkut'un şahsında simgesel bir kimliğe dönüştüğünü ve “Baba” unvanı taşıyan âşıkların temelini teşkil ettiğini de rahatlıkla ifade edebiliriz.

⁶ Her ne kadar tartışmalı bir konu da olsa Marx'ın kavramsallaştırdığı “Asya Üretim Tarzı”nın, Sencer Divitçioğlu'nun 14. ve 15. yüzyıllar için Osmanlıya uyarladığı şekliyle genel manada Türklerin ekonomik sistemi açısından da geçerlilik taşıdığı düşünülebilir. Zira Divitçioğlu'nun incelemesinde ortaya koyduğu “[sultan + din adamları + askerler) + halk (kara budun)]” (2010, s. 26) şeklindeki “sınıf yapısı”nın Türklerin Türkistan'a bağlı ekonomik yapı düzeni (üretim tarzı faaliyetleri) için de kapsayıcı olduğunu rahatlıkla ifade edebiliriz.

⁷ Barkan'ın sözünü ettiği bu derviş zümresi, bizim bildiğimiz manada sadece “elinde asa, belinde teber dolaşan cezbeli bir âşık [zümresi] değildir.” Belki bir “cemaat beyi”, belki de bir “kabile reisi”dir (2014, s. 29). Zira bunların içinde Türkistan'dan Anadolu'ya doğru gerçekleşen “muhaceret akımını sevk ve idare etmiş müteşebbis kabile reisleri, bir istilanın öncüsü olmuş kolonlar, gelip yerleştikleri yerlerde hanedan tesis etmiş soy ve mevki sahibi mühim şahsiyetler vardır.” (Barkan, 2014, s. 15).

süreklilik kazanmasını sağladığını ifade edebiliriz. Tabii, bu yapılanma sürecinde Ahi-Bektaşî kaynaşmasının tesiri de oldukça fazladır.⁸

Bu bağlamda Barkan'ın da etüdünde yaptığı gibi sosyo-kültürel açıdan da yapı-gelenek bütünleşmesinin tesisinde temel referans kaynağı olarak *tekke* ve *zaviyeleri* ele alabiliriz.⁹ Zira XIV. yüzyılda yaşayan İbn Battûta'nın *Seyahatnâmesi*'nde Anadolu'daki Ahi zaviyeleri hakkında aktardığı şu bilgiler, gerek Ahi teşkilatlanmasını gerekse de bu yapılanma bünyesinde ortaya çıkan sosyo-kültürel zemini aydınlatması açısından oldukça değerlidir:

“Ahi onlara göre, ‘sanatının ve zanaatının erbabını toplayan ve işi olmayan genç bekârları da bir araya getiren adam’dır. Onlar, Ahi’yi başlarına geçirirler. ‘Fütüvvet’ denen şey de budur. Önder olan adam, bir tekke yaptırarak halı, kilim, kandil gibi gerekli eşyayla donatır orayı. Onun arkadaşları geçimlerini sağlayacak kazancı elde etmek için gün içinde çalışırlar. Kazandıkları parayı ikindiden sonra topluca getirip başkana verirler. Bu parayla tekkenin ihtiyaçları karşılanır, beraber yaşama için gerekli yiyecek ve meyveler satın alınır. Mesela o esnada beldeye bir yolcu gelmişse hemen tekkede misafir ederler onu... Alınan yiyeceklerden ikram ederler. Bu iş yolcunun ayrılışına kadar sürer. Bir yabancı ve misafir olmasa bile yemek zamanında yine hepsi bir araya gelip beraber yerler, türkü söylerler, raks ederler. Ertesi sabah işlerine giderek ikindiden sonra elde ettikleri kazançlarla önderin yanına dönerler. Onlara ‘Fityân’ [=yiğit] deniliyor. Onların önderlerine de demin belirttiğimiz gibi ‘Ahi’ deniliyor. Ben onlardan daha ahlâklı ve erdemlisini görmedim dünyada. Gerçi Şiraz ve İsfahan ahalisinin davranışları biraz Ahi tayfasını andırıyor, ama Ahiler yolculara daha fazla ilgi ve saygı göstermektedirler. Sevgi ve kolaylıkta da Şiraz ve İsfahanlılardan daha ileri düzeydedirler.” (2000, s. 404).

Aslında İbn Battûta'nın aktardığı bu bilgiler, ele aldığımız yapılanmayı birkaç yönden teyit etmektedir. Birincisi, sonraları Bektaşî tekkelerinde de karşımıza çıkacak olan, İbn Battûta'nın yeme-içme, türkü söyleme ve raks etme şeklinde aktardığı -ki bunlar kanaatimizce Kızılbaş-Bektaşî geleneğinde daha berrak bir şekilde gördüğümüz cem âyinin tasvirine dönük

⁸ Ocak, aslında bu yapıyı da içine alan yapılanmanın kökenin Şamanizm, Budizm ve Maniheizm'in "mistik mitolojileri"ne dayandığını ve hatta "Alevilik teolojisinin koyu mistik karakterinin kökleri"nin de bu kökene bağlı olduğunu ifade etmektedir (2011b: 96). Örneğin Bektaşîlikteki ikrar ayini ritüelinin temelini "Maniheizm'in çok belirgin etkisiyle atıldığı" belirtmektedir (2011b: 96). Dolayısıyla daha ziyade mistik temelde gerçekleşen bu Ahi-Bektaşî kaynaşmasını Ocak'ın "teolojik senkretizm"e bağlı olarak "Türk heterodoks İslamı" adı verdiği "olay" (2011b, s. 96) bağlamında da düşünmeliyiz. M. Fatih Köksal, "Ayin, Erkân ve Adap Benzerlikleri Açısından Ahilik-Bektaşîlik" (2010, s. 59-70) adlı yazısında yazma eserlerden yola çıkarak Ahilik ile Bektaşîlik arasındaki yakınlığı "ortak ritüeller"den hareketle ortaya koymuştur. Ayrıca Abdülbaki Gölpınarlı da "Hâsılı, Bektaşîlerle Alevîler, ahilerle o kadar karışmışlardır ki inanış ve bilhassa erkân bakımından aralarını ayırd etmek çok güçtür" (1949-1950: 68 oradan Köksal, 2008, s. 72) derken her ikisi arasındaki kaynaşmayı açıkça dile getirmiştir. Nitekim Köprülü de "Biz, Bektaşîlik ve -ondan pek az farklı olan- Kızılbaşlıkla Ahilik arasında ayin ve erkân bakımından büyük bir benzerlik görmekteyiz; bu sebeple Ahilerin XIV. yüzyıl sonlarında Bektaşî adını alarak silsilelerini Hacı Bektaş Veli'ye isnad ve erişirmeleri bize göre uzak bir ihtimal değildir" (2007, s. 212) diyerek Ahiliğin Bektaşîliğe dönüşmüş olabileceğini de ihtimal dâhilinde görmek gerektiğini bildirmektedir. Kanaatimizce ritüeller bağlamında Ahilik ile Bektaşîlik arasındaki bu yakınlığı, "derviş şair"lerin mesleğe alıştırmaya törenleri (Başgöz, 1986, s. 26-31) ve ozanların aşıklık sürecinde/serüveninde de görmekteyiz. Dolayısıyla ritüele dönük dinî yönü daha ağır basan Bektaşîliğin âşık tarzı kültür geleneğinin gerek adap ve erkânının teşekkülünde gerekse örgütlü bir yapıya dönüşmesinde doğrudan tesiri vardır. Bunu geç dönemde tespit edilmesine rağmen, âşık fasılları ile Alevî-Bektaşî ayin-i cemlerini karşılaştırdığımızda da görmek mümkündür.

⁹ Barkan, Köprülü ve Ocak'ın yazılarında "Osmanlı erken dönemindeki İslamlaşmada" "tekke-zaviye" vurgusu her zaman ön plandadır. Zira tekke ve zaviye zemininde "ateşli ayinler ve musiki vasıtasıyla yaratılan mistik ortamın da etkisiyle" ortaya çıkan "mistik ve popüler nitelikli bir İslâm anlayışı", Anadolu'da önemli bir "cazibe merkezi" yaratmıştır (Ocak, 2011a, s. 34).

ifadelerdir-¹⁰ bir sosyal zeminin varlığını açıkça ortaya koymasındır. İkincisi, biraz önce dile getirdiğimiz Ahi-Bektaşî kaynaşmasını ve bu kaynaşmaya bağlı gelişen paralel yapıyı, yani sonraları Bektaşî tekkelerinde de yaygın bir şekle bürünecek olan sosyal zeminin mahiyetini aydınlatmasıdır. Üçüncüsü ise söz konusu sosyal zeminin Türkistan'da da geçerliliğini gözler önüne sermesidir. Yukarıdaki alıntıda yer alan “*Gerçi Şiraz ve İsfahan ahalisinin davranışları biraz Ahi tayfasını andırıyor*” şeklindeki ifade bu durum açısından daha manidardır. Nitekim Barkan da tekke ve zaviye zemininde bu sosyo-kültürel yapıyı tesis eden dervişler için, “*kendileriyle beraber memleketlerinin örf ve âdetlerini, dinî adap ve erkânını da birlikte getiren insanlardır*” (2014, s. 15) tespitinde bulunmaktadır. Dolayısıyla Ahiliğin gerek Türkistan ve Horasan'dan taşıdığı değerler (dinî ve örfî) gerekse *batınîlikle malul* karakteri sayesinde Anadolu'da yeni bir çehrede yerli ve millî niteliğe haiz teşkilatlı bir yapı ortaya çıkardığını da düşünebiliriz. Bu sayede Ahiliğin bir taraftan Bektaşîlik gibi batınî karaktere sahip tarikatların teşekkül veya tekâmülünü de sağlarken diğer taraftan Anadolu'da yine daha ziyade batınî karaktere sahip tarikatlar için ritüele dönük eylemlerde bir *öncü form* teşkil ettiğini de söyleyebiliriz. Nitekim bu form, Osmanlı Devleti ve Yeniçeri Ocağı'nın da kuruluşunu tesis ederek geleneğe bağlı yapıların süreklilik kazanmasını da sağlamıştır (Melikoff, 1999, s. 384-386).¹¹ Öyle ki 15. yüzyıldan itibaren Bektaşî babaları, Yeniçerilere dinî önderlik yapabilmek için Yeniçeri birliklerinin bulunduğu garnizonların yakınlarında yaşamaya başlamışlardır (Reinhard ve Pinto, 2019, s. 80). Yeniçeri Ocağı'nın teşekkül ve tekâmülünde Bektaşîliğin ve Bektaşî babalarının doğrudan rolü olması, Yeniçeri Ocağı kapatıldığında Bektaşî tekkelerinin de kapatılması Anadolu'da ilk olarak Ahilikte

¹⁰ Yine İbn Battûta'nın Antalya'daki bir başka zaviyeden bahsederken aktardığı şu bilgiler de bir anlamda bu ayinin zeminini ortaya koyar niteliktedir: “Akşam namazını kıldıktan sonra bu adam tekrar yanımıza geldi. Beraber gittik, muhteşem bir zaviyeyle karşılaştık! Burası Anadolu'nun en güzel halı ve kilimleriyle döşenmiş, Irak camından mamul sayısız avizeyle aydınlanmış pırıl pırıl bir mekândır. Oturma salonunda beş tane ‘beysus’ vardır. Beysus, bakırdan yapılmış üç ayaklı bir şamdan türüdür. Bu şamdanın baş tarafına yine bakırdan yapılmış cam gibi parlak ve ince bir kandil yeri açılmıştır. Ortasında fitilin çıkması için bir boru bulunuyor. Bu tüpçük, süzülmuş saf içyağıyla doludur. Yanı başında yine yağ dolu bakır kaplar bulunmaktadır. Fitili düzeltmek için bir de makas var. Bunun bakımıyla vazifeli olana ‘çerağcı’ derler. Mecliste sırtlarında ‘kaba’ [=kaban] ayaklarında mest bulunan; bellerine iki arşın uzunluğunda bıçak asan; başlarını alta yön bir takke, onun üzerinde de bir arşın uzunluğunda iki parmak genişliğinde uzun serpuşlarla örten bir grup delikanlı vardı. Yiğitler burada toplandıkları vakit serpuşlarını çıkarıp önlerine koyarlar. ‘Zerdani’ cinsinden [=ince, şeffaf sarı ipekten mamul] güzel bir takke veya buna benzer bir şey kalır başlarında. Meclisin tam ortasında misafirlere ayrılmış bir peyke bulunmaktadır. Oraya geldiğimizde bize çeşit çeşit yemek, meyve ve tatlı sundular. Sonra türkü söylemeye, raks etmeye başladılar. Bunların güzel davranışları ve ikramı hayretimizi bir kat daha artırmıştı. Saatler sonra gecenin bitiminde onları tekkelerinde bırakıp ayrıldık.” (2000, s. 405).

¹¹ Tabii bunda da Türkistan ve Horasan'dan gelen abdal zümresi doğrudan etkili olmuştur. Zira bunlar, “şehir hayatına doğrudan değil, devletin temel kurumlarından Yeniçeri Ocağı'nın mensubu olarak katılmışlar, (...) tarikatın daha sonraki yüzyıllarda şehir hayatı üzerindeki siyasî ve kültürel etkisinin temel belirleyicisi ol[muşlardır.]” (Işın, 1994, s. 131-132). Yine Ekrem Işın'ın aktardığı şu bilgiler de Yeniçeriler tarafından açılan kahvehanelerin bile bir Bektaşî tekkesi kimliğini kazandığını açıkça ortaya koymaktadır: “Her Yeniçeri kahvesinin birer tarikat merkezi gibi faaliyet gösterdiğini söylemek abartılı olmaz. Yeniçeri kahvelerinde sürekli ikâmet eden birer Bektaşî babası bulunur ve akşamları meydan açılarak nefesler okunur, ayrıca cemaat arasındaki bazı anlaşmazlıklar burada çözümlenirdi.” (1994, s. 133). Ayrıca Yeniçeri ortalarında bulunan ve çoğunluğunu da Bektaşî babalarının teşkil ettiği âşıklar sayesinde de ocak, âşık tarzı kültür geleneğinin teşekkülünü de sağlamıştır (Köprülü, 1914a; Çobanoğlu, 2006, s. 40). Nitekim Yeniçeriler, âşıkların meyhane ve bozahane gibi zeminlerde de icra etmelerini sağlayarak İstanbul'da tekke tarzından ayrı din dışı karakterde bir âşık tarzı şiir geleneğinin de doğuşuna kucak açmışlardır (Çapraz, 2018b, s. 233-244). Yeniçeri kahvehanelerinde Bektaşî-Yeniçeri kaynaşması hakkında ayrıntılı bilgi için bk. (Altı, 2018, s. 219-231). Diğer taraftan gerek Türkistan'da gerekse Anadolu'da “Türk ulusunun her iki yurttan yaşanayan üyeleri arasında tekke ve tarikatlerin örgütlenmiş olmaları, ortak kültürün sürekliliğini ve birbiri ile olan bağını korumada tarihî rol oynamıştır.” (Yıldırım, 1999, s. 525). Hatta “Kayı boyu”nun, “Söğüt”ün sınırlarını aşarak büyük bir Türk imparatorluğuna dönüşmesinde toplum tarafından kendileri olağanüstü niteliklerle teçhiz edilmiş gibi algılanan bu bilge ozan ve mütefekkirlerin öğretilerinin ve meşrepleri çerçevesinde örgütlenmiş ve her yere yayılmış bulunan tekke ve tarikatlerin manevî rolü büyüktür.” (Yıldırım, 1999, s. 525).

gördüğümüz bu yapıcı ve teşkilatçı nüveyi yeterince teyit eder kanaatindeyiz. Ayrıca yazımızda ele aldığımız âşık-baba döngüsünün ritüele dönük eylemler silsilesi içerisinde bugünlere kadar ulaşmasında, yani tekke ve zaviye zeminindeki kutsala bağlı formel örgütlenmiş yapının devamlılığında da öncü forma dönüşen bu nüvenin rolü kanaatimizce oldukça büyük olmuştur.

Geleneğin dinî bağlantı noktasında ise ilk olarak Türklerin *Gök Tanrı* dini ve *Şamanizm*'in inaniş ve pratikleri yer almaktadır. Zira Köprülü'nün belirttiği üzere Anadolu'da da ortaya çıkan dinî akımların ve Müslüman mistik tarikatların teşekkülünde Orta Asya'dan gelen akınların ve Türk-Moğol Şamanizm'inin tesirlerinin rolü oldukça fazladır (1986, s. 39, 58-59, 118, 120). Nitekim Ahmet Yaşar Ocak da kronolojik olarak Kızılbaşlık teolojisini ortaya koyarken bu teolojinin esasını ilk olarak başlangıcını iyi bilemediğimiz, çok eski devirlerden beri şifahi kanalla süzülüp gelen, geniş ölçüde, başta *Gök Tanrı kültü* olmak üzere, onun yanında yer alan *Yer-sub* denilen çeşitli tabiat kültürlerinin ağırlıkta bulunduğu, adına XIX. yüzyıldan itibaren Batılılarca Şamanizm denilen yarı dinsel-yarı büyüsel, ama hiç şüphesiz güçlü bir mistik karakter arz eden bir inanç dünyasının oluşturduğunu belirtmektedir (2011b, s. 94-95). Özellikle bu süreçte ortaya çıkan atalar kültürünün, baba temelli geleneksel yapıların teşekkül veya tebarüz edip süreklilik vasfına erişmesindeki rolü büyük olmuştur (Yıldız Altın, 2018, s. 280-292). Bunun en bariz bir örneğini de âşık tarzı şiir geleneği içerisinde bulmaktayız. Zira ilk dönemlerdeki şamanlık tecrübesinden sonra Türk kültüründe mitolojik bir kahramana da dönüşen âşıkların halk arasında *kültleşmeye* doğru gidişleri de bu hususta oldukça manidar gözükmektedir (Çapraz, 2018a, s. 61-62). Hatta özellikle birincil sözlü kültür ortamında âşıklara dönük *tip, gelenek, olgu* veya *kültür kalıbı* algısının temelinde bu sürecin de etkili olduğu düşünülebilir.

Hiç şüphesiz, her alanda Türk kültür evreninin yeni bir ontolojik boyuta geçişini İslâmiyet sağlamıştır. Özellikle de İslâmiyet'in bir nevi batınî yorumu olarak da düşünebileceğimiz tasavvufun bu geçiş sürecinde tesiri oldukça fazladır. Zira tasavvuf, Türklerin eski inaniş ve inanişına bağlı pratikleri ile İslâmiyet arasında bir anlamda kaynak vazifesi görmüştür. Dolayısıyla Türkler, başta Hoca Ahmet Yesevî ve Yesevî dervişleri olmak üzere "*Orta Asya ve Horasan bölgesinde faaliyet gösteren farklı tarikat ve meşreplere sahip sufi dervişler*" vasıtasıyla "*İslâm'ı daha çok tasavvufî karakteriyle tanıyıp benimsemişler, sürekli tasavvuf kültürüyle hemhâl olmuşlar, bunun sonucu, bütün tasavvufî idealleri benimseyerek, âdeta bir 'derviş toplumu' hüviyeti kazanmışlardır.*" (Türer, 1999, s. 376). Toplumun bu hüviyeti kazanmasında da yine âlim, şeyh ve babaların rolü büyüktür. Zira bunlar geleneğe ve

geleneksel İslâmî anlayışa sıkı sıkı bağlanarak millî kimliğin ve geleneksel yapının doğrudan muhafazasını sağlamışlardır (Erşahin, 2014, s. 259-260). Tabii bu süreçte ulema, merkezde ve İslâm'ın zahirî tarafını temsil ederken; şeyh ve babalar ise halk arasında daha çok İslâm'ın batinî yorumuyla beraber nüfuzlu bir temsiliyet kabiliyeti kazanmışlardır. Kanaatimizce Balım Sultan ile birlikte Bektaşîliğin *şeyhler* ve *babalar* şeklinde bir ayrılmaya gidişinde de (Köprülü, 1979b, s. 462) ilk dönemde ikiye ayrılan bu nüfuzlu temsiliyet karakterinin etkisi büyük olmalıdır.¹² Hatta edebî ve sosyo-kültürel yapının da çift kutuplu bir temsil yeteneği kazanmasına bu temel karakterlerin neden olduğu düşünülebilir. Fakat tasavvuf, dinî ve ahlâkî değerleri değişik bir kisve içerisinde *birleştirici* ve *kaynaştırıcı* özelliğine bağlı olarak toplumsal barışın temin ve tesisini kolaylaştırmış; Türk sözel edebiyat geleneğini yeni bir ontolojik boyuta taşıyarak devamlılığını sağlamıştır.¹³ Dolayısıyla Anadolu'da Bektaşîlik gibi batinî bir karaktere sahip olan tarikatların başarısını da daha ziyade bu tasavvufî zeminde aramak gerekmektedir.

Hiç şüphesiz, bu zeminin başarısında en etkili olan unsurlardan biri, tasavvufî öğretilerin aktarımında *şiir*, *musiki* ve *raksın* imkân ve vasıtalarından yararlanılmasıdır. Zira Köprülü'nün aktardığı şu bilgiler, bir taraftan Horasan erenlerinin ulularından *Ebu Said Ebu'l-Hayr*¹⁴ tarafından tasavvufta ritüele dönük bir eyleme dönüştürülen bu üç *ilmî vasıtanın* ehemmiyetini açıkça ortaya koyarken, diğer taraftan bu duruma bağlı olarak ortaya çıkan ulema ile şeyler arasındaki ayrışmanın temellerini de bünyesinde barındırmaktadır:

¹² Şeyh ve babaların Anadolu'da da tebarüz eden bu nüfuzlu temsiliyet karakterinin en bariz göstergesi ise hiç şüphesiz "Babaîler isyanı"dır. Zira bu isyanın harekete geçirdiği kitleler, "Anadolu'da bundan sonraki mezhebî ve tasavvufî bütün Sünnî İslam dışı propaganda hareketleri için en elverişli sosyal tabanı teşkil etmiştir." (Ocak, 2011b, s. 77-78). Hatta Ocak'a göre "Abdâlân-ı Rûm hareketi" bile bu isyanın "tarih sahnesine çıkardığı bir olgu" olup, Alevîlik ve Bektaşîlik de "bu miras üzerinden doğup geli[miştir.]" (2011b, s. 78). Aslında Babaîlerin mensup olduğu Vefailik, Yesevilik, Haydarilik gibi tarikat çevreleri de doğrudan doğruya "Kalenderiye cereyanı"na bağlı olup (Ocak, 2011b, s. 80), Bektaşîlik de bu cereyan içerisinde teşekkül etmiştir (Ocak, 1992, s. 373).

¹³ Nitekim Fuzuli Bayat da "epik kahraman tipi" Köroğlu üzerinden onun "eski mitolojik tefekkürden" "Ortaçağ İslamî tefekküre" geçişini tasavvuf katmanının sağladığını belirterek (2003, s. 12) tasavvufun geleneksel edebî yapı içerisindeki işlevselliğini açıkça ortaya koymuştur. Hatta ona göre tasavvuf ile birlikte Dede Korkut'un da sahabe, evliya gibi "paradigmatik katmanları" ortaya çıkarmıştır (2016, s. 80).

¹⁴ Ebu Said Ebu'l-Hayr, 7 Aralık 967'de Horasan'ın Havran bölgesinde yer alan Meyhene (Mehne) kasabasında doğmuştur. Çocukluğunu burada geçiren Ebu Said, babasıyla katıldığı "semâ meclisleri"nde tasavvufu tanımıştır. Daha sonra mutasavvıf şair Ebu'l-Kasım Bısr-i Yasin'den dersler alıp dil ve edebiyat ilimlerinde ondan faydalanmıştır. Ebu'l-Kasım'ın onun için ilham kaynağı olan şiirlerini çeşitli sohbet meclislerinde okumuştur. Birçok âlim ve sufinin rahle-i tedrisinden geçtikten sonra Meyhene'ye dönüp "şiddetli riyazetler"e ve "çetin çileler"e girmiştir. Nişabur'da ünlü sufi Ebu Abdurrahman es-Sülemi'den hirka giydikten sonra Meyhene'de halkı irşada başlamıştır. Bu sayede Nişabur ve Meyhene'deki tekkesinin çevresine çok sayıda müridi toplanmıştır. Tekkede sabahlara kadar sema ve raks eden, nara atan, okuduğu âşikane şiirler ve ilahiler ile coşup sohbetine katılanları da vecde getiren Ebu Said, sık sık davetlerde ve ziyafet sofralarında "çoşkulu semalar"ın düzenlenmesini sağlamıştır. Ebu Said, Bayezid-i Bistami ve Hallac-ı Mansur tarzı bir tasavvuf anlayışına sahip olup sema meclislerinde, sohbet toplantılarında ve vaazlarda söylediği sözler ve okuduğu şiirler sayesinde çevresindekileri derinden etkilemiştir. Ebu Said'in şöhret ve nüfuzu öylesine yayılmıştır ki çağdaşı İbn Hazm'ın belirttiğine göre ünü Endülüs'e kadar ulaşmıştır. "Tekke adabının ilk defa Ebu Said tarafından tespit edildiği kabul edilir. Onun tasavvufta kendine has bir yol açtığını, tekke inşa ettiğini, günde iki defa sofraya kurduğunu söyleyen Kazvini, bütün tasavvufî adabın Ebu Said'e nispet edildiğini söyler. Yine tasavvufî fikir ve hisleri çoğu Farsça olan şiirlerle, özellikle rubailerle ilk defa o ifade etmiş, Senai, Feridüddin Attar ve Mavlana bu yolda onun peşinden gitmişlerdir. Ebu Said'in tekke adabı ve şiir anlayışı daha sonraki suflerinin önemli bir kısmı üzerinde geniş ölçüde tesirli olmuştur. Tasavvuf tarihinde yedi sultandan biri olarak ün yapan Ebu Said'in (diğerleri İmam Ali Rıza, Bayezid-i Bistami, İbrahim b. Edhem, Cüneyd-i Bağdadi, Mahmud-ı Gaznevi, Selçuklu hükümdarı Sencer'dir) dost ve hayranları kadar düşman ve muhalifleri de vardır. Onu bazıları sıddık, bazıları da zındık olarak görür. Rindce yaşaması, Mevlana ve Yunus Emre gibi bütün dinlere bir gözle bakılmasını telkin etmesi, bazı rivayetlere göre "Mescid ve medreseler yerle bir olmadıkça, küfürle iman arasındaki fark kalkmadıkça dervişlerin görevleri tamamlanmış olmayacaktır" demesi zındık oluşuna delil sayılmıştır. Ebu said ayrıca gençlerle sema yapmak, Kur'an ve hadis yerine şiir ve ilahi okumakla da suçlanmıştır." (Yazıcı, 1994, s. 220-221). Dolayısıyla Anadolu'da teşekkül ve tebarüz eden tekke adap ve erkânının Horasan ve Türkistan'a doğrudan bağlı olduğu açıktır. Anlaşıldığı kadarıyla da bu tekke yapılanmasında Ebu Said'in tesiri de büyük olmuştur. Ayrıca ulema ile sufi zümresi arasındaki ayrışmanın köklerinin de Horasan'da olduğunu rahatlıkla ifade edebiliriz.

“Etraflarına muhtelif meslek ve meşrebde yüzlerce hatta bazen binlerce insan toplayarak onların ruhları üzerinde mutlak bir saltanat kuran eski şeyhler, büyük sufiler, fikren halk ruhiyatına vâkıfdılar. Fakihler, müteşerriler halkı kendi taraflarına celb için nasihat ve maneî mücazat-ı tehdidleri gibi akli vasıtalarına müracaatla iktifa ettikleri hâlde, müşidler bilakis muhabbet ve taltif yollarıyla ruhları kazanmaya çalışıyorlardı ve bunun için en müessir vasıta olarak musikiyi, şiiri, semai buldular. Horasan erenlerinin ulularından ‘Ebu Said Ebu’l-Hayr’, bu üç ilmî vasıtanın hepsinden ayrı ayrı istifade etmek suretiyle yalnız müridleri değil muakkipleri için de yeni bir vecd âlemi yarattı. O günden bu zamana kadar geçen asırlar, bütün tekkelerde musikinin, şiirin, semain tekrarına şahid oldu: Fakihlerin, müteşerrilerin, zahidlerin hilafgirliklerine, bazen idare ve siyaset adamlarının keyf ve taassublarına rağmen artık bu bir hakikatdir. Bugün bütün tarikatlerin kendilerine mahsus hususi bir edebiyatları, musikileri vardır ki, o tarikat saliklerini anlamak için bunlardan daha doğru ve daha sağlam hiçbir vasıtaya müracaat edilemez. Bilhassa halk nazarında - hatta güzideler arasında- esrarlı bir tarikat sayılan Bektaşîlik için, bunun ehemmiyeti izahdan müstagnidir.” (Köprülü, 1922).

Dolayısıyla zaten Türk sözel edebiyat geleneğinde daha başından itibaren etkili ve geçerli olan bu üç ilmî vasıtanın, ilerleyen süreçte Bektaşîlik gibi heteredoks sufi tarikatların adap ve erkânın oluşması ve bu oluşuma bağlı olarak yapısını tesis eden âşık tarzı kültür geleneğinin de örgütlenmesinde oldukça önemli tesiri vardır. Bu bağlamda ozan-baksı geleneğinin dinî ve tasavvufî bir renk ve kisvede Türkistan ve Horasan’da tekke merkezli bir edebî yapılanmayı tesis ederken, aynı zamanda aynı yapılanmaya bağlı âşık tarzı bir kültür geleneğinin de ortaya çıkışı söz konusudur. Gerek ozanların *âşık* kimliğine bürünmelerine, gerekse ayin-i cem erkânı ile âşıkların çıraklık süreci ve fasıl düzenlerine karşılaştırmalı olarak bakıldığında¹⁵ her iki geleneğin adap ve erkânın da teşekkül ve tekâmülünde birbirine paralel bir gelişme seyri yaşadığı açıkça görülmektedir.¹⁶ Diğer yönden Alevî-Bektaşî geleneğinde önemli bir konuma sahip olan zakirlik/kamberlik geleneğinin de âşıklık geleneğine bağlı olarak bir değişim ve dönüşüm yaşaması (Akın, 2016, s. 10) bir taraftan her iki geleneğin de birbirine bağlı paralel bir yapıda teşekkül ve tekâmül seyri yaşadığını teyit ederken, diğer taraftan geleneklerin ilk dönemdeki yapılanışa bağlı sürekliliğini de açıkça ortaya koymaktadır.¹⁷ Nitekim Köprülü de âşık tarzı şiir geleneğinin en orijinal ve en kuvvetli mümessillerinin Kızılbaşlar ve Bektaşîler

¹⁵ XIX. yüzyıl âşık fasıllarının düzeni ve mahiyeti için bk. Köprülü, 1914b; Ozanoğlu, 1940: 22-30; Günay, 1999, s. 35-46; Şenel, 2009, s. 3-43, 118-322; XIX. yüzyılda ayin-i cemlerin düzeni ve mahiyeti için ise bk. Soyuer, 2012, s. 261-262.

¹⁶ Aslında, ozan-baksı geleneği temelinde her iki geleneğin de birbirine paralel olarak yaşadığı teşekkül ve tekâmül sürecini, ozan-baksı geleneğinin temel musiki aracı “kopuz” üzerinden de takip edebilmek mümkündür. Zira başta Dede Korkut Hikâyeleri olmak üzere kopuzun izleri Anadolu’da da görülmektedir. XVI. yüzyılda yaşamış Edirneli şair Revânî, “Daima olsa musahip n’ola dildâre kopuz / Her ne telden ki çalarsa uya ol târe kopuz” (Gazimihâl 2001: 47-48) matlalı gazelinde kopuza olan bağlılığını açıkça dile getirmiştir. Yunus Emre de “Ben oruç namaz için / Sücû içdüm esridüm / Tesbih ü seccâdeçün / Dinledüm çeşte kopuz” (Gazimihâl 2001: 51) derken aslında kopuzun icralarda ne kadar işlevsel olduğunu ortaya koymuştur. Kızılbaş-Bektaşî geleneğinin teşekkülünde önemli bir yeri olan Kaygusuz Abdal ise “Otuz kopuz kırk çeşte elli ikliğı rebab / Hûb çalmsun odada iki telli saz ile” (Akın, 2016, s. 7) dizeleriyle kopuz yanında, kopuzun çeşte [=altı kılı kopuz] ve ikliğ [=oklu kopuz] gibi çeşitlerini de zikrederek aslında bunun gelenek içerisinde zengin bir kullanıma sahip olduğunu bize aktarmaktadır.

¹⁷ Zakirlik geleneğinin mahiyeti hakkında ayrıntılı bilgi için bk. Akın, 2016; Korkmaz, 2016, 2018.

arasında yetiştiğini vurgularken (2004, s. 41) aslında iki gelenek arasındaki bütünleşmeyi de açıkça işaret etmektedir.¹⁸

Tabii burada Bektaşîlik söz konusu olduğu için, bu süreçte her iki geleneğin de teşekkülünde nefeslerin, yani nefes söyleme geleneğinin ehemmiyetini ayrıca dile getirmemiz gerekir. Zira “*Türk tekkelerinde inkişaf eden muhtelif şiir tarzları arasında bilhassa Bektaşîlerinki her nokta-i nazardan mühimdir.*” (Köprülü, 1922). “*Aşk, muhabbet ve vahdete, ‘Allah-Muhammed-Ali’ teslisine, sonra ‘Âl-i Aba’ya, ‘Fazl-ı Hurufî’nin uluhiyetine, esrar-ı hurufa, Hacı Bektaş-ı Velî’nin Muhammed ve Ali’den ayrı olmadığına, tarikin müşkülâtına, ayin usullerine, ‘Seyyid Gazi, Kızıl Deli Sultan, Balım Sultan’ gibi Bektaşî azamının menakıbına dair birçok şeyler*”e (Köprülü, 1922) yer veren nefesler, bir taraftan Kızılbâş-Bektaşî düşüncesinin esasını teşkil ederken (Ocak, 2011, s. 97) diğer taraftan Türklerin “*millî birer örf ve âdet hükmüne giren*” (Köprülü, 2003, s. 39) eski inanış ve değerlerine ait geleneksel kabullerinin devamlılığını sağlamıştır. Zira Köprülü’nün belirttiği üzere “*Bektaşî şiiri dediğimiz tarz, zevk ve eda itibariyle en çok millî, en çok ‘Türk’ bir şube-i saffetdir. Bektaşîliğin ve buna mümasil itikadların halk arasında bu kadar kuvvetli intişarına belki de bu sade, herkesin anlayacağı kadar basit, millî zevke uygun şiir her şeyden çok yardım etmiştir.*” (Köprülü, 1922). Nitekim Yılmaz Soyoyer’in dinî anlayışın teorisini dile getirirken ortaya koyduğu “*Teori denilen kavramın kapsamına inanç sistemiyle ilgili her türlü yazılı gelenek ‘tredation’ girer. İnancı ilk kez ‘ilahî kaynak’tan aktaran ya da oluşturan kişinin söz ve emirlerinden tutun da kuruluş aşamasından yüzyıllarca sonra yaşayan saz şairlerinin şiirleri de bu teorinin içindedir*” (1996, s. 12) şeklindeki ifadeler de nefeslerin gerek inanç sisteminin gerekse geleneksel kabullerin devamlılığındaki yeri ve önemini açıkça dile getirmektedir. Kısacası Bektaşî şiir geleneğinin bel kemiğini teşkil eden nefesler, Türkistan’dan beri devam eden hikmet aktarımının da sürekliliğini bir anlamda tesis etmiştir.¹⁹

Anadolu’da da ilk zamanlarda tekke ve zaviye zemininde gelişen edebî ve kültürel yapılanmanın babaların, yani Bektaşîlik gibi heteredoks sufi tarikatların toplum üzerindeki nüfuzunun artmasındaki yeri oldukça büyüktür. Ayrıca diyar diyar gezen âşıkların hem maddî

¹⁸ Aslında her iki gelenek arasındaki bütünleşmeyi, badeli âşıklar için geçerli olan “rüyada bade içme” motifi bağlamında da ele almak mümkündür. Zira Umay Günay aşıklık geleneği içerisinde “bade”nin Bektaşîliğe kabul töreninden arta kalan bir unsur olduğunu kabul etmektedir (1999, s. 15). Dolayısıyla badenin Bektaşîliğe bağlı olarak gelenek içerisinde âşıkların şahsında yaşayan/yaşatılan senkretik bir unsur olduğunu söyleyebiliriz (Çapraz, 2015, s. 15). Fakat diğer taraftan âşıkların “badeli” ve “badesiz” olarak gelenek içerisinde bir ayırmaya gitmesinde de Bektaşîliğin etkili olduğunu düşünebiliriz. Yani zaman içerisinde tekke zeminine yakın, yani doğrudan Bektaşîliğe bağlı bir âşıklar zümresi yanında; bu zümreye yakın, fakat tekke zeminine uzak ayrı bir âşıklar zümresinin de teşkil ettiğini, hatta âşik tarzı kültür geleneğinin teşekkülünü de daha ziyade bu zümrenin sağladığını da varsayabiliriz. Kısacası bade ile bağlantılı ‘rüya’nın âşıkların mitolojik bir kahramana dönüşmelerini sağladığı gibi (Çapraz, 2018a), bir “kültür kalıbı”na bürünerek bin yılları aşan, sosyal niteliğe sahip bir süreklilik karakteri kazanmalarını da kolaylaştırdığını (Yıldırım, 2006, s. 235-237) ifade edebiliriz. Dolayısıyla bu “kültür kalıbı”, özünde her iki gelenek için de zaten müşterek bir yapı içermeyi zorunlu kılmıştır.

¹⁹ Bugünkü Alevî-Bektaşî cemlerinde nefeslerin sosyo-kültürel bağlamda rolü ve işlevi hakkında ayrıntılı bilgi için bk. Coşkun, 2014.

hem de manevî yönden yegâne sığınaklarının tekkeler olması evvelce de sözünü ettiğimiz döngünün sürekliliğinde oldukça etkili olmuştur.²⁰ İlk dönemlerdeki Ahi tekke ve zaviyelerinde görüldüğü üzere, Bektaşî tekkelerinde her daim kaynayan Evliya Çelebi'nin de *Seyahatname*'sinde sözünü ettiği çorbanın, yani *Baba çorbasının* (Canpolat, 2017, s. 9) herkese açık olması, gerek döngünün sürekliliğinin temininde gerekse de Bektaşîliğin her alanda toplumsal bütünleşmeyi tesis etmesinde rolü büyük olmalıdır.

Anadolu'da da etkisini kuvvetle hissettiren tekke tarzı kültür geleneği, daha çok Bektaşî tekkeleri mahfilinde şekillenen bir edebî gelenek yaratmıştır. XVI. yüzyıla gelindiğinde ise daha ziyade bu köklü gelenek Osmanlı coğrafyasında da âşık tarzı şiir geleneğinin örgütlenmesini sağlamıştır. Dolayısıyla bu örgütlenmede tekke tarzı kültür geleneğinde olduğu gibi Bektaşîliğin tesiri daha büyüktür. Köprülü, bu etkinin mahiyetini şöyle açıklamaktadır:

“Âşıklar hemen genellikle bir tarikata müntesip olup hatta kısm-ı azamı bilhassa Yeniçeriler arasında yetişenler, mutlaka Bektaşî olduklarından, Âşık Edebiyatı, Bektaşî şairlerinin millî-tasavvufî şiirlerinin kuvvetli tesirleri altında kalarak onunla müşterek birçok hususiyetler peyda etmiştir.” (2007, s. 39).

Dolayısıyla Bektaşîlik, Türklerin gerek inanç sisteminde gerekse edebî-kültürel yapılanmasında doğrudan tesiri olmuş bir tarikattır. Yani, kendisi gibi senkretik bir yapıya sahip olan köklü geleneğin eski inançlarla örülü yerli ve millî bir karaktere bürünmesinde etkisi diğer heteredoks sufi tarikatlarına göre daha fazla olmuştur. Tabii bunda tasavvufun birleştirici ve kaynaştırıcı özelliğini de her zaman hesaba katmamız gerekir (Tulu, 2006, s. 502).

Bektaşîlik ve Âşık Tarzı Şiir Geleneği

Yukarıda kısmen de olsa belirttiğimiz gibi âşıkların babalık serüveni Bektaşîlik tarikatına bağlı olarak yaşadıkları bir süreçtir. Öyle ki geleneğinin teşekkül ve tekâmülünde olduğu gibi, XVI. yüzyıldan itibaren de Bektaşîlik ile dirsek temasını hiçbir zaman kaybetmeyen âşık tarzı şiir geleneği, XIX. yüzyıla gelindiğinde “*doğrudan doğruya Bektaşî baba[sı]*” olan âşıklarca da temsil edilmeye başlamıştır (Türk Ansiklopedisi, 1950, s. 55). Tabii bunda daha önce ifade ettiğimiz üzere, İslâm öncesi şaman olma ritüel ve pratiklerinin, tasavvuftaki mürşid-mürid ilişkisi temelli yapılanmanın, Ahilik teşkilatının ve XV. yüzyıldan itibaren kurumsal bir

²⁰ Ulema çevresinin kınadığı, saz çalan, kalender-meşrep âşıklar için Bektaşîlik bir nevi koruyucu kalkana dönüşmüştür. Bu hususta Ahmet Talat Onay, “zühhd, takva, imsak ve riyazet tavsiye eden tarikatlar” yerine, “kelâmda, vicdanda ve harekette serbestlik vadeden Bektaşî tarikatı”na dâhil olmanın bir âşık için “zarurî ve tabii bir hâl” (1933, s. 67) olduğunu belirtmektedir. Zira “sıkışıldığı zaman tarikat icabatını öne sürerek kurtulmak mümkün olabiliyordu. Bir kimse hakkında ‘Bektaşîdir’ sözü, onun amme nazarında hoş görülmesini temine kifayet ediyordu.” (Onay, 1933, s. 67).

kimliğe bürünen Bektaşîliğin adap ve erkânının doğrudan doğruya tesiri vardır. Nitekim XV. yüzyıldan itibaren bu âşıkların “insanlığın ön planda olması koşuluyla tasavvufun ayrılmaz bir parçası olan Şîî-Alevî inanışları ile sıkı bir ilişki içinde” (Reinhard ve Pinto, 2019, s. 21) olduğu belirtilmektedir.

Âşık tarzı şiir geleneğinde daha teşekkülünden itibaren, sözlü kültür ortamı gereği Bektaşîlik ile irtibatları kesin olarak bilinmemekle birlikte, mahlasında kul, dede ve geda gibi Bektaşî olduğunu imleyen âşıklar vardır (Köprülü, 2004, s. 55-337). Köprülü’nün ayrıca üzerinde durduğu Kul Mehmet, Öksüz Dede, Köroğlu, Hayâlî, Ozan, Bahşı, Geda Muslu, Çırpanlı, Armudlu, Kul Çulha ve Öksüz Dede gibi Yeniçeri Ocağı’na mensup âşıklar bu bağlamda düşünülebilir (2004, s. 59-113). Hatta bunların içinde âşık tarzı şiir geleneğinin daha profan bir karaktere bürünmesinde *öncü âşık* olarak kabul edilen Karacaoğlan’ın bile doğrudan bir “*Bektaşî şairi*” (Elçin, 2014, s. 93) olarak telakki edilmesi, Bektaşîliğin âşık tarzı şiir geleneğinin teşekkülündeki kurucu niteliğini yeterince aydınlatır kanaatindeyiz.

XIX. yüzyıla gelindiğinde ise mahlasının yanında *Baba* bulunan âşıkların yoğunluğu daha çok göze çarpmaktadır. Dolayısıyla yazının bundan sonraki kısmında, her iki gelenek arasındaki yakınlığı daha iyi görebilmek amacıyla XIX. yüzyıldaki âşıkların bu baba tarafının mahiyeti üzerinde durulacaktır. Burada daha çok XIX. yüzyıl üzerinde durmamıza sebep ise bu yüzyılın gerek gelenek gerekse tespitlerimiz açısından daha takip edilebilir bir karaktere sahip olmasıdır.

Babalık, “*aydınlatmaya izin alma, irşad için yetkili olma demektir.*” (Noyan, 2010, s. 397). Bedri Noyan, babalık sürecini şu şekilde ortaya koymaktadır:

“Bir babaerenler Hakk’a yürüyünce, bir mürşid gerekince, mevcut dervişlerden birinin baba olması için o dergâh mensubu muhiblerden mazbata ve bir babadan delil isterler. Bir babanın halife olması için ise üç babadan delil isterler. Aydınlatıcı postu boşalınca, o dergâhın muhipleri toplanır mevcut dervişlerden birini seçerek onun baba olmasını istediklerini ve bunun için bir icazet verilmesini bildirir bir mazbata yazarlar. Bunu dedebabaya gönderirler. O da bir babalık icazetnamesi yazarak o dervişi o dergâha baba nasbeder. Eğer mürşidi Hakk’a yürüyen dergâhın baba olmaya yeterli durumda, uygun nitelikte yetişmiş bir dervişi yoksa, doğrudan doğruya dedebaba erenlerden bir mürşid gönderilmesini isterler. Pir Evi’nden oraya bir baba yollanırdı.” (2010, s. 399).²¹

²¹ Babaların temel vazifesi âşık taliplere, yola sevgisi olan isteklilere ikrar töreni yapıp nasip vermek ve onları muhip yapmaktır. Babalar, “*dergâh post-nişini olan babalar*” ve “*seyyar babalar*” olmak üzere iki grupta değerlendirilmektedir. Dergâh post-nişini olan babalar, sadece kendi bölgelerinde, kendilerine bağlı muhibbanın uyarma işini ve manevi ihtiyaçlarını giderme konusunda izinli olmuşlar; ayıp sayıldığı için bir başka babanın bölge ve yol evlatlarına karışmamışlardır. Seyyar babalar ise istedikleri yerde meydan açabildikleri, can uyurabildikleri ve hizmet görebildikleri için geniş yetkilere sahip olmuşlardır (Noyan, 2010, s. 397-398).

Çok ilginçtir ki, âşıkların XIX. yüzyıldaki âşıklık süreci de oldukça benzer bir yapıya sahiptir. Zira bu yüzyılda âşıklar, *Tavukpazarı Cemiyet-i Âşıkane*si adıyla devlet destekli bir cemiyet oluşturarak âşıklık sürecini daha düzenli ve sistemli bir yapıya dönüştürmüşlerdir (Köprülü, 1914b). Köprülü ise XIX. yüzyılın ikinci yarısında âşıkların çıraklık sürecini şu şekilde aktarmaktadır:

“Kendisinde âşıklık heves ve istidadını [=yeteneğini] duyan bir genç mutlaka gelip Tavukpazarı Cemiyet-i Âşıkane’ne dehalet eder [=katılır, dâhil olur] ve ibtida [=başlangıçta] çerağ [=çırak] olarak kabul edilirdi. Üstaplardan ders alarak saz ve sözde onları taklide başlayan genç, eğer kabiliyet gösterirse kalfa olur ve daha ziyade ibraz-ı ehliyet gösterirse, asıl âşik addedilerek itimadname [=resmî meslek belgesi] alırdı. O vakit, bunun merasim-i mahsusası [=hususî tören] icra edilir ve reis-i âşıkane [=âşıklar reisi, başkanı] tarafından o müntehiye [=hak sahibine] teberrüken [=bereket ve uğur sayılarak] bir arakiyye [terlik=ter emici, başa giyilen tiftikten yapılmış ince külâh] teberru olunurdu [=armağan edilirdi.]” (Köprülü, 1914b).

Dolayısıyla hem babalık hem de âşıklık sürecinin bir teşkilata ve bir *icazetname*ye bağlı olduğu açıktır. Hiç şüphesiz âşik fasılları ile ayin-i cemlerde de gördüğümüz bu yakınlık, âşik tarzı şiir geleneğinin teşekkül ve tekâmül sürecinde Bektaşîliğin ne kadar etkili olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Fakat diğer taraftan bu durum, bazı âşıkların babalık sürecine dâhil oluşları hususunda da bize kapı aralamaktadır. Bir başka yönden her iki teşkilatın da devlet kontrolünde olması ve tayin terfi işlemlerinin de bizzat devlet tarafından yapılması²² hem babaları hem de âşıkları²³ kendi ideolojileri yanında devlete yakın bir ideolojik sistem içerisinde de hareket etmeye zorlamıştır. Yani âşıkların da halkın “*hissiyat-ı harpçuyane ve dindaranesini*” teşvik edecek eserler okuyup “*halkın hissiyatını tehyiç ve hükümetin istediği cihete imale ettikleri cihetle*” hükümet tarafından desteklenmeleri (Köprülü, 1914b) onları da bir baba gibi hareket etmeye zorlamış olmalıdır. Nitekim Ahmet Talat Onay’ın belirttiği üzere “*geçinmek ve ailesini geçindirecek para kazanmak için yer yer dolaşan âşıkların en çok*

²² 1765’te Rumeli Cumapazarı’ndaki Bektaşî Piri Baba türbedarlığının tevcihi ve 1766’da Aziz Mahmud Hüdaî Dergâhına şeyh tayinin yapılması bu durumun önemli örnekleridir. Ayrıca 1759 yılına ait bir belgeye göre “Hacı Bektaş post-nişinlerine hırka bahası ödenmesi ve Hacı Bektaş Veli Camii ve türbesinin bizzat padişah tarafından tamir ettirilmesi devletin Bektaşîleri sürekli kontrol altında tutma arzusunun göstergeleridir (Soyyer, 1996, s. 113-114).

²³ Köprülü, âşik cemiyetinin mahiyeti hakkında ise şu bilgileri aktarmaktadır: “(...) Tavukpazarı’ndaki bu büyük kahve bilhassa reis-i âşıkane makarrı [=âşıklar reisi makamı] olmak itibarıyla mühimdi. Senelerce gezip dolaşmış ve her tarafta kudret-i şairanesi [=şairlik gücü, şiir söylemede ustalığı] tasdik edilmiş belli başlı âşıklardan mürekkebe olan [=meydana gelen] Tavukpazarı Cemiyet-i Âşıkane’ne, reis-i âşıkane riyaset [=başkanlık] eder ve hükümetten resmen maaş alırdı. Rumeli ve Anadolu’da âşıkane [=âşıklara yakışır bir halde] geşt ü güzâr eden [=gezip dolaşan] şairlerin, hükümet memurları tarafından mazhar-ı himaye olmaları [=koruma altına alınmaları, yardım görmeleri, kayırlmaları] için, bu cemiyetten şahadetname [=âşıklık yapmağa yetkili ve izinli olduğunu gösteren resmî yazı] ve itimadname [=devlet tarafından verilen resmî yazı] almaları mekteziydi [=gerekliydi, zorunluydu]. Her sene teşrin-i evvel ibtidâsından [=ekim ayı başından] şubat gayesine [=şubat sonuna] kadar bu çöğür âşıklarının mutemed [=itimad edilen, güvenilen, yetki verilen] ve muteberlerinden [=itibarlılarından, hatırı sayılanlarından, hürmet edilenlerinden] bir kısmı vilayete gönderilirdi. Âşıklar, o mahalin vüsaitine [=genişliğine, büyüklüğüne göre] merkez-i vilayete, livalara [=sancaklara], kazalara taksim edilir; nahie, köylere de vilayet ve liva merkezindeki âşıklardan bir kısmı tefrik ve intihap olunurdu [=seçilip, ayrılırdı]. Bunlar, gittikleri yerin kahvelerinde oturup fasıllar yaparlar, halkın hissiyatını tehyiç [=çoşturup] ve hükümetin istediği cihete imale ettikleri cihetle [=meylettirdikleri, yönlendirdikleri durumda], hükümet bu âşik teşkilatını himaye eder, onlara teshilat-ı lazime gösterirdi. [=ihtiyaç duyulan gerekli kolaylığı gösterirdi]” (Köprülü, 1914b).

ziyaret ettikleri yerlerin Alevî köyleri olduğu” (1933, s. 68) düşünülünce bu durum daha iyi anlaşılmaktadır.²⁴

Aslında sözünü ettiğimiz bu durum âşık tarzı şiir geleneğinin teşekkül ve tekâmül sürecinde Yeniçeri Ocağı'nın kurucu ve koruyucu işlevini de teyit eder kanaatindeyiz. Zira ocak bünyesinde yer alan âşıklar, barış zamanı Yeniçeri kahvehaneleri zemininde de görüldüğü üzere (Altı, 2018, s. 221-225) Bektaşîliğe dönük icra ve telkinlerde bulunurken, savaş zamanında ise bir ellerinde saz diğer ellerinde kılıç ile Yeniçeri neferlerini vecde getirmeye çalışmışlardır. Hatta Garp Ocakları'na mensup şairlerin de devletin Akdeniz'deki hakimiyetini sağlamak amacıyla başta padişahlar olmak üzere “denizci-karacı kaptan ve komutanların gösterdikleri kahramanlık ve fedakârlıklar”ı dile getiren *manzumeler* söylemeleri (Elçin, 1988, s. 1-2) ocağın, dolayısıyla Bektaşîliğin de bu kurucu, koruyucu ve dönüştürücü tarafını açıkça ortaya koymaktadır. Yani Yeniçeriler, hem Bektaşîliğe hem de âşık tarzı kültür geleneğine oldukça uygun bir zemin teşkil ederek her iki teşkilatlı yapının da uzunca bir süre hamiliğini üstlenmişlerdir. Bektaşîliğin XVI. yüzyıldan kapatıldığı 1826 yılına kadar “Yeniçeri Ocağı'nın şehir hayatındaki faaliyet alanıyla orantılı olarak bir “faaliyet alanı izle[mesi]” (Altı, 2018, s. 224) bu durumu açıkça ortaya koymaktadır.

Hiç şüphesiz, bu durumun tüm âşıkları kapsadığını söylemek mümkün değildir. Fakat Kızılbaş-Bektaşî zümrelerle az ya da çok irtibatı olan âşıklar için bu durumun büyük ölçüde geçerli olduğunu rahatlıkla ifade edebiliriz.

Bazı âşıkların biyografisinde de onların babalık ile irtibatları açıkça görülmektedir. Örneğin sanatını gezerek icra eden *Mirâtî* aynı zamanda bir Bektaşî babası olup 1850 yılında Hacı Bektaş Veli dergâhında *dedebaba* makamına oturmuştur (Turan, 1995, s. 120-121). 1803 yılında Batum'da doğan *Yesârî*, mesleği icabı Anadolu'nun pek çok yerini gezmiş ve daha sonra Hacı Bektaş Veli dergâhına bağlanmıştır. Bu dergâhta hizmet ettikten sonra “baba” payesini almış ve 1874'te de türbedar olmuştur. Türbedarlığı sırasında da sık sık Sinop'a giderek Bektaşîliği orada yaymıştır (Maden, 2012, s. 185-190).²⁵

Bazı âşıkların şiirlerinde de bu süreci ima eden ifadeler yer almaktadır:

*Dil-i Yusuf('un) ihvân alup babadan
Getürüp bırakdı hased cahına*

²⁴ F. R. Haslouk, Anadolu'da Bektaşî müesseselerinin bulunduğu yerlerden bahsederken bu müesseselerin en fazla “Kızılbaş” veya “Şiî Müslüman” bölgelerinde; “Ankara ve Sivas vilayetlerinde” ve “Konya vilayetinin -meşgul oldukları sanata dayanarak Tahtacı namını alan- Şiî aşiretlerin bulunduğu, güney batı köşesinde” toplandığını belirtmektedir (2000, s. 1). Bu bağlamda âşıkların Kızılbaş çevresi olarak bu bölgelerde de sanatlarını icra ettiği söylenebilir.

²⁵ Bu açıdan örnekleri çoğaltmak mümkündür. Bu hususta “Kadîmî Baba” mahlasıyla da tanınan Ali Rıza Öge'nin yazma antolojisine (Öge 1946) müracaat edilebilir.

Bir Tanrı selamı bir merhabadan

Delil bulunmamış hürmet rahına (Aydoğdu, 2011, s. 323).

Âşık Seyrânî'ye ait bir şiirden aldığımız yukarıdaki dörtlükte çok ustaca kurgulanmış bir yapı içerisinde bu sürecin de işlendiği görülmektedir. Seyrânî şiirinde dünya yaşamının geçici olduğunu, dolayısıyla mevki ve makam için arzuların peşinden koşmanın hüznü verici ve gereksiz olduğunu anlatmaya çalışmaktadır. İlk dörtlükte ise Hz. Yusuf'un haset kardeşleri tarafından bir kuyuya atılması hatırlatılarak aslında delilin de anlamsız olduğu, Hak ve hakikat yolundan uzaklaştıkları ifade edilmeye çalışılmıştır. Fakat dörtlüğün sonundaki rah, yani rol vurgusu, bizi Bektaşilikteki yol kardeşliğinin (=müsaheplik) ikrar ayinine götürmektedir. Dolayısıyla dörtlükte geçen *babanın* tevriyeli olarak kullanıldığını söyleyebiliriz. Ayrıca metnin kontekstinde yer alan *ihvan*, *merhaba*, *delil bulmak*, *rah* gibi kavramlar da bu ayinin şifreleri olarak kabul edilebilir.

Gönül maksudunu buldu

Cihân envar ile doldu

Bugün Nûrî imam oldu

Uyan gelsün bu meydana (Noyan, 2010, s. 74).

Yukarıdaki dörtlükte de Tokatlı Nûrî bir ayin-i ceme imam olduğunu belirtip *meydana* talipleri çağırarak bizzat bu sürece müdahil olduğunu dile getirmiştir.

Esasında âşıkları bu sürece müdahil kılan şey, daha önce de ele aldığımız gibi, Bektaşiliğin zenginleşerek günümüze kadar ulaşmasını sağlayan ve onun kolayca kavranıp yayılmasında oldukça etkili olan şiir ve musikidir (Noyan, 2000, s. XI). Zira tıpkı şamanlarda olduğu gibi *“halk arasında yetişen ve halk psikolojisini iyi bilen Bektaşî derviş ve babaları [da] şiir ve musikinin büyük etkisinden hakkıyla yararlanmışlar, kitle üzerinde disiplinli bir söz geçirme gücü kazanmışlardır.”* (Noyan, 2000, s. 48). Tabii bu gücü kazanmada Türkçenin de *kurucu* ve *koruyucu* etkisi yadsınmaz (Noyan, 2000, s. 27, 42).²⁶ Zira duru ve yalın bir Türkçe sayesinde geniş halk kitlesine ulaşmada oldukça başarılı olmuşlardır (Noyan, 2000, s. 42). Ayrıca badeli âşıkların, rüyada bade içmekle kazandıkları şiir ve musiki yeteneği bir taraftan onların ozandan âşığa geçişine vesile olurken (Boratav, 1968, s. 121) diğer taraftan *âşık*

²⁶ Nitekim dil meselesini, Selçuklu ve Osmanlı döneminde merkez-çevre karşıtlığı bağlamında ele alan İsmail Görkem de bu hususta şunları ifade etmektedir: “Çevrede zaman içerisinde oluşan bu ‘red kültürü’, önceleri Babaî isyanı ile ‘siyasî-sosyal’ bir mahiyette iken, zaman içerisinde ‘merkez’e karşı ‘bir dinî akım’ haline dönüşür. Bu dinî akım zaman içerisinde yeni bir ‘dinî dil’ [din dili] ortaya koyacaktır. Bu dilin ifade vasıtası, ‘Türkçe’dir. Bu tavır, bir anlamda ‘bilinç altı Türk kimliğinin korunması’ maksadıyla, ‘atalarından kalma hayat tarzını idame ettirme ısrar ve azmi’nin ifadesinden başka bir şey değildir.” (2001, s. 157). Dolayısıyla “halkın en aşağı, en kesif kitlelerine kadar inebilmek için ayin ve evradlarında bile Türkçeye büyük bir mevki ayıran Bektaşîler” (Köprülü, 1922) sayesinde Türk kültür değerleri korunarak günümüze kadar ulaşabilmiştir.

kimliği yanında *derviş* kimliğini de koruyabilmelerine imkân tanımıştır. Bektaşilikte ise “*esas olan dervişliktir.*” (Noyan, 2010, s. 399-400). Hatta Bektaşiler bu yola talip olup gerçek manalardan haberdar olmayı sonsuz mertebede isteyene de *âşık* demişlerdir (Noyan, 2010, s. 324). Dolayısıyla ozanların, *âşık* adı altında bir *nefeste* birleştiklerini de ifade edebiliriz.

Bu noktada âşıkların *kutsallık yönünün* müdahil sürecinde doğrudan tesiri vardır (Noyan, 2000, s. 51). Zira şamanlık döneminden beri *kutsal adam* gözüyle bakılan bu âşıklar mitolojik kahraman vasfıyla (Çapraz, 2018a) kimi zaman bir efsaneye kimi zaman da bir külte dönüşmüşlerdir. Tabii bunda başta Bektaşiler olmak üzere (Köprülü, 1979b) tüm inanç topluluklarının *karizmatik otorite* (Soyyer, 1996, s. 12) çevresinde bir araya gelmelerinin de etkisi büyüktür. Yani âşıklar da Hacı Bektaş Velî ve Mevlana gibi kendi kutsallıkları ve kişiliklerindeki etki ile toplulukları uyumlu bir kitle hâlinde tutabilen yüce karakterli kişiliklere dönüşebilmişlerdir (Noyan, 2010, s. 16). Tabii daha önce de ifade ettiğimiz gibi bu durumu tüm âşıklar için genellemek doğru değildir. Zira son dönemlerde “*merak uğruna Bektaşî olanların veya hiç Bektaşî olmadığı hâlde Bektaşî imiş gibi görünenlerin*” babalığın sahip olduğu bu otoriteyi geçersiz kıldığı söylenebilir (Türk Ansiklopedisi, 1950, s. 57). Bu dönemde bazıları da “*Ben Bektaşî babasıyım, Ben Bektaşî halifesiyim*” gibi uydurma mertebelerin sahibi imiş gibi bazı çevrelerde saf kişileri aldatarak yararlanma yolunu tutmuşlardır (Türk Ansiklopedisi, 1950, s. 57).

Âşık tarzı şiir geleneğinin “*din, mezhep ve zümre kalıplaşmalarını, Tekke-Manastır kamplaşmalarını yeni bir ortamda ve yeni bir potada eriterek bu son derece zengin kültürel çeşitliliği bir arada ve yeni bir çeşni halinde yaratma*” (Çobanoğlu, 2006, s. 9) kudreti de vardır. Bu bağlamda Ermeni aşuğlarının âşık tarzı şiir geleneğine dâhil olmasında Bektaşiliğin de önemli bir rolü vardır. Köprülü’nün aktardığı bilgilere göre daha XVI. yüzyıldan *Mecnûni* ve *Vartan* gibi aşuğlarla başlayan bu süreç (2012, s. 238) XIX. yüzyıla gelindiğinde büyük bir hız kazanmış, *İstepan Gordikyan Hilmî, Sarkis Zeki, Mahcûbî Baba* ile kardeşi *Harbî ve Zikrî* gibi âşıkları da bünyesine katmıştır (Noyan, 2000, s. 36-41). Noyan’ın aktardığı bilgiye göre Zikrî, dervişlik ve babalık mertebeleri de almıştır. Kayserili Âşık Rûzî Baba’nın çırağı Ermeni aşuğu Mahcûbî’nin ismi de kaynaklarda “Mahcûbî Baba” şeklinde geçmektedir (Çapraz, 2014, s. 326; Çapraz, 2015, s. 64). Fakat, sadece bu bilgilere dayanarak Ermeni aşuğların Bektaşilik içerisinde babalık gibi yüksek bir mertebeye ulaştıklarını söyleyebilmek zordur. Zira Bektaşilik, yüz yıllar boyunca oluşturduğu adap ve erkânı ile oldukça sağlam bir yapı tesis etmiştir. Dolayısıyla burada asıl önemli olan, âşık tarzının ve Bektaşiliğin salt Türkler arasında değil, diğer ögeler arasında da nasıl bir etki yaptığıdır (Noyan, 2000, s. 41). Yani

Ermeni aşuğlarının her alanda Türk milleti ile bütünleşmesinde başat unsurlardan birisi de *Bektaşîlik* olmuştur. Bedri Noyan'ın belirttiği üzere onları bize benzeten, Bektaşîlik potası içinde erimeleridir (2000, s. 41).

Sonuç

Kanaatimizce genel anlamda âşık tarzı şiir geleneğinin teşekkül ve tekâmülünde heteredoks yapıdaki sufi tarikatlerin hepsinin rolü vardır. Zira babalık, Kalenderîlik, Haydarîlik gibi Melametî niteliğe da haiz tarikatlar için de geçerlidir. Fakat Bektaşîlik, daha sonraki süreçte resmî bir kült hâlini alıp daha yaygın ve teşkilatlı bir yapı kurarak Osmanlı coğrafyasının en etkin tarikatı konumuna sahip olmuş ve siyasî, dinî ve sosyo-kültürel yapılanmalara için oldukça elverişli bir zemin hâline gelmiştir.

Anadolu'da *Bektaşîlik* adı altında, fakat öncesinde Türkistan'da Ahmet Yesevî ve Yesevî dervişleriyle birlikte teşkilatlanan ve ozan-baksı geleneğini de içeren güçlü yapı, Anadolu'da Selçuklu, Beylikler ve Osmanlı Devleti'nin kuruluşuna destekte bulunmuş; başta Ahilik ve Bektaşîlik olmak üzere halka yakın olan tarikatların adap ve erkânı ile teşkilatlanmasını da sağlamıştır. Bu yapı, işlevselliğini hiçbir zaman kaybetmemiş, Ahilik ve Bektaşîlik gibi yapıların da paralelinde âşık tarzı kültür geleneğinin teşekkül ve tekâmülünü de gerçekleştirmiştir. Hatta kendine özgü bir adap ve erkâna sahip olan Yeniçeri Ocağı'nın teşekkülünde ve bu ocağın Bektaşîlik ile bütünleşip âşık tarzı kültür geleneğinin teşekkülünü hazırlamasında da kanaatimizce bu yapının doğrudan tesiri vardır. Dolayısıyla bu yapı bir *maya* olarak da kabul edilebilir. Nitekim Yalçın Koç da hazırlamış olduğu "Anadolu Mayası" adlı eserinde (Koç, 2007) bu oluşuma "maya" adını vermiş, bu mayanın ise kısaca Anadolu'ya Türkistan'dan gelen *kelâm* olduğunu belirtmiştir (Koç, 2018).²⁷

Dolayısıyla Bektaşîlik, gerek âşık tarzı şiir geleneğinin teşekkül ve tekâmülünde gerekse âşıkların derviş postuna bürünerek babalık vafına da erişmesinde temel unsurların başında gelmektedir. Bu sayede tasavvufla birlikte geleneğe eklendiği görülen âşıklık tam anlamıyla âşık tarzı şiir geleneğinin temsilcilerinde de tebarüz etmiştir. Hiç şüphesiz, gerek geleneğin gerekse Bektaşîliğin geçmişten bugüne kadar ulaşmasında âşıkların rolü ve işlevi büyüktür. Fakat diğer taraftan Bektaşîliği, sadece toplum dışı (heterodoks) bir inanç sistemi olarak görmek de doğru değildir. Zira Bektaşîlik, Türklerin İslâmiyet ile birlikte her alanda yaşadığı değişim ve dönüşüm sürecinde yerli ve millî nitelikteki değerlerimizi senkretik yapısı

²⁷ "Anadolu, Türkler tarafından mayalanmış bir coğrafyadır. Anadolu, bu mayalanma sonucunda 'asli birlik'e dayalı yeni bir 'asli kimlik' kazanmıştır. Bu maya içerisinde artık ne Grek'in, ne Bizans'ın ve ne de Kilise'nin bir damarı, bir hükmü bulunmaz. Türklerin mayası Anadolu'yu 'esas'ı, 'öz'ü itibariyle 'dönüştürmüş', Anadolu'ya 'asli bir kimlik' vermiştir. Anadolu'nun bu 'asli kimlik'i, bir 'kültür'ün veya bir 'kültürler mozaigi'nin değil, 'Türklerin gerçekleştirdiği bir mayalama'nın sonucunda ortaya çıkmıştır." (Koç, 2007, s. 16).

sayesinde muhafaza etmesini bilmiştir. Orta Asya'da *ata* ve *bab* unvanı taşıyan dervişler marifetiyle taşınan inanç ve değerlerin Anadolu'da da aktarıcısı ve yaşatıcısı daha çok Bektaşîliğe intisap etmiş derviş şairler olmuştur. Bu yüzden babalığın gerek âşık tarzı şiir geleneğinde, gerekse Bektaşîlikte kodlayıcı karakterde bir *hatırlama kültürüne* (Asmann, 2015, s. 25) dönüştüğü de görülmektedir. Tabii bu söylemde XIX. yüzyılda daha çok karşımıza çıkan *baba*, *derviş*, *dede* gibi unvanlar taşıyan âşıkların tasavvufa bağlı Bektaşî nefesleri de doğrudan etkili olmuştur. Zira inanış ve değerlerin aktarımında ritüele bağlı pratikler kadar şairlerin şiiri de aynı işleve haizdir.

Kaynaklar

- Akın, B. (2016). *Zâkirlik geleneğinin değişen yaratım ve icra ortamı / Zâkirlikten âşıklığa / Âşık Niyazi*. Ankara: Barış Kitap.
- Altı, A. (2018). Bektaşîlerin ve Yeniçerilerin yaşantısından bir kesit: Yeniçeri kahvehaneleri. *Alevilik Araştırmaları Dergisi*, 15. 219-231.
- Assmann, J. (2015). *Kültürel bellek*. (çev. Ayşe Tekin). İstanbul: Ayrıntı Yay.
- Aydoğdu, B. (2011). *Türk edebiyatında Seyrânî olgusu: Develili Seyrânî ve eserleri (İnceleme-Metin)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Barkan, Ö. L. (2014). *Kolonizatör Türk dervişleri*. İstanbul: Hamle Yay.
- Başgöz, İ. (1986). Türk halk hikâyelerinde düş motifi zinciri, *Folklor Yazıları* (s. 24-38). İstanbul: Adam Yay.
- Başgöz, İ. (2019a). Dervişin fonksiyonu. <https://www.facebook.com/ilhan.basgoz.1/posts/113364616584263>. Erişim Tarihi: 11.06.2019.
- Başgöz, İ. (2019b). Cemevinde bir defter veya genç Alevilerin Hacı Bektaş Veli'den beklentileri. <https://www.facebook.com/ilhan.basgoz.1/posts/113385233248868>. Erişim Tarihi: 11.06.2019.
- Bayat, F. (2000). Anadolu halk sufizminin oluşmasında şamanlığın rolü. *Uluslararası Anadolu İnançları Kongresi Bildirileri* (s. 113-130). Ankara: ERVAK Yay.
- Bayat, F. (2003). *Köroğlu / şamandan âşıkta, alptan erene*. Ankara: Akçağ Yay.
- Bayat, F. (2016). *Mitten tarihe, sözden yazıya Dede Korkut Oğuznameleri*. İstanbul: Ötüken Yay.
- Boratav, P. N. (1968). Âşık Edebiyatı. *Türk Dili / Türk Halk Edebiyatı Özel Sayısı*, 207. 340-356.
- Canpolat, C. (2017). *Osmanlı'nın manevi temelini oluşturan gerçek: "Dervişler-babalar ve Bektaşî dergahları"*. İstanbul: SiyahBeyaz Yay.

- Coşkun, N. Ç. (2014). *Alevi cemlerinde nefesler*. İstanbul: Otorite Yay.
- Çapraz, E. (2014). *Fahri Bilge derlemeleri / Kayseri ve yöresi halk şairleri*. Kayseri: Talas Belediyesi Kültür Yay.
- Çapraz, E. (2015). *Sosyo-kültürel bağlamda Kayserili Rûzî ve şiirleri (İnceleme-Tenkitli Metin)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Çapraz, E. (2018a). Türk Kültüründe mitolojik bir kahraman olarak âşıklar. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TUBAR)*, 43. 53-65.
- Çapraz, E. (2018b). Âşık tarzı şiir geleneğinin teşekkülüne dair değerlendirmelere bir ek: Meyhaneler. *Türkbilig*, 35. 233-244.
- Çobanoğlu, Ö. (2006). *Eminönü merkezli âşık edebiyatı*. İstanbul: Eminönü Belediyesi Yay.
- Divitçioğlu, S. (2010). *Asya üretim tarzı ve Osmanlı toplumu*. İstanbul: Alfa Yay.
- Elçin, Ş. (1988). *Akdeniz'de ve Cezâyir'de Türk halk şairleri*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yay.
- Elçin, Ş. (2014). Halk edebiyatımızda kaynaklar meselesi ve XVI. asır ozanı Karaca Oğlan. *Karacaoğlan Kitabı* (s. 87-101). (haz. M. Sabri Koz). İstanbul: Kitabevi Yay.
- Erşahin, S. (2014). Sovyet sonrasında İpek Yolu'nda Hanefilik ile Selefilik'in hâkimiyet mücadelesi". *İpek Yolunda Türk Kültür Mirası* (s. 255-267). Ankara: Türk Yurdu Yay.
- Gazimihâl, M. R. (2001). *Ülkelerde kopuz ve tezeneli çalgılarımız*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.
- Gökalp, Z. (2018). Türkiye Türkleri'nin etnografik tasnifi. <http://misak.millidusunce.com/turkiye-turklerinin-etnografik-tasnifi-yazan-ziya-gokalp/>. Erişim Tarihi: 25.10.2018.
- Gölpınarlı, A. (1949-1950). İslâm ve Türk illerinde fütüvvet teşkilâtı ve kaynakları. *İÜ İktisat Fakültesi Mecmuası*, 1-4 (1949-1950). 68.
- Görkem, İ. (2001). Halk şâirlerinde Türkçe sevgisi. *Türk Yurdu*, 162-163. 155-161.
- Günay, U. (1999). *Türkiye'de âşık tarzı şiir geleneği ve rüya motifi*. Ankara: Akçağ Yay.
- Haslouk, F. R. (2000). *Bektaşîlik tetkikleri*. (çev. Râgıp Hulûsi). Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Işın, E. (1994). Bektaşîlik. *Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi*, İstanbul: Kültür Bakanlığı – Tarih Vakfı Yayınları, c. 2, 131-137.
- İbn Battûta (2000). *İbn Battûta Seyahatnâmesi I*. Çev. A. Sait Aykut. İstanbul: Yapı Kredi Yay.
- Koç, Y. (2007). *Anadolu mayası*. Ankara: Cedit Neşriyat.
- Korkmaz, İ. (2016). *Nadir Keskin hayatı, sanatı ve eserleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Korkmaz, İ. (2018). Bir Çepni zâkiri: Nadir Keskin ve zâkirliği". *Alevilik-Bektaşilik Araştırmaları Dergisi*, 17, 119-136.
- Köksal, M. F. (2008). *Ahi Evran ve Ahilik*. Kırşehir: Kırşehir Valiliği Yay.
- Köksal, M. F. (2010). Ayin, erkân ve adap benzerlikleri açısından Ahilik-Bektaşilik münasebeti. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 55, 59-70
- Köprülü, M. F. (1914a). Saz şâirleri 4- Âşık tarzı hangi şekl-i hayatın ifadesidir. *İkdam*. 16 Nisan 1914.
- Köprülü, M. F. (1914b). Saz şâirleri 6- Âşık teşkilatı ve âşık fasılları. *İkdam*. 25 Nisan 1914.
- Köprülü, M. F. (1922). Derviş Ruhullah: Bektaşî nefesleri, İstanbul, 1340". *İkdam*. 18 Temmuz 1922.
- Köprülü, M. F. (1979a). Baba. *İslam Ansiklopedisi*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi, c. 2, 165-166.
- Köprülü, M. F. (1979b). Bektaş. *İslam Ansiklopedisi*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi, c. 2, 461-464.
- Köprülü, M. F. (1986). *Bizans müesseselerinin Osmanlı müesseselerine tesiri*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Köprülü, M. F. (1999). Türk edebiyatının menşe'i". *Edebiyat Araştırmaları* (s. 49-130), Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Köprülü, M. F. (2001). Ahmed Yesevî. *İslam Ansiklopedisi*, Eskişehir: Millî Eğitim Basımevi, c. 1, 210-215.
- Köprülü, M. F. (2003). *Türk edebiyatı tarihi*. Ankara: Akçağ Yay.
- Köprülü, M. F. (2004). *Saz şairleri*. Ankara: Akçağ Yay.
- Köprülü, M. F. (2007). *Türk edebiyatında ilk mutasavvıflar*. Ankara: Akçağ Yay.
- Köprülü, M. F. (2012). Türk edebiyatının Ermeni edebiyatı üzerinde te'sirleri. *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar* (s. 221-244), Ankara: Akçağ Yay.
- Maden, F. (2012). Batumlu Yesari Baba ve Sinop'ta Bektaşilik. *Alevilik Araştırmaları Dergisi*, 3, 185-212.
- Melikoff, I. (1999). İlk Osmanlı sultanları ve Bektaşiler. *Osmanlı IV (Toplum)* (s. 384-386), Ankara: Yeni Türkiye Yay..
- Noyan, B. (2000). *Bütün yönleriyle Bektâşilik ve Alevilik*. Ankara: Ardıç Yay., c. III (Edebiyât I. Kitap).
- Noyan, B. (2010). *Bütün yönleriyle Bektâşilik ve Alevilik*. Ankara: Ardıç Yay., c. VIII (Erkân I. Kitap).
- Ocak, A. Y. (1992). Bektaşilik. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, c. 5, 373-379.

- Ocak, A. Y. (1996a). Sunuş. *Türk sûfiliğine bakışlar* (s. 7-23), İstanbul: İletişim Yay.
- Ocak, A. Y. (1996b). Türk kültüründe Ahmed-i Yesevî: Hayatı, şahsiyeti, mesajı ve etkileri. *Türk Sûfiliğine Bakışlar* (s. 31-51). İstanbul: İletişim Yay.
- Ocak, A. Y. (2011). Babailer isyanından Kızılbaşlığa: Anadolu'da İslam heterodoksisinin doğuş ve gelişim tarihine kısa bir bakış. *Ortaçağlar Anadolu'sunda İslam'ın Ayak İzleri, Selçuklu Dönemi* (s. 69-103). İstanbul: Kitap Yay.
- Onay, A. T. (1933). *Âşık Tokat'lı Nuri*. Çankırı: Çankırı Matbaası.
- Ozanoğlu, İ. (1940). *Âşık Edebiyatı*. Kastamonu: Şenkıral Matbaası.
- Öge, A. R. (1946). *Bektaşî şairleri antolojisi*. Taksim Atatürk Kitaplığı.
- Pehlivan, G. (2016). Anadolu'da Yesevî geleneğiyle ilişkilendirilen ziyaret yerleri. *Geçmişten Geleceğe Hoca Ahmed Yesevî Uluslararası Sempozyumu Bildiri Özetleri*. İstanbul: Şen Yıldız Yayıncılık.
- Reinhard, K. ve Pinto, T. O. (2019). *Türk âşık ve ozanları*. (çev. Elif Damla Yavuz). İstanbul: Yapı Kredi Yay.
- Soyyer, A. Y. (1996). *Sosyolojik açıdan Alevî Bektaşî geleneği*. İstanbul: Seyran Kitap.
- Soyyer, A. Y. (2012). *19. yüzyılda Bektaşîlik*. İstanbul: Frida Yay.
- Su, S. (2011). *Hurafeler ve mitler / Halk İslâmında senkretizm*. İstanbul: İletişim Yay.
- Şenel, S. (2007). *Kastamonu'da âşık fasılları*. c. I. İstanbul: Düzey Matbaacılık.
- Tekin, A. (1978). *Babalılar ayaklanması*. Ankara: Karacan Matbaası.
- Tulu, S. (2006). Tasavvufun halk hikâyelerine tesiri ve âşıkların baba, ata veya dede adlandırılması üzerine. *folklor/edebiyat*, 46 (2006/2), 501-506.
- Turan, F. A. (1995). *XIX. yüzyılda Ankaralı âşıklar ve Ayaşlı Ahmet Fahri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Türer, O. (1999). Osmanlı'nın temelindeki manevî harç: Kuruluş döneminde Anadolu'da tasavvuf. *Osmanlı IV (Toplum)* (s. 375-383), Ankara: Yeni Türkiye Yay.
- Türk Ansiklopedisi*. (1950). Âşık ve âşık edebiyatı. Ankara: Millî Eğitim Basımevi, c. IV, 51-56.
- Yazıcı, T. (1994). Ebû Saîd-i Ebü'l-Hayr. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. c. 10, 220-222.
- Yıldırım, D. (1998). Orta asya bozkırlarından Urumuneli'ne (Türk sözlü şiir sanatının yayılması üzerine). *Türk Bitiği Araştırma/İnceleme Yazıları* (s. 180-195), Ankara: Akçağ Yay.
- Yıldırım, D. (1999). Dede Korkut'tan Ozan Barış'a dönüşüm. *Türk Dili*, 570, 505-530.

Yıldırım, D. (2000). Tarihî süreç içinde iletişim odakları, ağları ve işlevleri [XIII.-XX. yüzyıllar aralığı Türkiye]. *Türk Dünyası Dergisi*, 10, 327-353.

Yıldırım, D. (2006). Yeni bilgiler ışığında Dadaloğlu / Bütün şiirleri. *Türkbilig*, 2006/11, 235-238.

Yıldırım, Ö. (2018). Asya tipi üretim tarzı nedir?.
http://www.felsefe.gen.tr/felsefe_sozlugu/a/marksbilim_marxbilim_nedir_ne_demektir.asp.
Erişim Tarihi: 25.10.2018.

Yıldız Altın, K. (2018). *Türk kültüründe atalar kültü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Extended Abstract

One of the most important elements in the formation of the tradition of minstrel style poetry in XVI. century is Bektashism. In other words, Bektashism is one of the elements that enables the reorganization of the "ozan-baksı tradition", which is a syncretic character over time, under the tradition of poetry in the Ottoman geography, especially in Istanbul. Undoubtedly, tradition is owed to minstrels for realization of this formation process. As M. Fuad Köprülü stated, the first representatives of the tradition called "poet, baksı, shaman, kam, oyun" have left their place to the dervishes named "ata" and "bab" (=saint) with acceptance of Islam. According to Ö. Lütfi Barkan, the tradition rooted in Turkistan and Horasan continued to evolve, especially in the Ottoman cultural geography by the dervishes who are named as "colonizer Turkish dervishes" by Ö. Lütfi Barkan. In this process, the representatives of the ozan-baksı tradition, which are called "minstrels" depending on the power of their relations God, when it comes to XIX. century, also described as "baba" (saint) beside minstrel.

‘Babalık’ is the name of the highest authority that a dervish can reach in Bektashism. So far, the nature of these "baba" (saint) sides of the minstrels has not been adequately addressed and evaluated. In this paper we will focus on the nature of the babalık inheritance they have been carrying since the time of Turkistan.

We can say that before the organization of Bektashism in Anatolia, a strong “Dervishes organization” was established in Iran, Azerbaijan and Tabriz and this structure continued its vitality in the mentioned region and established the Bektashi order in Anatolia. The basis of the paternity adventure of the minstrels we will deal with is the basis of these Turkmen fathers who carry the title of ancestor and ancestor, which outweigh their social and political influence as well as their “dervish identity”. Of course, in this structuring process, the functionality of Ahmet Yesevi directly comes to the fore. In other words, the minstrels' adventure of paternity was as mystical as it had a sufi character.

The minstrels had a cycle of minstrels-patents that followed a transitive course in a solid tradition. This cycle, in our opinion, has a direct impact on the organization of the minstrel style poetry tradition. When we look at the basic references of paternity in terms of tradition, we can say that the Kagan power, which is related to a divine source, constitutes the political connection point of this traditional structure. The second important connection point of the traditional structure is the economic order that develops depending on the production and consumption style of the Turks.

From the socio-cultural point of view, the main reference source in the establishment of structure-tradition integration is prayer houses and lodges. Religious traditions and rituals, which first began in Ahi lodges in Anatolia, will gain the function of the form of the organization of Bektashi prayer houses and the emergence of minstrel style poetry tradition. Therefore, the importance of the religious practices of the Turks starting from the beliefs and practices of Shamanism and the religion of the Sky God is very important in this process. One of the most effective elements in the success of these practices is the use of the potentials and means of poetry, music and dance in the transfer of Sufi teachings. Therefore, these three scientific tools, which have been effective and valid from the beginning in the Turkish verbal literature tradition, have an important influence on the organization of the minstrel style culture which establishes the structure and adaptation of heterodox sufi orders such as Bektashism. Of course, since Bektashism is at stake here, we need to express the importance of the style of 'nefes' (breath) poetry, namely the tradition of telling 'breath' style poetry in the organization of both traditions in this process.

In Anatolia, the culture of worship house style, which strongly influenced it, created a literary tradition, which was shaped mostly in the Bektashi worship house. In the 16th century, however, this deep-rooted tradition enabled the organization of the minstrel style poetry tradition in the Ottoman geography. Therefore, Bektashism has a greater influence in this organization as in the culture of worship-house style.

Minstrels' paternity adventure is a process which is related to Bektashism. In fact, as in the organization and evolution of the tradition, the minstrel style poetry tradition that never lost close contact with Bektashism since the 16th century, began to be directly represented by minstrels who were the Bektashi father. Of course, as we have mentioned before, the rituals and practices of being a pre-Islamic shaman, the structuring based on the relationship between the master and the disciple in Sufism, the Ahilik organization and the Bektashism which has become an institutional identity since the 15th century have a direct effect.

Makale Gönderilme Tarihi / Article Submission Date: 01-10-2019

Makale Kabul Tarihi / Article Acceptance Date: 20-10-2019

Araştırma Makalesi / Research Article



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 12, P. 1064 – 1081.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 12, S. 1064 – 1081.

Kırgızistan Devlet Tarih Müzesi Bahçesinde Yer Alan Balballar¹

Eyüp POLAT²

Özet

Orta Asya coğrafyasının uçsuz bucaksız bozkırlarında binlerce yıl önce dikilmiş olan Balballar, Karadeniz'in kuzeyinden Moğolistan topraklarının sonuna kadar uzanan geniş bir coğrafi bölgede varlıklarını sürdürmektedirler. Tarihi süreç içerisinde gizemlerini korumuş olan Balbalların bilimsel çalışmalara ve araştırmacılara konu olması tesadüfi değildir. Bu Balbalların hangi amaçla yapıldığı kült merkezlerine ve kurganların üzerlerine ya da çevresine neden ve hangi amaçla dikildiği ve anlamlarının neler olduğu sürekli araştırılan bir konu olmuştur. Bu bilinmezlik ve gizem 19.yy'ın sonuna kadar da devam etmiştir. Ancak Orhun yazıtlarının çözülmesi sayesinde gizeminden kurtulmaya ve anlamını bulmaya başlamıştır. Bu Balbalların yoğunlukta olduğu ülkelerden biri de Kırgızistan'dır. Bu gün Kırgızistan'da tam olarak ne kadar Balbal olduğu ve ne durumda günümüze ulaştığı bilinmemektedir. **“Kırgızistan Devlet Tarih Müzesi Bahçesinde Yer Alan Balballar”** adlı bu çalışmada Kırgızistan'ın başkenti Bişkek merkezdeki “Bişkek Devlet Tarih Müzesi” bahçesinde (Ala-Too Meydanı) yer alan Balballar yerinde görülerek toplu bir şekilde envanterlenmiş, fotoğraflanmış, ölçüleri alınıp çizimleri yapılarak Sanat Tarihinin kendine özgü metotları ile değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Orta Asya, Kırgızistan, Devlet Tarih Müzesi, Balballar.

Balbals in Kyrgyzstan State History Museum Garden

Abstract

Rooted thousands of years ago in the vast steppes of Central Asia, the Balbals continue to survive in a large geographical area from the northern Black Sea to the end of Mongolia. It is not a coincidence that the Balbals, which have preserved their mysteries throughout history, are subject to scientific studies and researchers. The purpose for which these Balbals were made was a subject that has been constantly researched on why they were planted in the cult centers and the kurgans on or around them. This obscurity and mystery continued until the end of the 19th century. However, thanks to the dissolution of Orkhon inscriptions, the mystery was being rid off and its meaning began to be found. One of the countries where these Balbals are densely found is Kyrgyzstan. Today, it is not known exactly how many Balbals are present in Kyrgyzstan and in what condition they reached our day. The “Balbals in Kyrgyzstan State History Museum Garden” work in which the Balbals found in the capital of Kyrgyzstan Bishkek have been the subject and also looking at those in the “Bishkek State History Museum Garden (Ala-Too Square)” have been made into a collective inventory, photographed, and had their measurements taken and evaluated with the unique methods of Art History.

Keywords: Middle Asia, Kyrgyzstan, State History Museum, Balbals.

¹Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Avrasya Araştırmaları Anabilim Dalı, Orta Asya Araştırmaları Bilim Dalı, **“Kırgızistan Bişkek'teki Taş Balballar”** adlı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

²Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sanat Tarihi Anabilim Dalı, Doktora Öğrencisi, epolat@erciyes.edu.tr

Giriş

Bu çalışmanın konusunu “Kırgızistan Devlet Tarih Müzesi Bahçesinde Yer Alan Balballar” oluşturmaktadır. İslam öncesi Türklerde görülen ve Şamanizm inancı ile ortaya çıkan ölü ve defin geleneklerinin içerisinde Balbal dikme geleneği önemli bir yer tutmaktadır.

İslam Öncesi Türk toplumlarında ölen kişilerin mezarlarının etrafına dikilen bazen figürlü bazen figürsüz olan mezar taşlarına Balbal adı verilmektedir. Balballar Orta Asya toplumlarının genelinde görülen Şamanizm inancının yaygın olduğu dönemlerde özellikle toplum içerisinde belirli bir güç gösterisi sergilemiş olan savaşçı, asker ve önemli kişilerin kurgan ve mezarlarının etrafına öldürdüğü düşman adedince dikilen taşları temsil etmektedir. Dikilen bu taşlar içerisinde figürsüz olarak yapılmış olanların yanında genellikle üzeri yontulmuş, bir elinde kılıç diğer elinde kadeh tutar şekilde yapılmış örnekler de bulunmaktadır. Mezar etrafındaki bu taşların sayısı ve çokluğu ölen kişinin kahramanlığını ve gücünü simgelemektedir. İslamiyet’ten önceki Türk toplumlarında Balbal olarak dikilen bu taşlar İslamiyet ile birlikte yerini mezar taşlarına bırakmıştır (N. Diyarbekirli, 1992). Çalışmamızın sınırlarını Kırgızistan Bişkek merkezde bulunan Devlet Tarih Müzesi bahçesindeki otuz üç adet Balbal oluşturmaktadır. Bu Balballar kendi içerisinde figürlü ve figürsüz olarak iki gruba ayrılmıştır. Balbalların içerisinde 6 adet kadın figürlü Balbal, 25 adet erkek figürlü Balbal ve 2 adet figürsüz Balbal bulunmaktadır. Figürlü olan Balballar ise kendi içerisinde kadın figürlü ve erkek figürlü Balballar adı altında iki ayrı grup oluşturmaktadır. Balballar kazıma, kabartma ve yontma teknikleri kullanılarak işlenmişlerdir. İncelemiş olduğumuz Balballarda 6 adet kazıma tekniği, 2 adet yontma tekniği ve 25 adet kabartma tekniğinin uygulandığı tespit edilmiştir.

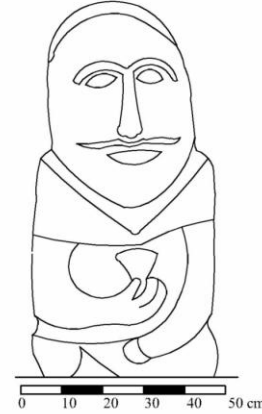
Balballar ve Kökenleri

Balbalların ne zaman ve ne için dikildiği, kökenlerinin nerelere dayandığı ve ilk olarak kimler tarafından yapıldığı gibi sorulara araştırmacılar sürekli cevaplar aramışlardır. Günümüz araştırmacılarının da ilgisini çeken bir konu olarak hala tam manasıyla gizemi çözülmemiş olan Balballar üzerinde geniş ve kapsamlı olarak yapılmış bir çalışma da bulunmamaktadır. Bazı kaynaklarda kökeni Orta Doğu halklarına dayandırılan Balbal dikme geleneği bazı kaynaklar da ise genellikle göçebe bir yaşam biçiminde hayatlarını sürdüren Orta Asya halklarına dayandırılmaktadır. Orta Asya bozkırlarında uçsuz bucaksız bir alanda tarihin sessiz ve en gizemli tanıklarından olan Balballar Eski Türk (İskit, Hun, Göktürk) Toplumlarında da yoğun bir şekilde karşımıza çıkmaktadır (Y. Çoruhlu, 1998).



Fotoğraf 1: Kırgızistan Devlet Tarih Müzesi,

E. Polat, 2015.



Çizim 1: E. Polat, 2015.

Türklerin yaşayış tarzı ve inanç sistemleri içerisinde hiç şüphe yok ki ölüm sonrası hayat ve bu hayata kendini hazırlama anlayışı bulunmaktadır. Bu anlayış içerisinde Balbal dikme geleneği toplumun önemli dini ritüellerinden biri olmuştur. Hatta bu geleneğe sıkı sıkıya bağlı olan Türk Toplumlarında ölen kişiler için Balbal dikmek hem ölüye saygı olarak görülmüş hem de toplum içinde adeta bir ibadet sayılmıştır (K. Tabaldiyev, 2009). Balballar, ölen kişilerin mezarı çevresine dikilen ve ölen kişinin hayattayken öldürdüğü düşmanlarını temsil eden güç ve cesaret sembolleridir. Ancak Balbal kavramı sürekli olarak Taş Baba, Taş Nene, Bengü Taş ve Bediz gibi adlarla anılan taşlarla karıştırılmaktadır.

Balballar genellikle basit taşlar olabildiği gibi öldürülen düşmanın önemine göre figürlü olarak taşarlanmış ve üzerinde düşmanın suretinin çizildiği taşlardır ve heykelerde görülen üç boyutluluk bu taşlarda görülmemektedir. Ancak bazı kaynaklar Balbal geleneğini, geyikli taşların Türkistan coğrafyasında Türk kültürü bağlamında şekil değiştirmesine dayandırmaktadırlar (A. Умарходжиев, 2013). Bunların ilk örneklerini, tarih öncesi çağlardan beri Avrasya’da uygulanan bir gelenek olan, Erken Dönem Göçerlerinin “Geyikli Taşlarında” aranabilir (L. Muzio Ciro, 2002).

Hun devrinde de görülen “Geyikli Taşlar” olarak anılan, kısmen heykel niteliğindeki dikili anıtlar, Göktürk coğrafyasında da karşımıza çıkmaktadır (Y. Çoruhlu, 2002). Balbal olarak adlandırılan ve öldürülen düşmanın taşla dönüştürülerek bir yontu halinde mezarın çevresine dikilmesi geleneği aynı zamanda mezar sahibinin kahramanlığını da göstermektedir (H. И. Веселовский, 1915). Türklerde cenaze merasimi sonrasında kişinin öldürdüğü düşmanları temsilen Balbalları mezarın etrafına dikilirdi. Balbalların sayısı mezardaki ölünün, hayatta iken öldürdüğü düşmanlarının sayısına göre değişmektedir (O. Belli, 2002). Örnek olarak;

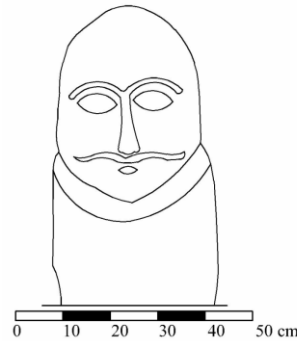
Kültigin Mezar Külliyesinin girişinden itibaren, doğuya doğru uzanan alan üzerinde yer alan Balbalların 169 adet olduğu tespit edilmiştir. Bunlar ölen kişinin sağlığında öldürdüğü düşmanlarını temsil ediyordu (Y. Çoruhlu, 2002). Eğer öldürülen düşman çok önemli bir kişiye, Balbal taşına onun adı da yazılmaktadır. Örneğin; Ongon yazıtı yanında yer alan kahraman bir savaşçıya ait olan kurganın çevresindeki Balbalların biri üzerinde;” İş Bara Tarkan Balbalı” yazılmaktadır (O. Belli, 2003). Ayrıca; düşman önemli biri ise; Balbal üzerindeki taşvirler özenli ve gösterişli olarak yapılmaktaydı. Motifler arasında yer alan kemer ve kılıçlardan bu durum anlaşılmaktadır. Bu da Orta Çağ Türklerinin kemer bağlama geleneğine dayanmaktadır (K. Tabaldiyev, 2009).

Gerek taş heykeller ve gerekse Balballar Türklerin kutsal olarak kabul ettikleri dağ, tepe, akarsu kıyıları, kurgan ve kült merkezlerine dikilmişlerdir (B. E. Войтов, 1987). Bu taş heykel ve Balbalların nerelere nasıl dikildikleri konusunda Çin kaynaklarının yanı sıra, Orhun Yazıtlarında da çok değerli bilgiler mevcuttur. Örneğin 552-556 yıllarına tarihlenen Pien-Yi-Ti-en şunları söylemektedir: “Ceset gömüldükten sonra, gömüt yerinin yakınına taşlar konmaktadır... Bu taşların sayısı, ölen kişinin hayattayken öldürdüğü kişi sayısı ile orantılıdır... Eğer bir erkek öldürdüyse, bir taş dikilmekte. Kendisi için yüz ve bin adet taş dikilen erkekler vardır...” Çinli tarihçi Tan Chu ise, Türklerin cenaze töreni ve dikilen heykel konusunda şu önemli bilgiyi vermektedir: “...Mezarı yaptıktan sonra, ölenin görünümünde ve yaşarken yaptığı kahramanlıkları anlatan bir heykel dikerler...” (O. Belli, 2003). Taş heykellere değişik zamanlarda değişik adlar verilmiştir. Orhun yazıtlarında Balbal olarak anılmaktadırlar (H. N. Orkun, 1987). Orhun Yazıtlarında “Babam Kağan öldüğünde, heykelin diktik” cümlesi, mezar sahibi için heykelin yapılmış olduğunu ispat etmektedir. Balbal için ise, şu cümle geçmektedir: “Kırgız Kağanı öldürdüm, Balbalımı yaptırdım” (O. Belli, 2003).



Fotoğraf 2: Kırgızistan Devlet Tarih Müzesi,

E. Polat, 2015.



Çizim 2: E. Polat, 2015.

A. N. Bernistam'a göre de; "Balbalların dikilmesindeki ilk amaç; öldürdüğü güçlü düşmanı sembol etmesidir. Fakat Balballar sadece düşman için değil ölüyü temsilen de dikilirdi (Y. S. Hudakov, K. Tabaldiev, 2009). Bu da Balbalların öldürülen düşmanın taşa dönüşmesi, öteki dünyada kahraman savaşıya hizmet etmesi, onu koruması ve kollaması için öldürülen düşmanın önemine göre şekillenen genellikle basit yontulu taşlar olduğunu göstermektedir.

Ön Asya'dan, Moğolistan'a kadar 6-13. yy.'lar arasında yapılmış olan Türk Balbal taşları, bozkır kültürü ve yasayış biçiminin taşa yansımalarıdır (O. Belli, 2003). Eski inancı sürdüren Türk toplulukları insan biçiminde taş heykel ve Balballara dualar etmekte, adaklar adamakta, taşları kucaklamakta, isteklerinin olumlu yönde sonuçlanması için bezler bağlamaktadırlar (Дашкевич Я. Р., Трыярски Э, 1982). Orta Asya Türk topluluklarında İslamiyet'in yayılması ve köklü bir şekilde bölgeye yerleşmesinden sonra, taş heykel ve Balbal yapma geleneği yavaş yavaş ortadan kalkmaya başlamıştır (O. Belli, 2003). Balballar dikildiği dönemin kültürünü, giyim-kuşam tarzını yansıtmaktadır. Kurganlarda yapılan kazılardan elde edilen döneme ait olan kemerler, özellikle Balballar üzerinde bulunan kemerlerin özelliklerini yansıtmaktadır (K. Tabaldiyev, 2009).

Balbal eski Türk dili içerisinde bir kelime olup *bal+bal*, yani vurmak, kakmak, çakmak demektir (A. Beynesov, 2000). Balballar Hakas dilinde "çataş" (savaş taşı) olarak adlandırılmaktadır (F. Celilov, 2013). Eski Türk toplumunda Balbal dikme geleneği oldukça yaygın olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu toplumlar içerisinde en eski Türk toplumlarından biri olarak kabul edilen İskitlerden, Hunlar ve Göktürlere kadar hemen hemen bütün Türk Toplumlarında bu gelenek devam etmiştir. Balballar üzerine yapılan bilimsel araştırmalar sonucunda bu dikili taş ve heykellerin ne zaman ve ne amaçla dikildiği her zaman merak konusu olmuştur. Özellikle Türk kültürünün vazgeçilmez bir unsuru olarak mezarlar üzerine veya yanına heykeller dikme geleneği Çin kültüründe de karşımıza çıkmaktadır. Çin kültüründe karşılaşılan heykel dikme geleneği Türk toplumlarında görülenlerin aksine insandan başka hayvanların ve efsanevi mahlûkatların da heykelleridir (A. M. Fetisov, 1881). Türklerde ise sadece insan şeklinde Balbal dikme geleneği bulunmaktaydı. Dikilen bu heykellerin savaş zamanında öldürülmüş düşmanlara ait olduğu, öldürülen düşman askerlerinin öldüren insanda yaşamaya devam ettiğine dair bir inanış Eski Türk Toplumunda yaygındır (İ. Onay, 2013).

Balbal kelimesinin kökeni hakkında farklı görüşler vardır. Radloff bu sözcüğü " Bir ölü için anıt olarak dikilen taştan bir taşvir olarak açıklamıştır" (O. Belli, 2003). Her zaman taş baba, taş nene gibi kavramlarla karıştırılarak hepsine Balbal denilmiştir. Ancak bu taşların

büyüklüğü de yapılış amaçları da tamamen farklıdır (F. Celilov, 2006). Balballar mezar içerisinde yatan kişinin öldürdüğü düşmanlarının sembolüdür. Onların ruhu o taşın içinde yaşamaktadır. Bedizci ya da heykeltıraş olarak adlandırılan kişilerin yontup düzelttiği taş baba, bengü taş mezarların yanına tek tek konulduğu halde Balbalların sayısı bine kadar çıkmaktadır (F. Celilov, 2013). Taş baba Bedizlerinden farklı olarak Balballar sadece az bir şekilde oyma ve yontma çizgilerle insan figürü alan ve öldürülen düşmanı temsil eden menhir tipli taşlardır. Ancak dünyanın farklı ülkelerinde görülen menhirlerle karıştırılmaması ve Balbalların sadece mezarlar etrafına konulduğu unutulmamalıdır. Çin kaynaklarında kaba yontulmuş taşların Balbal gibi olduğu ve Balballara benzer şekilde Çin kültüründe de olduğu anlaşılmaktadır (Расим Эфенди, 1986). Bazı kaynaklar Balbalın ağaçtan yapıldığını yazmaktadır. Bu geleneğe Oğuzlar arasında tanık olan İbn Fadlan bu durumu şöyle anlatır: “Eğer ölen kişi sağlığında düşman öldürmüş ise öldürdüğü insan sayısı kadar ağaçtan suret yapıp onun mezarına dikilir ki bunlar onun hizmetçileridir cennette ona hizmet edeceklerdir” (F. Celilov, 2013). Bir diğer görüş ise “Balbal haline gelen kişi büyük bir olasılıkla mahkûmiyetine bağlı bazı görevleri yerine getirmek zorunda olan düşmandır ve ölümden sonra muzaffer olanın mezarına yerleştirilen, bu kişinin öldürdüğü düşmanların taş taşviridir” (Г. С. Чириков, 1901).

Yöntem

Çalışmanın meydana getirilmesinde iki aşama izlenmiştir. Bunlardan birincisi kaynakların tespit edilmesi ve kaynaklarda geçen Balbalların belirlenmesi aşamasıdır. Mevcut yayınlardan tespit edilen Balballar hakkında Türkiye Milli Kütüphane, YÖK Tez Arama Merkezi ve Kırgızistan Bişkek'teki Bilimler Akademisi, Uluttuk Kütüphanesi, Ulusal Devlet Tarih Müzesi ve Manas Üniversitesi kütüphanesinde araştırmalar yapılmıştır. Ayrıca bölgeyle ilgili çalışmalar yapan Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Tarih Bölümü öğretim üyesi Alparslan AŞIK ve Manas Üniversitesi öğretim üyesi Kubatbek TABALDİYEV ile mülakat yapılarak bölge hakkında bilgiler toplanmıştır.

İkinci aşamada ise; Bişkek merkezde yer alan Devlet Tarih Müzesi bahçesinde yapılan çalışmalar esnasında belirlenen Balbalların ölçüleri alınmış, detaylı fotoğrafları çekilmiş ve çizimleri yapılmıştır. Bu aşamada elde edilen veriler Sanat Tarihi'nin kendine has metotları ile değerlendirmeye alınmıştır.

Bulgular

Bişkek Devlet Tarih Müzesi bahçesinde otuz üç adet Balbal tespit edilmiştir. Müze bahçesinde açık alanda sergilenen ve Kırgızistan'ın farklı bölgelerinden getirilen bu Balballar Figürlü ve Figürsüz olarak iki ana başlık altında toplanmıştır. Figürlü olan Balballar ise kadın ve erkek figürlü olarak iki alt başlık içerisinde incelenmiştir.

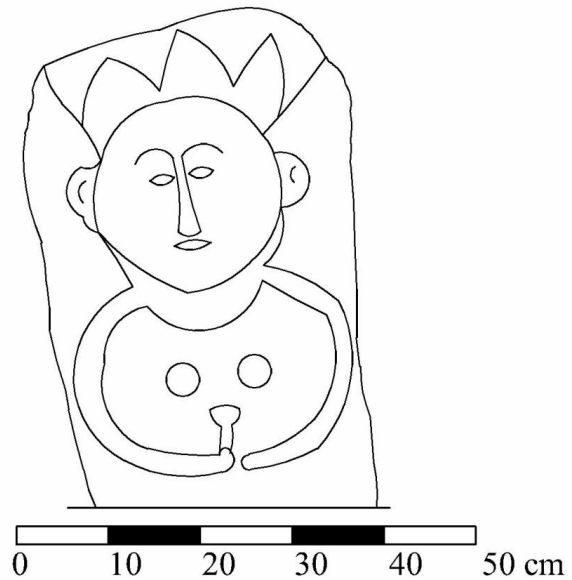
1. Kadın Figürlü Balballar

Kadın figürlü Balballar Umay Ana³ Balbalları olarak değerlendirilmektedir. Bu tür içerisinde bulunan Balballar genellikle başlarında üç boynuzlu taçları, kulaklarında küpleri, ellerinde bazen kadeh tutar vaziyette, göğüsleri belirgin bir biçimde ve elbise detayları ile birlikte tasvir edilmiştir. Kazıma ya da yontma teknikleri kullanılarak yapılmışlardır.



Fotoğraf 3: Kırgızistan Devlet Tarih Müzesi,

Kadın Figürlü Balbal, E. Polat, 2015



Çizim 3: E. Polat, 2015

2. Erkek Figürlü Balballar

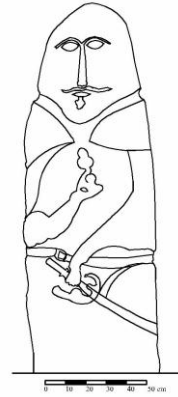
Tespit edilen Balballar içerisinde bir diğer Balbal türü erkek figürlü Balballardır. Bu Balballar da kadın figürlü Balballarda olduğu gibi kabartma, kazıma ya da oyma tekniği ile yapılmışlardır. Erkek figürlü Balballarda savaşçı/asker özellikleri özellikle verilmiştir. Bu Balballarda genellikle ayakta durur vaziyette bazen başlarında şapka detayı verilmiştir. Erkek figürlü Balbalların en belirgin özellikleri arasında sol elde bir kadeh, sağ elinde kılıç tutar

³ Umay Ana: Kadim Türk mitolojisinde adı en çok anılan figürlerden biridir. "Tanrının hanımı" diye anılan Umay Ana, ailenin ve çocukların koruyucusudur. Orhon yazıtlarında adı geçen Umay genellikle gümüş uzun saçlı, başında üç boynuzlu taç olan ay şeklinde betimlenmektedir.

vaziyette olmalarıdır. Ayrıca elbise detayları işlenen erkek figürlü Balbalların bellerinde kılıcın takılı olduğu kemer detayları da taşla işlenmiştir. Balbalların diğer bir özelliği ise iri badem gözler, yukarıdan aşağı doğru genişleyen burun, burun kısmının hemen altında ince uzun bir bıyık, dolgun yanaklar ve sivri bir çene şeklinde tasvirleridir.



Fotoğraf 4: Kırgızistan Devlet Tarih Müzesi, E. Polat, 2015.



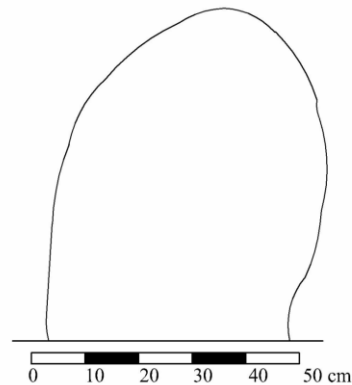
Çizim 4: E. Polat, 2015

3. Figürsüz Balballar

İncelemiş olduğumuz Balballar içerisinde tamamen figürsüz olarak yontulup düzeltilmiş Balballar da yer almaktadır. Genellikle bu tür içerisinde bulunan Balballar oval bir biçimde hafif yontulup düzeltilerek işlenmişlerdir.



Fotoğraf 5: Kırgızistan Devlet Tarih Müzesi, E. Polat, 2015.



Çizim 5: E. Polat, 2015

Tartışma ve Sonuç

Erken dönem Türk tarihinin maddi kültür varlıkları arasında önemli bir yeri bulunan Balbal dikme geleneği, İç Asya, Ön Asya ve Kafkasya Türk Topluluklarında görülen bir defin âdetidir. Türk kültürünün belki de günümüze kadar hiç değiştirmeden gelen en önemli geleneği mezar kültü ve defin adetleridir. Türkler ölülerine her zaman saygı duymuş ve onların hatıralarını yasatmayı adeta bir görev saymışlardır. Bu inanış/saygı bilim adamlarınca Türklerdeki Atalar kültü adı altında değerlendirilmiştir.

Türkler atalarının ruhlarının doğada yasadıklarına inanarak, doğada görmüş oldukları bir takım canlıların ölmüş atalarını temsil ettiklerine inanmışlardır. Balbal dikme geleneğinin Türklerde ne zaman başladığı kesin olarak bilinmemekle birlikte birçok araştırmacı bu geleneğin ilk örneklerinin menhirler olduğunu belirtmektedirler. Daha sonraki dönemlerde giderek yaygınlaşan bu gelenek, İslamiyet'in Türk toplulukları arasında benimsenmesi ve yaygınlaşması sonrasında giderek terk edilmeye başlanmıştır.

Balbalların dikilme nedenleri ve mezar gelenekleri içerisindeki konumları hakkında birçok çalışma yapılmış olmasına karşın, bu anıtların mimari biçimleri ve gelişimleri hakkında derli toplu bir çalışma maalesef yapılmamıştır. Birçok araştırmacı Balballar hakkında genel bilgiler vermekle yetinmiş, bu anıtların bilim dünyası tarafından genel kabul gören bir tasnifi yapılmamıştır.

Kubatbek Tabaldiev, Kırgızistan Balbalları üzerine yapmış olduğu çalışmasında bu Balbalların kökenleri üzerinde durarak incelemeler yapmıştır. Tabaldiev Balbalları; buldukları bölgelere göre (Issık Göl, Talas, Çuy, Oş, Celalabad) incelenmiştir. Balballar üzerinde yaptığı çalışmada herhangi bir tasnifleme yapmamıştır. Balbalları genel özellikleri ile inceleyerek duruş yönleri, elbiseleri, ellerindeki objeler gibi özelliklerine göre tanımlamalar yapmıştır. Herhangi bir tasnifleme sisteminde bulunmayan Tabaldiev incelemiş olduğu Balballarda genel hatlar itibarı ile elbiseleri ve duruş özelliklerine göre Türk Tipini yansıttıklarını belirlemiştir.

Yasar Çoruhlu, Balbalları Türk mezar geleneği içerisinde ele alarak, tören alanlarına dikilen Balballarla tören alanlarına dikilen taş heykelleri birbirinden ayırarak, figürlü olanlara heykel demektedir. Figürüz olanların ise Balbal olarak nitelendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca Çoruhlu, bölgede bulunan bu tarz dikili taşların hepsinin de Balbal olarak ele alınmasının yanlış olduğunu ileri sürmektedir. Çoruhlu, Balbalları tasnif etmekten ziyade heykel ve Balbal ayrımının üzerinde durmaktadır.

Balballar konusu üzerinde çalışan bir diğer araştırmacı ise Feridun Celilov'dur. Celiliov, Balbal kelimesinin kökeni hakkında bilgi vermiş, taş baba, taş nene, taş at, taş balık, taş koç, taş kaplumbağa gibi başlıklar altında bu taşları değerlendirmiştir.

Balbalları tiplerine göre ilk defa tasnifleyen araştırmacı Oktay Belli'dir. Belli, Kırgızistan'ın farklı bölgelerinden örnekler alarak Balballar üzerinde tasnifleme yapmıştır.

Görüldüğü gibi Balbal konusu hakkında araştırma yapan bilim adamları tek bir görüş etrafında birleşememişlerdir. Taş heykeller ve Balbalların birbirinden farkları ve ayrımları konusu üzerinde bir görüş birlikteliği yoktur. Yapılan çalışmalar Balbal kavramının tanımından öte gitmemiş ve belirli bir tasnifleme yapılamamıştır. Çalışmamız boyunca Balballar üzerinde çalışan ve farklı bölgelerden örnekleri inceleyen Oktay Belli'nin Balballar üzerine yapmış olduğu tasnifleme örnek alınmıştır. Buna göre çalışmanın konusunu oluşturan Balballar, figürlü ve figürsüz olmak üzere iki ana başlıkta değerlendirilmiştir.

Yapmış olduğumuz araştırmalar neticesinde gerek figürlü ve gerekse figürsüz olarak kurgan ya da kült merkezlerine dikilmiş olan bu taşların tamamının Balbal olduğu sonucuna varılmıştır. Bu Balballar Kadın Figürlü (Umay Ana) Balbalları ve Erkek Figürlü Balballar savaşçı/asker Balbalları olarak değerlendirilmektedir.

Öneriler

Tüm bu bilgiler ışığında değerlendirildiğinde Balbal dikme geleneğinden anlaşıldığına göre ölen kişinin hayatta iken öldürdüğü düşman adedince mezarının başına Balbal dikiliyordu ve bu Balballar ölen kişinin ölümden sonraki hayatında kendisine hizmet edeceği anlayışı ile mezarın etrafına yapıyorlardı. Yine öldürülen düşman adedince Balbal dikilmesi savaşçının güç ve cesaret göstergesi sayılıyor ve savaşçının adını yükseltiyordu. Bu ise İslam Öncesi Türk Toplumlarının yaşam ve inanç biçimleriyle alakalı bir dini ritüel olarak uygulanıyordu.

Dönem içerisinde değerlendirildiğinde Balbal dikme geleneğinin toplum için ne kadar önemli bir gelenek olduğu daha iyi anlaşılmaktadır. Kökeni ve ilk olarak nerede, kimler tarafından dikilmeye başlandığı belli olmayan Balbal dikme geleneği hiç şüphesiz ki Eski Türk Toplumları içinde de oldukça önemli bir yere sahipti.

Dünyanın en eski medeniyetlerinden biri olan Türk Medeniyetinin en eski ve sessiz tanıklarından biri olan Balballar Türk kültür ve inanç sistemleri, yasayış biçimleri, dünya görüşleri gibi konulara ışık tutması bakımından oldukça önemlidir. Türklerin ata yurdu olan Orta Asya'da uçsuz bucaksız bir alanda binlerce yıllık bir mazinin taşta kazınmış tanıkları olan Balballar sadece basit şekilde yontulmuş taş olmaktan öte bir milletin taş üzerindeki hafızası

olması bakımından da oldukça önemlidir. Bu önem de Balbalların korunup saklanmasını gerektirmektedir. Bunun için tarihimizin en eski görgü tanıkları arasında yer alan Balbal taşlarının bilim dünyasında hak ettiği yere gelmesi için gerekli olan bilimsel/akademik çalışmaların teşvik edilmesi gerekmektedir. Balbal taşlarının korunup gelecek nesillere aktarılması geçmiş ile gelecek arasındaki bağın kopmasını engelleyecektir. Balbal taşlarının hak ettiği değerin verilmesi ve korunması bir milletin binlerce yıllık hafızasının korunması anlamına gelmektedir.

Kaynakça

Abdiyev, B. İ. (1953). İstoriya Drevnevo Vostoka. 158-165.

Abdusin, D. A. (1977). Arheologiya SSCB. 86-90.

Alyılmaz, C. (2005). Orhun Yazıtlarının Bugünkü Durumu. 139-142.

Arık, M. (2008). Esik Kurganı, Buluntuları ve Kültür Tarihi Açısından Değerlendirilmesi.

Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. 48-52.

Âşık, A. (2013). Yeni Bir Arkeolojik Buluntu: Tuura Suu Balbalı. *Gazi Türkiyat Dergisi,*

Bahar 2013/12, 157-160.

Barthold, V.V. (2002). Kırgızlar, (çev. Ufuk Deniz Aşçı).11.

Belli, O. (2002). Eski Çağ ve Yeni Çağda Türklerde Kurgan Yapma Geleneği. *Türkler*

Ansiklopedisi C.III, 912.

Belli O, (2002). Türklerde Taş Heykel ve Balballar, *Türkler Ansiklopedisi, C.III, 12-16-*

93-37-91-36-53-77-97-98-53.

Belli, O. (2003). Kırgızistan'da Taş Balbal ve İnsan Biçimli Heykeller. 36-37-53-77-97-98.

Beynesov, A. (2000). Balbal. *Türkistan, Halıkaralık Ansiklopedisi. 86.*

Celilov, F.(2013). Daşbaba Türkün Daş Yaddaşı. 55-57.

Celilov, F.(2006). Kadim Türk Elleri Saka- Gamer Boyları.38-40.

Cıro, L. M. (2002). Erken Dönem Türklerinde Defin İşlemleri. (Çeviren: Bülent Keneş),

Türkler Ansiklopedisi, C:III, 126.

Çetin, C. (2014). Kırgızistandaki Nestorian-Türk Jazuu Estelikleri. 65-68.

Çirikov, G. S. (1901). Kamennie Babı v Harkovskov Gubernin. 38-42.

Çoruhlu, Y. (2002). Göktürk Sanatı. *Türkler Ansiklopedisi, C.IV, 97.*

Çoruhlu, Y. (1998). Erken Devir Türk Sanatının ABC'si. 20-21.

Çoruhlu, Y. (2014). Türk Sanatında Hayvan Sembolizmi. 50-55.

Daşkeviç, Y. R. (1982). Trıyarski, Kamennie Babı Priçernomorskih Stepey, Kollaktsiya iz

Askanin Nova. 130-140.

Diyarbakirli, N. (1972). Hun Sanatı. 66.

Diyarbakirli, N. (1992). Türklerde Mezar Yapısı ve Defin Merasimleri. *Türk Kültürü*

Araştırmaları, XXX/1-2, 101.

Durmuş, İ. (2007). İskitler. 118.

Emel, E. (1978). İslamiyet'ten Önce Türk Kültür Tarihi ve İslam'a Giriş. 68-72.

Erdem, M. (2000). Kırgız Türkleri Sosyal Antropoloji Araştırmaları. 68-75.

Fetisov, A. M. (1881). Ekskursiya V Za Narinskiye Gorı V 1878. *Turkestanskiye Vedomosti,*

27.

Gömeç S. (1999). Türk Cumhuriyetleri ve Toplulukları Tarihi. 101.

Grakov, B.N. (2006). İskitler. (Çev. Ahsen Batur). 74.

Hökelekli, H. (1991). Ölüm ve Ölüm Ötesi Psikolojisi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*

Dergisi, S.3, C.III, 152-163.

Hudyakov, Y.S. (1985). Drevne Tyurkskiye Pominalniye Pamyatniki Na Territorii Mongolii

Drevniye Kulturi Mongolii, (Ed. R. S. Vasilievkiy). 28.

İnan, A. (2000). Tarihte ve Bugün Şamanizm Materyaller ve Araştırmalar. 190.

Kallaur V.A. (1987). Kamenniye Babı ‘V Aulieatinskom Uyezd. 117.

Karamürsel, Â. (2002). Türklerde mezar geleneği, *Türkler Ansiklopedisi, C.III*, 122.

Kocasavaş, Y. (2002). Eski Türklerde Yas Ve Ölü Gömme Adetleri. *Türkler Ansiklopedisi,*

C.III, 114.

Lunin, B.V. (1958). İz İstorii Ruskogo Vostokovedeniya i Arheologii V Turkistane. 97.

Onay, İ. (2013). İslamiyet’ten Önce Türklerde Cenaze ve Defin İşlemlerinde Uygulanan Gelenekler ve Bunların Amaçları. *International Journal Of Social Science*, 486.

Orkun, H. N. (1987). Eski Türk Yazıtları. 37.

Ögel, B. (2011). Dünden Bugüne Türk Kültürünün Gelişme Çağları.15.

Ögel, B. (2003). İslamiyet’ten Önce Türk Kültür Tarihi. 168.

Saray, M. (2002). Kırgızistan. *T.D.V. İslam Ansiklopedisi, Cilt XXV*, 442-445.

Rasim, E. (1986). Kamennaya Plastika Azerbaycana. 42-47.

Tabaldiev, K. (2009). Balbal Taşlarının Açıklaması. *Zamandaş no 6, sayı:71*, 37.

Tabaldiev, K. (1996). Kurganı Sretnivkovih Kaçevnih Plemen Tyan-Şanya. 332.

Umarhociyev A. (2013). Tayne Znaki Balbalı. Prodyuserskiy Tsentr Gala Tv. Belgesel.

Valihanov, C.C. (1984). Dinivnik Poyezdki Na Issık-Köl. *Sabranie Sacineniy Cilt. I*,306.

Veselovskiy. N.İ. (1915). Sovremennoe Sostayanie Voprosa O Kamennih Babah» ili

Balbalah. 55-63.

Voytov, V. Y. (1987). Kamennie İzvayaniya İz Ungetu, (Tsentralnaya Aziya: Novie

Pamyatniki Pismennosti İ İskusstv. 75-83.

Yazı, M. E. (2007). Çarlık Döneminde Kırgızlar (1852-1917).(Fırat Üniversitesi SBE,

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). 21.

Yevtyuhova, L.A. (1952). Kamennie İzvayaniya Yujnoy Sibiri i Mongoli. (Ma- Terialı i İssled

İ Po Arheologi Sibiri). 23-28.

YU, S. H, Kubatbek, T. (2009). Drevniye Turki na Tyan-Şane. 63.

Extended Abstract

Introduction

The subject of the study is Bal Balbars in the Garden of Kirghizistan state by considering History Museum and the dead burial traditions seen in pre-Islamic Turks and emerged with the belief of shamanism are discussed. One of the most important practices among these traditions is the balbal planting tradition. The pre-Islamic Turks' tombstones, sometimes figurative and figurative, were planted around the graves of the deceased. Balballs represent the stones erected around the graves and tombs of the warriors, soldiers and important people who exhibited a certain strength in the society, especially during the times when shamanism was common in Central Asian societies. In addition to the ones made as figures, there are also examples of sculptures that were carved and made with a sword in one hand and a goblet in the other. The number and abundance of these stones around the tomb symbolize the heroism and strength of the deceased. These stones, which were planted as balbal in Turkish societies before Islam, were replaced by tombstones with Islam (N. Diyarbekirli, 1992). The outlines of the study consist of balballs in the Garden of the State History Museum in the center of Kirghizistan Bishkek.

Balballs and Origins

Researchers have constantly sought answers to questions such as when and for which balbalons were planted, where they originated, and by whom. As a subject of interest to today's researchers, there is still no comprehensive and comprehensive study on the balloons, which have not been solved completely. In some sources, the tradition of balbal planting is rooted in the peoples of the Middle East, and in other sources it is based on the Central Asian peoples, who live in a nomadic way. Balball, one of the silent and most mysterious witnesses of history in a vast area in the steppes of Central Asia, is also intensely encountered in the Old Turkish (Scythian, Hun, Gokturk) societies (Y. Coruhlu, 1998). There are different views about the origin of the word Balbal. Radloff explained the word taş as a stone masonry erected as a monument to a dead 'O (O. Belli, 2003). Always mixed with concepts such as stone father, stone nene, all of them were called balbal. However, the size and construction purposes of these stones are completely different (F. Celilov, 2006). Balballs are the symbols of the enemies killed by the person lying in the tomb. Their spirit lives in that stone. Although the stone father, who was called Bedizci or sculptor, carved and corrected, was placed one by one next to the similar stone tombs, the number of balballas reaches up to a

thousand (F. Celilov, 2013). Unlike stone father Bedizler, balballs are menhir type stones which only take human figure with carved and carved lines and represent the killed enemy. However, it should not be forgotten that it is not confused with the menhirs seen in different countries of the world and balballas are placed only around the graves. In Chinese sources, it is understood that rough carved stones are like balbal and similar to balbal in Chinese culture (Расим Эфенди, 1986). Some sources say that balbal is made of wood. Ibn Fadlan, who witnessed this tradition among the Oghuzes, explains this situation: ‘If the deceased person killed the enemy in his health, the number of people killed would be made from trees and planted on his grave, which will serve him in heaven F. (F. Celilov, 2013). Another view is that the person who becomes Balbal is probably the enemy who has to carry out some of the duties of his conviction and is a stone masonry of the enemies killed by the victor's grave after death’ (Г. С. Чириков, 1901).

Method

In our study called Balball in the garden of the State History Museum in the center of Bishkek, Kirghizistan, balballas were examined and evaluated on-site. In this context, a total of thirty-three balbal were detected in the garden of Kirghizistan State History Museum. Two stages were followed in the study. The first of these is the determination of the sources and the determination of balbalons passing in the sources. National Turkey about balbals detected from the present publication Libraries, Higher Education Thesis Search Center and the Academy of Sciences in Bishkek, Kirghizistan, it Ulutan Library, the National History Museum and Manas research was conducted in the University library. It also gathered information about the area of the work that Kirghizistan -Turkey Manas University History Department faculty member Alparslan AŞIK Manas University and by interviewing with faculty Kubatbek TABALDIYEV.

In the second stage; During the field studies, the measurements of the balballs were taken, detailed photographs were taken and drawings were made. The data obtained at this stage were evaluated with the specific methods of Art History.

Results

Thirty-three balbal in Kirghizistan State History Museum, located in the center of Bishkek, the capital of Kirghizistan, constitute the subject of this study. The identified balballas were divided into two main groups as figured and non-figured. Balbalas include 6 female-balbal, 25 male-balbal and 2 unbalanced balbal. Figured balballas, on the other hand, constitute two

separate groups under the name of female and male figures. Balballs were processed using scraping, embossing and chipping techniques. There are 6 scraping techniques, 2 sculpting techniques and 25 embossing techniques.

Discussion and Conclusion

Although there have been many studies about the reasons of balball erection and their place in the grave traditions, unfortunately there has not been a neat study on the architectural forms and development of these monuments. Many researchers have been content with providing general information about the balloons, and no monuments have been accepted by the scientific community. Kubatbek Tabaldiev, in his study on Kirghizistan balbals, has examined the origins of these balbals and made examinations¹²⁸. Tabaldiev balballs; (Issik lake, Talas, Chuy, Os, Jalalabad). In his work on balballs, he did not make any classification. By examining Balball with their general characteristics, they made definitions according to their characteristics such as posture directions, dresses and objects in their hands. Tabaldiev, who was not present in any classification system, stated that they reflect the Turkish Type according to their dresses and posture characteristics. Yasar Çoruhlu, balbaların within the tradition of the Turkish grave, balbaları planted in the ceremonial fields and stone statues planted in the ceremonial areas separating each other, the sculpture is called. Those who are figurative should be qualified as balbalmistir¹²⁹. In addition, Coruhlu, in the region of all these types of standing stones as balbal also argued that it is wrong to be considered¹³⁰. Çoruhlu emphasizes the distinction between sculpture and balbal rather than classifying balbalons.

Suggestions

In the light of all this information, it is understood from the balbal planting tradition that balbal was planted on the grave of the deceased person while he was alive and these balbalons were built around the grave with the understanding that the deceased would serve him in his life after death. Balbal planting was considered an indication of the strength and courage of the warrior and raised the name of the warrior. When evaluated within the period, it is better understood how important balbal planting tradition is for the society. The tradition of balbal planting, whose origin and origin is unknown, is undoubtedly very important in the Old Turkic Societies. Balball, which is one of the oldest and silent witnesses of Turkish Civilization which is one of the oldest civilizations of the world, is very important in terms of shedding light on issues such as Turkish culture and belief systems, life styles and world views. Balballs, which are witnesses of thousands of years old history engraved on stone in a

vast area in Central Asia, which is the homeland of Turks, are also very important in terms of the memory of a nation on stone rather than simply chipped stone. This importance requires the protection and storage of Balball. For this, the Balbal stones, one of the oldest eyewitnesses in our history, must be encouraged to come to the place they deserve in the scientific world.

Makale Gönderilme Tarihi / Article Submission Date: 17-10-2019

Makale Kabul Tarihi / Article Acceptance Date: 29-10-2019

Araştırma Makalesi / Research Article



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 12, P. 1082 – 1109.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 12, S. 1082 – 1109.

Âşık Seyrânî'nin 'Kuşlar Destanı' Üzerine Ayrıntılı Bir İnceleme

Betül GÖRKEM¹

Özet

XIX. yüzyılın önde gelen âşıklarından olan Seyrânî, irticalen şiirler söylemiş, atışmalarda kendi söyleyiş gücünü göstermiştir. Âşığın en önemli ve dikkat çeken yönlerinden biri de destan söylemedeki maharetidir. Bu çalışmada âşık tarzı destan söyleme geleneği hakkında kısaca bilgi verilmiş ve Seyrânî'nin destanının bu gelenek içindeki yerine dikkat çekilmiştir. Seyrânî'nin 'Kuşlar Destanı', Millet Kütüphanesi'nde bir mecmuada (34 Ae Manzum 62) ve Milli Kütüphane'deki iki cönkte (06 Mil Yz Cönk 22 ve 06 Mil Yz Cönk 99) yer almaktadır. Çalışmada, âşığın 'Kuşlar Destanı' (Dastan-ı Tuyur, Destan-ı Kuş) metni okunmuş ve bulunan yeni çeşitlenmelerle destan karşılaştırılarak tenkitli metin oluşturulmuştur. 'Kuşlar Destanı' Özkul Çobanoğlu'nun yaptığı destanların tematik tasnifinde "Doğal Çevreyle İlgili Destanlar" ana başlığının "Doğal Güzelliklerle İlgili Destanlar" alt başlığına bağlı olan "Hayvanlarla İlgili Destanlar" grubunda yer almaktadır. Kuşlar hakkında söylenen destanlarda yer alan kuşların, sadece bir mısradaki adı anılarak bahsinin tamamlandığı görülmektedir. Ancak Seyrânî tarafından söylenmiş olan bu metnin 45 dördünlüğünün 41'inde her kuşun kendi ağızlarından konuşturularak kendilerini anlattığı görülmektedir. Bu anlamda Seyrânî, destanını farklı bir tarzda oluşturmuştur. Çalışmada, destandaki kuşlar "yurtçu kuşlar ve avcı kuşlar", "kümes ve kafes kuşları", "göçmen kuşlar", "su kuşları", "avlanılan kuşlar", "yerli kuşlar" ve "mitolojik kuşlar" başlıkları altında incelenmiştir. Destan, içinde geçen 'mantıku't-tayr' ifadesinden ve kuşları konu edinmesinden dolayı Mantıku't-tayr'la da karşılaştırılmıştır. Seyrânî'nin, bu destanı, Mantıku't-tayr adlı eserden ziyade, Hz. Süleyman kıssasının etkisiyle oluşturduğu düşünülebilir.

Anahtar Kelimeler: Âşık tarzı destan geleneği, Âşık Seyrânî, Kuşlar destanı, mantıku't-tayr (kuş dili).

A DETAILED INVESTIGATION OF MINSTREL SEYRANI'S 'THE EPIC OF BIRDS'

Abstract:

Seyrânî, one of the prominent minstrels of the 19th century, sang improvised poems and showed his own singing power in contests. One of the most important and remarkable aspects of the minstrel is singing minstrel style epics. In this study, brief information is given about the minstrel tradition of singing and the place of Seyrânî's epic in this tradition is emphasized. Seyrânî's epic about birds is in a mecmua in Millet Library (34 Ae Manzum 62) and in two cönks in National Library (06 Mil Yz Cönk 22 and 06 Mil Yz Cönk 99). In this study the epic's text was read and the texts edition critique was made. In the thematic classification of the epics made by Özkul Çobanoğlu, the title of "Epics Related to Natural Environment" is included in "Epics Related to Animals" which is subordinated to the subtitle "Epics Related to Natural Beauties". It is seen that the birds in the epics sung about the birds are mentioned only in one verse. However, in 41 of the quatrains of this text, which is said by Seyrânî, 41 birds are seen that they speak about themselves in their voices. In this sense, Seyrânî formed his epic about birds in a different way. In the study, birds in the epic were examined under the titles of "hunter and

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Erciyes Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Halk Bilimi Bölümü, KAYSERİ; baydogdu@erciyes.edu.tr

predator birds”, “poultry and cage birds”, “migratory birds”, “water birds”, “hunted birds”, “native birds” and “mythological birds”. The epic was also compared to the Mantiku’t-tayr due to the expression ‘mantiku’t-tayr’ used in epic and the subject of epic. It can be thought that Seyrânî formed this epic under the influence of the Hz. Suleyman’s tale rather than Mantiku’t-tayr.

KeyWords: Tradition of minstrel style epic, Âşık (minstrel) Seyrânî, birds epic, ‘mantiku’t-tayr’ (language of birds)

Giriş:

‘Destan’ kavramı Türk Sözel Edebiyatı’nda birkaç farklı edebî tür için kullanılmıştır. Bunlardan çalışmamızda konu edilecek olan âşıklar tarafından icra edilen destanlar, Özkul Çobanoğlu tarafından şu şekilde tanımlanmıştır:

“Büyük bir çoğunluğu 11 ve 8 heceli koşma, çok az bir kısmı mani ve pek nadir olarakta divani şeklindeki örneklerine rastlanılan, 5 veya 7 dörtlükten aşağı olmamak şartıyla 130 hatta 150 kıta hacmindeki örnekleri mevcut olan, konu sınırlaması olmaksızın âşık tarafından destan yapmaya değer bulunan bir vak’ayı, bir cismi veya kavramı hikâye ederek anlatan ve sözlü kültür ortamında, âşığın ele aldığı konuyu anlatım tutumuna bağlı olarak geleneksel âşık havaları eşliğinde icra ettiği nazım türüne destan denilmektedir.” (Çobanoğlu, 2000, s. 3)

Destanlar âşıklar tarafından sözlü kültür ortamında, yazılı kültür ortamında ve elektronik kültür ortamında icra edilmişlerdir. Âşık Seyrânî, bulunduğu yüzyıl ve aldığı eğitim açısından yazılı kültür dairesine girmekle birlikte heceli eserlerini irticalen vermesi yönüyle, icra ettiği eserlerin sözlü kültür dairesine girdiği söylenebilir. Ayrıca aşağıda değerlendirilecek metnin basılı destan formu bulunmamaktadır. Dolayısıyla incelenecek destanın icra ortamının sözlü kültür ortamı olduğu kabul edilebilir.

Sözlü kültür ortamında icra edilen destanların bağlamları hakkında bilgi veren Çobanoğlu, bu destanların kahvehaneler, köy odaları, düğünler, pazar ve panayırlar, ... gibi birçok kişinin bir arada bulunduğu mekânlarda icra edildiğine dikkat çekmiştir. (Çobanoğlu, 2000, s. 201-210) Kahvehanelerde sergilenen destanların âşık fasıllarında önemli bir yere sahip olduğu belirtilmiştir. Çobanoğlu, âşık tarzı destan geleneğinde sözlü kültür ortamında söylenen destanların “atışma esnasında irticalen” veya “irticalen veya daha önce meydana getirilmiş bir destanın” icra edilebildiklerini ifade etmiştir. Özellikle ikinci gruptaki “destan icralarının ayrıca icra ortamında bulunan diğer âşıklara meydan okuma işlevi” yüklendiğini de belirtmiştir. (Çobanoğlu, 2000, s. 204)

Çobanoğlu, destanları temalarına göre oldukça geniş ve kapsamlı bir şekilde tasnif etmiştir. Bu tasnife göre ‘kuşlar destanı’, “IX. Doğal Çevreyle İlgili Destanlar” ana başlığının “B. Doğal Güzelliklerle İlgili Destanlar” alt başlığında yer alan “g. Hayvanlarla İlgili Destanlar” alt dalında yer almaktadır. Çobanoğlu, hayvan destanlarında sadece bir hayvan

türünün anlatıldığı örnekler olabildiği gibi, bir hayvan grubunun anlatıldığı örneklerin de olabildiğini söylemiştir. Bazı destanlarda hayvanlara sembolik özellikler yüklendiği, bazı destanlarda ise hayvanlarla insanlar arasında geçen olayların anlatıldığı bilgisi de verilmiştir. (Çobanoğlu, 2000, s. 88)

Mantıku't-Tayr ve 'Kuşlar Destanı':

Mantıku't-Tayr, İranlı şair Feridüddin Attar tarafından 1187'de yazılan tasavvufi bir mesnevidir. Bu mesnevinin kaynağı da Ahmed Gazzali'nin Risaletü't-tayr (Baltacı, 2013, s. 14) adlı eseridir. Gazzalî'nin eserinde de, Attar'ın eserinde de kuşlar, padişahlarını aramak üzere yola çıkmış, çeşitli zorluklarla karşılaşmış, birçok zorluğun sonunda bu yolculuğu otuz kuş tamamlamıştır. Attar konuyu, kuşların yolculuğu tamamladıklarında simurgun tecelli etmesi ve kuşların bu kuşta kendilerini görmeleri ile sonlandırır. Yani kuşlar vahdette kesreti, kesrette vahdeti görmüşler, tecelli eden simurgun aslında si-murg (otuz kuş) olduğunu anlamışlardır. Bu anlamda eser "vahdet-i vücûd inancını" anlatmaktadır. (Sevgi, 2003, s. 29)

Bu mesnevi hem Fars, hem Arap, hem de Türk edebiyatında oldukça sevilmiştir. Türk edebiyatı sahasında bu eserin tercümelerinin yapıldığı, "ondan ilham alınarak yazılan eserler" (mesneviler) olduğu ifade edilmiştir. (Sevgi, 2003, s. 29)

"Mantıku't-tayr" ifadesi aslında Kur'an-ı Kerim'in Naml suresinde (Kur'an-ı Kerim, 27/16) geçmekte (Sevgi, 2003, s. 29) ve "kuş dili [konuşması]" anlamında kullanılmaktadır.² Bu ifade Hz. Süleyman'ın kuşlarla konuşması/anlaşması, onları anlaması anlamındadır.³ Hz. Süleyman'ın özelliklerinden biri olan kuşlarla konuşması, kıssalarda konu edilmiştir. Seyrânî'nin destanında da "mantıku't-tayr" ifadesi geçmekte ancak bu ifade Attar'ın eserinden ziyade, Kur'an-ı Kerim'de geçen anlamıyla karşımıza çıkmaktadır. Bu kaniya varmamızdaki en önemli sebep, Seyrânî'nin destanın 2. dörtlüğünde Hz. Süleyman'dan bahsettikten sonra 3. dörtlükte de "Mantıku't-tayr idi günlerde bir gün / Cem idüp kuşları eyledi dîvân" (3/3-4)⁴ diyerek Hz. Süleyman'ın kuşları toplayarak bir meclis kurduğunu söylemesidir. Bu dörtlüğün devamında "Cümle kuşlar gelüp dîvâna durdu / Kimi kıyam idüp kimi oturdu / Herkesin hâleti meşrebin sordu / Her biri gunâ hâlet etdi beyân" (4) diyerek kuşların toplandığı, kurulan bu mecliste kiminin oturduğu kiminin ayakta durduğu resmedilmiş ve ardından da Hz. Süleyman'ın onlara hâl ve yaratılışını sorduğu söylenmiştir. Destanın devamında mecliste bulunan kuşların her birinin kendi yaratılışı hakkında bilgi verdiği görülmektedir. Bu anlamda şairin kuşları konuşurma ve onların kendi hâllerini

² <https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Naml-suresi/3175/16-ayet-tefsiri> - Erişim tarihi: 12.10.2019

³ <https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Naml-suresi/3175/16-ayet-tefsiri> - Erişim tarihi: 12.10.2019

⁴ Bundan sonra (dörtlük numarası/mısra numarası) şeklinde gösterilecektir.

dillendirmeleri yönüyle eser, Attar'dan ziyade Hz. Süleyman'ın kıssasıyla doğrudan bağlantılıdır. Eser, kuşların konuşTURULMASI yönüyle Attar'la bağlatılandırılabilir ancak Attar'ın eserindeki kuşların sembolik karakterler olduğu göz önüne alındığında metinde konuşanın aslında insan tipleri olduğu anlaşılacaktır. Seyrânî'nin destanındaki kuşlara ise şair tarafından sembolik anlam yüklenmemiş, destandaki kuşların büyük kısmının halk arasında nasıl algılandığı destanda dile getirilmiştir. Bu dile getirme ise yine kuşun kendi ağzından yapılmıştır. Dolayısıyla, Türk sözel edebiyatı açısından konuyu ele alış şekli itibarıyla Seyrânî'nin orijinal bir tutum sergilediği görülmektedir.

Türk sözel edebiyatı ürünleri⁵ arasında, yukarıda bahsedilen sınıflamada hayvan destanlarının alt başlığında kuş destanlarının bulunduğu belirtilmişti. Ulaşabildiğimiz kuş destanı metinlerinde⁶ kuşların dörtlüklerin içinde sadece bir mısra da isminin zikredildiği, hatta dörtten fazla kuş isminin bir dörtlüğün içinde yer aldığı, bu kuşlar hakkında uzun açıklamanın yapılmadığı veya kuşun destanda kendisini anlatmadığını gördük. Bu anlamda Seyrânî, var olan geleneğe de yeni bir üslup kazandırmış ve kendi sanatının üstünlüğünü göstermiştir.

Metinler:

Kuşlar hakkındaki bu destan metinlerinden öncelikle 34 Ae Manzum 62⁷ numarayla Millet Kütüphanesi Ali Emirî koleksiyonunda yer alan metin temin edilmiştir. Bu metin, doktora tez çalışmamızda transkripsiyonlu olarak okunmuştur. (Aydoğdu, 2011, s. 751-757) Bu metnin çeşitlenmeleri tez çalışmamız süresince yaptığımız metin taramalarında Seyrânî adına kaydedilmediği için görülmemiş dolayısıyla AE 62'deki metin tezde çeşitlenmemiş ve ilk kez okunmuş bir metin olarak yer almıştır.

AE 62, katalogda "Divan" olarak kayıtlıdır. Bu eserin istinsah tarihi ve yeri hakkında bilgi bulunmamaktadır. Eser yazmalar.gov.tr'de şu şekilde açıklanmıştır: "51-90. varaklarda Seyrani mahlaslı de[s]tanlar var, ayrıca Eşrefoğlu Rumi, Şerif, Aşık Ömer, Zakiri, Raşit, Lutfi mahlaslı şahısların gazelleri var Edebiyat Sırtı bez, yüzü ebru kağıt kaplı,

⁵Türk Sözel Edebiyat geleneğinde kuşlarla ilgili olarak Dava-yı Tuyur adlı bir edebî tür bulunmaktadır. Bu eserlerde de kuşlar konuşmaktadır ancak destan metninden en önemli farkı Dava-yı Tuyur'un mizahi mensur bir eser olmasıdır. "Metindeki mizahi unsurlar, 'kuşlar'ın temsiline bağlı olarak kurgulanmıştır. Kuşlar, toplumun çeşitli kesimlerinden 'tip'leri temsil eder. Metinde hemen hemen yirmi beş kuş, meşrep ve meslekleri farklı yirmi iki insanı temsil etmektedir." (Çapraz, 2017, s. 142) Türk edebiyatında kuşların eserlere yansması hakkında bkz.: Ceylan, 2015; Ersoylu, 2015; Eskigün, 2006; Kaplan, 2003; Kuş Dili (Haz. Naskali-Şeker), 2017; Kuşlar Kitabı (Haz. Naskali-Şeker), 2017; Tek, 2017. Ayrıca kuşların Türk mitolojisindeki yerleri hakkında bkz.: Çoruhlu, 2002; Ögel, 2010; Sever, 1999.

⁶ Örnek metinler için bkz.: [Bölükbaşı], 1982, s. 136-141; Ersoylu, 2015, s. 74-75; Kaya, 2004, 103-104.

⁷ Bundan sonra "AE 62" olarak gösterilecektir.

mukavva”⁸. Divanın sayfaları oldukça temizdir ve yıpranmamıştır. Divanda sayfalar çerçevelenmiş ve her çerçeve ikişer çizgiyle üç sütuna bölünmüştür. Bu sütunlara şiirler oldukça güzel bir rika hatla ve siyah mürekkeple kaydedilmiştir. Metinlerin başlıkları ise kırmızı mürekkeple yazılmıştır. Destan gibi uzun metinlere bazen dörtlük numaraları da verilmiştir. Eserde Seyrânî’ye ait 26 şiir kayıtlıdır. Bu metinler, doktora çalışmamızda okunmuş ve metinlerin önemli bir kısmı ilk kez bu çalışmada ilim âlemine sunulmuştur. İlk kez okunan bu metinlerden biri de bu makalede konu edilen “Dāstān-ı Tuyūr” başlıklı (Kuşlar Destanı) metindir. Bu metin, divanın 63a-64b sayfalarında yer almamaktadır.⁹ Metnin başlığı yukarıda da belirttiğimiz üzere kırmızı mürekkeple yazılmıştır. Bazı dörtlüklerden önce (özellikle sütunların başında yer alan dörtlükler) kırmızı mürekkeple dörtlük numarası yazılmıştır. Bu metin 45 dörtlükten oluşmaktadır.

Doktora çalışmamızda yer almayan diğer iki destan metni, daha önce yapılan taramada metinlerin Seyrânî adına kaydedilmemesi sebebiyle görülmemiş ve ilk kez bu çalışma esnasında okunmuştur.

Bu metinlerden ilki 06 Mil Yz Cönk 22¹⁰ numarayla Millî Kütüphane’nin yazmalar koleksiyonuna kayıtlı olan cönktür. Bu cönk şu şekilde tarif edilmiştir: “Alt kapağı düşmüş, üst kapağı siyah meşin kaplı bir cilt içerisinde. Baş ve sondan noksanıdır. Başta I-XV[II] ek yapraklarda fihrist varsa da yapraklar koptuğundan fihristi işe yaramaz hale gelmiştir.”¹¹ Katalogda eserin yazarı “Kâdî Asker Şerif Mehmed Mollâ Efendi (öl. 1308/1890)” olarak kaydedilmiştir. Cönk 185x80 mm boyutunda, XVII+135 varaklıdır. Rika hatla yazılmış olan cönkte sayfalardaki satır sayısı değişmektedir ve kâğıt türü cediddir. Cönkteki sayfaların kenarlarında ve son kısmında yıpranmalar mevcuttur. Ayrıca aradan bazı varakların kaybolduğu da anlaşılmaktadır. Seyrânî’nin çalışmamıza konu edilen destanı bu cönkte 120a-123a’da yer almaktadır.

Katalogda destan için “başta [119b] Mirsatî destanı denilmişse de sonda mahlas yoktur” kaydı düşülmüştür. Ancak, 119b’de başlayan destan yanlışlıkla Mirsatî adına kaydedilmiştir, çünkü destanın başlığı “Destan-ı Miratî”dir. 119b’de başlayan metnin ayak mısraı “Nümā itmek içünzāt-ı Sübhān’ı”dır. Bu varakta (119) yer alan 7 dörtlükten sonra yani 120a’dan itibaren metnin ayağı değişmekte ve “sırr-ı devran” ayağıyla çalışmamızda konu edilen kuşlar destanına geçilmektedir. Destanın sonunda ise, katalog kaydının aksine, “Birkaç def’a

⁸<http://yazmalar.gov.tr/eser/divan/189982> - Erişim tarihi: 25.09.2019

⁹ Divana tersten numara verildiği için, bu şiir tezde yanlışlıkla “62b-64a” sayfalarında gösterilmiştir.

¹⁰ Bundan sonra “C. 22” olarak gösterilecektir.

¹¹<http://yazmalar.gov.tr/eser/conk/1514> - Erişim tarihi: 25.09.2019

itdi Seyrānī seyrān” mısraında Seyrānī’nin mahlasının yer aldığı açıkça görülmektedir. Dolayısıyla 120a’dan itibaren ki kısım kesinlikle Seyrānī’ye ait olan destandır. Dikkat edilecek olursa 119. varak ile 120. varak arasında kopmuş varaklar vardır. Cönk sahibinin verdiği varak numaraları burada 8’den 15’e geçmektedir. Bu da varaklardaki eksikliği teyit etmektedir. Cönk sahibi destan metnindeki dörtlüklere de numara vermiştir. 120a’daki “sırr-ı devrān” ayaklı dörtlük, 7. dörtlüktür. Böylece, destanın ilk altı dörtlüğünün kopan varakta olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmada cönkte 120a’dan itibaren yer alan metin yani 7. dörtlükten itibaren ki dörtlükler karşılaştırılmaya dâhil edilmiş, Miratî’ye ait olan 119b’deki dörtlükler alınmamıştır. Eksik olan 6 dörtlük de dâhil edildiğinde bu cönkte yer alan destan toplam 44 dörtlükten oluşmaktadır. AE 62’de yer alan destandaki 18. dörtlüğün bu metinde yer almadığı görülmektedir.

Seyrānī’nin destanının bir diğer çeşitlenmesi ise 06 Mil Yz Cönk 99¹² numarayla kayıtlı cönkte yer almaktadır. Bu eserin yazarı da “Kādî Asker Şerîf Mehmed Mollâ Efendi (öl. 1308/1890)” olarak kaydedilmiştir. 1846’da (H. 1264) istinsah edilen cönk 200x88 mm ebadında, 201 varaktan oluşmaktadır. Varaklardaki satır sayısı değişmektedir. Rika hatla yazılan defterin kâğıt türü ‘son asır Avrupa’dır.

Bu defterdeki destan metni “Destan-ı Kuş” başlıklıdır. Şiir, kataloğa “(Kuşlar konuşur)” şeklinde kaydedilmiş ve katalogda şair ismi verilmemiştir. Metnin son dörtlüğünde mahlasın geçtiği mısraın diğer metinlerdekine benzemediği görülmektedir. Ancak metin diğer metinlerle ayak ve konu bakımından aynı olduğu için, Seyrānī’nin şiirinin çeşitlenmesi olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca bu metin diğer iki destan metninden daha kısadır. AE 62’deki 6, 14, 18, 21, 27, 28, 29, 34, 35, 39, 40, 41, 42 ve 44. dörtlükler bu metinde yer almamaktadır. Bu metinde mısralarda bazı bozuklukların, hece veznini tutmayan mısraların olduğu görülmektedir. Bazı yerlerde ise, sanki okunamayan kelime yerine seçilebilen harfler yazılmış gibidir. Eksik dörtlükler ve bozuk mısralar göz önüne alındığında, bu metnin sözlü dolaşımında unutulmaya yüz tutmuşken yazıya alındığı veya destanın icra anında kaydedilmeyip, bir defterden başka bir deftere aktarıldığı düşüncesini uyandırmaktadır. Bu hususiyetleriyle, bu metin daha farklıdır.

Destan metinlerine bakıldığında şekil unsurları ve anlam bütünlüğü en iyi; dörtlük sayısı bakımından en zengin olanı AE 62’de yer alan metindir. Bundan dolayı bu metin ana metin olarak kabul edilmiştir. Bu metindeki eksik veya hatalı kısımlar diğer metinler ile tamir edilmiştir.

¹² Bundan sonra “C. 99” olarak gösterilecektir.

Destanın ilk 6¹³ dördlüğünde âşık giriş yapmıştır. Önce yazdığı destanın “erbab-ı irfana” (1/1) yadigâr kalması temennisinde bulunmuştur. Ardından 2. dörtlükte Hz. Süleyman hakkında bilgi vermiştir. 3. dörtlükte “mantuku’t-tayr” açıklanmış ve Hz. Süleyman’ın bir gün kuşları toplayarak bir divan kurduğu söylenmiştir. (3/3-4) Bütün kuşlar da onun emri dolayısıyla gelmiş ve kimisi oturmuş, kimisi de ayakta durarak Hz. Süleyman’ın sorduklarına kendi hâllerince cevap vermişlerdir. (4) Bundan sonra kuşlar gelerek kendilerini tanıtmışlardır. Sırasıyla tavus, anka, hüma, akbaba, turna, kartal, leylek, kırlangıç, bülbül, baykuş, güvercin, horoz, tavuk, ankıt, üveyik, çaylak, atmaca, karga, saksağan, kaz, ördek, eabil, tuti, kumru, papağan, serçe, bildircin, keklik, martı, karabatak, sığırcık, ibibik, yarasa, ağaçkakan (demirdelen), kanarya, karatavuk, sarıkebe, saka, karakuş, doğan ve şahin kuşları kendileri hakkında bilgiler vermişlerdir. Bu bilgilerin bazıları kuşların av kuşu, göçmen kuş veya avlanılan kuş olmasına, yavrulama veya yuva yapma geleneğine, yaşam sürelerine dair genel bilgilerdir. Bazı bilgiler ise kuşun halk arasında nasıl görüldüğüne dairdir. Ayrıca bazı kuşların da tasavvufi öğütler verdiği görülmektedir.

İlk konuşan kuş tavustur. En sonda ise şahin kuşu konuşurulmuştur. Tavustan sonra ‘simurganka’ ve ‘hüma’ kuşları dile gelmektedir. Bu mitolojik iki kuştan sonra şair çevremizde gördüğümüz kuşlara geçmiştir. Seyrânî’nin destanındaki kuşlar belli bir sıra ile yer almamış¹⁴ veya destan metninde bu kuşlar gruplandırılmamışlardır. Bu çalışmada her kuş hakkında ayrıntılı bilgi vermek çalışmanın kapsamını oldukça genişleteceği için kuşlar gruplar hâlinde incelenecektir:

A. Yırtıcı Kuşlar ve Avcı Kuşlar:

Doğada bazı kuşların yırtıcı oldukları ve iyi avlandıkları bilinmektedir. Hatta bu yönleri dolayısıyla bazı yırtıcı kuşlar avcılar tarafından eğitilmiş ve avcılara avlanmada yardım etmeleri sağlanmıştır. Türk kültüründe yırtıcı kuşların bazılarının ongun olarak kullanıldığı da bilinmektedir.

Seyrânî’nin bu destanında geçen akbaba (8), kartal (10), baykuş (14), çaylak (20), atmaca (21), sarıkebe (41), karakuş (43), doğan (44) ve şahin (45) kuşları bu grupta yer almaktadır. Bu kuşlardan kartal, şahin, doğan, atmaca ve karakuşun özellikle avcılık özelliklerinden yararlanmak için Türkler arasında eskiden beri beslendikleri bilinmektedir.

Destanda geçen kuşlar şu şekilde kendi özelliklerini dile getirmişlerdir:

¹³ Verilen dörtlük numaraları AE 62’deki dörtlük numaralarıdır.

¹⁴ Destanda yer alan kuşlar belli bir sırayla verilmediği gibi çeşitlenmelerde de dörtlükler aynı sıralamayla yer almamıştır. Çalışmada AE 62’deki sıralama esas alınmış, çeşitlenmelerdeki dörtlükler karşılaştırılırken de AE 62’deki sıralamaya göre karşılaştırılmıştır.

Destanda akbabanın uzun ömürlü bir kuş olması vurgulanmıştır.

Kartal, köşkü ve sarayı önemsemediğini söyler. Dünyayı gezse de kendisine zararın ancak kendisinden veya kendisinin küçük gördüğü avından olacağını söylemiştir. Destanın bir çeşitlenmesinde de kendi düşmanının, kendi 'bilgi' yani civicivi/yavrusu olduğu söylenmiştir.

Nefsinin isteklerini kırmada en büyük şeyh olduğunu söyleyen baykuş, viranelerdeki gizli olan hazinelerden haberdar olduğunu da bu destanda dile getirir. Baykuşun viranelerde bulunması Hz. Süleyman tarafından kendisine sorulmuş ve o da 'harabeler Allah'ın malı olduğu için bu yerlerde sakin olduğunu' söylemiştir. (Ceylan, 2015, s. 52) Seyrânî burada kuşla ilgili bu özelliği ve harabelerde hazinelerin bulunduğu imajını baykuşa birleştirmiştir.

Çaylak kuşu destanda 'kendisini Yaratan'a taptığını söylemiş ve ağızdan lokma kaptığını da dile getirmiştir. Çaylak halk arasında 'yağmacı' bir kuş olarak bilinmektedir.¹⁵ Seyrânî burada bu bilgiye gönderme yapmıştır.

Şair, atmacayı konuştururken ona mutasavvıfane bir tavır yüklemiştir. Atmaca "nuru'n-ala nur"¹⁶ dedikten sonra her işin Allah'a bırakılmasını tavsiye eder ve bazı kulların Allah'ın takdirine rızada kusur ettiklerini söyler.

Bir baykuş türü olan sarıkebe, destanda iri vücut yapısı ve alıcı kuş olmasından dolayı gaddar olarak bilindiğini ancak kendisinin aslında çölde aciz bir kuş olduğunu dile getirir.

Destanda yer alan bir diğer alıcı kuş da karakuştur. Bu kuş bir kartal türüdür. Destanda da yüksek dağlarda yaşadığı, her yerde avlandığı belirtilmiştir.

Doğan kuşunun avcılar tarafından ehlileştirilerek avda kullanılmasından bu dörtlükte bahsedilmiştir. Doğan kuşunun bilekte (kolda) taşınması hakkında şu kıssa rivayet edilmektedir: Hz. Süleyman'ın Belkıs'a gönderdiği mektubu hüthüt kuşu taşıırken doğan da ona eşlik etmiştir. Doğan bu yolculuk esnasına mektupta Allah'ın adının yazılı olmasından dolayı hüthütün aşağısında uçmasının daha doğru olacağını söylemiştir. Bundan dolayı Allah onu "ödüllendirir, dünya şahlarının, doğanı bilekleri üzerinde götürmesini, onu candan sevmelerini diler." (Daşdemir, 2017, s. 314). Seyrânî'nin de burada "dilpezir" diyerek bu kıssaya işaret ettiği düşünülebilir.

Destandaki son yırtıcı kuş, mahlas dörtlüğünde konuşturulan şahindir. Seyrânî, bir şahinin bir turnayı avladığına birkaç kez şahit olduğunu şahinin ağzından söylemiştir. Burada aynı

¹⁵ <https://www.kuslar.gen.tr/caylak.html> - Erişim tarihi: 14.10.2019

¹⁶ Nur suresinin 35. ayetinde geçen bu ifade "nür üstüne nür" şeklinde Türkçeye çevrilmiştir. <https://kuran.divanet.gov.tr/tefsir/N%C3%BBr-suresi/2826/35-ayet-tefsiri> - Erişim tarihi: 28.10.2019

zamanda bir atasözüne atıf vardır: “Şahin küçüktür ama koca turnayı havadan indirir”. Burada Seyrânî'nin kendisini şahinle özdeşleştirdiği de düşünülebilir. Muhtemelen kendisiyle rekabet içinde olan diğer âşıklara kendisinin kolay lokma olmadığını ima etmektedir.

B. Kümes ve Kafes Kuşları:

İnsanlar kuşların güzelliklerini görmek, onların güzel seslerini sürekli dinlemek veya onların uçuşlarını seyretmek için farklı kuş türlerini beslemiştir. Dolayısıyla, genellikle kafeslerde bu hayvanları yetiştirmişlerdir. Bazı kuş çeşitleri ise görsel veya işitsel zevkin haricinde insanın yiyecek kaynağı olarak faydalandığı hayvanlardır. Bu kuşlar, yumurtaları ve etleri insanlara düzenli bir besin kaynağı olduğu için kümeslerde beslenmiştir. Hem kümes hem de kafes kuşları insanların evcilleştirdiği türleri konu edindiği için bu başlık altında birleştirilmiştir.

Seyrânî'nin destanında tavus (5), bülbül (13), güvercin (15), horoz (16), tavuk (17), tuti (27), papağan (29) ve kanarya (39) kuşları karşımıza çıkmaktadır.¹⁷

Tavus kendisinin cennette olduğu, orada şükür ve minnet içinde; süslü ve renkli olduğunu söylemiştir. Tavus kuşunun çok güzel ve renkli olmasından dolayı cennet kuşu olduğuna inanılmıştır. (Ceylan, 2015, s. 227) Ayrıca tavusun Hz. Âdem'in yasak meyveyi yemesinden dolayı cennetten kovulduğu rivayeti de vardır. (Ceylan, 2015, s. 229) Seyrânî burada her iki kabule de atıf yapmış olabilir.

Bülbülün gül ile olan feryat dolu ilişkisine atıf yapılmış ve bülbülün feryat ve ahıyla gülbahçesinin süslendiği söylenmiştir.

Güvercinin renginin kendisinin süsü olduğunu söylemesiyle başlayan dörtlükte güvercinin gece gündüz “Sübhane Rabbiye'l-ala”¹⁸ dediği söylenmiştir.

Horoz ve tavuk bütün çeşitlenmelerde birbirini takip eden dörtlüklerde konuşturulmuştur. Önce horoz konuşur ve Esmâ-yı hüsnâ'dan “ya Feyyaz” virdini sürekli olarak çektiğini söyler. Sabahları ‘gafilleri’ yani uyuyanları uyardığını söyleyen bu kuş, meskeninin Arş-ı Rahman olduğunu dile getirir ki bu “horôs-ı arş inanı”yla ilgili olmalıdır. ‘Horos-ı arş’, bir kanadı doğuda bir kanadı batıda, başı arş’ın altında, ayakları havada duran bir hayvandır, seher vaktinde öter ve dünyadaki bütün horozlar onun ötüşünden sonra ona uyararak ötmeye başlarlar. (Ceylan, 2015, s. 113) Horozun ardından tavuk konuşur ve kendisinin horozun

¹⁷ Destanda kaz (24) ve ördek (25) kuşları da yer almaktadır. Ancak destan metninde kazın mekânının ‘neyistan’ yani sazlık olduğundan hareketle bu kuşların kümeşte beslenen kaz ve ördek olmadığı, yaban kazı ve yaban ördeği olduğu düşünülmüş ve bu kuşlar ‘su kuşları’ başlığına alınmıştır.

¹⁸Sübhane Rabbiye'l-ala: ‘En yüce olan Rabbim her türlü kusurdan uzaktır’ anlamına gelmektedir.

etrafında dolaşmasını sema etmeye benzetmiştir. Bu hayvanın yumurtlarken çok bağırması da şiirde söylenmiştir.

Aslında aynı kuş olan tuti ve papağan, destanda iki farklı kuş gibi konuşturulmuştur. Her ikisi de konuşma özelliklerinin çok iyi olmasıyla övünmüştür. Tuti gıybet etmemektedir. Papağan ise Maçin ve Çin’de övüldüklerinden bahsetmiştir.

Kafes kuşlarından sonuncusu kanaryadır ki kendisi de kafeste beslendiğini söylemiş ve kendisini bülbül ile karşılaştırmıştır. Kendisinin ‘heva ve heves’lere kapılmadığını dile getiren kuş da ‘Hannan [u] Mennan’ virdini çekmektedir.

C. Göçmen Kuşlar:

Bazı hava olayları sebebiyle bazı kuşların tek bir yerde kalmadıkları, yazlık-kışlık yurtları arasında her yıl düzenli olarak sürüler hâlinde gidip geldikleri bilinmektedir. Göçmen kuşlar bu yönüyle Türklerin de dikkatini çekmiş ve bazı kuşlara sembolik anlamlar yüklenmiştir.

Elimizdeki destanda turna (9), leylek (11), kırlangıç (12), üveyik (19), ebabil (26) ve saka (42) kuşları şair tarafından konuşturulmuştur.

Turnanın ağzından onun göçer hâli “katarlanup uçarız” ve “ittifak etmekle konup göçeriz” ifadeleriyle dile getirilmiştir. Turna bunu “Hak’tan kendilerine bir ferman” olarak görmektedir.

Leyleğin yılda bir kez “Hacca” gittiğini söylemesi, güneye göçen leyleğin hacca gittiği şeklinde yorumlandığının dile getirilişidir. Leyleklerin genellikle 4 yumurta yumurtladığı, bu sayının 1-7 arasında değişebildiği ve yavruları yumurtadan çıktıktan sonra çok zayıf olan yavruyu kendisinin öldürdüğü bilinmektedir.¹⁹ Destanda “her sene bir yavrusunu kurban ettiği” ifadesi bununla ilgili olmalıdır.

Seyrânî’nin konuşturduğu bir diğer göçmen kuş da kırlangıçtır ki onun da Hint ve Yemen’e gittiği ile ömrünün kısa olduğu destanda anlatılmıştır.

Üveyik kuşunun küçük bir yuva yapması ve uzun süre bir yuvada kalmaması hatta bazen yapılmış boş yuvalara yerleşmesi²⁰ özelliği şiirde dünyayı sevmediği için sağlam ve kalıcı bir yapı yapmak istememesiyle açıklanmıştır. Yani kuşun doğal özelliğine tasavvufi bir anlam yüklenmiştir.

¹⁹<https://www.kuslar.gen.tr/leylek.html> - Erişim tarihi: 07.10.2019

²⁰https://www.trakus.org/kods_bird/uye/?fjx=2fjdl17@d&tur=%DCvevik – Erişim tarihi: 02.10.2019

Ebabil kuşu, Kur'an-ı Kerim'de de geçen fil hadisesine atıfla destanda yer almaktadır. (Kur'an-ı Kerim, 105/1-5)

Saka kuşu göçmen bir kuş olmakla beraber, eskiden bir dönem kafeste de beslenmiştir. Kafeste beslendiği dönemlerde kafesindeki su kabını ayağıyla kendisine çektiği için bu ismi almıştır. (Ceylan, 2015, s. 207) Seyrânî, kuşun hem göçmen olmasını hem de suyu kendine çekmesi özelliğini şiirinde dile getirmiş ve bu kuşun çöle gittiğinde susamışların mutlu olduğundan bahsetmiştir.

D. Su Kuşları:

Su kuşları yuvalarını karaya yapmışlar ancak suda avlanmışlar veya besinlerini sudan elde etmişlerdir. Bu kuşların bazıları aynı zamanda göçmen kuştur ve kutuplar arası yolculuk ederler. Elimizdeki destanda su kuşlarından ankıt (18), kaz (24), ördek (25), martı (33) ve karabatak (34) bulunmaktadır.

Ankıt ya da angutun avlanılan bir kuş olduğu ve tek eşli bir kuş olduğu söylenmiştir.

Kaz ise kendisinin meskeninin 'neyistan' yani kamışlık/sazlık olduğunu söylemiştir. Buradan onun yaban kazı olduğu anlaşılmaktadır.

Hemen ardından ördek ve onun güzel renginden bahsedilmiştir.

Martı, denizin üzerinde durabildiğini ve "dalgıçlara ders verdiği" söylemiştir.

Martıdan sonra karabatak konuşturularak onun da denize daldığı bilgisi verilmiştir. Ayrıca karabatak kendisini martıyla kıyaslayarak kendisinin daha çok kahır çektiğini söyler. Ayrıca dalgıçlık konusunda yunus balığının kendisine denk olmadığını iddia eder.

E. Avlanılan Kuşlar:

Kuşlar sadece beslenip yetiştirilerek değil avlanarak da insanların besin kaynağı olmuşlardır. Seyrânî avlanılan kuşlardan bildircin (31) ve keklığı (32) konuşturmuştur. Bildircin etinin semiz olduğunu ve bundan dolayı da avlanılarak kebab yapıldığını söylemiştir. Kekliğin avlanmasına dair destan metninde atıf bulunmamaktadır. Keklik, gammaz olduğunu, suya girdiğini ancak yıkanmadığını ve günah işlemeyi bırakmadığı söylenmiştir. Kekliğin gammazlığı, tehlike anında öterek etrafını uyarması özelliğiyle ilgili olmalıdır.²¹

²¹ "Her bir birey, tehlike gördüğünde sürüyü uyurma görevini unutmadan, bulunduğu yerden zirveye doğru sessizce hareketlenir."- https://www.trakus.org/kods_bird/uye/?fsx=2fsdl17@d&tur=K%FDnal%FD%20keklık – Erişim tarihi: 28.10.2019 // Özkan Daşdemir'in verdiği bilgiye göre Davutoğlu Süleyman hikâyesinde, gammaz olması yönünde beddua alan kuş, kız kuşudur. (Daşdemir, 2017, s. 317) İncelediğimiz destanın çeşitlenmelerinde kız kuşu yer almamaktadır. Seyrânî'nin destanında keklığe gammazlığın atfedilmesinin nedenine dair açık ifade yer almadığından dolayı, buradaki özelliğin (gammazlık) kız kuşu hakkındaki kıssayla bağlantılı olup olmadığı tespit edilememiştir.

F. Yerli Kuşlar²² (Göçmeyen Kuşlar):

Yerleştikleri yeri mevsimsel olarak değiştirmeyen kuşlar bu başlık altında yer almaktadır. Karga (22), saksağan (23), kumru (28), serçe (30), sığırcık (35), ibibik (36), ağaçkakan (demirdelen) (38) ve karatavuk (40) bu grupta karşımıza çıkan kuşlardır.

Karga destanda hamamda yıkanmadığını söylemiştir. Bu iki ifade muhtemelen onun siyah renkli olmasıyla ilgilidir. Ayrıca küllüğe konmaktan gocunmadığı ve dünyanın her yerinin onun için 'külhan' olduğu da söylenmiş, böylece onun dünya mekânına kıymet vermediği imajı çizilmiştir.

Saksağan kendi ateşinin kendisini yaktığını söylemiş ve bu sıkıntının da dermanının kendi içinde olduğunu dile getirmiştir.

Kumru kendisini anlatırken tutiye cevap verir gibi başlar konuşmaya ve kendisinin denize dalmadığı ve merteye yönünden de tutiden aşağıda olmadığını söyler. Kumru ayrıca ötüş yönüyle oldukça iddialı olduğunu ve kendisinin kıymetinin erbab-ı irfan tarafından bilindiğini söylemiştir.

Serçe ise yerinin küllükler olduğunu dile getirmiştir.

Seyrânî sığırcık kuşuna çekirgeleri yediğini ve dolayısıyla ekinlerin zarar görmediğini söylemiştir.

İbibik kuşu (Ar. hüthüt) kendisinin kuşlar tatarı olduğunu söyleyerek Hz. Süleyman'ın habercisi olarak Belkıs'a dine davet mektubunu götüren kuş olmasına işaret edilmiştir.²³ Ayrıca halk arasında bu kuşun yuvasının çok koktuğu dile getirilmiştir. (Akalin, 1993, s. 93) Seyrânî de kuşun bu özelliğini dörtlükte söylemiştir.

Ağaçkakan kuşu C. 22'de 'demirdelen' adıyla yer almaktadır. Bu kuşun yavruladığı, gece gündüz rızkı için uğraştığı ve yılanın baş düşmanı olduğu dile getirilmiştir.

Karatavuk kuşu da kendisi hakkında bilgi verirken kendisini leylek ile karşılaştırmış, onun bir yavrusunu feda ettiğinden (ki bu bilgi leyleğin konuştuğu dörtlükte de dile getirilmiştir)²⁴ söz etmiş, kendisinin de yavruladığını ve yavrularına çok özen gösterdiğini anlatmıştır.

G. Mitolojik Kuşlar:

²² "Yerli kuşlar, zoolojinin kuşları inceleyen alt bilim dalı ornitolojiye göre mevsimsel göçlere katılmayan kuşlara denir. " - https://tr.wikipedia.org/wiki/Yerli_kuşlar – Erişim tarihi: 14.10.2019

²³ Kıssa için bkz.: Akalin, 1993, 93-94.

²⁴ bkz.C. Göçmen Kuşlar başlığı.

Görkem, B.

Bu başlıkta, halk arasında var olduğuna inanılan ancak varlığına dair anlatılanlar haricinde bir iz olmayan iki kuş yer almaktadır. Önce anka konuşur. Şair “simurg anka” diyerek kuşun iki ismini de kullanmıştır.²⁵ Anka kuşunun “Sırrım sırrü’l-Hayy’dır” (6/3) derken, âşığın simurg anlatısına atıf yaptığı da düşünülebilir. Ayrıca anka ve hümanın yuvasız oluşları dile getirilmiştir.

Destanda yarasa da bir kuş gibi görülmüş ve konuşurulmuştur. Bu hayvan çıplak olması ve yavrusuna süt vermesi yönlerini dile getirmiştir.

Sonuç:

‘Mantıku’t-tayr’ ifadesi edebiyat alanında özellikle İranlı şair Feridüddin Attar’ın yazdığı eseri akla getirmektedir. Bu eserde sembolik anlamlar yüklenen kuşlar konuşurularak tasavvuftaki vahdet-i vücud inancı anlatılmıştır. ‘Mantıku’t-tayr’ ifadesi bu eserin içinde ‘kuş dili’, ‘kuşların konuşması’ anlamında kullanılmış ve bu tasavvufi eser Türk ve Arap edebiyatında da çok beğenilmiştir. Seyrânî’nin eserinde de ‘mantıku’t-tayr’ ifadesi ‘kuş dili’, ‘kuşların konuşması’ anlamıyla kullanılmakla beraber, şairin, Attar’ın eserine gönderme yapmadığı görülmektedir. ‘Mantıku’t-tayr’ ifadesi bu destanda Kur’an-ı Kerim’deki kullanılışı yani Hz. Süleyman’ın ‘kuşların dilinden anlaması / kuş dilini bilmesi’ anlamıyla yer almaktadır. Bu anlamda Seyrânî’nin bu destanın başında Hz. Süleyman’ın bütün kuşları huzuruna çağırarak bir “mantıku’t-tayr” (2, 3, 4) günlerinden biri olduğunu söylemesi, Seyrânî’nin ‘mantıku’t-tayr’ ifadesinden haberdar olduğunu, Hz. Süleyman’ın kıssasını bildiğini göstermektedir. Seyrânî’nin bu eserde, her kuşa sembolik değerler yüklediği de göze çarpmaktadır. Bu da bu eserin Mantıku’t-tayr’dan farklı olduğunun bir diğer göstergesidir.

Seyrânî’nin memleketi Develi’de eğitim hayatına başladığı ancak tamamlama(ya)madan İstanbul’a gittiği ve İstanbul’da Köprülü medresesinde eğitimini tamamladığı da kaynaklarda belirtilmektedir. Seyrânî bu anlamda kendi çevresinde gördüklerini ve yazılı kültür çevresinden öğrendiklerini bir araya getirerek telif bir eser ortaya çıkarmıştır. Yukarıda incelenen destanın Mantıku’t-tayr geleneğine dâhil edilebileceği tartışılabilir ancak Türk Sözel Edebiyat geleneğindeki kuş destanlarına bakıldığında, o metinlerde kuşların dörtlüklerde konuşulmadığı, bir mısradaki bir kuşun özelliğinin âşık tarafından dile

²⁵ Birçok kaynakta bu kuşun adı ya ‘simurg’ veya ‘anka’ olarak geçmektedir. Yani aynı kuşun iki farklı ismi olduğu görülmektedir. Ömür Ceylan bu isimle ilgili şu bilgiyi aktarmıştır: “Bir rivayete göre Zümürdüankâ kelimesi Simurg ve Ankâ kelimelerinin birlikte anılmasıyla ortaya çıkmıştır (Simurg u Ankâ>Zümürdüankâ).” (Ceylan, 2015, 32)

getirildiği görülmektedir. Ancak Seyrânî bu metinde kuşları konuşturmuş, halkın onlara yüklediği özellikleri, bu kuşlar hakkındaki telakkilerini onların ağzından dile getirmiştir. Bazı kuşlara ‘esma-yı hüsnadan zikirler çekmesi’, ‘dünya malına değer vermemesi’, ‘işleri Allah’a havale etmenin gerekliliği’ gibi tasavvufi hususlar yüklendiği görülmektedir. Ayrıca bazı kuşların da toplumda nasıl görüldüklerini aktaran ifadeler (yağmacı, aciz, gaddar, küçük gibi görünen ama büyük işler yapan, ...) rastlamaktayız. Bu özellikler Seyrânî’nin eserinin kendine has kısımlarıdır çünkü kuşların hepsini konuşturarak bu kuşların o devirdeki toplumdaki algılanış yönüne dikkat çekmiştir.

Bu anlamda Seyrânî, var olan bir geleneğe yeni bir işleniş tarzı kazandırmıştır. Seyrânî, klasik edebiyatımızda bilinen ve kullanılan bir geleneği (‘mantıku’t-tayr’ yani kuşların konuşturulması) sözel edebiyatın söyleniş şekline uyarlamış, bunu yaparken de tamamen o geleneğe bağlı kalmamış toplum içinde yaşayan inanış ve düşünceleri kuşların ağzından söyletmiştir.

Seyrânî, sözel edebiyat geleneğindeki kuşlar destanı söyleme geleneğine de farklı bir söyleyiş katmıştır. Genellikle metinlerde bir dörtlükte birden fazla kuşun şair tarafından anlatılması/bahsi geçirilmesi yerine Seyrânî bu destanda her kuşa bir dörtlük ayırmıştır ve onları kendi ağızlarından konuşturmuştur. Ayrıca bu konuşmaların Hz. Süleyman’ın huzurunda yapıldığını söyleyerek, konuşmaların ‘bağlam’ını da belirtmiştir. Metinde sadece ilk dört dörtlükte Seyrânî anlatılacak olayları/konuşacak kuşların bulunduğu bağlamı açıklamıştır. Bunun haricindeki dörtlüklerde Seyrânî’nin sesi duyulmamakta, kuşlar konuşmaktadır.

Seyrânî’nin destanın son dörtlüğünde şahini konuştururken “Şahin küçüktür ama koca turnayı havadan indirir” atasözüne atıf yapmıştır. Burada şairin kendisi ile şahin kuşu arasında bir bağ kurduğu düşünülebilir. Bu açıdan bakmaya devam ettiğimizde, âşığın kendisinin farklı ve orijinal bir metin ortaya çıkardığını bildiğini; diğer âşıklara da bu yolla, kendisinin şairlikteki üstünlüğünü göstermeye çalıştığı da düşünülebilir. Bu anlamda âşık da denenmemiş bir yola girdiği ve bunu başardığının farkındadır. Ayrıca, bu dörtlükteki ifadeler, Çobanoğlu’nun belirttiği “diğer âşıklara meydan okuma işlevi”nin (Çobanoğlu, 2000, s. 204) âşık tarafından nasıl kullanıldığını da göstermektedir.

Sonuç olarak, devrinin önde gelen halk şairlerinden olan Seyrânî, bu destanla kendi söyleyiş gücünü ve konuyu ele alış tarzını ortaya koyarak diğer âşıklardan farklı bir yol çizmiştir. Bu anlamda destan geleneğine farklı bir söyleyiş kazandırmıştır.

Kaynakça

- Akalın, L. S. (1993) *Türk Folklorunda Kuşlar*. Ankara: Kültür Bakanlığı Halk Kültürlerini Araştırma ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Aydoğdu, B. (2011) *Türk Edebiyatında Seyrânî Olgusu: Develili Seyrânî ve Eserleri (İnceleme-Metin)*, Kayseri Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, doktora tezi.
- Baltacı, H. (2013) “Saf Aşkın Üstadı”: Ahmed Gazzalî ve Tasavvuf Anlayışı. *Tasavvuf Dergisi*, 32 (2013/2), 1-41.
- [Bölükbaşı], R.T. (1982) *Hikemî Destanlar. Rıza Tevfik'in Tekke ve Halk Edebiyatı ile İlgili Makaleleri*, Haz. Abdullah Uçman, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, 133-146.
- Ceylan, Ö. (2015) *Kuşlar Dîvânı Osmanlı Şiir Kuşları*, İstanbul: Kapı Yayınları.
- Çapraz, E. (2017) Osmanlı Dönemi ‘Sözel Mizah Geleneği’ne Ait Bir Eser: Da’vâ-yı Tuyûr. *SUTAD (Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi)*, 41 (Bahar 2017), 137-158.
- Çobanoğlu, Ö. (2000) *Âşık Tarzı Kültür Geleneği ve Destan Türü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Çoruhlu, Y. (2002) *Türk Mitolojisinin Anahatları*, İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Daşdemir, Ö. (2017) Davutoğlu Süleyman Hikâyesinde Kuşların Menşei İle İlgili Açıklayıcı Bilgiler. *Kuş Dili Dilde, Edebiyatta ve Sanatta Kuşlar*, Haz. Emine Gürsoy Naskali-Ayşe Şeker, İstanbul: Dergâh Yayınları, s. 308-327.
- Ersoylu, H. (2015) *Türk Kültüründe Kuşlar*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Eskigün, K. (2006) *Klasik Türk Şiirinde Efsanevi Kuşlar*, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yüksek lisans tezi.
- Kaplan, M. (2003) *Deh Murg-ı Şemsî İnceleme-Metin-Sözlük*, Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Yüksek Öğrenim Vakfı Yayınları.
- Kaya, T. T. (2004) Sivas Kaynaklı Bir Cönk ve Yedi Şair. *Millî Folklor*, 62 (Yaz 2004), 100-104.
- Kuş Dili Dilde, Edebiyatta ve Sanatta Kuşlar (2017)* Haz. Emine Gürsoy Naskali- Ayşe Şeker, İstanbul: Dergâh Yayınları.

Kuşlar Kitabı (2017) Haz. Emine Gürsoy Naskali- Ayşe Şeker, İstanbul: Kitabevi.

Ögel, B. (2010) *Türk Mitolojisi (Kaynakları ve açıklamaları ile destanlar)*, c. II, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Sever, M. (1999) *Türk Mitolojisinde Kuşlar*. *Millî Folklor*, 42 (Yaz 1999), 83-88.

Sevgi, H. A. (2003) *Mantıku't-tayr*. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, c. 28, 29-30.

Tek, R. (2017) *Safranbolu Masallarında Kuşlar*. *Kuşlar Kitabı*, Haz. Emine Gürsoy Naskali- Ayşe Şeker, İstanbul: Dergâh Yayınları, 195-216.

<https://kuran.diyaret.gov.tr/tefsir/N%C3%BBr-suresi/2826/35-ayet-tefsiri> - Erişim tarihi: 28.10.2019

<https://kuran.diyaret.gov.tr/tefsir/Neml-suresi/3175/16-ayet-tefsiri> - Erişim tarihi: 12.10.2019

<https://kuran.diyaret.gov.tr/tefsir/Neml-suresi/3175/16-ayet-tefsiri> - Erişim tarihi: 12.10.2019

<https://www.kuslar.gen.tr/caylak.html> - Erişim tarihi: 14.10.2019

https://tr.wikipedia.org/wiki/Yerli_kuşlar – Erişim tarihi: 14.10.2019

https://www.trakus.org/kods_bird/uye/?fsx=2fsdl17@d&tur=K%FDnal%FD%20keklik – Erişim tarihi: 28.10.2019

https://www.trakus.org/kods_bird/uye/?fsx=2fsdl17@d&tur=%DCveyik – Erişim tarihi: 02.10.2019

<http://yazmalar.gov.tr/eser/conk/1514> - Erişim tarihi: 25.09.2019

<http://yazmalar.gov.tr/eser/divan/189982> - Erişim tarihi: 25.09.2019

EK:**Kuşlar Destanı (Dāstān-ı Tıyūr / Destān-ı Kuş)²⁶**

1. *Erbāb-ı ʿirfāna olsun yādigār*

Bizden eşer kılsun bir hoş dāstān

Ma ʿnā-yı elfāzın gizli āşikār

Bilüp taḥsīn itsün merd-i sūḥandān

2. *Taḥt-ı nübüvvetde salṭanat süren*

Mūr-veş ḥaşmunı merdāne gören

Taḥtile tācını şabā getüren

İbn-i Dāvūd Şāh-ı Sulṭān Süleymān

3. *Ne var taḥtü'l-eflāk-ı zemīnden üstün*

Emrine musahḥir eyledi bütün

Manṭıku't-ṭayridi günlerde bir gün

Cem ʿidüp kuşları eyledi dāvān

4. *Cümle kuşlar gelüp dāvāna durdı*

Kimi kıyām idüp kimi oturdı

Herkesiñ ḥāleti meşrebin şordı

Her biri gūnā ḥāl etdi beyān

5. *Evvel ṭāvus didi cennetde idim*

²⁶ AE 62: 62b-64a; C. 22: 120a-123a; C. 99: 48a-51a.

A.

1/1: *oldun: olsun- C. 99 // 1/3: Ma ʿnā-yı elfāzın: ma ʿnāya elfāz- C. 99 // 1/4: taḥsīn: taḥsīr- C. 99 // merd: mur[ğ] [burada müstensih ayın yazmış, tarafımızdan ğ olarak düzeltilmiştir]- C. 99*

2/1: *Taḥt-ı nübüvvetde: Taḥt-ı nöbedin- C. 99 // 2/2: Mūr-veş ḥaşmunı merdane: Murves ʿadısın merdānda- C. 99 // 2/3: Taḥtile tacını: Tācı ile tahtını- C. 99*

3/1: *Ne var taḥtü'l: Nesı var (نسوار) taḥt-ı- C. 99 // 3/2: eyledi: eyleyüp- C. 22 // 3/3: Manṭıku't-ṭayr: Manṭık[u't]-ṭayr- C. 99 // 3/4: Cem ʿidüp kuşları: Kuşları cem idüp- C. 99 // eyledi: eyleyüp- C. 22*

4/2: *idüp: eyledi- C. 99 // 4/3: ḥāleti: ḥilāti- C. 99 // 4/4: gūnā: (pek) dürlü- C. 99*

5/1: *Evvel ṭāvus didi: Evvelā ṭāvus der- C. 99 // 5/2: bir şükür [ü]: dem- C. 99 // 5/4: Virmekde bir: Vermege her- C. 99*

B.

AE 62 “Dāstān-ı Tıyūr”; C. 99 “Destān-ı Kuş” başlıklıdır.

AE 62’de kayıtlı metin 45 dörtlükten müteşekkildir. C. 22’deki ilk 6 dörtlük, cönkteki bir önceki destanın başı olup, varakların koptuğu sayfa numaralarından ve ayağın değişmesinden anlaşılmaktadır. C. 22’de eksik olan 6 dörtlük de dâhil edildiğinde toplam 44 dörtlük bulunmaktadır. C. 99 ise 31 dörtlükten oluşmaktadır.

Ḥaḳḳ'a her bir şükr [ü] minnetde idim

Zîb-i kudret birle ziyetde idim

Virmekde bir rengim biñ dürlü elvân

6. *Havâdan çağırdı simurğ anḳā*

Benim beynü'l-arze'l-semāber havā

Sırrım sırrü'l-Ḥayy'dır benim bir eşyā

Yorulur uçurırım ben bî-āşiyān

7. *Hümā dahı nidā itdi havāda*

Didi yoḳdır lānem bu māsivāda

Cemī' taḥşîl etmem zād ü zevāda

Hem dahı ḳalmazım cū ile 'aṣşān

8. *Aḳbaba der 'aşḳa gelüp coşarım*

Gün ziyāsı gibi daḡlar aşarım

Azaçık 'ömr ile biñ yıl yaşarım

Çok gördim geçirdim Nūḡ gibi tūfān

9. *Ṭurna der ki ḳatarlanup uçarız*

'Aşḳıla bir 'aceb kanat açarız

İttifāḳ itmekle ḳonup göçeriz

Ḥaḳḳ'dan olmuş bize bu resm-i fermān

10. *Ḳartal der neyerim köşkü sarāyı*

Geşt [ü] güzār etsem 'ālem arayı

Kendi yelegimden yirim yarayı

Görkem, B.

Kendi palım olur kendime düşmān²⁷

11. *Leklek der ki gör ki bende niderim*

Murād itsem Kūh-i Kāf'a giderim

Yılda bir kez hāccı tāvāf iderim

Senede bir yavru eylerim kurbān

12. *Ḳırlanğış der ki konarız biz çimene*

'Azāmet eyleriz Hind'e Yemen'e

Yaşarız dünyāda biz iki sene

Üç yaşına girmek yok bizde el-ān

13. *Bülbül didi esmā-yı hüsnā okurım*

Leyl [ü] nehār gonca üzre şakırım

Ḳann itme kim bağa küser kaķırım

Feryād [ü] āhımla zeyn olur gülşān

14. *Baykuş der mānend-i müşk-i 'anberim*

Riyāzet çekmede şeyh-i kebīrim

Vīrānede defīneden habīrim

Baḅna hüveydādır hep genc-i pinhān

15. *Gögercin der benim rengile zībā*

²⁷ 7/1: nidā: tez- C. 99 // 7/2: Didi yokdır lānem bu: Didi lānem yoķdur bu- C. 22; Dağı lānem yoķdur- C. 99 // 7/3: Cem 'i taḥşin etmem rüz-ı cezāda- C. 22; Cem 'taḥşl itmek için zād eyler (واده)- C. 99 // 7/4: Ḳomaz tele olurım dil sırr-ı devrān- C. 22; Benim kuşlar içre (دسرب) reyḅān- C. 99

8/1: gelüp: gelür- C. 99 // coşarım- coşarız- C. 22 // 8/2: Gün ziyāsı gibi: Pirümüz 'aşkla- C. 22; Bārvāz urup yüce- C. 99 // aşarım: aşarız- C. 22 // 8/3: 'ömrile: 'ömürde- C. 99 // yaşarım: yaşarız- C. 22 // 8/4: gördüm geçirdim: görüp geçirdik- C. 22; görüp geçirdim- C. 99 // Nūḅ: Nū[h]- C. 99

9/1: Ṭurna: [Tu]rna- C. 22 // kaṭarlanup: şāf bağlayup- C. 22; şaf bağla[y]up- C. 99 // 9/2: 'Aşkıla (C. 22, C. 99): 'Aşkla- AE 62 // 'aceb: 'acāb- C. 22 // 9/3: İttifāķ itmekle konup: Ṭuraç ile gāhī konar- C. 22; Ṭuraç ile cezbeden konup- C. 99 // 9/4: Ḳaḅķ'dan olmuş bize: Bende Ḳaḅķ'dan olur- C. 99 // resm-i (C. 99): resme- AE 62; rütbe- C. 22

10/1: Ḳartal der (C. 99): Ḳartaldır- AE 62 // neyerim: ben nederim- C. 99 // 10/2: Geşt [ü]: Geşdi- C. 22; Kendi güzār- C. 99 // 'ālem arayı: 'ālem aray- C. 99 // 10/3: yeleğimden: ḅanadımdan- C. 22, C. 99 // 10/4: Kendi palım olur: Kendim ile gider- C. 22; Kendi biligim- C. 99

Ġoncalar içinde m nend-i ra'n 
 OĠurum S bh ne Rabb ye'l- 'l 
 R z [u] Őeb dilimden kesmezim bir  n²⁸

16. Ġorus der dilimde virdim y  Feyy z
 Bilenler fehm ider ma'n -y  elf z
 SeĠer Ġ filleri eylerim  k z
 Ceddimiz mesk n  Şol'Arş-ı RaĠm n

17. TaviĠ der Ġorusa eylerim tam '
 Dolaşıp eĠr fin eylerim sem '
 Őaf lar bahŐ ider lezzet-i cem '
 Yumurtlarken olur aĠv lim yam n

18. 'AnĠıĠ der ki  v reyim iŐimden
 Ġar mz de eksik olmaz peŐimden
 Bu ' lemde ayrılır isem eŐimden
 Bir daĠı eş bulup tutmazım mesk n

19.  veyik der sevmem d r-ı fen y 
 Eylerim Ġ lik'a Ġamd   Ően y 
 AnıĠc n yapmazım muĠkem bin y 
 D rt c p ger p c ocuk cıĠkardım hem n

20. C yлак der ki ben de yuvam yaparım

²⁸ 11/1: Leklek: Ley[le]k- C. 99 // dinle beni (C. 22): k rk bende- AE 62; g r ki ben de- C. 99 // 11/2: Mur d itsem K h-i: Niyet e[ts]em Kuf- i- C. 99 // 11/4: eylerim: eylerdim- C. 99
 12/1: konarız biz: biz konaruz- C. 22, C. 99 // 12/2: 'Az met eyleriz: 'Az met eyleriz- C. 99 // 12/3: biz: bir- C. 22, C. 99 // 12/4: yok bizde: bizde yok- C. 22; yokdur biz- C. 99
 13/1: didi: dir ki- C. 22, C. 99 // bu mısranın vezni bozuktur // 13/3: Zann itme kim baĠa k ser: Zannetmeyi n baĠdan k st p- C. 22 // ŐanmadaĠ başında beni Ġaribim- C. 99 // 13/4: Fery d [ ]  hımla: Őavt-ı zarımla- C. 22; Zevk-i ĠoŐımda- C. 99
 14/1: m Ők-i: miŐli- C. 22 // 14/3: V r nede: V r neden- C. 22 // 14/4: Ba na (C. 22): Bin - AE 62 // h veyd dır: mu'ayyendir- C. 2 // pinh n: mek n- C. 22
 15/1: benim rengile z b : (دنينر عرض)- C. 99 // 15/2: AŐlı dilimden gelmez bir hec - C. 99 // 15/4: R z [u]: Ruzı- C. 22 // kesmezim: gi[t]mez- C. 99

Görkem, B.

Beni yokdan var idene taparım

Herkesiñ ağızından loqmā kaparım

Hālimce itmezim tedbīrde noqşān²⁹

21. *Atmaca der ki nūrun ‘alānūr*

Hakk’a tevfiż olsa bi’l-cümle umūr

Ba’z-ı maḥlūk eyler kullukda kuşūr

Utanmayup eyler taqđīre bühtān

22. *Qarğa der ki bilmem ḥamāmda yunmaq*

Hālim bilen neyler ‘arzihāl şunmaq

Bana töhmet midir küllüğe qonmaq

İndimde dünyāniñ her yeri külhān

23. *Şakşağan der nārım kendimi yaqar*

İbret al ḥaddeşim ağızımdan aqar

Diken de batdığı maḥalden çıkar

Var ise idrākiñ fikr eyle ey cān

24. *Qaz der ki qamışdan ḥāz ider cānım*

Neyistān içinde olur meskānım

Lecciden ‘ibāret olur dört yanım

Cihān içinde benim bir mār-i balqan

²⁹ 16/1: dilimde virdim yā Feyyāz: ki dilim zikr ider yā Fezzāz- C. 99 // 16/2: Bilenler fehmi ider ma’nā-yı: Ehline ma’lumdır ma’nā-yı- C. 22; Ehline ma’lumdır ma’nāli- C. 99 // 16/3: gāfilleri eylerim: gafilden iderim- C. 99 // Seherin eflak eyleriz niyaz- C. 22 //16/4: Ceddimiz meskāni şol ‘Arş-ı: Şadāmız mekānı bil ‘Arş-ı- C. 22; Ceddimiz süluku vir bi’l- ‘Arşü’r- C. 99

17/1: der: der (ki)- C. 99 // 17/2: Dolaşıp eṭrāfin eylerim: Dolaşıp eṭrāfin [eylerim]- C. 22; Çevrilüp e[t]rafi eyledim- C. 99 // 17/3: baḥş ider lezzet-i: baqş ider lezzeti- C. 22; bağışlar lezzet-i- C. 99 // 17/4: Yumurtlarken (C. 22, C. 99): Yımurçlar (i)ken- AE 62 // aḥvālim: ḥālim pek- C. 22

19/2: ḥamd ü şenāyı: her dem şenāyı- C. 22, C. 99 // 19/3: Zahmet çeküp muhkem yapmam yuvayı- C. 99 // 19/4: çöp gerüp çocuk çıkardım: çöp üzre yavrı çıkar[đım] hemān- C. 22; çubuk ü[z]re yavrı çıkarım- C. 99

20/1: Çaylak: Çayl[aq]- C. 99 // yuvam: yuva - C. 99 // 20/3: Zahmet çeküp muhkem yapmam binamı- C. 22 // 20/4: tedbīrde noqşān: taqđīrde bühtan- C. 99

Görkem, B.

30. Serçe der 'aklımca gayret çekerim

Ġarġa gibi küllüklerde sekerim

Yavrularım evvel kendim sikerim

İtdigim 'iŝyāna olmazım pīŝmān³¹

31. Bildırcın der ki çe ben de (بحیزم)

Serçeye nisbetle Ĥaġġ'a temîzim

Etim taġlı cümle kuşdan semizim

Anıñçün şayd idüp iderler büryān

32. Keklik der ki ibacedden ġammāzım

Fıŝk [u] fācirligi elden ġomazım

Şuya girüp vücūdımı yumazım

Oluncaya ġadar ġākle yeksān

33. Marġı der ki deryā yüzi duraġım

Benim bence vardır tāsım tıraġım

Sanırlar yüzmekde benim çıraġım

Ġavvāŝa eylerim ta 'lim-i 'ummānı

34. Ĥarabaġaġ der ki talarım baġre

Tenezzül eylemem vādi-yi nehre

Marġı benim ġadar dayanmaz ġahra

Ĥüt-ı yūnus olmaz kendime aġrān

35. Şıġırcıġ der yā Rabb bizi esirge

Azarsa küpünü çatladır sirke

³¹ 26/1: bildik āb ile: ki ebābīle- C. 99 // 26/2: eyledin: eyleyüp- C. 22, C. 99 // 26/3: Ĥaġġ emr itdi ġırdıġ: Emr-i Ĥaġġ'la- C. 22; Emīr-i Ĥaġġ ġırdıġı- C. 99 // 26/4: Şoframızdır: Şofr[ā]mızdır- C. 22 // 'arż-ı: ar[ż]ü'l- C. 99
27/2: Biz almayız (C. 22): [Biz] almazız- AE 62 // 27/4: Ĥumrudan taġlıdır bizdeki /.../- C. 22
28/3: Şadāda bir kuşu denge: Şadāyı her kuşu dīle- C. 22
29/1: Papaġan da (C. 22): Papaġan [da]- AE 62 // oldıġça zinde: olucaġ rinde- C. 22 // 29/2: İderler vaŝfımız Maġun'da: Vaŝfımız iderler Ma 'çün-ı- C. 22 // 29/3: Benim gibi: Bunca 'ayān- C. 22
30/1: 'aklımca gayret: ġālimce gayret- C. 22; ġālimce gayret- C. 99 // 30/2: gibi küllüklerde: gibi küllhānarda- C. 22; küllhānları d[a]- C. 99 // 30/3: Yavrularım: Yavrulayup- C. 22 // 30/4: İtdigim 'iŝyāna: Eyledim işlere- C. 99

Yiryüzinde ekin koymaz çekirge

Eger biz anları itmesek talān³²

36. İbibik der benim kuşlar tatarı

İbācedden dirler bize şoytari

Ne daram bellüne de kañtari

Yuvamiñ koqusın çekemez Mîzān

37. Yarasa dir sût viririm pîçeme

Cāhilisen bu esrāri seçeme

Rûz-ı maḥşer Şîrāt üzre geçeme

Ben gibi olmazsañ vücūd[u] 'üryān

38. Ağaçağan der ki ağaç delerim

Beşik yapup çocuklarım belerim

Rızkım için gice gündüz yilerim

İbācedden bize 'adūdır yılan

39. Kanarya der beslenirim kafesde

'Andelībden ziyādeyi nefesde

'Alāḳam yok hevā ile hevesde

Benim dilde virdim Ḥannān [u] Mennān

40. Karaṭavîḳ der ki leklek ibtidā

Yumurtlar bir toḥum eyler ol fedā

Ben çocuk çıkarırım andan mā 'dā

³² 31/1: ki çe ben de (...): ki çek bende (بمیزیم/چمیزیم)- C. 22; ben de temizim- C. 99 // 31/2: Serçe: Serçe- C. 99 // Ḥaḳḳ'a temizim: *elki* temizim- C. 22; (دلانمرق) semizim- C. 99 // 31/3: taḫlı (C. 99): t[ʃa]tlu- AE 62 // semizim: temizim- C. 99 // 31/4: Anıñçün şayd idüp: Anıñçün avlayup- C. 22; Ḥāk için idüp- C.99 // büryan: (...)- C. 22; 'üryān- C. 99

32/1: ğammāzım (C. 22): kammāzım- AE 62, C. 99 // 32/2: Fısq [u] fācirligi: Fısqı fūcūrlığı- C. 22, C. 99 // 32/4: yeksān: seksan- C. 99

33/1: Marṭı: Marṭ[u]- C. 99 // yüzi: üzre- C. 99 // 33/2: bence vardır tāsım: niçe vardır tās [u]- C. 22 // (جليلك من جه من) vardır tās tarakım- C. 99 // 33/3: Sanurlar yüzmekde benim: Sanurlar benim yüz biñ- C. 99 // 33/4: Ğavvāşa eylerim: Cümlesine itdim- C. 22; (حوصلی) eyledüm- C. 99

34/2: vādi-yi: dārā-yı- C. 22 // 34/3: benim kadar: bencileyin- C. 22 // 34/4: Ḥūt-ı yünus: Meded yünus- C. 22 // Bu mısraın vezni bozuktur.

35/2: Azarsa: Azınca- C. 22 // 35/4: itmesek talān: kılmasaḳ nālān- C. 22

*Kuşlar içre idüp dāmen dermiyān*³³

41. Şarıkpe der ki vücūdım iri

Beni zann iderler ğaddārīñ biri

Alıcı kuşlarıñ şanurlar pīri

Benim şahrālarda mürġ-i 'ācizān

42. Şaķa kuşı der ki kuruşāġım tulum

Ĥudā ben 'abdine eylemez zulüm

Her ne zamān düşse şahrāya yolum

Şād [ü] ĥandān olur zümre-yi reyyān

43. Karaķuş didi ki kuşlara şāhım

Cümle ulu daġlar olupdır cāhım

Maġribden maşrıķa hep şaydgāhım

Zīr-i destimdedir bu kevn-i mekān

44. Toġan der ki kuşlar içre vezīrim

Begleriñ kolında ben dilpezīrim

Ābācedden vardır benim nezīrim

Leklekler güderim mānend-i çoban

45. Şāhin der ki ben çalmazım zurnayı

Ĥamām içre fehmi itmezim kurnayı

Gökden yire endirirken tūrnayı

Birkaç def' aitdi Seyrānī seyrān

³³ 36/2: İbācedden: Baba cedden- C. 99 // bize: bana- C. 22, C. 99 // 36/3: dirhemi belli (C. 22): daram bellü- AE 62; dirhemi bentli- C. 99 // 36/4: çekemez: çek[e]mez- C. 22

37/1: süt viririm piçeme: ki südüüm yir mi- C. 99 // 37/2: Cāhil: Nādān- C. 22, C. 99 // 37/4: olmazsañ: olmasun- C. 99 // vücūd[u]: s̄nesi- C. 22

38/1: Aġaçķakan: Demirdelen- C. 22 // ki aġaç delerim: aġaçları dilerim- C. 99 // 38/2: Beşik yapup çocuklarım: Kehvār-veş (كهور و ش) yavrularım- C. 22; Subha karşı yavrularım- C. 99 // 38/3: yilerim: dilerim- C. 99 // 38/4: İbācedden bize 'adūdır: İbācedden 'adū bizlere- C. 22; Baba cedden 'adū bizlere- C. 99

39/2: 'Andelībden ziyādeyi: Bülbül ile hemdem oldum- C. 22 // 39/4: Ĥannān [u]: Ĥannānı- C. 22

40/2: toġum: nefsim- C. 22 // 40/3: çocuk çıkarırım: yavru çıkardım- C. 22

Extended Abstract

It is seen that the concept of 'epic' is used for several different genres in Turkish Oral Literature. In the tradition of minstrel poetry, this concept is used for texts that are more than "5 or 7" quaternaries and are said in any subject accompanied by minstrels music. (Çobanoğlu, 2000, p. 3) In this study, 'The Epic of Birds' (Dastan-ı Tuyur) of Minstrel Seyrânî, one of the prominent representatives of the minstrel-style poetry tradition, will be published with two newly found variations and edition critique will be published.

In this study, before the publication of the text, in introduction part, information is given about the tradition of epic singing which is included in the minstrel style poem tradition. Epics have been performed in oral culture, written culture and electronic culture. We estimate that the moment of performing this text is the oral culture. Because there is no printed form of the epic. Therefore, we think that the first moment of performance is the oral context. Çobanoğlu said taht, epics can be "performed improvised while the minstrel competitions", as well as "improvised or performed in another place". He also said that, epics in the second group carries the function of 'challenging to the other minstrels'. (Çobanoğlu, 2000, p. 204)

According to Çobanoğlu's classification, this epic is under the title of "Epics Related to Natural Environment" is included in "Epics Related to Animals" which is subordinated to the subtitle "Epics Related to Natural Beauties".

After the introduction part, because of the speeches of birds in the epic of Seyrânî and in the first quatre of the epic 'mantiku't-tayr' expression was used, information was given about Feridüddin Attar's Mantiku'tayr. In this Persian text, birds speak. The birds in this text are undertaken with symbolic meanings. In the text, "belief of 'Vahdet-i Vücut'" in Sufism is explained through birds.

Expression of 'mantiku't-tayr' is placed in Kur'an-ı Kerim and its meaning is 'language/speech of birds'. (Kur'an-ı Kerim, 27/16) This expression is used in the meaning of Hz. Süleyman can talk and understand birds. In the first four quarters of Seyrânî's epic, Hz. Süleyman was mentioned and he gathered a bird assembly, and in this assembly, Süleyman talked to the birds and asked about their status and creation. In this sense, we can say that

³⁴ 41/2: zann iderler gaddârîñ: gören şamır şayyâdîñ- C. 22 // 41/3: Alıcı kuşlarıñ şanurlar: Nâmu şâķileriñ zann itme- C. 22 // 41/4: İ'timâd it benim murķ-ı 'âķilân- C. 22

42/2: Hudâ ben 'abdine eylemez: Neşimden gayrıya etmezim- C. 22 // 42/3: Her ne zamân düşse: Ne zaman düşerse- C. 22 // 42/4: Seyrâb (سیراب) olur niçe zümre-yi 'atşân- C. 22

43/1: didi ki kuşlara şahım: dir ben de kuşlara şahım- C. 22; der benim kuşlarıñşâhı- C. 99 // 43/2: câhım: mâhım- C. 22 // 43/3: şaydgâhım: seyrângâhım- C. 99 // 43/4: destimdedir bu kevn-i mekân: gökyüzünde olurım (تعغان)- C. 99

44/3: Âbâcedden (أباجتن): İbâcedden (اباجتن)- C. 22 // 44/4: Leklekler: Keklikler- C. 22

45/2: içre fehmi itmezim: içre fark itmezim- C. 22; üzre fark iderim- C. 99 // 45/4: Birkaç def'a itdi Seyrânî: Her vakit her sâ'atiderler- C. 99

Seyrânî formed this epic on the occasion of this expression in the Quran and the tale of Hz. Süleyman.

In the 'Texts' part, information about manuscripts and general status of manuscripts are given. The epic has one variation in a mecmua and two variations in two conks. The longest form of the epic is in the mecmua which is recorded in Millet Library with the number 34 Ae Manzum 62 (Ae 62). This text was previously read by us during our thesis study. However, the other two variations could not be seen during our thesis because they were incorrectly recorded in the catalogs. These variations were published for the first time in this study as edition critique. Both of these variations take place in the conks registered in the National Library. These conks are 06 Mil Yz Cönk 22 (Conk 22) and 06 Mil Yz Cönk 99 (Conk 99). The epic in Cönk 22 was accidentally recorded in the catalog under the name 'Destan-ı Mirsati'. The epic in Conk 99 is recorded just as "Birds talk". The text in Ae 62, consists of 45 quatrains. The text in Cönk 22 consists of 44 (the first 6 quatrains are missing); the text in Cönk 99 consists of 31 quatrains. When we look at the epic texts, the form characteristic and the integrity of the meaning are the best and the richest in the number of quarters is the text in AE 62. Therefore, this text is accepted as the main text. Missing or incorrect parts of this text have been repaired with other texts.

In the first four quarters of the epic, the epic was entered and after being informed about Hz. Süleyman, it was said that one day Hz. Süleyman gathered the birds and established a assembly. In this assembly, Solomon asked the birds about their situation and creation, and the birds answered him. After that, 41 birds came and introduced themselves and gave information about themselves.

The birds in the epic were grouped and examined under the following titles: "hunter and predator birds", "poultry and cage birds", "migratory birds", "water birds", "hunted birds", "native birds" and "mythological birds".

The birds in the epic have not been undertaken with symbolic meanings as in the work of Feridüddin Attar. In this sense, Seyrânî seems to draw a different path for himself. When the birds epics in Turkish Oral Literature tradition are examined, it is seen that birds are not spoken in quatrains one by one, and the character of a bird is expressed by the minstrel in a verse. Therefore, we can think that Seyrânî perform a different style in tradition.

Seyrânî, one of the leading folk poets of the era, has drawn a different path from the other minstrels by revealing his own power of expression and the way he handles the subject with this epic. In this sense, he has brought a different style of performing to the epic tradition.

Makale Gönderilme Tarihi / Article Submission Date: 27-10-2019

Makale Kabul Tarihi / Article Acceptance Date: 29-10-2019

Araştırma Makalesi / Research Article



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 12, P. 1110 – 1133.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 12, S. 1110 – 1133.

Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi 186 Sayılı Kararından Johnson Mektubuna Türkiye'nin Kıbrıs Politikaları

Ergenekon SAVRUN¹

Özet

Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyinin Mart 1964'de Kıbrıs için aldığı 186 sayılı Kıbrıs kararı şu şekilde başlar: "Kıbrıs ile ilgili mevcut durumun uluslararası barışı ve güvenliği tehdit etmesi muhtemel olduğu ve barışı korumak ve olabilir bir çözüm bulmak için derhal ek önlemler alınmadığı sürece daha da kötüleşebileceği aşikârdır." Yine aynı yılda 5 Haziran 1964 tarihinde dönemin Amerika Birleşik Devletleri Başkanı Lyndon B. Johnson İsmet İnönü'ye yazdığı mektupta ise: "Türkiye NATO üyesi bir ülke olan Yunanistan ile arasında bir gerilim yaratacak, Kıbrıs'a müdahale gibi bir hareketlilik içine girmesi durumunda, Sovyetler Birliği'nin Türkiye'ye yönelik olası bir işgali karşısında, NATO'nun bu işgale müdahalede çekimser kalabilecektir. Ayrıca böyle bir girişimde, Türkiye Amerikan silahlarını kullanamaz" diyordu. Ancak bütün bu baskı ve çifte standartlara rağmen Türkiye Kıbrıs'tan vazgeçmedi ve uluslararası alanda tezlerini yüksek sesle savundu. Bu çalışmada ise Türkiye ve Kıbrıs Türklerinin uluslararası arenada yalnızlaştırılmak istenmesine rağmen gösterdiği diplomatik çabalar ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Birleşmiş Milletler 186 Sayılı Kıbrıs Kararı, Johnson Mektubu, Kıbrıs.*

Turkey's Cyprus Policy From United Nation General Assembly Resolution On Cyprus "No 186" To Johnson Letter

Abstract

The United Nations Security Council's Resolution 186 for Cyprus in March 1964 begins as follows: "Noting that the present situation with regard to Cyprus is likely to threaten international peace and security and may further deteriorate unless additional measures are promptly taken to maintain peace and to seek out a durable solution." In the same year, President of the United States, Lyndon B. Johnson in his letter to the İsmet İnönü, on 5 June 1964: "If Turkey creates a tension between NATO member Greece, a country, such as the Cyprus case to enter into a military intervention, the Soviet Union in the face of a possible invasion of Turkey, NATO will be able to abstain from intervention in the invasion. In addition, such an initiative, Turkey can not use American weapons," he said. However, despite all these pressures and double standards it did not give up Turkey to defended Cyprus and loudly supported its thesis in the international arena. In this study, will be discussed the diplomatic efforts of Turkey on Cyprus, although intended to show all alone in the international arena.

Key Words: *United Nations No 186 Cyprus Decision, Johnson Letter, Cyprus.*

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ufuk Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü, e-posta: ergenekonsavrun@gmail.com.

Giriş

Kıbrıs 1959-1960 Zürih ve Londra Antlaşmalarının ardından İngiltere, Türkiye ve Yunanistan'ın garantörlüğünde Türk ve Rum toplumlarının siyasi olarak birleşmesiyle ortak bir cumhuriyet olarak kurulmuştu. Bu devletin adı da Kıbrıs Cumhuriyeti olmuştur. Ancak ada Rumlarının meselenin başından bu yana Kıbrıs Türklerini bir türlü içlerine sindirememeleri ve özellikle de Rum yöneticilerinin başta da Başpiskopos ve dönemin mevcut Cumhurbaşkanı olan Makarios ve yine Rum tedhiş örgütü EOKA militanları Kıbrıs Türklerini hep azınlık olarak görmüştür. Bununla birlikte Türk askerini de Kıbrıslı Türkler ile adadan tamamen atmak için adeta birbirleri ile yarışır duruma gelmişlerdi. Adanın her yanında Türkler canlarının ve mallarının derdine düşmüşlerdi. Üç devletin “müşterek müdahale gücü” nün adada konuşlanması, çatışmaların şiddetini azaltmakla birlikte olayların devam etmesini sonlandıramamıştır. Böylece, Aralık 1963'te başlayan ve farklı dozlarda 1964 yazına kadar devam eden 1963-1964 Kıbrıs Krizi'nin birinci evresi tamamlanmış oluyordu (Şener, 2013, s.16). Kıbrıs Garantör Antlaşmalarına imza atmasına rağmen İngiltere, Kıbrıs'taki rejimi yıkmaya çalışan Makarios'a engel olmak yerine, onun 13 maddelik mevcut Anayasayı değiştirmeye yönelik hamlesine destek oldu.

Sanki 1959 Antlaşmaları yapılmamış ve 1960'da İngiltere'nin imzasıyla Kıbrıs Cumhuriyeti kurulmamış gibi, 1963'e gelindiğinde Başpiskopos'un isteğiyle bütün her şey değiştirilmek isteniyordu. Takip eden yıllarda da Makarios ve Rumlar adanın tek sahibiymiş gibi görüldü ve desteklendi. Son yıllarda Türk dış politikasının öncelikli konularından biri haline gelen Kıbrıs sorunu, 1963 sonunda Rumların Kıbrıslı Türklere yönelik katliam girişimlerinin ardından en önemli dış politika meselesi haline gelmiştir. Kıbrıs sorunu, Türkiye'nin diğer devletlerle olan ilişkilerini de etkileyecektir. 1964'ün henüz ilk gününde, Makarios 1960 Garanti ve İttifak Antlaşmalarını tek taraflı feshettiğini açıklıyordu. Dr. Küçük, aynı gün bir bildiri yayınlayarak, bu olayın Rumların saldırıya geçme nedenlerinin Zürih ve Londra Antlaşmalarıyla kurulan düzeni, ortak devleti yıkmak olduğunu kanıtladığını ifade ediyordu. Dr. Küçük'ün de üzerinde durduğu bu nedenden dolayı Duncan Sandys ve İngiliz Yüksek Komiseri Makarios'u uyarmıştır. Bunun üzerine birkaç saat sonra yeni bir açıklama yapan Makarios, Garanti Antlaşması'nı feshetmek için girişimlerde bulunacağını anlatmak istediğini söylemiştir (Gazioğlu, 2003, s.490). Makarios'un feshinden sonra Kıbrıs Cumhuriyeti ortadan kalkmış oluyordu. 1 Ocak 1964'te Türk jetlerinin 25 Aralık'ta Lefkoşa üzerinden ses hızını aşarak alçak uçuş yaptıkları için, Türkiye'yi bütün dünya devlet başkanlarına gönderdiği telgrafla şikâyet ediyordu. Ayrıca, Lefkoşa'da konuşlu Türk

Alayı'nın kışlasından ayrılarak, Girne yolu üzerinde mevzilendiğini, Türk Deniz Kuvvetleri'nin Kıbrıs'a yöneldiğini ve bu yüzden de İttifak Antlaşması gereği, Türkiye'ye Garantörlük hakkı tanıyan maddeyi feshettiğini duyuruyordu.

Makarios'un bu hamlesine karşılık olarak, Başbakan İsmet İnönü de tüm dünya liderlerine birer telgraf gönderdi. Dr. Nihat İlhan'ın eşi ve çocuklarının katledilmesini, jetlerin neden alçak uçuş yaptıklarını ve neden Türk Alayı'nın dışarı çıktığını, Lefkoşa'daki Türk Büyükelçiliği'ne Rumların ateş açmalarını, Yunan Alayı'nın Rum çetecilere silah sağladıklarını birer birer anlattı (Gazioğlu, 2007, s.7).

Barış Koruma Gücü Kıbrıs'a gelir gelmez, Yunanistan diğer garantör devletlerin dışişleri bakanlarının bir araya gelmesini önermiş. Ancak Türkiye, Kıbrıs'taki çatışmalar son bulmadan görüşmenin mümkün olmayacağını belirtmiştir. Bu sefer durumun ciddiyetini anlayan İngiltere girişimde bulundu ve tarafları Londra'ya konferansa davet etti. Yunan teklifini reddeden Türkiye, İngilizlerin görüşme teklifini kabul etti (Şener, 2013, s.16-17).

1964 Londra Konferansı İle Türkiye Ve İngiltere'nin Kıbrıs Tutumu

Siyasi düzlemde, İngiliz politikaları karmakarışıktı. Hükümet aktif olarak değilse de, Başpiskopos'un Anayasa değişikliğini hastalıklı bir şekilde değiştirme denemelerine karşı çıkmıyordu. Tehlikenin içine çekildiklerini anladıklarında da çok geç olmuştu (Reddaway, 2001, s.153). Ocak 1964'te de Kıbrıs sorununu çözmek için Londra'da Konferans düzenleniyordu (Ertekün, 1984, s.19). Çünkü İngiliz Başbakanlığı, toplumlararası ihtilaflar durdurulamadığı takdirde, Kıbrıs'ta bir iç savaş çıkacağını ve Türk-Yunan savaşının çok muhtemel olduğunu hatta bu yüzden üçüncü dünya savaşının bile patlak verebileceğini vurguluyordu. Bu yüzden Kıbrıs sorunu İngiltere tarafından çok ciddiye alındı. Bu durum sadece İngiltere'nin stratejik çıkarlarını değil, NATO'nun güneydoğu kanadı ve dünya barışını bile tehdit ediyordu (Göktepe, 2010, s.413).

Olası bir Türk-Yunan savaşı ve dünya savaşının yanı sıra, İngiltere'yi en çok ilgilendiren konu ise, adada sahip oldukları 99 millik askeri üslerinin durumuydu. İngiliz üsleri, ABD ve NATO güçlerin tarafından da Orta Doğu'da olası operasyonlarda da kullanılabilmekteydi. Bu üslerde her türlü destek gücü, su, personel, ulaşım imkân ve araçları mevcuttu ve her türlü operasyona olanak sağlıyordu. Tıpkı İngiltere gibi, ABD ve Sovyet Rusya'nın da Kıbrıs üzerinde çıkarları vardı ve konunun üzerine düşmekteydiler. Sıcak Akdeniz sularına, her daim Sovyet dış politikasının büyük bir ilgisi vardı. Orta Doğu petrolünün Batı ekonomisi ve askeri varlığı Sovyetlerin bölgeye olan ilgisinin bir diğer büyük sebebidir. Sovyet çıkarlarının

bölgeye nüfuz etmesi dünya güç dengelerini haliyle çok bozacaktı.

Dahası, zaten Sovyet Rusya, Orta Doğu ülkelerinin şekillenmesi ve gelişmesine büyük destek veriyordu (Joseph, 1997, s.59-60). Dünya'nın başat güçleri gözünü Kıbrıs'a dikmişti, Rumlar ise kararlı bir tutum sergilemekteydi. Ancak, Türkiye'de iktidar ve muhalefet aynı görüşte birleşmekte zorlanıyordu. İsmet İnönü, Makarios'un amaçlarını açıkladığı gün yani 3 Ocak 1964'te Cumhuriyet Senatosu'nda yeni kurulan hükümetin programını açıkladı. Millet Partisi Niğde Senatörü İzzet Gencer de yaptığı konuşmada, adanın güvenliği Garanti Antlaşmalarının dördüncü maddesinin Türkiye'ye vermiş olduğu müdahale hakkının kullanılması gerektiğini, her geçen günün Kıbrıs Türklerinin aleyhine olduğunu ve bu hakka muhalefetin de tam destek verdiği halde, hükümetin neden tereddüt gösterdiğini soruyordu. Makarios'un Zürih ve Londra Antlaşmalarını tek taraflı feshetme cüreti göstererek bütün dünyaya ilan ettiğini ve bütün bunlar olurken 120 bin Kıbrıs Türkü'nün boğazlanarak can verdiğini söylüyordu. Son olarak ta, bu antlaşmalara imza koymuş Türkiye'nin ise pasif kaldığını belirterek hükümeti eleştiriyor ve daha aktif bir rol üslenmesi gerektiğini belirtiyordu (Cumhuriyet Senatosu Tutanak Dergisi, 1964, s. 179-181).

Aynı gün Adalet Partisi adına konuşma yapan Bursa Senatörü İhsan Sabri Çağlayangil ise; Kıbrıs'ta Londra ve Zürih Antlaşmaları hükümlerini ihlal, hatta iptal için pusuda fırsat kollayan bir yönetimin varlığının, Cumhuriyet'in kurulduğu ilk günden beri bilindiği halde, olayların bugünkü noktaya gelmesini önleyecek tedbirlerin gereği gibi alınmadığını söyleyerek İnönü hükümetini suçluyordu (Cumhuriyet Senatosu Tutanak Dergisi, 1964, s. 188-190).

İnönü'nün cevabı ise; İngilizlerin idaresinde Türk ve Yunan kıtalarının subaylarından ve diğer lazım olan azanın iştirakiyle bir idare kurmuştur. Bu idare, bir kargaşalık, bir anarşi devrini teslim almıştır. Her gün ilerleyerek bir emniyet nizamı tesis etmeye çalışmaktadır yönündeydi. İnönü'nün açıklamasından da anlaşılacağı gibi İngilizlerin düzeni sağlayacağından emindi (Cumhuriyet Senatosu Tutanak Dergisi, 1964, s. 197-199).

Ancak adadaki İngiliz yönetimi Makarios ve Rum Bakanları Kıbrıs'ın yasal liderleri olarak görüyordu. İngiliz Sömürgeler Bakanı Duncan Sandy Kıbrıs'taki İngiliz Yüksek Komiserliğine 4 Ocak 1964'te gönderdiği telgraftan da açıkça anlaşılmaktaydı (Gazioğlu, 2007, s.9-10). Sandy; BM Genel Sekreteri U Thant'ın Kıbrıs'a bir BM temsilcisini göndermek istediklerini ve bunun da Kıbrıs hükümetinin onayından geçmesi gerektiğini söylediğini bahane ederek, bu kararın Dr. Küçük'ten gizli tutulması talimatını veriyordu. İngilizler Cumhurbaşkanı olarak Makarios'u muhatap alacaklarından böyle bir duruma Dr. Küçük'ün karşı çıkacağını

düşünüyorlardı. Dr. Küçük'ün dikkate alınmaması çok önemli değildi. Zaten Türkiye'den de Dr. Küçük büyükelçilik kanalıyla bir telgraf göndererek, BM Gözlemcisi 'ne onay vermesini istiyordu.

Mesaj aynen şöyledir:

Türkiye, Yunanistan ve İngiltere hükümetleri BM'de teşebbüse geçerek Kıbrıs'a Genel Sekreterin şahsi bir temsilcisinin müşahit olarak gönderilmesini istemişler. Bu temsilcinin buraya gelmesi için iki Cemaatin muvafakatini istihsal etmek İngiltere hükümetine bırakılmıştır. Türk Cemaatine müracaat vaki olduğundan müspet cevap verilmesi istenmektedir. Müşahidin vazifesi aşağıda gösterilmektedir (Denктаş, 1991, s.9).

Konferansın hemen öncesinde İngilizlere göre, Rum tarafı "tam bağımsız, çoğunluğa dayalı üniter bir devlet" isterken, Türk tarafı ise "coğrafi zemine dayalı federal bir çözüm" tezini savunuyordu. Türkiye'nin bu görüşü de Dışişleri Bakanı Feridun Erkin'in İngiltere'nin Ankara Büyükelçisi Sir David Allen ile yaptığı görüşme de ortaya çıkmaktadır. Erkin; artık iki toplumun bir arada yaşayamayacaklarını, Ankara'nın çözüm olarak coğrafi zemine dayalı federal bir sistem üzerinde durduğunu, bu çözümün oldukça radikal, Taksim tezine yakın, nüfus değişimi ve özerkliği içeren ayrı bir bölgede yaşamaları gerektiğini dile getirmiştir.

Bu görüşünde Türkiye ve Yunanistan'ın anlaşması halinde hayata geçirilebileceğini söylüyordu. 9 Ocak tarihinde gerçekleşmiştir (Gazioğlu, 2007, s.14-15).

Denктаş anılarında, Türkiye'nin durumunu şu sözlerle ifade ediyordu:

Türkiye, müdahaleye hazır olsaydı, müdahaleyi önlemek için konu, üç garantör ve iki Kıbrıslı taraf arasında ele alınabilecek ve çok erken bir zamanda, belki de suçluların cezalandırılması ile daha sağlam ve daha kalıcı bir zemine oturabilecekti ve maalesef Türkiye henüz bir askeri müdahaleye hazır değildi." (Tahyani, 2011, s.216).

Kıbrıs Türk heyetini temsilen Rauf Denктаş, Osman Örek ve Halit Ali Rıza, son istişareleri yapmak üzere 8 Ocak'ta Ankara'da İnönü ile görüştü. Türkiye, Kıbrıs Türklerini, Rumların insafına bırakmayacağını ve her türlü yardımın yapılacağını söylüyordu. (Dektaş, 1996, s.38) Konferanstan iki gün önce de Türk Dışişleri Bakanı Erkin, İngiliz meslektaşları Robert Butler ile bir araya geldi. Erkin meslektaşına Butler'a, Kıbrıs'taki çatışmalardan Türklerin sorumlu tutulamayacağını, bütün olayların sebebinin Makarios'un Anayasa'daki değişiklik taleplerinden meydana geldiğini ve Yunanistan'ın da bu görüşleri desteklemesi halinde Türk-Yunan dostluğuna büyük zarar vereceğini söyledi. Ayrıca o günlerde Dr. Küçük'ün çalışma ofisinin Rumlar tarafından basılıp tahrip edilmesinin de bu olaylara örnek olduğunu, Kıbrıs Türk Toplumunun can ve mal güvenliğinin sağlanmasını, evsiz kalan Türk göçmenlerin derhal

yeniden Türk yerleşim yerlerine yerleştirilmesini istiyordu (Gazioğlu, 2007, s.20-21).

Kıbrıs meselesini görüşmek üzere Türkiye, Yunanistan ve İngiltere Dışişleri Bakanları ile Kıbrıs Rum ve Türk Cemaatleri temsilcilerinin iştirakleriyle 13 Ocak 1964 tarihinden itibaren Londra'da yapılacak toplantılara Türk hükümetini temsilen, Dışişleri Bakanı Feridun Cemal Erkin'in başkanlığında Dışişleri Bakanlığı'ndan Genel Sekreter Siyasi Yardımcısı Ümit Haluk Bayülken, Birinci Daire Başkanı Turan Tuluy, Başhukuk Müşaviri Suat Bilge, Bakanlık Hususi Kalem Müdürü Erdem Erner ve Genelkurmay Başkanlığından Plan ve Harekât Dairesi Başkanı Tuğgeneral Turgut Sunalp'dan kurulu bir heyetin katılması, NATO Daimi Delegatesi Muharrem Nuri Birgi ile Belgrad Büyükelçisi Orhan Eralp'in de istişare için Londra'ya gitmeleri Başbakanlık kararnamesi ile imzalandı (BCA, 030.18.01.02.17.5.4.12). Ardından, İngiltere, Yunanistan, Türkiye ile Kıbrıs Rum ve Türk temsilcileri 15 Ocak 1964 tarihinde Londra'da BM Genel Sekreteri U Thant ile uyuşmazlık konularını görüşmek üzere bir araya geldiler. İngiltere'yi Sömürgeler Bakanı Duncan Sandys'in başkanlığında Lord Carrington ve Sir Arthur Snelling temsil ederken, Yunanistan'ı Ksantopulos Palamas, Yorgo Melas ve Aristidis Pilavakis, Kıbrıs Türk Toplumunu'nu Rauf Denктаş başkanlığında, Osman Örek ve Halit Ali Rıza, Rum Toplumunu'nu Glafkos Klerides başkanlığında Tasos Papadapulos ve Stella Soliotu temsil ediyordu. Kıbrıs Cumhuriyeti'ni de Dışişleri Bakanı Kiprianu temsil ediyordu.

16 Ocak'ta Türk ve Yunan Dışişleri Bakanları ile Kıbrıs'taki Toplum liderleri ve Kiprianu birer konuşma yaptı. Feridun C. Erkin konuşmasında, Makarios'un Zürih ve Londra Antlaşmaları'nı baskı altında imzaladığını, Cumhuriyet'in ilk gününden itibaren antlaşmalar aleyhinde yapılan faaliyetleri örnekleriyle anlatıyor ve bunların Enosise gitme çabaları olduğunu söylüyordu. Kıbrıs'ta ortaya çıkan terör hadiselerinin gerçek nedenlerinin ortaya çıkartılması için ortak bir komisyon kurulmasını ve Türk Toplumunun güvence altına alınmasını istiyordu (Gazioğlu, 2007, s.23).

Klerides ise, Türklere tanınan ayrı toplumsal haklara, özellikle veto yetkisine karşı olduklarını, son sorunların altında bu ayrıcalıkların yattığını, Kıbrıs'ın egemenliğinin ve bütünlüğünün korunması için Garanti ve İttifak Antlaşmaları'nın belirttiği kısıtlamaların kaldırılmasını söylüyordu. Makarios gibi, Klerides de adada meydana gelen son olayların bir iç mesele olduğunu ifade etti. Kipriyanu da Kledires ile hemen hemen aynı şeyleri söyledi. Olayların Anayasa'dan kaynaklandığını ve antlaşmaların iki toplumu birleştirmeye değil ayırmaya yönelik olduğunu söyledi (Gazioğlu, 2007, s.26). Rauf Denктаş ise, Rumların davranış ve demeçleriyle antlaşmaları göz ardı ettiklerini, Rumların bu antlaşmaları Enosise

bir sıçrama tahtası olarak gördüklerini ve Rum devletine dönüştürmek istediklerini dile getiriyordu. Son Rum saldırıları sonucunda da iki toplumun bir arada yaşama olasılığının ortadan kalktığını, BM veya Commonwealth garantilerinin buna yeterli olamayacağını ve mevcut antlaşmalarının da kendilerini korumaya yetmediğini söylüyordu. Antlaşmanın Kıbrıs Türkleri'nin hayat haklarını güvence altına alacak şekilde olması gerektiğini ve azınlık statüsünde Rumların insafında yaşamayı asla kabul etmeyeceklerini açık şekilde ifade etti (Denktaş, 1996, s.58-59).

Ankara'daki İngiliz Büyükelçiliği ise, Londra'ya gönderdiği mesajda, Türkiye'nin Garanti Antlaşması'nı BM güvencesi ile değiştirilmesine karşı olduklarını, konuya sadece Kıbrıs'taki Türk Toplumunun değil kendi ulusal güvenliğinin de tehlikeye düşeceği endişesinden, İngiltere'nin tutumlarından da şüphe duyduklarını bildiriyordu (Gazioğlu, 2007, s.24).

Ayrıca, İngilizler Denktaş ve ekibine de baskı uyguluyorlardı. Denktaş'a açık şekilde, "Türkiye'nin müdahale hakkına güvenmeyiniz. Türkiye gelip sizi kurtaramaz. Bu işi fazla uzatmayınız, aksi takdirde Kıbrıs'tan sırtınızda sadece gömleğinizle kaçacaksınız" diyorlardı. Konferansın yapıldığı Marlborough House'daki Rum delegesinin kapısına "Kıbrıs Hükümeti", Türk delegesinin kapısına ise "Kıbrıs Türk Toplumunu" yazılmıştı (Denktaş, 1996, s.63). Belki de bu iki örneğe, İngiltere'nin Kıbrıs konusundaki uzun yıllardan beri gerçek emellerinin en kısa ve net özeti denilebilir.

Kıbrıs'taki son gelişmeler sonrasında, 24 Ocak'ta Feridun Erkin, Sandys'in dikkatini çekiyor ve adadaki İngiliz kuvvetlerinin daha sıkı tedbirler alması gerektiğini söylüyordu. Görüşmelerin ikinci bölümünde taraflar ile ayrı ayrı görüşmeyi tercih eden Sandys, taraflara adada güvenliğin ve barışın sağlanması için NATO güçlerini teklif etti. Rum tarafı bu görüşü hemen reddetti. Ancak Yunanistan ve Türkiye bu görüşü bazı koşulların oluşması durumunda olumlu karşılayacaklarını dile getirdiler (Gazioğlu, 2007, s.39-40). Türkiye'nin koşulu, adadaki Türk Alayı'nın varlığını koruması ve sayısının da 2000-2500 olarak artırılması yönündeydi. Ancak İngiliz Bakan Butler ise bu koşulların mümkün olamayacağını söylüyordu (Gazioğlu, 2007, s.47). Görüşmelerin çıkmaza girmesi, İngiltere'nin barış gücünün bütün yükü ve masrafını belirsiz bir süre daha üstleneceği demektir. Zaten ekonomik sıkıntılarla uğraşan İngilizler, barış gücünün askeri, siyasi ve mali yükünü tek başına sırtlayacak durumu yoktu. Ayrıca tarafsız görünmeye çalışan İngiltere, Rum-Türk çatışmasının ortasında kalınca her iki tarafın da tepkisini çekti. İngiltere'nin iki taraftan da farklı çıkarları vardı. Rumlardan yana olursa Türkiye'deki uçuş haklarını kaybedebilirdi. Türklerden yana olursa da adadaki üslerinin güvenliği tehlikeye düşecek ve hatta üslerini kaybedecekti. Durum böyle olunca

İngiltere sorumluluğu başka ülkelere yüklemek ya da paylaşmak istedi. (Savrun, 2017, s.298) Ayrıca, Kıbrıs'taki son gelişmelerin iki NATO müttefiki Türkiye ve Yunanistan arasında çatışmaya doğru gittiğini değerlendiren Amerika, olaya dâhil olmak istiyordu. Başkan Johnson, Adalet Bakanı Robert Kennedy'yi 26 Ocak'ta Konferans'a gönderdi. İngilizler de, bir aydan beri devam ettirdikleri barış gücüne Amerika'nın desteğinde NATO güçlerinin de eklenmesini istiyordu. Ancak, Başkan Johnson yaklaşan başkanlık seçimleri öncesi Amerika'daki Rum-Yunan Lobisi'nin tepkisini çekmek istemiyordu ve bu güce ABD dışındaki ülkelerin destek vermesini istiyordu.

Kennedy, Butler, Sandys, Savunma Bakanı Thorneycroft ve Başbakan Sir Alec 26 Ocak'ta bir araya geldi. Kennedy'nin Kıbrıs hakkındaki bir sorusu üzerine Sandys şu cevabı veriyordu:

Eğer günün sonunda bir siyasi çözüm görünürde yoksa Kıbrıs'ın taksim edilmesi olasılığı vardır. Hâlihazırda insanların yerlerini terk etmeleri hareketi başlamıştır. Önemli olan bir yeni patlamanın önüne geçmektir. Çünkü böyle bir durum kaçınılmaz olarak Türkiye ve Yunanistan arasında savaşa neden olacaktır.

İngiliz Başbakan Sir Alec ise; "Öyle görülüyor ki, Taksim bu sorunun yanıtı olacaktır" diyordu. Dışişleri Bakanı Butler ise, Türkiye'nin şimdilik doğrudan Taksim değil, Taksim öncesi bir adım olarak federasyonu düşündüklerini ifade ediyordu. 28 Ocak'ta yapılan görüşmelerin sonunda bir değerlendirme yapan Sandys, tek çözüm olarak iki toplumun fiziki ayrımın ve adada taksimin gerçekleşmesi sürecinde İngiliz askerlerinin bulunmasını Makarios'un asla kabul etmeyeceğini ve bu sorumluluğun da NATO ile paylaşılması gerektiğini söyledi. İngiltere, 1964'te taksime yakın bir çizgideydi.

Ancak Türkiye 1960 sonrası ileriye dönük bir planı ve hazırlıkları olsaydı ve 1963-64'de Ankara'da iç politika sarsıntılarının yarattığı zayıf bir hükümet yerine güçlü bir hükümet ve istikrarlı bir Türkiye olsaydı, Taksim'in olası risk ve zorlukları karşısında ABD ve İngiltere'nin dolaylı desteğiyle gerçekleşmesi mümkün olabilirdi (Gazioğlu, 2007, s.47-50). Daha önce Denктаş'ın da belirttiği gibi, Türkiye hazırlıksız yakalanmıştı (Tahyani, 2011, s.216). Anglo- Amerikan Planı olarak adlandırılan, İngiliz-Amerikan Planı, birkaç gün sonra ortaya atıldı. Plan İngiliz Dışişleri Bakanı Butler ve Sömürgeler Bakanı Sandys tarafından 31 Ocak 1964 tarihinde Türk ve Yunan Dışişlerine sunuldu. Kıbrıs'taki Türk ve Rum Toplumlarının ve bu güce asker verecek ülkelerin kabul etmesi halinde, NATO Barış Gücü Planı yürürlüğe girecekti (Gazioğlu, 2007, s.61-63). Ancak Türk ve Yunan önerileri birbirinden çok farklı olduğu için bir anlaşma sağlanamadı. Rum tarafı Garanti Antlaşmalarının kaldırılmasını isterken, Türk tarafı haklarının korunması istiyordu. İngiltere

ise uluslararası destek yoluna koyuldu. Ayrıca İngiliz hükümeti ve Genelkurmayı Kıbrıs'ta kendi askerini takviye kararı aldı. Kıbrıs'taki görüşmeler boyunca, İngiltere, Kıbrıs'ın tüm problemlerini çözmekten çok, olası Türk-Yunan savaşını engellemek için çalıştı.

Türkiye açısından da savaşmamak için iki sebep vardı. İlki, o dönemde adaya çıkacak yeterli ve donanımlı gemilerin olmaması, ikinci sebep ise, zaten iki tarafın da olası bir savaşın üçüncü dünya savaşına sebep olabileceği endişesini taşıyor olmasıydı. Denktaş o günlerde İsmet İnönü'nün kendisine bahsettiği konuyu şöyle dile getiriyordu:

Türkiye Başbakanı İsmet İnönü, bana Türkiye'nin Kıbrıs'a çıkarma yapması Türkiye ve Yunanistan arasında savaş anlamına geliyor dedi. Hemen ardından Sovyet Bloğu konuya karışacaktı. Bulgaristan'dan bir heyet Türkiye'ye geldi ve bana bir mesaj verildi. Mesajda delege bana Türkiye Kıbrıs'a ne zaman saldıracak diye sordu. Sualin ardındaki neden eğer biz Kıbrıs'a saldırırsak Bulgaristan'da Yunanistan'a saldıracaktı. Çünkü onlar Yunanistan'ın Bulgaristan'a saldırmak üzere olduğunu düşünüyorlardı. Yunanlar Kıbrıs'la ilgilenecek olduklarından güçsüz bir durumda olacaklar ve Yunanistan'a saldırmak için Bulgaristan'a avantajlı bir durum olacaktı. O, eğer Türkiye saldırırsa NATO ve Sovyet Bloğunun arasında savaş olabileceğine inandığını söyledi. Bu, III. Dünya Savaşı anlamına geliyordu. Hiç kimse kimin kazanıp kimin kaybedeceğini bilemezdi.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, Türk tarafı maruz bırakıldığı tüm olumsuz durumlara karşı dünya barışını sürdürmek için her türlü fedakârlığı ve sorumluluğu gösteriyordu. ABD Dışişleri Bakanlığı görevlisi George Ball, Lyndon Johnson ve Dean Rusk'a 16 Şubat 1964'te bir mektup yazarak Kıbrıs Rum liderliğinin gerçek niyetlerini açıklıyordu; "Kıbrıslı Rumlar barışçı bir güç değil, sadece Kıbrıslı Türkleri öldürmek için yalnız bırakılmayı istemektedirler." (Göktepe, 2010, s.413).

Tarafların görüş farklılıkları, 21 Ocak'ta konferansın kesilmesine neden oldu. Bunun ardından bir İngiliz-Amerikan planı ortaya atıldı. NATO'ya bağlı 10.000 bir kuvvetin adaya gönderilmesi önerildi. Kararı Türkiye kabul etmişti ancak Makarios'un reddedince konferans başarısızlıkla sonuçlandı. Makarios'un NATO güçlerine hayır demesinin ardında SSCB vardı. Sovyet Rusya lideri Kruşçev, ABD, İngiltere, Fransa, Türkiye ve Yunanistan'a 7 Şubat 1964 tarihinde birer nota gönderdi. Nota'da, Kıbrıs'a olası bir NATO kuvvetinin gönderilmesine ülkesinin sessiz kalmayacağını bildiriyordu. Türkiye ise Sovyet notasına İsmet İnönü ile cevap veriyordu. İnönü 1959 Zürih ve Londra Antlaşmaları maddelerini savunarak atıfta bulunuyordu. Adada Rum saldırılarının durmaması üzerine, 15 Şubat 1964 tarihinde Türkiye, Kıbrıs'a müdahale etmeyi düşündü. Bu durum İngiltere'yi telaşa düşürdü ve İngilizler aynı gün BM Güvenlik Konseyi'ne başvurdu (Şener, 2013, s.17-18).

U Thant Planı Ve 186 Sayılı Karar Sonrası Kıbrıslı Rumların Meşruiyet

Kazanması

İngiltere hükümetinin 15 Şubat 1964'te adadaki kötü gidişattan ötürü BM Güvenlik Konseyi'ne başvurmasından kısa bir süre sonra, bu kez Rossides Kıbrıs'a karşı Türkiye kıyılarında yapılan savaş hazırlıklarındaki artışı gerekçe göstererek Güvenlik Konseyi'nin acilen toplanmasını istedi. Fakat Kıbrıs Rum temsilcisinin yeterli desteği bulamaması üzerine Konsey Başkanı, acil toplantıya gerek olmadığına karar verdi. Böylece, 18 Şubat 1964 tarihinde Güvenlik Konseyi'nin Kıbrıs konusundaki toplantısına başlandı. Toplantı başından, 186 sayılı kararın alındığı 4 Mart 1964 tarihine dek geçen süre içerisinde, Kıbrıs Cumhuriyeti adına konuştuğu kabul edilen Kıbrıs Rum temsilcisi, Sovyetler Birliği, Yunanistan ve Çekoslovakya, yoğun bir biçimde Türkiye'nin ada üzerinde yapmış olduğu uçuşlara dikkat çekerek, 1960 Kıbrıs Cumhuriyeti'nin bağımsızlığına, egemenliğine ve toprak bütünlüğüne vurgu yaptılar. Yunan ve Rum temsilciler, 1959-1960 Antlaşmaları'ndaki Garanti Antlaşması'nın 4. maddesi 2. fıkrasıyla tanınan tek taraflı müdahale hakkının zorla kabul ettirildiğine vurgu yaparak, Güvenlik Konseyi'nde bu antlaşmaların geçersiz olduklarını iddia ediyor ve eşit olmayan haklar diye adlandırarak bu yönde çalışıyorlardı. Ayrıca, Güvenlik Konseyi'nin, uluslararası antlaşmaları ne sona erdirme, ne de yorumlama konusunda yetki sahibi olmadığına vurgu yaptılar (Özersay, 2002, s.74-75).

Amerika'da yapılan karşılıklı görüşmeler sonucunda, BM Genel Sekreteri U Thant, Güvenlik Konseyi'ne adada kantonal federal sistem kurulmasına yönelik bir taslak plan sundu. Türk tarafının olumlu karşıladığı bu taslağı Makarios reddetti. Kapalı kapılar ardında görüşmeler yoğun bir şekilde devam ediyordu. Bu arada ABD'nin BM delegesinin Güvenlik Konseyi'nde Garanti Antlaşmalarının değiştirilemeyeceğini belirtmesi (Gazioğlu, 2007, s.95) Makarios hükümetinin meşruiyetini temelden sarsacağını fark eden Yunan ve Kıbrıs Rum liderliği, bu tasarının karar haline getirilmemesi için büyük mücadele vermiştir. (Tamçelik, 2013, s.1244) Belki de bu Enosisin aleni avukatlığını yapan Başpiskopos'un Türk tarafını provoke eden en uğursuz işaretiydi. (Reddaway, 2001, s.144) Makarios oyunu iyi oynuyor, görüşmeleri sürekli olarak uzatıyor, dünya ise buna seyirci kalıyordu (Denktaş, 1996, s.115). Makarios'un oyalama niyetini Denktaş, Dr. Küçük'e çektiği telgrafta dile getiriyordu:

Rumlar burada Güvenlik Konseyi'nden istedikleri şekilde bir karar çıkaramayacaklarını anlayınca dört günden beri toplantıyı tehir ettirmekte ve hususi temaslarla yine kendi lehlerine uzlaştırıcı bir karar almaya çalışmaktadırlar. Buna da muvaffak olamazlarsa o zaman Genel Kurul'a müracaat etmeleri beklenebilir. Gayeleri zaman kazanmaktır. Zamanın bizim aleyhimize çalıştığını

biliyorlar. Bunun için halkımızın buradan her derde deva bir karar beklemesi doğru olmaz. Rumlar istedikleri kararı almazsa bu garanti anlaşmasının konseyce tasvibi ve Türk tezinin zaferi olacaktır. Kıbrıs'ta yapılması gereken şey halkın mukavemet ve mücadele gücünü takviyedir. Burada propaganda çalışmalarına devam ediyorum. Konseyde konuşabilmem için hala daha mücadele ediyoruz (Denktaş, 1991, s.29).

Kocaeli Milletvekili ve Millet Meclisi Dış ilişkiler Komisyonu Başkanı Prof. Nihat Erim BM'deki Kıbrıs meselesi görüşmelerine Kıbrıs Türk heyetine yardım için Bakanlar Kuruluna atandı (BCA 030.18.01.176.11.9). Makarios'u temsilen Kıbrıs Rum delegesi Zenon Rossides Sovyet taktiklerini almasına rağmen, Rauf Denktaş 28 Şubat'ta Kıbrıs Türk tezini konseyden önce ileri sürdü (Sonyel, 2003, s.94).

Denktaş, uzun ve meşhur konuşmasına; Kıbrıs'taki trajik olayları açıklama fırsatı verdikleri için bütün temsilcilere teşekkür ile başlıyordu. İki ay içerisinde 800'den fazla Türk'ün öldürüldüğünü ya da kaybolduğunu, Yirmi binden fazla insanın ise evsiz ve işsiz kaldıklarını ve yardıma muhtaç olduklarını vurguluyordu. Her geçen günün kuşatma ve terör altında geçtiğini, masum Türk kadın ve çocuklarının öldürüldüğünü ya da kaçırıldığını ancak Makarios'un bütün bu olanları görmezden geldiğini ve umursamadığını, Birleşik Devletler tarafından Kıbrıs'a önerilen acil barış gücünü de kabul etmediğini dile getiriyordu. Kyprianou'nun konuşmalarını birçok kez dikkatlice dinlediğini ve Kıbrıs'ta bir barış gücü istemedikleri hükmüne vardığını ve ne yazık ki Kypraianou'nun olayların sebebinin Türkler olduğunu söylüyordu. Makarios'un tek amacının anayasayı ortadan kaldırarak garantör devletlerin etkisini ortadan kaldırarak, Türkleri yok etmek olduğunu ve barış gücünün Kıbrıs'tan ayrılır ayrılmaz Rumların saldırılarına devam edeceğini söyledi (Denktaş, Moran, 1997, s.122-123). Kıbrıs Rumları ise yeni arkadaşları Kremlin'in desteği ile kendini çok güvende hissediyordu. Yunan ve Rus elçilik yetkilileri aracılığı ile yüksek düzeyde resmi görüşmeler yürütülmekteydi. Sovyet Devlet Havayolları ve Aeroflot yeni Lefkoşa-Moskova hattında Lefkoşa Havaalanı'na iniyordu. Rum kalabalıkları hep bir ağızdan; "Kruşçev çok yaşa ve Amerikan gangsterlerini yok et diye" haykırıyordu. Moskova, böylece Makarios'un müttefiki oluyordu (Sonyel, 1997, s.85). En başından beri Batı'nın, başta ABD ve İngiltere'nin en büyük endişesi Akdeniz'de patlak verecek olan Türk-Yunan savaşının çıkması ve Sovyet Rusya'nın bölgede hâkimiyet kurma endişesiydi. Bu durum, Güvenlik Konseyi'nin başında BM Genel Sekreteri U-Thant'ın Başbakan İnönü'ye gönderdiği mesajdan da açıkça anlaşılmaktadır. U-Thant, İnönü'ye hitaben:

İki tarafın askeri hazırlıkları, güçlerinin kaydırılması ve hükümetler tarafından tehditkâr açıklamalar Kıbrıs'ta olası bir çatışmanın sinyallerini vermektedir. Tansiyonun zaten yüksek

olduğu Kıbrıs'ta, Yunanistan ve Türkiye bu gerilimi artırmaktadır. Barış çıkarları için, meydana gelebilecek herhangi bir düşmanlığı ve durumun daha da vahim bir hale gelmemesi için en yüksek seviyede ağırbaşlı ve itidalli olmayı tavsiye ediyorum... Görüş alışverişinde bulunmak için acilen (Güvenlik Konseyi'ne) temsili yetinizi istiyorum (BCA 030.01.8.46.43).

Diğer yandan Makarios, açıkça Anayasa'yı yok farz ettiğini gösteren eylemlere başlıyor, polisteki Rum sayısını 5000'e çıkartıyordu. Rumların tehdit ve şantajları İngilizler üzerinde etkili oluyordu. Denktaş, Güvenlik Konseyi'nin karar arifesinde ki durumu şöyle açıklıyordu:

New York'ta İngilizlerle Amerikalılar bizim, karar tasarısına karşı direnişimizi bertaraf etmek için Amerika'da İnönü nezdinde girişimlerde bulunurlar. Tasarıdaki hükümet sözcüğünün her iki Cemaati temsil eden meşru hükümet olduğunu, Güvenlik Konseyi'nin bunun böyle tefsir edeceğini vurgularlar. İnönü, New York'a tasarının kabul edilmesi yönünde talimat verir (Denktaş, 1991, s.30-31).

Ankara'dan da Lefkoşa'ya şu değerlendirme gönderildi:

Kıbrıs'ta kanlı olayların başlangıcından beri Türkiye evveleminde Kıbrıs'ta güvenliğin bütün ada sathında tam ve fiili olarak sağlanmasının ve ancak bundan sonra ortaya çıkabilecek nisbi bir sükûn havası içinde, Kıbrıs meselesini ilgililer arasında müzakere yolu ile nihai ve şekli aranmasının lüzumu üzerinde durmuş ve bu tutumu izlemiştir. Londra Konferansında bu görüş tarzı ekseriyetçe kabul edilmiş ve adaya milletlerarası bir barış kuvveti gönderilmesi maksadıyla çalışılmış idi. Bu gayretler bilindiği üzere Makarios'un menfi tutumu karşısında olumlu bir sonuca ulaşamamıştı. Olaydan bu yana Kıbrıs Rumları adaya Milletlerarası bir barış kuvvetinin gönderilmesine çeşitli bahanelerle engel olmaya veya geciktirmeye çalışmışlardır. Diğer taraftan garanti anlaşmasını hükümsüz bırakmaya ve müdahale hakkımızı bertaraf ettirmeye matuf bir karar elde etmek ümidi ile de BM Güvenlik Konseyi'ne başvurmuşlardır. Konseyde Amerika, İngiltere ve Fransa olmak üzere üyelerin büyük çoğunluğu Milletlerarası antlaşmaların Konsey tarafından veya BM Teşkilatının diğer bir organının kararı ile değiştirilemeyeceği görüşünü açıkça belirtmişlerdir. Bu suretle, Konseyde Türk görüşü ekseriyetçe desteklenmiş bulunmaktadır. Konseyde uzun müzakereler neticesinde konseyin daimi olmayan beş üyesi hazırladıkları bir karar tasarısını konseye resmen sunmuşlardır.

Norveç, Brezilya, Fas, Fildişi Kıyısı ve Bolivya tarafından ilgili taraflara devamlı surette yapılan istişareler ve müzakerelerle ortaya çıkan bu karar tasarısından, Kıbrıs'la ilgili milletlerarası antlaşmalar konusundaki Türkiye görüşü mahfuz tutulmaktadır. Bu karar tasarısında ayrıca, BM Genel Sekreteri'nin Türkiye, İngiltere, Yunanistan ve Kıbrıs hükümetleri ile istişare suretiyle kuruluş şeklini, miktarını ve kumandanını tayin edeceği milletlerarası bir barış koruyucu kuvvetin adaya gönderilmesi kabul edilmektedir. Yine Genel Sekreter'in yukarıda zikredilen dört devlet ile istişare ederek, Kıbrıs meselesine nihai bir çözüm şekli bulunmasına yardımcı olacak bir arabulucu tayin edeceği de karar tasarısında yer almaktadır.

Kıbrıs'taki olay ve gelişmelerle ilgili olarak Türkiye'nin başlıca önem verdiği ve bir an önce istihsaline çalıştığı yukarıda maruz hususlar dikkate alındığı zaman bu karar tasarısının Türkiye

için tatminkâr bulunduğu görülmektedir.

Tasarı bu şekilde elden ele dolaşırken Kıbrıs'ta hükümet görünümünü koruyan Makarios dışlerini bilemektedir. Unutmayalım ki, bu arada Yunanistan 20 bine çıkaracağı askerlerin bir kısmını gizlice adaya göndermiştir ve Türkiye'nin adaya, tahmin ettikleri gibi, müdahale edecek durumda olmadığını da tespit etmişlerdir (Denktaş, 1991, s.31-32).

Nitekim Yunan ve Rumlar, bu mücadelede başarılı olmuşlardır. Böylece Kıbrıslı Türkler, adadaki meşru yönetimin dışında tutuldular ve diğer devletler tarafından Kıbrıs'ın tek temsilcisi Rumlar olarak görüldü. Bu kritik dönemde Türk tarafı Güvenlik Konseyi üyelerinin üzerinde yeterince lobi faaliyeti kuramadı. İngiliz-Amerikan önerisinin yerine Rumların lehine bir karar çıktı ve Türk tarafı bu karara seyirci kaldı.

4 Mart 1964 tarihli BM Güvenlik Konseyi kararı, Kıbrıs'a bağımsızlık veren, garantör devletlere adaya müdahale hakkı veren Zürih-Londra Antlaşmaları ve İngiliz- Amerikan tasarısından tamamen farklı bir karardı. Amerika'nın önerisinin kabul edilmemesi, ABD kamuoyu açısından bir yenilgi sayılmıştır. Ancak George Ball, ABD'nin BM Güvenlik Konseyi'ndeki temel amacını şu sözlerle açıklıyor:

Amaç mümkün olduğunca çabuk bir şekilde Kıbrıs'a BM gücü yerleştirilmesini sağlamak ve aynı zamanda garantör devletlerin müdahale haklarının ortadan kaldırılmasını önlemektir. Çünkü bu hakların kaldırılması durumunda Türklerin hareketsiz kalmaları mümkün değildi. Kaldı ki Amerikalılar, Sovyetler Birliği'ni mümkün olduğunca olayın dışında tutmaya da çalışmaktaydılar.

George Ball daha da ileri giderek, 4 Mart Güvenlik Konseyi kararının, BM'deki Amerikan delegasyonunun istekleri sonucunda ortaya çıktığını da iddia etmiştir. Amerika'ya karşı kararın çıkması Amerikalıları memnun etmese de, gizliden de olsa Amerikalı yetkilileri memnun etmiştir. Çünkü iki taraf ta karardan memnundur. Bu karardan Makarios, Türkiye'nin müdahale hakkının ortadan kalktığını düşünürken, Türkiye ise tam tersini düşünüyordu (Tamçelik, 2013, s.1244-1245).

Türkiye'nin Uluslararası Barış Gücü'nde Türk ve Yunan kuvvetlerinin yer alması başta olmak üzere, Kıbrıs'ın toprak bütünlüğüne atıf yapılırken uluslararası antlaşmaların diğer maddelerinin de geçerli olacağını vurgulanması, Kıbrıs'la ilgili uluslararası antlaşmaların geçerli olduğunun net şekilde belirtilmesi gibi savunduğu fikirlerin çoğu burada dikkate alınmıyordu. En önemlisi de 2. ve 7. maddelerde geçen "Kıbrıs Hükümeti" ile kastedilenin ne olduğuydu. Türk ve İngiliz hükümetleri, BM'deki müzakereler boyunca bu ifadenin, 1960 Antlaşmaları ve Kıbrıs Anayasası ile kurulan, Rum Cumhurbaşkanı ile birlikte Türk Cumhurbaşkanı Yardımcısı ve Türk bakanların da içinde olduğu "iki toplumlu hükümetin"

anlaşılması gerektiğini resmi şekilde defalarca belirtmişlerdi. Başbakan İnönü de karar öncesi ve sonrası, İngiliz hükümetine ve BM Genel Sekreteri'ne yazdığı yazılarda, sadece Rumlardan oluşan bir hükümetin Kıbrıs hükümeti olarak tanınamayacağını bildirmişti. Bu kararda adı geçen “Kıbrıs Hükümeti” deyiminden, “1960 Antlaşmaları ve Anayasası'na göre yasal olarak kurulan hükümet” anlamı çıktığı. Ankara ve Londra arasındaki karşılıklı yazışmalar ile BM Genel Sekreteri'ne garantör devletler olarak İngiltere ve Türkiye hükümetlerinin sunduğu 2, 4 ve 12 Mart 1964 tarihli muhtıralarla yazılı ve sözlü olarak belirtilmesine karşın, kısa süre içinde bunlar unutuluyor. Bizzat İngiltere, kendi çıkarları gereği, çok değil üç beş ay sonra tavrını değiştirerek Makarios hükümetini tanıyor ve onunla yola devam etmeyi tercih ediyordu (Gazioğlu, 2007, s.112-113).

İlgili taraflarca BM kararı farklı yorumlanmıştır. Rumlar karardan çok memnundu çünkü Türkiye'nin müdahale hakkının önlendiğini düşünüyorlardı. Yine Rumlara göre resmi ve açık bir biçimde Kıbrıs (Rum) hükümeti meşru yönetim olarak tanınıyordu. Bütün devletleri de BM kararına saygı duymaya davet ederek Garanti Antlaşmaları gereği, adaya asker çıkarılmasının doğru olmayacağını yanı sıra Zürih ve Londra Antlaşmalarına değinilmemesini de tam bir zafer olarak değerlendirdiler.

İşin ilginç tarafı, Güvenlik Konseyi kararından Türk tarafı da memnun gözüküyordu. Türkiye alınan kararın Garanti Antlaşması'nın 4. maddesinde yer alan “müdahale hakkı”na engel teşkil etmediğini söylüyordu. Ayrıca Türk yetkililer kamuoyuna da Kıbrıs'ta barışın ve istikrarın yeniden sağlandığını ifade ettiler. Dışişleri Bakanı Feridun Cemal Erkin, karara yönelik memnuniyetini 5 Mart 1964 tarihinde şu sözlerle ifade ediyordu; “Bu haftalardır üzerinde durduğumuz bir hedefti. Bunun için planı müspet karşılıyoruz. Adadaki can ve mal emniyetini tesis etmek başlıca amacımızdı. Beşli plan da bunu hedef aldığı için memnunuz” demiştir.

Türk yetkililerin karardan memnuniyet duymaları çok ilginçtir. Çünkü kararda, Kıbrıs Türkleri dışlanarak illegal bir yapı durumuna düşürülmeye çalışılmış ve Rumlar adanın tek temsilcisi olarak kabul edilmiştir. Türk delegasyonu tarafından kabul edilen bu karar, uluslararası arenada Kıbrıs Türkeri'nin dışlanması ve izole edilmesi sürecinin başlangıç noktası olmuştur (Tamçelik, 2013, s.1246).

Kararın açıklanmasının ardından Denктаş o anı şöyle anlatıyordu; Dün Güvenlik Konseyi'nden çıkarken Korle yanıma geldi. O da üzüntülü, “Bu da geçer” dedi. Birlikte kahve içtik. Teselli etmeye çalıştı. “Ben şimdi Kıbrıs'takileri nasıl teselli edeceğim? Bu kararı aldıktan sonra Makarios Kıbrıs meselesini yüz yıl sürdürür... Halk nasıl dayanacak?” dedim.

Dayanmalı, direnmek şart. Dayanabilirsek, direnirsek Makarios ortaya attığı bu Enosis pislğini temizleyemeyecek. Yeter ki dayanalım. (Denktaş, 1993, s.22) Evet! Eli kanlı Papaz yıktığı Cumhuriyet'te asayışı korumakla görevlendiriliyordu. Anayasa'yı yıkmış, 1960 Antlaşmalarını çiğnemiş kendisi ile ortaklaşa Cumhuriyet kuranları, sırf Türk'türler ve Enosise karşıdırlar diye, toplu mezarlara gömdürmüşler, 103 köyün halkını çadırlarda, ahırlarda, mağaralarda yaşamaya mahkum etmiş, Türkleri asi ilan edip bütçeden de söküp atmış fakat yine de hükümeti ve ülkede asayışı o temin edecekti! O günden 1974 Temmuz'unun 20. Gününü doğan Kurtuluş Güneşimize kadar Kıbrıs Türkleri'nin uğradığı tüm haksızlıkların sorumlusu bu kararı verenler değilse kimdir? Diyordu Rauf Denktaş. (Denktaş, 1991, s.35) Böylece BM Barış Gücü, Mart ayı sonunda, Güvenlik Konseyi'nin 4 Mart 1964 tarihli kararı ile Kıbrıs'a ayak basmıştır (Tamçelik, 2013, s.1246).

Johnson Mektubu Ve Sonrasında Türkiye'nin Kıbrıs Politikaları

Ankara'nın artık sabrı taşmıştı, müttefik olarak gördükleri İngiltere ve ABD'nin (Batı'nın) gerçek tutumlarını görmek istiyordu. Mayıs 1964'te Millet Meclisi'nde İnönü müttefiklerine yönelik şu ifadelerle sesleniyordu:

Kıbrıs bizim Milli Davamızdır! Ve bu dava milletimizin şeref ve haysiyetinin gerektirdiği şekilde neticelendirilecektir. Bunun aksi bir hal çaresine bizi razı etmeye hiç kimsenin gücü yetmeyecektir. Topraklarına bağlılıklarını kanlarıyla ispat etmiş olan Kıbrıslı Türkler vatanları olan yerlerinde bütün haklarına sahip olarak hür ve güven içinde yaşayacaklardır. Bunu temin etmek Türkiye için bir şeref görevidir

diyor ve Kıbrıs'ın artık Milli bir dava olduğunu bütün dünyaya ilan ediyordu. (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, 1964, s.206)

Türkiye'nin müttefiklerinin bu taraflı tutumları karşısında yurt dışında yaşayan bazı Türkler de farklı biçimlerde tepkilerini ortaya koyuyorlardı Bazıları ise ciddi bir biçimde uzun uzun tezler yazarak Rum, Yunan ve Batı'nın taraflı görüşlerini çürütmeye çalışmıştır. 21 Nisan 1964 tarihli bir rapor İsmet İnönü'ye, Amerika'da yaşayan Necdet Üçoluk adlı bir Türk vatandaşı tarafından gönderildi. Milli birlik çoktan uyanışa geçmişti artık (BCA. 030.01.64.394.7).

Yunanların, Kıbrıs'ta yığınak yaptıklarına ve subaylar gönderdiklerine daha önce değinmiştik. Bu durumun, Türkleri adaya küçük gruplar halinde subay ve asker çıkarmalarının Kıbrıs'taki Yunan askeri yığınağının bir karşılığı olduğunu da belirtirler. Yunanistan'da okuyan Kıbrıslı Rumların sayısı da 3000 civarındadır. UNFICYP Komutan Yardımcısı General Carver ise adaya Türk askeri personel geldiğinin tespit edilemediğini,

adaya gelen birkaç yüz Türkün Türkiye’de askeri eğitim görmüş kimseler olduğunu açıklarlar. BM yetkililerine göre ise Türkiye’den her hafta 100 askeri şahıs gizlice ve muntazam Mansura’da adaya çıkmaktadır. Yunanistan’dan ayrıca eğitim vermeye üzere 400 Yunanlı subay adaya gelir. Kıbrıslı Rumlar bu kişilerin Yunan ordusunda görevli Kıbrıslı Rum subaylar olduklarını ileri sürerler. Rumlar, bir başka 500 kişilik grubu ise eskiden Yunan ordusunda görev yapmış fakat istifa etmiş Kıbrıslı Rum askeri personeli olarak belirtirler. BM yetkililerine göre Rumların elinde değişik çaplarda sahra toplarının olduğu ve bunların da Birleşik Arap Emirlikleri’nden geldiği de ileri sürülür. (Keser, 2008, s.370)

Türkiye’nin askeri hazırlıklara başladığı haberleri, Yunanistan’da tedirginlik yaratır. Yunan hükümeti 1 Mayıs 1964’te bir açıklamada bulunur. Yunan silahlı kuvvetleri her türlü ihtimali karşılamak üzere hazır ve tedbirlidir. Esasen hükümet programında da politikamız sarıh olarak belirtilmiştir. Barış taraftarıyız. Fakat taarruz halinde müdafaa da bulunacağız diyorlardı. (Keser, 371) 7 Mayıs’ta George Papandreu çelişkili bir biçimde Atina’daki İngiliz Büyükelçisi’ne, taksim, federasyon ya da üniter devlet çözümlerinin hiç te iyi olmayacağını söylüyordu. Taksim olduğu takdirde adanın Rum tarafında Rus (komünizm) etkisinin artacağını, bağımsızlık durumunda ise Akdeniz’de ikinci bir Küba olacağını ve herhangi bir yıkım olmaması için tek çözüm yolunun NATO yolu ile olması gerektiğini, bunun da sadece Enosis ile mümkün olacağını ekledi. Eğer mevcut durumun böyle ilerlerse, Makarios’un Türk tehdidi ile karşı karşıya kalacağını ve bunun sonucunda yardım için Rusya’ya yanaşacağını söyledi.

Bu süreçte Enosis, Lordlar Kamarası’nın iki numaralı adamı ve Dışişleri Ofisi’nden Lord Carrington tarafından da desteklenmekteydi. 8 Mayıs’ta Norveç Büyükelçisi ile Londra’da yaptığı bir görüşmede, BM Gücü Kıbrıs’taki çatışmalarda böyle pasif kalacaksa, problem Kıbrıs Türkeri’nin tıpkı St. Hilarion (Girne’nin üstündeki Beş Parmak Dağlarında bir kaledir) Rumları yok etmesiyle gerçekleşecektir dedi. (Sonyel, 2003, s.100-101) Lord Carrington’un bahsettiği hadisede, BM yetkililerinin verdiği bilgilere göre, sayıları 300’ü bulan ve bir bölümü komando olan Rum kuvvetlerinin yaklaşık 20-25 mücahidin bulunduğu St. Hilarion bölgesinde yaptıkları ve ateşkes ilan edilene kadar dört gün süren saldırılar sonucunda, altı mücahit şehit oluyor, ancak çevredeki küçük tepeler dışında bölge Türk kontrolünde kalmaya devam ediyor ve Rumlar geri püskürtülüyordu. Bölgedeki Kanadalı Barış Gücü askerlerinin Fransız kökenli Binbaşı Trompla, müdahale için emir almadıklarından çarpışmalar sırasında herhangi bir müdahalede bulunmadıklarını, çarpışmalardan etkilenecek kadın ve çocuklar bulunmadığı için iki tarafı bu küçük

muharebeyi sürdürmeleri için serbest bıraktığını ve seyirci kaldıklarını ifade ediyordu (Denktaş, 1991, s.72). Türkler, müttefikleri tarafından yüz üstü bırakıldıklarını düşünüyordu, özellikle de Birleşik Krallık ve Birleşik Devletler tarafından. Hele de İngiliz ve Amerikalıların, minnettarca sına Türk hükümeti üzerindeki olası bir askeri müdahalenin önlenmesi için yaptığı tavsiyelere rağmen baskı olması, Türklerde güvensizlik yaratıyordu (Sonyel, 2003, s.101). Mayıs ayı boyunca da Rum saldırıları durmak bilmedi ve yüzlerce Türk, Rumlar tarafından kaçırılıp esir edildi. Bu gelişmeler sonrasında 22 Mayıs'ta Türkiye İngiltere ve Yunanistan'a nota çekti (Erim, 1975, s.13). Rum yönetimine de ikazlar yapıldı ancak hiçbir sonuç alınmadığı gibi Makarios rehinelere öldürüldüğünü itiraf ediyordu. (Milliyet, 30 Mayıs 1964) Türklerin evlerinden, işyerlerinden alınıp öldürülmeleri, Türk bölgelerinin ve halkının askeri ve ekonomik kuşatma altında tutulması gibi eylemlerin BM Barış Gücü'nün gözleri önünde devam etmesi ve Ankara'nın müttefik olarak gördüğü devletlerin sessiz kalması ve diplomatik kanalların da tıkanması sonucunda, Türkiye, 4 Haziran 1964'te Kıbrıs'a askeri müdahale kararı aldı (Özmen, 2005, s.264). Türkiye'nin müdahale kararının esas amacı Makarios'a Türk isteklerini kabul ettirmektir. Dışişleri Bakanı Feridun Cemal Erkin müdahale kararının Amerikalılardan saklı tutulmasını istemesine rağmen, Türkiye müdahale kararını ABD Büyükelçisi Raymond Hare'e bildirdi. Büyükelçi de durumu Washington'a aktardı. Türk müdahalesini önlemek isteyen ABD Başkanı Lyndon B. Johnson, Hare'e Başbakan İnönü ile görüşmesini emretmiş ve 4 Haziran'da İnönü ile Amerikan Büyükelçisi Hare görüşme gerçekleştirmiştir. Ancak İnönü, Hare'e Türkiye'nin müdahalede kararlı olduğunu söyledi. Büyükelçi İnönü'den yirmi dört saatlik bir süre istedi ve durumu Washington'a bildirdi. Bu zaman zarfında da Amerikan 6. Filosu'na bağlı bir birlik Kıbrıs ve Türkiye arasına gelerek müdahaleye engel olmak istediğini açıkça gösterdi (Şener, 2013, s.20). Türkiye'nin müdahale kararını öğrenen İngilizler de yoğun diplomasi trafiğine dâhil oluyorlardı. İngilizlerin görüşmelerdeki ana fikri, müdahalede bulunmadan önce Güvenlik Konseyi'ne başvurulmasının telkini yönündeydi. Bugüne kadar adada Rumlar tarafından gerçekleştirilen her türlü bit tilere kendi çıkarlarına ters düşmediği sürece göz yuman Amerika ve İngiltere, bu arada da Türklerin müdahalesine kendi çıkarlarına ters düşeceği için karşı çıkıyorlar ve sorunu Anglo-Amerikan çıkarları çerçevesinde Enosisi dayatarak çözüme yolunu tercih ediyorlardı. Bunu öncelikle yumuşak diplomasiyle ikna yöntemi uygulayarak kabul ettirmeye çalışıyorlardı ki bu yöntemi bugüne kadar birçok kez uygulamışlar ve başarmışlardı. Bu yöntem karşı tarafın kararlılığını çözmezse bu kez biraz daha sert diplomasi yolunu tercih ediyorlardı. İşte bu son olayda Türkiye, ABD Büyükelçisi'nin uyarıları ile müdahale kararından vazgeçmemiştir (Camp, 1980, s.50). Türk

askerinin Kıbrıs'a çıkmasında 7 Haziran 1964 tarihi planlanmıştı. İnönü, Amerika'nın NATO'nun güneydoğu bölgesinde iki üyenin çatışmaya girmesine izin vermeyeceğini ve bu yüzden de Kıbrıs Rumları ve Yunanistan'a baskı yapacağını düşünüyordu. (Şener, 2013, s.20) 37 Gün önce barışa katkılarından dolayı hayranlık duyduğu ve kutlamak için madalya vermek istediği Türkiye Cumhuriyeti Başbakanı İsmet İnönü'ye, diplomatik üsluba kesinlikle uymayan, çok ağır bir dille yazılmış bir mektup göndererek, müdahaleden vazgeçmesini istiyordu. Mektup, ABD'nin Ankara Büyükelçisi Raymond Hare tarafından İnönü'ye teslim ediliyordu (Camp, 1980, s.50). Johnson mektubu yalnız Kıbrıs sorunu için değil aynı zamanda Türkiye'nin Batı Bloku içerisinde izlemekte olduğu tüm dış politikası açısından ve Türk-Amerikan ilişkileri açısından adeta bir "bomba" etkisi yaratmıştır. Mektupta, Türkiye açıkça tehdit ediliyordu. Kıbrıs'a yapılacak olası bir müdahaleden sonra iki NATO üyesi Yunanistan ve Türkiye'nin savaşa girebilecekleri belirtilirken, SSCB'nin Türkiye'ye saldırması durumunda ise NATO'nun Türkiye'yi savunmada çekimser davranacağı belirtiliyordu. Ayrıca, ABD'nin Türkiye'ye 12 Temmuz 1947 tarihli "Askerî Yardım Antlaşması" ile verdiği malzeme ve silahların Kıbrıs'ta kullanılmamasına izin verilmeyeceği hususlarına sert ifadelerle dikkat çekilirken, konuyu görüşmek üzere Başbakan İnönü Washington'a davet ediliyordu. Türk dış politikasında "soğuk duş etkisi" yaratan bu mektup, Türkiye'nin Kıbrıs'a müdahalesinden vazgeçmesinin de resmi gerekçesini oluşturmuştur. Böylelikle, Aralık 1963'ten bu yana tam 4 kez "25 Aralık 1963, 15 Şubat 1964, 13 Mart 1964, 7 Haziran 1964" Kıbrıs'a müdahale etme kararında olan Türkiye, bu müdahale fikri kararından 10 yıl süreyle vazgeçmek durumunda kalacaktır (Şener, 2013, s.20-21).

Başbakan İnönü, Johnson Mektubu'na, 13 Haziran 1964 tarihinde çok daha uzun ve kapsamlı fakat yumuşak üslup taşıyan bir mektupla cevap vermiştir. İnönü'ye göre Johnson mektubunun içeriği Türk-Amerikan ilişkilerinde hayal kırıklığına yol açmıştır. Türkiye'nin Kıbrıs krizi konusunda en başından beri irtibatta olduğunu, Kıbrıs Rum yönetiminin 1959 Antlaşmalarına aykırı olarak silahlandığını belirtiyordu. Yunanistan'ın Garantör devletlerden olmasına rağmen sorumluluklarını yerine getirmediğini, Türkiye'nin bütün uyarılarına rağmen de bu duruma Amerika'nın sessiz kaldığını belirtiyordu. Bütün bunlar olurken de, Kıbrıs Rumlarının her türlü hukuk dışı faaliyetleri savunup teşvik ettiğini, her şeye rağmen Türkiye'nin BM örgütü ve ilkelerine saygılı olduğunu, ancak BM'nin adada Türklere karşı yürütülen saldırıları durdurmadığını söyledi. Son olarak ta Türkiye'nin Kıbrıs'a müdahalesi karşısında SSCB'nin bir saldırısına maruz kaldığı takdirde, NATO müttefiklerinin savunma yükümlülükleri konusunda tereddütte kalabilecekleri yönündeki düşüncenin NATO

ittifakının mahiyeti ve temel ilkeleri konusunda müttefikler arası büyük görüş farkları olduğunu ortaya çıkardığına dikkat çekerek Johnson'un görüşme teklifini kabul ettiğini bildirmiştir (Şener, 2013, s.21-22). Bu gelişmeler üzerine, İnönü Meclis'te güvenoyu istedi (Milliyet, 16 Haziran 1964). Muhalefetten de eleştiriler gelmekteydi. İktidarı Londra Konferansı ve BM Güvenlik Konseyi sonrası alınan kararların başarılıymış gibi gösterilmesini, Rauf Denktaş'a getirilen Rum yasağına karşı pasif kalındığını ve Johnson mektubunun yol açtığı "Türkiye asla müdahale edemez" algısını eleştirdiler. Uluslararası alanda da Türkiye'nin küçük düşürüldüğünü, en büyük hatanın ise Makarios hükümetinin tanınması olarak görüyorlardı (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, 1964, s.632-633). İki gün sonra yapılan hükümetin Kıbrıs politikalarının güven oylamasında, 200 kabul, 194 ret şeklinde sonuçlandı (Milliyet, 20 Haziran 1964). 21 Haziran'da da İnönü Amerika'ya uçtu (Milliyet, 22 Haziran 1964).

Johnson-İnönü görüşmesi Washington'da 22-23 Haziran 1964 tarihlerinde gerçekleşti. Görüşme sonrası yayınlanan ortak bildiriye, Amerika, 1959 Antlaşmalarını kabul ettiğini, sorunun görüşmeler yolu ile çözülmesini istediklerini ve ABD eski Dışişleri Bakanları'ndan Dean Acheson'ın aracı olarak tayin edildiği belirtiliyordu (Şener, 2013, s.22). Ayrıca Başkan Johnson, İnönü ile Yunan Başbakanı Papandreu'yu buluşturmak istemiş, ancak Yunan Başbakan karşı çıkmıştır (Gazioğlu, 2007, s.348). İnönü Türkiye'yi bir serüvene sürüklemekten kaçınıyordu. Atılan adımların daha vahim sonuçlar doğurabileceğini düşünüyordu. Atacağı iyi hesaplanmamış bir adımın beklenemedik sonuçlar doğurması olasılığını düşünüyordu. "Kıbrıs içinde 120 bin soydaşımızı kurtaracağız" derken, Türkiye'deki 30 milyon Türkü ateşe atmak istemiyordu. Kolay başarıya ve maceraya inanmıyordu. Çünkü Türkiye bu dönemde çıkarma yapacak ve savaşın devamını getirecek yeterli araç ve mühimmata sahip değildi. Yunan ve Rum tarafında ise, yönetim demokrasi olmuş, faşist cunta olmuş ya da kral olmuş hiçbir şey değişmiyordu. Çünkü tek düşündükleri ve onlara göre babadan oğula kalıtsal olarak aktarılan yüzyılların hayali Enosistir.

Türkiye'nin Kıbrıs politikası, müttefiklerinin ve ittifakın Türkiye'ye ilgisizliğinin belki en önemli örneğiydi. İnönü, Johnson mektubunu aldığı gün radyoda yaptığı açıklamada Sovyetlerle ilişkilerin daha akıcı hale getirilmesi için çağrı yaptı. Stalin'in ölümünden beri Ankara ile yakınlaşmaya çalışan Sovyetler Birliği buna şevkle karşılık verdi. Dışişleri Bakanı Feridun Cemal Erkin'in 30 Ekim 1964'teki Moskova ziyareti ile ikili kültür antlaşması imzalanmıştır. Bu görüşmelerde Sovyetler Türkiye'deki NATO üslerine itiraz etmeyecekleri ve Kıbrıs konusunda Türk tezi olan federal yapıya destek olacaklarını açıklamışlardır (Göktepe,

2010, s.415). *Bu döneme kadar Amerika'ya "Go Home" denmeyen tek ülke Türkiye idi. Ancak Johnson mektubunun ardından bu durum değişmiştir. Türk kamuoyunun Amerika'ya olan güveni çok sarsılmıştı ve ilk defa Amerikan karşıtı ciddi bir kamuoyu ortaya çıktı ve bu durum ileriki yıllarda artarak devam etti (Erim, 1975, s.303).*

Sonuç

Kıbrıs'ta yaşayan iki toplum Türk ve Rumlar Osmanlı Devleti döneminde huzur içinde sorunsuz yaşamışlardı, fakat 1878 İngiliz idaresiyle bu durum giderek Türkler aleyhine bozulmaya başladı. I. Dünya Savaşı'nın başlamasından sonra da adadaki siyasi durum Kıbrıs Türkleri için daha da çetinleşmişti. Yunanistan'ın da Türkiye üzerindeki yayılcı hedefleri Enosis yani Yunan milli hafızasında hedef koydukları bölgeleri Yunanistan'a katma fikirlerinin içinde Kıbrıs'ta bulunmaktaydı.

Mevcut İngiliz yönetimi de bu durumu kendi çıkarları doğrultusunda kullanarak iki toplumu karşı karşıya getirmeye çalıştı. Bu durumdan da en çok Kıbrıs Rumları faydalanmak isteyerek silahlanmaya başladılar ve tarihe kazınmış bilinçli katliamlara başladılar. Olayların büyümesi ile de Zürih ve Londra Antlaşmaları sonucunda ortak Kıbrıs Cumhuriyeti kuruldu.

Kıbrıs Türklerinin tek savunucusu ise Türkiye'ydi. Yine 1960'ların başına gelindiğinde de İngiltere olayların kendisine sıçramasından çekinerek kendi yarattıkları sorunu ilk başlarda istemeseler de uluslararası alana çektiler. II. Dünya Savaşı'ndan sonra da dünya siyasetindeki ABD ve Sovyet Rusya yönündeki güç kaymasına kayıtsız kalamayacağını anlayan İngiltere sorunu BM'lere taşıdı. Objektifliği bugün bile tartışma konusu olan BM, adada şiddet ve baskıyı savunan ve eyleme döken Rumların yönünde kararlar verdi. 1963'de Türklere yönelik katliamlar neticesinde adadaki iki toplum tamamen birbirinden koptular. 1964'de ise BM Güvenlik Konseyinin 186 sayılı kararına göre dünya siyasetinde meşru Kıbrıs hükümeti yine Rumlar olarak tanındı.

Türkiye günümüze benzer durumları bu dönemlerde de yaşadı. Haklı olduğu bir dava da yalnızlaştırıldı. Ancak bütün bu gelişmeler ada Rumlarının Türklere olan baskı ve nefret söylemlerini durdurmada tam aksine dönem dönem şiddet daha da fazla arttı. Türkiye ise Zürih ve Londra Antlaşmalarından elde ettiği Garantörlük yükümlülüklerini yerine getirmek istediğinde de dönemin ABD Başkanı tarafından Türkiye'yi tehdit eden bir mektup aldı. Bu mektup ise Türk arşivine ve hafızalara Johnson Mektubu olarak geçti. Dönemin Başbakanı İsmet İnönü ise ABD'ye tarihi bir cevap vererek Türkiye'nin Kıbrıs konusundaki kararlılığı ve haklılığını tüm dünyaya ilan etmiş oldu.

Kaynakça

- Camp, G. (1980), *Greek-Turkish Conflict Over Cyprus, Political Science Quarterly, Volume 95, No 1, Spring 1980, pp.43-70.*
- Denktaş, R. R. (1991), *Kıbrıs Türk Halkının Özgürlük Ve Bağımsızlık Mücadelesinden Kesitler, Arşiv Belgeleri Ve Notlarla İlk Altı Ay, 2. Baskı, K.K.T.C. Yorum Yayınları.*
- Denktaş, R. R. (1993), *O Günler, Kıbrıs Rumunun Gerçek Niyetlerinin Perde Arkası Akritas Planı, Ankara, TBMM Kütüphanesi.*
- Denktaş, R. R. (1996), *Denktaş'ın Hatıraları 1964-1967, Cilt 1, İstanbul, Boğaziçi Yayınları.*
- Denktaş, R. R., MORAN, M. (1997), *Rauf Denktaş At The United Nations Speeches On Cyprus, UK, The Eothen Press.*
- Ertekin, N. M. (1977), *Inter-Communal Talks And The Cyprus Problem, Nicosia, Turkish Federated State Of Cyprus.*
- Erim, N. (1975), *Bilidiğim Ve Gördüğüm Ölçüler İçinde Kıbrıs, Ankara, Ajans Matbaacılık.*
- Gazioğlu, A. C. (2003), *Kıbrıs'ta Cumhuriyet Yılları Ve Ortaklığın Sonu 1960-1964, Ankara, Kıbrıs Araştırma Ve Yayın Merkezi.*
- Gazioğlu, A. C. (2007), *Kıbrıs'ta Soykırım Yılı 1964 Ve Enosis'in Ayak Sesleri, Kıbrıs Araştırma Ve Yayın Merkezi.*
- Göktepe, C. (2010), *Türkiye'de 27 Mayıs Darbesi Sonrası İç Ve Dış Siyasi Gelişmeler (1961-1964), 16. Bölüm, Osmanlı'dan İki Binli Yıllara Türkiye'nin Politik Tarihi İç Ve Dış Politika, Ed: Çaylak, A., Dikkaya, M., Göktepe, C., Kaplı, H., 2. Baskı, Ankara, Savaş Yayınevi, ss.395-420.*
- Joseph, J. S. (1997), *Cyprus: Ethnic Conflict And International Politics, From The Independence To The Threshold Of The European Union, Second Edition, London, Macmillan Press.*
- Keser, U. (2008), *Kıbrıs'ta Türk Yunan Fırtınası (1940-1950-1960-1970), 1. Baskı, İstanbul Boğaziçi Yayınları.*
- Özersay, K. (2002), *Kıbrıs Sorunu Hukuksal Bir İnceleme, Balkan Araştırmaları Dizisi 8, 2. Baskı, Ankara, Avrasya Stratejik Araştırmalar Merkezi (ASAM) Yayınları.*
- Özmen, S. (2005), *Avrasya'nın Kırılma Noktası Kıbrıs, İstanbul.*

Redawway, J. (2001), *Burned With Cyprus The British Connection, Third Eddition, Nicosia, Published By Rustem.*

Savrun, E. (2018), *1960 Ve 1974 Yılları Arasında Kıbrıs Ve Türkiye'nin Karşılaştırmalı Kıbrıs Politikaları, Ankara, Hipokrat Yayınevi.*

Sonyel, S, R. (1997), *Cyprus The Destruction Of A Republic, British Documents 1960-65, UK, Eothen Press.*

Sonyel, S, R. (2003), *Cyprus The Destruction Of A Republic And Its Aftermat, British Documents 1960-1974, Lefkoşa, Published By CYREP.*

Şener, B. (2013), *1963-1964 Kıbrıs Krizi: Türk Dış Politikası Tarihinde Askeri, Siyasal Ve Hukuksal Boyutlarıyla Bir Zorlayıcı Diplomasi Uygulaması, Türk Dünyası Araştırmaları, Sayı 205, Ağustos 2013, ss.1-34.*

Tamçelik, S. (2013), *BM Güvenlik Konseyinin Kıbrıs'la İlgili Aldığı Bazı Kararların Özellikleri Ve Analitik Değerlendirilmesi (1964-1992), Turkish Studies, International Periodical For The Languagees, Literature And History Of The Turkish Or Turkic, Volume 8/12, Fall 2013, Ankara-Turkey, pp.1229-1268.*

Tahyani, İ. (2011), *Özgürlük Yolunda Bitmeyen Koşu, "Denktaş Kitabı", 1. Baskı, İstanbul, Kaynak Yayınları.*

Arşiv Belgeleri

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi.

Cumhuriyet Senatosu Tutanak Dergisi.

Milliyet Gazetesi.

Millet Meclisi Tutanak Dergisi.

İnternet

<https://www.nytimes.com/1964/06/06/archives/johnson-warns-inonu-on-cyprus-invites-him-to-us-for-talksturkey.html>

<http://sam.gov.tr/wp-content/uploads/2012/02/AhmetGazioglu4.pdf>

Extended Abstract

Resolution 186, adopted by the United Nations Security Council on 4 March 1964, has been ever since a cornerstone of the Cyprus problem and a turning point, the dimensions of which created an obstacle to a final and just settlement. Let us first recall what this Resolution was about and how it affected developments, and then its consequences in the light of historical documents. Noting that the situation was likely to threaten international peace and security and considering the positions taken by the parties in relation to the Treaties signed in Nicosia on 16 August 1960 by the five parties, namely Turkey, Greece, the United Kingdom, the Turkish Cypriots and the Greek Cypriots, it called upon all members to refrain from any action or threat of action likely to worsen the situation or endanger international peace. It recommended the creation, with the consent of the 'Government of Cyprus', of a UN peacekeeping force in Cyprus, the composition and size of which would be established by the Secretary-General in consultation with the governments of Cyprus, Greece, Turkey and the UK.

It also recommended: "The function of the Force should be, in the interest of preserving international peace and security, to use its best efforts to prevent a recurrence of fighting and, as necessary, to contribute to the maintenance and restoration of law and order and a return to normal conditions." (UN Security Council Resolution 186, para. 5) Not unreasonably, the Turkish community has always maintained that 'the restoration of law and order' referred to should mean law and order as decreed by the constitutional government to which the United Nations Force in Cyprus (UNFICYP) was originally accredited. Unfortunately, such a joint authority has not existed since 1964. On 25 March, Turkey replied to the UN Secretary-General's memorandum on the terms of reference for the Cyprus Peacekeeping Force. The Turkish memorandum underlined that the 'Cyprus Government', as referred to in Resolution 186, was meant to be a legitimate government which could only be created and function according to the Constitution and 1960 Agreements, i.e. one which ensured in practice the joint participation of the Turkish and Greek communities in the administration.

Although, as early 1965, Makarios openly declared that he considered the members of UNFICYP not a force as envisaged in Resolution 186, but "permanent tourists". This statement proved how satisfied he was with their ineffective operations, and how he depended on their ineffective presence to promote his regime's survival.(Interent 1)

Further more, Washington, June 5, 1964 President Johnson has moved to head off further inflammation of the Cyprus crisis by cautioning Turkey against any rash military moves and

inviting the Turkish Premier, Ismet İnönü, here for discussions. The White House announced tonight that the President had exchanged messages with Mr. Inonu on the progressive deterioration of the situation on Cyprus and suggested that the two leaders meet here "if convenient." Premier İnönü met with his Cabinet in emergency session to discuss the Cyprus question and President Johnson's message, The Associated Press reported. A ranking Government informant said later that Turkey had given up the idea of a landing on Cyprus "for the time being," the agency said. (Internet 2, The New York Times, 1964)

No date was given for the proposed meeting and the White House announcement indicated that the matter was "still under discussion." But Premier İnönü and almost all Turkish politicians and public declared that Turkey shall stand and seek all of its rights on Cyprus against the World.

Makale Gönderilme Tarihi / Article Submission Date: 03-07-2019

Makale Kabul Tarihi / Article Acceptance Date: 12-08-2019

Araştırma Makalesi / Research Article



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 12, P. 1134 – 1153.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 12, S. 1134 – 1153.

İşletmelerin Müşteri Temsilcisinden Nitelik Talepleri; Türk Hazır Giyim Sektörü Uygulaması

Ahmet ÖZBEK¹

Özet

Günümüzün küresel boyuttaki aşırı rekabet ortamı, müşterinin önemini iyice artırmıştır. Bu ortamda müşteri temsilcisi, müşteri ile işletme arasındaki ilişkiyi (sipariş alma, siparişi takibi, müşteriyle sipariş konusundaki görüşmeleri yapma, ürünü müşteriye teslim etme vb.) yönettiği için de işletmede stratejik bir konuma yükselmiştir. Bu çalışmada, Türk Hazır Giyim Sektöründe bir müşteri temsilcisinde aranan nitelikleri araştırılmıştır. Araştırmaya www.kariyer.net insan kaynakları web sitesindeki 77 işletmenin müşteri temsilcisi iş ilanlarının içerikleri incelenerek başlanmıştır. Daha sonra 11 hazır giyim işletmesinin insan kaynakları sorumluları ile görüşülmüştür. Bu iki kaynaktan elde edilen veriler kullanılarak, müşteri temsilcisinin sahip olması gereken özellikleri belirleyen bir anket tasarlanmıştır. Ardından anketin uygulanması için 99 hazır giyim işletmesinden oluşan örneklem grubu belirlenmiştir. Daha sonra anket yoluyla elde edilen veriler analize tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: hazır giyim işletmelerinin tamamı müşteri temsilcisinin, iletişim yeteneğinin gelişmiş olmasını ve yabancı dil düzeyinin yüksek olmasını çok önemli bulmaktadır. Ayrıca hazır giyim işletmelerinin müşteri temsilcisinden en önemli beklentileri sırasıyla; müşteri ilişkileri yönetimi, termin takibi ve sipariş yönetimi (sipariş oluşturma, sipariş takibi vb.) konularında yeterli bilgiye sahip olmalarıdır.

Anahtar Kelimeler: Müşteri temsilcisi, müşteri temsilcisinin nitelikleri, hazır giyim sektörü.

Qualifications Requests of Businesses from Customer Representatives; Turkish Apparel Industry Case

Abstract

Today's global scale extreme competition has increased the importance of the customer. In this environment, the customer representative has also become a strategic position in the clothing companies because it manages the relationship (order taking, order tracking, meeting with the customer about the order, delivery of the product to the customer etc.) between the customer and the companies. In this study, the qualifications sought in a customer representative have been investigated in The Turkish Clothing Industry. To the research has started by examining the contents of the customer representative job posting of 77 clothing companies to the www.kariyer.net human resources website. Later, 11 clothing companies human resources managers have been interviewed. Using the data obtained from these two sources, a questionnaire has designed to determine the characteristics that the customer representative should have. Behind, the sample group which it has been consisted of 99 clothing companies has been determined for the application of the questionnaire. Then, the data

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi Teknoloji Fakültesi Tekstil Mühendisliği Bölümü, E-mail: aozbek@marmara.edu.tr

obtained by the questionnaire have been analyzed. The result of the analysis is as follows: All clothing companies have found it very important to the customer representatives have improved communication skills and have a high level of foreign language. In addition, the most important expectations of the clothing companies from the customer representative respectively; they have sufficient knowledge about customer relationship management, termin tracking and order management (order creation, order tracking etc.).

Key Words: Customer representative, customer representative qualifications, clothing industry.

Giriş

Türk Hazır Giyim Sektörü, 1980'li yıllarda Avrupa ülkelerine fason giysi üreterek gelişmeye başlamıştır (Atulgan, 2006). 1990'lı yıllarla birlikte ise sektörün istihdama katkısı ve döviz kazandırıcı özelliği belirginleşmiştir. Böylece sektör Türkiye için stratejik sektörlerden birisi konumuna yükselmiş ve devlet tarafından desteklenmiştir (Özbek, 2017; Özbek, 2018). Fakat 2000'li yıllarla birlikte bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin sonuçları her sektörü etkilediği gibi uluslararası alanda hazır giyim sektörünü de etkilemiştir (Acılar, vd., 2015). Özellikle gelişmekte olan ülkelerin hazır giyim sektörünü sanayileşmenin ilk adımı olarak görmelerinin yanı sıra sektörün istihdam sağlayıcı özelliğini de keşfetmeleri, sektöre aşırı derecede yatırım yapmalarına neden olmuştur. Bu aşırı yatırımlar da hazır giyim üretiminin küresel boyut kazanmasına neden olmuştur (Özbek, 2017; Kılıç ve Çınar, 2014). Öyle ki günümüzde, bir giysi İtalya'da tasarlanmakta Türkiye'de üretilmekte Almanya'da pazara sunulmaktadır. Bu yatırımlar, hazır giyim üreticilerinin sayısını aşırı miktarda artırarak, sektörde çetin bir rekabet ortamının oluşmasına neden olmuştur (Babaoğlu ve Şener, 2007). Sektördeki bu aşırı rekabet, müşterilerin sektör üzerindeki etkisini aşama aşama artırmasına neden olmuştur. Bu etki ilk aşamada çok çeşitli, kaliteli ve ucuz giysiler arasından seçim yapma şeklinde oluşmuştur. İkinci aşamada ise kendi istek ve ihtiyaçlarını işletmelere ürettirmeye dönüşmüştür. Sonuç olarakta günümüzde, tüketicilerin istek ve ihtiyaçlarına uygun üretim yapan işletmelerin pazarda başarılı olmaya devam ederken yeni ortama uyum sağlayamayan işletmeler ise başarısız olmaya başlamışlardır (Kocabaş, 2017).

İşletmelerin pazarda rekabet avantajı elde etmek ve sürdürürebilmek için; tüketicinin istek ve ihtiyaçlarını doğru tespit edebilen, tüketiciye göre yenilik oluşturabilen, müşterileriyle iyi ilişkiler kurup sürdürebilen, alanında uzman, esnek becerilere sahip, organizasyon kültürü ile değişime ayak uydurabilen personel ihtiyacı her zamankinden daha fazla artmıştır (Şahin, 2009; Çavdar ve Çavdar, 2010; Terkan, 2011; Sofu, 2018). Hazır giyim sektöründe bu işlevi yerine getirebilecek personelin başında müşteri temsilcisi gelmektedir.

İstanbul Moda Akademi (İMA) ve Greno Giyim Sanayi (GGS) tarafından yapılan müşteri temsilcisi tanımları ve hazır giyim işletmelerinin www.kariyer.net insan kaynakları web

sitesine vermiş olduğu müşteri temsilcisi ilanlarından yararlanarak müşteri temsilcisi tanımını aşağıdaki gibi yapmıştır.

Müşteri temsilcisi, işletmede; sipariş alma, üretim, termin takibi (istenilen tarihte teslim), müşteri ile ilişkileri yönetme vb. konulardan sorumlu, yabancı dil bilen ve iletişim yönü güçlü sektör çalışanıdır (İMA, 2018; GGS, 2018).

Müşteri temsilcisi, temel olarak işletme ile müşteri arasındaki ilişkiyi yönettiğinden, hazır giyim işletmelerinin küresel rekabet ortamındaki başarısında önemli bir yere sahiptir. Fakat müşteri temsilcisi iş ilanları incelendiğinde, işletmelerin müşteri temsilcisi iş ilanlarında farklı nitelikler talep ettikleri görülmektedir (Özbek ve Esmer, 2018). Bu durum sektörde hala müşteri temsilciliği konusunda görüş birliğinin oluşmadığını göstermektedir.

Diğer taraftan müşteri temsilcisinin tanıtımında belirtilen özelliklere sahip olabilmesi içinde hiç kuşkusuz iyi bir eğitim almış olması gerekir. Fakat Türkiye’de müşteri temsilciliği eğitimi veren tek bir kurum (İMA) bulunmakta olup bu kurumda sadece Müşteri Temsilcisi Sertifika eğitimi vermektedir.

Türkiye’de müşteri temsilcisi eğitimi veren başka kurumun olmama nedeni ise, müşteri temsilcisi eğitimi için farklı disiplinlerin bir araya gelmesinin (mesleki bilgisi ve ayrıca müşteri ilişkileri, işletme, pazarlama vb.) zorunlu olmasıdır. Oysaki Türkiye’de mesleki bilgi; meslek liseleri, meslek yüksekokulları ve mühendislik fakültelerinin verilmekte iken; müşteri ilişkileri, işletme, pazarlama vb. eğitimi iktisadi ve idari bilimler fakültelerinde verilmektedir.

Yeterli eğitim kurumunun bulunmaması, hazır giyim işletmelerinin müşteri temsilcisi pozisyonlarını doldurmada zorlanmalarına neden olmaktadır. Bu nedenle hazır giyim sektörü müşteri temsilcisi ihtiyacını iki yolla karşılamak durumunda kalmaktadır. Birinci yol; tekstil mühendisi istihdam ederek, ilgili personele müşteri ilişkileri, pazarlama vb. eğitimi edindirmektir. İkinci yol ise; iktisadi idari bilimler mezunu personel istihdam ederek, bu personele meslek bilgisi edindirmektir. Fakat işletmeler, her iki yolla da istihdam ettikleri müşteri temsilcisinden verim alabilmek için zaman ve para harcamak durumunda kalmaktadır. Bu durumun nedeni ise, müşteri temsilcisi olarak istihdam edilen her iki tip personel de, görevini yerine getirebilmek için ek eğitim ve zamana ihtiyaç duymalarıdır. Sonuç olarak eldeki verilerden, Türk Hazır Giyim Sektörünün müşteri temsilcisi istihdam problemin olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Bilimsel yazında, hazır giyim işletmelerinin müşteri temsilcisinden talep ettiği niteliklerle ilgili çalışmalara ulaşılammıştır. Bu nedenle hazır giyim işletmelerinin çalışan adaylarından beklentileri konusundaki çalışmalardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Özbek (2017) hazır giyim işletmelerinin istihdam edecekleri Meslek Yüksekokulu (MYO) giyim üretimi mezunlarından beklentilerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda; kumaş özellikleri, ürün kalitesi ve giysiye uygun kalıp tekniğini belirleyebilme gibi mesleki bilgilere sahip olmalarının hazır giyim işletmeleri için önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yalçinkaya (2017) Denizli'deki hazır giyim işletmelerinin tekniker istihdamında karşılaştıkları sorunları araştırmıştır. Bu amaçla Denizli organize sanayi bölgesinde üretim yapan 150 işletmeden veri elde edilmiştir. Sonuç olarak Meslek Yüksekokulu mezunlarının almış oldukları eğitimin tekstil işletmelerinin taleplerine tam olarak uygun olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bilim ve Teknoloji Genel Müdürlüğü (2017) tarafından sanayinin ihtiyaç duyduğu işgücü niteliklerinin belirlenmesi amacıyla 856 işletmeden anket yoluyla veri elde edilmiştir. Araştırma sonucunda hem beyaz hem de mavi yakalı meslek gruplarında işe alımlarında; mesleki, teknik, teorik ya da akademik bilgi, meslekteki tecrübe, iletişim kurma becerisi ve takım çalışmasına yatkınlığın çok önemsenmekte olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca beyaz yakalı meslek gruplarında adayların yabancı dil bilgisi işe alımlarda önemli bir kriter iken mavi yakalı meslek gruplarında ise bunun önemsiz olduğu tespit edilmiştir.

Nalcı (2016) hazır giyim sektöründeki denetmen ihtiyacı ve niteliklerini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre; işçi sayısı arttığında denetmen ihtiyacının da arttığı ayrıca denetmen adaylarının; alanında tecrübeli, mesleki eğitim ve sertifika programlarına katılmış olmalarının önemli olduğu sonucuna varmıştır.

Er vd., (2016) Türk Deri Sektörünün ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü belirlemeyek ve ihtiyaç duyulan insan gücünün meslek yüksekokullarınca hangi ölçüde karşılandığını tespit etmek için araştırma yapmışlardır. Araştırmanın evrenini Çorlu/ Tekirdağ'daki deri üretim işletmeleri olarak seçilmiştir. Araştırma kapsamında, işletme yöneticilerinden anket yoluyla veri elde etmişlerdir. Verilerin analizinden, işletmelerin personellerden; temel mesleki bilgi ve beceri, gelişen teknolojiye ayak uydurabilme, iş disiplini, uygun kişilik, güvenilir referans, mesleki standartlara uygunluk gibi beklentilere sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Sonuç olarak incelenen araştırmalarda, işletmelerin istihdam edecekleri personelden talep ettiği genel niteliklerin araştırıldığı tespit edilmiştir. İstisnai olarak ise denetmen ve tekniker

personellerden işletmelerin taleplerinin araştırıldığı görülmüştür. Bu çalışma ise hazır giyim işletmelerinin müşteri temsilcisi adayların da olmasını talep ettiği niteliklere odaklandığından diğer araştırmalardan farklılaşmaktadır. Ayrıca bu araştırma, hazır giyim işletmelerinin müşteri temsilcisi meslek elemanlarının iş piyasasında hangi niteliklere sahip olması gerektiğinin belirlenmesini sağlayarak işgücü talebiyle arzı arasındaki boşluğun daraltılmasına yardımcı olması açısından da önemlidir.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı Türk Hazır Giyim Sektörünün müşteri temsilcisi olarak çalıştıracakları elemanlardan talep ettikleri nitelikleri belirlemek ve bu alanda meslek elemanı yetiştirilmesine yardımcı olmaktır.

Çalışmanın evreni Türkiye’de müşteri temsilcisi istihdam eden hazır giyim işletmeleridir. Türk Hazır Giyim İşletmelerinin kayıt dışılığının yüksekliği nedeniyle, işletmelerinin gerçek sayısı tam olarak bilinmemektedir. Fakat Sosyal Güvenlik Kurumu (SGK) 2017 verilerine göre sektörde, çoğu KOBİ niteliğinde 31.755 işletme faaliyet göstermektedir (Ekonomi Bakanlığı, 2018; Özbek, 2018). Bu işletmeler ise genellikle fason üretim gerçekleştiren aile işletmeleridir (Atılgan, 2011). Ayrıca bu işletmelerin müşteri temsilcisi istihdam oranı çok düşük, ulaşılmaları da zordur ve ayrıca bu işletmelerden sağlıklı veri elde edilme olasılığı düşüktür. Bu kısıtlardan dolayı çalışmanın örnekleme, İSO 1000 sıralamasına 2017’de girmiş hazır giyim işletmeleri ve www.kariyer.net’te müşteri temsilcisi ilanı vermiş hazır giyim işletmeleri olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın örnekleme olarak 2017 İSO 1000 sıralamasında yer almış hazır giyim işletmelerinin seçilme nedeni, ilgili işletmelerin Türkiye’nin en büyük hazır giyim işletmeleri olmalarının yansıra müşteri temsilcisi istihdam etme ihtimallerinin diğer işletmelere göre daha yüksek olmalarından kaynaklanmaktadır. Ayrıca www.kariyer.net’teki müşteri temsilcisi ilanı vermiş işletmelerin seçilme nedeni ise www.kariyer.net’in Türkiye’nin en geniş aday veri tabanına sahip insan kaynakları sitesi olması (kariyer.net, 2018) ve hazır giyim işletmelerinin hale hazırda bu veri tabanında müşteri temsilcisi ilanları vermiş olmalarından kaynaklanmaktadır.

Sonuç olarak çalışmanın örnekleme, 2017’de İSO 1000 işletme sıralamasında yer almış 37 hazır giyim işletmesi ve www.kariyer.net’te müşteri temsilcisi ilanı vermiş 77 hazır giyim işletmesinden oluşturulmuştur. Fakat bu işletmelerden 15 tanesi her iki grupta da yer

aldığından düzenleme yapılmış ve çalışmanın örnekleme, 99 farklı hazır giyim işletmesinden oluşturulmuştur.

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak anket seçilmiştir. Anket oluşturulması aşamasında; öncelikli olarak www.kariyer.net insan kaynakları web sitesindeki 77 işletmenin müşteri temsilcisi iş ilanlarının içerikleri incelenmiştir. Daha sonra 11 hazır giyim işletmesinin insan kaynakları sorumluları ile görüşülmüştür. Bu iki kaynaktan elde edilen veriler kullanılarak, hazır giyim işletmelerinin müşteri temsilcilerinden talep ettikleri nitelikleri belirleyen bir anket tasarlanmıştır. İlgili anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde işletmeler ve anketi dolduran personel hakkında 8 soru bulunmakta olup aşağıdaki gibidir.

- İşletmenizde çalışan kişi sayısı?
- İşletmeniz hangi ürün kategorilerinde üretim yapmaktadır?
- İşletmenizin müşterisi nerededir?
- İşletmenizin müşteri temsilcisi bulabilme durumu nedir?
- İşletmeniz yılda ortalama kaç müşteri temsilcisi istihdam etmektedir?
- İşletmedeki konumunuz nedir?
- Mevcut işletmeniz kaç yıldır çalışmaktasınız?
- Hazır giyim sektöründe kaç yıldır çalışmaktasınız?

İkinci bölüm hazır giyim işletmelerinin müşteri temsilcilerinden talep ettikleri nitelikleri ölçen 30 maddeden oluşan Likert tipi (1. Önemli Değil, 2. Çok Az Önemli, 3. Az Önemli, 4. Önemli ve 5. Çok Önemli) bir ölçek olup ilgili ölçek Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Hazır Giyim İşletmelerinin Müşteri Temsilcilerinden Talep Ettikleri Nitelikler

Madde	Açıklaması	Madde	Açıklaması
Madde 1	Elyaf Bilgisi	Madde 16	Kalite Kontrol Bilgisi
Madde 2	İplik Bilgisi	Madde 17	Bakım Talimatı Hazırlama Bilgisi
Madde 3	İplik Numarası Bilgisi	Madde 18	İş Sağlığı ve Güvenliği Bilgisi
Madde 4	Kumaş (Örme ve Dokuma) Bilgisi	Madde 19	Fuar Bilgisi
Madde 5	Boyama Bilgisi	Madde 20	Trend Takip Bilgisi
Madde 6	Apron Bilgisi	Madde 21	Tedarik Bilgisi
Madde 7	Baskı Bilgisi	Madde 22	Maliyet Bilgisi

Madde 8	Renk Bilgisi	Madde 23	Sipariş Yönetimi (Sipariş Oluş, sipariş takibi vb.) bilgisi
Madde 9	Kumaş Hataları Bilgisi	Madde 24	Termin Takibi Bilgisi
Madde 10	Kumaş Testleri Bilgisi	Madde 25	Yükleme Bilgisi
Madde 11	Kalıp Bilgisi	Madde 26	Faaliyet Planlama Bilgisi
Madde 12	Kesim Bilgisi	Madde 27	Müşteri İlişkileri Yönetimi Bilgisi
Madde 13	Dikiş Bilgisi	Madde 28	İhracat Bilgisi
Madde 14	Ütüleme Bilgisi	Madde 29	İthalat Bilgisi
Madde 15	Paketleme Bilgisi	Madde 30	Gümrükleme Bilgisi

Araştırmanın anketi 2018 Aralık ayında www.surveey.com sitesinde yayımlanmıştır. Hazır giyim sektöründe anketlerin geri dönüş oranlarının çok düşük olması nedeniyle araştırmanın materyalini oluşturan işletmelere öncelikle telefon yoluyla ulaşılarak anket hakkında bilgi verilmiştir. Fakat 99 işletmeden sadece 53'üne telefonla ulaşılabılmıştır. Görüşmeden sonra kendilerine e-posta yoluyla anket linki gönderilmiştir. Telefonla ulaşılamayan diğer 46 işletmeye ise e-posta yoluyla anket linki gönderilmiştir. Sonuç olarak işletmelerin 48'i anketi doldurmuştur.

Hazır giyim İşletmelerinin Müşteri Temsilcilerinden Talep Ettikleri Niteliklere göre hazırlanmış soruların yanıtları SPSS 21 programı kullanılarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler bulgular kısmında verilmiştir.

Bulgular

İşletmelerin ankete verdiği yanıtlar değerlendirilerek aşağıda sunulmuştur. Tablo 2'de işletmeler adına anketi dolduran insan kaynakları personelinin mevcut işletmesindeki ve sektördeki deneyimleri yer almaktadır. Tablo 2'ye göre anketi dolduran personelin yaklaşık %40'ı mevcut işletmesinde 10 yıldan fazla süredir çalışmaktadır. Ayrıca ankete cevap verenlerin %52'si sektörde 10 yıldan fazla deneyime sahiptir. Bu veriler genel olarak anketi cevaplayan personelin, işletmeler ve sektör hakkında yeterli bilgiye sahip olduğu ve bu durumun da elde edilen verilerin geçerliliğini göstermesi açısından önemlidir.

Tablo 2. Hazır Giyim İşletmelerinin Durum Analizi

Değerlendirme Soruları	Değişkenler	Frekans	
		N	(%)
Anketi dolduran personelin mevcut işletmesin-deki deneyimi	3 Yıldan Az	10	20,83
	3-5 yıl	11	22,91
	5-7 yıl	6	12,5
	7-10 yıl	2	4,16
	10 yıldan fazla	19	39,58
	Toplam	48	100,0
Anketi dolduran personelin hazır giyim sektörün-deki deneyimi	3 Yıldan Az	6	12,5
	3-5 yıl	10	20,83
	5-7 yıl	4	8,33
	7-10 yıl	3	6,25
	10 yıldan fazla	25	52,08
	Toplam	48	100,0

Araştırmaya katılan hazır giyim işletmelerinde çalışan personel sayıları Tablo 3'de verilmiştir. Tabloya göre araştırmaya katılan 48 hazır giyim işletmesinin yarısı 101-500 personel çalıştırmaktadır.

Tablo 3. İşletmelerde Çalışan Personel Sayısı (Kişi)

Değişkenler	Frekans	
	N	(%)
50 ve daha az	8	16,66
51-100	2	4,16
101-500	24	50,00
501-1000	5	10,41
1000 den fazla	9	18,75
Toplam	48	100,00

Araştırmaya katılan hazır giyim işletmeleri üretmekte olduğu giysi türleri Tablo 4'te verilmiştir. Tabloya göre işletmeler hemen hemen her tür giysi üretmekle birlikte, en fazla ürettikleri giysi %21,79'luk payıyla bayan giysisidir. Bu durum pazarın yapısıyla doğru orantılıdır.

Tablo 4. İşletmelerin Ürettikleri Giysi Türleri

Değişkenler	Frekans	
	N	(%)
Bebek	6	3,84
Çocuk	16	10,25
Genç	18	11,53
Kadın	34	21,79
Erkek	24	15,38
Günlük Giyim	19	12,17
Spor Giyim	12	7,69
Klasik Giyim	10	6,41
İç Giyim	3	1,92
Çorap	4	2,56
Diğer	10	6,41

Araştırmaya katılan hazır giyim işletmelerinin müşterilerinin konumları Tablo 5'te verilmiştir. Tabloya göre işletmelerin müşterileri genellikle Türkiye dışındadır. Bu veriler işletmelerin genellikle ihracat ağırlıklı çalıştıkları sonucuna varılmaktadır.

Tablo 5. İşletmelerin Müşterilerinin Konumu

Değişkenler	Frekans	
	N	(%)
Türkiye'de	4	8,33
Türkiye Dışında	26	54,16
Türkiye'de ve Türkiye Dışında	18	37,5
Toplam	48	100,00

Araştırmaya katılan hazır giyim işletmelerinin müşteri temsilcisi bulabilme durumları Tablo 6'da verilmiştir. Tabloya göre işletmelerin %43,75'i az sayıda müşteri temsilcisi bulabilmekte iken işletmelerin sadece %2,08'i ihtiyacının üzerinde müşteri temsilcisi bulabilmektedir.

Tablo 6. İşletmelerin Müşteri Temsilcisi Bulabilme Durumu

Değişkenler	Frekans	
	N	(%)
Bulamıyoruz.	4	8,33
Çok az sayıda bulabiliyoruz.	14	29,16
Az sayıda bulabiliyoruz.	21	43,75

Yeterli Sayıda bulabiliyoruz.	8	16,66
İhtiyacımızın Üzerinde Bulabiliyoruz.	1	2,08
Toplam	48	100,00

Araştırmaya katılan hazır giyim işletmelerinin müşteri temsilcisi istihdam verileri Tablo 7'de verilmiştir. Tabloya göre işletmeler yıllık olarak ortalama 7,6 müşteri temsilcisi istihdam etmektedirler. Diğer yandan en az müşteri temsilcisi istihdam eden işletmeler 1 kişi istihdam ederken en fazla müşteri temsilcisi istihdam eden işletme ise 32 kişi istihdam etmektedir.

Tablo 7. İşletmelerin Müşteri Temsilcisi İstihdam Durumları (kişi)

En fazla	32
En Az	1
Ortalama	7,6

Hazır giyim işletmelerinin müşteri temsilcisi olarak istihdam edeceği elemanlardan talep ettikleri nitelikleri belirlemek amacıyla tasarlanan beşli likert tipi 30 maddeden oluşan ölçeğe 48 katılımcının verdiği yanıtların sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Hazır Giyim İşletmelerinin Müşteri Temsilcilerinden Talep Ettikleri Nitelikler

Madde	N (adet)	Ortalama	Standart Sapma	Önemli Değil		Çok Az Önemli		Az Önemli		Önemli		Çok Önemli	
				N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Madde 27	48	4,87	0,33	0	0,00	0	0,00	0	0,00	6	12,5	42	87,5
Madde 24	48	4,85	0,41	0	0,00	0	0,00	1	2,08	5	10,4	42	87,5
Madde 23	48	4,77	0,66	1	2,08	0	0,00	0	0,00	7	14,5	40	83,3
Madde 25	48	4,60	0,67	0	0,00	1	2,08	2	4,17	12	25,0	33	68,7
Madde 22	48	4,56	0,64	0	0,00	0	0,00	4	8,33	13	27,0	31	64,5
Madde 26	48	4,47	0,68	0	0,00	1	2,08	2	4,17	18	37,5	27	56,2
Madde 28	48	4,20	0,79	0	0,00	2	4,17	5	10,4	22	45,8	19	39,5
Madde 4	48	4,16	0,90	1	2,08	2	4,17	4	8,33	22	45,8	19	39,5
Madde 8	48	4,16	0,55	0	0,00	0	0,00	4	8,33	32	66,6	12	25,0
Madde 21	48	4,08	0,84	1	2,08	1	2,08	6	12,5	25	52,0	15	31,2
Madde 20	48	4,02	0,78	0	0,00	1	2,08	11	22,9	22	45,8	14	29,1
Madde 10	48	3,89	0,85	1	2,08	3	6,25	5	10,4	30	62,5	9	18,7
Madde 9	48	3,81	1,02	1	2,08	5	10,4	9	18,7	20	41,6	13	27,0
Madde 16	48	3,72	0,81	1	2,08	2	4,17	12	25,0	27	56,2	6	12,5
Madde 7	48	3,70	0,77	1	2,08	2	4,17	11	22,9	30	62,5	4	8,33
Madde 19	48	3,45	0,98	2	4,17	5	10,4	16	33,3	19	39,5	6	12,5
Madde 29	48	3,41	1,16	4	8,33	5	10,4	15	31,2	15	31,2	9	18,7
Madde 11	48	3,41	0,89	1	2,08	6	12,5	17	35,4	20	41,6	4	8,33
Madde 13	48	3,35	0,93	2	4,17	5	10,4	19	39,5	18	37,5	4	8,33
Madde 5	48	3,35	0,93	3	6,25	5	10,4	13	27,0	26	54,1	1	2,08

Madde 2	48	3,31	1,15	6	12,50	4	8,33	11	22,9	23	47,9	4	8,33
Madde 12	48	3,31	0,99	3	6,25	4	8,33	21	43,7	15	31,2	5	10,4
Madde 15	48	3,25	0,97	3	6,25	6	12,5	18	37,5	18	37,5	3	6,25
Madde 30	48	3,22	0,97	3	6,25	4	8,33	25	52,0	11	22,9	5	10,4
Madde 3	48	3,20	1,09	3	6,25	11	22,9	11	22,9	19	39,5	4	8,33
Madde 17	48	3,14	1,20	5	10,42	9	18,7	15	31,2	12	25,0	7	14,5
Madde 6	48	3,10	0,95	3	6,25	9	18,7	17	35,4	18	37,5	1	2,08
Madde 1	48	3,04	1,03	5	10,42	8	16,6	16	33,3	18	37,5	1	2,08
Madde 14	48	3,00	0,94	4	8,33	7	14,5	24	50,0	11	22,9	2	4,17
Madde 18	48	2,93	1,06	5	10,42	12	25,0	13	27,0	17	35,4	1	2,08

Tablo 8'deki maddeler aritmetik ortalamaların büyüklük sırasına göre düzenlenmiştir. Tablo 8'de standart sapması küçük ve yargısı diğerlerine göre daha kesin olan ifadeler daha üstte yer almaktadır. Böylece Tablo 8'de en başta yer alan ifadeye verilen önem en belirgin iken sonda yer alan ifade görece olarak daha az önem verildiği görülmektedir.

Tablo 8'e göre hazır giyim işletmelerinin müşteri temsilcilerinden talep ettiği niteliklerden; Müşteri İlişkileri Yönetimi (Madde 27), Termin Takibi (Madde 24) ve Sipariş Yönetimi (Madde 23) talep edilen diğer niteliklerden daha önemli olduğu görülmektedir. Ayrıca hazır giyim işletmeleri; Elyaf (Madde 1), Ütüleme (Madde 14) ve İş Sağlığı ve Güvenliği (Madde 18) gibi niteliklere müşteri temsilcilerinin sahipliklerini ise nispeten daha az önemli bulmaktadırlar.

Sonuç ve Tartışma

Günümüz hazır giyim sektöründeki küresel ve aşırı rekabet, tüketiciyi işletmelerin en öncelikli odağı haline getirmiştir. Artık hazır giyim işletmeleri üretime karar vermeden önce tüketicinin istek ve ihtiyaçlarını araştırmak ve tüketicinin ihtiyaç ve isteklerini maksimum düzeyde karşılayacak giysiler üretmek durumundadırlar. Hazır giyim işletmelerin başarısı ise müşterinin istek ve ihtiyaçlarını karşıladığı oranda gerçekleşecektir. Müşteri temsilcisi ise işletme ile müşteri arasındaki ilişkileri yönettiği için müşteri memnuniyetinde kilit pozisyonda yer almakta olup hazır giyim işletmelerindeki önemini gün geçtikçe artırmaktadır.

Bu araştırma hazır giyim işletmeleri için gün geçtikçe önemi artmakta olan müşteri temsilcisi pozisyonundan işletmelerin nitelik talepleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; Türk Hazır giyim işletmelerinin yıllık ortalama 7,5 müşteri temsilcisine ihtiyacı bulunduğu tespit edilmiştir. Bu durum KOBİ niteliğinde olan işletmelerin rekabet nedeniyle zorunlu olarak pazarlama faaliyetlerini artırmak zorunda kalacaklarından müşteri temsilcisi ihtiyaçlarının da aratacağını göstermesi açısından önemlidir.

Diğer taraftan mevcut Türk Hazır Giyim İşletmelerinin yaklaşık %80'inin müşteri temsilcisi bulmakta sorun yaşamakta olmaları, müşteri temsilcisi istihdamının sektör için problem olmaya devam edeceğini göstermesi açısından ayrıca önemlidir.

Türk Hazır Giyim Sektörünün müşteri temsilcisi ihtiyacına rağmen, Türkiye'de müşteri temsilciliği eğitimi veren tek bir kurum bulunmaktadır. Bu durum müşteri temsilcisi eğitimi verecek başka kurumlara da ihtiyaç olduğunun en önemli göstergesidir.

Araştırma kapsamında Türk Hazır Giyim Sektörünün müşteri temsilciliği iş ilanları incelendiğinde işletmelerin aynı pozisyon için farklı nitelik taleplerinde bulunduğu görülmektedir. Bu durum müşteri temsilciliği pozisyonunu, Türk Hazır Giyim Sektörü için önemli olmakla birlikte yeni bir pozisyon olduğunu bu nedenle de sektörünün müşteri temsilcisinden talep ettiği nitelikler konusunda tam bir fikir birliği bulunmadığı sonucuna varılmaktadır. Bu görüş birliğinin sağlanması bu pozisyon için personel yetiştirmeyi kolaylaştırabilir.

Fakat diğer taraftan, Türk Hazır Giyim Sektörü müşteri temsilcisinden talep ettiği bazı nitelikler üzerinde ise hem fikir olduğu da görülmektedir. Bu nitelikler; iletişim yeteneğinin gelişmiş ve yabancı dil kullanımlarının ileri düzeyde olması gerektiğidir.

Araştırma sonucunda hazır giyim işletmelerinin müşteri temsilcisinden talep ettiği en önemli nitelikler; müşteri ilişkileri yönetimi, termin takibi ve sipariş yönetimi konularında bilgi sahibi olmalarıdır. Bu nitelikler müşteri temsilcisinin iş tanımında yer alan müşteri temsilcisinin işletme ile müşteri arasındaki ilişkiyi yönetmek görevini yerine getirmesi için gerekli nitelikler olmaları açısından da önemlidir.

Öneriler

Türkiye'deki üniversitelerin Tekstil Mühendisliği bölümleri, Tekstil Mühendisliği lisans eğitimini tamamlamış ve bu pozisyon için istekli, yabancı dili iyi derecede bilen, iletişim yeteneği gelişkin kişilere lisans sonrası müşteri temsilciliği eğitimi veren programlar uygulayarak, hazır giyim sektörünün müşteri temsilcisi ihtiyacını önemli ölçüde karşılayabilirler.

Kaynakça

- Acılar, A., Hatipoğlu, C. ve Bingöl, H. (2015). *The Expectations Of The Enterprises From The University-Industry Cooperation: Case Of Bilecik Province, Global Business Research Congress, 223-232, 4-5 June, İstanbul, Turkey.*
- Atılğan, A. (2011). *Aile Şirketlerinde Kurumsallaşma ve Markalaşma Türkiye’de İleri Gelen Aile Şirketlerinin Kurumsallaşma ve Markalaşma Örnekleri İle Türk Hazır Giyim Sektöründe Bir Uygulama, Doğuş Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.*
- Atılğan, T. (2006). *Tekstil ve Hazır Giyim Sektöründe Değer Zinciri ve Ekonomik Etkileri, Tekstil ve Konfeksiyon, 1, 260-270.*
- Babaoğlu, M. ve Şener, A. (2007). *Tüketici Yazıları (I), Hacettepe Üniversitesi Hastaneleri Basımevi, Ankara.*
- Çavdar, H., ve Çavdar, M. (2010). *İşletmelerde İşgören Bulma ve Seçme Aşamaları, Journal of Naval Science and Engineering, 6 (1), 79-93.*
- Er, H., Işık, N. O., ve Erol, E. (2016). *Çorlu Meslek Yüksekokulu Deri Teknolojisi Programının Çorlu’da Faaliyet Gösteren Deri Sektörünün İhtiyacı Olan Nitelikli İşgücünü Karşılama Düzeyi, 5th International Vocational Schools Symposium – Prizren 18-20 May 2016, 122-126.*
- Greno Giyim Sanayi (GGS). (2018). *Müşteri Temsilcisi, <http://www.grenotextile.com/tr/insan-kaynaklari/musteri-temsilcisi> Erişim: 02.11.2018.*
- İstanbul Moda Akademi (İMA). (2018). *Tekstil ve Hazır Giyim Müşteri Temsilciliği, <http://www.istanbulmodaakademisi.com/egitim/tekstil-ve-hazir-giyim-musteri-temsilciliği>, Erişim: 02.11.2018.*
- kariyer.net. (2018). *Hakkımızda, <https://www.kariyer.net/kariyerHaritasi/Hakkimizda.aspx>, Erişim: 05.12.2018.*
- Kılıç, S. ve Çınar, R. (2014). *Yerel Tekstil ve Hazır Giyim İşletmelerinin Orijinal Marka Üretim Düzeyi ve İhracat Performanslarında Orijinal Tasarım Üretiminin Rolü: Çorum Tekstil Sektöründeki İşletmelere Yönelik Bir Uygulama, H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 32 (2), 165-194.*

- Kocabaş, İ. (2017). *Çağrı Merkezi Müşteri Temsilcisinin İmajının Müşteri Memnuniyeti Üzerindeki Rolü. Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 5(1), 118-147.*
- Nalçı, S. (2016). *Hazır Giyim Sektöründe Denetmen İhtiyacının Araştırılması, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara*
- Özbek, A. (2018). *Türk Hazır Giyim Ticaretinin Alt Sektörler Bazında Analizi, Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi, 4 (7), 161-183.*
- Özbek, A. (2017). *Devlet Teşvikleri ve Hazır Giyim İşletmeleri Üzerine Bir Çalışma, Doğu Anadolu Sosyal Bilimlerde Eğilimler Dergisi, 1/1, 1-14.*
- Özbek, A. ve Esmer, Y. (2018). *A Research On Labor Force Requirement In Turkish Ready-Wear Industry, ICONSR 2018 International Conference on Social Science Research, 142.*
- Özbek, A. (2017). *Expectations of Ready Wear Business Enterprises from Vocational High School Graduates, 4. International Conference on Value Addition&Innovation in Textiles, 65-74, 27-28 March, 2017, National Textile University Faisalabad, Pakistan.*
- Sofu, F. (2018). *Bulanik Ortamda Çok Kriterli Karar Verme Yöntemi İle Personel Seçimi: Havacılık Sektöründe Bir Uygulama, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.*
- Şahin, A. (2009). *Giysi Alışverişinde Tüketicilerin Haute Couture ve Hazır Giyim Tercihleri İstanbul-Konya İllerinde Örnek Bir Araştırma, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.*
- Terkan, R. (2011). *Pazarlamanın Bir Parçası Olarak Halkla İlişkiler: Tüketici Davranışlarının Önemi, Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 3 (2), 297-306.*
- T.C. Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (TCBSTB), *Bilim ve Teknoloji Genel Müdürlüğü. (2017). Sanayinin İhtiyaç Duyduğu İşgücü Nitelikleri Raporu, Bilim, Teknoloji ve Sanayi Eğitimi Dairesi Başkanlığı.*
- T.C. Ekonomi Bakanlığı İhracat Genel Müdürlüğü *Tekstil ve Konfeksiyon Ürünleri Daire Başkanlığı. (2018). Hazır Giyim Sektör Raporu, https://ticaret.gov.tr/data/5b87000813b8761450e18d7b/Hazir_Giyim.pdf, Erişim: 14.12.2018.*

Yalçınkaya, B. (2017). *Denizli Tekstil ve Konfeksiyon Sektörünün Tekniker İstihdamına Yönelik 10 Yıllık (2007-2017) Sorunları Üzerine Bir Araştırma. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD), 455-468.*

Ek -1

Hazır Giyim Sektörünün Müşteri Temsilcisinden Talep Ettiği Niteliklerin Belirlenmesi Anketi

Bu çalışmanın amacı, hazır giyim işletmelerinin müşteri temsilcisinde bulunmasını talep ettikleri nitelikleri belirlemektir. Çalışmanın kalitesi ve amacına ulaşması siz sektörümüzün değerli yöneticilerinin bu ankete vermiş olduğu katkıya bağlıdır. Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgiden dolayı teşekkür ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Ahmet ÖZBEK
Marmara Üniversitesi Tekstil Mühendisliği Bölümü
Tekstil Yönetim ve Pazarlama Anabilim Dalı
aozbek@marmara.edu.tr

1 - İşletmenizde çalışan kişi sayısı.				
<input type="checkbox"/> 50 ve daha az	<input type="checkbox"/> 51-100	<input type="checkbox"/> 101-500	<input type="checkbox"/> 501-1000	<input type="checkbox"/> 1000 den daha fazla
2 - İşletmeniz hangi ürün kategorilerinde üretim yapmaktadır? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)				
<input type="checkbox"/> Bebek	<input type="checkbox"/> Çocuk	<input type="checkbox"/> Genç	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek
<input type="checkbox"/> Günlük Giyim	<input type="checkbox"/> Spor Giyim	<input type="checkbox"/> Klasik Giyim	<input type="checkbox"/> İç Giyim	<input type="checkbox"/> Çorap
<input type="checkbox"/> Diğer				
3 - İşletmenizin müşterisi nerededir?				
<input type="checkbox"/> Türkiye'de	<input type="checkbox"/> Türkiye Dışında	<input type="checkbox"/> Hem Türkiye'de Hem de Türkiye Dışında		
4 - İşletmenizin müşteri temsilcisi bulabilme durumu nedir?				
<input type="checkbox"/> Bulamıyoruz.	<input type="checkbox"/> Çok az sayıda bulabiliyoruz.	<input type="checkbox"/> Az sayıda bulabiliyoruz.		
<input type="checkbox"/> Yeterli Sayıda bulabiliyoruz.		<input type="checkbox"/> İhtiyacımızın Üzerinde Bulabiliyoruz.		
5 - İşletmeniz yılda ortalama kaç müşteri temsilcisi istihdam etmektedir? (Örneğin; 2, 5, 7 vb.)				

--

6 - İşletmedeki konumunuz nedir? (Örneğin; Personel Müdürü vb.)

--

7 - Mevcut işletmenizde kaç yıldır çalışmaktasınız?

<input type="radio"/> 3 Yıldan Daha Az	<input type="radio"/> 3-5 yıl	<input type="radio"/> 5-7 yıl	<input type="radio"/> 7-10 yıl	<input type="radio"/> 10 yıldan fazla
--	-------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	---------------------------------------

8 - Hazır giyim sektöründe kaç yıldır çalışmaktasınız?

<input type="radio"/> 3 Yıldan Daha Az	<input type="radio"/> 3-5 yıl	<input type="radio"/> 5-7 yıl	<input type="radio"/> 7-10 yıl	<input type="radio"/> 10 yıldan fazla
--	-------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	---------------------------------------

9 – Aşağıda Belirtilen Niteliklerin Hazır Giyim Sektöründe İstihdam Edilecek Müşteri Temsilcisinde Bulunması Talebini Değerlendiriniz.

	Önemli Değil	Çok Az Önemli	Az Önemli	Önemli	Çok Önemli
Elyaf Bilgisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
İplik Bilgisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
İplik Numarası Bilgisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kumaş (Örme ve Dokuma) Bilgisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Boyama Bilgisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apre Bilgisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Baskı Bilgisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Renk Bilgisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kumaş Hataları Bilgisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kumaş Testleri Bilgisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kalıp Bilgisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kesim Bilgisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dikiş Bilgisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ütüleme Bilgisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Paketleme Bilgisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kalite Kontrol Bilgisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bakım Talimatı Hazırlama Bilgisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
İş Sağlığı ve Güvenliği Bilgisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fuar Bilgisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trend Takip Bilgisi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<i>Tedarik Bilgisi</i>					
<i>Maliyet Bilgisi</i>					
<i>Sipariş Yönetimi (Sipariş Oluş, sipariş takibi vb.) bilgisi</i>					
<i>Termin Takibi Bilgisi</i>					
<i>Yükleme Bilgisi</i>					
<i>Faaliyet Planlama Bilgisi</i>					
<i>Müşteri İlişkileri Yönetimi Bilgisi</i>					
<i>İhracat Bilgisi</i>					
<i>İthalat Bilgisi</i>					
<i>Gümrükleme Bilgisi</i>					

10. Sorularda Belirtilen Müşteri Temsilcisinden Talep Edilen Niteliklere Ek Olarak İstenen Nitelikler Var ise Lütfen Yazınız. (Örneğin; 1. İngilizce bilmek, 2. İyi iletişim, 3. İhracat bilgisi vb.)

Extended Abstract

In particular, the fact that developing countries see the garment sector as the first step of industrialization and discovering the sector's employment provider characteristic has caused them to invest heavily in the sector in the second half of the 1900s. These excessive investments have also caused the garment production to gain global dimension. Today's global scale extreme competition has increased the importance of the customer. In this environment, the customer representative has also become a strategic position in the clothing companies because it manages the relationship (order taking, order tracking, meeting with the customer about the order, delivery of the product to the customer etc.) between the customer and the companies.

In this study, the professional knowledge expectations of Turkish Clothing Companies from customer representatives have investigated. To the research has started by examining the contents of the customer representative job posting on the www.kariyer.net human resources website. Later, 11 clothing companies human resources managers have been interviewed. Using the data obtained from these two sources, a questionnaire has designed to determine the informations that the customer representative should have. The questionnaire is consists of two parts. In the first part, there are 8 questions about the clothing companies and the personnel who has completed the survey. Related questions;

How many people work in your company?

What garments does your company produce?

Where is your company customer?

What is the status of your company finding a customer representative?

How many customer representatives does the company employ on average in one year?

What is your position in your company?

How many years have you been working in your current company?

How many years have you been working in the clothing industry?

The second part is a 30-point Likert Type Scale (1. Not Important, 2. Very Little Important, 3. Little Important, 4. Important and 5. Very Important) that measures the information that the customer representative should have. The relevant scale is given in Table 1.

Table 1. Scale of Research

Information		Information	
1	<i>Fiber</i>	16	<i>Quality Control</i>
2	<i>Yarn</i>	17	<i>Maintenance Instruction Preparation</i>
3	<i>Yarn Number</i>	18	<i>Occupational Health and Safety</i>
4	<i>Fabric (Knitting and Weaving)</i>	19	<i>Fair</i>
5	<i>Dying</i>	20	<i>Trend Tracking</i>
6	<i>Finishing</i>	21	<i>Supply</i>
7	<i>Printing</i>	22	<i>Cost</i>
8	<i>Color</i>	23	<i>Order Management (Order formation, order tracking etc.)</i>
9	<i>Fabric Defects</i>	24	<i>Term Tracking</i>
10	<i>Fabric Testing</i>	25	<i>Installation</i>
11	<i>Clothing Pattern</i>	26	<i>Activity Planning</i>
12	<i>Cutting</i>	27	<i>Customer Relationship Management</i>
13	<i>Sewing</i>	28	<i>Export</i>
14	<i>Ironing</i>	29	<i>Import</i>
15	<i>Packing</i>	30	<i>Customs</i>

After the scale was determined, it has been determined the clothing companies to which the scale would be applied. The informality rate of Turkish Clothing Companies is very high. For this reason, the exact number of Turkish Clothing Companies is not known. The sample of the research, clothing companies that took place in the ISO 1000 business rankings in 2017, and clothing companies that give a customer representative advertisement in www.kariyer.net in 2018 were formed. Behind, the sample group which it has been consisted of 99 clothing companies has been determined for the application of the questionnaire. Then, the data obtained by the questionnaire have been analyzed. The result of the analysis is as follows:

Turkish clothing companies have employing an average of 7.6 customer representatives annually. The clothing company that employs the least customer representative employs 1 person annually, while the company that employs the most customer representative employs 32 persons annually.

Approximately 80% of Turkish clothing companies have had problems about finding customer representatives.

All clothing companies have found it very important to the customer representatives have improved communication skills and have a high level of foreign language. In addition, the most important expectations of the clothing companies from the customer representative respectively; they have sufficient knowledge about customer relationship management, termin tracking and order management (order creation, order tracking etc.).

As a result, customer representation is an important position for the Turkish clothing sector. Despite this importance for the sector, Turkish clothing companies do not fully agree on the job description of this position. Consensus on this position may facilitate staff training.

The Textile Engineering departments of the universities can meet the needs of the customer representative of the Turkish clothing sector with certificate programs. Textile Engineering departments can do this by providing post-graduate customer representative training to people who have completed their undergraduate education in textile engineering, who have good foreign language and who have good communication skills.

Makale Gönderilme Tarihi / Article Submission Date: 21-08-2019

Makale Kabul Tarihi / Article Acceptance Date: 05-10-2019

Araştırma Makalesi / Research Article



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 12, P. 1154 – 1181.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 12, S. 1154 – 1181.

Diyarbakır ve Çevresinin Hilafetin Kaldırılmasına Karşı Verdiği Tepkiler Üzerine Bir İnceleme

Edip BUKARLI¹

Özet

Yavuz Sultan Selim'in, Ridaniye Seferi'nden sonra Kahire'de bulunan son Abbasi Halifesi III. Mütevekkil-Alellah'dan hilafeti devralması ile Osmanlı hilafeti başlamıştır. Halifelik Kurumu, Osmanlı'da uzun yıllar varlığını sürdürmüştür. Ne var ki, Birinci Dünya Savaşı esnasında Osmanlı Padişahı V. Mehmet, halife olması hasebiyle Cihad-ı Ekber ilan etmişse de bu çağrısı İslâm âlemi tarafından bir karşılık bulmamıştır. Böylece tarihi süreç içinde hilafetin İslâm âlemi üzerinde bir işlevinin kalmadığı görülmüştür. Dolayısıyla Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Cumhuriyet'e geçiş evresinde din ve devletin ayrılması ve hilafetin kaldırılması gibi hususlar gündeme gelmiştir. Ayrıca Milli Mücadele'nin kazanılması ülkede siyasi olaylar silsilesinin önünü açmıştır. Bu dönemde lâiklik, devlet ve toplum modernleşmesinin temelini oluşturmuştur. Hilafetin ilga edilmesi ve medreselerin kapatılması gibi lâik uygulamalarla devlet, dini kimlikten tamamen uzaklaşmıştır. Yaşanan bu hadiseler, toplumun bazı kesimlerinden tepki görmüştür. Bu bağlamda Diyarbakır ve dolaylarında 13 Şubat 1925'te yeni devletin siyasal sistemini tehdit eden Şeyh Sait İsyanı çıkmıştır. Bu muhalifler, dini propaganda yaparak bu dönemdeki lâik ve demokratik anlayışının ve bu doğrultudaki uygulamaların İslâmiyet'e zarar verdiğini hatta İslâm dinini ortadan kaldırmaya yönelik olduğunu belirtmişlerdir. Ne var ki, Cumhuriyet kadroları, bu yeni rejim şekli olan lâikliğe karşı tepki gösterenlere müsamaha göstermemiş ve onlara karşı ciddi önlemler almışlardır. Bu minvalde İstiklal Mahkemeleri kurulmuş ve Şeyh Sait başta olmak üzere kırk yedi kişi yargılanıp idam edilmiştir. "Diyarbakır ve Çevresinin Hilafetin Kaldırılmasına Karşı Verdiği Tepkiler Üzerine Bir İnceleme" isimli makalede, yurdun çeşitli yerlerinde olduğu gibi Diyarbakır ve dolaylarının, Atatürk döneminde lâiklik adına ortaya konulan bazı uygulamalar, bu uygulamaların toplumun bazı kesimlerinde nasıl karşılandığı ve gösterilen tepkiler ele alınıp incelenecektir.

Anahtar kelimeler: Atatürk, Demokrasi, Cumhuriyet, Lâiklik, Hilafetin kaldırılması.

An Examination on the Reactions in Diyarbakir and its Vicinity Against Abolition of the Caliphate

Abstract

The Ottoman Caliphate began with the acquisition of the Caliphate by Yavuz Sultan Selim, from the last Abbasid Caliph named Mutevekkil-Alellah III who resided in Cairo after Ridaniye campaign. The Caliphate Institution had existed for many years within the Ottoman Empire. Nevertheless, during the First World War, the Ottoman Sultan Mehmet II declared the Jihad-ı Akbar as the caliph, but this call had never been responded by the Islamic world. Thus, seemingly, the caliphate ceased to have any functionality on the Islamic world in the historical

¹ Tarih Doktoru, E-posta: lecturer.edip@gmail.com

process. In this context, issues such as the separation of religion and state and the abolition of the Caliphate were brought to the agenda during the transition to the Republic following the First World War. Furthermore, the success of the National Struggle paved the path for the course of political events in the country. Throughout this period, secularism was the basis of the modernization of the state and society. Along with secular practices such as the abolition of the Caliphate as well as madrasahs, the state completely renounced itself from the religious identity. Therefore, such an incident has been reacted by certain segments of the society. In this context, the Sheikh Sait Rebellion, which threatened the political system of the new state on February 13, 1925, in Diyarbakır and its close vicinity, became an opposition movement. These dissidents stated that their secular and democratic conceptions and practices in this direction, by organizing religious propaganda claiming that it was detrimental to Islam and even to the extent to which would cause the elimination of the religion of Islam. However, the administrative staff of the Republic reacted against secularism which constituted the new form of the regime and took serious measures against them. In this context, the Independence Tribunals were established and forty-seven people, especially Sheikh Sait himself, were adjudicated and then executed. In the article entitled "An Examination on the Reactions in Diyarbakır and its Vicinity Against Abolition of the Caliphate" examines certain reactions that were brought forth in Diyarbakır and its close vicinity as well as those in various parts of the country, certain practices that were realized in the name of secularism during the period of Atatürk, and how these practices addressed to some parts of the society.

Keywords: Atatürk, Democracy, Republic, Secularism, Abolition of the caliphate.

Giriş

Hz. Peygamberin ölümü üzerine ihdas edilen Halifelik Kurumu, İslâm âlemi içinde en uzun süre kalmış kurumlardan biridir. Hz. Peygamber, vefat ettikten sonra yerine kimin geçeceği konusunda herhangi bir öğüt ve tavsiyede bulunmamıştır. Dolayısıyla O'nun vefatından sonra yerine kimin geçeceği sorun olmuştur (Aytepe, 2002, s. 16). Ne var ki, toplumsal düzeni sağlamak, dini korumak, halktan vergi toplamak, memurların tayin ve denetimini belirlemek gibi görevler yerine getirilmeliydi. Bu yüzden bir otorite boşluğu olmaması için ivedilikle görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler neticesinde Hz. Ebubekir halife seçilmiştir. Daha sonra sırasıyla Hz. Ömer, Hz. Osman ve Hz. Ali halife seçilmiştir (Turan, 2004, s. 30). Dört halifeden sonuncusu yani Hz Ali'nin öldürülmesiyle halifelik Emevilere geçmiştir. Halifeliğin Emevilere geçmesiyle sistemde tamamen değişme yaşanmıştır. Bir diğer ifadeyle halifelik veraset sistemine dönüşmüştür. Tarihi süreç içinde hilafet Emeviler'den, Abbasilere intikal etmiştir (Turan, 1995, s. 47). Son olarak Yavuz Sultan Selim'in Mısır'ı fethetmesiyle halifelik Osmanlılara geçmiştir. Ne var ki, Osmanlı'da uzun yıllar varlığını sürdüren Halifelik Kurumunun, Cumhuriyet'in İlanı'ndan sonra lâik ve demokratik sistem için engel olduğu görülmüştür. Dolayısıyla ilga edilmesi gündeme gelmiştir. Yapılan müzakereler sonucunda 3 Mart 1924'te halifelik ilga edilmiştir (BCA, 51-0-0-0 /2-1-29).

Atatürk devrimlerinin en önemlilerinden biri 3 Mart 1924'te halifeliğin ilga edilmesidir. Zira Hilafetin ilga edilmesi sadece Türkleri değil tüm İslâm âlemini etkilemiştir. Halifeliğin ilga edilmesiyle, devlet dini kimlikten tamamen uzaklaşmıştır. Böylece yeni Türkiye'nin İslâm dünyasıyla merkezi iletişim noktası olan makam ortadan kaldırılmıştır (Kara, 2000, s. 34). Halifeliğin ilga edilmesine tepki gösterenlerin olduğu gibi bu duruma sevinenler de olmuştur.

Böylece Halifenin durumu ve Halifelik Kurumu'nun ilga edilmesi dolayısıyla hutbelerde millet ve cumhuriyetin selamet ve saadetine dair dua edilmiştir (BCA, 51-0-0-0 / 2.1.30).

Bu çalışma ile halifeliğin ilga edilmesine karşı İslâm âleminde oluşan şaşkınlık ve tepkileri daha iyi anlamak mümkündür. Bu amaçla kaleme alınan çalışmada yurdun birçok yerinde olduğu gibi Diyarbakır ve civarlarında beliren yoğun tepki ve çalkantılar irdelenecektir. Bu çalışmada alanda zengin sayılabilecek kaynakların yanı sıra, arşiv belgeleri ve gazetelerden yararlanılmıştır.

1. Hilafetin Tarihçesi

Hilafet, kelime olarak “birinin yerine geçmek, birinin yerini almak, birinin ardından gelmek” gibi anlamlara gelmektedir. Terim olarak hilafet mefhumu, İslâm devletlerinde Hz. Peygamberden sonraki devlet başkanlığı kurumunu ifade eder. Halife ise “birinin yerine geçen onu temsil eden kişi veya devlet başkanı” manasına gelmektedir (Avcı, 1998, s. 539). Kur'an-ı Kerim 'de insanın, Allah'ın yeryüzündeki halifesi olduğu; “halife, halaif ve hulefa” mevhumları sıklıkla geçmekteydi (Akkor, 2012, s. 16). Kur'an'da, Hz. Peygamber vefat ettikten sonra ona vekalet edecek veya halef olacak kişi manasında halife mefhumu geçmemekteydi. Dolayısıyla ilk halifeler “emîrü'l-mü'minîn (müminlerin emiri) ismiyle anılmışlardı.

Öte yandan Hz. Peygamber vefat ettiğinde yerine kimseyi halife tayin etmemiştir. Hz. Peygamberin vefatından sonra onun yerine kimin geçeceği sorunu ortaya çıkmıştır. Bu sorunun çözülmesi için müzakereler yapılmıştır. (Altındağ, 1972, s. 41). Yapılan müzakereler neticesinde Hz. Ebubekir'e biat edilmiş ve Hz. Ebubekir halife seçilmiştir. Hz. Ebubekir'den sonra sırasıyla Hz. Ömer, Hz. Osman ve Hz. Ali halifelik görevini ifa etmişlerdir (Aytepe, 2002, s. 16). Ancak, Hz. Ali'nin, Emeviler soyundan olan Muaviye tarafından öldürtülmesi ve Muaviye'nin halifeliği cebren ele geçirmesi neticesinde halifelik Emeviler'e geçmiştir. Halifeliğin Emeviler'e geçmesiyle halifelik farklı bir boyuta taşınmış ve veraset sistemine dönüşmüştür (Turan, 1995, s. 47). Emeviler döneminde veraset sistemine dönüşen halifelik, 750 yılında Emeviler'den Abbasiler'e intikal etmiş ve bu saltanat anlayışı devam etmiştir (Avcı, 1998, s. 542). Tarihi süreç içinde (945 yılında) Büveyhoğulları, Bağdat'a girmiş böylece halife Büveyhoğullarının hakimiyeti altına girmiştir. 1055 yılında ise Tuğrul Bey, Büveyhoğullarının bu hakimiyetine son vermiş ve dolayısıyla hilafet makamı, Selçuklu himayesinde hissedilir derecede görülmeye başlamıştır. Hilafet makamının Selçuklu hakimiyetine alınmasıyla Türk etkisi hilafet makamında belirgin bir surette görülmeye başlamıştır (Çubukçu, 1999, s. 110). Diğer yandan Moğol saldırılarına karşı koyamayan

Selçuklu hanedanı, Bağdat'ta olan Abbasi halifeliğinin hamiliğini yapamamış ve Moğol hükümdarı Hülagu, 1258 yılında halife Mustasım'ın yaşamına son vermiş diğer bir ifadeyle Bağdat'taki Abbasi hilafetine son vermiştir. Ne var ki, hilafet makamındaki bu yetke boşluğu uzun sürmemiştir. Sonuç olarak 1260 yılında Moğol saldırılarına karşı koyan Memluk Sultanı Baybars, son Abbasi halifesi Mutasım'ın amcası Ebü'l Kâsım Ahmed'i Mısır'a getirerek 1261 yılında hilafeti yeniden Abbasi ailesine tevdi etmiştir. Bu tarihten sonra Kahire'de ikamet eden halifenin, herhangi bir siyasi fonksiyonu kalmamış salt Mısır sultanlarının egemenliği altında dini yönünü koruyabilmiştir (Akkor, 2012, s. 17).

Osmanlı Hilafeti ise Yavuz Sultan Selim'in Mısır ve Arap yarımadasını fethetmesiyle başlamıştır. Yavuz Sultan Selim'in 1517 yılında Mısır'ı fethetmesiyle son Abbasi Halifesi III. Mütevekkil-Alellah, bir merasimle hilafeti padişaha devretmiştir. Öyle ki Sultan Selim, Mısır ve Arap yarımadasına hakim olmaya başlayınca "hâdimü'l- haremeyni'ş-şerifeyn" unvanına haiz olmuştur. Böylece hilafet makamı, XVI. yüzyılda Memluklardan, Osmanlı hanedanına devredilmiştir (Gümüšoğlu, 2000, s. 35-56). Halifeliğin Osmanlılara intikal etmesiyle bu zamana kadar devletin her açıdan en üst yapısında yer alarak sadece Allah'a ve O'nun emirlerine karşı sorumlu olan Padişah, bundan sonra "Zillullah-ı fi'l alem" (Allah'ın yeryüzündeki gölgesi) olmasının yanı sıra O'nun halefi de olacaktı (Akkor, 2012, s. 17).

Öte yandan hilafetin Osmanlılara intikal etmesiyle muhtelif din ve devlet adamları bu hususta fikirlerini beyan etmişlerdir. Örneğin son Şeyhü'l-İslâm Mustafa Sabri'ye göre hilafet, büyük bir sorumluluk ve yük olarak addedilmiştir. Dahası Osmanlıların hilafete layık olmadığı iddiası gerçeği yansıtmadığını ifade etmiştir.

Mustafa Sabri'ye göre, Mısır âlimlerinin hilafetin kaldırılmasına dair görüşleri ve verdikleri destek yanlış bilgilere dayanmalarından kaynaklanmıştır. Bu husustaki mesnedleri gerçeği yansıtmadığını ileri sürmüştür. Bu yüzden Mısır âlimleri, konuyu halifenin yetkilerini Meclis'e devretmesi olarak anlayarak, yanlış kıyaslamalar yapmışlardır (Nam, 2011, s. 303).

Bu hususta aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır. Mısırlılara göre, "Durum aynen anayasal krallık (Meşrutiyet) uygulayan rejimlerde olduğu gibidir. Bu sistemlerde, halife, icra yetkisini Bakanlar Kuruluna devreder. İcra ise hükümet ve yönetim demektir. O halde, Meşrutiyeti nasıl meşru kabul ediyorsak, Kemalistlerin hilafet ve yönetimi ayırmalarını da kabul etmek, meşru görmek zorundayız" (Sabri, 13 Ekim 1928, s. 2). Mustafa Sabri, yukarıda belirtilen durumu kabul etmeyip itiraz etmiştir. Şöyle ki, Meşruti sistemlerde, halifenin icra yetkisini geçici olarak Bakanlar Kurulu'na devrettiğini, icra asliyetini ise kendilerinde koruduğunu ifade etmiştir. Bundan dolayı halifenin bütün yetkileri elinden alınmamıştır. Orada halife,

Sadrızam, Şeyhü'l-İslâm ve diğer Bakanları seçer veya görevden alırdı. Parlamentonun, Bakanları denetlemesi ve gerektiği takdirde güvensizlik oyu vererek düşürmesi de halifenin onlar üzerindeki otoritesini gidermezdi. Halife anayasa gereği olarak parlamentoyu feshetme yetkisine haizdi. Dahası gerek gördüğü takdirde bu yetkisini kullanma hakkına sahipti. Ne var ki, burada yapılan uygulamada ise halifenin bütün bu yetkileri Millet Meclisi'ne verilmiştir. Meclis, vekil değil asil konumuna getirilmiştir. Halife ise sadece göstermelik bir anlam ifade etmektedir (Nam, 2011, s. 303).

Nitekim Mustafa Sabri, hilafete karşı değildir. Onun itiraz ettiği nokta hilafetin yetki ve sorumluluklarından uzaklaşmasını kabul etmesinedir. Bu noktadan hareketle hilafetin, devleti yönetme yetkisinden taviz vermesine karşı çıkararak itiraz etmiştir. Bundan dolayı da Ankara hükümetini eleştirmiştir (Sabri, 23 Teşrinisani 1928, s. 2). Hilafetin, Osmanlılara intikal etmesiyle görüş bildiren bir diğer ilim adamı Mustafa Zihni Paşa ise "İslâm'da Hilafet" adlı eserinde, halifeliğin meşveret ve icma'ya (danışma ve birliğe) dayanması gerektiğini belirtmiştir. Söz konusu eserindeki bu görüşlerini duyan yetkililer tarafından Kastamonu'ya sürgüne gönderilmiştir Zihni Paşa, burada yaklaşık olarak iki yıl sürgün hayatı yaşamak zorunda kalmıştır (Bukarlı, 2018, s. 87).

Nitekim Hz. Peygamberin vefat etmesinden sonra, kısa bir süre de olsa otorite boşluğu belirlemiştir. Ne var ki, İslâm âlemi bu otorite boşluğunu ivedi bir şekilde doldurmak suretiyle müzakereler yapmıştır. Yaptıkları bu müzakereler neticesinde Hz. Ebubekir'i halife tayin etmişlerdir. Böylece Hilafet Kurumu ihdas edilmiştir. İslâm âlemi içinde varlığını hayli uzun süre devam ettiren Halifelik Kurumu'nun tarihi süreç içinde işlevinin kalmadığı görülünce ilga edilmesi gündeme gelmiştir. Sonuç olarak Halifelik Kurumu, Cumhuriyet kadroları tarafından 3 Mart 1924'te ilga edilmiştir.

2. Hilafetin Kaldırılması

Bilindiği gibi Yavuz Sultan Selim'in 1517 yılında Ridaniye Seferi'nden sonra Kahire'deki son Abbasi Halifesi III. Mütevekkil-Alellah'dan hilafeti devralması ile Osmanlı hilafeti başlamıştır. Dahası hilafetin ilk kez ciddi bir şekilde kullanılması, dış politik alanda 1774 Küçük Kaynarca Antlaşması'yla olmuştur. Ne var ki, hilafetin önem kazandığı, gündeme geldiği ve uygulandığı dönem, II. Abdülhamit Dönemi olmuştur. Bu minvalde II. Abdülhamit, hilafeti iç siyasetin yanı sıra dış siyasette de iyi bir şekilde kullanmıştır.

Öte yandan Ulusal Bağımsızlık Savaşı yıllarında öncelikli olarak yurdun düşmandan kurtulması olduğu için hilafet makamına karşı belirgin bir tavır alınmamıştır. Bu meyanda

saltanatın kaldırılması sırasında Halifelik Kurumu'na dokunulmamış ancak Cumhuriyet İlan edildikten sonra Halifelik Kurumu, lâik ve demokratik bir devlet düzeni için engel teşkil ettiği görülmüştür. Bununla birlikte Birinci Dünya Savaşı esnasında Osmanlı Padişahı V. Mehmet, halife sıfatıyla Cihad-ı Ekber ilan etmişse de bu çağrı İslâm âlemi tarafından karşılık bulmamıştır. Yaşanan bu hadise halifeliğin İslâm âlemi üzerinde bir fonksiyonu kalmadığı manasına gelmektedir (Aysal, 2011, s. 14-15). Dahası Saltanat kaldırıldıktan bir süre sonra bazı çevreler tarafından Halife Abdülmecid'e adeta bir padişah gibi davranmışlar hatta bazen onu Meclisin üzerinde görmüşlerdir. Bu durum tüm dikkatlerin Halifelik Kurumu üzerine toplanmasına neden olmuştur. Tüm bunlara ilaveten Rauf Bey ve Refet Paşa gibi halifeye yakın kişiler, Ulusan Bağımsızlık Savaşı'nın önde gelen isimlerinin de olması, halifeliğin rejim için bir problem olarak algılanması sürecine katkı sunmuştur. Bu meyanda saltanatın geri gelmesi için çaba gösterenler, halifelikten güç alarak eskiye dönme çalışmaları içinde buldukları bilinmekteydi. Kendisini padişah gibi gören Halife Abdülmecid, bu sıfatla heyetler kabul etmesi de halifeliğin kaldırılmasının gündeme gelmesinde bir başka neden olarak görülmesinde hayli etkili olmuştur (Aybars, 1988, s. 253-254). Dahası köklü değişim ve dönüşümlerle yeni düzenin kuruluş çalışmalarının ivme kazanarak devam ettiği bu dönemde, bilhassa da Cumhuriyet ilan edildikten sonra halifelik gibi dini bir kurumun lâik bir devlet düzeniyle örtüşmediği açık bir şekilde görülmüştür (Ergil, 1990, s. 260).

Hilafetin kaldırılmasının gündeme gelmesindeki bir başka neden ise Hindistan'da İsmailiye Mezhebi'nin imamı 24 Kasım 1923'te Ağa Han ile Emir Ali Han'ın halifenin siyasi konumunun muhafaza edilmesi suretiyle İsmet Paşa'ya yazdıkları mektuptur (Tanin, 8 Ekim 1923). Bu mektubun henüz İsmet Paşa'nın eline geçmeden dönemin muhalif gazetesi olan Tanin'de yayınlanmış olması ciddi bir rahatsızlığa neden olmuştur (Tanin, 5 Aralık 1923). Söz konusu mektubu İngiltere'nin, Hintli aydınlara Türkiye'nin iç işlerine karışmak için yazdırmış olduğu tevil edilmiş ve basını da buna alet olmakla suçlamıştır. Mektup krizi var olan halifeliğin kaldırılması tartışmalarını daha da alevlendirmiştir. Dahası Halife Abdülmecit Efendi, 22 Ocak 1924'te Başbakan'a bir yazı göndererek kendisine ait bir bütçe oluşturulması isteğinde bulunmuştur (Uluğ, 1975, s. 47-50). Halife Abdülmecit'in bu isteği, hükümete danışmadan yabancı elçileri kabul etmek, dış ülkelere temsilci göndermek ve gösterişli saltanat törenleri düzenlemek gibi uygulamalarla birleşince, İsmet Paşa, "Hükümet içinde birden fazla devlet başkanı olmaz." diyerek ciddi bir tepki göstermiştir.

Yaşanan tüm bu hadiseler üzerine Harp oyunları nedeniyle İzmir'e gelen Mustafa Kemal Paşa, İsmet Paşa, Meclis Başkanı Kâzım (Özalp) ve Genelkurmay Başkanı Fevzi (Çakmak) Paşa ile halifeliğin kaldırılması hususu görüşülmüştür. Bu görüşme neticesinde hilafetin kaldırılma zamanı geldiği ifade edilmiştir. Ayrıca 2 Mart 1924'te halifeliğin kaldırılması probleminin, Halk Fırkası grubunda karara bağlanmış ve bu kanun teklifi ile Meclise sunulması uygun görülmüştür (Aysal, 2011, s. 16). Osmanlı Devleti'nde uzun yıllardır varlığını sürdüren Halifelik Kurumu'nun kaldırılma noktasında tedricen önemli adımların atıldığı görülmüştür.

Bununla Birlikte Halk Fırkası Grubunun 3 Mart 1924'te aldığı karar neticesinde Urfa Mebusu Şeyh Saffet Efendi ve elli üç arkadaşının hilafetin kaldırılmasına dair hazırladıkları on iki maddelik kanun teklifi meclise sunulmuştur (Düstur, 1964, s. 323).

Nitekim TBMM'nin 3 Mart 1924'teki oturumunda söz konusu kanun teklifinin komisyonlara gönderilmeden görüşülmesi kabul edilmiştir. Bu minvalde öncelikle Siirt Milletvekili Halil Hulki Efendi ve elli yedi arkadaşının imzaladığı "Şer'iyeye ve Evkâf ve Erkân-ı Harbiye-i Umumiye Vekaletlerinin Kaldırılması"na dair öneri ve tavsiyeler değerlendirilmiş ve yapılan ufak değişikliklerle kabul edilmiştir. Daha sonra "Öğretimin Birleştirilmesi-Tevhid-i Tedrisat Kanunu"na dair öneri ve tavsiyeler değerlendirilmiş ve legal hale gelmiştir (Arı, 2002, s. 187). Yapılan tüm bu değişikliklerden sonra sıra halifeliğin kaldırılmasına gelmiştir. Halifeliğin kaldırılmasına Halk Partisinden olmayıp bağımsız üye durumunda olan Gümüşhane Milletvekili Zeki Bey karşı çıkmıştır. Söz konusu tasarıyı sert bir dille eleştirmiştir. Ne var ki, konuşması muhtelif milletvekilleri tarafından sıklıkla müdahaleye maruz kalmıştır. Zeki Bey'in bu eleştirel konuşmasından sonra diğer milletvekilleri de öneri lehine görüş bildirerek halifeliğin kaldırılmasında herhangi bir sorun görmedikleri konusunda görüş bildirmişlerdir (Aysal, 2011, s. 17).

İsmet Paşa söz konusu kanun teklifini destekleyen açıklamalar yaptıktan sonra maddelere geçilmiştir. Sonuç olarak halifeliğin kaldırılması, halife ve ailesinin yurt dışına çıkarılmasına karar verilmiştir (BCA, 51-0-0-0/2-12-7). 431 sayılı kanunla 3 Mart 1924'te halifelik kaldırıldıktan sonra Abdülmecit ve ailesinin İsviçre'ye gönderilmesi kararlaştırılmış ve 4 Mart 1924 sabahı halife ve ailesi ülkeyi terk etmiştir (Kinross, 2003, s. 453). Nitekim 4 Mart 1924'te Diyanet İşleri Başkanlığı, Vakıflar Genel Müdürlüğü ve Genelkurmay Başkanlığı kurulmuştur (Akkor, 2012, s. 24). Hilafetin ilga edilmesiyle Halife Abdülmecit ve çocuklarına avans olarak on beş bin lira verilmiştir. Hanedanın erkek ve kadın üyelerine ihraç esnasında

avans olarak biner lira verilecek ve kendilerine kanun gereğince tahsisattan sayılacağı belirtilmiştir (BCA, 30-18-1-1/9-15-9).

Bununla birlikte Hilafetin İlgası Kanunu gereğince sınır dışına ihracı ve onlardan kalan mal ve binalar için Dahiliye Vekaleti'ne otuz bin avans verilmiştir (BCA, 30-18-1-1/9-15-8).

Nitekim Osmanlı'da uzun süre varlığını sürdüren Hilafet Kurumu, Cumhuriyet kadroları tarafından 3 Mart 1924'te ilga edilmiştir. Hilafetin ilga edilmesi, medreselerin kapatılması ve Şeyhü'l-İslâmın etkisiz hale getirilmesi gibi lâikliğin dine yönelik uygulamaları, İslâm âleminde büyük bir şaşkınlığa ve tepkiye neden olmuştur. Dolayısıyla bu dönemdeki lâik uygulamalar, ülkenin muhtelif yerlerinde olduğu gibi konumuz bağlamında Diyarbakır ve çevresinde de toplumun çeşitli kesimlerinden ciddi tepki ve çalkantılara yol açmıştır.

3. Diyarbakır ve Çevresinin Hilafetin Kaldırılmasına Verdiği Tepkiler

Hilafetin kaldırılacağı gündeme gelmesiyle Diyarbakır ve çevresindeki ulema, eşraf ve ahalisinden bazı Kürtlerin, hilafet makamından ayrılacakları ileri sürülmüştür. Ancak adı geçen Kürtler, böyle bir iddianın gerçeği yansıtmadığını ve bu iddialara itibar edilmemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Böyle bir davranışın Kürt milletine dün olduğu gibi bugün de yakışmayacağına ve Kürtlerin, hilafetin ayrılmaz bir parçası olduklarına dair verdikleri teminatı içeren bir telgraf göndermişlerdir (BOA, DH. EUM, AYŞ, 27/136). Ne var ki, hilafetin kaldırılacağı gündeme gelmesinden kısa bir süre sonra hilafet ilga edilmiştir.

Bununla birlikte yukarıda da belirtildiği gibi halifeliğin kaldırılması, din âlimlerinin etkisiz hale getirilmesi ve medreselerin kapatılması gibi lâik uygulamalar, toplumda dini hükümleri uygulayacak kimselerin kalmadığı yönünde iddia ortaya atan Şeyh Sait ve ona iştirak eden şeyh ve aşiret önderlerinin katkılarıyla Diyarbakır ve çevresinde 13 Şubat 1925'te hayli büyük bir mücadele içerisine girmişlerdir (Tunçay, 2015, s. 136). Bu kapsamda Şeyh Sait, dönemin en önemli ilim adamlarından Bediüzzaman Said Nursi'den mücadeleye katılma hususunda destek istemiştir. Said Nursi, söz konusu destek karşısında şu ifadeleri kullanmıştır: "Türk milleti asırlardan beri İslamiyete hizmet etmiş ve çok veliler yetiştirmiştir. Bunların torunlarına kılıç çekilmez. Siz de çekmeyiniz, teşebbüsünüzden vazgeçiniz. Millet irşad ve tenzir edilmelidir" (Bediüzzaman Said Nursi, 2008, s. 135). Bediüzzaman Said Nursi, isyan ederek değil, bilim ve irşad ile mücadele edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla isyana destek vermeyeceğini açık bir şekilde beyan etmiştir.

Esasında Şeyh Sait İsyanı, hem etnik hem de dini ve feodal bir isyan niteliği taşımaktadır. İsyan, Musul sorunu konusunda İngiltere ile görüşmeler başlarken patlak vermiştir. İsyan,

hilafeti yeniden tesis etme amacı gütmektedir (Tunçay, 2015, s. 136). İsyanın çıktığı dönemde hükümet oldukça zayıf bir durumdaydı. Hükümetin zayıf olmasını fırsat olarak gören başta İngilizler olmak üzere Hilafet Komitesi ve isyan çıkarmak isteyenler, Şeyh Sait gibi nüfuzlu kişileri örgütleri arasına sokmuşlardır. Bir kısım basını da şahit göstererek isyanın Doğu'dan başlayıp kısa süre içinde tüm Türkiye'ye yayılacağını ileri sürmüşlerdir (Goloğlu, 1972, s. 100).

İsyanın çıkış noktası Genç (Bingöl) vilayetidir. İsyan, daha sonra diğer doğu vilayetlerine de yayılmıştır. İsyanın bastırılması ve yayılmasının önlenmesinde bazı zorluklarla karşılaşılmasının yanı sıra Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası da bu isyanla ilişkilendirilmiştir. Hatta fırkanın isyana destek verdiği iddia edilmiştir. Bu noktadan hareketle CHF radikallerine, başta TPCF'yi ve diğer muhalifleri sindirmek suretiyle bu isyan, adeta fırsat olmuştur (Kocaman ve Ceylan, 2016, s. 14).

Bu kapsamda Mustafa Kemal Paşa, Nutuk'ta TPCF'nin isyanla ilintisini aşağıdaki şekilde kurmuştur:

Bu parti yurttan can kıyıcıların, gericilerin sığınağı ve dayanağı oldu; dış düşmanların yeni Türk devletini yıkmayı öngören planların kolaylıkla uygulanmasına yardım etmeye çalıştı. Tarih gizli amaçlarla düzenlenmiş genel ve gerici doğu ayaklanmasının nedenlerini inceleyip araştırdığı zaman onun önemli ve belirli nedenleri arasında TPCF'nin dinsel konularda verdiği sözleri ve doğuya gönderdiği sorumlu kâtibinin kurduğu örgütleri ve yaptığı kışkırtmaları bulacaktır (Mumcu, 2018, s. 151).

Yukarıdaki cümlelerden anlaşılacağı üzere CHF radikalleri, muhalifleri bu isyanla ilişkilendirerek onları sindirmek istemişlerdir. Bu meyanda Ankara'daki siyasi çevreye göre isyan yereldi ve başarılı olamayacakları görüşü hakimdi. Dolayısıyla kısa süre içinde isyan bastırılabilirdi. Bu çerçevede İçişleri Bakanı Cemil Bey, isyanın bastırılması için gerekli tedbirlerin alındığını ve kısa sürede isyanın bastırılacağını ifade etmiştir. Ne var ki, Genelkurmay Başkanlığı, isyanın küçümsenemeyeceğini belirterek durumun ciddiyetini vurgulamıştır. Genelkurmay Başkanlığı, 3. Ordu Müfettişliği'ne emir vermiştir. Söz konusu emirde, takip hareketinin Ordu Müfettişi Kazım Paşa tarafından tek elden yürütülmesini uygun gördüğünü belirtmiştir (Türkiye Cumhuriyetinde Ayaklanmalar: 1924-1938, 1972, s. 94). Ne var ki, Şeyh Sait ve maiyeti, Diyarbakır yönünde harekete geçmiş ve kısa sürede Hani bucağını ele geçirmişlerdir (Aysal, 2011, s. 20).

İsyanın hızlı bir şekilde yayıldığını gören hükümet, derhal doğu bölgesinde sıkıyönetim ilan etmiş ve tedbirleri ivedilikle uygulamıştır. Ne var ki, Başbakan Fethi Bey, isyanın salt doğu

vilayetlerini ihata ettiğini ve sıkıyönetimin yeterli olduğunu ileri sürmüştür (Goloğlu, 1972, s. 101). Sonuç olarak Fethi Bey (Okyar), isyanı önemsemediğinden dolayı problemi çözememiştir. Durumu iyi okuyan Atatürk, İsmet Paşa'yı Ankara'ya çağırmıştır (Aysal, 2011, s. 20). Dolayısıyla Fethi Bey, Halk Fırkası'ndan da gerekli desteği alamadığını ileri sürerek istifasını vermiştir. Yerine İsmet Paşa başvekilliğe getirilmiştir (Kocaman ve Ceylan, 2016, s. 15). Göreve başlayıp yeni kabinesini açıklayan İsmet Paşa, ayaklanmayı bastırmak suretiyle özel bir yasa çıkartmak ve suçluların yargılanmasının ivedilikle yapılabilmesi için İstiklal Mahkemelerini ihdas etmek istediğini belirtmiştir (Cebesoy, 2002, s. 152-153). İsmet Paşa'nın kurduğu 3. Hükümet, Meclis'ten güvenoyu almıştır. Dahası iki yıl geçerli olmak suretiyle (dört yıl yürürlükte kalacaktır) Takrir-i Sükûn Kanunu kabul edilmiştir. Takrir-i Sükûn Kanunu kabul edildikten sonra ezici bir çoğunlukla İstiklal Mahkemeleri kurulmuştur (Kandemir, 1967, s. 3036).

Ankara'da bu gelişmeler yaşanırken Şeyh Sait, erklerini bir araya getirerek Diyarbakır önlerine kadar gelmiş ve Samahir'deki karargahında maiyetindekilerle saldırıya geçmiştir. Ne var ki, saldırı planlandığı gibi gelişmemiş böylece Şeyh Sait ve güçleri, düzenli ordu karşısında bozguna uğramıştır (Goloğlu, 1972, s. 122-123). Aldıkları yenilgiden sonra Şeyh Sait ve yaklaşık olarak dört yüz kişi oldukları tahmin edilen güçler, İran'a iltica etmek istemişlerdi. Ne var ki, bu planları da başarılı olmamıştır. Dahası Şeyh Sait ve maiyetindekiler arasında huzursuzluk ve kopuşlar olmuştur. Nihayet Şeyh Sait ve yanındaki güçler, Murat Nehri üzerindeki Abdurrahman Paşa Köprüsü'nde derdest edilmişlerdir. Yakalanan Şeyh Sait ve yanındaki otuz sekiz kişi, Diyarbakır'a getirilip yargılanmaya başlanmıştır. Yargılanmaya başlanan Şeyh Sait, savcıya verdiği ifade de şeriat taraftarı olduğunu, fakat Kürtçülük ile ilgisi bulunmadığını ve Piran'daki çatışmanın sorumlusu olmayıp olayın kendisinden bağımsız geliştiğini ileri sürmüştür. Bu bağlamda Doğu İstiklal Mahkemesi, 28 Haziran 1925'te Şeyh Sait ve onunla birlikte yargılanan 81 kişi hakkında karar vermiştir (Aysal, 2011, s. 22).

Şeyh Sait İsyanı ile ilgili yargılananlar arasından Kasım Bey, Kardeşleri Reşid, Ali, Cümdi Kırkinci Pazarlı Reşid, Maksud, Ahmet İbrahim, Sıhhiye Kâtibi Niyazi, Mehmet, Salih, Hüseyin, Nimet ve Hoca Abdülhamid tahliye edilmişlerdir. Bunun yanı sıra Genç Valisi İsmail Hakkı, görevindeki sorumsuzluğundan dolayı Konya'da bir yıl hapsedilmesi ve bir daha memuriyette istihdam edilmemesi, Savcı Abdülhamid'in Adana'da on yıl küreğe konulmasına karar verilmiştir. Teğmen Şükrü'nün askeriyeden sürülmesi ve Silifke'de on yıl küreğe konulması, Hakim Ali Rıza, ülke sınırları dışına gönderilmesi ve Cemil

Paşazâdelerden Ekrem'in Kastamonu'da on yıl küreğe konulması şeklinde hüküm giymişlerdir. Sonuç olarak Şeyh Said ve yanındaki kırk kişinin idamları karara bağlanmıştır (Vakit, 29, Haziran 1925). Tüm bunlara ilaveten Şeyh Sait'in arkadaşı olduğunu söyleyen Kürt Mehmet adlı kişi, huzuru ortadan kaldırıcı davranışlarda bulunduğu için İstiklal Mahkemesinde yagılanmıştır (BCA, 30-18-1-1/13-27-13). Şeyh Sait İsyanı lehinde faaliyet gösterdiği için ceza alan bir diğer kişi P. Yrb. İzmitli Ali Ruhi, emekliye sevk edilmiştir (BCA, 30-11-1-0/75-3-15). Şeyh Sait İsyanı'na katılıp Hınıs'a yerleşen Agop Markar ise eşleri ve çocuklarıyla birlikte Çorum'a gönderilmiştir (BCA, 30-18-1-2/79-89-11).

Öte yandan Nâşid Hakkı, 29 Haziran 1925 tarihinde "Vakit" gazetesindeki yazısında Diyarbakır'dan gelen son telgrafa göre Savcı, yargılanan kişilerin idamına karar verilenler hakkında itiraz hakkını kullanamayacaklarından dolayı üç gün beklemeden bu gece şeyhler asılacaktır dediğini ifade etmiştir.

Nâşid Hakkı söz konusu yazısında, sanıkların yargılandığı davada Şeyh İsmail, biraderi Abdullah, Hanili Mustafa ve diğer sanıkların kollarını halatlarla birbiriyle bağlı olarak sokak kapısından avluya getirildiklerini ifade etmiştir. Kısa bir süre sonra ise Şeyhin arkadaşları getirilmiştir. Şeyh Said yerine geçer geçmez yanına Şeyh Semseddin oturmuştur. Heyet saat on birde yerlerine gelerek celseye başlanmıştır. Diğer sanıkların ise savunmalarını okuduklarını belirtmiştir (Vakit, 29 Haziran 1925). Nitekim Şeyh Sait ve ayaklanmaya neden olan asıl suçluların kırk yedi kişi olduğu belirtilmiş ve bu kişiler idam cezasına çarptırılmıştır. İdam cezasına çarptırılanlar arasında iki kişinin cezası hapse çevrilmiştir (Yavuz, 1993, s. 223). Bu iki kişiden Çapakçur Kaimakamı Hasan Hilmi, Kuvâ-yı Milliye'de hizmet ettiği için cezası on beş yıl Konya'da hapse çevrilmiştir. Hani'li Salih Beyin oğlu Hasan Bey ise on beş yaşını tamamlamadığı için cezası on yıl hapse çevrilmiştir (Vakit, 29, Haziran 1925).

İdama mahkum edilenler arasında, Şeyh Said, Şeyh Abdullah (Çapakçur cephesinde görevli), Kamil Beg, Şeyh Şerif, Fakih Hasan, Madenli Kadri Beg, Şeyh Şemseddin (Silvan cephesi kumandanı), Genç Tahrirât Kâtibi Tahir Beg, Mahiye Müdürü Tayyib Beg (Vakit, 29 Haziran 1925). Melekanlı Şeyh Abdullah, Baba Beg, Hacı Sadık, Şeyh İbrahim, Şeyh Ali, Şeyh Celal, Mehmet Beg (Diyarbakır ve Lice cepheslerinde müfrezeye kumandanı, Garip'li İzzet Beg'in oğlu), Mehmet Beg (Varto cephesinde görevli, Kargapazarlı Halil Beg'in oğlu), Mehmet Beg (Muş'lu, Varto cephesinde görevli), Mustafa Beg, Salih Beg, Şeyh Ömer, Şeyh Adem, Molla Mahmud, Şeyh İsmail, Şeyh Abdüllatif, Molla Emin, Ali Arab Abdi Beg, Süleyman Beg (Bingöl/Az Aşireti Reisi), Süleyman Beg (Şerif Beg'in oğlu), Süleyman Beg (Varto cephesinde

görevli), Süleyman Beg (Şeyh Şerif'in Kâtibi), Molla Cemil, Tahir Beg (Mehmet Beg'in oğlu), Mahmut Beg, Şeyh Ali (Şeyh Musa'nın oğlu), Hacı Halid, Timur Ağa, Abdüllatif Beg (Hınıs'lı Kamil Beg'in oğlu), Bahri Beg, Şeyh Cemil, Yusuf Beg, Ali Badan Beg, Halid Beg (Kargapazar'lı Varto cephesinde görevli), Halid Beg (Nadir Beg'in oğlu, Harput cephesinde görevli), Şeyh Hasan, Çerkes ve Jandarma Hamid bulunmuştur. İdam kararları 29 Haziran 1925'te uygulanmıştır (Örgeevren, 2007, s. 276-278).

Nitekim Şeyh Sait ve ona katılan şeyh ve aşiret önderleri, bu dönemdeki lâik uygulamalara karşı tepki göstererek isyan etmişlerdir. Bilhassa Hilafetin ilga edilmesi ve medreselerin kapatılması gib uygulamalar ciddi tepkilerin verilmesine neden olmuştur. İsyân edenler kısa bir süre sonra yakalanıp İstiklal Mahkemeleri'nde yargılanmışlardır. Bu yargulamalar neticesinde başta Şeyh Sait olmak üzere kırk yedi kişi idam edilmiştir.

Sonuç

Hız. Peygamber vefat ettikten sonra kimin halife olacağı sorunu gündeme gelmiştir. İslâm âleminde otorite boşluğu olmaması için ivedilikle görüşmeler yapılmıştır. Nitekim yapılan görüşmeler neticesinde Hz. Ebubekir halife seçilmiştir. İlk Halife Hz. Ebubekir'den sonra sırasıyla Hz. Ömer, Hz. Osman ve Hz. Ali halife seçilmiştir. Hz. Ali'nin öldürülmesiyle halifelik Emeviler'e intikal etmiştir. Zamanla halifelik Emeviler'den, Abbasiler'e geçmiştir. Son olarak Yavuz Sultan Selim'in Mısır'ı fethetmesiyle halifelik, Osmanlılara intikal etmiştir. Ne var ki, tarihi süreç içinde Halifelik Kurumu'nun işlevinin kalmadığı görülünce ilga edilmesi gündeme gelmiştir. Cumhuriyet kadroları tarafından yapılan görüşmeler neticesinde Halifelik Kurumu, lâik ve demokratik bir sistem için engel olduğu görülmüş ve dolayısıyla 3 Mart 1924'te ilga edilmiştir.

Halifelik Kurumu'nun ilga edilmesiyle Atatürk devrimleri ivme kazanmıştır. Bu dönemde yapılan devrimler, toplumsal dönüşüme sahne olmuştur. Ayrıca toplumun çağdaşlaş(tırıl)masında ve ulus devlet in ihdasında lâiklik esas alınmıştır. Lâik ve demokratik sistemin oluşması, çoğunluğu gelenekçi bir yapıda olan Osmanlı toplumunun bazı kesimleri tarafından tepki görmüştür. Sonuç olarak hilafetin kaldırılması, medreselerin kapatılması, tekke ve zaviyelerin kapatılması gibi lâik uygulamalar, ulema kesimini etkisiz bırakmıştır. Dolayısıyla ülkenin birçok yerinde lâik uygulamalara karşı tepki gösterilmiştir. Bu bağlamda Diyarbakır ve çevresinde de Şeyh Sait öncülüğünde lâik uygulamalara karşı tepki gösterilerek isyan edilmiştir. Görüldüğü üzere, hilafetin kaldırılması, medreselerin kapatılması ve dinin devletten ayrılmasına Şeyh Sait ve çevresindekiler tarafından sert tepki gösterilmiştir. Söz konusu lâiklik karşıtı tepkiler, yeni rejim tarafından kısaç altına alınmış ve lâik

uygulamalarından hiçbir şekilde taviz verilmemiştir. Zira yeni Cumhuriyetin başat amacı ulus-devlet inşa etmektir. Bunun omurgasını da lâiklik oluşturmaktaydı. Dolayısıyla Cumhuriyet kadroları, lâiklik karşıtı propaganda faaliyeti yapanlara karşı sıkı ve sert önlemler almıştır. Bu çerçevede Hıyanet-i Vataniye Kanunu'nda değişiklikler yapılmış, yeni İstiklal Mahkemeleri kurulmuş ve Takrir-i Sükûn Kanunu'nun çıkarılması gibi önemli gelişmeler yaşanmıştır. Nitekim başta Şeyh Sait olmak üzere kırk yedi kişi İstiklal Mahkemeleri'nde idam cezasına çarptırılarak idam edilmişlerdir.

Ekler Listesi**Ek-1****Şeyh Sait.***Vakit, 29 Haziran 1925.*

Ek-2

Mahkumlardan birkaç sima, sağdan itibaren sırası ile: Şeyh Sait'in damadı Şeyh Abdullah, Şeyh İsmail, Fakih Hasan, Mehmed.



Vakit, 29 Haziran 1925.

Ek-3

Şeyh Sait İsyanı'nda Elazığ'a giren isyancıların lideri Şeyh Şerif.



Vakit, 28 Mayıs 1925.

Ek-4

Şeyh Sait'in damadı Şeyh Abdullah.



Vakit, 28 Mayıs 1925.

Ek-5

Şeyh Sait İsyanı'nda Diyarbakır'a giren isyancıların kumandanı Şeyh İsmail.



Vakit, 28 Mayıs 1925.

Ek-6

Aşağıdaki belge Hilafetin kaldırılması ve Osmanlı hanedanının yurtdışına çıkarılmasına dair 3.3.1924 tarihli Kanununun 7. maddesinde belirtilen kişilere ait gayri menkulun satışa çıkarılması ile ilgili kararname.

Türkiye Cumhuriyeti
BAŞVEKÂLET

Muamelât müdürlüğü

Şube

Sayı 2324

KARARNAME

Hilâfetin ilgasına ve hanedanı Osmanînin Türkiye Cumhuriyeti memaliki haricine çıkarılmasına mütedair 3/Mart/340 tarihli Kanunun ikinci maddesinde zikrolunan kimselere ait emvali gayri menkulenin, kanunu mezkûrun yedinci maddesi mucibince hazinece tasfiyesi icap eylemekte olduğundan emvali mebhuse elden çıkarıldıkça masarifi vakıası bedellerinden indirilerek üst tarafları ibraz edecekleri vesaike göre bil'ahare hak sahiplerine verilmek üzere emanete irat kaydı için kâffesinin satışa çıkarılması, Maliye Vekâletinin 28/IO/928 tarih ve = 7284 numaralı tezkeresile vukubulan teklifi üzerine İcra Vekilleri Heyetinin 14/II/1928 tarihli iqtimaında tasvip ve kabul olunmuştur .

Reisicumhur

M.M.V.

M. H. H. H.

Ad.V.

A. H. H.

Bg.V.

T. H. H.

Ma.V.

S. H. H.

Ha.V.

S. H. H.

Da.V.

S. H. H.

S.M.I.V.

H. H. H.

İk.V.

M. H. H.

Na.V.

Recep H. H.

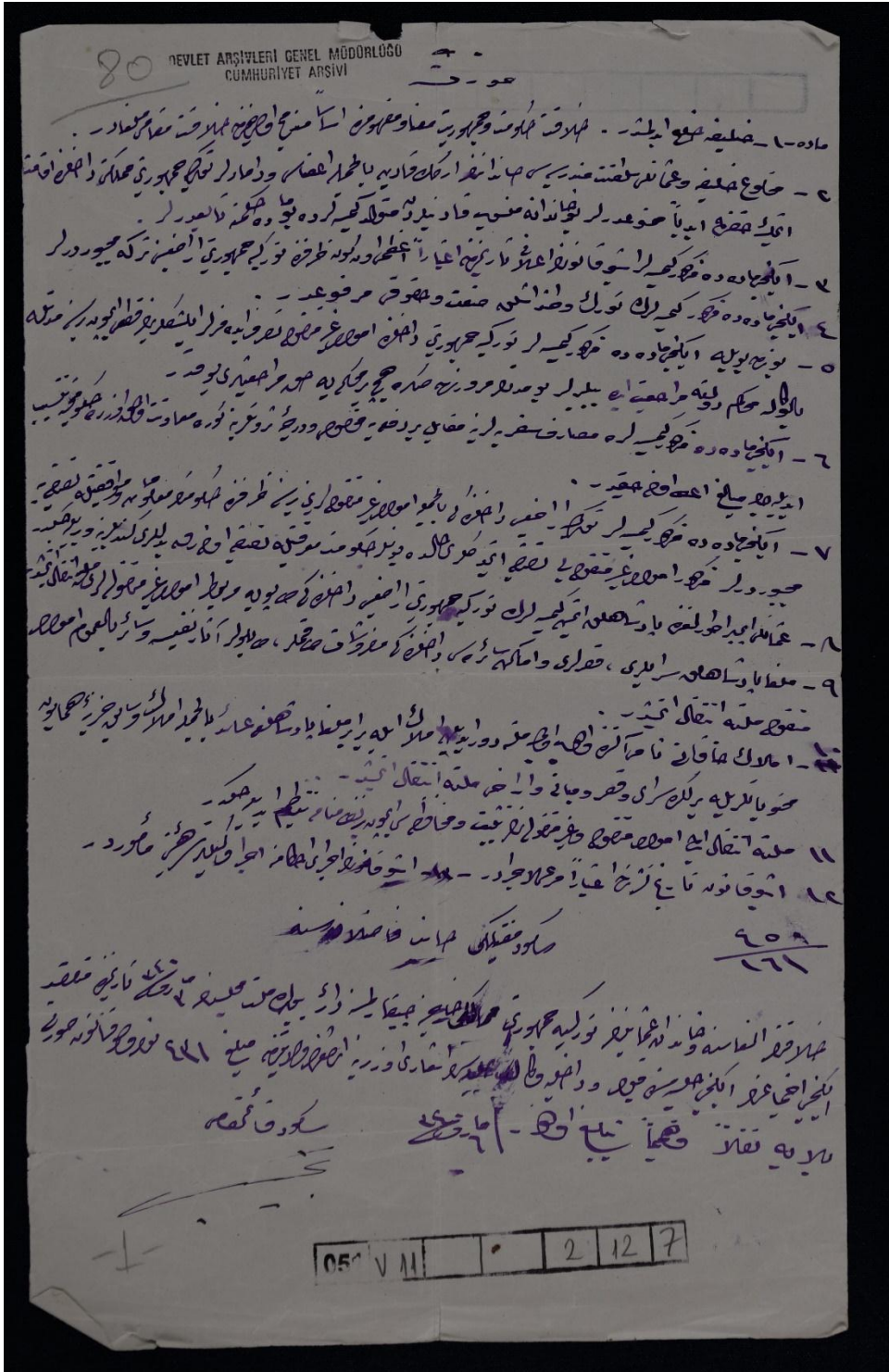
Mf.V.

Ab. H. H.

18 01 02 1 3 13

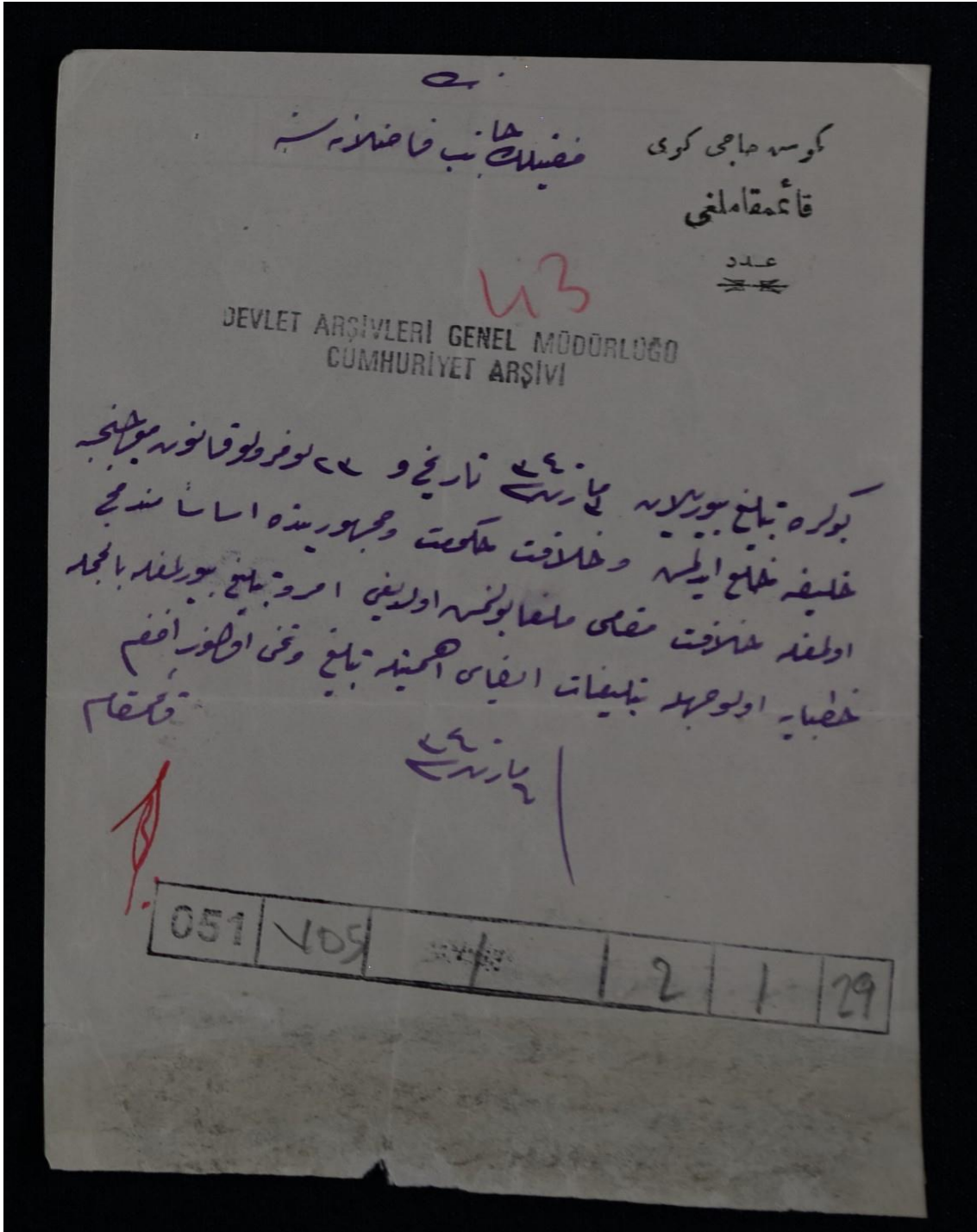
Ek-7

Hilafetin ilgasına ve Hanedan-ı Osmaniye'nin sınır dışı edilmesine dair kanunun bir sureti.



Ek-8

Halifeliğin kaldırılması ile ilgili belge.



BCA, 51-0-0-0/2-1-29.

Kaynakça

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi (BCA.) 51-0-0-0/2-12-7.

BCA, 51-0-0-0 / 2.1.30.

BCA, 30-18-1-1-/ 9-15-9.

BCA, 51-0-0-0 / 2-1-29.

BCA, 30-18-1-1/ 9-15-8.

BCA, 30-18-1-2/ 1-3-13.

BCA, 30-18-1-2/ 79-89-11.

BCA, 30-18-1-1/13-27-13.

BCA, 30-11-1-0/75-3-15.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA.) DH. EUM. AYŞ, 27/136.

Tanin, 5 Aralık 1923.

Tanin, 8 Ekim 1923.

Vakit, 29 Haziran 1925.

Vakit, 28 Mayıs 1925.

*Akkor, M. (2012). “ Dini Bir Müessesenin Sonu: Hilafet’in İlgası”. *History Studies*, 4 (1), 15-28.*

*Altındağ, Ş. (1972). “Hilafet ve Hilafetin İlgası”. *Atatürk Önderliğinde Kültür Devrimi*, Ankara.*

*Arı, A. (2002). “Tevhid-i Tedrisat ve Lâik Eğitim”. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 181-192.*

*Avcı, C. (1998). “Hilâfet”. *DİA*, 17, İstanbul: TDV, 539-546.*

*Aybars, E. (1988). *İstiklal Mahkemeleri. 2, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.**

*Aysal, N. (2011). “Atatürk Döneminde İç Politika”. *Başlangıcından Günümüze Türkiye Cumhuriyeti Tarihi. (Ed: Temuçin Faik Ertan), Ankara: Siyasal Kitabevi.**

*Aytepe, O. (2002). “Yeni Belgelerin Işığında Halifeliğin Kaldırılması ve Hanedan Üyelerinin Yurtdışına Çıkarılmaları”. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, S. 29-30, 15-29.*

- Bediüzzaman Said Nursi (2008). Tarihçe-i Hayat. İstanbul: Yeni Asya Neşriyat*
- Bukarlı, E. (2018). "Mustafa Zihni Paşa'nın Hayatı ve SİYasi Görüşleri". (Yayımlanmış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.*
- Cebesoy, A. F. (2002). Siyasi Hatıralar-Lozan'dan Cumhuriyet'e. 2, İstanbul: Temel Yayınları.*
- Çubukçu, İ. A. (1999). "Halifelik ve Lâiklik". Atatürk Araştırma Merkezi, Atatürk Düşünce Din ve Lâiklik, (Yay. Haz: Ethem Ruhi Fığlalı ve Diğerleri), Ankara.*
- Düstur (1964). Beşinci Tertip. 3, İstanbul.*
- Ergil, D. (1990). "Atatürkçü Düşüncenin Temeli: Lâiklik". Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 7, 245-300.*
- Goloğlu, M. (1972). Devrimler ve Tepkileri (1924-1930). Ankara: Başnur Matbaası.*
- Gümüšoğlu, H. (2000). Osmanlı Hilafeti ve Kaldırılması. İstanbul: Kayihan Yayınları.*
- Kandemir, F. (1967). "Şeyh Sait İsyanı". Tarih Konuşuyor Aylık Tarih Mecmuası, 7. No: 37.*
- Kara, İ. (2000). "Din İle Devlet Arasında Sıkışmış Bir Kurum: Diyanet İşleri Başkanlığı". M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, S. 18, 29-55.*
- Kocaman, H. ve Ceylan, M. (2016). "Türkiye Cumhuriyetinin İlk Muhalefet Fırkası: Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası". Yasama Dergisi, 11 (34), 5-23.*
- Küçük Hamdi (1 Mart 1909). "İslâmiyet ve Hilafet ve Meşihat-ı İslâmiyye". Beyanülhak, 1(22), 511-514.*
- Lord Kinross, Atatürk: Bir Milletten Yeniden Doğuşu. (çev: Necdet Sander), İstanbul: Altın kitaplar Yayınevi.*
- Mumcu, U. (1999). Kazım Karabekir Anlatıyor. İstanbul: Tekin Yayınevi.*
- Mustafa Sabri (13 Ekim 1928). "İslâm'da İmâmet-i Kübrâ Yani Hilafet-i Muazzama-i İslâmiye". Yarın Gazetesi, İskeçe (Xhanti), S. 30, s. 2.*
- Mustafa Sabri, (23 Teşrinisani 1928), "İslâm'da İmâmet-i Kübrâ Yani Hilafet-i Muazzama-i İslâmiye". Yarın Gazetesi, İskeçe (Xhanti), S. 35, s. 2.*
- Nam, M. (2011). "Son Şeyhü'l-İslâm Mustafa Sabri Efendi'ye Göre Din-Devlet-Hilâfet İlişkisi". Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4 (16), 298-305.*

Bukarlı, E.

Örgeevren, A. S. (2007). *Şeyh Sait İsyanı ve Şark İstiklal Mahkemesi. 2. Baskı, İstanbul: Temel Yayınları.*

Tunçay, M. (2015). *Türkiye Cumhuriyeti'nde Tek Parti Yönetimi'nin Kurulması 1923-1931. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.*

Turan, N. S. (2004). *Hilafetin Tarihsel Gelişimi ve Kaldırılması. İstanbul: Altın kitaplar.*

Turan, Ş. (1995). *Türk Devrim Tarihi. 3. Kitap, İstanbul: Bilgi Yayınevi.*

Türkiye Cumhuriyetinde Ayaklanmalar:1924-1938. (1972). Ankara: Genelkurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınları.

Uluğ, N. H. (1975). *Halifeliğin Sonu. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.*

Yavuz, B. S. (1993). "1924 Türkiyesi'nde Devletin Siyasal Yapısını Lâikleştirme Çalışmaları ve Karşı Tepkiler İle İlgili Bir İngiliz Belgesi". *Atatürk Yolu Dergisi*, 3(11), 323-339.

Extended Abstract

Caliphate, as a term, means “to replace one, to substitute one, and to become a successor to one”. The notion of the caliphate as a term represents the presidential institution formed after the Prophet. The caliph means “the person who replaces someone as a representative or the head of the state”. In the Holy Qur’an, it was frequently mentioned that man is the caliph of God on Earth; along with the notions of “halifa, halaif and hulefa”. However, no such concept of the caliph in sense of the person who would stand proxy for the Prophet following his death was mentioned in the Holy Qur’an. Therefore, the first caliphs were called by the name of “emîrû’l-mü’minîn (the commander of the believers)”.

The Caliphate Institution, which was established upon the death of the Prophet, had been one of the long-lasting institutions in the Islamic world. The Prophet did not give any advice and suggestion about who would become a successor to himself after his death. So, there had been a major controversy concerning who was to substitute him after his death? Nonetheless, such tasks as maintaining social order, preserving the religion, collecting taxes from the people, and appointing/supervising civil servants had to be fulfilled on his behalf. Therefore, in order to avoid the lack of authority, negotiations were made immediately, and as a result of those negotiations Abu Bakr was elected as the caliph. Later on; Omar, Osman, and Ali were elected as caliphs, respectively. Following the assassination of Ali, the last of the Four Caliphs, the Caliphate passed to the Umayyad dynasty. With the passing of the Caliphate into the possession of the Umayyads, the system completely changed. In other words, the Caliphate had become a system of succession. Throughout the historical process, the Caliphate passed to the Abbasids who overthrew the Umayyad dynasty.

Consequently, the Ottoman Caliphate started with the acquisition of the Caliphate from the Abbasid Caliph Mutawekkil-Alellah III by Yavuz Sultan Selim in Cairo following the Ridaniye Campaign. With the transfer of the Caliphate to the Ottomans, the Sultan was responsible only for Allah and His commands by taking part in the highest structure of the State, as well as being the “Zillullah-ı fi’l alem” (the shadow of Allah on Earth). On the other hand, with the transfer of the Caliphate to the Ottomans, various religious and statesmen expressed their opinions on this matter. For instance, according to the last Shaykh al-Islam Mustafa Sabri, the Caliphate was considered a great responsibility and burden. Moreover, he falsified the claim that the Ottomans were not worthy of the Caliphate. According to Mustafa Sabri, the views of the Egyptian scholars regarding the abolition of the Caliphate and their support stemmed from their false knowledge. He asserted that the grounds in this regard did not

reflect the truth. Therefore, the Egyptian scholars made false comparisons by misapprehending the issue as the transfer of the powers of the Caliph to the Assembly.

On the other hand, the Caliphate Institution maintained its existence in the Ottoman Empire for many long years. Even so, during the First World War, the Ottoman Sultan Mehmet II declared the Jihad-ı Akbar as the caliph, but this call did not find any response by the Islamic world. Thus, it was seen that the functionality of the Caliphate ceased to exist in the Islamic world throughout the historical process. Nevertheless, the National Struggle Period began once the lands of the Ottoman Empire, which was defeated in the First World War, were occupied. The beginning of the National Struggle resulted in a new transformation both in the society and the state institutions. In this context, issues such as the separation of religion and state affairs and the abolition of the Caliphate were brought to the agenda during the transition to the Republic following the First World War. As a result of the negotiations, the Caliphate was abolished on March 3, 1924. The abolition of the Caliphate on March 3, 1924 is considered one of the most important revolutions of Atatürk. Because the abolition of the Caliphate affected not only the Turks but the entire Islamic world. Along with the abolition of the Caliphate, the state completely departed from religious identity. Thus, the institution which constitutes the new Turkey's central point of contact with the Islamic world was abated.

There were those who reacted to the abolition of the Caliphate as well as those who rejoiced. Thus, for the abolition of the Caliphate and the status of the Caliph, the sermons were prayed for the salvation and happiness of the Nation and the Republic. Furthermore, the victory of the National Struggle paved the way for political events in the country. In this period, secularism constituted the basis of state and social modernization. Therefore, this incident had been reacted by some segments of society, especially those with a traditional structure.

In this context, the Sheikh Said Rebellion, which threatened the political system of the new state on February 13, 1925, in Diyarbakır and its vicinity, became an opposition movement. These dissidents stated that secular and democratic understanding and practices in this regard harm Islam and even to eliminate the religion of Islam by making religious propaganda. Nonetheless, the staff of the Republic did not tolerate those who reacted against secularism which became the new form of the regime and took serious measures against them. In this context, the Independence Courts were established and forty-seven people, including Sheikh Said, were tried and executed.

In the article entitled “A Study on the Reactions Against the Abolition of the Caliphate in Diyarbakır and its Vicinity”, some practices performed in the name of secularism in the period of Atatürk in Diyarbakır and its surroundings, as well as in various parts of the country, and the extent to which those practices were met in certain parts of the society are examined.

With this study, it is possible to better comprehend the confusion and reactions that occurred in the Islamic world against the abolition of the Caliphate. In this study, the intense reactions and turmoil in Diyarbakır and its vicinity as well as in many places of the land are explicated. In this study, archival documents and newspapers are utilized as well as fruitful resources in the field.

Makale Gönderilme Tarihi / Article Submission Date: 24-10-2019

Makale Kabul Tarihi / Article Acceptance Date: 27-10-2019

Araştırma Makalesi / Research Article



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 12, P. 1182 – 1200.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 12, S. 1182 – 1200.

Bilimsel Tekrarlanabilirlik İlkesi Kapsamında Pozitivist Metodolojinin Evrensel Yasalara Ulaşma İdeali

Uğur Berk KALELİOĞLU¹

Özet

Pozitivizm, bir epistemolojik ve metodolojik yöntem olarak, kurumsallaşmasını 18'nci yüzyıl Aydınlanma Çağı sonrası tamamlamış, modern bilim olarak tanımlanan faaliyeti belirtmektedir. Auguste Comte'un pozitivist tasarıma göre bilimin özünü, tekilliklerdeki düzenliliklerin tetkiki ve bu benzerliklerin sistematik zirvesini temsil eden evrensel yasalara ulaşma gayesi oluşturmaktadır. Mantıksal pozitivist ekole göre ise tekrarlanabilirlik, müteakip çalışmaların ancak kendisinden önce geleni doğruladığı hallerde geçerli olabilmekte ve ancak mütemadiyen doğrulanan bilgi evrensel nitelik taşıyabilmektedir. Pozitivizme göre bilimsel güvenilirlik ve meşruiyet için araştırmanın tekrarlanabilmesi elzemdir, çünkü diğer araştırmacılar araştırmanın bulgularını tekrarlanabilirlik ilkesi sayesinde test edebilmekte ve bilimi bilim olmayan, sahte bilim veya metafizikten ayırabilmektedir. Tekrarlanabilirlik, birbirinden bağımsız araştırmacıların aynı sonuçlara ulaşması idealini taşıdığı üzere, kişisel ön yargıları, duyguları ve yanlış inançları ortadan kaldırarak doğal dünya hakkındaki gerçekleri ortaya çıkardığı iddiasını taşımakta ve bu bağlamda bilimsel nesnellik (objektiflik) ilkesi ile de birbirini tamamlayan bir rolü oynamaktadır. Bu çalışmada 19'ncü yüzyılda kurgulanan ve hala geçerliliğini koruyan pozitivist metodolojinin, hakikat ile doğrudan bağı olduğunu iddia ettiği evrensel yasaların, tümevarımcı model ile temsil eden tekrarlanabilir bilgi üzerinden inşa edilişi verilmektedir. Araştırma, birinci ve ikinci el kaynaklara dayanan, teorik (kuramsal) bir araştırmadır.

Anahtar Kelimeler: Tekrarlanabilirlik, Pozitivism, Evrensellik, Comte, Mantıksal Pozitivism.

The Ideal of Positive Methodology to Reach Universal Laws within the Scope of Scientific Reproducibility Principle

Abstract

Positivism, as an epistemological and methodological method, refers to the activity defined as modern science which completed its institutionalization after the 18th century Age of Enlightenment. According to Auguste Comte's positivist formulation, the essence of science is the study of regularities in particularities and the aim of reaching universal laws that represent a systematic summit of these similarities. According to the Logical Positivist School, reproducibility can only be valid if subsequent studies confirm the precedent, and knowledge that is solely continuously verified can be universal. According to positivism, it is essential that the research can be repeated for scientific reliability and legitimacy, because other researchers can test the findings of the research with the principle of reproducibility and distinguish science from non-science, pseudo-science, or metaphysics. Reproducibility, as it is ideal for independent researchers to reach the same conclusions, carries

¹ Siegen Üniversitesi, Siyaset Bilimi ve Sosyoloji, Doktora Adayı
E-mail: kaleliberk@gmail.com

the claim that it eliminates personal prejudices, emotions and false beliefs and reveals the facts about the natural world and plays a complementary role with the principle of scientific objectivity (objectivity) in this context. In this study, how the universal laws that is argued to have a direct link to the truth by positivism which was formed in the 19th century and still maintains its validity, is constructed on reproducible knowledge that represents the inductive model, is explained. The study is a theoretical research, based on first and second hand sources.

Key Words: Reproducibility, Positivism, Universality, Comte, Logical Positivism.

Giriş

Tekrarlanabilirlik² ilkesi, doğa bilimleri, sosyal bilimler, bilim felsefesi ve bilim çalışmaları için başat prensip olarak kabul edilmekte ve bilimi, bilim olmayandan (sahte bilim, pseudo-science) ayıran temel kriter olarak görülmektedir. Doğa bilimlerinin metodolojik taklidi olarak kurulan pozitivist sosyal bilimler için tekrarlanabilirlik; evrensellik, doğruluk ve güvenilirliği temin eden bir kontrol mekanizması görevini üstlenmektedir. Kurumsallaşmasını tamamlamış bütün ilmi uğraşların felsefi ön kabulünü teşkil eden tekrarlanabilirlik ilkesi, araştırılan nesnenin çeşitliliği dolayısıyla farklı yorumları da beraberinde getirmektedir. Örneğin, tıp bilimleri ve farmakoloji için tekrarlanabilirlik, tıbbi ilaçların kimyevi muhteviyatının test edilmesi ve hastalıkların ne ölçüde elimine edilebildiğinin tetkiki bakımından bir güvenlik mekanizmasını görevini üstlenmektedir (Pusztai et al., 2013:720). Dolayısı ile tıbbi deney ve araştırmaların tekrarı, mutlak surette aynı sonuçları vermeye yükümlüdür. Bunun yanı sıra, enformasyon sistemleri ve bilgisayar bilimleri için de zorunlu bir ilke olarak kabul edilen tekrarlanabilirlik, cep telefonlarındaki küçük çaplı bir yazılımdan, banka ve finansal sistemlerin güvenliğine kadar olan bütün alanlarda geniş bir uygulama alanına sahip bulunmaktadır (Peng, 2011:1226). Tekrarlanabilirlik ilkesinin, belirtilen ilmi alanlarda başarısız olması, telafi edilmesi mümkün olmayan sosyal, ekonomik ve siyasi kaoslara sebebiyet verecek potansiyel taşımaktadır.

Birey faktörünün, araştırılan nesneye yönelişi belirlediği sosyoloji, psikoloji, antropoloji ve tarih gibi sosyal bilimler için tekrarlanabilirlik, doğa bilimlerinden çok farklı mahiyette tezahür etmekte ve bilimsel evrensellik ilkesi ile doğrudan bağlantılı bir yapıyı arz etmektedir. Pozitivist metodoloji, kendisini tekrar edebilen bilgiye dayalı evrensel yasaya ulaşma hedefi güden ve “doğrunun” keşfini temel alan bir bilimsel yönelimi ifade etmektedir. Birbirinden bağımsız olarak düşünülmesi mümkün olmayan tekrarlanabilirlik ve evrensellik ilkeleri, sosyal araştırma tarihinde gömülü bulunan, doğa bilimsel yaklaşımın bir yansımasıdır.

² Konu ile ilgili literatüre bakıldığında (Pridemore ve diğerleri, 2018; Christakis ve Zimmerman, 2013; Kline, 2004; Freese ve Peterson, 2017), “Tekrarlanabilirlik” terimi karşılığı olarak İngilizce üç farklı terim: “Reproducibility”, “Replicability” ve “Repeatability” kullanıldığı gözlenmiştir. Aralarında metodolojik farklar bulunmasına rağmen, makalede belirtilen “Tekrarlanabilirlik” üç terimin de müşterek referans noktası olan: “Bir araştırmanın; problem, yöntem, data ve analiz bölümlerinin şeffaflık ilkesi kapsamında yeterince açık bir biçimde ifade edilmek suretiyle müteakip araştırmacılar tarafından tekrarlanabilmesi veya tekrar edilebilmeyi sağlayacak potansiyeli taşıması” anlamında kullanılmıştır.

19'ncü yüzyıl Comtecu bilim formülasyonu, sosyal bilimler ve sosyolojinin kriterlerini tanımlamış, 20'nci yüzyıl sosyal bilimler felsefesi ise kendisini bu kriterler doğrultusunda mutlak olanı bulmaya adanmıştır. Doğa bilimleri ve sosyal bilimlerin epistemolojik ve metodolojik birliğini ifade eden pozitivizm, bu bağlamda doğa bilimsel ve sosyal bilimsel paradigmaları birleştiren bir fonksiyon ifa etmekte ve farklı yönelimlerle inşa edilen bütün sosyal araştırmaları, tekrarlanabilirlik ilkesi ile ortak bir paydada birleştirmektedir. Pozitivistlere göre sosyal araştırmalarda tekrarlanabilirlik, evrenselin ve gerçeğin kendini destekleyen yöntemini keşfetme girişiminin özünü oluşturur. Bu hali ile pozitivizm, farklı epistemolojiler içerisinde bir seçenek olarak değil, bilginin bizatihi bilimsel olup olmadığına karar veren bir meta-yargıç statüsü kazanmaktadır. Kısacası, pozitivizme göre tekrarlanabilen bilgi pozitivist bilgidir, pozitivist bilgi ise bilimsel bilgidir.

Klasik Pozitivizmin Epistemolojik Kurgusu

Modern bilimlerin babası olarak nitelendirilen 17'nci yüzyıl İngiliz filozofu Francis Bacon, 16'nci yüzyıl Kopernik Heliosentrik teorisinin yarattığı bilimsel başarı ortamında kendisini göstermiştir (Çalık ve Çınar, 2009:2). Bacon, kendisinden önce yapılan, doğayı anlama üzerine gerçekleştirilen bütün uğraşları, gereksiz ve boş diyerek tanımlamış ve kamu yararını görmezden gelmekle suçlamıştır. 1620 yılında tamamladığı "Novum Organum" eseri modern bilimlerin temelini teşkil etmektedir (Aksoy, 2013:38). Her şeyden önce, tüm bilgilerin yalnızca deneye dayanması gerektiğini önermiştir. İnsanoğlunun doğanın karşısında bir yorumcu olması gerektiğini ve yalnızca doğayı gözlemlemesi gerektiğini iddia etmiş, gözlemin ötesinde hiçbir bilginin elde edilemeyeceğini vurgulayarak, bilgiyi sağlayan tek epistemoloji olarak ampirizmi belirlemiştir (Kurtyılmaz, 2018:16). Bacon'un yöntem önerisi, rasyonel çıkarım ilkesi olan induksiyonda (tümevarım) farklılık göstermektedir. Aşağıdan yukarıya doğru akıl yürütmenin Aristoteles'in yönteminde de bulunduğunu belirten Bacon, gerçeği araştırmanın ve keşfetmenin iki yolu hakkında, ilk yolun (Aristoteles'in tümevarımı) şimdiye kadar kullanıla gelen yol olduğunu ve daha önce doğru olarak kabul edilen en yaygın aksiyomlardan, en genel aksiyomlara yani yasalara hareket etme anlamına geldiğini belirtmektedir. Bacon, doğanın ancak kendi kurallarına uyarak kontrol edilebileceğini belirtmekte ve insanlığın doğaya karşı çaresiz olduğu mevcut durumu göz önüne alarak, yöntemle ilgili bir şeylerin yanlış olduğuna kanaat getirmektedir. Kurguladığı yeni, henüz denenmemiş bir yol ile, duyu organlarından türeyen aksiyomları, evrensel aksiyomlara yükselene kadar kademeli olarak tetkik eden bir sistemi inşa etmiştir. Bacon'un endüktif görüşü, pozitivist evrensellik iddiasının temelini oluşturmuştur.

Epistemolojik zemini Bacon'un tümevarımsal kurgusuna dayanan ve felsefe tarihindeki en bilinen hareketlerden biri olan pozitivizm, 19'ncü yüzyılda Fransız filozof ve sosyolog Auguste Comte tarafından sistematize edilmiştir. Bir felsefe geleneği olarak, eski Yunan Sofistlerine ve 3'ncü yüzyıl düşünürü Sextus Empiricus'a dayandığı belirtilen pozitivizm (Chisholm, 1941:371), en güvenilir bilginin gözlem ve deney tarafından elde edilebileceğini savunmaktadır. Bilimin, tekrarlanabilir olgusal verilere dayanması gerektiğini vurgulayan Comte, yaşamı boyunca pozitivizmi savunmuştur. Comte ile tanımlanmış olmasına rağmen terim, daha önce Comte'un öğretmeni Claude Henri de Saint-Simon tarafından kullanılmıştır. Genel çizgileri ile pozitivizm, bilimsel bilginin en geniş anlamıyla denenebilecek fenomenler olduğunu vurgulamaktadır (Reedy, 1994:2). Pozitivizm, mantık ve matematik gibi bilgi türlerinin varlığını kabul etmekte, ancak bunların anlamlı bir içeriğe sahip olmadıklarını savunmaktadır. Klasik pozitivistlerin en önemli özelliği, geleneksel felsefeye karşı olmaları, onu metafiziksel bir yanlışlık olarak göstermeleridir. Comte'a göre metafizik, insanlığın geride bıraktığı, gerçekliğini yitiren, yerini pozitif bilimlere bırakan bir geçiş aşamasıdır ve insanlık tarihinin üç aşamalı zihinsel gelişimindeki her aşama, kendisinden öncekine göre daha gelişmiş bir yapı arz etmektedir. İnsanlık ilk başta doğüstü güçlere göre açıklamaların yapıldığı dini bir aşamadır (Schmaus, 1982:248). Dini aşamayı müteakip metafiziksel aşamada açıklamalar hala somut olmayan, soyut ve gerçeklerden uzak bazı kavramlara dayanmaktadır (Schmaus, 1982:248). Üçüncü ve son aşamada insanlık, gerçekleri gözlem ve deneylerle elde edilen kesin verilere dayandırmayı öğrenir (Schmaus, 1982:248). Bu son merteye, pozitivizmin hüküm sürdüğü bilimsel (olumlu) aşamadır. Comte, bu süreci bir insanın çocukluktan yetişkinliğe geçiş aşamalarına benzetmektedir. Dolayısıyla, çocukluk mertebesi olarak tanımladığı dini aşamada, insan, bilim adını verdiği uğraşın gayesini bilmemektedir. Bu aşama, bilginin ulaşacağı nihai, kesin, somut ve bilimsel olan haldir. Comte, gerçekleri doğru şekilde izlemesi ve tüm alanlarda yasalara ulaşma hedefi güttüğünü belirtmesi ile bu aşamayı kendisine izafe ederek, bir zafer telakki etmektedir. Dolayısı ile Comte'a göre bilimsel hal, kendisi ile başlamaktadır. Comte için pozitivizm, gerçeklik ilkesine yönelik bir düşünce şekli anlamına gelir ve herhangi bir keyfi ön kabulden etkilenmeksizin uygulamaya konulur (Comte, 2015:179). Bu aşama gözlemsel somut olgulara dayandığı için, bir önceki spekülatif temsillere dayanan metafizik aşamaya dönmek mümkün değildir (Comte, 2015:179). Son aşama olan Pozitif veya Bilimsel Hal, doğal ve kaçınılmazdır. Comte'a göre insanlık, evrenin nihai sorularına yönelmeyi bu aşamada terk etmektedir. Evren neden vardır, evrenin kökeni nedir ve evrenin sonu nedir gibi sorular, insan idrakinin cevaplayamayacağı sorular haline gelmektedir. İnsan, kendi aklı ile doğaya nüfuz etmeyi istemekte ve bunu da

sadece elinde var olan kabiliyetler çerçevesinde yapabileceğine, bu aşamada kanaat getirmektedir (Comte, 1858:174). Sistemli akıl yürütme ile beşerî ilişkileri gözleme, düşünce evriminin nihai durağını temsil etmektedir. Bu vesile ile insan, doğaya nüfuz edemediği bütün meşgalelerden zihnini kurtarır. Bir anlamda gözlem ve deney ile nüfuz ettiği doğadan aldığı hazzı, sonuç göremediği ve verim elde edemediği metafiziki aktivitelerden bağımsız kılmaktadır (Comte, 1858:196). Comte'a göre Pozitif aşamaya geçen insan aklı, belirli bir olgunluk mertebesine ulaşmış demektir ve bu mertebenin düşünce biçimi Pozitivizm'dir. Bu şekliyle pozitivizm, bilimsel araştırmanın yerine getirmesi gereken şartları belirlemeye odaklı, teknik bir meta-teori halini almaktadır. Bu felsefeye göre, bütün olaylar değişmez yasalara tabidir ve ilk nedenlerin araştırılması işe yaramaz (Comte, 2015:180). Pozitif analiz yani olumlu açıklama, fenomen kaynağına dayanan bir neden hakkında herhangi bir bilgi sunmamaktadır (Comte, 2015:180). Sadece bu olayların ortaya çıktığı durumları ve bunların birbirileri ile olan ilişkilerini ardışıklık ve benzerlik bakış açıları altında belirlemektedir. Bu açıdan pozitivizm, araştırmacının, araştırılan nesneyle olan münasebetini belirleyen bir çerçeve tanımlamakta, araştırmanın bilimsellik statüsü kazanabilmesi ve meşru hale gelebilmesi için yerine getirmesi gereken yükümlülükleri tanımlamaktadır. Bu da "tümevarımcı ilkeye dayanan, olguların sistematik gözlemi ve kendini tekrarlayabilen bilginin doğrulanması ile evrensel yasaya ulaşma hedefi taşıyan" bir aktiviteyi ifade etmektedir. Comtecu formülasyona göre, belirtilen bu kriteri yerine getiremeyen bilgi, bilimsel bilgi değildir.

Tarihsel olarak pozitivizm, Aydınlanma Çağı'nın ve Avrupa'daki Yeni Çağ bilimlerindeki önemli gelişmelerin dolaylı bir sonucudur. Comte'un asıl amacı, sosyal olayları bilimsel yönelişlerle incelemek suretiyle topluma yeni bir şekil ve yön vermektir. Bu nedenle Comte, Sosyoloji'yi pozitif bir bilim olarak kurmuş ve fizik bilimi ve matematiği Sosyoloji'ye uygulamaya çalışmıştır. Bu bakımdan, pozitivizm bir tür deneysel felsefedir. Comte, gerçeklerin dünyasını fiziğin yöntemiyle doğru bir şekilde tanımanın mümkün olduğuna inanmaktadır (Hage, 2011:2). Olguların bilgisinin, özün bilgisini veremeyeceği kanaatinde olan Comte, olguları düzenleyen yasaları verdiği inandığı pozitivizmi, yasaların bilimi olarak tanımlamıştır. Bu sebeple, Sosyoloji'yi bir nomotetik bilim (yasa koyucu) olarak kurgulamış ve Sosyal Fizik olarak adlandırmıştır (Hage, 2011:2).

Mantıksal Pozitivizm (Viyana Çevresi)

Mantıksal Pozitivizm (Viyana Çevresi veya Mantıksal Ampirizm), Comte pozitivizminin 20'nci yüzyıldaki devamı niteliğinde olup, dünya hakkındaki bilimsel vizyonu ayırt edilmektedir.

Bilim felsefesinin yaklaşık yüzyıllık tarihinde, bilimsel kavramları, bilimin yöntemini, varsayımlarını ve bilimin bizatihi kendisini açıklamak için öne sürülmüş, güncel bilim felsefesi ve bilim metodolojisi tartışmalarının önemli bir dönüm noktasını oluşturmuştur. Mantıksal Pozitivizm terimi, ilk olarak 1931'de A. E. Blumberg ve Herbert Feigl tarafından, kendilerini Viyana Çemberi olarak adlandıran bir grup düşünürün görüşlerini tanımlamak için kullanılmıştır (Ozansoy, 1998:40). 1920'de, Viyana'da bir kafede akşam toplantıları şeklinde başlayan sohbetler, zamanlar güçlü bir düşünce okulu haline dönüşmüştür. Çevrenin en önemli ve etkili düşünürleri şöyledir; Moritz Schlick (fizikçi), Rudolf Carnap (filozof), Ludwig Wittgenstein (matematikçi ve dilbilimci filozof), Otto Neurath (sosyolog ve ekonomist), Friedrich Waisman (filozof), Herbert Feigl (filozof), Felix Kaufmann (hukukçu), Victor Kraft (tarihçi), Kurt Gödel (matematikçi), Philipp Frank (fizikçi), Karl Popper (filozof), Kari Menger (ekonomist), H. Hahn (matematikçi). K. Reidemeister (matematikçi), E. Kaila (psikolog) (Tepe, 1999:5). 1929'dan bu yana, dairenin etkisi artmaya ve yayılmaya başlamış ve aynı yıl Viyana Çevresi'nin etkisiyle Berlin Çevresi, F. Kraus, H. Reichenbach, A. Hezberg, A. Parseval, W. Dubislaw ve K. Grelling tarafından kurulmuştur. (Arslan, 2014:367). 1932 yılının Kasım ayında ise, itibarlı bir mantıksal pozitivist olan A.J. Ayer, Gilbert Ryle tarafından M. Schlick'e ithafen yazılan bir referans mektubu ile çevreye katılmak amacı ile Viyana'ya gelmiş ve Ayer'in Dil, Gerçek ve Mantık (1936) adlı kitabı ile çevre, İngilizce konuşulan dünyaya açılma fırsatı bulmuştur. Mantıksal pozitivistler, felsefenin bilimdeki tahakkümünü kırmak ve insan aklının önünde bir engel olarak durduğuna kanaat getirdikleri metafiziği bilimden tamamı ile soyutlamak için felsefeye ve metafiziğe katı bir tavır almışlar, 1929'da yayınladıkları programda amaçlarını şu şekilde ifade etmişlerdir.

“Amacımız, tek bir bilimin, yani insanlığın edinebileceği tüm bilgileri; fizik ve psikoloji, doğa bilimleri ve edebiyat, felsefe ve özel bilimler gibi birbirinden tamamen ayrı disiplinlere ayırmaksızın içinde toplayan bir bilimin yaratılmasıdır. Bu amaca ulaşmanın yolu Peano, Frege, Whitehead ve Russell'ın geliştirmiş oldukları mantıksal çözümleme yönteminin kullanılmasıdır. Bu yöntem, bilimi, metafizik sorunlardan ve anlamsız önermelerden arındırmak ve aynı zamanda, doğrudan gözlemlenebilir içeriklerini, yani verilmiş olanı göstermek yoluyla ampirik bilimin anlamını, kavramlarını ve önermelerini açıklığa kavuşturmak” (Galison, 1990:732).

Mantıksal pozitivism mutlak bir rasyonaliteyi temsil etmekte ve bu nedenle aklın yalnızca bilimde tezahür ettirebileceği inancını taşımaktadır. Bu nedenle, mantıksal pozitivistler, mevcut bilimsel koşulları sosyo-politik bir atmosferin ürünü olduğunu iddia ederek, pozitivist felsefe anlayışıyla yeniden biçimlendirmeyi amaçlamışlardır. Nitekim, mantıksal pozitivist düşünürler, Almanya'da giderek güçlenen muhafazakâr politikadan ve insan ilerlemesinin

önündeki en büyük engel olarak niteledikleri metafizikten rahatsızlık duymuşlar, metafizik önermelerin anlamsız olduğunu savunarak, epistemolojik nedenlerinden dolayı metafiziğe karşı çıkmışlardır. Dolayısıyla takip ettikleri ana damar, Hume ve Comte ile başlayıp, Ernst Mach'a kadar uzanan pozitivist damarı temsil etmektedir (Taş, 2011:12). Mantıksal pozitivistler, mantığın araçlarını kullanarak bilimin biçimsel yapısını ortaya çıkarmaya ve açıklığa kavuşturmaya çalışmışlar, gündelik dilin sembolik mantık ölçütlerini yerine getiremediğini ve dolayısıyla bilim dili için gerekli kesinliği sağlamadığını savunarak, bilimsel analiz açısından biçimsel bir dilin gerekli olduğu sonucuna varmışlardır. Bu meyanda, Hans Reichenbach, Carl Hempel ve Alfred Ayer'in girişimleriyle mantıksal pozitivistler, Anlamın Doğrulanabilirliği ilkesiyle bilim ve metafizik arasında kritik bir ayırım yapmışlardır (Miller, 2000:50). Bu ilke, bir ifadenin ancak ampirik olarak doğrulanabilir olması durumunda anlamlı olabileceğini ifade etmektedir.

Doğrulanabilirlik İlkesi: Mantıksal Pozitivist Tekrarlanabilirlik

Mantıksal pozitivistlere göre doğrulanabilirlik ilkesi, her şeyden önce çok güçlü ampirik temellere sahip bir anlamlılık kriteri sağlamakta ve bir ifadenin yalnızca tekrarlanabildiği mertebede anlam kazandığını iddia etmektedir. Başka bir deyişle, ilke, bir cümlenin anlamını kavramanın, o cümlenin hangi koşullarda doğru olduğunu ve hangi koşullar altında yanlış olduğunu anlamayı gerektirdiğini belirtmektedir. Bilimsel bir ifadenin, önermenin veya söylemin, bir bilgi içeriği taşıması ve anlamlı olması için tekrarlanabilir şekilde doğrulanması gerekmektedir (Naylor ve Finger, 1967:92). Doğrulanamayan önermeler veya iddialar, metafiziksel ifadeler ve anlamı olmayan önermelerdir. Mantıksal pozitivistler, iki doğrulama yöntemi olduğunu iddia etmektedirler; Olgusal (Factual) ve Mantıksal (Logical). Olgusal doğrulamada, doğrulama doğrudan veya dolaylı olabilmektedir (Hick, 1960:14). Başka bir deyişle, olgusal önermeler veya cümleler bizzat gözlem yoluyla doğrulanabilmekte ve bu tür önermelerin doğruluğu veya yanlışlığı, duyusal deneyim ile değerlendirilebilmektedir. Doğrudan gözlem kümesinin dışında kalan teorik terimlerin anlamını açıklamak için, mantıksal pozitivistler, terimleri içeren cümlelerin doğruluğunu veya yanlışlığını dolaylı olarak belirlemeye çalışmaktadırlar (Blumberg ve Feigl, 1931:292). Bu nedenle, insanlar tarafından algılanamayan elektromanyetik dalgalar, elektronlar ve protonlar gibi şeylerin yalnızca kendi teorilerinde dolaylı olarak doğrulanabileceğini savunmuşlar, bu önermelerin gözlemlenebilir önerilere veya temel önerilere indirgenerek doğrulanabileceğini iddia etmişlerdir. Mantıksal pozitivistlere göre, "Bu masa beyazdır" şeklindeki bir önermenin (Hick, 1960:17) doğrulanabilmesi için mantıksal çıkarım

kurallarına gerek yoktur. Sadece belirtilen masa gözlenmeli ve rengi kontrol edilmelidir. Rengin beyaz olduğu şüphe götürmeyecek bir şekilde kesinlik kazandığında, bilimsel açıdan bu önerme doğrulanmış demektir. Fakat, “Bütün masalar beyazdır” şeklindeki bir önerme, ancak sürekli doğrulanmak sureti ile bilimsel geçerlilik kazanabilmektedir (Schlick, 1936:339). Bu tür mantıksal doğrulamada, tekrarlanabilirlik ilkesi ön plana çıkmakta ve bütün masaların beyaz olduğu bir teoriye ulaşmak için mütemadi gözlem ve deneye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu teklifi ilk kez talep eden araştırmacı gibi, tüm aposteriori araştırmacılar bu teklifi tekrar tekrar doğrulamak zorundadır (Passmore, 1943:88). “Gözlem üzerine yapılan vurgu (ampirizm) ve doğrulanabilirlik (konu üzerine gözlem yapan bütün araştırmacıların onayı), datanın kullanılabilirliğinden ziyade tekrarlanabilirliğine atfedilen önemi temsil etmektedir” (Khanna, 2018:4). Mantıksal pozitivist çıkarıma göre 10 kez, 100 kez, 1000 kez vs. yapılan gözlem sonucu, tüm masaların beyaz olduğu kanaatine varılmakta ve evrensel bir yasaya ulaşılabilmektedir. Dolayısıyla, mantıksal pozitivistler için tekrarlanabilirlik, evrensellik için ön şarttır ve gözlem ve deneye dayansa dahi tekrarlanamayan herhangi bir öneri katıyen evrensel nitelik taşımamaktadır.

Pozitivist Metodolojinin İki Temel Sacayağı: Tekrarlanabilirlik ve Evrensellik

Tekrarlanabilirlik terimi (ing. orj. *Replicability*), çoğaltma anlamına gelen Latince “*replicare*” kelimesinden türetilmiştir ve Orta İngilizce ve eski Fransızca’ya “*replier*” olarak geçmiştir (Riedl, 2007:1517). Herhangi bir potansiyeli taşıma anlamına gelen İngilizce “*ability*” ekinden türetilen “*Replicability*”, tekrarlanabilir ve taklit edilebilir potansiyele sahip olmayı ifade etmektedir. Tekrarlanabilirlik, pozitivist bilimlerin geneli ve özelde de sosyal araştırmalar için en önemli kriterlerden biri kabul edilmektedir. Kesinlik ve üretilebilirliğin temel referans noktası olarak alındığı Bacon ve Locke ile başlayan teori merkezli felsefe, modern felsefedir ve bu yeni Kartezyen düşünce sistemi, pozitivist bilimsel teoriler için, gerçeğin yalnızca sistematik gözlem ve deneylerle değerlendirilebilecek olduğu ilkesini empoze eden evrensel bir değerler kümesini betimlemektedir (Alakwe, 2017:38). Bu anlayışa göre gözlem ve deneyin sonuçları son derece kesin olarak bilinebilmekte ve tekrarlanabilirlik ilkesi bu kesinliği mümkün kılabilir. Başka bir deyişle, bilimsel önermeler tekrarlanabildiği ölçüde artık hipotez değil, pozitivist düşünceye göre evrensel bir yasadır (Casadevall ve Fang, 2010:4972). Bilimsel bir ilke olarak, pozitivist sosyal bilimsel açıklamaların herhangi bir mantıksal çelişki içermemesi ve gözlemlenen fenomenle tutarlı olması yeterli değildir. Bunların dışında tekrarlanabilirlik, bilimsel araştırmanın sine qua non elementidir. Ulusal Araştırma Konseyi’ne göre bilimsel girişime rehberlik eden

epistemolojik ve temel ilkeler; kavramsal (teorik) anlayışı araştırmak, deneysel olarak test edilebilir ve tartışılabilir hipotezler ortaya koymak, kontra-argümanları tetkik etmek, diğer bilim insanlarının doğrulamalarını sağlayan teoriye bağlı gözlemsel yöntemleri kullanmak, bu suretle bağımsız tekrarlanabilirliği ve evrensel yasanın önemini kabul etmektir (National Research Council, 2002:51). Başka bir deyişle, her araştırmacı diğer araştırmacıların sonuçlarını tekrarlayabilmeli veya doğrulayabilmelidir.³

Pozitivist metodolojik bu ilke, bilginin üretilmesinde tüm sistemi kontrol eden bir yapıyı ihtiva etmekte ve önermeleri, katı, objektif ve kesin ampirik verilere karşı tekrar tekrar test eden bir mekanizma görevini üstlenmektedir. Bu görev, nötr kuralların kullanıldığı, nötr olayların doğru bir şekilde gözlemlendiği ve mantık kurallarının dikkatlice takip edildiği bir sistemi korumak anlamına gelmekte ve zamanla, farklı araştırmacıların belirtilen teoriyi teste tabi tutması ve bulgular eklemesi ile bilimsel bilginin biriktiğini iddia etmektedir. Pozitivist metodoloji, bilimin, tekrarlanmak sureti ile doğrusal bir çizgide, birikimsel olarak geliştiğini iddia etmektedir. Bu ilke, ortak bir bilimsel dilde gözlemlenebilen, ölçülebilen ve ifade edilebilecek bir bilginin, diğer araştırmacılar tarafından her koşulda tekrarlanabilir olması gerektiğini vurgulamaktadır. “Pozitivistlere göre, sonuçlar araştırmacının kendisi ve diğer araştırmacılar tarafından tekrarlanabilirse, araştırmanın güvenilir olduğuna inanmaktadırlar. Tekrarlanamazlık (güvenilirlikten yoksun), genellikle araştırmacıların önyargıları, kullanılan araştırma süreçlerindeki tutarsızlıklar, araştırmanın yürütüldüğü bağlamdaki farklılıklar ve ölçüm hataları gibi faktörlere atfedilmektedir” (Ron, 2004:9).

Pozitivizm, tekrarlanabilirliği, bilimi sözde bilimden (pseudo-science) ayıran temel kriter olarak görmektedir. Collins'e göre, tekrarlanabilirlik ilkesini göz ardı etmek kaçınılmaz olarak bilimsel alanın dışına itilmek anlamına gelmektedir (Collins, 1975:211). Pozitivistlere göre ya tekrarlanabilirlik ilkesini bir kriter olarak kabul edersiniz, ya da yaptığınız uğraşı bilim değil sanat olarak nitelendirilir (Reinhart, 2016:409). Bu ilkeye göre, herhangi bir araştırmadan elde edilen bilgiler, aynı koşullar altında başkaları tarafından aynı yöntem ve araçlarla tekrarlanır ve doğruluğu veya yanlışlığı test edilir. Pozitivistlere göre birkaç kez tekrarlamak bilgilerin güvenilirliğini arttırmakta, bu da bilgiyi bireysel deneyim alanından silerek, evrensel genel geçerliliği olan nesnel bilgi konumuna getirmektedir. Nicel ifadeler veya nicel ifade formları, pozitivist tekrarlanabilirlik için ideal olan önemli bir adımı temsil etmektedir. Buna göre, herhangi bir fenni faaliyet, yasalarını tekrarlanabilir nicel ifadeler

³ İngiliz filozof Sir Karl Popper (1902–1994), mantıkçı pozitivistlerin doğrulanabilirlik ilkesi karşısında, yanlışlanabilirlik ilkesini ampirik bilimlerin temel bir yöntemi olarak önermiştir. Popper, bilimsel teorilerin hiçbir zaman nihayet teyit edilemediğine kanaat getirmiş, gözlemlerin (teorinin ampirik öngörülerine aykırı olan gözlemler) her koşulda mümkün olabileceğini ve sonsuz sayıda doğrulamının gerçekleştirilebileceğini vurgulamıştır (Popper, 1963:4).

biçiminde önerebilecek kadar teorikleştirebilmiş ise, pozitivistlere göre meşru bir bilim dalıdır. “Pozitivist bir araştırmacı, evrenin veya dünyanın kalıcı ve değişmeyen yasalarına, nedensellik ve olaylara ilişkin kurallara uygun olduğu fikrine sahiptir ve her türlü karmaşıklığın indirgemecilikle üstesinden gelinebilecek bir şey olduğuna inanarak; tarafsızlık, ölçüm, nesnellik ve tekrarlanabilirliğe önem vermektedir” (Aliyu ve diğerleri, 2014:82).

Matusov, tekrarlanabilirlik ilkesinin, (1) araştırmacı ve çalışılan olgunun ayrılabilirliği varsayımı, (2) fenomenal dünyanın istikrarlı ve değişmez bir karaktere sahip olduğu ve (3) fenomen gibi, araştırmacının da kopyalanabilir olduğu ve ayrıca sabit ve değişmez bir karaktere sahip olduğu fikri gibi birçok apriorik ön kabulü içerisinde taşıdığını belirtmektedir (Matusov, 1996:545). Leedy’e göre ise “pozitivist araştırma tekrarlanabilir olmalıdır. Başka herhangi bir uzman araştırmacı probleminizi çözebilmeli ve aynı şartlar altında ve gözlemlendiğiniz aynı parametreler altında veri toplayabilmeli, güvence altına aldıklarınızla karşılaştırılabilir (sic) sonuçlar elde etmelidir” (Leedy, 1980:46). Gouldner ayrıca, tekrarlanabilirlik ve nesnellik ideallerini birleştiren, “operasyonel tekrarlanabilirlik” olarak adlandırdığı bir kavramsallaştırmayı belirtmiş, objektifliğin basitçe, bir sosyoloğun kendi prosedürlerini, aynı problem üzerinde çalışanların aynı sonuca varabilmeleri, yani tekrarlayabilmelerini sağlamak üzere açıkça belirtmesi anlamına geldiğini savunmuştur (Gouldner, 1968:114). Araştırmanın kim tarafından gerçekleştirildiği fark etmeksizin, sonucun geçerli bir bilimsel bilgi kaynağı olabilmesi için tutarlı olması gerekmektedir. Bu, bilimsel bilgi iddiasında olan ve bilimsel yöntem için çok önemli olan tekrarlanabilirliğin özünü oluşturmaktadır (Gimbel, 2016:73).

Comte öğretileri ve Mantıksal Pozitivist ekolün “olumlu topluma ulaşma” adı verdiği bilimsel ülkü için kullanılan anlamlar ve değerler sisteminin en önemli halkalarından biri Evrensellik argümanıdır. Batı felsefesi ve modern Batı bilimi, büyük ölçüde, evrensel bilgiyi Comtecu evrenselcilik yönünde ortaya koymaya gayret etmiştir. Bu evrenselci bakış açısı, toplumsal gerçekliği genel kavramlara dayanan teorik bir düşünce aktivitesi ile açıklama ve hukuka benzer prensiplerle yazma tutkusudur. Comte tarafından formüle edilen pozitif felsefenin özü, insanlık tarihinin evrimi olarak tasarladığı üç aşamanın yasasıdır ve bu yasaya göre, pozitif bilimin görevi toplumun evrensel yasalarını elde etmek ve toplumu idare etmektir (Comte, 2015:237). Pozitivist araştırmanın nihai amacı, insan davranışının evrensel nedensel yasalarını keşfetmek ve belgelendirmektir. Araştırmacıların sosyal evrenin değişmeyen özellikleri hakkında soyut ilkeler ve modeller geliştirmeleri gerekmektedir (Bayhan,

2016:220). *Başka bir deyişle, doğa olaylarını (veya toplumu) araştırmasının amacıdır. Böylece insanlar olayları öngörebilir ve kontrol edebilir (Bayhan, 2016:222). Pozitivist ifadeler dış dünyadaki olaylar arasındaki ilişkileri açıklayan tutarlı ve evrensel önermelerdir ve pozitivist yasalar, varoluş alanıyla ilgili bu tür genellemelere ulaşmayı amaçlamaktadır. Viyana Çevresi düşünürleri doğa bilimci olsalar da bilim anlayışı sosyal bilimciler tarafından benimsenmiştir. Buna göre bilim, gözlemcinin nötr konumda olduğu bir nesnedir. Pozitivizm, gözlemci ile gözlemlenen arasında net ve keskin bir mesafe olduğunu ve sosyal, kişisel, dini, politik ve ideolojik bir saflığın mümkün olduğunu savunmaktadır. En önemli varsayım, pozitivist bilimin deneysel ve matematiksel yöntemlerle elde edilen sonuçlardan dolayı evrensel ve zorunlu bir bilgi olduğu düşüncesidir (Yanık, 2008:79). Evrensellik ilkesi, Talcott Parsons ve Robert Merton gibi klasik sosyologlar tarafından da geniş ölçüde intifa edilmiştir. Örneğin Merton, bilimsel komitelerin belirli ortak değerleri paylaştığını iddia etmiştir. Ona göre, evrenselcilik önceden belirlenmiş ve kişisel olmayan ölçütlerle hakikat iddialarını değerlendirmenin kriteridir. “Bu norm, bilim insanının, evrensel ve objektif bir bilginin oluşturulmasını mümkün kılan bütünleşmiş ve analiz edilebilir bilginin önemini ortaya koymaktadır” (Macfarlane ve Cheng, 2008:69). Yine Miller, bu görüşe dayanarak, Robert Dubin’in *Theory Building* (1969), Jerald Hage’in *Techniques and Problems of Theory Construction in Sociology* (1972) ve Hubert Blalock’un *Theory Construction: From Verbal to Mathematical Formulations* (1969) gibi temel sosyolojik eserlerin, 1930’dan 1970’lere kadar sosyal bilimler felsefesine hâkim olan evrensel, ölçülebilir, gözleme dayanan hipotetik-tümdengelim modeli doğrultusunda oluşturulduklarını belirtmiştir (Miller, 2000:51). Bu eserlerin, sosyolojik bilginin pozitivist tekrarlanabilir ve evrenselci model ile özdeşleştirilmesini benimseten eserler olduğunu vurgulamıştır. Buna ek olarak, Putnam’a göre, evrensel yasaları keşfetme amacının doğal bir sonucu nedenselliktir (Putnam, 1991:122). İşlevselciler için nedensellik, evrenselleştirilebilir bilginin önemli bir koşuludur. Araştırmacılar, bir dizi durumla ilgili davranış örüntülerinin tahmini için neden-sonuç ilişkisini, induksiyon yoluyla araştırmaya çalışmaktadır (Floyd, 2005:33).*

Sonuç

Çalışmada görüleceği üzere, pozitivistin epistemolojik kökeni, modern bilimlerin kurgulandığı 17, 18 ve 19’ncü yüzyıllara tekabül etmektedir. Galileo’nun doğanın matematiksellesmesi, Descartes’in kartezyen düalizmi, Bacon’un endüktif modeli ve Comte ve Durkheim’in istatistiksel sosyal bilimleri ile sistematize edilmiş olan pozitivist, evrensel yasalara ulaşma idealini temel almıştır. Bu doğrultuda tekrarlanabilirlik ve evrensellik,

pozitivist ilkeler olarak epistemik bir güç kaynağı olarak belirlenmiştir. 1920'lerde mantıksal pozitivistler olarak bilinen ve çoğunluğu fizikçilerden mürekkep Viyana Çevresi, Comte pozitivismi daha katı bir çerçeveye yerleştirmiş ve mantıksal pozitivist tekrarlanabilirlik ilkesini ifade eden "Doğrulama İlkesini", bilimi bilim olmayan ve metafizikten ayıran temel kriter olarak kurgulamıştır. Pozitivist replikasyon ilkesi olarak bu kriter teorik olarak bilim politikasının temel ilkesi olarak görülmüştür ve hala sosyal bilimlerde hakimiyetini korumaktadır.

Pozitivizm, doğayı kontrol altına almanın, doğal süreçlere hükmetmenin ve geleceği tahmin etmenin bilimsel adıdır (Pierre, 2012:484). Bu nedenle matematiksel ölçüm, pozitivismin en önemli alameti farikasıdır. Galileo ile başlayan doğanın matematiksel ifadesi, Descartes ve Bacon ile devam etmiş, fizikçi ve matematikçi Comte ile sistematik hale getirilmiş ve evrimini mantıksal pozitivistlerin son aşaması ile tamamlamıştır. Bu nedenle, doğada veya sosyal alanda ölçüm, doğanın tekniğinin bilinmesi kontrolü ile aynı anlama gelmektedir (Pierre, 2012:484). Bu, insanın iradesine göre tasarlanmış bir doğa duygusuna tekabül etmektedir. Pozitivizme göre, eğer doğal bir süreç bütünüyle ölçülebiliyorsa, ortaya çıkmadan önce gelecekte bilinebilmekte, hatta istenen yönde manipüle edilebilmektedir (Sritanayarat ve diğerleri, 2010:29). Bu anlayış, insanlığa psiko-sosyal bir güç vermekte ve insanlığın gelecekteki kararları kendinden emin bir şekilde alabilmesini sağlamaktadır. Gelecekte planlarını başarılı bir şekilde tamamlamak isteyen bireyler, hangi koşullar altında hangi davranışların ortaya çıkacağını bilmek istemektedir. Pozitivism, insanlığın bu içgüdüsel açlığını giderebilme iddiasını taşımakta ve bilginin ancak doğru ölçüm ve deney ile mümkün olduğunu vurgulamaktadır. Kısacası, tüm bilimsel deneyler ve ölçümler, aynı parametreler ve koşullar yerine getirildiği takdirde aynı sonuçları vereceği varsayımına dayanmaktadır. Bu da bilimsel bilginin tekrarlanabilirlik ilkesini, insanlığın doğa üzerindeki teknik hakimiyeti ile aynı anlama ulaştırmaktadır (Sritanayarat ve diğerleri, 2010:29). İnsanlığın doğaya hükmetme aracı olarak tanımlanan bilimin 19'ncü ve 20'nci yüzyıllardaki epistemolojik ismi olan pozitivism'e göre, bütün bilimsel araştırmaların tekrarlanabilmesi gerekmektedir. Bu, bilim insanların kendi çalışmalarını ve başkalarının çalışmalarını nasıl değerlendirmesi gerektiğini belirleyen bir mekanizmadır ve bilimsel meşruiyeti sağlayan tüm ilmi çalışmaların merkezindedir. Bilim olarak adlandırılan insan kapasitesine dayalı etkinlik hakikat iddiasında olup, pozitif bilim de tekrarlayan doğruluk arayışı içinde olduğundan, tekrarlanabilirlik ilkesini terk etmek pozitivism'e göre tüm bilimsel uygulamaları ve bilahare bilimi terk etmek anlamına gelmektedir.

Sonuç olarak pozitivist doğruluk, farklı araştırmacıların gözlemlerini tek bir yöntemle toplamayı amaçlamaktadır. Farklı sonuçlara ulaşan bilim adamlarının, metodolojik bir birliğe ulaşmasının mümkün olamayacağı ve her araştırmacının kendi sonuçlarını hakikat olarak ilan edebilme potansiyeli taşıyabildiğini iddia eden pozitivist öğretisi, tekrarlanabilirlik ve nesnellik ilkelerinden asla taviz vermemekte ve bu ilkeleri bilim ile özdeşleştirmektedir. Başka bir deyişle, fikir birliği tekrarlanabilirlik (replikasyon) ilkesi bağlamında metodolojik olarak sağlanamıyorsa, pozitivistlere göre bilimin doğruluk iddiası imkânsız hale gelmektedir. Bu nedenle, pozitivism, tekrarlanabilirliğin hakikat ile doğrudan ilişkili olduğunu belirtmekte ve bilimin hem evrensellik hem de nesnellik ilkeleriyle tamamlayıcı bir pozisyonu oluşturduğunu vurgulamaktadır. Pozitivizmin bu iddiasına karşılık Alman Tarihselci Okul-Hermeneutik, Yorumlamacı Okul, Fenomenoloji, Post-modernizm gibi birçok ekolden eleştiri gelmiş, herhangi bir araştırmacının tekrarının teorik ve metodik sebepler dolayısıyla mümkün olmadığı, toplumların sui generis gerçekliği dolayısıyla evrensel yasaların var olamayacağı, tekrarlanabilirlik ve evrensellik ilkelerinin sosyal bilimsel açıdan asla ulaşılamayacak birer ütopya olduğu argümanları vurgulanmıştır.

Kaynakça

- Aksoy, I. (2013). *Francis Bacon on the question of knowledge. (Doctoral dissertation, İstanbul Bilgi Üniversitesi).*
- Alakwe, K. O. (2017). *Positivism and Knowledge Inquiry: From Scientific Method to Media and Communication Research. Science Arena Publications Specialty Journal of Humanities and Cultural Science. Vol, 2 (3): 38-46.*
- Aliyu, A. A., & Bello, M. U., & Kasim, R., & Martin, D. (2014). *Positivist and non-positivist paradigm in social science research: Conflicting paradigms or perfect partners. J. Mgmt. & Sustainability, 4, 79.*
- Arslan, İ. (2014). *Bilim Felsefesine Mekanistik Bir Yaklaşım: William Bechtel. Dîvân: Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi, (36), 365-370.*
- Bayhan, V. (2016). *Sosyal Bilimlerde “Objektiflik” Efsanesi. Mukaddime. 7(2).*
- Blumberg, A. E., & Feigl, H. (1931). *Logical positivism. The Journal of Philosophy, 28(11), 281-296.*
- Casadevall, A., & Fang, F. C. (2010). *Reproducible science. Infection and immunity, 78(12), 4972–4975. doi:10.1128/IAI.00908-10*

- Chisholm, R. M. (1941). *Sextus empiricus and modern empiricism*. *Philosophy of Science*, 8(3), 371-384.
- Christakis, D.A., & Zimmerman, F.J. (2013). *Rethinking reanalysis*. *JAMA*, 310:2499–500
- Collins, H. M. (1975). *The seven sexes: A study in the sociology of a phenomenon, or the replication of experiments in physics*. *Sociology*, 9(2):205-224.
- Comte, A. (2015). *Pozitif Felsefe Dersleri ve Pozitif Anlayış Üzerine Konuşma*. (Çev.Erkan Ataçay). *Bilgesu Yayıncılık*. Ankara
- Comte, A. (1858). *The Catechism of Positive Religion*. Savill and Edwards Printers. London
- Çalık, D. & Çınar, Ö. P. (2009). *Geçmişten günümüze bilgi yaklaşımları bilgi toplumu ve internet*. XIV. *Türkiye'de İnternet Konferansı*, 12-13.
- Floyd, J. (2005). *Putnam's 'The Meaning of Meaning': Externalism in Historical context*. *Hilary Putnam*, 17-52.
- Freese, J., & Peterson, D. (2017). *Replication in social science*. *Annual Review of Sociology*, 43, 147-165.
- Galison, P. (1990). *Aufbau/Bauhaus: Logical positivism and architectural modernism*. *Critical Inquiry*, 16(4), 709-752.
- Gimbel, E. W. (2016). *Interpretation and Objectivity: A Gadamerian Reevaluation of Max Weber's Social Science*. *Political Research Quarterly*, 69(1), 72-82.
- Gouldner, A. (1968): *The sociologist as partisan: Sociology and the welfare state*. *American Sociologist* 3(2), 103–116.
- Hage, G. (2011). *Social gravity: Pierre Bourdieu's phenomenological social physics*. *Force, Movement, Intensity: The Newtonian Imagination in the Social Sciences*, 80-92.
- Hick, J. (1960). *Theology and verification*. *Theology Today*, 17(1), 12-31.
- Khanna, P. (2018) *Positivism and Realism*. In: Liamputtong P. (eds) *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*. Springer, Singapore
- Kline, R.B. (2004). *Beyond Significance Testing: Reforming Data Analysis Methods in Behavioral Research*, Washington, DC: Am. Psychol. Assoc.

- Kurtyılmaz, D. (2018). *Pozitivizmin Doğrulama ve Yanlışlama İlkeleri Ekseninde Modern Bilimin Bilgiyi Metafizikten Arındırma İdeali*. *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 15-33.
- Leedy, P. D. (1980). *Practical Research: Planning and Design*. Second Ed. New York. Macmillan Publishing Co.,
- Macfarlane, B., & Cheng, M. (2008). *Communism, universalism and disinterestedness: Re-examining contemporary support among academics for Merton's scientific norms*. *Journal of Academic Ethics*, 6(1), 67-78.
- Makel, M. C., & Plucker, J. A. (2014). *Facts are more important than novelty: Replication in the education sciences*. *Educational Researcher*, 43(6), 304-316.
- Matusov, E. (1996). *Replicability in Research: The Crisis of Positivist Ideology in the Social Sciences*. *Theory & Psychology*, 6(3), 545-547.
- Miller, K. I. (2000). *Common ground from the post-positivist perspective*. *Perspectives on Organizational Communication: Finding Common Ground*, SR Corman and MS Poole (eds.), The Guilford Press, New York, 46-67.
- National Research Council. (2002). *Scientific Research in Education*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/10236>.
- Naylor, T. H., & Finger, J. M. (1967). *Verification of computer simulation models*. *Management science*, 14(2), B-92.
- Ozansoy, C. (1998). *Bilimde Değer Sorunu ve Pozitivizm İlişkisi Üzerine Bazi Gözlemler*. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 47(1), 37-48.
- Passmore, J. A. (1943). *Logical positivism (I)*. *The Australasian Journal of Psychology and Philosophy*, 21(2-3), 65-92.
- Peng, R. D. (2011). *Reproducible research in computational science*. *Science*, 334(6060), 1226-1227.
- Pierre, E. A. (2012). *Another postmodern report on knowledge: Positivism and its others*. *International Journal of Leadership in Education*, 15(4), 483-503.
- Popper, K. R. (1963). *Science as falsification. Conjectures and refutations*, 1, 33-39.
- Pridemore, W. A. & Makel, M. C., & Plucker, J. A. (2018). *Replication in criminology and the social sciences*. *Annual Review of Criminology*, 1, 19-38.

- Pusztai, L., & Hatzis, C., & Andre, F. (2013). *Reproducibility of research and preclinical validation: problems and solutions. Nature Reviews Clinical Oncology, 10(12), 720.*
- Putnam, H. (1991). *The "corroboration" of theories. The philosophy of science, 121-137.*
- Reedy, W. J. (1994). *The historical imaginary of social science in post-Revolutionary France: Bonald, Saint-Simon, Comte. History of the Human Sciences, 7(1), 1-26.*
- Reinhart, M. (2016). *Reproducibility in the Social Sciences. Reproducibility: Principles, Problems, Practices, and Prospects, 407–423. doi:10.1002/9781118865064.ch19*
- Riedl, R. (2007). *On the replication of positivist case study research. ECIS 2007 Proceedings. 70. Erişim: 10.07.2019. url: https://aisel.aisnet.org/ecis2007/70/?utm_source=aisel.aisnet.org%2Fecis2007%2F70&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages*
- Ron, W. (2004). *The Rhetoric of Positivism Versus Interpretivism. MIS quarterly, 28(1).*
- Schlick, M. (1936). *Meaning and verification. The philosophical review, 45(4), 339-369.*
- Schmaus, W. (1982). *A Reappraisal of Comte's Three-State Law. History and Theory, 21(2), 248-266.*
- Schmidt, S. (2009). *Shall we really do it again? The powerful concept of replication is neglected in the social sciences. Review of General Psychology, 13(2), 90-100.*
- Sritanayarat, D., & Kanjanajuta, C., & Tanawattanakorn, C. (2010). *Positivism: To see, to hear, to taste, to smell and to touch, but not to feel. Human Resource and Organization Development Journal, 2(2), 27-34.*
- Taş, K. (2011). *Anthony Giddens' in Sosyal Teorisi Ve Metodolojisi Üzerine/An Assessment on Anthony Giddens's Social Theory and His Methodolog. Hikmet Yurdu Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi, 4(8), 11-24.*
- Tepe, H. (1999). *Viyana çevresi filozoflarında doğrulama ve/veya onaylama. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 16(2).*
- Yanık, A. (2008). *Akademik Görüş: Pozitivist Modern Bilimsel Yaklaşımın Eleştirisi. Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi, 7(3), 79-82.*

Extended Abstract

Positivism, as an epistemological and methodological method, refers to the activity defined as modern science which completed its institutionalization after the 18th century Age of Enlightenment. Replication and universality, as positivist principles, were formed as an epistemic source of power in this process. The development of modern sciences in 17th-18th-19th cc. and the basic sources on which positivism is based, began with Galileo's mathematization of nature, Descartes's cartesian dualism, Bacon's inductive model, and systemized by Comte and Durkheim's statistical social sciences, perpetuating the ideal of reaching universal laws. According to Auguste Comte's positivist formulation, the essence of science is the study of regularities in particularities and the aim of reaching universal laws that represent a systematic summit of these similarities. The Vienna Circle, known as logical positivists and where the majority were formed by physicists in 1920s, has put Comte positivism into the most rigorous framework and has established the principle of verification as the most crucial control mechanism that distinguishes the science from the non-science or metaphysics. According to the Logical Positivist School, reproducibility can only be valid if subsequent studies confirm the precedent and knowledge that is solely continuously verified can be universal. This criterion as the principle of positivist replication was theoretically seen as the fundamental principle of science and science policy, and it still dominates the social sciences to a certain extent. According to positivism, it is essential that the research can be repeated for scientific reliability and legitimacy, because other researchers can test the findings of the research with the principle of reproducibility and distinguish science from non-science, pseudo-science, or metaphysics.

Replicability is the most fundamental principle of natural sciences, social sciences, philosophy of science and science studies, and it is considered as the criterion that separates science from pseudo-science. For social sciences that are established based on positivist methodology and the imitation of natural sciences, replication is a guarantee of universality, universal knowledge, truth and most importantly, reliability. Since replication is a philosophical presumption embedded in all scientific practices, it brings multiple interpretations. For example, for pharmacology and medical science, replication is a safety mechanism to detect the chemical properties of drugs and to show how successful it is in eliminating diseases (Pusztai et al., 2013:720). Therefore, medical experiments and researches have to be repeated all the time and give the same results. Replication, which is also considered as one of the most crucial principles for computer science, is integral for

testing the reliability of a software and essential from the smallest operating mechanism to the security of the governments, banks and financial systems (Peng, 2011:1226). Such sciences where replication has not been successful have the potential to cause major social, economic and political chaos.

Positivist science additionally aims to justify its arguments about what exists in nature. These justification methods and procedures differ in natural and social sciences, and the existence of different methods and procedures is caused by the diversity of the object under investigation and the very different dimensions of social reality. However, all these methods and procedures combine around a principle to justify the arguments presented by scientists. Positivism claims that if scientists or scientific teams independently and correctly apply the same method of justification to the same subject matter, then they must reach the same conclusions about this subject matter. In order to assure the accuracy of the results, all scientific efforts must provide this principle. This principle makes different voices in science possible to discuss. The existence of very different views among scientists, especially in the social sciences, does not contradict the principle of replication. Because the principle of replication is based on the fact that all research results can be repeated, and this provides the opinion that the research, which is thought to be a wrong result, is renewed by other researchers, so that the method can be improved. "Replication plays a key role in verifying scientific hypotheses and results and in assuring findings are generalizable beyond the specific circumstances of a particular study" (as cited in Pridemore, 2018:21, Schmidt, 2009). In a law-like science without universality, replication studies have no importance, because the sign of positivism is the science of laws. Thus, positivism cannot be mentioned in the absence of universality and replication, and the research becomes an empty and purposeless empirical huddle. Replication and universality combine observation and experimentation on a higher level and status called as science, and they give meaning and mission to knowledge which do not contain a specific pattern of knowledge by itself.

Reproducibility, as it is ideal for independent researchers to reach the same conclusions, carries the claim that it eliminates personal prejudices, emotions and false beliefs and reveals the facts about the natural world and plays a complementary role with the principle of scientific objectivity (objectivity) in this context. According to Makel and Plucker (2014), replication and universality evoke a human kidney with its structure that separates science from non-science. In other words, knowledge that does not provide replication ceases to be a science and takes on the task of the kidney removing sludge and dirty blood from the human

Kalelioğlu, U. B.

body. In this study, how the universal laws that is argued to have a direct link to the truth by positivism which was formed in the 19th century and still maintains its validity, is constructed on reproducible knowledge that represents the inductive model, is explained. The study is a theoretical research, based on first and second hand sources.

Makale Gönderilme Tarihi / Article Submission Date: 02-10-2019

Makale Kabul Tarihi / Article Acceptance Date: 16-10-2019

Araştırma Makalesi / Research Article



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 12, P. 1201 – 1215.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 12, S. 1201 – 1215.

İKTİDARDAN HALKA DİLİN İŞLEVİ¹

Yusuf GÖKKAPLAN²

Özet

Siyaset, bir yönetim ve idare olgusundan daha çok halk tarafından geniş rağbet gören, tartışma konusu olan, kendisine ait bir inceleme alanı olan bir bilim haline gelmiştir. Bilgi ve belgelere ulaşmanın kolaylığı, teknolojinin global bir biçimde hızlıca yayılması, siyasetin; TV, sosyal medya, radyo, gazete gibi ortamlarda hedef kitleye ulaşabilmesi ile söz konusu alan sosyal bir kavram haline gelmiştir. Bu sayede dünyanın neresinde olursa olsun en önemsiz bir olaydan sansasyonel bir etki yaratan büyük bir olaya kadar her şeye ulaşmak mümkün hale gelmiştir. Bu noktadan hareketle, kimi kitle iletişim araçları vasıtasıyla hedef kitleye coğrafya, ırk, din farkı gözetmeksizin yapılan aktarımların, dilin etkili ve bilinçli kullanılmasıyla başarılı bir şekilde gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Bu aktarımlarda kullanılan dil sanıldığı gibi aksine sıradan, basit bir dil değil özenle seçilmiş kelimelerden oluşan, zengin anlamlar yüklü, biçimce olumsuzlukların çok yer almadığı farklı ve etkili bir dildir. Kitle iletişim araçları kullanılarak hedef kitleye aktarılan bu etkili dil sıradan kişilerin oluşturduğu metinler değil, bilinçli kişiler tarafından oluşturulmuş sihirli bir dildir. Bu çalışmada, bahsettiğimiz etkili ve bilinçli kullanılan dil ele alınacaktır. Dinlendiğinde hedef kitleyi etkileyen, onlarda beğeni ve ilgi duygusu uyandıran bu “dil” basit biçimde yan yana getirilmiş kelimelerden oluşmamaktadır. İşte burada kullanılan farklı dil, dil biliminin alt dalları olan toplum dil bilimi, gösterge bilimle, söylem çözümlemeleriyle, nörolingüistik programlamalarla ve hitabet sanatının etkin kullanımıyla hedef kitleye aktarılmaktadır. Dil kullanımının kimi inceliklerine vakıf olarak başarılı bir şekilde gerçekleştirilen bu aktarımda sözler, renkler, atıflar, sloganlar, jest ve mimikler titizlikle seçilmiş ve işlenmiş bir malzemedir. Burada söz konusu ettiğimiz bütün bu özellikler bu çalışmada önce sözcük ve cümle yapısı boyutuyla sonrasında toplum dil bilimi, gösterge bilim, NLP (nörolingüistik programlama) ve söylem çözümlemesi metodlarıyla değerlendirilecektir. Buradan hareketle siyasi mitinglerde kullanılan dilin ve bu dille ortaya konan metinlerin başka bir yönünü daha ortaya koymuş olacağız.

Anahtar Kelimeler: Türk Dili, Toplum Dil bilimi, Kitle İletişimi, Göstergibilim, Söylem Çözümlemesi.

FUNCTION OF THE LANGUAGE FROM PUBLIC TO POLITIC

Abstract

Politics is not only management and administration events, but also popular and interesting subject area. Also politics, has a specific subject. This subject has a field of study of its own. People can obtain to political issues,

¹ Bu makale 2016 yılında düzenlenen ” 2. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu ”nda tarafımızca sözlü olarak sunulmuş ve yayınlanmamış ”İktidardan Halka Dilin İşlevi: Miting Dillerinin Toplum Dilbilimsel Açılımı” adlı çalışmanın güncellenmiş, genişletilmiş halidir.

² Dr., yusufgokkaplan@gmail.com.

documents and information by way of TV, social media, radio, newspaper. In this way, became possible to reach everything from the most insignificant event to the big event which creates a sensational effect in the world. Thus, a lot of thinks, messages and informations are transferring to all around the world. All of the people, can find this source everywhere with some mass communications equipments. On the other hand an effective language is used during the this transfer. Contrary to popular belief, the language used in this transmission is not a simple one. This language must be significant, positives, understandable, different and influential. Also, this language is transferred to all of the people by mass communicate equipments therefore this language must be impactful and mustn't preparing by ordinary people, this language must preparing by philologist because this language is magical. In this study, we will explain to impactful and sensible politics language which prepared studiously. This language, which influences the target audience when they are listened to and which awakes in them a sense of appreciation and interest, does not consist of simple side by side words. This different language is conveyed to the target audience by the way of linguistics, sociolinguistics, semiotics, discourse analysis, neuro linguistic programming and effective use of rhetoric. In this manner conveyed language, is has sensibility and succesfully. This conveyance is conveyed with words, colors, references, slogans, gestures and facial expressions. This materials are meticulously selected and processed. In this study, these issues will be evaluated firstly with word and sentence structure dimension and then with the methods of linguistics, semiotics, NLP (neurolinguistic programming) and discourse analysis. With the results obtained, we will reveal another aspect of the language that used in public meeting and the texts that constitute with this language.

Key Words: Turkish Language, Sociolinguistics, Mass Communication, Semiotics, Discourse Analysis.

Giriş

Dili, sosyal davranışın en önemli göstergelerinden biri olarak nitelendirebiliriz. Bilgi dil aracılığıyla doğal aktarımını yaparken bu aktarım esnasında kim olduğumuza, nereden geldiğimize, neye bağlı olduğumuza ilişkin önemli sosyal mesajları da beraberinde aktarmaktadır. İnsanların kullandıkları dil, lehçe ve ağız kullanımları, verdiği örnekler ve hatta seçtikleri bir sözcük bize onların geçmişleri, karakterleri ve niyetleri hakkında önemli bilgiler verebilir. Bizler de bu bilgileri yorumlayarak o kişiye ilişkin hükümler veririz. Bu yargıya bağlı olarak toplum dil bilim alanı dil ve toplum temelli bir başka yaklaşımı ve kendine özgü bir alanı olan dil etkinliği veya dil kullanımı üzerinedir. Yani dilin sosyal bağlamdaki kullanımı üzerine olan çalışmalar, belirli topluluklar içerisinde toplumsal ilişkilerimizi nasıl düzenlediğimiz hakkında bilgiler vermektedir.

İletişimde sıkça dile getirdiğimiz ve kişilere hitap etmede kullandığımız “sen”, “siz”, “sayın” gibi ifadeler, aslında rastgele seçilmiş basit sözcükler değildir. Kişiyi tanımlayan hitap şekilleri bize, konuşmacının veya alıcının toplumsal konumu ve insanlar arası ilişki düzeyiyle ilgili ipuçları verebilir. Buna benzer biçimde, seçtiğimiz tümceler de kültürel değerlere, kibarlık, saygı ve statü biçimlerine gönderimde bulunabilir. Dolayısıyla gerek sözlü gerekse de yazılı olarak kullandığımız dil, icra edildiği andan söz konusu hedefe ulaşmaya kadar bir nitelik arz eder. Bu nitelik dilin kendi öz zenginliği ve icra edildiği sosyal bağlamın senteziyle oluşur. Bu bağlamda dil ve ortam bir bütün olarak toplum temelli bir değer haline gelir.

Dil ile toplum temelli bu değer dil bilim için oldukça önemlidir ve burada söz konusu edilen malzeme oldukça zengindir. Toplum ve dil arasındaki ilişkiyi inceleyen bu dala toplum dil

bilim denilmektedir. Daha geniş manada toplum dil bilim, "dil olgularıyla toplumsal olgular arasındaki ilişkileri, bunların birbirini etkilemesini, birbirinin değişkeni olarak ortaya çıkmasını, bir başka deyişle bu iki tür olgu arasındaki eş değişirliği inceleyen karma dal" (Vardar, 1980:144) olarak adlandırılmaktadır. Günümüzde toplum dil bilim merkezli çalışmaların artması ve bu alanın gelişim eğilimi iki temel madde etrafında açıklanabilir. Bize göre ilk etken, bu alanın geniş toplumsal ve siyasi sorunların ortaya çıktığı bir döneme denk gelmesidir. Bu değişken dönemin etkisiyle toplum dil bilim çalışmaları, dil-milliyetçilik, dil-etnik köken, dil-cinsiyet, dil-siyaset gibi kavramlar etrafında ortaya konulmuştur.

Gelişmesine katkı sağlayan ikinci etken ise, son dönemlerde yapılan araştırmaların, dil ve sosyal rollerle ilgilenen araştırmacılar tarafından ilgiyle karşılanıyor olmasıdır. Ayrıca, önem kazanan bu çalışmaların son yıllarda, disiplinler arası çalışmaların da etkisiyle, budunbilimle, kültür tarihiyle, toplumbilimle, felsefeyle, iletişim birimleriyle, müzikle bağlantılı bir biçimde gelişmesi ve söz konusu alanlarla alış-veriş içerisinde olması kaçınılmazdır.

Küresel teknolojinin hızla gelişmesi ve onunla birlikte gelişen kitle iletişim ve medya araçlarının dilin sosyalleşmesine sağladığı katkı azımsanamayacak ölçüdedir. Teknolojiyle beraber insanlığın faydasına sunulan her araç hayatın her alanında etkili olan ve günlük hayata dair kolaylıklar sağlayan bulunabilirliği ve kullanımı kolay bir araç-gereç haline gelmiştir. Söz konusu bu kullanımların en yaygını kitle iletişim araçları, medyatik alanlar ve sosyal medyadır. Özellikle de bir araç-gereç olmaktan daha çok vazgeçilmez bir ihtiyaç haline gelen internet, televizyon, gazete, radyo gibi kitle iletişim araçları dünya üzerinde olup biten her şeyi, birçok bilgi ve belgeyi, insanlığın hizmetine sunabilmesi açısından önemlidir.

Söz konusu kitle iletişim araçları içerisinde televizyon ve sosyal medyanın farklı bir konumu ve önemi vardır. Ülkemizde neredeyse her evde internet ve televizyon bulunmaktadır. Dolayısıyla bu iletişim araçlarının insan hayatında diğerlerine nazaran daha farklı bir yeri vardır. Eskiye nazaran televizyon kanallarının çeşitliliği, yayın süresinin uzunluğu, her kesime ya da her yaşa hitap eden program sayısının fazlalığı insanları bu kara kutuya bağımlı hale getirmektedir. Diğer bir taraftan her an yanımızda olan cep telefonları üzerinden sosyal medyada bir durumu, söylemek istediğimiz ve duyurmak istediğimiz bir tavrı veya düşüncüyü geniş kitlelere duyurabilmekteyiz. Bu noktadan hareketle söz konusu bu iletişim araçlarının slogan birlikleri yayan, bir düşünce savunan veya alternatif bir platform yaratan bir konuma sahip olduğunu söyleyebiliriz. Bu bakımdan bu kitle iletişim araçlarında kullanılan dilin önemi ve hassasiyeti dikkate değer, ciddiyetle ele alınması gereken bir konudur.

Dünyanın her yerinde sosyal medyanın ve TV yayınlarının siyasete ait bir platform haline geldiğini söylememiz mümkündür. Bu düşüncemizi televizyonda veya sosyal medyada özellikle de seçim zamanlarında, parti propagandalarının yapıldığını, siyasi liderlerin veya diğer parti mensuplarının karşıt veya yanlı düşüncelerini dile getirmede bir araç olarak kullandıklarını söyleyerek pekiştirebiliriz. Zira ülkenin herhangi bir şehrinde düzenlenen miting sadece o şehir halkına hitap edecektir ama aynı zamanda bu mitingin televizyon aracılığı ile yayına girmesi, taraf olsun veya olmasın, bu kanalı takip eden herkesin mitingi dinlemesine vesile olacaktır. Yine önemli bir siyasi olayın yankılarını, siyasi göndermeleri hem ulusal hem uluslararası çapta yer bulan haberleri ana haber bültenlerinde veya bir durum ve olay karşısında düşüncelerin beyanını sosyal medya programları üzerinde takip edebiliyoruz. Seçim dönemlerinde partilerin propaganda çalışmalarının haber bültenleri ile sınırlı kalmayıp reklamlarda da geniş yer bulduğunu, sosyal medya reklamları ile her mecraya ulaştırıldığını da bu duruma örnek gösterebiliriz. Bu noktadan hareketle söz konusu edilen aktarımların bu kanallar aracılığı ile sunulması, söz konusu aktarımlarda tercih edilen ifade biçimlerinin niteliği de son derece önemlidir. Bu çalışmada bu ifade biçimlerinin genelinden yola çıkarak söz konusu platformlarda kullanılan dil ve hedef kitle arasındaki ilişki toplum dil bilim alanının kuramları ile açıklanmaya çalışılacaktır.

Amaç ve Kapsam

Tüm dünyada önemli bir yere sahip olan kitle iletişim araçlarının siyasi ve ideolojik merkezlerin düşüncelerini, plan ve projelerini hedef kitleye anlatma ve büyük bir kesime aktarmada önemli bir yeri vardır. Biz çalışmamızda televizyon ve sosyal medya programları üzerinden halka aktarılan miting ve söyleşi konuşmalarını, sosyal medya organları üzerinden paylaşılan demeçleri, seçim konuşmalarını ve bu konuşmalarda kullanılan dili ve bu dilin toplumla olan ilişkilerini inceleyeceğiz.

Ele aldığımız konuşmaların hem metin olarak hem de video olarak değerlendirmesini yaptık. Fakat yapacağımız çalışma sadece toplum dil bilim çerçevesi içerisinde olacağından çalışmamız görsellik içermemektedir. Bu durum çalışmamızda eksiklik ya da hata olabileceği anlamına da gelmemelidir. Değerlendirmemizi yaparken; elimizde yer alan konuşmaların sunumu esnasında dinleyiciyi etkileyecek ya da verilmek istenen mesaja farklı anlamlar kazandırabilecek görsel öğeleri ayrıca sözlü olarak belirteceğimizi de söylememizde fayda görüyoruz.

Malzememizi oluşturan siyasi metinler, TV kanallarında, radyolarda, gazetelerde, reklam panolarında ve billboardlarda, siyasi partilerin tanıtım ve reklam araçlarında, sosyal medya

ortamlarında sık sık yinelenerek hedef kitleye aktarılmaktadır. Sadece basit bir reklam için oldukça uzun bir zaman ihtiva eden bu süreçte kullanılan dil, çalışmamızın malzemesini oluşturmaktadır. Bu çalışmadaki amacımız, Türk toplumuna bilgi vermek için hazırlanan ve sunulan bu metinlerde kullanılan dil ve bu dilin toplum ile ilişkisini ve uyumunu açıklamak olacaktır.

Yöntem

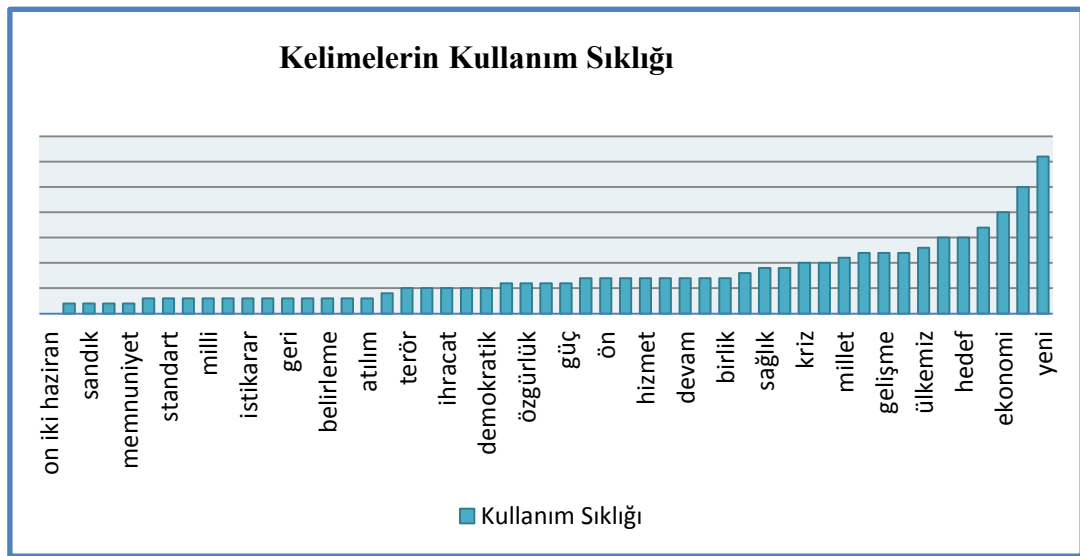
Çalışmamızda söz konusu malzemeleri çözümlmek ve verilmek istenen mesajları doğru aktarabilmek için öncelikli olarak göstergebilimden faydalanmayı tercih ettik. Çünkü siyasi demeçlerin çoğunda kullanılan kelimelerin birden fazla gösterene sahip olduğu ve bunların halkın farklı kesimlerince farklı şekillerde algılanabilme ihtimalini göz önünde bulundurduk. Dolayısıyla her kelimenin farklı göstereni olabileceğini düşündük. Bunun yanında bu siyasi demeç ve konuşmaların cümle yapısını, kelime hazinesini, kullanılan sıfatları ve bunların türlerinin de değerlendirmesini yaptık. Siyasi bir liderin kullanmış olduğu dili ve yine halkı bilgilendirmek için kullanılan söylemlerin değerlendirilmesinde Michel Foucault'nun iktidar-söylem çözümlemesini, toplumsal katmanlar arasındaki algı farkını açıklamak için B. Bernstein'in eksiklik kuramını işlettik. Çalışmamızın kaynağını oluşturan metinlerin söz dizimlerini, cümle yapılarını ve kelime sıklıklarını da grafiklerle, açıklamalarla izah etmeye çalıştık.

Bulgu

Söylem bir iktidarın “kara kutusu” niteliğindedir. Yani konuşma esnasında seçilen kelimeler, yapılan vurgular ve bunların bir uyum içerisinde verilmesi, konuşmacının verdiği mesajın net algılanmasını sağlayacaktır. Foucault'ya göre söylem tek başına değil, birlik halinde ve üretimi ile birlikte çözümlenebilir hâle gelmektedir. Söylemin anlaşılır kılınması ise söylemi üreten, çeşitlendiren ve sürekli hale getiren iktidar ve kurumlar aracılığıyla mümkün olmaktadır. Ona göre söylem, “görevi onun gücünü ve tehlikelerini önlemek, bellisiz olagelişini dizginlemek, ağır korkulu maddiliğini savuşturmak olan birtakım yollarla hem denetlenmiş hem ayıklanmış hem de örgütlenmiş ve yeniden paylaştırılmıştır” (Güneş, 2013:57). Söylem sırasında kelimelerin seçimi ve bunların kullanımının kusursuzluğu beraberinde bir bilinç getirmektedir. Bu bilinç içinde bir bilgi birikiminin olması gerekmektedir. İktidar söylemlerindeki bilgi, alıcı hedef kitlenin etkilenebilmesi için çok önemli bir pozisyondadır. Bilgi bu noktada dil birliklerinin aktarılmasını sağlayan bir aracıdır, bir anlamda iktidarın öncü kuvvetleri niteliğindedir (Aydemir, 2011:94). Bilginin daha etkili olabilmesi de şüphesiz onun nesneliliği ve gerçekliği ile doğru orantılıdır. Bilginin

erkinini güçlü kılabilmek için gerçeklik ölçütleri de yine söylemle birlikte hâkimiyetini kurmaktadır (Aydemir, 2011:94).

Siyasi metinleri ve demeçleri değerlendirirken öncelikle kelimelerin üstlendiği rollerden başladık ve seçilen kelimelerin, kullanılan fillerin kurguya mı yoksa gerçeklere mi dayandığını inceledik. Metin seçiminde Türkiye'deki son iki seçimdeki miting konuşmalarını, sosyal medya mesajlarını ve TV reklam metinlerini tercih ettik. Derlediğimiz bu metinlerde kelimelerin sıklık kullanımlarını tespit ettik. Buradaki amacımız sık kullanılan kelimelerin hangi göstergeleri ifade ettiği ve hangi anlamları işaret ettiğini izah etmeye çalışmaktır. Aşağıdaki grafikte derlediğimiz metinlerde en sık kullanılan kelimelerin dağılımı mevcuttur.



Yukarıdaki grafikte de görüleceği gibi derlediğimiz metinlerde bulunan bütün kelimeleri değerlendirmeye almadık. Özellikle seçim dönemlerinde en fazla ve en az geçen kelimelerden yola çıkarak tespitlerde bulunduk. Yukarıdaki grafikten hareketle bu konuşmalarda kullanılan “yeni, ekonomi, hedef, ülkemiz, gelişme, millet, kriz, sağlık, birlik, devam, hizmet, ön, güç, özgürlük, demokratik” kelimelerinin sıkça geçtiğini görmekteyiz.

İktidar bu söylemi gerçekleştirirken, hitap ettiği hedef kitlenin beklentilerini, düşüncelerini ve duymak istedikleri sözcükleri bilmektedir, bu yüzden seçilen kelimelere özen gösterecektir. Aynı zamanda bu söylemleri gerçekleştiren iktidarların tümünün ortak kanaati ülkenin menfaati için yapılan işlerdir, bu nedenle kelime seçiminde anlam bakımından pozitif kelimeleri tercih edeceklerdir. Bunlara karşılık olarak yapılan karşıt söylemlerde ise, yalanlayıcı, alt edici, bozguna uğraticı, zaman zaman inkar edici sözcüklerin ve farklı türden olumsuz niteleyicilerin yer aldığı söylemlerin kullanılarak oluşturulduğu söylemler yer almaktadır.

“Yeni” sözcüğü, derlediğimiz metinler içerisinde en çok kullanılan kelimelerden birisidir. Ayrıca konuşma sırasında kullanıldığı yerlere baktığımızda çokça işlenen bir sıfat olduğu da görülmektedir, “yeni ekonomi, yeni anayasa düzenlemesi, yeni yatırımlar, yeni istihdamlar, yeni bölünmüş yollar, yeni ulaşım araçları, yeni konutlar, yeni eğitim ve sağlık binaları, yeni bir dünya, yeni bir Türkiye” gibi örneklerin sıkça kullanıldığı tespit edilmiştir. Kullanılan bu sözcüklerin bir amacı vardır çünkü bu kavramlardan “gelişme”, “evrim”, “zihniyet ya da akıl” kavramları sürekliliği, ardışıklığı ve boyun eğdirmeyi olanaklı kılan kavramlardır (Güneş; 2013:59) dolayısıyla dilden zihne verilmek istenen mesaj bu göstergeler altında saklıdır. Buradan hareketle yenilik ve gelişme gibi pozitif göstergeler ile aktarılan bu tür sözcüklerin daha derinde üstlendiği görevin hakimiyet olduğunu söylememiz mümkündür.

Grafikten yola çıkacak olursak “yeni” sözcüğünden sonra en çok kullanılan sözcüğün “ekonomi” sözcüğü olduğu görülmektedir. Ekonomi göstereninin çokça işlenmesinin nedeni şüphesiz bütün dünyada etkisini gösteren küresel ekonomik krizin var olmasıdır. Burada ekonomik krizin varlığı açıkça görünmektedir ve küresel ekonomik kriz kabul edilmiş bir vaziyettedir. Foucault’ya göre, görünenin bilinmesi, ifade birlikleri yani söyleme dönüştürme birlikleri üzerinden yapıldığından, görünen ile söylenenin aralarında birbirine egemen olma eğilimleri vardır (Güneş; 2013:59). Burada söz konusu egemen taraf icra merkezidir, çünkü ifadelerde ekonomik krizin Türkiye’yi etkilemediği ya da çok az etkilediği vurgulanmıştır ve bu durum realitede fark edilemese bile kabul görmüştür. Ekonomiye bir gösterge olarak baktığımızda dünya üzerinde diğer güç dengeleri arasında üstünlük referansı olduğu için bu gösterge güç ihtiva etmektedir. Yani ekonomisi sağlam ve zengin bir ülke güçlü, gelişmiş bir ülkedir. Küresel ekonomi buhranlarının yaşandığı dönemlerde “gelişmiş bir ekonomi, bağımsız bir ekonomi” gibi dilsel birliklerin kullanımı, halkın zihninde olumsuzluk göstergesi olarak bulunan kriz sözcüğünün yerini pozitif bir imajla almaktadır.

Yine ekonomi ile beraber kullanılan “enflasyon canavarı, tefe-üfe, dış borç, ihracat” gibi kelimelerin gösterge olarak işletildiği dilsel birliklerde ve ekonomi ile birlikte sıkça kullanılan kriz, işsizlik, değer kaybı gibi olumsuzluk göstergesine sahip sözcüklerde göstergeler olumsuz olmasına rağmen mahiyetleri bakımından birbirlerinden ayrı oldukları için bu göstergeler ilişiksizdirler. Dolayısı ile bu göstergeler hedef kitle tarafından alakasız olarak değerlendirilmektedir.

Yukarıda verilen kelimelerle birlikte “hizmet, devam, büyüme, sağlık, birlik, ön, millet, ülke” gibi pozitif göstergelerin işlenmesi, “Türk devlet ve milletinin siyasi, sosyal ve ekonomik açıdan tam bağımsız bir ülke olması” mesajını vermektedir. Oldukça geniş bir kitleye hitap

eden bir iletişim aracıyla gönderilen bu göstergelerin herkes tarafından aynı şekilde anlaşılması imkânsızdır. Daha önce de belirttiğimiz gibi bu göstergeler, toplumun her kesimine ulaşmaktadır.

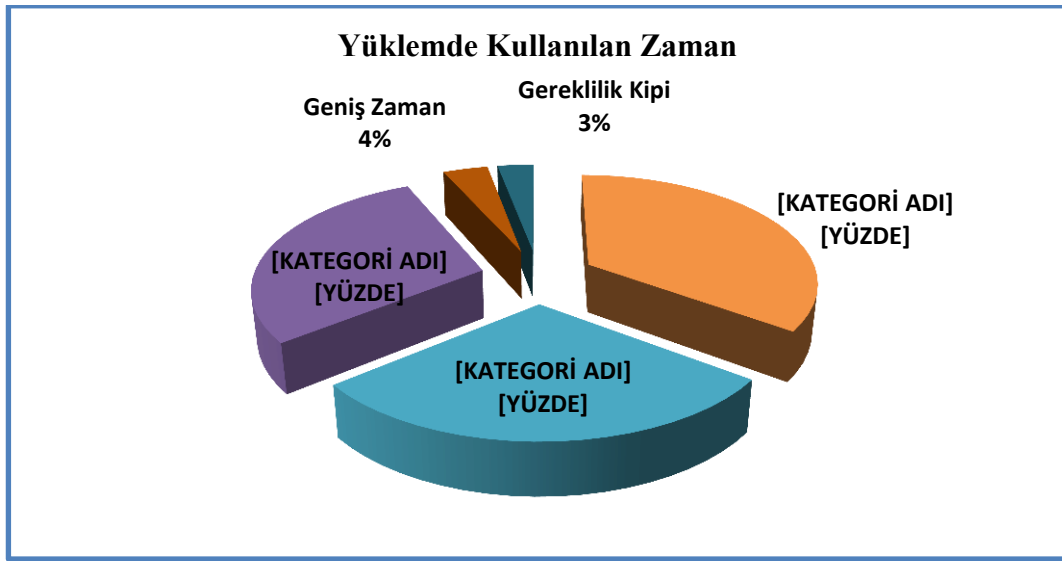
Yukarıda verilen kelimelerin yanında olumsuzluk göstergesi olarak kullanılan sözcüklerin bulunulan siyasi erkin tarafına göre değiştiğini tespit ettik. Yani olumsuz bir durumu ifade edecek göstergeler bu konuşma metinlerinde muhalif tavır neticesi ile kullanılmıştır. “Geri kalmışlık, terör, memnuniyetsizlik, yetersizlik” gibi olumsuzluk gösterenleri konuşma metinlerinde sıkça işletilmemiştir. Daha önce de belirttiğimiz gibi bu gösterenler güçlü ve büyük bir ülke için üstesinden gelinmiş birer olumsuzluk olarak görülmüştür. Bu gösterenlere ek olarak, seçimden hemen sonraki siyasi demeçlerde, seçim, sandık, 12 Haziran gibi seçime ait kelimeler oldukça az kullanılmıştır. Söylemdeki süreklilik vurgusu, iktidarın hedef kitleye aktarmak istediği temel düşüncenin sonluluğu ile paralel bir boyuttur.

Yukarıda yer alan göstergelerin ve bu göstergeleri ifade etmek için kullanılan söylemin alt yapısında toplum analizi yatmaktadır. Bir toplumun beklentileri, serzenişleri, karşı durduğu tavır ve düşünceleri, kültür birikimi iyi analiz edilirse kullanılacak söylem onu teslim alacak en güçlü kuvvettir. Bu noktada B. Bernstein’in eksiklik kuramı çerçevesinde bir değerlendirme yapacak olursak, toplumsal katmanlar arasındaki dil kullanımının bir icra ve idrak farkını ortaya çıkardığını söyleyebiliriz. İngiliz toplumbilimcisi Bernstein bu alandaki çalışmalarında; alt toplumsal katmanın orta toplumsal katmana oranla eksik, yetersiz, sınırlı bir dil kullanımına sahip olduğu yargısına ulaşmıştır. (İmer, 1987:216) Bernstein’in bu düşünceye dayanarak ortaya çıkarmış olduğu daralmış ve genişlemiş kod kavramları toplumsal katmanlar arasındaki dil kullanım düzeyini ifade etmektedir. Orta katman olarak sınıflandırdığı kesim genişlemiş kodu kullanırken, alt sınıf ise daralmış kodu kullanmaktadır. Bu yaklaşımdan hareketle toplumsal yapının analizi ve bu analize uygun dil seçimi bizim odak noktamız olacaktır. Şöyle ki mitinglerde kullanılan dil ile sosyal medyada kullanılan dil ve bu ortamlarda icra edilen dilin niteliği birbirinden farklıdır. Çünkü sosyal medyadaki söz konusu hedef kitle ile mitingdeki hedef kitle birbirinden çok ayrıdır. Genç kuşak, orta kuşak ve yaşlı kuşak katmanlarının ihtiyaçları belirlenerek, bu doğrultuda oluşturulan metinlerde cümle yapıları, tercih edilen sıfatlar ve kelime türleri dikkate değerdir. Örneğin genç kuşak için spor tesislerinin sayısının artırılacağı vurgulanırken, yaşlı kuşak için evde bakım hizmeti ve helikopter ambulans vurgusu yapılmaktadır.

Diğer bir taraftan toplumsal statüye göre de farklı söylemler mevcuttur. Örneğin ev hanımları için veya çalışan anneler için yeni hak ve ayrıcalıkların sağlanacağı vurgulanırken, çiftçiler

için tarımsal destek ve yardımların yapılacağı vurgulanmıştır. Buraya kadar söz konusu edilen bütün konularda siyasi bir taraf söz konusu değildir. Siyasetin söylemi tektir.

Derlediğimiz metinlerde sözcüklerin sıklık kullanımlarından sonra, söylemi oluşturan cümlelerdeki yüklemelerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Cümledeki yargıyı üzerinde taşıyan yüklemeler, toplumu etkileyen olaylar hakkında bilgi vermektedir ve bu bakımından önemlidir. Bununla beraber eğer yüklemelerin hepsi kurguya dayalı yargılar ifade ediyorsa, bu söylemler hedef kitle tarafından rağbet ve değer görmeyecektir. Derlediğimiz metinlerdeki cümlelerin haber ve dilek kipi kullanım oranları aşağıdaki grafikte görülmektedir.



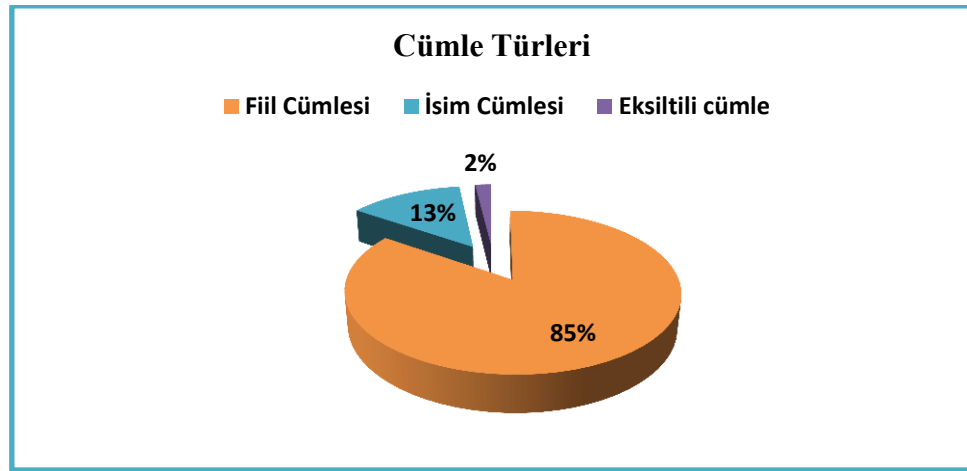
Grafikte de görüldüğü üzere yüklemde en sık işletilen zaman kipleri, geçmiş zaman kipi, şimdiki zaman kipi ve gelecek zaman kipidir. Bunların yanında az da olsa geniş zaman kipi ve gereklilik kipi işletilmiştir.

Konuşma metninin yüklemeleri incelendiğinde, eyleyenin yani erkin, taslak olarak bulunan kimi işleri, düşünceleri somutlaştırdığını görebiliriz. Bu somutlaştırma beraberinde söylemdeki sürekliliği ifade etmektedir. Bu ifade kesintisiz güç ve himaye anlamlarını da ifade etmektedir. Örneğin yapılmış olan ve yapılıyor olan ve yapılacak olan her ne varsa bunların toplumun bütün tabakalarına farklı biçimlerde aktarılması bilinen gerçeklik ilkesiyle söylemi gerçekleştiren erkin hakimiyet durumunu güçlendirmektedir. Bu hakimiyet hedef kitle tarafından başarı olarak algılanmaktadır.

Yüklemlerde kullanılan geçmiş, şimdiki ve gelecek zaman kiplerinin kullanım oranlarının birbirlerine çok yakın olması bilindik bir siyasi söylemin mesajını vermektedir. Yapılmış ve yapılıyor olanlar yapılacak olanların teminatıdır. Sürekliliği ifade eden bu söylem hedef

kitlede daraltılmış bir kod olarak bulunmaktadır ve bu algı siyasi söylemin gücünün ve başarısının bir göstergesidir.

Yüklemedeki fiillerin türüne baktığımızda ise dikkate değer başka bir özellik göze çarpmaktadır. Yüklemde bulunan fiillerin tamamına yakını iş, oluş veya hareket bildiren fiillerden oluşmaktadır. Bu kullanımlar siyasi jargonda icraat göstergesidir. Aynı durum daha çok emir kipi ile çekimlenen siyasi demeç ve sloganlarda da görülmektedir. Hareket ve faaliyet durumlarının gösterge olarak kullanılmasındaki amaç hedef kitlenin beklentilerinde olduğu gibi çalışan ve hizmet eden bir iktidardır. B. Bernstein'in eksiklik kuramında da ifade edildiği gibi toplumsal katmanların dil kullanımlarındaki farklılık önce sözcüklere daha sonra da cümlelere yansiyarak algıyı farklı hale getirmektedir. Bunun sonucunda toplumun bir kısmı doğrudan harekete geçerken diğer bir kısmı ise sorgulamaya ve kıyas yapmaya başlamaktadır. Sonuç olarak söylemi gerçekleştiren iktidar hedefine ulaşmış ve hedef kitle zihninde oluşturmak istediği soruları ve hareketliliği yakalamıştır.



Sonuç

Sonuç olarak siyasi söylemlerin icra edilen bütün mecralarda dikkatle ve özenle hazırlanmış, toplum katmanlarının ve özelliklerinin dinamikleri göz önünde bulundurulmuş biçimde hazırlandığını görmüş olduk. Bunların yanında söylemin gerçekleştirildiği ortam ve dekor oldukça özenle seçilmiştir. Söylemlerden hemen önce çalınan müzikler, kılık kıyafetler özenle seçilip kitleye sunulmuştur. Bazı konuşma ve mitinglerden önce yörenin geleneksel bir giyim aksesuarının kullanıldığı görülmüştür. Bu tavır ve hazırlıkların tamamı hedef kitle ile aynı paralelde olduğunun, düşünce ve yaşam tarzı olarak benzer düzlemde bulunduğunun göstergeleridir. Bu detayların kullanımına ilişkin açıklamalar bizim konumuzla alakalı olmadığından açıklanmamıştır.

Dikkate değer başka bir durum, teknolojinin söylemlerde kullanımudur. Söz konusu metinler danışmanlar ya da metin yazarları tarafından hazırlanmakta ve konuşmacıya önceden sunulmaktadır. Söz konusu metinler kimi zaman yansılarla, kimi zaman mini ekranlarla kimi zaman da doğrudan kağıtlarla sunulmaktadır. Zaman zaman ufak tefek teknoloji hatalarının, söz konusu hazırlanmış metne hakimiyetsizliğin ve hazırlıksızlığın eksikliği sebebiyle sorunlar yaşanmaktadır. Bu tip sorunların gerçekleştiği durumlarda jest, mimik, ünlem ve en önemlisi de retorik devreye girecek ve söz konusu kitlede algı iletişim kopukluğunun yaşanması en aza indirgenecektir.

Sonuç itibarıyla, bu iktidar söylemlerinin başarıya ulaştığı söylenebilir. Tıpkı reklam sloganları ve dillere dolaşan şarkılar gibi dillere pelesenk olmuş birçok siyasi deyişin halk ağızlarında gündelik yaşantıda anlam genişlemesi yoluyla kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, “Yaptıklarımız, yapacaklarımızın teminatıdır.”, “Durmak yok yola devam!” gibi kalıplaşmış ifade biçimleri gündelik konuşmalarda çok sık ifade edilmektedir. Burada dikkat çekmek istediğimiz nokta siyaset dilinin de tıpkı film, müzik, reklam gibi bir dilinin olduğu ve bu dilin toplum-dil ilişkisine göre düzenlendiği, dil ve toplum olgusunun siyaset ortamında aynı düzlemde birleştiği fikridir. Toplumdaki dil olgusuna bu noktadan bakacak olursak dilin sosyal bir varlık olarak yaşadığına farklı bir bakış açısı getirmiş olacağız.

Kaynakça

- AKSAN, Doğan (2009) “Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil bilim”, Ankara, TDK*
- AYDEMİR, Özgür Kasım (2011), “Günümüz Kültür ve İktidar İlişkisini Dil Bilimi ile Felsefe Ekseninde Okumak” Türkiz Siyaset ve Kültür Dergisi, S.10, s. 57-64.*
- AYDEMİR, Özgür Kasım (2014), “Kutadgu Bilig’de Dile Gelen İktidar”, Türk Dünyası Bilgeler Zirvesi: Gönül Sultanları Buluşması. 26-28 Mayıs, Eskişehir.*
- AYDEMİR, Özgür Kasım (2011), “Söylem ve İktidar”, Ankara, Bizim Külliye Dergisi, S. 48, s. 93-96*
- BARTHES, Roland (1993), “Göstergebilimsel Serüven”, (Çev. Mehmet-Sema Rifat), İstanbul, YKY*
- BATI, Uğur (2010), “Reklamın Dili” İstanbul, Alfa Yay.*
- DEMİR GÜNEŞ, Cevriye (2013), “Michel Foucault’da Söylem ve İktidar”, Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, S.21, s.55-69.*

Gökkaplan, Y.

ELLUL, Jacques (2012), “**Sözün Düşüşü**”, (Çev. Hüsamettin Arslan), İstanbul, Paradigma Yay.

FOUCAULT, Michel (1982), “**İktidar ve Bilgi**”, çev. Oruç Aruoba, Tan, 3-4/1982: 84-92.

FOUCAULT, Michel (2003), “**İktidarın Gözü, Seçme Yazılar 4**”, çev. Işık Ergüden, İstanbul, Ayrıntı Yayınevi.

GÜMÜŞ, İnan (2016), “Orhon Yazıtlarında Erdem Üzerine Söylem Çözümlemesi” Sobider, S.8, s. 254-264

İMER, Kamile, (1987), “Toplum Dil Bilimin Kimi Kavramlarına Kuramsal Bir Bakış ve Dil Türleri” Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, S. 1-2, C. 31, s. 213-229.

İMER, Kamile, (1979), “Sosyolekt olarak bir meslek grubunun (yazılı) dil kullanımı ve kara taşıtlarındaki yazılar”, Genel Dil bilim Dergisi, c. I / 3-4 s. 29-42.

İMER, Kamile, (1980), “Toplumsal dil bilim: Dil bilim ve Dilbilgisi Konuşmaları I”, Ankara, s. 157-166.

KARAAĞAÇ, Günay, (2013), “**Anlam (Anlam Bilimi ve İletişim)**”, İstanbul, Kesit Yay.

KIRAN, Zeynel (1996), “**Dil Bilim Akımları**”, Ankara, Şahin Matbaası

LEWIS, Geoffrey (2007), “**Trajik Başarı Türk Dil Reformu**”, (Çev. Mehmet Fatih Uslu), İstanbul, Paradigma Yay.

RİFAT, Mehmet (1990), “**Dil bilim ve Göstergibilimin Çağdaş Kuramları**” İstanbul, Düzlem Yay.

RİFAT, Mehmet (1998), “**XX. Yüzyılda Dil bilim ve Göstergibilim Kuramları 1. Tarihçe ve Eleştirel Düşünceler**”, İstanbul, YKY

RİFAT, Mehmet (1998), “**XX. Yüzyılda Dil bilim ve Göstergibilim Kuramları 2. Temel Metinler**”, İstanbul, YKY

SEBZECİOĞLU, Turgay (2009), “**Toplumsal Davranış Olarak Dil**”, <http://www.turgaysebzecioglu.com>

VARDAR, Berke (1980), “**Dil bilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü**”, Ankara, TDK Yay.

VARDAR, Berke (1982), “**Dil bilimin Temel Kavram ve İlkeleri**”, Ankara, TDK Yay.

Extended Abstract

We can qualify that language is very important signs of the social behavior. while transferred information through language, during this transfer, it conveys important social messages about who we are, where we came from and what we are connected to. People's usage language, dialect and subdialect usage, given examples and even a word they choose can give to us important information about their backgrounds, characters and intentions. We can by interpreting this information give decide about that person. According to this informations, sociolinguistics field is relevant, language efficiency or language usage. In other words studys that reviewing use of language in social context, also gives information about how we arrange our social relationships within certain communities.

Expressions such as "you and dear" that we frequently express in communication and which we use to call out to people are not actually randomly selected simple words. Speaking form that describing to person, can give to us clue about speaker's or listener's social status and level of the relationships among. Similarly, the sentences that we choose may refer to cultural values, polite, respect and status. Therefore, the language that we use both verbally and in writing, is has a quality from the moment it is told until it reaches to goal. This quality is consist of the synthesis of the language's self- substantiality and the social context in which it is spoke. In this context, language and environment become a community-based value as a whole.

Language and community-based this value very important for linguistics and this materials, that aforementioned in here, is very rich. This branch that examining the relationship between society and language is called sociolinguistics. In broad terms, sociolinguistics is called as a mixed branch which examines the relations between language fact and social fact, their interaction with each other, their emergence as variables, in other words, the co-variability between these two types of fact. (Vardar, 1980:144) Nowadays, the increase in related to the sociolinguistic studies and the tendency of development of this field can be explained around two main titles. In our opinion the first factor, this branch coincides with a period in which broad social and political problems arise. Effect of this variable period, sociolinguistic studies have been put forwarded around notions such as language-nationalism, language-ethnicity, language-gender, language-politics.

Second factor that contribute to development of this branch, recent researches that doing nowadays, adopted by researchers that interested in language and social roles. Also, this

research's gained importance in recent years. With the effect of the multidisciplinary studies this branch is developing with ethnology, cultural history, sociology, philosophy, communication units, music. In addition it is inevitable to be in contact with these areas.

The rapid development of global technology and the mass media and media tools that contribute to the socialization of the language are considerable. Every mass communication equipments that is developed together with technology and presented to benefit of humanity has been effective in every aspect of life. These tools have become an easy-to-use and accessible. In this way these tools have contributed to humanity life. Among the these tools are using most commonly, mass communications equipments, media fields, social media.

Especially, such as internet, TV, newspaper, radio mass communications equipments not only simple communication equipments but also this things have become indispensable for the humanity. Because, these mass communications equipments is important in terms of providing everythings that is going on in the world, many information and documents to the service of humanity.

TV and social media have a different position and importance among the mass media. Internet and TV are be studded in every house in our country. Therefore, these mass communication equipments have a different positions in human life better than other communication equipments. On the other hand, through the of mobile phones that with us at any time, we can sharing a circumstance by the social media, a attitude and consideration that we want to say, we can reach to the large masses. From this point of view, we can say these mass communications equipments has a position that shout slogans, creativing alternative platform, uphold a consideration. In respect to this, language which using in mass communication equipments are very important, remarkable and sensitive. This issue should tackled earnestly.

It is possible to say that social media and TV broadcasts have become a political platform all over the world. We can solidify this by saying that politics propaganda is being used on television or social media, especially at election times, as a means of expressing opposing or biased opinions of political leaders or other political members. Because, a meeting can organized in a city on anywhere of the country. This meeting can seen by people that they living in the same city. If the meeting presented by on TV or radio, this meeting can seen by people whom living in the same country. Also, we can follow up the propagation of an important political event, the political posts that leak to the press both to nationally and internationally in the main news bulletin. In addition we can follow up the a situations or

events that has become most popular on social media applications. For instance, the propaganda of the political side during the election period is not only published in news bulletin, but also published on TV channels and is published on every channel along with social media ads. Hence, this considerations through the instrument of this channel, therefore this form of the considerations that preferred by speaker is very important. In this study, will be explained the contact between the language and the target audience used in these platforms. This explanation will be by be based on sociolinguistics rules and terms.

Makale Gönderilme Tarihi / Article Submission Date: 09-07-2019

Makale Kabul Tarihi / Article Acceptance Date: 30-08-2019

Araştırma Makalesi / Research Article



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 12, P. 1216 – 1244.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 12, S. 1216 – 1244.

Selvi Boylum Al Yazmalım Göstergebilimsel Yöntem Bilimiyle Analizi

Canan Alev MEVLANA¹ & Zihniye OKRAY²

Özet

Bu çalışmada farklı kültürlere sahip olan toplumların etkileşimi ile ortaya çıkan, halkın içinde yaşadığı toplum içinde oluşan değişimler ve bu bağlamda sinemanın değişimi, sinemanın etkileme gücü ile oluşan edebi eserlerin etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. 1960-1980 Türk sineması Televizyonun yaygınlaşması ile birlikte Yeşilçam filmlerinde yönetmenlerinde bakış açıları değişerek toplumu etkileyen, yoğun duyguları yaşatan edebi eserler sinemaya uyarlanmıştır. Yeşilçam sinemasının tanınmış ve çok etkili olan edebi eserlerin izleyici açısından var olan potansiyeli yakalamak ve özgün konu sıkıntısından kurtulmak için diğer yönetmenler gibi Atıf Yılmaz da bu dönemde Selvi Boylum Al Yazmalım filmi ile birlikte edebi eserlere yönelmiştir. Bu edebi eserde ve sinema filminde ortak olan anlatının, söylemin “emek, sevgi, aşk” uygun bir şekilde kullanılmasıdır. Sonuç olarak psikanalitik kuramsal çerçeveye dayandırılarak ve göstergebilimsel yöntemi ele alınıp metinlerarasılık/göstergelerarasılık çerçevesinde Selvi Boylum Al Yazmalım Filminde Aşk’a karşı emeğin olması ve çocuğunda emekten yana tercih yapması buna bağlı olarak da annenin de tercihini yönlendirmesi oldukça önem taşımaktadır. Bu bağlamda Asya’nın İlyas’ı değil de çocuğunun babalığa seçtiği Cemşit’i tercih etmesi ile birlikte seyirciyle sinemanın dili, aşkın dili, emeğin dili konuşurularak aynı coşkuyu yakalamalarına ve filmin bu anlamda seyircinin duygudurumu ile özdeşleşen bir bağ yakalanmasına neden olmuştur.

Anahtar kelimeler: *Toplum, Kültür, Edebiyat, Sinema, Aşk ve Aşk Acısı, sevgi, Emek, Göstergebilim.*

The Semiotics Analysis of Selvi Boylum Al Yazmalım Movie

Abstract

In this study, it will be tried to determine the effects of the literary works formed by the interaction of societies with different cultures, the changes in the society in which people live and in this context the change of cinema, the power of influence of cinema. 1960-1980 Turkish cinema with the spread of television Yeşilçam 'activities related to the film industry in Turkey and cinema culture' perspectives on films directed affecting the changing society, adapted to the literary works of cinema experienced intense emotions. The contributions of the novels, which were adapted to Turkish cinema and influenced by world cinemas, were examined in Yeşilçam cinema. Atıf Yılmaz, like other directors, was able to capture the existing potential of Yeşilçam cinema in order to capture the existing potential of the literary works and to get rid of the problems of the original subject. The narrative, which is common to this literary work and cinema, is the proper use of the discourse “effort, love, romance”. In the film, it is very important to have effort against love and to choose a child in favor of effort and accordingly to direct the mother's preference. In conclusion, based on the psychoanalytic theoretical framework,

¹ Lefke Avrupa Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, E-posta: cmevlana@gmail.com.

² Doç.Dr., Lefke Avrupa Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, E-posta: zokray@eul.edu.tr.

it is very important that the semantic method is handled and that there is labor against Love in Selvi Boylum Al Yazmalım Film within the framework of intertextuality / intertextuality, and that the child makes a preference for labor and therefore directs the preference of the mother. In this context, with the preference of Cemşit whose father chooses his father rather than the Ilyas of Asya, the language of the audience and the cinema, the language of love, the language of labor are made to catch the same enthusiasm and the film is identified with the audience's emotion in this sense.

Key Words: Society, Culture, Literature, Cinema, Love and Unbeloved, Effort, Semiology.

Giriş

Toplumların kimliği ve kendilerini tanımlaması kültürlerine bağlıdır ve buna bağlı olarak da farklı kültürler ise toplumların birbirleriyle olan etkileşimlerinden oluşmaktadır. Kültür toplumun belli başlı öz yapısını ortaya çıkaran ve toplumu diğer toplumlardan ayıran özellikler bütünüdür ayrıca toplumun kimliğidir. Kültür toplumun yaşadığı coğrafyayı da vurgulamaktadır. Yapılan çalışmalarda kültürün yakın coğrafyalarda birbirine yakın olduğu da görülmüştür ve kültürün birçok faktörle değişiklikler gösterdiği fakat değişirken de farklılaşma ya da yakınlaşma da olacağını söylemektedirler. Türkiye’de geleneksel olan değerler sorgulandığı dönemde bilinçli ya da bilinçdışı olarak birçok film çekilmiştir. Yeşilçam batı ve doğunun gerilim dönemlerine tanıklık ederek 1960-1980 yıllarında yerli film popüler bir şekilde geleneksel ve modern çatışmalarını hissettirmiştir. Yeşilçam da doğu-batı arasındaki gerilimin en sıcak örneklerine tanıklık eder (Doğar, 2018).

Türk sinemasında 1960 ile 1980 yıllarında toplumsal olaylar tartışmalara sebep olmuş ve Türk sineması yeni bir bakış açısı kazanmaya başlamıştır. Toplumsal olaylara ve topluma ayna tutan filmler yapılmaya başlanmıştır. 27 Mayıs hareketi ile başlayan çalışmalar kültür konusunda eskisinden farklı olarak niteliğe önem verilen sinemaya film seçerek giden farklı bir seyirci kitlesi oluşmaya başlamıştır. 1971 muhtırası ile 1980 darbesine kadar olan dönemde siyasi ve ekonomik değişiklikler görülmüş ve siyasi, sosyolojik ve ekonomik olarak değişimler birçok sektörü etkilediği gibi sinema sektörünü de etkisi altına almıştır. Bu bağlamda sinema küçülmüş ayrıca televizyonun yayılması ile birlikte sektör yapı değişimine girmiştir. 1974 Kıbrıs Barış Harekatı ve OPEC (Petrol İhraç Eden Ülkeler Örgütü) krizi ekonomide daralmalara neden olmuş dolayısı ile sektör küçülerek Televizyon sinemanın yerini almış ve filmlerde oldukça köklü değişimler görülmüştür. Buna bağlı olarak da çekilen filmlerde sade bir anlatım ve dramatik yapı ayrıca toplumun kültürüne uygun unsurlar seçilmeye başlanmıştır (Tugen,2011).

Sinema ve edebiyat iki farklı sanat türü olarak geçmiş, şimdi ve geleceği farklı farklı değerlendiren tarihi olay ve vakaları kurgulayarak izleyici ve okuyucuyu yönlendirip fikir verme araçları olarak görülmektedir. Genellikle edebiyatı yeniden yaratma olarak sinema da

var olan olguyu değişik bir açıdan değişik bir şekilde sokma basamağı olarak tanımlayabiliriz. Sinema ve edebiyatın farklılıkları ve benzerlikleri yanı sıra ilişkileri 20.yy ilk başlarından itibaren teknolojinin gelişmesiyle birlikte edebi eserler sinemaya uyarlanmaya başlamasıyla oluşmuştur. Gelişmiş ve yeni tekniklere sahip olan sinema tüm sanat dalları ile etkileşim içinde olurken daha fazla etkileşim edebiyat ile olmuştur çünkü edebiyattaki konu zenginliği, anlatım teknikleri gibi nedenlerden sinemaya oldukça etkili kaynak olmaktadır. Genellikle sinema ve edebiyat arasındaki ilişki de roman veya öykü sinema ilişkisi metinler arasılığından daha çok olarak göstergeler arasılığına girmektedir ve edebiyatın dili sinema diline dönüştürülmektedir (Parsa&Akmeşe,2011).

Cengiz Aytmatov'un 'Kırmızı Eşarp' adlı hikâyesinden yapılan sinema filmi olarak Selvi Boylum Al Yazmalım göstergelerarası çeviri ve dönüştürme olarak yapılmıştır. Göstergelerarası çeviri olarak bu filmde anlam, üslup ya da farklı kayıplar olması ve anlatımın kendine özgü bir iletişim mekanizması söz konusudur. Kimi yerlerde ekleme, çıkartma, vurgulama ve öne çıkartma gibi işlemler yapılmıştır (Gariper,2015).

Batı ve doğu edebiyatının izlerini taşıyan ve sonrasında sinemaya uyarlanan konusu aşk ve sevgi olan Selvi Boylum Al Yazmalım kendi toplumlarında oldukça etkili olmuş ve kendi toplumlarında bu konudaki tutum ve davranışları da ortaya çıkarmaktadır. 1970 yılında Atıf Yılmaz tarafından sinemaya uyarlanan Selvi Boylum Al Yazmalım romantik akımın sonlarına gelindiğinin habercisi olmaktadır. Selvi Boylum Al Yazmalım filmi Türk sinemasında en iyi filmler içinde gösterilen Türkiye'de çok iyi bilinen 1977 yapımı bir film olmuştur. Atıf Yılmaz'ın yönettiği, filmin konusunu ise Cengiz Aytmatov'un Kırmızı Eşarp (1960) romanında adı geçen İlyas ile Asel karakterlerinin aşkları Ali Özgentürk tarafından Selvi Boylum Al Yazmalım olarak ve Asel karakterinin ismi Asya'ya dönüştürülerek senaryoya çevrilip sinemaya uyarlanmıştır. Filmin müziklerini ise o dönem oldukça başarılı olan Cahit Berkay tarafından yapılmıştır. 1978 yılında film altın portakal festivalinde "En İyi 2.Film", "En İyi Yönetmen" ve "En İyi Görüntü Yönetmeni" ödüllerini kazanmış ve Taşkent film festivalinde de ödül almıştır. Filmin başrol oyuncularını Türkan Şoray(Asya), Kadir İnanır (İlyas), Ahmet Mekin (Cemşit), Elif İnci (Samet), İhsan Yüce (Yakup) ve diğer figüranlardan oluşmaktadır. Türkan Şoray'ı (Tijen Par), Kadir İnanır'ı (Pekcan Koşar),Ahmet Mekin'i (Kamuran Usluer) seslendirmiştir. Atıf Yılmaz'ın önceki filmleri gibi bu filmde de o günkü havanın özelliklerinin yansıtılmasıyla birlikte ayrıca mesajlar taşıyan birçok unsur olduğu görülebilmektedir ancak filmin son sahnesinde görülen "Sevgi Neydi? Sevgi Emekti" '

ifadesiyle kalıcı bir mesaj verildiği de görülmektedir. Film ile hikaye arasında küçükte olsa farklılıklar mevcuttur (Boyacıoğlu&Çelik,2012).

Türk sinemasına uyarlanan Kırmızı Eşarp romanı Türkiye'nin içinde olduğu dönemin şartları, toplumsal değerleri göz önüne alınarak Türk toplumun yapısına uygun duruma getirilerek uyarlanmıştır. Romanın temel konusu korunup sadece karakterler dönüştürülmüş ve bazı karakterler kullanılmamış, olay olgularına bazı eklemeler gerçekleştirilmiştir. Selvi Boylum Al Yazmalım konusu aşk ve sevgiyi anlatan çok ses getiren bir Yeşilçam klasiği olmayı başarmıştır (Parsa&Akmeşe 2011).

Asya: ‘‘Sevgi neydi? Sevgi iyilikti, dostluktu, sevgi emektir...’’

İlyas: Ziyanı yok, gülüşü yeter bize...’’

Asya: Yüreğim kaydıysa günah mı?’’

İlyas: Çamura sapsam yardıma gelir misin?..’’

Asya: Elini tuttum sıcacıktı, yüreği elindeymiş gibi..’’

İlyas: Elinden tutuversem benimle gelir mi?’’

Filmin en doruk ve çözüm sahnesinde İlyas, Asya ve Cemşit bir araya gelmiştir. Asya’ Sevgisi ve aşkı arasında kalarak İlyas’a aşk-sevgi dolu bakışlarla ve yoğun iç sesleriyle izleyicide duygusallık ve bütünleşme sağlayıp sevginin emek, iyilik ve dostluk olduğunu söyleyerek Cemşit’i seçer ve aşk acısını kalbine gömer (Künüçen,2008).

Sevdiğimiz kişi hem arzumuzu tetikleyen hem arzumuzu kısmı olarak tatmin edendir. Sevdiğimiz bizi heyecanlandırmayı kısmen haz sağlamayı ve aynı noktadan da doyumsuz bırakmayı bilendir bu bağlamda bize tatminsiz olmayı da garantileyerek arzumuzda bir merkez oluşturmuş olmaktadır. Başka seçilen nesnelere sevdiğimiz bizi beslediği sevgi, diğerleri tarafından kabul görme, sosyal konumla oluşan öz imgeye duyulan sevgi bir merkez oluşturma görevini görmektedir. En önemli seçilmiş nesne ise kişinin kendi bütünlüğüdür ayrıca somut olarak ülkemiz, evimiz de olabilmektedir. Bütün bu nesnelere bilinçdışıyla öyle güçlü olarak yerleşirler ki arzularımızın hareketlerini o kadar içten içe yönlendirirler ki bunların farkında olmadan yaşayabiliriz. Sadece seçtiğimiz bu nesnelere kaybetme tehlikesi ile karşılaşınca veya onları kaybettiğimizde bilir ve ne kadar çok derinde yer aldıklarını yaşadığımız acıyla anlayabiliriz. Bilinçdışı acıyı korur ancak acıyı unutamaz. Sevilenin kaybı ile acıya iki şekilde tepki verilmektedir. Eğer sevileni yanımızdan ayrılacak gibi görüp hazırlanırsak bir acı ile yaşamaya başlarız ve bu bağlamda yas acısı olmadan yas tutma

çalışmalarına başlamış oluruz. Acı her ne kadar dayanılmaz olsa bile benlik ile bütünleşerek uyuşmuştur. Diğer taraftan sevilenin ani kaybı ile karşı karşıya kaldığımızda mekan, zaman, kimlik her şey alt üst olur ve acı hazır olmadan kendini dayatarak özümsenmeden yaşanır hale getirir. Acı, ön görülemez ve ani bir şekilde yaşandığında kişi kendisinin haricinde inanacak yani acının kaynağına inanacak başka hiç bir şeyi kalmamıştır. Sevilenden gelen acı bireyin içinde eritemediği bir yabancı olarak kalır ve acı bireyin içindedir ancak bireye ait değildir. Bu bağlamda hiç kimse sevilenin yerini alamayacaktır. Fakat zaman geçtikçe ve yaşanan yas tamamlanınca sevilenin yerine bir başka kişinin geleceği ve onun yerini alacağı da doğrudur. (Nasio,2007,s.51-87).

İlyas: Durursam bir daha kurtulamam..

Asya: Seninim işte, alıp götürsene beni..

İlyas: Elveda Asya, elveda selvi boylum al yazmalım, elveda..

Asya: Bitmemiş türküm benim...''

Selvi Boylum Al Yazmalım filmin son sahnesinde geçen söylemler ve sahneyi göstergebilim analiziyle ele alırsak Jakobson'a göre dili sanatsal fonksiyonlarından biri olarak dilin diğer fonksiyonlarında yerini belirleyebilmek ve bu fonksiyonları üzerine bir düşünce belirtebilmek için dil oluşu, dilsel iletişim faktörlerini gözden geçirmek gerekmektedir. Konuşan veya gönderen, alıcı veya dinleyene bir deklerasyon göndermektedir. Bu gönderilen deklerasyonun etkili olması ve ortak bir bağlamları olması da gerekmektedir. İletişimin süreklilik kazanması için ise ilişki kanalının da bulunması önem kazanmaktadır. Sanatsal olarak iletişimin ilişkisinde Jakobson sanat ile kültür üzerinde çalışmalarından da bahsedilmesi gerektiğini belirtmiştir. Jakobson kitle iletişim kuramlarına has model ve terimleri sanata ve kültür alanına aktarmıştır (Özgür, 2006).

Göstergebilim, bireyin gösterge oluşturmasını, sistem kurmasını ve iletişim kurmasını yani göstergeleri araştıran bir bilimdir. Gösterge tek başına bir anlamı etkili olarak belirtir ancak anlam göstergelerin tamamından oluşmaktadır. Alıcının göstergede anlamlandırması gösterilenler arasında dışa vurana inandığıdır. Göstergebilim anlamdan çok nasıl yaratıldığı ile ilgilenerek toplumlar arası iletişimde ve dilde kullanılan göstergeler göstergebilimin konusu olmaktadır (Demir,2009).

Göstergebilim iletişim amacı ile göstergeleri inceleyip ve birbirleri ile olan bütün ilişkilerini ve çeşitlerini inceleyen bu bağlamda bir şeyin anlamlı olacak şekilde başka bir şeyin yerini aldığı düşünülen tüm her şey gösterge olarak kabul edilerek kişilerin ortak bilinçdışını

çözerek incelemektedir. Gösteren ve gösterilen ilişki içinde olmasından dolayı seyirlik kendi anlamını oluşturarak kendisi gösterge durumunu oluşturmaktadır (İlkdoğan,2017).

Kendine özgü bir dili olan sinemayı çözümlmek için nasıl bir anlatım içinde olduğunu ve kullandığı dilin özelliklerinin neler olduğunu bilerek yapılması gerekmektedir. Filmlerde bulunan kodların çözümlenmesi psikolojik, sosyolojik, kültürel ve estetik olarak anlamlarının çözümlenmesi ve diğer taraftan da kullanılan kodlarla izleyicilere sunulan sinema konsepti incelenerek iki şekilde yapılmaktadır. Bu bağlamda sinema, kişilere görüntü, görüntünün sıralanışı, biçimi, efektlerden yaralanarak görsel olarak anlatmak istediği anlamı sesler, konuşma ve müzikle de destekleyerek anlatmaktadır (Aşar,2016).

Sonuç olarak sinema sanat alanına giren ve sinemada her şey bir anlam taşıyarak bilgi aktaran, planlı olarak oluşturulmuş kompleks bir düzene sahip ve yoğun bir şekilde bilgilerin çok yönlülüğünü kullanarak sinemanın etkileyici gücünü oluşturmaktadır. Sinemanın bu çok yönlülüğü izleyene aktarılan, izleyende izlenimlerle oluşturulan ve zihninin izlenimlerle dolmasını buna bağlı olarak da kişilik yapısını etkileyecek kadar kompleks bir etki ile anlık ve duygusal bir yapı oluşturmasını sağlayacak bütünsel bir yapıya sahip olmasından dolayı bu etkileme düzeneğinin araştırılması göstergebilimin çalışma alanını oluşturmaktadır (Çelebi,2009).

Selvi Boylum Al Yazmalım filminin göstergebilimsel yöntem bilim analiziyle birlikte olay örgüsü ve sinema içindeki kodlar ile mesajlar üzerinden belirlenen toplumsal, kültürel özelliklerin benzerlikleri ve farklılıkları ile aynı zamanda değişen, dönüşen karakter yapıları göstergebilimsel yöntem bilimiyle çözümlenecektir.

Göstergebilimsel Film Çözümlemesi

Filmin Özeti

Atıf Yılmaz'ın Cengiz Aytmatov'un Kırmızı Eşarp romanından sinemaya uyarladığı, Türkan Şoray, Kadir İnanır, Ahmet Mekin ve Nurhan Nur'un oynadıkları Selvi Boylum Al Yazmalım filminde köylü kızı Asya (Türkan Şoray) ile kamyon şöforü İlyas'ın (Kadir İnanır) dağlarda başlayıp, daha sonrasında kısa bir süre mutlu bir evliliğe dönüşen aşkı anlatılmaktadır. Asya ile İlyas'ın evliliklerinden Samet adında bir çocukları olur ancak İlyas'ın zayıf bir karakter olması, içki kullanması ve bir başka kadınla (Dilek hanım) birlikte olması evliliklerinin bozulmasına ve ayrılmalarına sebep olmuştur. Asya ise İlyas'ı çok uzun bir süre belki geri döner diye bekler ancak umudunu yitirince oğlu Samet ile birlikte evden ayrılır. Asya'nın gideceği ve sığınacağı bir yeri yoktur. Karşısına Cemşit (Ahmet Mekin) çıkar. Cemşit, Asya

ile Samet'e hem evini hem yüreğini açar. Aradan çok uzun yıllar geçer ve Samet büyür ve Cemşit'i babalığa seçer. Bu sırada Asya İlyas'ı belki bir gün döner diye hep bekler bu beklentisi boşa çıkmaz ve bir gece İlyas geri döner. İlyas Asya ve Samet'le birlikte olmak ister. Asya ise iki erkek arasında kalır. İlyas sevdiği, aşık olduğu adam ve çocuğunun gerçek babasıdır. Cemşit ise en zor anlarında yanında olan, evini açan, gönlünün açan sahip çıkan ve emek veren adamdır. Asya, İlyas ve Cemşit aynı anda aynı yerde bir araya gelirler. Asya için önemli bir yol ayrımıdır ve kendini, emeği, sevgisini sorgulamaya başlar. Kendilerine kim emek vermiştir, kim sevgi vermiştir. Asya tercihini kendilerine emek veren Cemşit'ten yana kullanır. İlyas ise üzgün bir şekilde kamyonuna binerek gider. Sevgi mi, emek mi? Asya emekten yana seçimini yapar.

I. İlk Tanışma Sahnesi:

İlyas, kamyonu ile baraj işinde çalışmak istememektedir fakat bir baraj işine kum taşıma görevi verilir ancak baraj alanının bataklık olması ve kum taşıyacağı için işi beğenmez. İstemedi de olsa gider ve dönerken bataklığa saplanır. Kamyonunun tekerlerini çamurdan kurtarmaya çalışırken kamyonun altından çamurlu çizmeleri görüp bir adam zanneder, sonrada elbiseyi fark eder bilmeden nine diye hitap ederek konuşmaya başlar. Asya buna tepki verir bu arada sesi duyan İlyas kamyonun altından çıkarak Asya ile göz göze gelir ve çok beğenir. Asya'da İlyas'ı görür görmez çok beğenir. İlyas Asya ile tanışmak ve gideceği yere kadar götürmek için elinden geleni yapar, çamurdan kurtulur. Asya annesinden korkmasına rağmen endişeli ve ürkek bir şekilde kamyonu binmeye karar verir. İlyas, Asya'yı evine bırakırken ismini öğrenmek ister eğer söylemezse gitmeyeceğini söyler ve ismini öğrenerek ertesi gün içinde buluşma sözünü alır.

II.Aşk Sahnesi

Asya annesinden gizli gizli İlyas'la buluşmaya başlar çünkü İlyas'a aşık olmuş bu arada İlyas'da Asya'ya aşık olmuştur. Başka bir köyden kendisini isteyenleri olan Asya hiç görmediği biri ile evlendirilmesinden dolayı mutsuz ve çaresizdir fakat ailesine de karşı gelememektedir. İlyas'la buluşmaya gittiğinde evlendirileceğini sadece bunu söylemek için geldiğini anlatır fakat İlyas'a olan aşkını açıkça dile getirmiştir. Birbirlerine olan aşklarına rağmen çaresizlik içinde kalırlar Asya çok üzgün İlyas ise gergin ve öfkelidir.

III. Kaçırma ve Düğün Sahnesi:

İlyas Asya'yı kaybedeceğini düşünerek habersizce Asya'nın evine gider ve kapıyı çalar. Karşısında Asya'yı görür görmez onunla gelmesi için elini uzatır. İlyas'ı seven Asya evini

geride bırakarak İlyas ile kaçır. Kamyonu binerek uzaklaşırlar. Birlikte mutlu ve güzel bir gün geçirirler. İlyas Asya'yı alarak iş yerine gider müdürü ile konuşur ve evlenecekleri haberini verir. Bu habere İlyas ile daha önce ilişkisi olan dilek hanım çok bozulur. Özellikle İlyas'ın tam zıttı olan Can'ın olumsuz söylemleri ve vurguları ile daha da pekiştirilir. İlyas'ın iş yerinde olan (İhsan Yüce) Ali amca babalık görevini üstlenerek İlyas'a yardımcı olur. Düğün hazırlıklarına yardım ederek onlara kalacak bir ev temin eder. Ali amca şirketin lokalinde yapılan düğüne yardımcı olur.

IV. İlyas ve Asya'nın İlk Ayrılık Sahnesi:

Köyde onlara hazırlanan bir evde yaşamaya başlarlar. İlyas çok mutludur ve işine daha bir hevesle gitmekte Asya ise evde İlyas'ın yolunu beklemektedir. Hayatlarında her şey yolunda gider ve Asya bir bebek beklemektedir. Her ikisi de çok mutludurlar. Asya'nın doğumu olacağı gece İlyas bir işe gönderilir ve yolda kalan bir araba ile karşılaşır önce yardım etmek istemez ancak (Ahmet Mekin) Cemşit 'in ısrarlarına dayanamayarak kamyonun arkasına bağladığı aracı dar ve tehlikeli bir yoldan geçirir. Yolda kendisini (Cengiz Sezici) Can görür. Evine döndüğünde Asya'nın doğum yaptığını gören İlyas oğluna Samet ismini verir. Can'ın işyerine bildirmesi ile İlyas kamyonundan alınarak tamirhane işine verilir çok öfkelenir ancak sorumlulukları nedeni ile hiçbir şey diyemez. Dilek'in söylemleri ile karısı ve çocuğu aslında ona bir yük gibi görünür aslında onlar olmasa istediği gibi davranabilecektir. Sürekli içmeye ve eve geç gitmeye başlar ailesi ile hiç ilgilenmez. Bu durumdan üzüntü duyan Asya Ali amca ile konuşarak birlikte iş yerine müdürle konuşmaya gider. Durumdan haberdar olan Dilek tamirhanede olan İlyas'ın yanına gider ve karısını kendisinin müdüre gönderdiğini söyler. İlyas öfke ile müdüriyete gider ve Asya ile karşılaşır karşılaşmaz Asya'ya tokat atar. Ali amca Asya'yı alarak oradan uzaklaşır. Bu arada Can İlyas'ı daha da kızdırır ve kavga ederler. İlyas o günden sonra evine gitmez Asya bekler ve bir gün Can kamyonla gelerek İlyas'ın Dilek'in evinde olduğunu birlikte kaldıklarını söyler. Asya inanmaz ama o gece Dilek'in evine giderek mutfak penceresinden onları görür. Dilek'ten Asya'nın geldiğini öğrenen İlyas ertesi gün evine gider ancak Asya çoktan gitmiştir. Asya ise nereye gideceğini bilmeden evinden ayrılır.

V. Cemşit'in Asya'ya Sevgisini İfade Ettiği Sahne:

Asya yoldan geçen ilk kamyonu biner ve kamyonun arkasındaki adam kendisine yardım eder. Bu adam yol ustası Cemşit'tir. İlyas ise Asya ve Samet'i arar. Ailesini depremde kaybeden Cemşit'e Asya ve Samet çok iyi gelmiştir. Evini açar ve bir müddet Samet iyileşene kadar orada kalmasını iyileşince gitmesinin daha iyi olacağını söyler. Çaresiz kalan Asya kabullenir

gidecek yeri yoktur ve hiçbir şey söylemez. Çaresizlik ve ümitsizlik içinde her gün İlyas'ın dönmesini bekler. Asla umudunu yitirmez. Bir gün Asya pişman olarak terk ettiği evine döner ve İlyas'ın Dilek Hanım'a gittiğini öğrenir ve tekrar Cemşit'in yanına döner. Orada Cemşit'e yük olmak istemez ve kilim atölyesinde çalışmaya başlar. Samet büyümeye başlamış ve Cemşit'i baba olarak tanımıştır. Cemşit ise Asya'nın kendisine bağlanmasını, onu sevmesini beklemektedir.

VI. Asya'nın Cemşit'in Sevgisine Cevap Verdiği Sahne:

Asya her gün iş çıkışında yol kenarında İlyas'ın dönmesini beklemekte, Cemşit ise İlyas'ın dönmesinden endişeli bir şekilde Asya'nın onu beklemesinden ve sevmesinden endişelenerek beklemektedir. Ancak İlyas'tan hiçbir haber yoktur. Bu arada Asya kendisine, oğluna emek veren Cemşit'e değer vermeye ve artık Cemşit'i beklemeye karar vererek evlenirler. Bu beraberliğinde Asya sürekli geçmişte kalan günlerini, nasıl mutlu olduklarını ve sevgiyi sorgulayarak yeni bir düzen kurar. Cemşit, Asya ve Samet bir aile olurlar.

VII.Kayıpla Karşılaşma Sahnesi

Aile olan Cemşit ve Asya bir gece evde huzur içinde otururlarken kapıları çalınır ve bir kaza olduğunu öğrenirler bu arada Cemşit hemen yardıma gider. Kazayı yapan İlyas'tır ve onu tedavi etmek için evine getirir. Asya ise yaralı olan İlyas'ı görünce heyecanlanır ve elindeki odunları düşürür. Asya'nın tepkilerinden Cemşit konunun İlyas olduğunu anlar ancak hiç belli etmez yardıma devam eder. O gece herkes kendi iç hesaplaması ile tedirgin olur. İlyas ertesi gün Asya'ya onlar için geldiğini söyler. Cemşit'e hiçbir şey belli etmeyen Asya acı çekmektedir. İlyas iyileşmesine rağmen oradan ayrılmaz ve sürekli Samet'e hediyeler getirir. Onlar olmadan bir tek gününü geçirmek istemez.

VIII . Son Sahne ve Kayıp

İyileştikten sonra bir gün İlyas kimseye haber vermeden gizlice Samet'i kamyonuna bindirir ve dolaşmaya çıkarır bu arada Samet aniden babasına dönmek ister. Samet'in olmadığını gören Cemşit ve Asya kamyonun peşinden giderler. Bu arada Samet'in ağlamalarına dayanamayan İlyas Samet'i kamyonundan indirir. Bu sırada Asya gelmiştir ve oğlunun yanına gider sonrasında Cemşit gelir. Hepsi bir araya gelmişler ve artık önemli bir yol ayrımında olduklarının farkına varmışlardır. Cemşit'in orada olduğunu gören Samet tercihini yapmış Cemşit'e babasına koşturmuştur. Asya ise artık önemli bir karar verme aşamasına gelerek sürekli düşünür, sevgisini, tercihini sorgular, oğlu ve kendi için kimin emek verdiğini sorgulamaya başlamıştır. Asya tercihini ve cevabını kendilerine emek veren Cemşit'ten yana

kullanarak oğlu ve Cemşit'in yanına gider. Asya ve İlyas üzgün bir şekilde tercihlerine doğru giderler.

II. BULGULAR

Kesit I.

Bu sahnede İlyas ve Asya ilk görüşte birbirlerine aşık olmuşlardır. İlk karşılaşmalarında yüz yüze geldiklerinde ikisi de birbirlerine beğeni ve hayranlıklarını bakışarak ifade etmektedirler. İlyas Asya'yı kamyonuna bindirmek için onu takip eder ve sürekli kendisi ile konuşur Asya'yı ikna etmekle birlikte kamyonuna alır. Bu arada sahneye özgün müzik eşlik etmektedir. Bu sahnede daha çok sinemanın dili konuşturulmuş İlyas ve Asya sürekli birbirlerine hayranlık ve beğeni ile iç seslerini kullanarak yüzlerindeki mimik, jestlerle desteklemiştir. Asya kuşku ve tedirginlik duymakta İlyas'ın ilgisinden ancak diğer yandan da memnun kaldığı görülmektedir. Ancak her iki karakterde(imgelem) yolu ile duygu ve düşüncelerini dili kullanmadan ifade etmektedir. Rollerine uygun şekilde zihinlerinde tasarlayarak biçimlendirdikleri görülmektedir. Duygu ve düşüncelerini eyleme dönüştürdükleri de görülmektedir. Görsel ve işitselin birlikte kullanılması duygu yoğunluğunun sürmesine ve göstergelerarası işleyişte bir taraftan da müzik dili konuşturulmuştur. Birbirlerine aşık olan Asya ve İlyas'ın duygu yoğunluğuna müziğin dili yani aşkın dili eşlik etmiştir. Birbirlerine ifade edemedikleri duyguları, coşkuyu, düşünceleri müzik, sinema dili ile güçlendirmiş lirik bir anlatım katılmış ve müziğin alçalıp hızlanmasıyla birlikte karakterlerdeki iç seslerin üzerine vurgu yapılarak yansıtılmış ve göstergeye çevrilmiştir.

Kesit II

İlk buluşmalarının olduğu sahnede birbirleriyle diyalogların olduğu ayrıca İlyas'ın iç seslerine Asya iç seslerle karşılık vermektedir. Aşklarının ifade edildiği sahnelerde özellikle İlyas kendi kedine konuştuğu görülmektedir.

Asya: Etime değince bir kötü oldum..

Asya: Ben nasıl yapacağım bıraksalar koşa koşa gitmez miyim?

İlyas: Al Yazmalım

İç dünyaları ile birlikte söze dökemedikleri niyet ve hareketlerini yansıtma olarak kullanılmıştır. Arka fonda kullanılan müzik ise söylemleri destekleyici biçimde, iç söyleme

dönüştürülmüştür. Hikaye, sinema filmi, sinema dili, müzik ilişkisi kullanılarak birbirlerine olan aşkları anlatılmıştır. İkinci buluşmalarında aşklarını belirgin şekilde ifade etmekle birlikte çaresizliklerini yaşamışlardır.

Asya: elimi tuttu sıcacıktı, sanki yüreği elimde gibi...

İlyas: ne olacak bu işin sonu...

Asya: bize hep erkeklerden korkmayı öğrettiler, bundan hiç korkmadım.

İlyas: Ev yok, bark yok nasıl olacak bu işin sonu...

İç diyaloglarla birlikte birbirlerine olan aşklarını sinema dili, müziğin dili ile birlikte yansıtmışlardır. Asya ve İlyas mimiklerini, jestlerini, ses tonlarını tamamıyla kullanarak iç ve dış duygularını anlatmışlardır. İlyas Asya'nın evlenecek olmasına olan öfkelerini, endişeli bakışlarını, çaresizliğini iç ses yolu ile yüzüne yansıtmıştır. Asya'nın ondan son kez bakmasını istediğinde tüm tepkisini bakışı ile ifade etmektedir. Asya ise ağlayarak ve çaresizlik içinde bütün duygularını ifade etmiştir. Jest, ses tonları ve mimiklerle her iki karakterin iletişim kurmaları bu bağlamda duygularını, düşüncelerini, doğal ve sade bir şekilde içtenlikle aşklarının çaresizliğini, birbirlerine olan aşklarını ifade etmişlerdir. Burada karakterler üzerine ayrı ayrı yakın çekim kullanılmış ve bütün duygularının yüz ifadeleri ve ses tonları ile anlatılması kullanılmıştır.

Kesit III.

İlyas: 'Elinden tutuversen, benimle gelir mi?'

Asya: 'Seninim işte alıp götürsene beni...'

Asya'nın hiç beklemediği bir anda İlyas kapıyı çalar ve hiç konuşmadan sadece iç sesleriyle aşklarının anlatıldığı kaçırma sahnesinde İlyas ve Asya birbirlerine olan aşklarının engel tanımadığını ve birbirlerine kavuşmak için tüm kuralların yıkıldığı, aşklarının sesini dinleyerek el ele vererek kaçtıkları bir sahnedir. Kamyona binip kaçarken coşkularını, heyecanlarını, mutluluklarını doğa ile paylaşarak mutluluk içinde birbirlerinden güç alarak duygularını yansıtır. Asya ve İlyas sevgilerini, aşklarını, mutluluklarını coşku içinde bağırarak konuşurlar. İçsel coşkularını sözleriyle eyleme geçirirler. Eylemleri ile de duygularını izleyenlerin zihinlerine aktarmaya çalışarak imgelemlerin, görsel hafıza kullanılması ile izleyicinin dikkat etmelerini sağlayıp duygu ve düşünce paylaşımlarını sürmüşlerdir. Düğün sahnesi İlyas ve Asya'nın birlikteliğini, mutluluklarının tüm tanıdıkları ile paylaştığı bunu eğlence ile kutladıkları bir sahnedir. Bu sahnede karşılıklı iç monologların

kullanıldığı ve duygularını ifade ettikleri ayrıca İlyas ile Asya'nın birbirlerine olan hayranlıklarını iç monologlarla ve bakışlarla anlaşılarak duygusal, romantik ayrıca zihin ve beden uyumu ile doğal bir şekilde seyirciye aktarılmıştır. Bu sahnede Asya daha önce gördüğü İlyas'ın eski sevgilisi olan Dilek'ten ve iş arkadaşı Can'dan hoşlanmadığını iç monolog yöntemi ile belirtmiştir.

Kesit IV.

Dilek Asya'nın rakibi şehirli, sarı boyalı saçlı, ojeli ayrıca erkeklerle çok rahat iletişim kuran bir kadın olarak ifade edilmiştir. İlyas'ı elde eden, ancak elinde tutmak için herhangi bir şey yapmayan, ailesinden ayıran âşık ancak vicdanlı bir kadını temsil etmektedir.

Asya: " Ben kocamı hiç göğsünden öpmedim "

Asya'nın ilk tokat yediği ve mutfağın penceresinden Dilek'in İlyas'ın göğsünü öptüğünde Asya'nın iç seslerle aşkını sorgulaması güvenini kırıldığını ve bu aşkın sonsuza kadar gitmeyeceğini ve taşıyamayacağını aşkının düşüşe geçtiğini yüz mimikleri ve iç monologlar yöntemleri ile seyirciye aktarılmıştır. İlyas için kamyonu onun dostu ve yol arkadaşı olmuş ve çok farklı bir anlam ifade etmektedir. Kamyonundan ayrılması aslında onun için mecaz olarak bakıldığında "at, avrat, silah" aslında onun için bir erkeklik göstergesi olarak kullanılmıştır. Can ise İlyas'ın yaptığı tüm hareketleri olumsuz gösteren, alay eden ve kızdıran kişi olarak gösterilmiştir. İlyas'ı şikâyet eden hayatının bozulmasını sağlayan ve Asya'ya onun Dilek'le birlikte olduğunu gösteren karşı bir güç olarak gösterilmiştir. Asya'nın tokat yediği sahnede Ali Hoca'nın Asya'ya baba gibi kollaması, sahiplenmesi daha önce de ilk geldiğinde sahiplenerek yalnız olmadığını İlyas'a baba figürü olarak göstermiştir. Daha önceleri de İlyas'ı kendi evladı olarak kabul ettiğinin göstergesi olarak her yanlısında sahiplenmesi ile seyirciye görsel olarak aktarılmıştır.

Kesit V.

Cemşit: "Hemen gitmenizi istemedim ..."

Asya ve Samet Cemşit'in hayatına girmesi ile onlara karşı sevgi, şefkat besleyerek zaman içinde onları kendi ailesi gibi görmeye başlamış ve gitmelerini istememiştir. Bu sahnede Asya'ya olan ilgisini üstü kapalı olarak ilk kez anlatmaya çalışmış ve iç monolog yöntemi kullanarak aktarmıştır.

Cemşit: "Samet ve sen beni yeniden hayata bağladınız Asya"

O gece Asya'nın onu yemeğe çağırması ile Asya'ya bakarak duruşuyla, jestleri, mimikleri ile içten bir görüntü sağlanmış ve söylediği sözler ile desteklenmiştir. Dışsal bir yaratım ve fiziksel yorum olarak bakıldığında jestleri ve mimikleri davranışları ile desteklenmiştir. Asya ise Cemşit'i tanıdığı andan itibaren ona karşı saygı göstermiş ve onu kollayan, güven veren bir büyüğü olarak sevgi duymuş ve bu sahnede hiçbir şekilde içsel monolog, mimik, jest kullanılmamıştır.

Kesit VI.

Asya: "Seni bekliyorduk..."

Bu sahnede Cemşit 'in kendilerine sevgi, emek, değer vermesine karşılık Asya davranışı ve sözleriyle karşılık verir. Aya başı öne eğik, utangaç bir ifade ile onu beklediğini, geç kaldığını ifade ederek Cemşit'e sevecen bir ifade ile bakar. Cemşit ise uzun zamandır beklediği için mutluluk ve heyecan içinde sevgi ve gülen gözlerle Asya'ya bakar ve elini omuzuna atar. Cemşit 'in içsel duyguları yüz ifadesinde doğal bir şekilde seyirciye aktarılmıştır. Asya ve Cemşit içlerindeki coşkularını eyleme dökerek karşılıklı olarak paylaşım seyirciye aktarılmıştır. Asya Cemşit ile evlendikten sonra iç monolog yöntemi ile kendi kendine sorguladığı ve kendi cevaplarını verdiği sahneler seyirciye aktarılmıştır. Sevgisini, mutluluğunu eski yaşantısı ile sorguladığı Cemşit'e karşı olan sevgisini ifade eden davranış ve bakışlarını hatırlatarak seyirciye aktarım yapmaktadır. Huzur içinde ve durgun bir yüz ifadesi kullanılarak sözsüz bir ifade ile seyirciye cevabı bulduğunu aktarmıştır. İmgelem ve yakın çekimlerle başarılı bir şekilde aktarılmıştır.

Kesit VII.

Asya ile İlyas'ın ilk kez karşılaştıkları bu sahnede İlyas kendisini bağışlamasını yalvaran yüz ifadesi içinde pişman, mahcup, zor durumda kaldığını duygusal bir ifadelerle aktarmıştır. Asya sadece ağlamaklı bir ifade ile bakarak hiç konuşmaz ve çaresizliğini kaçarak ifade eder. Cemşit ve İlyas kamyonun yanına giderken Asya çaresizlik ve sevgi dolu bakışlarla bakar. Düşünceli ve iç dünyasına yönelmiş bu arada İlyas da özlem ve sevgi dolu bakışlarla arkasına dönerek bakmaktadır. Bu sahnede yakın çekimle yüz ifadeleri ve mimiklerle seyirciye aktarımda bulunulmuştur. İlyas'ın kendisine dönmesini istediği sahnede sadece Asya acı çeken bakışlarla bakarak çaresizliğini vurgulamıştır. Sinemada yakın çekim gücü kullanılarak ifade, mimik, jestlerle seyirciye bütün duygular görsel olarak aktarılmıştır.

Kesit VIII.

Son sahne olan filmin doruk ve özellikle çözüm noktası olan sahne Asya, İlyas ve Cemşit'in birlikte olduğu her bir karakterin iç seslerinin olduğu ve çok etkileyici bir sahnedir. Tümüyle baktığımızda bu son sahnede oldukça yoğun dramatik, acıklı sahnelerin yaşandığı duyguların yüz ifadeleri ile yakın çekim gücü kullanılarak seyircinin de karakterleriyle duygusal olarak birleşmesini sağlamıştır. Samet'in Cemşit'i baba olarak seçmesi Asya'nın karar vermesinde oldukça etkili olduğu görülmüştür. Son sahnede özellikle Asya'nın iç seslerinin yoğunluğu, sevgiyi sorgulaması ve ağlaması yakın çekim gücünü, sinemanın dilinin etkisini göstermiştir.

İlyas: Asyam Al Yazmalım

Asya: Samet baba demişti, onu babalığa seçmişti.

Asya: Sevgi neydi? Sevgi iyilikti , dostluktu, sevgi emekti....

Bu iç seslerle Asya'nın aklı, gönlü arasında kalmış ve parçalanma yaşamıştır bu bağlamda Samet'in seçimiyle yorgun, bezgin bir ifade ile Cemşit'e yönelir. Cemşit, Samet ve Asya'nın yan yana geldiği sahne dramatik bir fon oluşturmuştur. Aslında İlyas ve Asya'nın aşklarının belirleyicisi Samet olmaktadır ve iki karakterinin de içine düştükleri bu açmazın yaratmış olduğu gerilim söz ve görüntü ile desteklenmiştir. İlyas'ın ısrarla Samet ve Asya'ya yaklaşması sevgisinin göstergesidir. Asya'nın da gönlü, sevgisi ve İlyas'a yönelmesi aşkın göstergesi olarak işlenmiştir. Cemşit'i seçmesi oğlunun onu babası bilmesi ve tercih etmesinden ve Cemşit'e olan saygısı, güveninin, emeğinin önemli olarak görmesinden ve Samet'in tercihinin boyun eğmesinden kaynaklanmaktadır. Asya'nın son sahnede yakın çekim ile yüz ifadesi ile İlyas'a göz ucu ile bakması ve İlyas'ında donuk olarak arkasından bakarak ağlaması birbirlerine olan yoğun aşklarının olduğunu göstermektedir. Son sahnede son bakışla görüntünün kalması ve İlyas'ın donuk bakışlarla ve ağlayarak kamyonuna binip gitmesi, ayrıca iç seslerin kullanılması da birbirlerine olan aşkın bitmediğini anlatmaktadır.

Asya: Durursam bir daha kurtulamam...

İlyas: Ziyani yok gülüşü yeter bize...

Asya: Yüreğim kaydıysa günah mı?

İlyas: Çamura sapsam yardıma gelir misin?...

Asya: Elini tuttum sıcacıktı, yüreği elimdeymiş gibi...

İlyas: Elinden tutuversem benimle gelir mi?

Asya: Seninim işte alıp götürsene beni...

İlyas: Elveda Asya, Elveda Selvi Boylum Al Yazmalım, Elveda Bitmemiş Türküm Benim...

Bu iç seslerle, jest, mimiklerle Asya ve İlyas duyularını oldukça etkili biçimde kullanarak psikolojik ve içe yönelmişler ve son sahnede tüm olanları, yaşananları, duygu ve coşkuları seyirciyi de katarak anlamalarını sağlamışlardır. Seyircinin de aynı duyguları yaşamalarına, birbirlerine ne demek istediklerini ve aynı duyguları yaşamalarını sağlamışlardır. Davranışları ile yüz ifadeleri ile karakterler kendi varlıklarını ortaya koyarak da seyirciye ulaşmayı sağlamışlardır. Müziğin dili de kullanılarak göstergesizlik etkili bir şekilde yaratılarak seyirci de içine almıştır.

SONUÇ

Toplumda bir arada yaşayan insanlar düzenlerinin işleyebilmesi için bir takım kurallar oluşturup ve kültürü de ekleyerek kendilerine yaşanabilir bir alan oluştururlar. Bilgilerini yaratan, paylaşan insanlar bu bilgileri aktarabilmek için dil, yazı vb. ve toplumlar arası bilgiyi paylaşmak içinse resim, mektup, gazete, kitap, telgraf, telefon, radyo, sinema, TV gibi iletişim araçlarını yaratmışlardır. Temeli toplumsal kültüre dayanan sinema, toplumun yaşaması ve gelişmesi için yön vermektedir. Sinema ile toplum arasındaki etkileşim sinemanın konularını oluştururken toplumunda düşüncelerini oluşturmaktadır. Büyük kitlelere ortak görüş özelliği yaratan sinema, kültüre biçim verebilen ve toplumun bir yansıması olan güçlü bir sanattır. Toplumun her alanından beslenmekte olan sinema toplum içindeki değişimler ve gelişmelerin içinde olan insanları anlatarak hayal dünyalarını, düşünce biçimlerini çözümler. Toplumsal hayattaki bazı önemli kavramlar insanların yaşamlarında davranışlarına da yansımaktadır. Tarih boyunca farklı kültürlerde de olsa aşk teması edebiyat önemli bir yere sahip olmuştur ve bütün edebi eserlerde farklı edebi akımlarda kendi ilkelerini aşk temasını işleyerek ifade etmişlerdir. Bu analizde farklı kültürlere sahip olan toplumların etkileşimi ile ortaya çıkan, halkın içinde yaşadığı toplum içinde oluşan değişimler ve bu bağlamda sinemanın değişimi, sinemanın etkileme gücü ile oluşan edebi eserlerin etkileri, bir takım mesajlar ile farklı kültür ve yapıdaki büyük kitlelere ortak duyguları yansıtarak toplumun yansımalarını sağlamaktadır. Türkiye'deki toplumsal yapı kuruluş döneminden itibaren birçok değişimler yaşamış ve toplumun her alanında hissedilen bu değişimler Türk sinemasını da etkilemiştir. 1960-1980'li yıllarda toplum içindeki olaylar ve gelişmelerden etkilenen Yeşilçam, değişen koşullar içinde olan insanı ve ilişkileri toplumu olumlayarak veya eleştirerek çeşitli çözüm arayışları bularak önemli bir iletişim aracı haline gelmiştir. Bu bağlamda sinema yönetmenleri edebi eserlere yönelerek edebiyattan sinemaya uyarlanan metinlerarasılık dönemin toplum algısına göre özgün, farklı, alışılmış ve onaylanmış bir

şekilde toplum değer ve yapısına uygun olarak yeniden inşa edilerek seyirciye sunulmuştur. Bu çalışmada yıllardır en iyi aşk filmi olarak nitelendirilen "Selvi Boylum Al Yazmalım" filmi sahneleri göstergebilimsel yöntemle incelenmiştir. Eserin ana temasından uzaklaşmadan sinema filmine dönüştürülmüş ana karakterler haricinde birçok ekleme ve çıkarma yapılarak farklı bir boyutta aktarılmıştır. Aşk ve sevginin anlatıldığı sahnelerde yakım çekim gücü, sinemanın dili, mimikler, jestler, iç monolog ve imgelemler kullanılmıştır. Hikâye kesintisiz, mantıklı ve tutarlı bir şekilde aktarılmıştır. Görüntüler birbirleri ile tutarlı bir önceki sahne ile bağ kurularak oluşturulmuştur. Oyuncular oynadıkları karakterle bağ kurmuş ve somut olarak aktarım yapabilmişlerdir. Bu filmin çekici olması özgün bir hikâye ve senaryo oluşturulurken seyircinin karakter ve olaylara katılımı sağlanmıştır. Seyircinin dikkatini filme odaklayarak duygulanımı, içgüdüsel tepkisini sağlayarak ruhsal aktarımı yaşamalarını sağlanması amaçlanmıştır. Seyirciyi filmin dünyasına alarak kendi hayatlarına taşıyıp içsel görseelliğe taşıyarak oyuncuların içsel inançlarını gösteren performanslarını başarı ile sergilemişlerdir. Edebiyatta edebi bir dille anlatılan insan psikolojisi sinemada görsel ve işitsel olarak duygusal bir atmosfer içinde etkili bir şekilde yapılarak seyirciye aktarılmıştır. Karakterlerin iç monologlarla inşa edilmesi ve sevginin bu iç monolog yöntem ile oluşturulup aktarılması başarılı bir şekilde sağlanmıştır. Müziğin dili, aşk melodileri kullanılarak iki kişi arasındaki aşk duygusunun aktarılmasında, iç dünyalarının da coşku ile duygusallık oluşturularak müziğin dili ile vurgulanarak ön plana çıkarılmıştır. İç monologların düşüncelere, duygulara aktarılması ve müzik dilinin de kullanılarak sinemanın dili güçlendirilmiştir. Yükselen ve alçalan müzik dili ile düşünce ve duyguların dalgalanmalarına yansıtılarak göstergeye çevrilmiş ve iki kişinin aşkı, tutkuları iç dünyalarındaki duyguyu, aşkı, coşkuyu, heyecanı, üzüntüyü ve acıyı ifade etmelerinde müzikle lirizm kazandırılarak seyirciye aktarılarak algı dünyalarında etki yaratılmıştır. Cengiz Aytmatov'un "Kırmızı Eşarp" adlı kitabından sinemaya uyarlanarak filme çekilen "Selvi Boylum Al Yazmalım" sinema diline yeniden kurgulanıp, yeniden yaratılarak göstergeler dizgesinden başka bir göstergeler dizgisine farklı bir deyişle göstergearasılık adı verilen bir süreçte yaratılmıştır. Göstergearasılık tekniklerinde konuyu alarak, müzik eşliğinde, sinema dilini sinema görüntüleriyle ruhunu yeniden yapılandırılarak oluşturulmuş ve göstergelerarası yaklaşıma uygun olarak "Selvi Boylum Al Yazmalım" filmi başarılı bir şekilde ortaya konulmuştur. Filmin en doruk ve en can alıcı olan son sahnesinde aşk ve sevgi arasındaki sorgulamalarla seçim yapmakta zorlanan Asya Samet'in seçiminin etkisi ile Cemşit'i seçer. Çünkü artık kalbimde olan coşkun akan çağıltı seslerine kulaklarını tıkamak zorunda kalmış kaybettiği güveni aramaktadır. Sevilecek olan adam onu evine alan, iyilik yapan, Samet'i doktora

götüren, rahat olmalarını düşünen, onun sevgisini bekleyen ve en önemlisi oğlunun babalığa seçtiği, güvendiği adamdır. Artık Asya için coşkun akan dere durulmuş, yapraklar kurumuş ve dökülmüştür, yağmur durmuş ve güneş çıkmıştır. Asya aşk acısını kalbine gömerek Samet'in seçimine boyun eğerek acı içinde emeğe, iyiliğe doğru yola çıkmıştır.

Asya: Sevgi neydi? Sevgi sahip çıkan, dost, sıcak insan eli, insan emeğiydi?

Sevgi iyilikti, sevgi emektir.''

Nasio 'ya göre aşk acısı altüst olan itkilerden oluşan kargaşa ve dalgalanmalardan değil, itkisel uyumun yoldan çıkan ritmini yansıtmıştır. Sevilenin kaybolması ile yokluğuna boyun eğerek acı ortaya çıkarılır ve acıya açılmış olan bu kapılar aslında yok olmasını istemediği bir aşkın fıskırtılmasıdır (Nasio,2007,s.29).

Freud'a göre ise seçtiğimiz sevgi nesnesi tarafından sadakatsizliğe, hor görülmeye veya ölüm nedeni ile kaybedersek şiddetli bir acıyla baş başa kalırız. Tekrarın ve kaderin kararına boyun eğme acısı aslında var olma acısıdır. Sevene, acı veren sevileni yitirmek değildir, sevilenin geri dönmeyeceğini bildiği halde her zamankinden daha çok sevmesidir (Nasio,2007,s.36-149).

Sevilen sevenin tek seçilmişidir ve bu bir inançtır ancak sevilen ortadan kaybolduğunda ise bu inanç açığa çıkarak acı verici bir inanç şeklini almaktadır. Seven için kesinlikle bir başkası sevilenin yerini alamaz düşüncesi oluşur ancak zaman ilerledikçe ve yas bitip tamamlandığında bir başkası sevilenin yerini alacaktır (Nasio,2007,s.41-87).

beni onu neden sevdiğimi söylememe zorlasalar, öyle hissediyorum ki bu ancak şöyle ifade edilebilir; 'o, o olduğundan, ben de ben olduğumdan'' (Nasio,2007,s.36-151).

Montaigne

Tablo 1. Kesit 1. Göstergelerinin Anlam Birimleri

	Gösteren	Gösterilen	Gösterge	Düz Anlam	Yan Anlam
1	<i>Evin bahçesinde iki kadın kaynayan bir kazan kovaya süt dolduran genç kadın. Anne ile kızın konuşması.</i>	<i>Kızın dışarıya gidecek olmasından dolayı öfkeli bir anne. Süt götürecek bir genç kadın. Dışarıdan gelecek tehlikeye karşı genç kadını koruma çabası.</i>	'İs Karası'	<i>Dışarıdaki tehlikeye karşı koruma çabası</i>	<i>Genç bir kadının dışarıdan ailesine leke getireceğine karşı duyulan korku, is sürülerek leke getirmesini engellemek. Bekâreti koruma.</i>
2	<i>Dışarıda konuşan anne ve genç kadın. Baba rolü üstlenen bir anne.</i>	<i>Ataerkil bir toplumun şekillendirmiş olduğu anne.</i>	'İs Karası'	<i>Kadının toplumdaki kimlik oluşumu.</i>	<i>Toplum tarafından oluşturulan kadın kimliği ile baskı.</i>
3	<i>Dere kenarında genç bir kadın yüzünü yıkaması ve eşarp değiştirmesi.</i>	<i>Kadının is karalarını dere kenarında derenin suyunda yüzünü yıkayarak çıkarması. Kara eşarp çıkarıp kırmızı eşarp takması.</i>	'Siyah Yazma'	<i>Toplumun otorite baskılarına karşı gelme ve başkaldırma.</i>	<i>Özgürlük isteği, umudu ve kadınsılığı simgelemesi.</i>
4	<i>Siyah çamurlu bir çizme ve kamyon tekerleği altından görmesi, kadını önce adam sonrada nine sanması. Sonrasın da baştan aşağı kadını süzmesi.</i>	<i>Kadının çamurlu çizmesi üstünde mor elbisesi.</i>	'Yaşlı-Genç'	<i>Siyah çamurlu çizme erkek ve mor elbise kadınlık vadeder. Yaşlı kadını çağırıştırır ancak kesin bilgi vermez</i>	<i>Çamurlu çizmeli, mor elbiseli, al yazmalı güzel kadın. İstenilen arzulanan ve beğenilen kadın. Aşkın kırmızı 'al yazma'' (Aşkın</i>

getireceklerini,
sorumluluklarını
düşünmeden dostu
'kamyonu Aldırma Gönül'
'maceraya atılmış gönü
aldırmamıştır.

Tablo 2. Kesit 2. Göstergelerinin Anlam Birimleri

Gösteren	Gösterilen	Gösterge	Düz Anlam	Yan Anlam
1	Kırmızı kamyon ile olan Dert ortağı, arkadaşı olarak konuşmalar, sohbet, çamura görür hatta kurtulmak için saplanması.	'Aldırma Gönül'	Kısıtlı olan hayatının içindeki arkadaşı.	Dost
2	Kamyonu ile kadını kovalar ve kaçan kadın.	Kamyona binmek isteyen ancak naz yapan kadın. Kamyonuna binmesini isteyen adam.	Güzeller güzeli kadının peşinden giden adam.	Kırmızı kamyonuna âşık içi içine sığmayan ilk gördüğünde istediğine karar veren peşinden giden Adam avcı, kadın av.

Tablo 3. Kesit 3. Göstergelerinin Anlam Birimleri

Gösteren	Gösterilen	Gösterge	Düz Anlam	Yan Anlam	
1	<i>Kamyonuyla eve gelen İlyas evin kapısı çalar ve Asya çıkar. İlyas elini uzatır Asya karşılık verir.</i>	<i>Asya'ya elini uzatan İlyas, İlyas'a elini uzatan Asya'nın birlikte gİtmeleri.</i>	<i>' Yüreğim kaydıysa günah benim mi? '</i>	<i>Mutluluk, heyecan, aşk.</i>	<i>Yüreğinin kaymasının günah olmadığı mutluluğu, heyecanı tatmasının hakkı olduğudur. Kaderini belirleyen Asya. İstemediği hiç görmediği ve mecbur bırakılarak evlendirilmenin verdiği kırgınlığından dolayı belki de hiçbir zaman sevemeyeceği bir adamla olmayı değil, kendi arzuladığı ve "seçtiği" ile olmak.</i>
2	<i>Beyaz gelinlik ve duvağıyla Asya ve İlyas düğün sonrası kamyona biner.</i>	<i>Düğün sonrası kamyon yazısı aldırma gönülden al yazmam olarak değişir.</i>	<i>'Sahiplenme, İhtiras'</i>	<i>Aile, Değişen kamyon yazısı.</i>	<i>Birlikte mutlu bir evlilik seçerek arzulu ve seçtikleri gecelerini yaşarlar.</i>

Tablo 4. Kesit 4. Göstergelerinin Anlam Birimleri

Gösteren	Gösterilen	Gösterge	Düz Anlam	Yan Anlam	
1	Evinin önünde sedirde oturan hamile kadın patik örüyor.	Anneliğe adım atan hamile Asya bebeği için patik örüyor ve eşi için erkek çocuk doğurmak istiyor.	'erkek çocuk isteği'	Erkek çocuk doğurması İlyas tarafından daha çok sevileceğinin göstergesi, kabul edilmesi demektir.	İstenmeyen kadın gibi düşünüp ancak erkek çocuk doğurması ile kabul göreceği düşüncesi.
2	Kamyonu ile araç çeken İlyas. Kamyonu elinden alınan ve tamirhanede çalışan kamyon altında görülen siyah çizmeler.	Sarı saçlı modern n kadın olan Dilek'in gelmesi ve İlyas'a karısının patronuna gönderdiğini olduğunu söylemesi.	'sarı saç, topuklu çizme'	Maço bir erkeğin kontrol altında tutulan kadına şiddet uygulayıp tokat atarak sahiplenmesi.	Kadının hiçbir zaman kocasının işine karışmaması gerektir. Kadının yeri evidir. Elinin hamuru ile erkek işine karışılmaz. Ataerkil toplumdaki kadının yeri.
3	Dilek Hanım'ın hamile olan Asya'nın tokat yediği anda tepeden bakışı.	Hamile Asya ve Dilek'in göz göze gelmesi.	'sarışın modern kadın'	Sarışın, bakımlı, kadının köylü kızı hamile olan Asya'ya aşağılaması.	Sarışın, bakımlı olan kadının köylü kızı ve hamile olan Asya'ya güç göstermesi. Tercih edilen kadın olduğunu göstermesi.
4	Dilek Hanım'ın evinin bahçesinde pencere kenarında görülen Asya.	Asya Dilek'in evine gider pencereden İlyas'ı göğsünden öpen Dilek'i	'ihtiras, aşüfte kadın, namuslu kadın, kadının arzusunu göstermemesi'	İlyas'ın Asya'ya aldatmasıdır. Şaşkınlık ve üzüntü içindeki Asya.	Saf ve dokunulmamış, "bakire" olanı arzu eden erkeğin, ateşli ve cüretkâr,

görür.

“tecrübeli” kadına kaçıışı
olmuştur bu pencere önü.

Tablo 5. Kesit 5. Göstergelerinin Anlam Birimleri

Gösteren	Gösterilen	Gösterge	Düz Anlam	Yan Anlam	
1	Kucağında çocuk olan kadın yolda araç bekler.	Terkedilmenin acısı ile çocuğuyla kadın evini terk gider.	‘kamyonet’	Asya nereye gideceğini bilmeden önünde duran bir kamyonete biner ve Cemşit ile karşılaşır.	Birçok imkân sahibi kadının yapamayacağını yapıp terk eder aldatan kocasını, bu köylü kızı ve bilinmeze doğru gider.
2	Cemşit ‘in evinde çocuğu hastalanan Asya ve ona yardım için doktor arayan Cemşit.	Oğlu hastalandığı için çaresiz Asya Cemşit yardım ister.	‘ yalnızlık, çaresizlik, erkek yardım, zayıf kadın ’	Çaresiz olan bir kadına yardımcı olan iyi bir insan. Oğlu için orada kalmak zorunda kalan Asya.	Cemşit karşılıksız olarak kalbindeki iyiliği çevresine dağıtarak, mutluluk yaratıp kalbindeki acıyı dindirmeye çabalamaktadır.
3	Yoldan Geçip giden kamyonlar ve her gün bekleyen Asya.	İlyas’ın gelebileceğini düşünerek aşkını bekleyen umudunu yitirmeyen Asya.	‘ bekleyen kadın ’	Kocasının onları bırakmayacağını ve geleceğini düşünür.	Asya aldatılmış olmayı ve kabullenir çünkü ‘İlyas kocadır, babadır’; ona ihtiyaç vardır ve gelecektir.
4	Bahçede salıncakta sallanan Samet ve Samet’i sallayan Cemşit. Evden bahçeye doğru	Salıncakta sallanan Samet annesine babam bana salıncak yaptı diyerek	‘ salıncak ’	Samet Cemşit’e baba der ve Cemşit’i babalığa seçer.	Asya kendi isteklerinin önüne bir erkeğin isteğini koyar ve Samet’in babalığa

*gelen Asya.**sevinmesi.**seçtiği Cemşit ile kalır.***Tablo 6. Kesit 6. Göstergelerinin Anlam Birimleri**

Gösteren	Gösterilen	Gösterge	Düz Anlam	Yan Anlam	
1	<i>Yolda bekleyen kadın ve Cemşit'i beklemediğini söylemesi.</i>	<i>Samet'in Cemşit'i seçmesi ve büyümesi ile birlikte Asya güvenli bir aile oluşturmuştur.</i>	<i>'evlilik'</i>	<i>Cemşit mutluluktur. Sakinlik, dinginlik ve güven verici atmosferin yaratıcısı olmuştur.</i>	<i>Mutluluk ve huzur Asya'yı da kendi içine alır. Arzu nesnesi olan İlyas'ı bırakarak aklı temsil eden, Samet'in babalığa seçtiği Cemşit ile evlenir.</i>

Tablo 7. Kesit 7. Göstergelerinin Anlam Birimleri

Gösteren	Gösterilen	Gösterge	Düz Anlam	Yan Anlam	
1	<i>Evde yanan bir şömine, mandolin çalan Cemşit ve şarkı söyleyen Cemşit, Asya ve Samet. Kapı çalması.</i>	<i>Huzurlu, mutlu bir aile evlerinde şarkı söylerler ve kapı çalınması ile bozulur.</i>	<i>'karşılaşma'</i>	<i>Eve gelen yaralı bir adam ve elinde odunlarla odaya giren Asya İlyas'ı görür. Odunlar elinden düşer.</i>	<i>Düşen odunlar Asya'nın heyecanını aşkını temsil etmektedir. Arzu nesnesi İlyas, bitmeyen bir aşk ve</i>

Eve gelen yaralı bir adam.

aşk acısı.

Tablo 8. Kesit 8. Göstergelerinin Anlam Birimleri

Gösteren	Gösterilen	Gösterge	Düz Anlam	Yan Anlam	
1	Kamyonla gelen İlyas ve Kamyona binen Samet. Peşlerinden koşan Asya ve Cemşit.	Samet'i kamyona alıp Asya'nın geleceğini düşünen İlyas. Oğlunu kaybedeceğini düşünüp arkasından koşan Asya. Babasını görüp ağlayan Samet.	'Samet, kamyon, babalık'	Samet'in ağlamasına dayanamayan İlyas durur. Asya'yı görünce kendisine döneceğini düşünür. Asya oğlu ile birlikte İlyas'a yürür. Samet Cemşit'i tekrar babalığa seçer.	Asya hiçbir zaman kendi sesi olamaz. Hayatının seçimini yaparken bile oğlunun kimi baba olarak seçtiğini düşünür ve Cemşit'i seçer. Cemşit'in türküsüne eşlik etmeyi seçer.
2	Kamyonuna doğru giden İlyas. Cemşit, Asya ve Samet Elele tutuşup giderler. Kamyonun direğinde bağlı al yazma.	Asya Cemşit'le gider oğlu babalığa seçmiştir.	'İlyas, Asya, Cemşit'	İlyas sevgisini, ailesini alamamıştır. Aşkı yarım kalmıştır.	Asya, arzu nesnesi olan (id) İlyas'ın türküsünü yarım bırakır; bitmemiş bir sevdanın türküsü olur. Sevgi iyilikti, dostluktu; sevgi emektir. Asya akli seçer (Ego)

Kaynaklar

- Aşar, H. *Umberto Eco: Açık Yapıt ve Sınırsız Yorum Tartışması. Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, (5), 99-118.
- Boyacıoğlu, F., & Çelik, K. *Aşkın İki Yüzü: Emma ve Asya Örnekleri. International Journal of Social Science Volume 5 Issue 7*, p. 177-194, December 2012
- Çelebi, T. (2009). *Reha Erdem sinemasına göstergebilim açısından bakış: Beş Vakit filminin göstergebilimsel bağlamda incelenmesi (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü)*
- Demir, S. (2009). *Göstergebilim, Umberto Eco ve yapıtları bağlamında göstergebilime katkıları. Master's Course Thesis, Istanbul University, Institute of Social Sciences, Istanbul. Adopted from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>*
- DOĞAR, N. (2016). *Türk Sineması Örnekleme Bağlamında Türkiye'nin Batı İle Kültürel Yakınlaşma Serüveni. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(1), 304-318.
- Gariper, C. (2015). *Cengiz Aytmatov'un Al Yazmalım Selvi Boylum Hikâyesi ve Göstergelerarasılık. Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (74), 71-95.
- İlkdoğan, H. *Göstergenin Toplum Düzlemindeki Yeri: Toplumsal Göstergebilim. İdil*, 2017, Cilt 6, Sayı 39, Volume 6, Issue 39.
- J.D. Nasio .(2007). *Le Livre de la Douleur et de l'Amour,(Acının ve Aşkın Kitabı), Bakanlar, H. Coşkan,C.(çev.).Ankara: İmge Kitapevi.*
- Künüçen,A,H. (2008). *Bilig. Türk Sinemasının 'En İyi Aşk Filmi'“Selvi Boylum Al Yazmalım” Filminde Yakın Çekimin Gücü. Journal of Social Sciences of the Turkish World/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (46).
- Özgür, A. (2006). *Göstergebilim. Erişim adresi: http://www.ahmetozgur.com/akademik/gostergebilim_2006.pdf. Erişim tarihi, 12, 20.*
- Parsa, A.F.&Akmeşe,Z.(2011).*Yeşilçam Sinemasından Günümüz Dizilerine Dönüşüm Örnek Çalışma: Selvi Boylum Al Yazmalım. Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi. <https://www.researchgate.net> .*
- Tugen, B. (2011). *Türk Sinemasında Düşünce Oluşumu: 1960-1980 Dönemi Yönetmenleri ve Filmleri (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).*

Extended Summary

*In many studies, the modern and traditional conflicts of the films which were taken consciously and unconsciously depending on the characteristics and traditions of the societies in the close geography which are close to each other and reveal the structure of the cultural society and make a difference with other societies have been studied. In this context, the social events of the 1960s and 1980s in Turkish cinema brought a new perspective to the cinema and dramatic films were made in accordance with the social culture. The language of literature in novels and stories was converted to cinema language and transformed from being inter-textual to being inter-semiotic. In this period, Selvi Boylum *Al Yazmalım*, which was created from Cengiz Aytmatov's "red scarf" novel, was applied with additions and removals and in some sections underlining was used to add intersemiotic characteristics to create a movie. While adapting the conditions of society, values were taken into consideration and adapted to the situation of the society completely, but some additions and removals were made to the plot and characters were transformed and the main subject of the novel was preserved. Selvi Boylum *Al Yazmalım* as a classic of Yeşilçam has the feature of a film about love and love.*

Asya: " What was love? Love was goodness, friendship, love was labor...

İlyas: No matter, his laugh is enough for us...

Asya: Is it a sin if my heart has a crush?

İlyas: Would you help me if I got stuck in the mud?

Asya: I held her hand warm, as if her heart was in her hand ..

İlyas: Will she come with me if I hold her hand? "

Asya, in the conclusion scene of the film, came together with İlyas and Cemşit, creating an emotional scene between love and affection and including the audience. In this scene, the love of Asya and the inner monologue are created by offering sensuality and integration. Asya buried the pain of love in her heart and emphasized the importance of love, friendship, labor and goodness and preferred Cemşit in this context. When analyzed psychoanalytically, the beloved person is the one who triggers the desire and partially satisfies it. It is the one that excites the loved one, partially provides pleasure, but also leaves the loved one dissatisfied from the same point. Therefore, the situation also prepares the ground for the creation of a center for the desire of the loved one, which ensures that he/she is unsatisfied. With the loss of

the loved one, two types of pain are reacted. If you see that the beloved person leaves and prepares, a pain begins and the mourning work begins without experiencing the pain of mourning. Even if mourning works are unbearable, they integrate with the self and adapt. Faced with a sudden loss of the beloved person, the loving space becomes upside down as time, identity and lives without being ready for pain and assimilating. In this context, when a person experiences a sudden pain, he has nothing to believe outside himself, that is to say, the source of the pain. The pain is within the individual but does not belong to the individual. In this context, the idea that no one will replace the beloved one emerges. But as time passes and mourning is over, it is true that someone will come and replace the loved one. (Nasio,2007,s.51-87).

İlyas: If I stop, I can't get away again..

Asya: I am yours, why do you not take me away..

İlyas: Goodbye Asya, goodbye my tall and red-scarfed love, goodbye..

Asya: You, my unfinished folk song...''

When the narratives in the film Selvi boylum al yazmalım and the semiotic analysis of the scene are taken into consideration, it is necessary to determine the artistic position of the language and to determine the thought in terms of language formation and linguistic communication factors. Therefore, cinema has a very versatile and powerful power that enters the field of art and transmits information with everything meaning in cinema and conveys intense information in a planned complex order. This versatility is a semiotic study field that transmits to the audience and creates an impression in the audience and has a complex, emotional structure that can change the personality structure of the audience.

In the last scene, there are intense dramatic, pathetic scenes and the formation of emotions with close-up power has enabled the audience to unite and integrate with the characters. The joy and ownership of Cemşit, whom Samet chose for fatherhood, was also effective in Asya's decision. Particularly Asya's interrogation and crying of love with its inner sounds showed the effect of close-up power and the language of cinema.

İlyas: My Asya, my love with red scarf

Asya: Samet said father? Samet chose him as father.

Asya: What was love? Love was goodness, friendship, love was labor

In the last scene, Asya experienced fragmentation and remained between her mind and her heart and turned to Cemşit with Samet's choice. This scene has been quite dramatic. Samet determined the love of Elijah and Asya and fell into a dilemma in two characters, this scene was supported by words and images. His trust and efforts in Cemşit gained importance with his son's choice of fatherhood. In the last scene, Asya was supported with close-up and facial expression was brought to the fore. The two characters were supported to look at each other in close-up. With the last glance, the remaining images and the use of internal sounds in this context tell the audience that the two characters' love for each other is not over.

İlyas: If I stop, I can't get away again..

İlyas: No matter, his laugh is enough for us...

Asya: Is it a sin if my heart has a crush?

İlyas: Would you help me if I got stuck in the mud?

Asya: I held her hand warm, as if her heart was in her hand ..

İlyas: Will she come with me if I hold her hand? ''

Asya: I am yours, why do you not take me away..

İlyas: Goodbye Asya, goodbye my tall and red-scarfed love, goodbye.. You, my unfinished folk song...

The internal voices, gestures and facial expressions used were used effectively and all emotions and enthusiasm ensured the participation of the audience. The language of music has created the interstitiality effectively and ensured the participation of the audience.

In this study, the scenes of 'Selvi Boylum Al Yazmalım', which has been described as the best love film for many years, have been analyzed by semiotic method. Many scenarios which were added and removed from the main theme of the novel were transformed into films and transferred to the audience in different dimensions. In the film where love and love are told, the audience's attention is drawn especially by using close-up, cinema language, gestures, gestures, interior monologues and imagery. The scenes were continuously linked to the previous one and a concrete transfer was realized. The audience was also able to focus on the film and feel the spiritual transmissions. In the novel, the relations described in a literary language were transferred to the audience visually and audibly emotionally in cinema, and effects were created in the worlds of perception.

Mevlana, A. C. & Okray, Z.

Selvi Boylum Al Yazmalım, filmed by Cengiz Aytmatov's Red Scarf and adapted to the cinema, has been re-edited and recreated in the language of cinema. The film was created in a sequence of indicators other than the sequence of indicators, in a process called "inter-semiotics". It was created by restructuring the spirit of cinema language with cinema images by taking the subject in inter-semiotic techniques and accompanied by music and "Selvi Boylum Al Yazmalım" movie was put forward successfully in accordance with the inter-semiotic approach.

Makale Gönderilme Tarihi / Article Submission Date: 20-08-2019

Makale Kabul Tarihi / Article Acceptance Date: 28-09-2019

Kitap İncelemesi / Book Review



INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMANITIES AND EDUCATION (IJHE),
VOLUME 5, ISSUE 12, P. 1245 – 1247.

ULUSLARARASI BEŞERİ BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ (IJHE), CİLT 5,
SAYI 12, S. 1245 – 1247.

Bukarlı, Edip (2019). *19. Yüzyıl Osmanlı Devlet Adamı Bâbânzâde Mustafa Zihni Paşa'nın Hayatı ve İlmî Kişiliği*, İstanbul: Libra Kitap.

274 s., ISBN: 9786057884091.

Batuhan İsmail KIRAN¹

Diyarbakır/Bismil'de doğan Tarih doktoru Edip Bukarlı, 2011 yılında Mersin Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tarih bölümünden mezun oldu. Yüksek lisans eğitimini 2014 yılında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih anabilim dalında tamamladı. Doktora derecesini 2014 yılında başladığı Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde "Mustafa Zihni Paşa'nın Hayatı ve Siyasî Görüşleri" başlıklı teze 2018 yılında tamamladı. Master ve doktora çalışmalarını son dönem Osmanlı devlet ve ilim adamı Mustafa Zihni Paşa üzerine yapan yazar, siyasal ve toplumsal tarih gibi alanlarda da kapsamlı çalışmalar yürütmektedir.

Edip Bukarlı, 19. Yüzyıl Osmanlı Devlet Adamı Bâbânzâde Mustafa Zihni Paşa'nın Hayatı ve İlmî Kişiliği adlı bu çalışmasında, imparatorluğun son dönemlerinde meydana gelen olayları, Mustafa Zihni Paşa'nın özelinde ele almaktadır.

Bu çalışma ile 79 yaşında vefat eden Zihni Paşa'nın hayatı, ailesi ve faaliyetleri bir bütün olarak ele alınmaya çalışılmıştır. Zihni Paşa, köklü değişim ve dönüşümün yaşandığı 19. yüzyılda özellikle dini, siyasi ve toplumsal alanlarda önemli eserler ortaya koymuş bir devlet adamıdır. Değişim ve dönüşümün yaşandığı bu dönemde ele almış olduğu eserlerinde gelenekçi bir yaklaşım sergilemiştir. Bu yaklaşımından dolayı Batı taraftarı kadrolarla birçok konuda zıt düşmüştür. Kaldı ki tanınan bir ailenin mensubu olması ve ailenin Osmanlı Devleti

¹ Dr., E-posta: bikiran2013@gmail.com.

ile olan ilişkilerinin anlaşılması bağlamında Zihni Paşa'nın hayatının araştırılması yazar tarafından önemli bir amaç olarak aktarılmaktadır. Giriş kısmı ile başlayan bu eser, dört ana bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın sonunda sonuç, ekler listesi, kaynakça ve dizin kısmına yer verilmiştir.

“Bâbânzâde Ailesi” (s. 31-83) adlı birinci bölüm “Bâbânzâde Aşireti ve Kökleri”, “Bâbânzâdeler ve Yaşadıkları Coğrafya”, “19 Yüzyıl Sonlarına Kadar Bâbânzâdeler ile Merkezi Hükûmet Arasındaki İlişkiler”, “II. Abdülhamid ve Bâbânzâdeler” ve “19. Yüzyılda Bâbânzâdelerin Yaşadığı Bölgede (Süleymaniye) İktisadî Faaliyetler” alt başlıklarını içermektedir. Bu bölümde Zihni Paşa'nın mensubu olduğu Bâbânzâde ailesi ve ailenin merkezi hükûmetle olan ilişkileri, Irak'ta Kürt aşiretlerinin Osmanlı Devleti ile olan temasları ve bölgenin Osmanlı Devleti'nin hâkimiyeti altına alınması irdelenmiştir. Bu noktada bölgede aşiretler üzerinden hâkimiyet kurmaya çalışan Osmanlı-İran çekişmesi ile Bâbânzâde aile bireyleri arasında iktidarı elde etme noktasındaki mücadeleler de kaleme alınmıştır. Öyle ki II. Abdülhamid ve Bâbânzâdeler arasındaki ilişkiler, Bâbânzâde ailesinin yaşadığı coğrafya ve iktisadi faaliyetler eserin önemli kısımlarından birini oluşturmaktadır.

“Mustafa Zihni Paşa'nın Hayatı ve Ailesi” (s. 85-99) adlı ikinci bölüm “Hayatı ve Eğitimi” ile “Ailesi ve Çocukları” alt başlıklarını içermektedir. Bu bölümde Mustafa Zihni Paşa'nın hayatı, eğitimi, devlet görevleri ve ailesi geniş bir perspektifle ele alınmıştır. Ayrıca çocuklarının hayatı, eğitimleri ve siyasi yaşantıları da eserde yer alarak bir bütün halinde ailenin incelenmesine katkıda bulunulmuştur. Çünkü Zihni Paşa'nın çocukları önemli birçok eser kaleme almış ve birtakım devlet kademelerinde hizmet etmişlerdir. Ortaya koydukları eserler ise sonraki neslin fikir dünyalarını da yansıtır olmasından dolayı yazar tarafından dikkate alınmıştır.

“Siyasi Yaşantısı ve Devlet Hayatı” (s. 101-145) adlı üçüncü bölüm “Siyasî Hayatı”, “Devlet Yönetimi”, “İdari Görevleri”, “Mustafa Zihni Paşa'nın Mutasarrıflık Görevleri” ve “Mustafa Zihni Paşa'nın Valilik Görevleri” alt başlıklarını içermektedir. Bu bölümde Zihni Paşa'nın idari görevleri ve devlet yönetimi anlayışı incelenmiştir. Atandığı yerlerde ifa ettiği görevler detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Tüm bunlara ilaveten yazar tarafından Zihni Paşa'nın kurumsallaşmış bir siyasal yapının hangi aşamasını temsil ettiği üzerinde de durulmuştur. Bilhassa valilik ve mutasarrıflık hizmetleri hakkında bilgi verilerek görev yaptığı yerlerdeki faaliyetleri ve buralarda meydana gelen olaylara yaklaşımı tüm boyutlarıyla anlatılmıştır.

“Kültürel Faaliyetleri” (s. 147-232) adlı son bölüm ise “Mustafa Zihni Paşa'nın Kuva-yı Ma'neviyye Adlı Eseri”, “Mustafa Zihni Paşa'nın Şehâbeddin Ahmed Bin Muhammed Bin

Er-Rebi'den Tercüme Ettiği Mikyasü'l Ahlâk Adlı Eseri", "*Mustafa Zihni Paşa'nın, Fahreddin Razi'den Tercüme Ettiği İlim ve İslam Adlı Eseri*", "*Mustafa Zihni Paşa'nın, Tevs'i-i Me'zûniyet Adlı Eseri*", "*Mustafa Zihni Paşa'nın, İslam'da Hilafet Adlı Eseri*" ve "*Mustafa Zihni Paşa'nın, Trablusşamlı Şeyh Hüseyin Cısr'den Tercüme Ettiği Savâbü'l Kelâm Fî Akaidi'l İslâm Adlı Eseri*" alt başlıklarını içermektedir. Son bölümde Zihni Paşa'nın kaleme aldığı ve tercüme ettiği eserler irdelenmiştir. Bu bölümde eserlerin içeriği ve önemi vurgulanmıştır. Söz konusu eserlerinde dini, siyasi ve toplumsal olaylara bakış açısı ve bu konularla ilgili görüşleri aktarılmıştır. Bu eserler, Zihni Paşa'nın fikir dünyası ve inandığı değerler açısından önemli veriler barındırmaktadır. Osmanlı'nın son dönemlerinde yani Avrupa karşısında birçok hususta geri kalmışlığın yaşandığı yıllarda kaleme alınan bu eserlerinde Zihni Paşa, geri kalmışlığın ilim ve irfan sayesinde aşılabileceği üzerinde durmuştur.

Yazar, bu çalışmasında, 19. yüzyıl Osmanlı Devleti'nin panoramasını geniş bir çerçevede ele almıştır. Bunu yapmasındaki temel amaç ise devlet adamlarının dönemin karakteristik özelliklerini de yansıttığı olmasıdır. Neticede, bu yüzyıl, köklü reformlara sahne olmuştur. Gelenekçi bir tutum sergileyen Zihni Paşa ise özellikle din ve ahlak konusunda kaleme aldığı eserleri ile diğer devlet adamlarından farklı bir profil çizmiştir. Bu bağlamda 19. yüzyılın ikinci yarısı ile 20. yüzyılın ilk yılları arasında yaşayan ve II. Abdülhamid ile iyi ilişkileri olan Mustafa Zihni Paşa'nın biyografisi, dönemin yorumlanması noktasında önemli bir eser olarak görülmelidir. Üstelik bu çalışmada kullanılan materyaller esere görsellik açısından zenginlik katmıştır. Bu görseller araştırma konusu açısından zengin bir kaynak grubu oluşturulmasına katkıda bulunmuştur. Bu kapsamda Osmanlı arşiv belgelerine, salnameler, süreli yayınlar, yerli ve yabancı kaynaklar ile anılara yer verilmiş olması çalışmanın özgünlüğünü kanıtlar niteliktedir.